

3ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα:

Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη
δημιουργικότητα

Πρακτικά Συνεδρίου

Τόμος Β΄

Επιμέλεια:

Γιώτα Παπαδημητρίου, Χριστόφορος Κωσταρής

3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα»

3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα»

**Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ
Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος
Ελληνικό Τμήμα της IBBY-Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου
Σχολή Μωραΐτη**

3ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα:

**Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη
δημιουργικότητα**

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Τόμος Β΄

Επιμέλεια: Γιώτα Παπαδημητρίου, Χριστόφορος Κωσταρής

ISBN: 978-618-83517-6-9 (Β΄τόμος)
ISBN SET: 978-618-83517-4-5

Αθήνα 2018

3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα»

© Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ

Ανάρτηση του τόμου: <http://www.ekedisy.gr/praktika-3ou-synedriou/>

Επιμέλεια έκδοσης: Γιώτα Παπαδημητρίου, Χριστόφορος Κωσταρής

Έτος έκδοσης: 2018

ISBN: 978-618-83517-6-9 (Β' τόμος)

ISBN SET: 978-618-83517-4-5

Την ευθύνη των κειμένων φέρουν οι συγγραφείς και διατηρούν το δικαίωμα χρήσης τους. Απαγορεύεται η με οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγή των κειμένων. Επιτρέπεται η χρήση των κειμένων για επιστημονικούς και διδακτικούς λόγους.

3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα»

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Μαλαφάντης Δ. Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α

Μέλη

Αγγελίδης Παναγιώτης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Αντωνίου Χρήστος, Καθηγητής, Α.Π.Θ.
Αραβανής Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Βρεττός Ιωάννης, Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.
Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.
Γιαννικοπούλου Αγγελική, Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.
Γρόλλιος Γεώργιος, Καθηγητής, Α.Π.Θ.
Γώγου Λέλα, Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Θεοδωροπούλου Έλενα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ιωαννίδου-Κουτσελίνη Μαίρη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Καλογήρου Γεωργία, Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.
Καλογιαννάκη Πέλλα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κοντάκος Αναστάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Κακανά Δόμνα-Μίκα, Καθηγήτρια Α.Π.Θ.
Κανατσούλη Μέννη, Καθηγήτρια Α.Π.Θ.
Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Λαλαγιάννη Βασιλική, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικατερίνη, Καθηγήτρια, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Μαυροσκούφης Δημήτρης, Καθηγητής, Α.Π.Θ.
Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μπαμπάλης Θωμάς, Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.
Μπαμπούνης Χαράλαμπος, Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.
Μπίκος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Α.Π.Θ.
Μπουζάκης Σήφης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Νικολάου Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Νικολουδάκη-Σουρή Ελπινίκη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ντολιοπούλου Έλση, Καθηγήτρια, Α.Π.Θ.
Παγγέ Τζένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παπαδάκης Νίκος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Πλακίτση Αικατερίνη, Καθηγήτρια Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Πρόεδρος Π.Τ.Ν. Σχολής Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Πολεμικός Νικήτας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ρεκαλίδου Γαλήνη, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής, Α.Π.Θ.
Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σπανός Γεώργιος, Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.
Ταρατόρη Ελένη, Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Τάφα Ευφημία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Τσιλιμένη Τασούλα, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Υφαντή Αμαλία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
Φτιάκα Ελένη, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Φωτιάδης Κώστας, Καθηγητής, Π.Δ.Μ.
Χαραλάμους Δημήτρης, Καθηγητής, Α.Π.Θ.
Χατζηγεωργίου Ιωάννης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Χατζηδήμου Δημήτριος, Καθηγητής, Α.Π.Θ.
Χουρδάκης Αντώνης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδροι

Ευαγγελία Κανταρτζή, PhD, Διευθύντρια Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης
Βασιλική Νίκα, Εκπαιδευτικός, MA, PhD, Πρόεδρος IBBY Κύκλος Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου

Μέλη

Αγγέλη Ειρήνη-Αντιγόνη, Νηπιαγωγός, Σχολή Μωραΐτη
Ακριτίδης Νικόλαος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Α/θμιας Εκπαίδευσης Κ. Μακεδονίας
Αλεξιάδη Κατερίνα, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Δ' /θμιας Αν. Αττικής
Αναστασοπούλου Ελένη, Περιφερειακή Διευθύντρια Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας
Ανδρεάδου Χαρά, Σχολική Σύμβουλος
Ανδριόπουλος Κωνσταντίνος, Μαθηματικός, Σχολή Μωραΐτη
Ανδρουλιδάκης Ιωάννης, Δάσκαλος, Σχολή Μωραΐτη
Βαλασιάδης Βαγγέλης, Εκπαιδευτικός, M.Ed., Υποψήφιος Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ταμίας του Ελλ. Τμήματος IBBY
Βετσοπούλου Ιωάννα, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Προγραμμάτων Λυκείου, Σχολή Μωραΐτη
Βορύλλα Βέρα, Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Α' /θμιας Εκπαίδευσης Αν. Αττικής
Γεωργάκαινας Χαράλαμπος, Φυσικός, Chengdu Shishi Cambridge A-Level Center, China
Γεωργαντά Βίκυ, Δασκάλα, Med στις ΤΠΕ για την Εκπαίδευση
Γεωργίου Χρήστος, Διευθυντής Α/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης
Γιακουμάτου Τερέζα, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Β' /θμιας Δ' Αθήνας
Γιαννίκας Αθανάσιος, Σχολικός Σύμβουλος
Γρόσδος Σταύρος, Σχολικός Σύμβουλος
Δελάκη Μαρία, MSc, Εκπαιδευτικός
Δεκατρή Ιωάννα, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Β/θμιας Γ' Αθήνας
Δερματά Κατερίνα, Εκπαιδευτικός, MA, Γενική Γραμματέας του Ελλ. Τμήματος IBBY
Διονυσοπούλου Κασσιανή, Νηπιαγωγός, Σχολή Μωραΐτη
Δουκάκης Σπύρος, Σύμβουλος Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής Ανάπτυξης, Εκπαιδευτικός
Εγγλέζου Φωτεινή, Δρ Διδακτικής Γλώσσας και Ρητορικής, Πρόεδρος του Ινστιτούτου Ρητορικών και Επικοινωνιακών Σπουδών Ελλάδας (Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.)
Ζέτου Ναταλία, Νηπιαγωγός, Σχολή Μωραΐτη
Ζυμπίδης Δημήτριος, Σχολικός Σύμβουλος 23ης ΠΕ Αττικής
Καλισκάμη Εύα, MSc, IBBY Greece Liaison Officer, Μέλος της Επιτροπής Βραβείου Άντερσεν 2018
Κάντζου Νίκη, Νηπιαγωγός-Συγγραφέας
Καρακώτσου Κατερίνα, Φιλολόγος, 1ο ΓΕΛ Παπάγου, MA, μέλος ΔΣ Ένωσης για την Προώθηση της Ρητορικής στην Εκπαίδευση
Καράμπελα Αρετή, Φιλολόγος
Κατσά Μαρία, Καθηγήτρια Μαθηματικός & Πληροφορικής, MSc e-Learning
Κόντη Μαρία, Καθ. Τεχνικών, Σχολή Μωραΐτη
Κουμπάρου Χρυσάνθη, Σχολική Σύμβουλος Β' /θμιας Εκπαίδευσης
Κουράκη Χρύσα, PhD, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Α' /θμιας Εκπαίδευσης Αν. Αττικής
Κουρή Ειρήνη-Μαρία, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Δ' /θμιας Β' Αθήνας
Κουρκουμέλη Μαρία, Εκπαιδευτικός, MSc, Έφορος του Ελλ. Τμήματος IBBY
Κουτή Μαρία, Σχολική Σύμβουλος
Κουτρομάνος Γεώργιος, Δρ στις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
Κρασσάς Στέλιος, Σχολικός Σύμβουλος
Κύρδη Πόπη, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Α/θμιας Εκπαίδευσης Α' Αττικής
Κωσταρής Χριστόφορος, Καθηγητής Πληροφορικής, MSc e-Learning

Λουτριανάκη Βάλια, Φιλόλογος (Αρσάκειο Ψυχικού), DEA, υπ. Δρ, πρόεδρος Ένωσης για την Προώθηση της Ρητορικής στην Εκπαίδευση
Μαγαλιού Μαρία, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Διεύθυνσης Π.Ε. Γ' Αθήνας
Μακαντάσης Θεμιστοκλής, Σχολικός Σύμβουλος Μουσικής Πελοποννήσου
Μαλάμου Μυρτώ, Φιλόλογος (1ο Γυμνάσιο Ν. Ηρακλείου), ΜΑ, υπ. Δρ, μέλος ΔΣ Ένωσης για την Προώθηση της Ρητορικής στην Εκπαίδευση
Μανιάτη Έλενα, Διδάκτωρ Ιστορίας των Επιστημών/ΕΚΠΑ, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε., Μέλος ΣΕΠ/ΕΑΠ
Μαρίν Μαίρη, Καθηγήτρια Αγγλικής-Γαλλικής, Αρσάκεια Σχολεία Ψυχικού, Εμπυχώτρια, Υπ. Δρ, ΜΑ στη Δίγλωσση Λεξικογραφία
Μαστρομιχαλάκη Αγγελική, Εκπαιδευτικός, συγγραφέας, Δρ Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών
Μπενίση Λένα, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Διεύθυνσης Β/θμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας
Μπίκος Γεώργιος, Δ/ντής 7ου ΓΕΛ Καλλιθέας, Δρ Κοινωνιολόγος και Πολιτικός Επιστήμων
Μυλωνάς Δημήτριος, Σχολικός Σύμβουλος Οικονομολόγων, Οικονομολόγος – Νομικός – Λογιστής Α' τάξης
Νέζη Μαρία, Σχολική Σύμβουλος Β'/θμιας Εκπαίδευσης
Νικολούδη Φυλλιώ, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Εκπαίδευσης
Παπαδημητρίου Γιώτα, Διευθύντρια 15ου Γυμνασίου Περιστερίου, Δρ. Ιστορίας
Παπαδημητρίου Σοφία, Προϊσταμένη Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης ΥΠΠΕΘ
Παπαδήμου Πάττυ, Εκπαιδευτικός, Υπεύθυνη Βορείου Ελλάδος Ελλ. Τμήματος IBBY
Παπαμόσχου Ηρώ, Συγγραφέας, Έφορος του Ελλ. Τμήματος IBBY,
Παπαχρήστος Κώστας, Σχολικός Σύμβουλος, τ. Διευθυντής Σπουδών Α/θμιας Εκπαίδευσης
Παρασκευάς Απόστολος, Σχολικός Σύμβουλος Χαλκιδικής
Πετροπούλου Σταυρούλα, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Δ/νσης Π.Ε. Δ' Αθήνας, Εκπαιδευτικός Μουσικής, MEd., MMus
Πρεβεζάνου Βαρβάρα, Σχολική Σύμβουλος 52ης Περιφέρειας Προσχολικής Εκπαίδευσης Αττικής
Πρωτοπαπά Ιωάννα, Καθ. Οικοκυρικών, Σχολή Μωραΐτη
Σερέπα Βασιλική, Δασκάλα, Σχολή Μωραΐτη
Σιμιτσοπούλου Άννα, Δασκάλα, Σχολή Μωραΐτη
Τσαβαλά Ειρήνη, Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π.Ε. Νοτίου Αιγαίου
Τρύφων Μαίρη, Προϊσταμένη 9ου Νηπιαγωγείου Π. Φαλήρου – ΜΕΔ Διοίκησης και Διαχείρισης Εκπαιδευτικών Μονάδων
Τρύφωνα Άσια, Υποδιευθύντρια Λυκείου, Σχολή Μωραΐτη
Χαραλαμπίδου Δέσποινα, Νηπιαγωγός, Σχολή Μωραΐτη
Χούντα Έλενα, Μουσικός, Σχολή Μωραΐτη

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Μαρία Αποστολοπούλου
Εύη Καβαλάρη
Θάνος Φουρκατσιώτης

Περιεχόμενα Β' τόμου

<i>Ευαγγελία Κανταρτζή</i> Persona Dolls: Μια καινοτόμος μεθοδολογία για την προσέγγιση του διαφορετικού στο Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης	σελ. 11
<i>Αλεξία Καπραβέλου</i> Το φαινόμενο του φθόνου στον Σύλλογο Διδασκόντων στη σχολική μονάδα	σελ. 21
<i>Βασιλική Καραγιάννη, Χριστίνα Κωνσταντουδάκη</i> Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω της λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο: Διαφορετικές οπτικές γωνίες της ίδιας ιστορίας σε εικονογραφημένα παιδικά βιβλία	σελ. 27
<i>Σοφία Καραγιάννη</i> Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στο Δημοτικό Σχολείο: Δραστηριότητες που ενισχύουν την ελεύθερη ανάγνωση στη σχολική τάξη	σελ. 34
<i>Κωνσταντίνος Καραλής, Αναστασία Τασιά, Θεανώ Κρασσά</i> Για τη σημασία ορισμένων αρχών του μάνατζμεντ στην εκπαιδευτική διαδικασία	σελ. 43
<i>Μαρία Καργιώτη</i> Η ποίηση στην Ειδική Αγωγή: Στα χνάρια του λίμερικ	σελ. 50
<i>Ισαβέλλα-Δήμητρα Καρούτη, Γιάννης Παπαβασιλείου</i> Μουσειοπαιδαγωγική και νέες τεχνολογίες	σελ. 59
<i>Μαρίνα Καρτσώνη</i> Ελιά: Δώρο ζωής. Δημιουργώντας και αξιοποιώντας μια μουσειοσκευή	σελ. 70
<i>Γεωργία Κ. Κατσαγάνη</i> Σενάριο εμπλουτισμένης διδασκαλίας για τη Β' Γενικού Λυκείου: Η κάθοδος των Σλάβων στη Δυτική Ελλάδα και η επιβίωση των σλαβικών τοπωνυμίων: Η περίπτωση της Αιτωλοακαρνανίας	σελ. 78
<i>Δήμητρα Καυκά</i> Η διαφοροποίηση στο μάθημα Ιστορίας: Παράδειγμα εφαρμογής στην Ιστορία της ΣΤ' Δημοτικού	σελ. 87
<i>Δήμητρα Καυκά, Έλενα Μανιάτη</i> Η ένταξη παιδιών προσφύγων στο σύστημα του σχολείου: Ο οργανωσιακός σχεδιασμός σε επίπεδο σχολικής μονάδας	σελ. 96

<i>Μαρία Κοκολάκη, Ρεβθέκα Χρουσαλά</i> Από το έπος και την παραδοσιακή αφήγηση στην ψηφιακή κειμενικότητα: Ζητήματα διακειμενικότητας και μετασχηματισμών	σελ. 105
<i>Σταματία-Κυριακή Κολοβού</i> Απόψεις Ελλήνων γονέων παιδιών Δημοτικού Σχολείου χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετικά με την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση	σελ. 115
<i>Τάνια Κολυμπάρη</i> Ο μετασχηματισμός της διδασκαλίας σε επάγγελμα καριέρας: Η εκπαιδευτική πολιτική για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τα νέα πρότυπα επαγγελματικής συμπεριφοράς	σελ. 123
<i>Γιάννης Κοσμόπουλος</i> Συμβουλευτική Γονέων μέσα από τις ζωγραφιές των παιδιών. Παιδικό Ιχνογράφημα	σελ. 133
<i>Αναστασία Κουκίδου</i> Μέθοδος CLIL: Καλωσορίζοντας τη γλωσσική ετερότητα στην τάξη Ευρωπαϊκή Διάσταση και Ελληνική Πραγματικότητα	σελ. 138
<i>Μαρία Κουτούπη</i> Διαλογική αντιπαράθεση: Θεωρητική περιγραφή και διδακτική εφαρμογή	σελ. 143
<i>Αλεξάνδρα Κτενίδη</i> Γνωρίζω τον Γιάννη Τσαρούχη... Γνωρίζω τον εαυτό μου...	σελ. 153
<i>Έλενα Σ. Κυριακίδου, Μυρτώ Α. Κωσταροπούλου</i> Κτίζω την πόλη μου: Προσθέτοντας μια εκπαιδευτική πλατφόρμα στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές	σελ. 163
<i>Αλίκη Κωνσταντίνου</i> Μουσική και Δημιουργική Γραφή: Αξιοποίηση της Μουσικής σε πρακτικές Δημιουργικής Γραφής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	σελ. 174
<i>Γιάννης Κωνσταντίνου</i> Οι μαθητές κατασκευάζουν και εξελίσσουν μαθηματικές έννοιες μέσω των ανοιχτών προβλημάτων	σελ. 186
<i>Χριστόφορος Κωσταρής, Μαρία Κατσά</i> Η έρευνα δράσης ως εργαλείο διδασκαλίας για τον εκπαιδευτικό	σελ. 195
<i>Δήμητρα Κωτσιοπούλου</i> Η εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας στην προσχολική εκπαίδευση	σελ. 207

<i>Δήμητρα Κωτσιοπούλου</i> Το γνωστικό αντικείμενο των τεχνών ως παράγοντας ενίσχυσης των θετικών συναισθημάτων	σελ. 220
<i>Μαρία Λαγουδάκη</i> Η μέθοδος Project ως μέσο για την προώθηση και την καλλιέργεια της τέχνης, της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στη σχολική τάξη	σελ. 232
<i>Μιχαήλ Λαγούδης</i> Εκπαίδευση για τον «έμπρακτο βίο»: Η συζήτηση στο Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1911-1924)	σελ. 243
<i>Ειρήνη Λαζαρίδου, Εφη Μανιώτη, Χρύσα Παπασαράντου</i> Ανθρωπογεωμετρίες στο Αστικό Περιβάλλον: Μια Μαθηματική Διδακτική Παρέμβαση με Αφορμή την Τέχνη	σελ. 253
<i>Ευαγγελία Λάμπρου</i> Η επίδραση των αντιλήψεων των γονέων παιδιών σχολική ηλικίας με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας στις μαθησιακές επιδόσεις τους	σελ. 260
<i>Ειρήνη Λαρδούτσου, Βασιλική Καραπά, Ευανθία Παντζελιουδάκη</i> «Λύνοντας τη σιωπή των Μαγεμένων» (Η Δημιουργική Γραφή συναντά τις ΤΠΕ σε δομή Νηπιαγωγείου με τμήμα ένταξης, με διασχολικές συνδέσεις και συνεκπαίδευση νηπίων και ενηλίκων) Εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας	σελ. 272
<i>Ελισσάβετ Λιντζεράκου</i> Διδασκαλία του Χορού στο Δημόσιο Σχολείο ως παράγοντας ανάπτυξης της δημιουργικότητας: Μια διδακτική πρόταση	σελ. 281
<i>Αγγελική Λυμπεράκη</i> Ξεφυλλίζοντας παιδικά εικονογραφημένα βιβλία για το Βυζάντιο	σελ. 286
<i>Ελένη Λυμπεροπούλου, Λουκία Στέφου</i> Ανιχνεύοντας διά του Brecht τον Γαλιλαίο ως δάσκαλο και επιστήμονα	σελ. 295
<i>Ελένη Μάγκα, Αικατερίνη Μαρέτα</i> Εκπαίδευση και Λογοτεχνία: Στα μονοπάτια της φιλαναγνωσίας και της δημιουργικότητας	σελ. 303
<i>Αναστασία Μαγίδου</i> Στάσεις των εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Κύπρου απέναντι στη Δημιουργική Γραφή. Σχεδιασμός και ανάπτυξη του Ερευνητικού Εργαλείου «2μια δημιουργική ^ γρα-φ».	σελ. 308

<i>Μαρία Μάγκλαρη</i> Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	σελ. 317
<i>Παρασκευή Ε. Μακρίδου</i> Αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου για την έννοια της περιβαλλοντικής αδικίας	σελ. 328
<i>Παρασκευή Ε. Μακρίδου</i> Ρητορική της Εικόνας: Αναλύοντας τον πίνακα του Νικηφόρου Λύτρα «Τα κάλαντα» με τη μέθοδο του Έρβιν Πανόφски	σελ. 339
<i>Ελένη Μακρογιάννη</i> Κριτική Προσέγγιση της Χρήσης των Μύθων στο Βιβλίο Ιστορίας της Γ' Δημοτικού	σελ. 354
<i>Ελένη Μανή</i> Στρατηγικός Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Επικοινωνία ενός Προγράμματος Αγωγής Υγείας στα Δημόσια Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με στόχο την επιτυχήστερη αποτελεσματικότητά του	σελ. 365
<i>Μεταξούλα Μανικάρου</i> Η ρητορική εκδοχή της αναγνωστικής θεωρίας: Θεωρητικές διαπιστώσεις και Διδακτικές προτάσεις σε ποιήματα των «Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» της Β' τάξης του Γυμνασίου	σελ. 378
<i>Σοφία Μαντουβάλου</i> Η ψηφιακή διαδραστική μάθηση ως εκπαιδευτική καινοτομία	σελ. 390
<i>Βασιλική Μανώλη</i> Η χρήση του Twitter από τις Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες	σελ. 398
<i>Σταυρούλα Μαυρομματίδου</i> Οδοιπορικό... στη γνώση!	σελ. 405
<i>Παναγιώτα Μηκέ, Τασούλα Τσιλιμένη</i> Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο και Λογοτεχνία: Μια διδακτική πρόταση	σελ. 416
<i>Γεώργιος Φ. Μητρόπουλος, Γεωργία Α. Μπαβέλη</i> Το Αρμοστειακό Διδασκαλείο Σμύρνης 1919-1922	σελ. 427
<i>Μαρία Μιχαλοπούλου</i> Η επίδραση της μουσικής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (ειδική αναφορά στις ηλικίες 4-10 ετών)	σελ. 434

- Μαρία-Αναστασία Μοσχοβάκου, Αικατερίνη Γιωτοπούλου* σελ. 440
«Συνδεδεμένοι»: Η επικοινωνία στην ψηφιακή εποχή. Εφαρμογή
διαθεματικής διδασκαλίας του γλωσσικού, κοινωνικού και πληροφορικού
γραμματισμού στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας)
- Σταυρούλα Μοσχούρη* σελ. 449
Η δημιουργική αξιοποίηση μιας πολυτροπικής εικόνας και του
περικειμένου της στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας μέσω της
χρήσης των ΤΠΕ στο Δημοτικό Σχολείο.
- Ευστρατία Μότα, Χρήστος Τουρτούρας, Ιφιγένεια Βαμβακίδου* σελ. 459
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Εκθέσεις
ουσιαστικών προσόντων (1967-1982). Αρχειακή έρευνα
- Έλενα Μπαζίνη, Κατερίνα Δερματά, Γιάννης Σκαρπέλος* σελ. 470
Αξιοποιώντας το εθνογραφικό ντοκιμαντέρ στην εκπαίδευση:
Από τη θεωρία στην πράξη
- Ανδρεανή Μπάιτελμαν* σελ. 480
Μια συνάντηση της μυθολογίας με την επιστήμη: Το παράδειγμα μιας
δημιουργικής διδακτικής πρότασης για τη μελέτη της ενέργειας με
μαθητές Δημοτικού Σχολείου
- Ευμορφία Μπακάλη* σελ. 492
Χρήση και αξιοποίηση της εικονογράφησης από το σχολικό εγχειρίδιο της
Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου
- Άννα Μπαμπαλή* σελ. 504
Υλοποίηση και αποτίμηση του πολιτιστικού προγράμματος με θέμα:
Έλληνες Συνθέτες του 20ού αιώνα
- Μαρία Μπασματζίδου* σελ. 512
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών μέσω διαδικτύου σε καινοτόμες Δράσεις
Ανάπτυξης Συναισθηματικών Δεξιοτήτων
- Κώστας Μπέλσης* σελ. 519
Μνήμη, τραύμα και ιστορία στο σχολείο. Εργαστήρι ιστορίας και αρχεία
προφορικών μαρτυριών
- Δημήτριος Γ. Μπέττας* σελ. 527
Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο και Τ.Π.Ε.
Ένα εκπαιδευτικό σενάριο με τίτλο: «Η δίκη του Θηραμένη: Μια σκέπη
παρωδία...» (Ξενοφώντος Ελληνικά, 2.3. & 50-56)
- Ελευθερία Μπιλανάκη* σελ. 539
Ψηφιακή αφήγηση: Εκπαιδευτικές εφαρμογές με αλληλεπιδραστικό τρόπο

Όθωνας Μπουραντάς σελ. 548
Αξιολογική, βάσει κριτηρίων, έρευνα του περιεχομένου ψηφιακών πόρων
για την υποστήριξη της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στην
Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ανδρέας Μπρούζος, Δημήτρης Οικονομόπουλος σελ. 559
Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ποιότητα
εκπαίδευσης που παρέχουν τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια
σχολεία

Παυλίνα Νικολοπούλου, Δημήτρης Πολυχρονιάδης σελ. 573
Το Διδασκαλικόν Βήμα στον Εμφύλιο: Καινοτόμες προτάσεις για την
ανόρθωση της χώρας

εισηγήσεις

Persona Dolls: Μια καινοτόμος μεθοδολογία για την προσέγγιση του διαφορετικού στο Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

Ευαγγελία Κανταρτζή

Διευθύντρια Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης
info@ekedisys.gr

Περίληψη

Η πολιτισμική ανομοιογένεια είναι μια πραγματικότητα στην ελληνική εκπαίδευση με συνέπεια στη σχολική τάξη ο/η εκπαιδευτικός να βιώνει με όλο και μεγαλύτερη συχνότητα το «διαφορετικό». Επιπλέον, στη σχολική τάξη εκδηλώνονται ποικίλες προβληματικές συμπεριφορές που πηγάζουν από διαφορετικές αιτίες. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει στο νέο αυτό περιβάλλον που του/της δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια, νιώθοντας συχνά ανέτοιμος/η να αντιμετωπίσει τις καταστάσεις και συμπεριφορές που προκύπτουν. Για να διαχειριστεί αυτό το περιβάλλον ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να καταστεί ικανός/η να χρησιμοποιήσει εναλλακτικά μεθοδολογικά εργαλεία και να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του, προκειμένου να επιτύχει όχι μόνο γνωστικούς αλλά πρώτιστα κοινωνικούς και συναισθηματικούς στόχους. Οι Persona Dolls είναι ένα καινοτόμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, καθώς τους/τις βοηθάει να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και να είναι ευέλικτοι/ες και προσαρμοστικοί/ες σε κάθε εμφάνιση του «διαφορετικού». Η μεθοδολογία τους βασίζεται στις θεωρίες των Vygotsky και Bruner, σύμφωνα με τους οποίους, η μάθηση βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή και αλληλεπίδραση του παιδιού με το κοινωνικό περιβάλλον. Οι Persona Dolls, κούκλες με προσωπικότητα και ταυτότητα, είναι κούκλες οι οποίες διαφέρουν από τις κούκλες δράματος ή τις κούκλες μασκόν. Ως εκπαιδευτικό εργαλείο ο/η εκπαιδευτικός τις χρησιμοποιεί για να βοηθήσει τα παιδιά να πειραματιστούν με πραγματικά γεγονότα της ζωής, να επιλύσουν προβληματικές καταστάσεις και να καλλιεργήσουν τον σεβασμό στο διαφορετικό, καθώς και για να ενθαρρύνει και να ενισχύσει παιδιά που έχουν υποστεί διακρίσεις και ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

Λέξεις-κλειδιά: Persona Doll, κούκλες με προσωπικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαφορετικότητα, σχολικός εκφοβισμός.

1. Εισαγωγή

Η πολιτισμική ανομοιογένεια είναι μια πραγματικότητα στην ελληνική εκπαίδευση με συνέπεια στη σχολική τάξη ο/η εκπαιδευτικός να βιώνει, με όλο και μεγαλύτερη συχνότητα, το «διαφορετικό». Επιπλέον, στη σχολική τάξη εκδηλώνονται ποικίλες προβληματικές συμπεριφορές που πηγάζουν από διαφορετικές αιτίες (Νικολάου 2013). Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει στο νέο αυτό περιβάλλον που του/της δημιουργεί συχνά άγχος και ανασφάλεια, νιώθοντας ανέτοιμος/η να διαχειριστεί τις διαφορετικές καταστάσεις και συμπεριφορές που προκύπτουν.

Για να αντιμετωπίσει το διαφορετικό αυτό περιβάλλον ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να καταστεί ικανός/η να χρησιμοποιεί εναλλακτικά μεθοδολογικά εργαλεία και να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του/της, προκειμένου να επιτύχει όχι μόνο γνωστικούς στόχους αλλά πρώτιστα κοινωνικούς και συναισθηματικούς. Οι Persona Dolls αποτελούν ένα καινοτόμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, καθώς τους/τις βοηθάει να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και να είναι ευέλικτοι/ες και προσαρμοστικοί/ες σε κάθε εμφάνιση του «διαφορετικού».

Οι Persona Dolls –κούκλες με προσωπικότητα και ταυτότητα– είναι κούκλες οι οποίες διαφέρουν από τις κούκλες δράματος ή τις κούκλες μασκόν. Ως εκπαιδευτικό εργαλείο ο/η

εκπαιδευτικούς τις χρησιμοποιεί για να βοηθήσει τα παιδιά να πειραματιστούν με πραγματικά γεγονότα της ζωής, να επιλύσουν προβληματικές καταστάσεις, να καλλιεργήσουν τον σεβασμό στο διαφορετικό, να ενθαρρύνουν και να ενισχύσουν παιδιά που έχουν υποστεί διακρίσεις και ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Η χρήση τους απαιτεί θεωρητική και πρακτική επιμόρφωση, όμως η βιβλιογραφία και οι έρευνες δείχνουν το πόσο αποτελεσματικό εργαλείο είναι όχι μόνο για την εκπαίδευση αλλά και για ειδικούς, όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, παιδοψυχιάτρους κ.ά.

Το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης εισήγαγε για πρώτη φορά με συστηματικό τρόπο τη μεθοδολογία των Persona Dolls στην Ελλάδα, οργανώνοντας ημερίδες, επιμορφωτικές συναντήσεις και εργαστήρια για εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, δημιουργεί κούκλες Persona Dolls, δίνοντας τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να μπορούν να χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη κούκλα, ανάλογα με το θέμα που θέλουν να δουλέψουν.

2. Η Ιστορία των Persona Dolls

Για πρώτη φορά οι Persona Dolls χρησιμοποιούνται στις ΗΠΑ από τις Kay Taus και Louise Derman-Sparks. Η φυλετική ανισότητα, που υπήρχε στο αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα, ώθησε την εκπαιδευτικό Kay Taus να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που θα της έδινε τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει τις φυλετικές διακρίσεις. Κατασκευάζει λοιπόν χάρτινες κούκλες, τις χρωματίζει με διαφορετικό χρώμα δέρματος, τους δίνει ξεχωριστή ταυτότητα και προσωπικότητα και δημιουργεί ιστορίες για την προσωπική τους ζωή. Οι ιστορίες αυτές κατόρθωσαν να προσελκύσουν την προσοχή των παιδιών και να βοηθήσουν στην εδραίωση μη ρατσιστικών αξιών.

Αναπτύσσεται έτσι μια συγκεκριμένη μεθοδολογία, η Persona Doll Approach (PDA), ως ένα εργαλείο για την πρόληψη της δημιουργίας προκαταλήψεων και διακρίσεων στα μικρά παιδιά, το οποίο βοηθάει να αποβάλλουν υπάρχουσες αρνητικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα.

Η χρήση των Persona Dolls εξαπλώνεται στο Ηνωμένο Βασίλειο από την Babette Brown, η οποία από το 1999 υλοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα στη χρήση τους. Στο Ηνωμένο Βασίλειο το 2000 ιδρύθηκε ο Οργανισμός Εκπαίδευσης για τις Persona Dolls (PDT-UK) με στόχο να φέρει σε επαφή σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου και της Νοτίου Αφρικής, ώστε να προσεγγιστούν θέματα ρατσισμού και αποδοχής της διαφορετικότητας (Smith, 2009: 21).

Στη Νότιο Αφρική εργάστηκε συστηματικά η Carol Smith. Η Carol Smith γνώρισε και συνεργάστηκε στενά με την Babette Brown από το 2000 έως το 2003 και με την επιστροφή της στη Νότιο Αφρική ίδρυσε εκπαιδευτικό κέντρο για τη χρήση της Persona Doll, το «Training South Africa» (PDT-SA), με την υποστήριξη της PDT-UK.

Σήμερα οι Persona Dolls χρησιμοποιούνται συστηματικά στην Αυστραλία (MacNaughton), τη Γερμανία, τη Νέα Ζηλανδία, την Ισλανδία, τη Δανία (Marianne Egedahl), την Ολλανδία (Anke van Keulen & Utrecht) και τη Φινλανδία (Marilyn Palla).



Εικόνα 1. Persona Dolls από τη συλλογή του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

3. Χρήση των Persona Dolls

3.1. Θεωρητικά μοντέλα στα οποία βασίζεται η μεθοδολογία των Persona Dolls

«Ό,τι μπορεί να καταφέρει ένα παιδί σήμερα με τη βοήθεια και τη συνεργασία, είναι ό,τι αύριο θα καταφέρει μόνο του» (Vygotsky)

Η προσέγγιση με τις κούκλες Persona Dolls στηρίζεται στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky και τη θεωρία της ανακαλυπτικής - διερευνητικής μάθησης του Bruner. Σύμφωνα με τον Vygotsky, τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση είτε με τη βοήθεια των ενηλίκων είτε με τη βοήθεια των άλλων παιδιών. Βασικό στοιχείο στη θεωρία του Vygotsky αποτελεί η «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», σύμφωνα με την οποία τα παιδιά με την καθοδήγηση και την υποστήριξη των άλλων μαθαίνουν περισσότερα από αυτά τα οποία μπορούν λόγω της ηλικίας τους, φτάνοντας έτσι στη «ζώνη της πραγματικής ανάπτυξης».

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να ενισχύει τη μάθηση και την ανάπτυξη, πέρα από τα συγκεκριμένα για την ηλικία του παιδιού επίπεδα γνώσης, αλλά και να προσφέρει υποστήριξη (σκαλωσιά) στο παιδί, όταν αυτό αντιμετωπίζει καταστάσεις τις οποίες δεν μπορεί να επιλύσει μόνο του (Βίτσου & Αγτζίδου, 2008: 276).

Ο Bruner υποστηρίζει ότι η γνωστική ανάπτυξη ενισχύεται, όταν δίνουμε στα παιδιά ευκαιρίες να αναπτύξουν δημιουργικούς τρόπους σκέψης σε φαντασιακές καταστάσεις. Οι ενήλικες λειτουργούν ως «σκαλωσιά» που τα βοηθάει να περάσουν από την εξάρτηση στην ανεξαρτησία, καθώς η υποστήριξη σταδιακά περιορίζεται. Η μάθηση, σύμφωνα με τον Bruner, είναι η ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία της γνώσης και όχι η παθητική αποδοχή της διδασκαλίας. Η διερευνητική μάθηση στόχο έχει να παρακινήσει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες και τις γνώσεις τους για να επιλύσουν προβληματικές καταστάσεις· βασική αρχή της θεωρίας, άλλωστε, είναι ότι ο/η μαθητής/τρια μπορεί να προσεγγίζει τη γνώση και νέες δεξιότητες μέσω του πειραματισμού και της πρακτικής.

Στις δύο αυτές θεωρίες ακουμπά και η μεθοδολογία των Persona Dolls. Ο/Η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής που βοηθάει τα παιδιά να αναπτυχθούν και να επιτύχουν το ανώτατο όριο της ανάπτυξής τους, ενώ παράλληλα η χρήση της κούκλας διευκολύνει να δημιουργηθούν σκαλωσιές και, μέσα από δοκιμές και διαφορετικές προσεγγίσεις, να προχωρήσουν τα παιδιά περαιτέρω.

Η διαδικασία που ακολουθείται με τη μεθοδολογία των Persona Dolls είναι μια διαδικασία που χρησιμοποιεί όλα όσα οι θεωρίες αυτές προτείνουν, καθώς περιλαμβάνει ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, καθοδήγηση, ενθάρρυνση των παιδιών να χρησιμοποιούν διαφορετικές προσεγγίσεις αλλά και δοκιμές. Ο/Η εκπαιδευτικός σχεδιάζει, οργανώνει, καθοδηγεί, διευκολύνει, υποστηρίζει, προτείνει δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά συμμετέχουν με βοήθεια, αλλά μειώνει τη βοήθεια, όταν δει ότι τα παιδιά μπορούν να τα καταφέρουν μόνο τους.



Εικόνα 2. Επιμορφωτικό σεμινάριο για τη χρήση των Persona Dolls

3.2. Γιατί να χρησιμοποιήσουμε τις Persona Dolls;

Στη σχολική πραγματικότητα πολύ νωρίς αναφύονται θέματα και προβληματικές καταστάσεις που δύσκολα μπορεί να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός: διακρίσεις εξαιτίας του χρώματος του δέρματος, του φύλου, της φυλής, της γλώσσας, της θρησκείας, των ειδικών αναγκών, σχολικός εκφοβισμός, προκαταλήψεις και φοβίες, στερεότυπες συμπεριφορές.

Είναι μια πραγματικότητα που συχνά αναδύεται μέσα από τα ίδια τα λόγια των παιδιών στην τάξη που μεταφέρουν βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις της κοινωνίας: «μην κάνεις σαν κορίτσι», «τα αγόρια δεν κλαίνε» «το ροζ είναι μόνο για κορίτσια» «δεν θέλω να καθίσω κοντά στο γυφτάκι», «είσαι χοντρός και άσχημος», «γυαλάκιας», «μυρίζει και δεν θέλω να παίξω μαζί του», «δεν θέλω να καλέσω στα γενέθλιά μου το αλβανάκι»...

Η συνηθισμένη μεθοδολογία και οι τεχνικές αδυνατούν να μας προσφέρουν ικανά μέσα διαχείρισης των προβλημάτων αυτών. Η μεθοδολογία των Persona Dolls αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση για την αντιμετώπιση αυτών των «δύσκολων» θεμάτων που αντιμετωπίζει ο/η εκπαιδευτικός στη σύγχρονη τάξη. Η χρήση της κούκλας –εργαλείου και μέσου ιδιαίτερα αγαπητού στα παιδιά– δίνει τη δυνατότητα με παιγνιώδεις δραστηριότητες να προσεγγιστεί οποιοδήποτε θέμα ο/η εκπαιδευτικός προγραμματίσει. Μάλιστα, αυτή η προσέγγιση με τις Persona Dolls προσφέρει έναν αποτελεσματικό, μη απειλητικό και απολαυστικό τρόπο αντιμετώπισης των διακρίσεων μέσω της ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της προσφοράς ίσων ευκαιριών.

Οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία παρατηρούν διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα στους ανθρώπους και αρχίζουν να διαμορφώνουν τις δικές τους στάσεις και πεποιθήσεις οι οποίες ενισχύονται από τα βιβλία που διαβάζουν, από αυτά που βλέπουν στην τηλεόραση και από τα άμεσα και έμμεσα μηνύματα που λαμβάνουν (Κανταρτζή 2003: 60-115). Όπως και πολλές άλλες μέθοδοι, η PDA στηρίζεται στην

πεποίθηση πως με τον ίδιο τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν μια συμπεριφορά, με τον ίδιο τρόπο μπορούν και να τη «ξεμάθουν» (Berg-Cross 1978: 659-663; Smith, 2009: 23).

Οι κούκλες αυτές είναι τόσο «πραγματικές», οι ιστορίες τους, τις οποίες μοιράζονται, είναι τόσο «αληθινές» και η συζήτηση στην οποία μπλέκουν τα παιδιά μέσα σε ασφαλές περιβάλλον, ώστε δημιουργούν ένα βοηθητικό πλαίσιο και ένα εξαιρετικό εργαλείο για τη διαχείριση πολλών προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο/η εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη.



Εικόνα 3. Χρήση των Persona Dolls σε εκπαιδευτικά προγράμματα με παιδιά

3.3. Σε ποιες περιπτώσεις μπορεί να χρησιμοποιήσει τις Persona Dolls ο/η εκπαιδευτικός;

Οι Persona Dolls χρησιμοποιούνται κυρίως σε θέματα αντιμετώπισης ρατσισμού, αποδοχής της διαφορετικότητας, πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού και γενικότερα στην προσέγγιση «δύσκολων» και ευαίσθητων θεμάτων που παρουσιάζονται στις σχολικές τάξεις. Η βιβλιογραφία επισημαίνει πολλά και διαφορετικά θέματα στα οποία οι κούκλες χρησιμοποιήθηκαν με απόλυτη επιτυχία, όπως:

- ✓ άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων
- ✓ διδασκαλία για τα ανθρώπινα δικαιώματα
- ✓ αποδοχή της ταυτότητας
- ✓ άρση φυλετικών διακρίσεων
- ✓ πρόληψη σχολικού εκφοβισμού
- ✓ καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας
- ✓ τόνωση αυτοπεποίθησης και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης
- ✓ ανάπτυξη σεβασμού στο διαφορετικό
- ✓ δημιουργία ενσυναίσθησης
- ✓ καλλιέργεια συναισθηματικής νοημοσύνης
- ✓ ανάπτυξη της κριτικής σκέψης
- ✓ ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων.

Στόχος μέσα από την εργασία με τις κούκλες Persona Dolls είναι οι κούκλες να λειτουργήσουν προληπτικά, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να βιώσουν και να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων και έτσι να αποφευχθεί η δημιουργία στερεοτύπων, προκαταλήψεων και διακρίσεων που συνδέονται με τον ρατσισμό, τον σεξισμό, τον φανατισμό και τη μισαλλοδοξία.

Ως εκπαιδευτικό εργαλείο η κούκλα Persona Doll βοηθάει τα παιδιά να δημιουργήσουν έναν φαντασιακό κόσμο και μέσα σε αυτόν να πειραματιστούν με πραγματικά γεγονότα της ζωής, να ασκηθούν στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων, να καλλιεργήσουν τον σεβασμό στο διαφορετικό. Επιπλέον, η κούκλα αυτή μπορεί να

προσφέρει γνώσεις σε θέματα ισότητας και δικαιοσύνης, αλλά και να ενθαρρύνει και να ενισχύσει άτομα που έχουν υποστεί διακρίσεις. Μάλιστα, η χρήση πολλών και διαφορετικών κουκλών, που αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς χαρακτήρες, προφυλάσσει από το να στοχοποιηθούν συγκεκριμένα παιδιά. Το σημαντικό είναι ότι βοηθάει όχι μόνο τα παιδιά που υφίστανται διακρίσεις, αλλά και αυτά τα παιδιά που προβαίνουν σε διακρίσεις ή επιδεικνύουν επιθετική και άσχημη συμπεριφορά. Η Persona Doll σέβεται τη πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα κάθε παιδιού και, καθώς παρουσιάζει στα παιδιά μια αληθοφανή ιστορία από καθημερινές εμπειρίες, κατορθώνει να δημιουργήσει συναισθηματικούς δεσμούς με τα παιδιά που εμπλέκονται στην ιστορία ενεργά, μπαίνουν στη θέση του άλλου, τον κατανοούν και προσπαθούν να τον βοηθήσουν βρίσκοντας λύσεις. Αυτό βοηθάει τα παιδιά, ώστε να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους και να βελτιώσουν ταυτόχρονα τον προφορικό τους λόγο.

Ειδικότερα, οι Persona Dolls:

- Βοηθάνε τα παιδιά να ετοιμαστούν για νέες μαθησιακές εμπειρίες, ακούγοντας μια ιστορία από μια κούκλα η οποία βιώνει μια παρόμοια εμπειρία (για παράδειγμα, η προετοιμασία για μια επίσκεψη με το σχολείο σε ένα μουσείο, η εισαγωγή μιας νέας δραστηριότητας στην τάξη ή η προετοιμασία για έναν νέο εκπαιδευτικό που θα έρθει στην τάξη...).
- Βοηθάνε τα παιδιά να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τους καθημερινούς τους φόβους, άγχη, ανησυχίες, απογοητεύσεις και ματαιώσεις, ακούγοντας ιστορίες στις οποίες ο/η πρωταγωνιστής/τρια βιώνει μια παρόμοια δύσκολη κατάσταση (φόβος για μια επίσκεψη σε οδοντίατρο, φόβος για τα ζώα, τις αράχνες, τα έντομα, φόβος της μοναξιάς, φόβος για το σκοτάδι...).
- Βοηθάνε τα παιδιά να κατανοήσουν νέες καταστάσεις, αισθήματα, οικογενειακά θέματα και σημαντικά γεγονότα (ερχομός νέου μωρού στην οικογένεια, ένα νέο παιδί στην τάξη, νέες αφίξεις από άλλη χώρα ή πολιτισμό...).
- Βοηθάνε τα παιδιά να αντιμετωπίζουν την αδικία, τις διακρίσεις και τις προκαταλήψεις που στρέφονται είτε στα ίδια είτε σε άλλα άτομα (σχολικός εκφοβισμός, στερεότυπα εξαιτίας φύλου, φυλής, γλωσσικά στερεότυπα...).
- Βοηθάνε τα παιδιά να αντιμετωπίσουν θέματα ρατσισμού, ξενοφοβίας, πολιτιστικών και θρησκευτικών διαφορών, θέματα υγείας όπως HIV/ AIDS, κοινωνικής και οικονομικής τάξης.
- Βοηθάνε τα παιδιά που έχουν βιώσει ή που έχουν αναπτύξει φοβίες για τις επιπτώσεις του πολέμου, τρομοκρατικών ενεργειών κ.λπ.



Εικόνα 4. Παρουσίαση των Persona Dolls στο συνέδριο

3.4. Χαρακτηριστικά των *Persona Dolls*

Οι *Persona Dolls* δεν πρέπει να συγχέονται με τις συνηθισμένες κούκλες, καθώς η χρήση τους είναι τελείως διαφορετική. Οι *Persona Dolls* δεν είναι κούκλες με τις οποίες τα παιδιά παίζουν, δεν είναι κούκλες μασκώτ, δεν αλλάζουν ταυτότητα. Γι' αυτόν τον λόγο, όταν τελειώνει η εργασία με αυτές, τοποθετούνται ψηλά, ώστε τα παιδιά να μη τις αγγίζουν ή απομακρύνονται τελείως. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι τα παιδιά δεν μπορούν να τις αγγίζουν, να τις χαιρετήσουν ή σε δύσκολες περιπτώσεις να έχουν περισσότερη επαφή μαζί τους.

Οι κούκλες είναι «αληθινές» για τα παιδιά, γιατί η ζωή και οι εμπειρίες των *Persona Dolls* αντανakλούν αυτές των ίδιων των παιδιών της τάξης μας. Τα παιδιά τις γνωρίζουν προσωπικά, συνδέονται με αυτές και ανταποκρίνονται θετικά απέναντί τους. Η φυσική και εικονική παρουσία της κούκλας αυξάνει το επίπεδο εμπλοκής των παιδιών στις ιστορίες (Βίτσου & Αγτζίδου, 2008: 276).

Σαν κούκλα *Persona Doll* μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια οποιαδήποτε κούκλα. Το καλύτερο βέβαια είναι να χρησιμοποιηθεί ως κούκλα *Persona Doll*, κούκλα με ειδική κατασκευή.

Οι κούκλες *Persona Doll* συνήθως έχουν ύψος 75 εκ. έως 1 μέτρο, αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και πιο μικρές κούκλες. Ο λόγος για το συγκεκριμένο ύψος είναι ότι θα πρέπει να δημιουργούν το αίσθημα στα παιδιά ότι είναι ένας/μία συμμαθητής/τρια τους. Γι' αυτόν τον λόγο είναι και μαλακές, συνήθως υφασμάτινες, αλλά μπορούν να κατασκευαστούν από οποιοδήποτε υλικό, λ.χ. υφάσματα, χαρτοπολτό. Εκείνο που έχει σημασία είναι το πώς θα μεταμορφωθεί σε μια συγκεκριμένη προσωπικότητα με το μοναδικό δικό της ιστορικό.

Κάθε κούκλα κατασκευάζεται ανάλογα με το τι θέλουμε να δουλέψουμε και λαμβάνονται υπόψη: τα φυσικά χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία απευθύνεται (φυλετικές ομάδες, χρώμα μαλλιών και ματιών, άτομα με ειδικές ανάγκες), οι εθνοτικές και πολιτισμικές ομάδες που εκπροσωπούνται στην τάξη, η κοινωνικοοικονομική θέση αυτών των ομάδων, η δομή των οικογενειών από τις οποίες προέρχονται τα παιδιά (μονογονεϊκές, πολυμελείς, πυρηνικές κ.λπ.) και οι προτιμήσεις των παιδιών (στο παιχνίδι, στα φαγητά κ.λπ.) (Βίτσου & Αγτζίδου, 2008: 277).

Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι κάθε κούκλα εκφράζει μια συγκεκριμένη προσωπικότητα και ότι τα χαρακτηριστικά της είναι σταθερά και δεν πρέπει να αλλάζουν (στην ίδια τάξη). Έχουν όνομα, οικογενειακή κατάσταση, προτιμήσεις και ενδιαφέροντα, φίλους. Η οικογενειακή της ιστορία, η κουλτούρα, η γλώσσα και η θρησκεία της πρέπει να ταιριάζουν, να είναι ακριβείς και να υπάρχουν αρκετές πληροφορίες για να είναι η ταυτότητά της αληθινή (Brown, 2001).

Η ταυτότητα κάθε κούκλας δημιουργείται πριν την εισαγωγή τους στο σχολείο ή στην τάξη και μπορεί να δημιουργηθεί μετά από συνεργασία με όλη την ομάδα του σχολείου (εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί).

Οι ιστορίες των *Persona Doll* συνήθως δημιουργούνται γύρω από τέσσερις άξονες:

- α) τα θέματα αναδύονται από τη ζωή και τις εμπειρίες των παιδιών
- β) ο κόσμος και τα γεγονότα των ιστοριών είναι σύγχρονα και επίκαιρα
- γ) οι πληροφορίες που θα μάθουν τα παιδιά θα πρέπει να είναι κατάλληλες
- δ) συμπεριλαμβάνονται σημαντικά ιστορικά γεγονότα.

*Στην ουσία η *Persona Doll* είναι ένας άλλος μαθητής της τάξης μας.*

3.5. Εισαγωγή των Persona Doll στη σχολική τάξη

Η εισαγωγή των Persona Doll στη σχολική τάξη γίνεται σταδιακά και συνήθως ακολουθούνται τρία διακριτά στάδια.

- Στην πρώτη συνάντηση η Persona Doll επισκέπτεται την τάξη και τα παιδιά μαθαίνουν την ιστορία της, καθώς αποκαλύπτονται σιγά σιγά τα γενικά χαρακτηριστικά της, όπως όνομα, ηλικία, χώρα προέλευσης, γλώσσα που μιλάει, οικογενειακή κατάσταση.
- Στη δεύτερη συνάντηση παρουσιάζεται στα παιδιά μια κατάσταση την οποία βίωσε η κούκλα και η οποία είναι πολύ οικεία στα παιδιά, ώστε να συνδεθούν και να βρουν κοινές εμπειρίες μαζί της (μάλωσε με ένα παιδί στο πάρκο, άλλαξε γειτονιά, σχολείο, την επισκέφτηκε η γιαγιά της). Στόχος είναι η δημιουργία μιας αληθινής και ζεστής σχέσης μεταξύ της Persona Doll και των παιδιών που θα τα οδηγήσει να τη νιώσουν φίλη τους, να την αγαπήσουν, να την κατανοήσουν και να την εμπιστευτούν.
- Στην τρίτη συνάντηση παρουσιάζεται στα παιδιά μια προβληματική κατάσταση που εισάγει το θέμα που θέλει ο/η εκπαιδευτικός να διαχειριστεί. Εδώ επιδιώκεται η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών, το αλληλομοίρασμα σκέψεων και συναισθημάτων τόσο για το πρόβλημα της κούκλας όσο και για τα δικά τους προβλήματα που είναι σχετικά. Τα παιδιά στη συνέχεια ενισχύονται να εκφράσουν τις απόψεις τους, να σκεφτούν κριτικά, να δώσουν τις δικές τους λύσεις στο πρόβλημα. Με τον τρόπο αυτό εισάγονται στην αντιρατσιστική συμπεριφορά και αναπτύσσουν μια ακτιβιστική συμπεριφορά ενάντια στην αδικία και την ανισότητα (Smith: 2009, 23).

Η κούκλα τοποθετείται στα γόνατα του εκπαιδευτικού και ο/η εκπαιδευτικός σκύβει και την ακούει, καθώς η κούκλα ψιθυρίζει στο αυτί του/της. Ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής.

Ο/Η εκπαιδευτικός δεν παραλείπει κατά τη διάρκεια της γνωριμίας με την κούκλα να θέτει ερωτήματα, να ενθαρρύνει τα παιδιά να θέτουν τα δικά τους ερωτήματα, να τα προτρέπει να ακούνε προσεχτικά και να τα ενισχύει, όταν είναι απαραίτητο. Τα παιδιά πρέπει να νιώσουν οικεία και να θεωρήσουν την κούκλα ως έναν δικό τους φίλο. Οι ερωτήσεις που ο/η εκπαιδευτικός θέτει στα παιδιά είναι κυρίως ανοικτές ερωτήσεις και του τύπου «Τι θα συνέβαινε αν».

3.6. Παράδειγμα μιας ταυτότητας για Persona Doll



Εικόνα 5. Η Nur

H Nur

H προσωπικότητα της Nur

Ηλικία: 7 ετών

Φύλο: κορίτσι

Φυσική εμφάνιση: Έχει μαύρα μαλλιά και μαύρα μάτια.

Οικογενειακή κατάσταση:

Ζει με τη μητέρα της και τα δύο μεγαλύτερα αδέρφια της, τον Ιμπραχίμ και τον Αχμέτ. Μένουν σε ένα μικρό διαμέρισμα αλλά έχουν λιγοστά πράγματα. Με τα αδέρφια της, επειδή είναι μεγάλα, 11 και 13 χρονών, δεν έχει μεγάλη σχέση. Ο πατέρας τους είναι στη Γερμανία και ελπίζουν σύντομα να συναντηθούν. Έχουν συγγενείς στην Αμερική, αλλά δεν μπορούν να πάνε να τους δουν. Οι υπόλοιποι έμειναν πίσω στο Χαλέπι. Εκεί ζουν και οι παππούδες και οι γιαγιάδες της. Της λείπει πολύ ο πατέρας της και η γιαγιά της που της τραγουδούσε όμορφα τραγούδια και της έφτιαχνε κούκλες.

Τι της αρέσει, τι δεν της αρέσει, τι σκέφτεται:

- Της αρέσουν πολύ οι κούκλες. Είχε πολλές, αλλά τις άφησε πίσω καθώς έφυγαν βιαστικά. Στη βαλιτσούλα της είχε πάρει την αγαπημένη της κούκλα, αλλά έχασε τη βαλίτσα, γιατί η βάρκα αναποδογύρισε και χάθηκαν όλα. Τρόμαξε πολύ τότε, αλλά ευτυχώς τους έβγαλαν γρήγορα, καθώς ήταν κοντά στη στεριά.
- Της αρέσει να βλέπει τηλεόραση. Βλέπει τα πάντα, καθώς δεν έχει φίλους εδώ και δεν ξέρει τι να κάνει για να περάσει η ώρα της.
- Της αρέσει το πιλάφι με το κοτόπουλο, αλλά η μαμά της πια δεν μαγειρεύει τόσο νόστιμα. Λέει ότι δε βρίσκει όλα τα υλικά που χρειάζεται, αλλά πιστεύει ότι δεν μαγειρεύει τόσο νόστιμα, γιατί είναι στενοχωρημένη.
- Της αρέσουν πολύ τα γατάκια. Είχε μια όμορφη άσπρη γάτα, αλλά έμεινε και αυτή πίσω. Ελπίζει ότι η γιαγιά της θα τη φροντίζει.

Η πρόσφατη ιστορία:

Η Nur μιλάει αραβικά. Δεν ξέρει να γράφει, γιατί δεν πρόλαβε να πάει σχολείο στην πατρίδα της. Δεν καταλαβαίνει τα ελληνικά και νιώθει πολύ μόνη. Όταν πήγε στο σχολείο κάποια κορίτσια την πλησίασαν και ήθελαν να παίξουν μαζί της, της χάρισαν μάλιστα και κάποιες ζωγραφιές, αλλά επειδή δεν μπορούσε να μιλήσει, μετά βαρέθηκαν και έφυγαν. Στα διαλείμματα είναι μόνη της και κανένας δεν τη φωνάζει σπίτι του. Καταλαβαίνει ότι τα άλλα παιδιά της τάξης συναντιούνται τα απογεύματα και πηγαίνουν στις γιορτές στα σπίτια των παιδιών. Θέλει πολύ να κάνει φίλες, αλλά δεν ξέρει πώς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Berg-Cross, L. & Berg-Cross, G. (1978). Listening to stories may change children's social attitudes, *The Reading Teacher*, 31, 659-663.
- Bowles, M. (2004). *The little book of Persona Dolls*. London: A&C Black Publishers Limited.
- Brown, B. (2008). *Equality in action. A way forward with Persona Dolls*. London: Trentham Books.
- Buchanan, L.-A. (2007). *The use of Ububele persona dolls in an emotional literacy programme with pre-school children*. (Unpublished Master's thesis). Faculty of Arts, University of the Witwatersrand, Johannesburg.

- Dimitriadi, S., Kollara, S. & Michali, M. (2013). Introducing Persona Dolls to the pre-school classroom. In J. Kouros et al. (Eds.): *Proceedings of the 19th International Conference of the Association of Psychology and Psychiatry for Adults and Children*, 7-11. Bologna: Medimond Publications.
- Smith, C. (2006). *Persona dolls: Making a difference* [Manual and DVD]. Kalk Bay, South Africa: Persona Doll Training.
- Smith, C. (2009). *Persona Dolls and anti-bias curriculum practice with young children: A case study of Early Childhood Development teachers*. (Unpublished Master's thesis). Department of Education, University of Cape Town, South Africa.
- Βίτσου, Μ. & Αγτζίδου, Α. (2008). Persona dolls: Ο αντισταθμιστικός ρόλος τους κατά των διακρίσεων. Στο Δ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (Επιμ.). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*, 275-282. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (2018). *Μικρός οδηγός για τις Persona Dolls*. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.
- Λιόλιου, Ε. (2008). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ζητήματα ετερότητας με την αξιοποίηση της μεθόδου Persona Doll*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χρίστου, Α. (2016). *Η μέθοδος της Persona Doll ως εργαλείο περιορισμού του κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών άλλων χωρών από τους Έλληνες συμμαθητές του στο Νηπιαγωγείο*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Το φαινόμενο του φθόνου στον Σύλλογο Διδασκόντων στη σχολική μονάδα

Αλεξία Καπραβέλου

Διευθύντρια του Γενικού Λυκείου Σκοπέλου

M.Ed., Υπ. Δρ Παντείου Πανεπιστημίου

akaprave@gmail.com, akaprave@sch.gr

Περίληψη

Ο εργασιακός φθόνος δημιουργεί αρνητικό κλίμα στον σύλλογο διδασκόντων και δυναμιτίζει την ποιότητα στην παροχή έργου και στις ανθρώπινες σχέσεις. Τέτοια περίπτωση είναι: α) η μυστική ψηφοφορία στον Σύλλογο Διδασκόντων για την αξιολόγηση υποψηφίων διευθυντών, που μπορεί να καταστρατηγηθεί από τους εκπαιδευτικούς με αιτιολογημένη απόφαση αποχής τους από την ψηφοφορία, και β) ο ανταγωνισμός μεταξύ εκπαιδευτικών για τα ιδιαίτερα μαθήματα, που μπορεί να αντιμετωπιστεί θεσμικά με υψηλότερους μισθούς και κυρίως με κατάργηση του ανταγωνιστικού εξεταστικού σχολικού συστήματος. Δεν λείπει επίσης η οπτική του σχολείου ως εκλογικού κέντρου, με τον λαϊκισμό και τον συνακόλουθο κομματικό ανταγωνισμό για την εξασφάλιση μικρών καθημερινών προνομίων. Ο θιγόμενος εκπαιδευτικός οφείλει να επικεντρώνεται στους εκπαιδευτικούς του στόχους και να απομονώνει κακόβουλους ανθρώπους. Η οργανωμένη κοινωνία επίσης μπορεί να δώσει ευκαιρίες για συλλογική διοίκηση ή αύξηση των διοικητικών θέσεων, ώστε να συμμετέχουν περισσότεροι, να μην ανταγωνίζονται τους προϊσταμένους τους και να καταργηθεί η ελίτ των προνομίων.

Λέξεις-κλειδιά: Εργασιακός φθόνος, ανταγωνισμός μεταξύ εκπαιδευτικών, συμμετοχική διοίκηση, διαμοιραζόμενη διοίκηση.

1. Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση, αν και λίγα έχουν δημοσιευθεί για το φαινόμενο της ζήλειας ή του φθόνου μεταξύ εκπαιδευτικών στον σχολικό χώρο, που είναι μέρος μιας ευρύτερης θεματικής σχετικής με τον εργασιακό εκφοβισμό (mobbing). Θα ακολουθήσουν επίσης δύο μελέτες περίπτωσης, με τον σχετικό σχολιασμό. Ο εργασιακός χώρος έχει αναγνωριστεί από σχετικές μελέτες ως στρεσογόνο περιβάλλον που χαρακτηρίζεται εκ μέρους πολλών εμπλεκόμενων σε αυτό από δυνατά συναισθήματα, όπως θυμό, φθόνο και φόβο (Patient et al., 2003). Παρά την επίκληση του σεβασμού μεταξύ επαγγελματιών, η κοινότητα των εκπαιδευτικών διέπεται από πρακτικές ανταγωνισμού, σαμποτάζ, ζήλειας (Liscom-Owner, 2015). Η έκφραση των συναισθημάτων ανταποκρίνεται στις αξίες, νόρμες, προσδοκίες του πολιτισμού στον οποίο μετέχουν (Patient et al., 2003).

Ο φθόνος είναι πόνος για την καλοτυχία του άλλου και εκδηλώνεται με υπονόμηση (Veiga et al., 2014). Ο φθόνος φέρνει στον αποδέκτη του έλλειψη ικανοποίησης, δυσαρέσκεια και τάση για παραίτηση (Patient et al., 2003). Ο φθόνος προκαλεί επίσης δυσλειτουργία σε κάθε οργανισμό (Veiga et al., 2014). Ο εργασιακός φθόνος μελετάται, μεταξύ άλλων, μέσω της αφηγηματικής μεθόδου, στην οποία εμπλέκεται το ενδιαφέρον και η ενσυναίσθηση του αναγνώστη, για την πρόκληση συναισθημάτων που με τη σειρά τους δημιουργούν ενοράσεις της ζητούμενης πραγματικότητας (Patient et al., 2003). Ο φθόνος προέρχεται από την απουσία στον άνθρωπο ποιοτικής ανωτερότητας, επίτευξης και κατοχής, στοιχεία που επιθυμεί για τον εαυτό του και εύχεται να στερείται ο άλλος

(Patient et al., 2003). Τον φθόνο ενισχύουν συχνά ελκυστικά χαρακτηριστικά στην εξωτερική εμφάνιση του αντίπαλου προσώπου (Buunk et al., 2016).

Στρατηγικές αντιμετώπισης του επαγγελματικού ανταγωνισμού μεταξύ εκπαιδευτικών είναι ο εκπαιδευτικός: α) να αναγνωρίζει τον συνάδελφό του σε κάτι που εκείνος ξεχωρίζει, β) να αδιαφορεί για μια ασήμαντη κατάσταση, που δεν πρόκειται δηλαδή να τον απασχολήσει στο εγγύς ή απώτερο μέλλον, γ) με τη δημιουργικότητά του να εξελίσσεται επαγγελματικά και να αποκτά ενδιαφέροντα και χόμπυ, ώστε να απαξιωθεί τετριμμένες καταστάσεις και μικρότητες, δ) να προοδεύει για τον εαυτό του και όχι ακολουθώντας τους ανταγωνιστές του, ε) να εξηγεί ότι η επίτευξη των στόχων του προήλθε από σκληρή δουλειά, σε συνδυασμό με συνεργασία, και όχι από επικράτηση σε ανταγωνισμό, στ) να περιορίζει την επικοινωνία του με τους επικριτές του, ώσπου να σταματήσει να είναι διαθέσιμος, και ζ) να επικεντρώνεται στους μαθητές του (Liscom-Owner, 2015).

2. 1η Μελέτη περίπτωσης: Ανταγωνισμός και φθόνος για την ιεραρχία και τα συνοδευτικά αυτής προνόμια

2.1. Επιχειρηματολογία ενάντια σε μια πρακτική ανταγωνισμού και φθόνου μεταξύ εκπαιδευτικών, όπως εκφράστηκε στα σχολεία στη μυστική ψηφοφορία των εκπαιδευτικών για τις πρόσφατες κρίσεις σχολικών διευθυντών

Η πρόσφατη Διαδικασία Έκφρασης Γνώμης του Συλλόγου Διδασκόντων (άρθρο 1 του Ν. 4473/2017, Α'78 και άρθρο 3 της αριθμ. Φ.361.22/21/90780/Ε3/31-5-2017, Β') για την επιλογή των σχολικών διευθυντών ανέδωσε τον φθόνο εκπαιδευτικών προς συναδέλφους τους υποψηφίους διευθυντές. Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, σε κάθε σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί έκριναν τους υποψήφιους διευθυντές για τη διοικητικότητα, την οργανωτικότητα, την εργατικότητα, την επικοινωνία και τη δημοκρατικότητά τους με την παρακάτω διαδικασία: «Οι συνυπηρετούντες μόνιμοι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε διαλογική συζήτηση σχετικά με τη συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο, την προσωπικότητα και τη γενικότερη συγκρότηση των υποψηφίων. Μετά το πέρας της διαλογικής συζήτησης ο πρόεδρος και οι ανωτέρω ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν τα φύλλα αποτίμησης, αναγράφουν σε αυτά τα στοιχεία των υποψηφίων (ονοματεπώνυμο και αριθμό μητρώου) και τα διανέμουν στους συνυπηρετούντες μόνιμους εκπαιδευτικούς. Τα φύλλα συμπληρώνονται ανώνυμα από τους συνυπηρετούντες μόνιμους εκπαιδευτικούς χωριστά για κάθε υποψήφιο και παραδίδονται στον πρόεδρο διπλωμένα με τρόπο ώστε να μην είναι εμφανές το περιεχόμενό τους. Όταν ολοκληρωθεί η παραλαβή τους, καθένα ανοίγεται με τυχαία σειρά, αριθμείται και μονογράφεται. [...] Με ευθύνη του προέδρου, και το αργότερο μέχρι την επόμενη μέρα της ειδικής συνεδρίασης, το πρακτικό και τα σχετικά φύλλα αποτίμησης αποστέλλονται ταχυδρομικά (με απόδειξη παραλαβής) ή παραδίδονται αυτοπροσώπως, από τον πρόεδρο ή από τους συνεπικουρούντες αυτόν εκπαιδευτικούς στο έργο του, στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης στην οποία ο υποψήφιος έχει υποβάλει αίτηση. Τέλος, με ευθύνη του προέδρου κοινοποιείται σε κάθε υποψήφιο αντίγραφο του πρακτικού που τον αφορά».

Οι συμβατικές και υποκριτικές συμπεριφορές σε κάθε χώρο εργασίας και τα αποτελέσματα της ψηφοφορίας σε πολλές περιπτώσεις σχολείων (καταψηφίστηκαν υποψήφιοι διευθυντές με υψηλά προσόντα για να μείνουν χαμηλά στη συνολική βαθμολογία τους και να μη γίνουν διευθυντές, αναμετρήθηκαν σκληρά περισσότεροι του ενός υποψήφιοι σε μία σχολική μονάδα με ύπουλες στρατηγικές κ.λπ.) καταδεικνύει το μέγεθος της έκφρασης φθόνου και κακίας εν κρυπτώ, δηλαδή πίσω από μια μυστική

ψηφοφορία και ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο - ψηφοδέλτιο με λίγα κουτάκια για τσεκάρισμα. Υποψήφιοι διευθυντές και εκπαιδευτικοί στο διαδίκτυο, κυρίως στον ιστότοπο e-sos, σχολίασαν τον παραλογισμό της ψηφοφορίας με επιχειρήματα, όπως: α) η έκφραση γνώμης προς συνάδελφο είναι αντιεπιστημονική, αδιαβάθμητη, υποκειμενική και ανατιολόγητη, β) η αξιολόγηση είναι ανώνυμη αναφορά / καταγγελία και χωρίς συνέπειες για τους κρίνοντες, γ) όχι μόνο ευνοείται η αντισυναδελφικότητα, η καλλιέργεια εχθρικού κλίματος και παρασκηνίου με ίντριγκες στα σχολεία, η συκοφαντική δυσφήμιση και η φιλοδικία αλλά και η ίδια η διαδικασία είναι εξευτελιστική για τον υποψήφιο, δ) υποβιβάζεται ο εκπαιδευτικός με υψηλά προσόντα, ε) οι ψηφοφόροι δεν μπορούν να γνωρίζουν τις διοικητικές ικανότητες του νέου υποψηφίου διευθυντή, και στ) αποκλείονται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί από την ψηφοφορία.

2.2. Ανάλυση σχετικής δράσης

Στο διαδίκτυο, παλιός εκπαιδευτικός και διοικητικό στέλεχος του εκπαιδευτικού συστήματος συστήνει στους εκπαιδευτικούς αποχή από την ψηφοφορία, προτείνοντάς τους να υπογράψουν σχετικό έγγραφο, ώστε να είναι σύνομοι με την υποχρεωτικότητα της συμμετοχής στη σχετική συνεδρίαση και να αναπτύξουν τα επιχειρήματά τους:

«Υπηρεσιακό Σημείωμα. Του

Προς κ. /κα πρακτικογράφο του Συλλόγου Διδασκόντων είτε κ. /κα Προεδρεύοντα/ουσα. (Σχετ. ΚΑΘΗΚΟΝΤΟΛΟΓΙΟ ΦΕΚ 1349/2002 Άρθρο 37 παράγραφος 15.) Σύμφωνα με το ως άνω σχετικό, παρακαλώ να καταγραφεί η άποψή μου προς την όλη διαδικασία του «Πρακτικού Ειδικής Συνεδρίασης» (Άρθρο 1 Ν. 4473/2017). 1. Δηλώνω παρών/ούσα καθ' όλη τη διάρκεια τα συνεδρίασης. 2. Αρνούμαι την καθ' οιονδήποτε τρόπο, άμεσο ή έμμεσο τη συμμετοχή μου στη διαμόρφωση οιασδήποτε εισηγητικής κρίσης ή αποτίμησης υπέρ ή κατά οιοδήποτε προσώπου υποψηφίου Διευθυντή στις παρούσες κρίσεις για τους παρακάτω βάσιμους και αληθείς λόγους, για κάθε έναν και εν συνόλω: Α) Πρόκειται για ανώνυμη πράξη της Διοίκησης, η οποία σύμφωνα με τις βασικές Συνταγματικές Αρχές του Διοικητικού Δικαίου είναι παράτυπη. Διεξάγεται με διπλωνόμενα φύλλα αποτίμησης που διασφαλίζουν το ανώνυμο της διαδικασίας και άρα υπεκφεύγει ο ανώνυμος συντάκτης από μελλοντική ενδεχόμενη λογοδοσία αν ενδεχομένως ο κρινόμενος θεωρήσει ότι δεν έλαβε δικαία κρίση. Β) Πρόκειται για ανατιολόγητη πράξη της Διοίκησης, η οποία δεν βασίζεται σε καταγεγραμμένα πραγματικά περιστατικά, έγγραφα, γεγονότα, αποφάσεις, πράξεις κτλ. επί των οποίων θα στηριχθεί η όποια κρίση και στα οποία δεν έχω άμεση πρόσβαση ούτε δικαίωμα ελέγχου. Αποκλείεται η δυνατότητα ερωτήσεων στον κρινόμενο, από τις οποίες ενδεχομένως θα διασφαλιστεί δικαία αποτίμηση, αφού δύναται να αρθούν παρεξηγήσεις, να δοθούν διασαφηνίσεις, εξηγήσεις, δέουσες ερμηνείες επί παρατηρηθεισών συμπεριφορών, ώστε να κατοχυρωθεί δικαία κρίση και αποτίμηση. Γ) Δεν παρέχεται στον κρινόμενο το Συνταγματικό δικαίωμα «έκφρασης αντιρρήσεων» πριν την κρίση του σώματος του Συλλόγου Διδασκόντων, ώστε να διασφαλιστεί απολύτως δικαία εισηγητική κρίση. Δ) Επί ομοειδούς και πλήρως αναλόγου πρακτικής ψηφοφορίας με μυστικό τρόπο και με απουσία αιτιολόγησης για την εξαγωγή κρίσης για πλήρωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων το Σ.τ.Ε. στην ολομέλειά του απεφάνθη οριστικώς και επισήμως ότι αυτό συνιστά μη συμφωνία με τη Συνταγματική νομιμότητα (Απόφαση Σ.τ.Ε. 711/2017). Ε) Στο έντυπο αποτίμησης, στις τέσσερις ερωτήσεις του δεν υπάρχει διαβάθμιση των απαντήσεων, ούτε δυνατότητα για αποτύπωση σε μία ή σε όλες της ερωτήσεις της επιλογής «Δεν γνωρίζω / Δεν απαντώ», γεγονός που παραβιάζει κάθε αρχή Επιστήμης, Λογικής και γενικών Αρχών Δικαίου απολύτως απαραίτητα συστατικά κάθε

δικαίας κρίσης. ΣΤ) Τα κριτήρια αποτίμησης είναι ανύπαρκτα και δεν περιγράφονται στο σχετικό νόμο ή οπουδήποτε αλλού κατά σαφή και μονοσήμαντο τρόπο ώστε να αποκλείονται αμφισημίες και πολλαπλές ερμηνείες επί της ίδιας παρατηρηθείσας συμπεριφοράς. Για όλους λοιπόν τους παραπάνω λόγους και για κάθε έναν ξεχωριστά: Δε μετέχω στη διαμόρφωση κρίσης, χωρίς να υπάρχουν τα απολύτως συγκεκριμένα εχέγγυα και προϋποθέσεις δικαίας εισηγητικής κρίσης υπέρ ή κατά οιοδήποτε προσώπου, υποψηφίου Διευθυντή Σχολικής μονάδας. Αποποιούμαι κάθε ποινικής και πειθαρχικής ευθύνης για την όλη αυτή παράτυπη διαδικασία, όπως την περιέγραψα παραπάνω. Υπογράφω το πρακτικό, όπως υποχρεούμαι, μετά και την καταγραφή της αιτιολογημένης άποψής μου» (Πλατάρος, 2017).

3. 2η Μελέτη περίπτωσης: Οικονομικός ανταγωνισμός και φθόνος

Πληθώρα δημοσιευμάτων αναφέρονται σε παράνομη διδασκαλία ιδιαιτέρων μαθημάτων από τους διορισμένους εκπαιδευτικούς, με τη μέθοδο της άσκησης άμεσων ή έμμεσων πιέσεων στους καλούς μαθητές και με σκοπό την αύξηση του εισοδήματος των εν λόγω εκπαιδευτικών και τη διαφήμισή τους για τη συνέχιση αυτής της δραστηριότητας. Αυτά ευνοούν τον εργασιακό φθόνο και ανταγωνισμό, διχάζουν και δηλητηριάζουν το σχολικό κλίμα σε επίπεδο διδασκόντων, είτε επειδή ο εκπαιδευτικός που προσφέρει όλες τις γνώσεις του στη σχολική τάξη βάλλεται από όσους τις προσφέρουν στο φροντιστήριο, είτε επειδή ο εκπαιδευτικός - πωλητής της γνώσης ανταγωνίζεται τους ομοίους του για να προτιμηθεί στην παραπαιδεία, είτε επειδή οι κρυφοί φροντιστές - δημόσιοι λειτουργοί επιδίδονται σε λαϊκιστική συμπεριφορά, πατερναλισμό και εμπαιγμό απέναντι στους μαθητές τους για να εξασφαλίσουν κι άλλα ιδιαίτερα μαθήματα, είτε επειδή ο φροντιστής εκπαιδευτικός του δημόσιου σχολείου στρέφει τους μαθητές εναντίον συναδέλφων που προτιμούν να βάλουν στους μαθητές αντικειμενική βαθμολογία και να συμπεριφερθούν με ειλικρίνεια και συμβουλευτική πρόθεση. Τελικά, ο διεφθαρμένος εκπαιδευτικός αυτόν με τον τρόπο διδάσκει υποκρισία, αμοραλισμό και κακότητα. Το ίδιο συμβαίνει και με τον εκπαιδευτικό που είναι κομματικό στέλεχος και θεωρεί τα εκπαιδευτικά υποκείμενα ως ψηφοφόρους δικούς του ή του κόμματός του.

Σχολιάζοντας το θέμα αυτό και με αφορμή ένα ερευνητικό πόρισμα του Γεώργιου Παπακωνσταντίνου, καθηγητή στο ΦΠΨ του ΕΚΠΑ, ότι 40% των μονίμων εκπαιδευτικών κάνει ιδιαίτερα μαθήματα και 30% αυτών στους ίδιους τους μαθητές τους, ο ερευνητής Χρήστος Κάτσικας τονίζει τους βαθύτερους παράγοντες που ευνοούν την παραπαιδεία: α) ανταγωνιστικό εξεταστικό σύστημα στο σχολείο, β) εντατικοποίηση της σχολικής φοίτησης και εξωσχολικής προετοιμασίας, γ) απαξία του δημόσιου και δωρεάν σχολείου και εμπορευματοποίησή του, δ) στρόφη των γονέων και των παιδιών στον καταναλωτισμό, ε) κράτος-επιχειρηματίας, με «τα σχολεία σαν ανταγωνιστικές επιχειρήσεις, τους μαθητές σαν πρώτες ύλες, τους γονείς σαν καταναλωτές και τους καθηγητές σαν κακοπληρωμένους τεχνικούς». Το κράτος - επιχειρηματίας προσφέρει χαμηλές αμοιβές στους εκπαιδευτικούς, οι οποίες μάλιστα νομιμοποιούνται ηθικά στη συνείδηση των πολιτών να παραμένουν χαμηλές, με τη δικαιολογία ότι ο εκπαιδευτικός κάνει ιδιαίτερα μαθήματα και δεν έχει ανάγκη να αυξήσει τον μισθό του (Κάτσικας, 2016). Για τον ερευνητή λοιπόν η ίδια η πολιτεία ενθαρρύνει αυτή την κατάσταση.

Ο καθηγητής Αντώνης Μακρυδημήτρης, από μια οργανωσιακή προσέγγιση των οργανισμών, εξηγεί ότι ο ανταγωνισμός δε σχετίζεται πάντοτε με την εντατικοποίηση μιας προσπάθειας αλλά με τη μείωση της παραγωγής έργου για την επίτευξή της, σύμφωνα με την αρχή της ήσσονος προσπάθειας και με τα συνακόλουθα συντεχνιακά συμφέροντα

(Μακρυδημήτρης, 2004), ενώ η καθηγήτρια Βάσω Κιντή προσυπογράφει και συμπληρώνει στους παράγοντες του σχολικού ανταγωνισμού τη δημιουργία κομματικής πελατείας (Κιντή, 2016). Όλα αυτά αναπαράγουν τον ανταγωνισμό και φθόνο και δεν είναι ανεξάρτητα από τα υλικά συμφέροντα.

4. Συμπεράσματα

Συμπεραίνουμε ότι ο φθόνος μεταξύ εκπαιδευτικών σχετίζεται, τουλάχιστον στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όχι τόσο με ψυχολογικές δυσλειτουργίες των προσώπων όσο με τον ανταγωνισμό για την άντληση όσο γίνεται μεγαλύτερων υλικών συμφερόντων και κερδών. Ο φθόνος και ο ανταγωνισμός είναι έντονος σε περιπτώσεις διαιώνισης της ανισότητας, όπως είναι η επιδίωξη της αύξησης του εισοδήματος από ορισμένους εκπαιδευτικούς είτε με την εκλογή τους ως διευθυντών σχολικής μονάδας είτε με τη θεώρηση του σχολικού έργου ως πάρεργου και τον πλουτισμό μέρους των εκπαιδευτικών ως φροντιστών ή ελεύθερων επαγγελματιών είτε με φαινόμενα προνομιακής μεταχείρισης εκπαιδευτικών, όπως είναι οι έκτακτες αμοιβές, η χαλαρή συμμετοχή τους στη διδακτική πράξη, στα διοικητικά τους καθήκοντα και εν γένει στο καθημερινό σχολικό ωράριο, η τοποθέτησή τους στο πρόγραμμα έτσι ώστε να αναλαμβάνουν μαθήματα αυξημένης βαρύτητας και καλύτερα τμήματα που δε θα τους κουράσουν κ.λπ. Βέβαια, αντικείμενο φθόνου από εκπαιδευτικούς γίνονται και εκπαιδευτικοί, ακόμα και με την ιδιότητά τους αυτή, ανεξαρτήτως προνομίων, διότι ο άνθρωπος με αρνητικά συναισθήματα δεν επιθυμεί την πρόοδο του άλλου ούτε ακόμα και τη σχετικά καλή κατάστασή του, παρά την κατωτερότητά του.

Ο εργασιακός φθόνος καταστρέφει την ανθρώπινη παραγωγικότητα, εργασιακή ποιότητα και δημιουργικότητα και δηλητηριάζει τις εργασιακές σχέσεις. Για την εξάλειψή του η οργανωμένη πολιτεία οφείλει να αποθαρρύνει ανταγωνιστικές σχέσεις. Ο φθόνος δηλαδή υποκρύπτει και δυσαρέσκειες που μπορούν να καταπολεμηθούν θεσμικά και συλλογικά με επιμελή επιτέλεση των εκπαιδευτικών καθηκόντων από όλους, εκ περιτροπής ισοκατανομή αρμοδιοτήτων συντονισμού και ποιοτικού ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου, πρακτικές συνελεύσεων βάσης, άμεσης δημοκρατίας στη λήψη αποφάσεων, αυτοδιαχείρισης και ομαδοσυνεργατικότητας. Σε ατομικό επίπεδο, ο θιγόμενος εκπαιδευτικός οφείλει να απομονώνει τους ανταγωνιστές του και να επικεντρώνεται στους στόχους του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Buunk, A. P., Zurriaga, R., González-Navarro, P. & Monzani, L. (2016). Attractive rivals may undermine the expectation of career advancement and enhance jealousy. An experimental study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(6), 790-803.
- Liscom-Owner, E. (2015). *When teachers compete with other teachers*. Retrieved 17/4/2018 from <https://educationtothecore.com/2015/08/when-teachers-compete-with-other-teachers/>
- Patient, D., Lawrence, T. B. & Maitlis, S. (2003). Understanding Workplace Envy Through Narrative Fiction. *Organization Studies*, 24, 1015-1044.
- Veiga, J. F., Baldridge, D. C. & Markóczy, L. (2014). Toward greater understanding of the pernicious effects of workplace envy. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(17), 2364-2381.

- Κάτσικας, Χρήστος (2016). *Με αφορμή μια δήλωση στη Βουλή για τα ιδιαίτερα μαθήματα που κάνουν οι καθηγητές*. Ανακτήθηκε στις 19/4/2018 από <http://www.alfavita.gr/arthron/me-aforni-mia-dilosi-sti-voyli-gia-ta-idiaitera-mathimata-poy-kanoun-oi-kathigites>
- Κιντή, Βάσω (2016). Πόρισμα για σχολείο της ήσσονος προσπάθειας. *Η Καθημερινή*, 5/6/2016. Ανακτήθηκε στις 19/4/2018 από <http://www.kathimerini.gr/862510/opinion/epikairothta/politikh/porisma-gia-sxoleio-ths-hssonos-prospa8eias>
- Μακρυδημήτρης, Αντώνης (2004). Η 'λογική' της ήσσονος προσπάθειας και το 'πνεύμα' της συντεχνίας. *Η Καθημερινή*, 28/1/.2004. Ανακτήθηκε στις 19/4/2018 από <http://www.kathimerini.gr/696768/opinion/epikairothta/arxeio-monimes-sthles/h-logikh-ths-hssonos-prospa8eias-kai-to-pneyma-ths-syntexnias>
- Πλατάρος, Γιάννης Π. (2017). Πώς εξασφαλίζεται η Ποινική προστασία του Συλλόγου διδασκόντων στην «Ειδική Συνεδρίαση». Ανακτήθηκε στις 20/6/2018 από <https://www.esos.gr/arthra/50986/pos-exasfalizetai-poiniki-prostasia-toy-syllogoy-didaskonton-stin-eidiki-synedriasi#comment-63900>.

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω της λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο: Διαφορετικές οπτικές γωνίες της ίδιας ιστορίας σε εικονογραφημένα παιδικά βιβλία

Βασιλική Καραγιάννη

*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Ανάγνωση,
Φιλαναγνωσία κι Εκπαιδευτικό Υλικό», ΕΚΠΑ
Vasia_vk@hotmail.com*

Χριστίνα Κωνσταντουδάκη

*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Ανάγνωση,
Φιλαναγνωσία κι Εκπαιδευτικό Υλικό», ΕΚΠΑ
Kristkon93@gmail.com*

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία έχει ως στόχο να μελετήσει την κριτική σκέψη στο Νηπιαγωγείο μέσα από την παιδική λογοτεχνία και συγκεκριμένα μέσα από παιδικά βιβλία που περιλαμβάνουν διαφορετικές οπτικές της ίδιας ιστορίας. Αρχικά, αναλύεται θεωρητικά η έννοια της κριτικής σκέψης, η σημασία της διδασκαλίας της στο σχολείο, η σχέση της με τη δημιουργική σκέψη, η σχέση της με τη λογοτεχνία αλλά και η ικανότητα κριτικής σκέψης και μεταγνώσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται προτεινόμενες δραστηριότητες γι' αυτό το σκοπό, με αφορμή τέσσερα βιβλία: *Όλοι βλέπουμε την ίδια γάτα, Είναι καλό να έχεις ένα παπάκι, Η μέρα που τα κραγιόνια τα παράτησαν και Σκουφοκοκκινίτσα*.

Λέξεις-κλειδιά: Κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη, παιδική λογοτεχνία, προσχολική εκπαίδευση, διαφορετικές οπτικές.

1. Εισαγωγή

Κριτική σκέψη ουσιαστικά σημαίνει να σκέφτεσαι μόνος σου, να εξετάζεις ένα θέμα από όλες τις πλευρές, να εξηγείς τις αποφάσεις σου και να συνειδητοποιείς ότι δεν υπάρχει μόνο μια σωστή απάντηση για ένα θέμα (Roche, 2015).

Στην εργασία αυτή ασχολούμαστε με την κριτική σκέψη μέσω της λογοτεχνίας και συγκεκριμένα με το πως η παιδική λογοτεχνία μπορεί να βοηθήσει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο Νηπιαγωγείο.

Σύμφωνα με τους Ricken και Miller, όταν η λογοτεχνία προσεγγίζεται από μια οπτική επίλυσης προβλημάτων, οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν τα στοιχεία που παρουσιάζονται και να εξάγουν συμπεράσματα. Αλλά και σύμφωνα με τον Flynn, τα παιδιά είναι ικανά να λύσουν προβλήματα σε όλες τις ηλικίες και πρέπει να ενθαρρύνονται γι' αυτό (Collins, 1993). Έτσι, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν την παιδική λογοτεχνία στην τάξη και να οργανώνουν το μάθημα, έτσι ώστε να τοποθετείται η κριτική σκέψη στο κέντρο της διδασκαλίας.

Η λογοτεχνία ως παράγοντας της κριτικής σκέψης στην εργασία, πραγματώνεται μέσα από τέσσερα παιδικά βιβλία που περιλαμβάνουν διαφορετικές οπτικές της ίδιας ιστορίας: *Είναι καλό να έχεις ένα παπάκι, Η μέρα που τα κραγιόνια τα παράτησαν, Όλοι βλέπουμε την ίδια γάτα και Σκουφοκοκκινίτσα*.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

2.1. Η κριτική σκέψη στο Νηπιαγωγείο

Η ικανότητα κριτικής σκέψης στο Νηπιαγωγείο ήταν υπό αμφισβήτηση πριν μερικά χρόνια. Παλιότερες έρευνες που βασίζονταν στη θεωρία του Piaget, θεωρούσαν τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών ανεπαρκείς σε αυτή την ηλικία (Lai, 2011). Η συγκεκριμένη ηλικία λοιπόν είναι γνωστή και ως η περίοδος της προσυλλογιστικής σκέψης ή προπαρασκευαστική περίοδος των συγκεκριμένων λογικών πράξεων, σύμφωνα με τον Piaget. Το νήπιο –αν και κατακτά τη συμβολική λειτουργία της γλώσσας και θέτει ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με την κριτική σκέψη όπως «πώς» και «γιατί»– δεν έχει ακόμα κατακτήσει την ικανότητα για την αναστροφή της σκέψης αλλά και την αφηρημένη σκέψη (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Ωστόσο, σύγχρονες έρευνες, όπως των Gelman & Markman, έχουν δείξει ότι πολλά παιδιά χρησιμοποιούν τις ίδιες γνωστικές διαδικασίες με τους ενήλικες, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι υπάρχει χώρος για κριτική σκέψη και στην προσχολική ηλικία (Lai, 2011). Αλλά κι άλλες έρευνες πάνω σε μικρά παιδιά, όπως αυτή του Stern το 2003, δείχνουν ότι είναι σε θέση να εκφράζονται με διάφορους τρόπους αλλά και να σκέφτονται λογικά για θέματα που τα αφορούν (Boe & Hognestad, 2010).

Κι οι Olson & Astington, ήδη από το 1993, είχαν ισχυριστεί ότι ανάμεσα στα 3 με 5 χρόνια τους τα παιδιά κατανοούν ότι οι διάφοροι ισχυρισμοί είναι οι εκφράσεις της πεποίθησης κάποιων ατόμων. Αυτό είναι ένας κρίσιμος δείκτης για την ανάπτυξη της μεταγνώσης και θέτει ένα βασικό θεμέλιο για την κριτική σκέψη. Από τη στιγμή που θα επιτευχθεί αυτό, τα παιδιά θα είναι ικανά να ξεχωρίζουν τη διαφορά του να σκέφτονται κάτι, από το να το βλέπουν στην πραγματικότητα, σύμφωνα με τους Estes, Wellman & Wolley (Khun, 1999).

Αν και η σκέψη των νηπίων έχει έντονο εγωκεντρικό χαρακτήρα, δηλαδή πιστεύουν ότι οι υπόλοιποι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο όπως εκείνα, σύγχρονες έρευνες των Donalson και Winner έχουν δείξει ότι μπορούν να ξεπεράσουν πολλούς από αυτούς τους νοητικούς περιορισμούς (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Αυτό συμβαίνει, καθώς σύμφωνα με τους Wellman και Gelman, τα νήπια αρχίζουν να χρησιμοποιούν έννοιες όπως η επιθυμία κι η πρόθεση για να εξηγήσουν τη δική τους συμπεριφορά αλλά και άλλων (Khun, 1999).

Ωστόσο, αν δεν εξασκηθεί αυτή η ικανότητα, δε θα αναπτυχθεί. Μόνο αν υπενθυμίζουμε αρκετά συχνά στους μαθητές να παρατηρούν ένα θέμα από διαφορετικές οπτικές, θα μάθουν να το κάνουν, αν όμως δεν έχουν αρκετές γνώσεις πάνω σε αυτό το θέμα, τότε δεν πρόκειται να επιτευχθεί κριτική σκέψη (Willingham, 2007). Είναι σημαντικό επίσης να μην ξεχνάμε ότι η κριτική και η δημιουργική σκέψη είναι οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, δύο είδη «καλής» σκέψης. Η δημιουργική σκέψη προϋποθέτει την παραγωγή ιδεών, ενώ η κριτική σκέψη τις ταξινομεί (Paul & Elder, 2006).

2.2. Η κριτική σκέψη μέσω της παιδικής λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ικανά για κριτική σκέψη, αρκεί να τους δώσουμε τα κατάλληλα ερεθίσματα. Μπορεί όμως η παιδική λογοτεχνία να βοηθήσει στην ανάπτυξη αυτή της κριτικής σκέψης;

Η πρώτη μύηση στην παιδική λογοτεχνία είναι απαραίτητο να γίνει στην προσχολική ηλικία, καθώς τα παιδιά τότε αρχίζουν να διαχωρίζουν τον εαυτό τους από τους άλλους κι η λογοτεχνία τα βοηθάει να ταυτίσουν και να ταυτιστούν αλλά και να διακρίνουν το αληθινό από το αληθοφανές (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Το παιδικό βιβλίο λοιπόν είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, καθώς χρησιμοποιώντας το ως αφορμή μπορεί να διδάξει τα πάντα. Το ίδιο ισχύει και για την κριτική σκέψη, καθώς πολλοί σύγχρονοι θεωρητικοί, όπως ο Hunt, θεωρούν το παιδί νηπιακής ηλικίας ως έναν εν εξελίξει κριτικό αναγνώστη. Αυτό σημαίνει ότι αναπτύσσεται όχι μόνο βιολογικά αλλά και ιστορικό - κοινωνικό - πολιτισμικά. Σύμφωνα με τον Vygotsky και τη θέση του για τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, τα παιδιά σε μια κοινότητα αναγνωστών και με τη βοήθεια του περιβάλλοντός τους (ενηλίκων ή ικανότερων συνομηλίκων) μπορούν να αναπτύξουν ικανότητες ανώτερου επιπέδου και να αποκτήσουν μια εν εξελίξει κριτική ικανότητα σε σχέση με τα κείμενα που διαβάζουν (Παπαδάτος, 2009).

Συμπερασματικά, η παιδική λογοτεχνία είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για να διδάξουμε στους μαθητές προσχολικής ηλικίας την κριτική σκέψη, καθώς δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν ενεργητικά με το κείμενο που τα ενδιαφέρει. Μέσα από τη λογοτεχνία οι μαθητές μαθαίνουν να κατανοούν αλλά και να αμφισβητούν αυτό που τους διαβάζεται κι έτσι αναπτύσσουν ένα ανώτερο επίπεδο σκέψης. Σημαντικό κομμάτι αυτής της ανωτέρου επιπέδου ανάγνωσης είναι η ικανότητα των μαθητών να συνδέουν τις νέες πληροφορίες με τις ήδη προϋπάρχουσες γνώσεις τους, ώστε να βρουν απαντήσεις σε κριτικές ερωτήσεις. Τέλος, για να γίνουν κριτικά σκεπτόμενοι άνθρωποι, οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να έχουν αυτοπεποίθηση για τον τρόπο σκέψης τους, να συγκρίνουν την οπτική τους με την οπτική άλλων και να μπορούν να απορρίπτουν κάποιο επιχείρημα, ακόμα και δικό τους, όταν το θεωρούν αναγκαίο (Tutas, 2006).

2.3. Διαφορετικές οπτικές γωνίες σε παραμύθια και η σύνδεση με την κριτική σκέψη

Η οπτική γωνία επικεντρώνεται στο είδος του αφηγητή που χρησιμοποιείται για να πει την ιστορία. Δηλαδή, σε πρώτο πρόσωπο, δεύτερο πρόσωπο ή τρίτο πρόσωπο. Η προοπτική της ιστορίας επικεντρώνεται στο πώς αυτός ο αφηγητής αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει μέσα στην ιστορία. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την προοπτική σε όλες τις οπτικές γωνίες για να καθορίσουμε τη στάση και την προσωπικότητα του αφηγητή μας. Η προοπτική του χαρακτήρα επηρεάζει το πώς αισθάνεται για συγκεκριμένα γεγονότα ή άλλους χαρακτήρες. Για παράδειγμα, στα βιβλία του Σέρλοκ Χολμς, τα γεγονότα λέγονται πάντα από την προοπτική του Γουάτσον (Λόππα, 2011). Αλλά η διδασκαλία διαφορετικών προοπτικών και οπτικών γωνιών είναι κάτι πολύ περισσότερο από αυτό, ειδικά στην προσχολική ηλικία. Σημαίνει να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να αναγνωρίσουν ότι οι άνθρωποι δε συμφωνούν πάντοτε, επειδή όλοι έχουμε διαφορετικές εμπειρίες ζωής που έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση των απόψεών μας. Σημαίνει να δείχνουμε στους μαθητές πώς να διαφωνούν με κάποιον που έχει διαφορετική άποψη από αυτούς, με έναν εποικοδομητικό τρόπο.

Στη σημερινή εποχή, που κάποιος μπορεί να βρει πληροφορίες για οποιοδήποτε θέμα με το πάτημα ενός κουμπιού, είναι ακόμη πιο σημαντικό να διδάσκονται οι διαφορετικές προοπτικές με τρόπο που να ενθαρρύνει τους μαθητές να σκεφτούν και να δικαιολογήσουν τη δική τους άποψη, αντί να πιστεύουν τυφλά αυτά που βρίσκουν στο Διαδίκτυο.

Τα πιο σημαντικά πράγματα που χρειάζεται να λάβουμε υπόψη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας διαφορετικών προοπτικών:

1. Να διδάξουμε τους μαθητές να διαφωνούν με σεβασμό.
2. Να διδάξουμε τους μαθητές να καταλαβαίνουν και τις δύο πλευρές ενός επιχειρήματος.

Για παράδειγμα, για μια σωστή προσέγγιση της κριτικής σκέψης μέσω της παιδικής λογοτεχνίας, είναι σημαντικό να ξεκινήσουμε από τον τίτλο. Η ανάγνωση του τίτλου πριν

από την έναρξη της ανάγνωσης του κειμένου λειτουργεί ως γνωστικό σχήμα που βοηθάει τα παιδιά στην κατανόηση του κειμένου, ενώ το ακούν. Η κατανόηση είναι πολύ σημαντική για τον σκοπό μας, καθώς εάν τα παιδιά δεν έχουν καταλάβει κάτι, τότε δε θα μπορέσουν να σκεφτούν και κριτικά πάνω σε αυτό (Πόρποδας, 2002). Η ανάγνωση του τίτλου, η συζήτηση για το εξώφυλλο και τον συγγραφέα και για το τι μπορεί να μας μιλάει το παραμύθι, είναι οι δραστηριότητες που γίνονται πριν από την ανάγνωση ενός βιβλίου. Συγκεκριμένα, για τον σκοπό μας είναι πολύ σημαντική η πρόβλεψη των παιδιών με επιχειρήματα σε αυτό το σημείο, για το περιεχόμενο της ιστορίας (Παπαδάτος, 2009).

3. Διδακτικές προσεγγίσεις

3.1. Αφόρμηση

Το κομμάτι του πίνακα

Περιγραφή δραστηριότητας: Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και δίνουμε σε κάθε ομάδα ένα κομμάτι από έναν πίνακα ζωγραφικής, χωρίς όμως να δείξουμε ολόκληρο τον πίνακα. Κάθε ομάδα καλείται να φανταστεί και να ζωγραφίσει τι υπάρχει γύρω από το κομμάτι, δημιουργώντας τον δικό της πίνακα και στη συνέχεια να τον παρουσιάσει στις υπόλοιπες ομάδες.

Τέλος, αποκαλύπτουμε τον πρωτότυπο πίνακα και συζητάμε με τα παιδιά ομοιότητες και διαφορές.

Στόχοι:

Τα παιδιά:

- να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους
- να έρθουν σε επαφή με έργα τέχνης
- να καλλιεργήσουν ικανότητες συνεργασίας.

Ποιος είναι ο αριθμός;

Με αφορμή την εικόνα τα παιδιά καλούνται να προβληματιστούν σχετικά με τον αριθμό που βλέπουν και να κάνουν υποθέσεις για τη σωστή απάντηση. Στη συνέχεια, τα παιδιά αναπαριστούν την εικόνα και στέκονται εναλλάξ και στις δύο πλευρές του αριθμού. Έπειτα, συζητούν ξανά και συγκρίνουν τα τελικά τους συμπεράσματα με τις αρχικές τους προβλέψεις, αν έχουν αλλάξει σε ποιο βαθμό και για ποιο λόγο.



Στόχοι:

Τα παιδιά:

- να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη
- να προβληματίζονται, να κάνουν απλές υποθέσεις και να οδηγούνται σε σχετικά συμπεράσματα
- να κατανοήσουν μέσω ενός συγκεκριμένου παραδείγματος την ύπαρξη διαφορετικών οπτικών γωνιών (ΔΕΠΠΣ, 2003).

3.2. Όλοι βλέπουμε την ίδια γάτα του Brendan Wenzel

Περίληψη: Αυτή είναι μια γάτα. Μια γάτα που περπατάει κάπου στον κόσμο με τα μουστάκια, τα αυτιά και τα πατουσάκια της... Ένα βιβλίο που οξύνει την παρατηρητικότητα, την περιέργεια και τη φαντασία καθώς μας παρασύρει σε έναν κόσμο, όπου η ίδια γάτα μπορεί να έχει πολλές διαφορετικές όψεις, ανάλογα με το ποιος και από πού τη βλέπει.

Πριν την ανάγνωση: Αξιοποίηση εξωφύλλου με ερωτήσεις, όπως «Πώς παρουσιάζεται η γάτα;», «Τι λείπει από τη γάτα και γιατί;», «Που πηγαίνει η γάτα;», «Ποιόν θα συναντήσει;», «Τι φαντάζεστε ότι θα συμβεί;».

Μετά την ανάγνωση: Συζήτηση για όσα τους έκαναν εντύπωση και γιατί.

Παιχνίδι κατανόησης: Αντιστοίχιση του ζώου με την εικόνα της γάτας.

Η οπτική γωνία της γάτας: Τα παιδιά καλούνται να μπουν στη θέση της γάτας, να σκεφτούν και να ζωγραφίσουν πώς βλέπει η γάτα τα ζώα του παραμυθιού. Στη συνέχεια, παρουσιάζουν και επεξηγούν στην υπόλοιπη ομάδα τις σκέψεις τους.

Στόχοι:

- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησης των παιδιών
- Ανάπτυξη δημιουργικότητας και φαντασίας των παιδιών
- Εμπλοκή των παιδιών σε συζητήσεις και χρήση στοιχειώδους επιχειρηματολογίας (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Προέκταση δραστηριοτήτων: Πώς βλέπουμε τα αντικείμενα ανάλογα με τη θέση που βρισκόμαστε; Πώς θα βλέπαμε τη γη αν στεκόμασταν στη κορυφή ενός βουνού ή αν βρισκόμασταν στο φεγγάρι; Βλέπουμε εικόνες για να επαληθεύσουμε τις υποθέσεις μας.

Τοποθετούμε ένα αντικείμενο πάνω σε ένα τραπέζι. Κάθε παιδί στέκεται σε διαφορετικό σημείο του τραπεζιού, από όπου περιγράφει και ζωγραφίζει το αντικείμενο σύμφωνα με τη δική του οπτική γωνιά. Συγκρίνουμε τις παρατηρήσεις και τις ζωγραφιές των παιδιών και συζητάμε τα συμπεράσματά μας.

- Πώς βλέπουμε την Μπάμπουσα;

Στόχος: Να κατανοήσουν τα παιδιά τις διαφορετικές οπτικές γωνίες που βλέπουμε ένα αντικείμενο.

3.3. Είναι καλό να έχεις ένα παπάκι της Isol

Περίληψη: Η Ισόλ, η πολυβραβευμένη Αργεντινή εικονογράφος και συγγραφέας παιδικών βιβλίων, μας παρουσιάζει ένα βιβλίο-παιχνίδι με εικόνες που διαβάζονται και από τις δύο όψεις. Στη μία διαβάζουμε την ιστορία του αγοριού που βρίσκει ένα παπάκι και στην άλλη συναντάμε το παπάκι που μοιράζεται ευχάριστες στιγμές με τον φίλο του.

Πριν την ανάγνωση: Ερωτήσεις ως προς τη μορφή του βιβλίου, όπως για παράδειγμα: «Γιατί έχει δύο εξώφυλλα;», «Ποιος διηγείται την ιστορία;»

Μετά την ανάγνωση: Είναι η ίδια ιστορία ή διαφορετική ανάλογα με την πλευρά του βιβλίου;

- Αναπαράσταση μιας παρόμοιας ιστορίας με ήρωες ένα κορίτσι κι ένα καπέλο.

- Δημιουργία βιβλίου σε μορφή βεντάλιας με διαφορετικούς ήρωες (κορίτσι - καπέλο).

- Τα παιδιά σε ομάδες των δύο συζητάνε τι σκέφτονται το κορίτσι και το καπέλο για το ίδιο γεγονός. Στη συνέχεια, εικονογραφούν το βιβλίο και προσθέτουν τους διαλόγους.

Στόχοι:

- Ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας των παιδιών
- Γνωριμία με διαφορετικά είδη βιβλίων

- Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της κριτικής σκέψης των παιδιών (ΔΕΠΠΣ, 2003).

3.4. Η μέρα που τα κραγιόνια τα παράτησαν του Drew Daywalt

Περίληψη: Το μόνο που ήθελε ο καημένος ο Ντάνκαν, ήταν να ζωγραφίζει. Όταν όμως άνοιξε την κασετίνα του, βρήκε έναν σωρό γράμματα που όλα τους έλεγαν το ίδιο: τα παρατάμε! Το Μπεζ είχε κουραστεί να είναι η σκιά του Καφέ. Το Μπλε χρειαζόταν ένα διάλειμμα μετά από τόση δουλειά, ενώ το Ροζ ζητούσε απλώς να χρησιμοποιηθεί. Το Πράσινο δεν είχε παράπονα, αλλά ζητούσε να φιλιώσουν το Κίτρινο με το Πορτοκαλί. Τι μπορούσε να κάνει ο Ντάνκαν;

Η οπτική γωνία του Ντάνκαν: Μετά το τέλος της ανάγνωσης τα παιδιά μπαίνουν στη θέση του Ντάνκαν και προσπαθούν να μαντέψουν τις σκέψεις του, τα συναισθήματά του αλλά και τη μετέπειτα στάση του απέναντι στα κραγιόνια.

Η ζωγραφιά του Ντάνκαν: Πώς νιώθουν και τι σκέφτονται τα κραγιόνια στην τελευταία ζωγραφιά του Ντάνκαν. Τα παιδιά παρατηρούν τη ζωγραφιά, τα σχέδια και τα χρώματα και συζητάνε για τις σκέψεις και τα συναισθήματα κάθε κραγιονιού ξεχωριστά.

Αν τα αντικείμενα μιλούσαν...: Τι θα μας έλεγε η σχολική μας τσάντα ή το αγαπημένο μας παιχνίδι;

Τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν και να μοιραστούν με την ομάδα τις υποθέσεις τους.

3.5. Σκουφοκοκκινίτσα της Μαρίνας Γιώτη

Περίληψη: Η ιστορία της Κοκκινোসκουφίτσας, όπως την ξέρουμε, αλλά και ιδωμένη από μια άλλη οπτική γωνία. Τι πραγματικά έγινε στο δάσος; Ποιος ήταν τελικά αυτός ο Κυνηγός και πώς βρέθηκε την κατάλληλη στιγμή εκεί για να σώσει την Κοκκινোসκουφίτσα; Ήταν ο Κακός ο Λύκος, τόσο κακός όσο νομίζουμε; Ο δαιμόνιος ρεπόρτερ, Φάνης ο Μπούφος, είναι αποφασισμένος να ανακαλύψει τι κρύβεται πίσω από τις λέξεις του γνωστού παραμυθιού.

Πριν την ανάγνωση: Αξιοποίηση εξωφύλλου με ερωτήσεις. Μπορείτε να μαντέψετε ποιο παραμύθι είναι; Ποιους ήρωες βλέπετε; Υπάρχει κάποιος ήρωας που δεν τον έχετε ξαναδεί; Ποιος πιστεύετε ότι θα είναι ο ρόλος του νέου ήρωα; Γιατί ο τίτλος είναι διαφορετικός;

Μετά την ανάγνωση:

- Ποια πιστεύετε ότι είναι η πραγματική ιστορία της Κοκκινোসκουφίτσας;
- Ψηφοφορία σε πίνακα διπλής εισόδου. Ο λύκος είναι καλός ή κακός τελικά;
- Προέκταση και σε άλλα παραμύθια. Τα παιδιά γίνονται δημοσιογράφοι και προσπαθούν να ανακαλύψουν την αλήθεια και σε άλλα παραμύθια, π.χ *Ο λύκος και τα εφτά κατσικάκια*.

Δραματοποίηση: Τα παιδιά αναλαμβάνουν τον ρόλο του δημοσιογράφου, της μαμάς κατσίκας, του λύκου κτλ.

4. Συμπεράσματα

Τα παιδιά:

- Περνούν από τη συγκεκριμένη στην αφηρημένη σκέψη και συνειδητοποιούν την ύπαρξη διαφορετικών οπτικών σε αντικείμενα και καταστάσεις.
- Έδειξαν να κατανοούν ότι η θέση του παρατηρητή συμβάλλει στη διαφορετική οπτική ενός αντικειμένου.
- Έδειξαν ότι μπορούν να μπουν στη θέση ενός ήρωα και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους (ενσυναίσθηση). Ωστόσο, τα συναισθήματά τους περιορίζονταν σε χαρά ή λύπη.

Τέλος, τα στερεότυπα κυριαρχούν στις απόψεις των παιδιών για την εικόνα ενός ήρωα, π.χ. του λύκου.

5. Προεκτάσεις

Η πραγματοποίηση του προγράμματος μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά και γενικότερα στη διαχείριση καταστάσεων, όπως: διαφωνίες, τσακωμοί, σχολικός εκφοβισμός, αποδοχή διαφορετικών απόψεων, ρατσισμός και διαφορετικότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Boe, M. & Hognestad, K. (2010). Critical Thinking in Kindergarten. *Childhood & Philosophy*, 6(11), 154 -162.
- Collins, N. D. (1993). Teaching critical reading through literature.ERICDigest [ED36386]. Retrieved 27/1/2017 from <http://www.ericdigests.org/1994/literature.htm>
- Daywalt , D. (2017). *Η μέρα που τα κραγιόνια τα παράτησαν*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Isol (2017). *Είναι καλό να έχεις ένα παπάκι*. Αθήνα: Μάρτης.
- Khun, D. (1999). A developmental model of critical thinking, *Educational Researcher*, 28(2), 16-46.
- Lai, E. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review*. Pearson's Research Reports. Retrieved 27/1/2017 from <https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
- Roche, M. (2015). *Developing Children's Critical Thinking through picturebooks. A guide for primary and early years students and teachers*. New York: Routledge.
- Tutas, N. (2006). Critical Thinking Through Literature. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi. 46(1), 93-110.
- Wenzel, B. (2016). *Όλοι βλέπουμε την ίδια γάτα*. Αθήνα: Πατάκη.
- Willingham, D. (2007). Critical Thinking. Why is it so hard to teach? *American Educator*, 8-10. Retrieved 15/1/2017 from https://static1.squarespace.com/static/505e7a18e4b0a01995610030/t/54cfebe6e4b0c38f7e17b132/1422912486218/Crit_Thinking.pdf
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2001). Η ανάγνωση της λογοτεχνίας ως καταλύτης πολύμορφων ερεθισμάτων στο Νηπιαγωγείο. Στο Δ. Αναγνωστοπούλου, Τ. Καλογήρου & Β. Πάτσιου, *Λογοτεχνικά βιβλία στην προσχολική αγωγή*. (σσ. 13-14). Αθήνα: Σχολή Ι.Μ Παναγιωτόπουλου.
- Γιώτη, Μ. (2016). *Σκουφοκοκκινίτσα*. Αθήνα: Διόπτρα.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαδάτος, Γ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις - Δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκη.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., (2003). Δ.Ε.Π.Π.Σ - Α.Π.Σ Νηπιαγωγείου, ΦΕΚ 304, 13-03-2003, σσ. 594-614.

Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στο Δημοτικό Σχολείο: Δραστηριότητες που ενισχύουν την ελεύθερη ανάγνωση στη σχολική τάξη

Σοφία Καραγιάννη

Παιδαγωγικό Τμήμα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
skaragia@gmail.com

Περίληψη

Η ιδιαίτερη αξία της λογοτεχνίας, ως μέσο αισθητικής απόλαυσης που προσφέρει ένα ταξίδι στη φαντασία και την επικοινωνία, έγκειται, όπως αποδεικνύεται μέσα από επιστημονικές έρευνες, στην ταυτόχρονη εκπαιδευτική και προσωπική ανάπτυξη των παιδιών. Η καλλιέργεια επομένως της φιλαναγνωσίας στα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου που βρίσκονται ακόμη στο στάδιο της διαμόρφωσης των στάσεων, των συνηθειών και των αντιλήψεων, καθίσταται επιβεβλημένη και ουσιαστική ανάγκη για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Μέσα από δραστηριότητες ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να τα μυήσει στον κόσμο των λογοτεχνικών βιβλίων. Οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται ενέχουν τη μορφή δημιουργίας κινήτρων για ανάγνωση και βασίζονται σε σύγχρονες θεωρίες μάθησης. Διακρίνονται σε δραστηριότητες δημιουργίας ευνοϊκού αναγνωστικού κλίματος στη σχολική τάξη, δραστηριότητες γνωριμίας με τα διάφορα είδη παιδικής λογοτεχνίας, δραστηριότητες που ενισχύουν τη συνεργασία με την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, δραστηριότητες που συνδέουν τη λογοτεχνία με άλλες μορφές τέχνης, καθώς και δημιουργικές δραστηριότητες συγγραφής.

Λέξεις-κλειδιά: Φιλαναγνωσία, δραστηριότητες, ανάγνωση, δημιουργικές δραστηριότητες συγγραφής.

1. Εισαγωγή

Ο όρος φιλαναγνωσία, επίκαιρος και με έντονη παρουσία στο εκπαιδευτικό προσκήνιο το τελευταίο διάστημα, παραπέμπει τόσο στη θετικά προσδιορισμένη σχέση του αναγνώστη με τη γραπτή ύλη όσο και στις πιο εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Makridis, 2011), οι οποίες στοχεύουν στη διαμόρφωση αυτής της σχέσης μέσα από την ανάπτυξη αναγκών γνωστικών δεξιοτήτων και αισθητικών κριτηρίων (Αρτζανίδου κ.ά., 2011: 20). Πρόκειται ουσιαστικά για μια αγαπητική σχέση του παιδιού γενικότερα με τον έντυπο λόγο και ειδικότερα με το βιβλίο (Καλλέργης, 2008: 221).

Η ουσία της φιλαναγνωσίας έγκειται στην ελεύθερη επιλογή και όχι στην επιβολή. Φιλαναγνώστης δε θεωρείται αυτός που μπορεί να διαβάσει, αλλά αυτός που επιλέγει να διαβάσει (Godosky, 1980: 155). «Η αγάπη για το διάβασμα δε μαθαίνεται, δημιουργείται, δεν απαιτείται, αλλά ενεργοποιείται» (Stauffer, 1970). Ως επιλογή και πρακτική δεν αποκτιέται εύκολα ούτε σε σύντομο χρονικό διάστημα. Προϋποθέτει και απαιτεί την αδιάλειπτη, συστηματική και συνδυασμένη καθοδηγητική παρέμβαση όλων των φορέων που εμπλέκονται στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και ιδιαίτερα της οικογένειας και του σχολείου (Μαραγκουδάκη, 1995: 46). Ουσιαστικά η αγάπη για το διάβασμα αξιώνει μακροχρόνια και συστηματική παιδεία και στόχος της είναι κάθε παιδί να καταστεί ικανός, παθιασμένος, εθισμένος και κριτικός αναγνώστης (Atwell, 2007: 12).

2. Φιλαναγνωσία - θεωρητικό υπόβαθρο

Τα οφέλη από τη φιλαναγνωσία είναι πολλαπλά και πολυεπίπεδα. Η αξία της έγκειται στην ταυτόχρονη εκπαιδευτική και προσωπική ανάπτυξη των παιδιών (Clark & Rumbold, 2006: 9). Οι μαθητές που ξοδεύουν περισσότερο χρόνο σε φιλαναγνωστικές δραστηριότητες

έχουν καλύτερες επιδόσεις (McKenna & Kear, 1990), χρησιμοποιούν καλύτερο και πλουσιότερο λεξιλόγιο (Angelos & McGriff, 2002), έχουν αυξημένες αναγνωστικές ικανότητες (OECD, 2000; Krashen, 1993; Anderson et al., 1988), ενισχύονται στη γραμματική και τη σύνταξη (Cipielewski & Stankovich, 1992; Cox & Guthrie, 2001) και αναπτύσσουν θετική διάθεση απέναντι στην ανάγνωση (Guthrie & Alvermann, 1999). Η φιλιαναγνώσια, επίσης, συμβάλλει στην αύξηση των γνώσεων (Cunningham & Stanovich, 1998), στην καλύτερη κατανόηση των πολιτισμών (Meek, 1991) και στην ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Allan et al., 2005; Clark & Rumbold, 2006: 9). Επιπρόσθετα, η φιλιαναγνώσια συνεισφέρει στην αισθητική καλλιέργεια του παιδιού (Σακελλαρίου, 2003: 53-62), την ανάπτυξη της φαντασίας του, την ψυχική του ωρίμανση, την ομαλή κοινωνικοποίησή του (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995: 31) αλλά και την οικοδόμηση της ταυτότητάς του μέσω της παιδευτικής-θεραπευτικής της λειτουργίας (Αναγνωστοπούλου, 1999: 270).

Έρευνα του Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2002) αποκάλυψε ότι η ελεύθερη ανάγνωση αποτελεί πιο σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο από την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση (Clark & Rumbold, 2006: 6). Επιπλέον, οι Anderson et al. (1988: 285-303) ανακάλυψαν ότι οι μαθητές που σημείωναν μεγαλύτερη επιτυχία στην ανάγνωση προερχόταν από σχολικές τάξεις όπου υπήρχαν διαθέσιμα βιβλία, παρεχόταν κίνητρα για ανάγνωση και υπήρχε καθορισμένη ώρα ανάγνωσης στο σχολείο.

Η σχέση του παιδιού με το βιβλίο επηρεάζεται και διαμορφώνεται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό από ποικίλους παράγοντες όπως: η αυτοεκτίμηση, η οικογένεια, το σχολείο, οι βιβλιοθήκες, οι συνομήλικοι, η κρατική πολιτική για το βιβλίο, τα ΜΜΕ, οι εκδοτικοί οίκοι, τα βιβλιοπωλεία κ.ά.

Καταρχάς, έχει παρατηρηθεί ισχυρή σχέση ανάμεσα στο πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά τους εαυτούς τους ως αναγνώστες και στη διάθεσή τους απέναντι στο διάβασμα. Παιδιά που έχουν αρνητικές εμπειρίες σχετικά με την ανάγνωση είναι λιγότερο πιθανό να γίνουν φιλιαναγνώστες (Luna et al., 2002: 19). Παράλληλα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι συνθήκες ανάγνωσης, καθώς και οι προσδοκίες του αναγνώστη (Σπίνκ, 1990: 30-1).

Η οικογένεια, χώρος βαθιά παιδαγωγικός, προσφέρει τις πρώτες βάσεις αγωγής και διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στη δημιουργία και καλλιέργεια αναγνωστών είτε ως πρότυπο ανάγνωσης είτε προσφέροντας ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον. Αποτελεί γεγονός ότι η πεποίθηση που έχουν οι γονείς σχετικά με τους σκοπούς της ανάγνωσης και πώς τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν επηρεάζει τα κίνητρα των παιδιών για την ανάγνωση (Clark & Rumbold, 2006: 25). Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς που πιστεύουν ότι η ανάγνωση αποτελεί πηγή διασκέδασης έχουν παιδιά που έχουν σχηματίσει θετική εντύπωση για την ανάγνωση, σε αντίθεση με τους γονείς που υπερτονίζουν τις δεξιότητές της (Sonnenschein et al., 2000).

Εξίσου σημαντικό παράγοντα αποτελεί και το σχολείο. Η ανάγνωση κατά τον Gunderson ενέχει δύο βασικούς σκοπούς: την πληροφόρηση και την ψυχαγωγία. Το σχολείο επικεντρώνεται κυρίως στην πληροφόρηση και στην εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και λιγότερο στην ελεύθερη ανάγνωση που προσφέρει ψυχαγωγία (Angeletti et al., 1996: 19-22). Ο Lockwood (2008: 18) αναγνωρίζει δύο περιοχές που θα πρέπει να προσέξει το σχολείο, ώστε να είναι αποτελεσματικό: 1) το αόρατο ήθος του σχολείου, τον χρόνο δηλαδή που αφιερώνεται στο διάβασμα για ευχαρίστηση, και 2) το ορατό περιβάλλον του σχολείου, τις περιπτώσεις δηλαδή που το διάβασμα αναγνωρίζεται ως απόλαυση και ως αξία σε όλους τους χώρους του σχολείου και με κάθε ευκαιρία.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να υποστηρίξει τον θεσμό της φιλαναγνωσίας μέσα από ποικίλους ρόλους ως βοηθός - καθοδηγητής - εμπυχωτής, ως πρότυπο ανάγνωσης, ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στο κείμενο και τον μαθητή και ως ισότιμο μέλος μιας ομάδας - συναναγνώστης.

Ο καθοδηγητής της ανάγνωσης (literacy leader) έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα κατάλληλα αναγνωστικό περιβάλλον, παρέχοντας κίνητρα στους μαθητές και εμπυχώνοντάς τους μέσα από ένα ισορροπημένο πρόγραμμα που λαμβάνει υπόψη τόσο τις λογοτεχνικές όσο και τις διδακτικές πρακτικές, ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές φιλαναγνωστικές συνήθειες. Είναι προφανές ότι ο εκπαιδευτικός που είναι φιλαναγνώστης θα μεταφέρει την αγάπη για την ανάγνωση στους μαθητές, προσφέροντας ένα πρότυπο ανάγνωσης (Dreher 2002: 338) και αναδεικνύοντας ταυτόχρονα την αξία της λογοτεχνίας, συνομιλώντας για τις αναγνωστικές συνήθειες και τονίζοντας τον ρόλο της ανάγνωσης στη βελτίωση της ζωής (Gambrell, 1996: 20). Είναι γεγονός ότι η άποψη που έχει ένας εκπαιδευτικός σχετικά με τη λογοτεχνία επηρεάζει τις πρακτικές του μέσα στην τάξη (McKool & Gespass, 2009: 265).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον κύριο διαμεσολαβητή ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο, καθώς καλείται να μετατρέψει την πρωτογενή επαφή παιδιού και βιβλίου σε μόνιμη και δημιουργική σχέση και τη δημιουργία ένθερμων αναγνωστών που να προσεγγίζουν με ενθουσιασμό τα λογοτεχνικά κείμενα (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995: 31). Εφαρμόζοντας τις σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες τοποθετεί τον μαθητή - αναγνώστη στο κέντρο του ενδιαφέροντος, επιβάλλει τον σεβασμό της ιδιαιτερότητάς του και αναγνωρίζει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στη διαδικασία της λογοτεχνικής επικοινωνίας (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995: 36).

Τέλος, ένας από τους σημαντικούς ρόλους του εκπαιδευτικού είναι αυτός του συναναγνώστη. Ως αναγνώστης και ισότιμο μέλος της ομάδας της τάξης, συναλλάσσεται με κάθε κείμενο, σεβόμενος την αναγνωστική εμπειρία της λογοτεχνίας και την ατομικότητα του παιδιού (Παπαδάτος, 2009: 30-1). Ο εκπαιδευτικός είναι «συνομιλητής» με τα κείμενα και προτρέπει τους μαθητές του σε μια ανάλογη «συνομιλία»· έτσι, από μεταβιβαστής ενός σώματος γνώσεων και εκφραστής προσωπικών προθέσεων και απόψεων γίνεται πια συνδημιουργός του μαθήματος μαζί με τους μαθητές, μετατρέποντας την τάξη σε μια πλουραλιστική και αναστοχαστική κοινότητα (Χρυσάφιδης, 2000: 37).

Ασφαλώς, όταν ένα παιδί δέχεται ερεθίσματα τόσο από την οικογένειά του όσο και από το σχολείο, έχει περισσότερες πιθανότητες και προοπτικές να εξελιχθεί σε ικανό αναγνώστη. Έρευνες δείχνουν ότι όταν συγκλίνουν οι λογοτεχνικές εμπειρίες του σχολείου με τις λογοτεχνικές εμπειρίες της οικογένειας, ουσιαστικά δημιουργείται μια γέφυρα, σύμφωνα με την οποία αναδεικνύονται ομοιότητες και διαφορές, αναγνωρίζεται η δυναμική του κάθε χώρου, συμπεριλαμβάνονται και βελτιώνονται οι δραστηριότητες (Zeece, 2002: 186).

Το κίνητρο αποτελεί τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τους Guthrie & Wigfield (2000: 3), το αναγνωστικό κίνητρο αποτελεί μια πολύπλευρη κατασκευή που περιλαμβάνει αναγνωστικούς στόχους, εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, αυτοαποτελεσματικότητα και κοινωνικό κίνητρο για την ανάγνωση (Clark & Rumbold, 2006: 16-18). Τα εσωτερικά κίνητρα συνδέονται με το προσωπικό ενδιαφέρον. Σχετικές έρευνες συνδέουν το εσωτερικό κίνητρο με μεγαλύτερη συχνότητα και εύρος στην ανάγνωση (Hidi, 2000), την αναγνωστική απόλαυση (Cox & Guthrie, 2001; Wang & Guthrie, 2004) και την καλύτερη διατήρηση βασικών πληροφοριών (Guthrie et al., 1998; Clark & Rumbold, 2006: 18). Αντίθετα, το εξωτερικό κίνητρο αναφέρεται σε μια δραστηριότητα που γίνεται σε

απάντηση εξωτερικών αξιών και απαιτήσεων, όπως αναγνώριση, βαθμολογία και ανταγωνισμός (Ryan & Deci, 2000). Ασφαλώς, τα εσωτερικά κίνητρα συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ελεύθερης ανάγνωσης· εντούτοις, και τα εξωτερικά κίνητρα μπορούν να συνεισφέρουν προς αυτή την κατεύθυνση, με την προϋπόθεση η αμοιβή να συνδέεται άμεσα με τη λογοτεχνία, π.χ. βιβλία, σελιδοδείκτες (Clark & Rumbold, 2006: 21).

Ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να καλλιεργήσει φιλιαναγνώστες οφείλει να παραχωρεί το δικαίωμα της προσωπικής επιλογής στα παιδιά. Αναμφίβολα, οι μαθητές απολαμβάνουν περισσότερο τα βιβλία που έχουν διαλέξει οι ίδιοι (Clark & Rumbold, 2006: 21). Η επιβολή της ανάγνωσης θα οδηγήσει με μαθηματική ακρίβεια στην αποστροφή του διαβάσματος. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Πέννακ «το ρήμα διαβάζω, όπως το αγαπώ και ονειρεύομαι, δεν παίρνουν προστακτική» (1996: 13).

Το παιδί εμπλέκεται στη διαδικασία της ανάγνωσης, εφόσον αναγνωρίζει στο λογοτεχνικό κείμενο ιδέες και γεγονότα που έχει βιώσει ή το έχουν απασχολήσει (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008: 27). Με αυτό τον τρόπο το παιδί προβάλλει τον εαυτό του μέσα στην αφηγούμενη ιστορία, ταυτίζεται με τους ήρωες και συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης, πιστοποιώντας αυτό που λέει ο Proust «στην πραγματικότητα ο αναγνώστης την ώρα που διαβάζει είναι αναγνώστης του εαυτού του» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008: 28). Επιπρόσθετα, το παιδί διαβάζουν και για διάφορους άλλους προσωπικούς λόγους, όπως περιέργεια, συμμετοχή, κοινωνική αλληλεπίδραση και συναισθηματική ευχαρίστηση (Gambrell, 1996: 518).

3. Τεχνικές καλλιέργειας αναγνωστικού κλίματος

Στην Ελλάδα και πολύ περισσότερο στο εξωτερικό έχουν αναπτυχθεί κάποιες τεχνικές που συμβάλλουν στη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος για τη δημιουργία φιλιαναγνωστών (Block & Mangieri, 2002: 573). Μερικές από τις πιο αποτελεσματικές είναι οι παρακάτω:

- *Σιωπηρή ανάγνωση (Sustained Silent Reading)*: Αποτελεί ένα πολύ ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να βιώσουν την ευχαρίστηση της ανάγνωσης χωρίς διακοπές (Burgess, 1987; Collins, 1980; Dully, 1989; Dymock, 2000; Halpern, 1981; West, 1995).
- *Μεγαλόφωνη ανάγνωση (Reading Aloud)*: Θεωρείται η καλύτερη διαφήμιση για την προώθηση της φιλιαναγνωσίας. Συνήθως, η μεγαλόφωνη ανάγνωση παρακινεί τα παιδιά να θέλουν να διαβάσουν και συγκεκριμένα το βιβλίο που τους διάβασε ο εκπαιδευτικός (Cunningham, 2005: 89), δίνοντάς τους επιπλέον τη δυνατότητα να γνωρίσουν βιβλία (Angeletti et al., 1996: 25) ίσως και ανώτερα των αναγνωστικών τους επιπέδων (Langford & Allen, 1983; Morrow, 1991; Trelease, 1995).
- *Διαβάζοντας με έναν φίλο (Reading Buddies)*: Κάθε παιδί επιλέγει έναν φίλο για να διαβάσουν μαζί (Barron, 1990; Block & Dellamura, 2000/2001; Libsch & Breslow, 1996).
- *Ζώνη Ανάγνωσης (Reading Zone)*: Ένας χώρος όπου οι μαθητές ασχολούνται μόνο με την ανάγνωση (Atwell, 2007; McKool & Gespass, 2009).
- Ενσωμάτωση λογοτεχνικών βιβλίων στο περιεχόμενο των μαθημάτων και σύνδεση με άλλες επιστήμες, όπως Ιστορία, Γεωγραφία, Φυσική, Μαθηματικά (Duke, 2000; Pressley et al., 2001).
- *Συζήτηση για τα βιβλία (Booktalk)* που έχουν διαβάσει τα παιδιά (Smith & Joyner, 1990; Widdowson et al., 1999).
- Ενημέρωση των γονέων για τη σπουδαιότητα της φιλιαναγνωσίας και ενθάρρυνση της συμμετοχής τους σε σχολικές δραστηριότητες (Block, 2001b; Pressley et al., 2001).

- Έκθεση των μαθητών σε μεγάλη ποικιλία λογοτεχνικών βιβλίων στις σχολικές βιβλιοθήκες με συνεχή ανανέωση και διάθεση νέων τίτλων (Barron, 1990; Duke, 2000) σε έναν ζεστό και φιλικό χώρο (Angeletti et al., 1996: 24). Έρευνες έχουν δείξει ότι στις σχολικές αίθουσες που περιλαμβάνουν καλά σχεδιασμένες βιβλιοθήκες οι μαθητές αλληλεπιδρούν περισσότερο με τα βιβλία, δείχνουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση, επιλέγουν την ανάγνωση ως ενασχόληση στον ελεύθερο χρόνο τους και επιδεικνύουν ανώτερα επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας (Fractor et al., 1993: 480).

4. Διδακτικό υλικό - δραστηριότητες

Όλες οι παραπάνω τεχνικές και ιδέες μπορούν να βρουν εφαρμογή σε παιγνιώδεις δραστηριότητες που προκαλούν το ενδιαφέρον, συμβάλλουν στην καλλιέργεια ενός αναγνωστικού περιβάλλοντος και προσφέρουν απόλαυση και δημιουργικότητα. Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες διακρίνονται σε: δραστηριότητες δημιουργίας ευνοϊκού αναγνωστικού κλίματος, δραστηριότητες γνωριμίας με τα διάφορα λογοτεχνικά είδη, δραστηριότητες σύνδεσης με άλλες μορφές τέχνης, δραστηριότητες που ενισχύουν τη συνεργασία με την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και, τέλος, δημιουργικές δραστηριότητες συγγραφής.

4.1. Δραστηριότητες δημιουργίας ευνοϊκού αναγνωστικού κλίματος:

- *Κήπος Ανάγνωσης:* Εφόσον υπάρχει διαθέσιμος χώρος στην αυλή του σχολείου οργανώνεται ένας ανοιχτός χώρος για την ανάγνωση που θα περιλαμβάνει πλούσια βλάστηση, καθίσματα, βιβλία και έντυπο υλικό (www.literacytrust.org.uk/).
- *Πόρτα - εξώφυλλο βιβλίου:* Η πόρτα της σχολικής τάξης διαμορφώνεται ανάλογα με το βιβλίο του μήνα.
- *Διαφημίσεις για την ανάγνωση:* Σχεδίαση και κατασκευή από τα ίδια τα παιδιά αφίσας που να διεγείρει τις αισθήσεις αναφορικά με το διάβασμα.
- *Παντού μπορεί να διαβάσει κανείς:* Οργάνωση φωτογραφικού διαγωνισμού που αφορά τα πιο περίεργα και διασκεδαστικά μέρη στα οποία μπορεί κανείς να διαβάσει. Ακολουθεί έκθεση με τις φωτογραφίες (www.literacytrust.org.uk).
- *Ιστορίες γεύματος:* Κατά τη διάρκεια του γεύματος τα παιδιά μπορούν να ακούνε ιστορίες είτε μικρές αυτοτελείς είτε μεγαλύτερες σε συνέχειες (www.readingrockets.org).
- *Οι αρχαιολόγοι του μέλλοντος:* Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει από ένα κουτί, στο οποίο θα πρέπει να τοποθετήσει τα βιβλία που θα θέλανε να βρουν οι αρχαιολόγοι το έτος 2800, σκάβοντας στην αυλή του σχολείου. Τα παιδιά συζητούν / επιχειρηματολογούν για τα βιβλία που θα επιλέξουν και ετοιμάζουν βιβλιοπαρουσιάσεις, τις οποίες τοποθετούν μέσα στο κουτί μαζί με τα βιβλία. Παράλληλα, μπορούν να οργανώσουν ένα θεατρικό δρώμενο: μεταμφιεσμένα σε αρχαιολόγους ανακαλύπτουν τα βιβλία και εκφράζουν συναισθήματα (Αρτζανίδου κ.ά. 2011: 190).

4.2. Δραστηριότητες γνωριμίας με τα διάφορα λογοτεχνικά είδη:

- *Θεματικές με χρώματα:* Η τακτοποίηση των λογοτεχνικών βιβλίων στη βιβλιοθήκη πραγματοποιείται με βάση τις θεματικές περιοχές. Τα παιδιά διακρίνουν τα βιβλία σε μυθιστόρημα, βιογραφία, ποίηση, επιστημονική φαντασία, εικονογραφημένα, βιβλία περιπέτειας, βιβλία γνώσεων. Κάθε είδος αντιπροσωπεύεται με ένα χρώμα, π.χ. η

ποίηση με κόκκινο. Στη ράχη κάθε βιβλίου τοποθετούνται χρωματιστές ετικέτες που συμβάλλουν στη διάκριση των ειδών (School Talk, National Council of English, www.ncte.org/).

- *Βιβλίο Φωτογραφιών*: Κάθε παιδί επιλέγει το αγαπημένο του βιβλίο και βγαίνει φωτογραφία κρατώντας το. Στη συνέχεια, οι φωτογραφίες τοποθετούνται στις λευκές σελίδες ενός αυτοσχέδιου βιβλίου που είναι χωρισμένο ανά θεματικές ανάλογα με το λογοτεχνικό είδος και τα παιδιά γράφουν κάτω από τη φωτογραφία τους ένα συνοπτικό κείμενο, εξηγώντας γιατί επέλεξαν το συγκεκριμένο βιβλίο. (Marcelle J. Smith, Game well Elementary, <http://www.educationworld.com>).

4.3. Δραστηριότητες σύνδεσης με άλλες μορφές τέχνης:

- *Μουσικά βιβλία*: μια παραλλαγή του παιχνιδιού *μουσικές καρτέκλες*. Κάτω από κάθε καρτέκλα βρίσκεται ένα βιβλίο. Για κάθε παιδί αντιστοιχεί και μια καρτέκλα. Τα παιδιά παρελαύνουν γύρω από τις καρτέκλες όση ώρα διαρκεί η μουσική. Μόλις σταματήσει η μουσική, τα παιδιά κάθονται στην καρτέκλα και διαβάζουν από το βιβλίο της καρτέκλας που κάθισαν (Mary Vandeyander, Jefferson Elementary, https://www.educationworld.com/a_lesson/dailylp/dailylp/dailylp157.shtml).
- *Ένα βιβλίο διαφορετικό από τα άλλα*: τα παιδιά φτιάχνουν βιβλία με ασυνήθιστες μορφές, σε διάφορα σχήματα, βιβλίο-ακορντεόν, βιβλίο με λωρίδες (Μπρασέρ, 2005, 90).
- *Μαγειρεύοντας παραμύθια*: Τα παιδιά μαγειρεύουν παραμύθια και δημιουργούν νέα.
- *Θεατρικό παιχνίδι / παράσταση*: Ένα λογοτεχνικό έργο μεταφέρεται στη σκηνή και οι ήρωες ζωντανεύουν μέσα από τους ρόλους των μαθητών.
- *Υιοθετώντας ένα βιβλίο*: Τα παιδιά μυσούνται στη διαδικασία συντήρησης βιβλίων. Διαλέγουν βιβλία από μια στοίβα με φθαρμένα εξώφυλλα και σχισμένες σελίδες και μετασηματίζονται σε ομάδες Α΄ Βοηθειών προτείνοντας τρόπους συντήρησης και αποκατάστασης (Αρτζανίδου κ.ά., 2011: 190).

4.4. Δραστηριότητες που ενισχύουν τη συνεργασία με την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον:

- *Μυστηριώδης αναγνώστης*: Οριοθετείται ένα πρόγραμμα με τίτλο *Μυστηριώδης αναγνώστης* για δύο εβδομάδες. Κατά τη διάρκεια αυτού του προγράμματος επισκέπτεται την αίθουσα ένας αναγνώστης κάθε μέρα και διαβάζει στα παιδιά. Ο αναγνώστης μπορεί να είναι του άμεσου ή ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών (π.χ. γονείς, παππούδες ή γιαγιάδες). Τα παιδιά ξαφνιάζονται ευχάριστα και ακούν την ιστορία που τους διαβάζει ο επισκέπτης (Carol Lee Restifo, Ridgfield School, <http://www.educationworld.com>).
- *Επίσκεψη συγγραφέων*: Προγραμματισμένη επίσκεψη ενός αγαπημένου συγγραφέα παιδικών βιβλίων. Τα παιδιά, αφού διαβάσουν τα βιβλία του, μπορούν να ρωτήσουν τον συγγραφέα σχετικά με αυτά.
- *Πορτρέτα αναγνωστών*: Κάθε παιδί επιλέγει ένα πρόσωπο από το άμεσο ή ευρύτερο οικογενειακό του περιβάλλον και κάνει το πορτρέτο του ως *αναγνώστη*. Έχοντας ρόλο δημοσιογράφου, το παιδί παίρνει συνέντευξη, βγάζει φωτογραφίες και παρουσιάζει τον αναγνώστη σε ένα χαρτόνι. Πραγματοποιείται έκθεση πορτρέτων.

- **Γιορτή ανταλλαγής βιβλίων:** Οργάνωση γιορτής κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά ανταλλάσσουν βιβλία που έχουν διαβάσει. Κάθε παιδί περιγράφει με λίγα λόγια τις εντυπώσεις του από το βιβλίο και αρχίζει η ανταλλαγή.

4.5. Δημιουργικές δραστηριότητες συγγραφής:

- **Αραχνο-ιστορίες:** Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Ένα παιδί κρατά ένα κουβάρι με νήμα και αρχίζει μια ιστορία, λέγοντας μια πρόταση. Στη συνέχεια, ρίχνει το κουβάρι σε έναν συμμαθητή του, κρατώντας την άκρη του νήματος. Το παιδί που θα πάρει το κουβάρι, συνεχίζει την ιστορία, συμπληρώνοντας μία ή περισσότερες προτάσεις και, κρατώντας με τη σειρά του το νήμα, ρίχνει το κουβάρι σε κάποιο άλλο παιδί. Μέχρι να συμμετάσχουν όλα τα παιδιά δημιουργείται ένας ιστός αράχνης στον κύκλο. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ο εκπαιδευτικός σημειώνει την ιστορία (Marilyn Weiland, <http://www.educationworld.com>).
- **Από την αρχή και το τέλος:** Οι μαθητές γράφουν μια δική τους ιστορία ξεκινώντας από την πρώτη εικόνα του βιβλίου και κλείνοντας με την τελευταία (Αρτζανίδου κ. ά., 2011: 160).
- **Αλλάζοντας τα παραδοσιακά παραμύθια:** Τα παιδιά γνωρίζουν τα παραμύθια με διαφορετικό τρόπο, χρησιμοποιώντας π.χ. μετατόπιση (άλλος τόπος, χρόνος), αντιστροφή χαρακτήρων (οι καλοί γίνονται κακοί), εμπλουτισμός (με ένα τυχαίο περιστατικό) (Μπρασέρ, 2005: 41).
- **Πώς θα ήταν ο κόσμος εάν...:** Οι μαθητές γράφουν ιστορίες με αφορμή παράξενες υποθετικές καταστάσεις. Πώς θα ήταν ο κόσμος αν δεν υπήρχαν βιβλία; Πώς θα ήταν ο κόσμος αν δεν υπήρχαν παιδιά;
- **Όταν οι ήρωες συναντώνται:** Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Κάθε ομάδα σημειώνει τους αγαπημένους της ήρωες και συγγράφουν μια ιστορία με πρωταγωνιστές όλους τους ήρωες (Alice M. Cosgrove, St. Joseph School, <http://www.educationworld.com/>).

Ασφαλώς, όλες οι δραστηριότητες που αναφέρθηκαν είναι ενδεικτικές και περιορισμένες. Πολλές από αυτές έχουν χρησιμοποιηθεί στην τάξη με επιτυχία. Μάλιστα, ενδεχομένως οι δραστηριότητες αυτές να αποτελέσουν τροφή για τη δημιουργία νέων προσαρμοσμένων στο εκάστοτε μαθητικό δυναμικό.

Ολοκληρώνοντας, θα θέλαμε να κλείσουμε την παρούσα ανακοίνωση δανειζόμενοι μια αραβική παροιμία: «Το βιβλίο είναι ένας κήπος που μπορεί να κουβαλήσεις στην τσέπη σου». Σκεφτείτε πόσο «πλούσιοι» μπορούμε να γίνουμε εμείς, οι εκπαιδευτικοί, και οι μαθητές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Angeletti, N., Hall, C. & Warmac, E. (1996). *Improving elementary students' attitudes toward recreational reading*. Chicago, Illinois: Saint Xavier University.
- Angelos, S. & McGriff, N. (2002). Tracking students: reading progress. *Knowledge Quest*, 30, 44-46.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T. & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Atwell, N. (2007). *The reading zone: how to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*. New York: Scholastic.

- Block, C. & Mangieri, J. N. (2002). Recreational reading: 20 years later. *The Reading Teacher*, 55(6), 572-580.
- Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure. A research overview*. London: National Literacy Trust.
- Cunningham, P. (2005). If they don't read much, how they ever gonna get good?. *The Reading Teacher*, 59(1), 89.
- Dreher, M.J. (2002). Motivating teachers to read. *The Reading Teacher*, 56 (4), 338-340.
- Fractor, J. S., Woodruff, M. C., Martinez, M. G. & Teale, W. H. (1993). Let's not miss opportunities to promote voluntary reading: classroom libraries in the elementary school. *The Reading Teacher*, 46(6), 476-484.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14-25.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533.
- Godosky, M. (1980). Ten years of Uninterrupted Sustained Silent Reading, *Reading Improvement*, 17, 155.
- Guthrie J.T. & Wigfield, A. (2000). Engagement in motivation in reading. In Kamil M.L. et al. (Eds). *Handbook of reading research: volume III*, pp. 403-422. New York: Erlbaum.
- Krashen, S.D. (1993). *The power of reading: insights from the research*. Englewood: Libraries Unlimited.
- Lockwood, M. (2008). *Promoting Reading for pleasure in the primary school*. London: Sage.
- Luna, M., Urbanski, A. & White, S. (2002). *Motivating students to read for enjoyment*. Chicago, Illinois: Saint Xavier University.
- Makridis, K. (2011). Social literacy in school contexts: concepts and research instruments. *Report for the National Book Center of Greece*. Athens.
- McKenna, M. C. & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading. A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(9), 626-639.
- McKool, S. S. & Gespass, S. (2009). Does Johnny's Reading Teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48, 264-276.
- Sonnenschein S. & Schmidt, D. (2000). Fostering home and community connections to support children's reading. In L. Baker, M.J. Dreher & J.T. Guthrie (eds). *Engaging Young Reader's. Promoting achievement and motivation*, pp. 264-284. New York: The Guilford Press.
- Stauffer, R.G. (1970). *The language - experience approach to the teaching of reading*. New York: Harper & Row Publishers, Inc.
- Zeece, P.D. (2002). Free reading and reading freely. *Early Childhood Educational Journal*, 29, 185-190.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (1999). Λογοτεχνικό βιβλίο και εκπαίδευση: σχέση συναλληλίας ή αποκλεισμού; Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Αρτζανίδου, Ε., Γουλής, Δ., Γρόσδος, Σ. & Καρακίτσιος Α. (2011). *Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχωσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καλλέργης, Η. (2008). «Για το φως της ψυχής του παιδιού». *Μελετήματα για την παιδική και νεανική λογοτεχνία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1995). Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο. Στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία. Εισηγήσεις στο 5^ο Σεμινάριο του Κύκλου του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου*. Αθήνα: Δελφίνι.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2008). *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τζ. & Χαλκιαδάκη, Α. (2008). *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). Σχολικός χρόνος, ελεύθερος χρόνος και φιλαναγνωσία. Στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία. Εισηγήσεις στο 5^ο Σεμινάριο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου*. Αθήνα: Δελφίνι.
- Μπρασέρ, Φ. (2005). *1001 δραστηριότητες για να αγαπήσω το βιβλίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδάτος, Γ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις - Δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πένακ, Ντ. (1993). *Σαν ένα μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ποσλανιέκ, Κ. (1991). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ροντάρι, Τζ. (2001). *Γραμματική της φαντασίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σακελλαρίου, Χ. (2003). *Παιδί και βιβλίο. Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και της καλλιέργειας με την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Μελωδία - Καψάσκη.
- Σπίνκ, Τ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χρυσafίδης, Κ. (2000). *Βιωματική - επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Δικτυακοί τόποι:

<http://www.educationworld.com/>

<http://www.greekibby.gr/>

www.readingrockets.org

<http://www.literacytrust.org>

www.ncte.org

Για τη σημασία ορισμένων αρχών του μάνατζμεντ στην εκπαιδευτική διαδικασία

Κωνσταντίνος Καραλής
kkaralis@mail.ntua.gr

Αναστασία Τασιά
tasia.anastasia@outlook.com

Θεανώ Κρασσά
krassa.th@gmail.com

Περίληψη

Βασικό στοιχείο οποιουδήποτε συστήματος είναι η αποτελεσματικότητά του όσον αφορά την επίτευξη των στόχων που εξυπηρετεί. Το στοιχείο αυτό δεν μπορεί να λείπει ούτε από το εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα σε εποχές όπως η σημερινή που αντιμετωπίζουμε τις προκλήσεις της 4ης βιομηχανικής επανάστασης. Στην εισήγηση αυτή εξετάζουμε ορισμένους βασικούς συντελεστές της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, εστιάζοντας στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με βάση σχετικές αρχές του σύγχρονου μάνατζμεντ. Η εφαρμογή του μάνατζμεντ αφορά τόσο το γενικό επίπεδο της δομής και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και το ειδικότερο επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην παρουσίαση αυτή θα εστιάσουμε την ανάλυσή μας στη σχέση του μάνατζμεντ με την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στη σχολική τάξη, εφόσον η εφαρμογή αρχών του μάνατζμεντ στο γενικότερο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί ήδη αντικείμενο σχετικών αναλύσεων –αν και όχι χωρίς προβλήματα, όπως π.χ. το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Θεωρήσαμε σημαντικό να παρουσιάσουμε τον ρόλο του καθηγητή ως μάνατζερ της τάξης του που εκδηλώνεται παράλληλα με τον διδακτικό του ρόλο, δίνοντας έμφαση στο ζήτημα της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις-κλειδιά: Αποτελεσματικότητα, Management, εκπαιδευτικό σύστημα, 4η βιομηχανική επανάσταση.

1. Εισαγωγή - Μετράει μόνο η προσπάθεια;

Μία συχνά προβαλλόμενη μέθοδος αντιμετώπισης του σοβαρού προβλήματος του άγχους των μαθητών μπροστά στις πανελλήνιες εξετάσεις –που προτείνεται μάλιστα από ειδικούς, όπως ψυχολόγους– είναι να τονίζεται στα παιδιά πως σημασία έχει η προσπάθεια, ο αγώνας και όχι η έκβαση, δηλαδή το τελικό αποτέλεσμα. Η στάση αυτή τείνει να γίνει γενικά αποδεκτή στην κοινωνία μας και μάλιστα σε πολύ μεγαλύτερο εύρος από αυτό των εξετάσεων και της εκπαίδευσης.

Είναι όμως έτσι τα πράγματα; Αρκεί κανείς και μόνο να προσπαθήσει για να δικαιωθεί η προσπάθειά του ανεξαρτήτως αποτελέσματος;

Όταν πρόκειται για συμμετοχή σε αθλητικούς αγώνες, τότε πράγματι η συμμετοχή είναι το ουσιώδες (χωρίς ωστόσο να αγνοείται η σημασία της νίκης, όπως χαρακτηριστικά συμβαίνει σε ομαδικά αθλήματα). Όμως, όταν πρόκειται για την εκπαιδευτική διαδικασία τα πράγματα αλλάζουν. Στην περίπτωση του αθλητισμού προβάλλεται η σημασία που έχει για τον άνθρωπο η συμμετοχή στη συγκεκριμένη δραστηριότητα και οι εμπειρίες που προέρχονται από αυτήν, τόσο που κάνουν τον σκοπό του αγώνα να φαίνεται προσχηματικός, ένα μέσο για την απόκτηση αυτών των εμπειριών. Όμως ισχύει άραγε το ίδιο για την εκπαιδευτική διαδικασία;

Μπορούμε π.χ. να φαντασθούμε τι νόημα θα είχε η συμβουλή «σημασία έχει η προσπάθεια και όχι το αποτέλεσμα» στην περίπτωση της εκπαίδευσης ενός νεαρού Ινδιάνου στο κυνήγι, τον πόλεμο και τις άλλες αναγκαίες δεξιότητες που έπρεπε να αποκτήσει (πριν τους εξαφανίσουν οι πολιτισμένοι Ευρωπαίοι άποικοι). Είναι βέβαια προφανές ότι η αποτυχία στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων της φυλής θα σήμαινε καταρχάς την αδυναμία του νέου να επιβιώσει και μακροπρόθεσμα θα απειλούνταν με εξαφάνιση και ολόκληρη η φυλή, αν δεν είχε αποτελεσματικές εκπαιδευτικές διαδικασίες. Αλλά και στην εποχή μας, πόσοι θα δέχονταν πως δε μετράει το αποτέλεσμα στις περιπτώσεις μιας αποτυχημένης εγχείρησης, μιας κακοσχεδιασμένης πολυκατοικίας ή μιας γέφυρας που πέφτει με έναν ασθενή σεισμό, στην ηλεκτρολογική εγκατάσταση που προκαλεί ηλεκτροπληξία ή στο απρόσεχτα επιδιωκόμενο αυτοκίνητο από το συνεργείο, που καταλήγουν σε δυστύχημα, αφού ο γιατρός, ο μηχανικός, ο ηλεκτρολόγος ή ο τεχνικός, προσπάθησαν;

Προφανώς λοιπόν σε άπειρες περιπτώσεις δεν αρκεί η προσπάθεια, αλλά ενδιαφέρει το αποτέλεσμα, οπότε δεν πρέπει αυτό να ισχύει και στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, είτε στην περίπτωση της απόκτησης γνώσεων, είτε στην περίπτωση της απόκτησης δεξιοτήτων, τρόπων οργάνωσης της δουλειάς, σωστού προγραμματισμού και αυτοελέγχου, ώστε να πετυχαίνει ο μαθητής / εκπαιδευόμενος τα επιθυμητά αποτελέσματα;

Από την άλλη πλευρά, επειδή είναι πολύ ασαφή τα σύνορα μεταξύ του βαθμού της επιτυχίας / αποτυχίας ως προς το αυστηρά εκπαιδευτικό έργο που πρέπει να φέρουν οι μαθητές εις πέρας και τις συνέπειες ως προς την προσωπικότητά τους ή την αποδοχή τους από την οικογένεια και το σχολείο, έχει δοθεί τα πολλά τελευταία χρόνια ιδιαίτερη έμφαση στην κατεύθυνση της ψυχολογικής ενίσχυσης των μαθητών, η οποία φαίνεται πως έχει φθάσει στο άλλο άκρο, δηλαδή στο να μη μετράει η επιτυχία, αλλά να αρκεί η προσπάθεια. Έτσι, μπορούμε να αναφέρουμε ως χαρακτηριστικό παράδειγμα πως πολλοί μαθητές πλέον έχουν φθάσει να θεωρούν πως έχουν λύσει μια άσκηση μαθηματικών χωρίς να έχουν βρει το σωστό αποτέλεσμα, απλά και μόνο επειδή ασχολήθηκαν με τη λύση της και αντίστοιχα θα ρυθμίσουν τον χρόνο που θα αφιερώσουν για να διαβάσουν ένα μάθημα, όχι με βάση το πόσο καλά θα το μάθουν (αποτέλεσμα) αλλά με βάση μια αόριστη αίσθηση ότι έβγαλαν κάποια ηθικού τύπου υποχρέωση (προσπάθεια).

Η γενικευμένη αποδοχή αυτής της στάσης που παρατηρούμε στην εποχή μας έχει ολέθριες επιπτώσεις στα πραγματικά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μάλιστα, η επιδίωξη της αποτελεσματικότητας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες γίνεται ακόμη πιο επιτακτική λόγω των εξελίξεων που επιφέρει η 4^η βιομηχανική επανάσταση. Ως ένα βασικό πεδίο ανάλυσης για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος προτείνουμε την ανάλυση του ρόλου του εκπαιδευτικού, εστιάζοντας στις αναλογίες του με τον ρόλο του μάνατζερ. Πράγματι, οι καθηγητές έχουν στην πραγματικότητα να παίξουν δύο ρόλους: όχι μόνο τον διδακτικό ρόλο (με τον οποίο συνήθως ασχολούνται οι σχετικές αναλύσεις) αλλά και τον ρόλο του μάνατζερ (της τάξης). Σε αυτό το πλαίσιο, αναδεικνύουμε τη σημασία μιας σειράς από αρχές του μάνατζμεντ και δείχνουμε πώς μπορούν να μεταφερθούν στην περίπτωση του ρόλου του δασκάλου / καθηγητή ως μάνατζερ της τάξης, που έχει ως σκοπό να επιτύχουν οι μαθητές του την καλύτερη δυνατή απόδοση στα αντικείμενα τα οποία διδάσκονται, πράγμα που είναι σύμφωνο με τη βασική οικονομική αρχή που διέπει άλλωστε και το αντικείμενο του μάνατζμεντ, δηλαδή την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος με τα δεδομένα μέσα (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 1998)

2. Δραστηριότητες και καθήκοντα του Μάνατζερ

Στην εποχή μας, την εποχή της ταχύτητας και των υπέρμετρων ανταγωνιστικών τάσεων της αγοράς, η επιβίωση και η επιτυχία μιας επιχείρησης είναι περίπλοκη και δύσκολη υπόθεση. Κάθε επιχείρηση θέτει ορισμένους στόχους τους οποίους οφείλει να πραγματοποιεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για τη μετέπειτα κερδοφόρα πορεία της μέσα στην αγορά. Σε αυτό το σημείο βρίσκεται και η σπουδαιότητα ύπαρξης του μάνατζερ, ο οποίος πρέπει να δημιουργήσει και να πετύχει τέτοιες συνθήκες περιβάλλοντος μέσα στην επιχείρηση, που να προάγουν την αποτελεσματική εργασία από τους υφισταμένους και να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων της επιχείρησης.

Ο Fayol πρώτος ανέπτυξε ότι το έργο κάθε μάνατζερ περιλαμβάνει: Οργάνωση, διεύθυνση, συντονισμό και έλεγχο (Κανελλόπουλος, 1995). Σήμερα επικρατεί μια παραλλαγή της άποψής του, κατά την οποία τα καθήκοντα των μάνατζερ διακρίνονται στις εξής δραστηριότητες: προγραμματισμός, οργάνωση, στελέχωση, διεύθυνση και έλεγχος.

3. Οργανωτικά θέματα

3.1. Προγραμματισμός

Ο προγραμματισμός στην πλατιά του έννοια, η οποία έχει το νόημα της προπαρασκευής, περιλαμβάνει την πρόβλεψη, τον καθορισμό αντικειμενικών σκοπών, τη διατύπωση της πολιτικής, την κατάστρωση σχεδίων δράσης και την εκτέλεση προγραμμάτων. Με τη δραστηριότητα του προγραμματισμού αποφασίζεται τι πρέπει να γίνει, πώς πρέπει να γίνει και ποιός πρέπει να το κάνει, προσδιορίζονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η επιχείρηση, ερευνώνται και αναλύονται οι συνθήκες αγοράς, προτείνονται εναλλακτικές λύσεις και, τέλος, επιλέγεται και εφαρμόζεται αυτή που θα επιλεχθεί ως καταλληλότερη για την επιχείρηση.

Επομένως, ο προγραμματισμός αναφέρεται πρώτα απ' όλα στο μέλλον τόσο το άμεσο όσο και το απώτερο, αλλά επίσης αναφέρεται και στο παρόν, εφόσον προδιαγράφει τον τρόπο μετάβασης από την παρούσα κατάσταση στον αντικειμενικό σκοπό που έχει τεθεί, δηλαδή στην επιθυμητή για το μέλλον κατάσταση.

3.2. Οργάνωση

Οργάνωση καλείται η διαδικασία ορθολογικής ομαδοποίησης καθηκόντων σε θέση εργασίας καθώς και η οριοθέτηση της εξουσίας και της κάθε θέσης, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχει θέσει η επιχείρηση.

3.3. Στελέχωση

Η στελέχωση είναι έργο από τα βασικά του (top) manager, που σκοπό του έχει να καλύψει όλες τις διοικητικές θέσεις με κατάλληλα στελέχη. Αυτά τα στελέχη θεωρούνται ως μάνατζερ της μεσαίας (middle) και της κατώτερης (lower) βαθμίδας. Ο αριθμός τους εξαρτάται από την οργάνωση και το μέγεθος της επιχείρησης στην οποία ανήκουν. Η σημασία της στελέχωσης γίνεται ολοφάνερη, αν αναλογιστεί κανείς ότι κι ο καλύτερος προγραμματισμός στην καλύτερη οργανωμένη μονάδα δεν μπορεί να αποφέρει κανένα αποτέλεσμα αν δεν υπάρχουν τα κατάλληλα πρόσωπα και μάλιστα τα κατάλληλα ηγετικά στελέχη. Πρέπει επομένως οι θέσεις οι οποίες καθορίστηκαν κατά τη δημιουργία της οργανωτικής διάρθρωσης και κυρίως οι ηγετικές, να καλυφθούν με άτομα των οποίων τα προσόντα εγγυώνται κατά το δυνατό την εκπλήρωση των αντίστοιχων καθηκόντων (Χολέβας, 1991).

3.4. Διεύθυνση

Η λειτουργία της διεύθυνσης περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες του μάνατζερ για υποκίνηση και συντονισμό του ανθρωπίνου δυναμικού της επιχείρησης, ώστε κάθε προσπάθεια να αποβλέπει στην επίτευξη των στόχων της επιχείρησης.

3.5. Έλεγχος

Η διαδικασία του ελέγχου είναι ένα από τα βασικότερα καθήκοντα ενός μάνατζερ. Ο μάνατζερ τόσο ο ίδιος προσωπικά όσο και μέσω ειδικά εξουσιοδοτημένων οργάνων ασκεί έλεγχο σε όλους και σε όλα. Αυτό δε σημαίνει έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους συνεργάτες του αλλά αντίθετα ευκαιρία για επαλήθευση και επιβεβαίωση αυτής της εμπιστοσύνης. Κανένας δεν θα πρέπει να φοβάται τον έλεγχο, όταν εργάζεται έντιμα και σωστά. Με την εφαρμογή του ελέγχου δίνεται η δυνατότητα να διαπιστώνονται όχι μόνο άστοχες πράξεις και παραλείψεις αλλά και η σωστή αξία προβολής και βράβευσης, απόδοση εργασίας (Χολέβας, 1991). Ο έλεγχος προσφέρει την αναγκαία ανατροφοδότηση για τη διαπίστωση της επιτυχίας της εφαρμοζόμενης πολιτικής σε κάθε περίπτωση.

4. Ο εκπαιδευτικός ως μάνατζερ της τάξης του

Όπως τονίσαμε στην εισαγωγή, η βάση αυτής της εργασίας είναι η επιδίωξη της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, υπό την έννοια πως οι μαθητές θα πρέπει να έχουν μάθει αυτά τα οποία προβλέπει ο σκοπός της διδασκαλίας κάθε μαθήματος. Αυτό οδηγεί σε έναν διπλό ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη. Πράγματι, ο εκπαιδευτικός όχι μόνο πρέπει να διδάξει το όποιο μάθημα (διδακτικός ρόλος), αλλά και να κινητοποιήσει, να οργανώσει και να ελέγξει την εργασία των μαθητών, που απαιτείται για να μάθουν (με τις όποιες παραμέτρους εμπεριέχει αυτό το ρήμα). Αυτός ο δεύτερος ρόλος θεωρούμε ότι προσομοιάζει σε γενικές γραμμές με τον ρόλο του μάνατζερ σε οποιοδήποτε οργανισμό, καθώς δεν είναι ο μάνατζερ που θα κάνει τη δουλειά, αλλά είναι αυτός που θα κάνει το προσωπικό του οργανισμού να εκτελέσει τη δουλειά, σύμφωνα μάλιστα με τους στόχους και τα πρότυπα που έχουν τεθεί. Αντίστοιχα λοιπόν είναι ο εκπαιδευτικός που πρέπει να επιτύχει να μάθουν οι μαθητές του (και αυτό απέχει πάρα πολύ από το να ακούσουν το μάθημα, όπως δείχνουν χαρακτηριστικά τα αποτελέσματα των πανελληνίων εξετάσεων κάθε χρόνο) και αυτή η αναλογία είναι που δίνει στον εκπαιδευτικό τον δεύτερο ρόλο του, εκείνον του μάνατζερ της τάξης του.

Από τις δραστηριότητες και τα καθήκοντα του μάνατζερ που παραθέσαμε προηγουμένως, θεωρούμε πως ιδιαίτερη σημασία και εφαρμογή για τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως μάνατζερ της τάξης παρουσιάζουν ο Προγραμματισμός, η Διεύθυνση και ο Έλεγχος.

4.1. Προγραμματισμός και εκπαιδευτική διαδικασία

Παρατηρώντας τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (εστιάζοντας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι λειτουργίες του προγραμματισμού στο μεγαλύτερο μέρος τους δεν ασκούνται από τον εκπαιδευτικό, αλλά είναι ήδη προδιαγεγραμμένες κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας (όπως ο καθορισμός αντικειμενικών σκοπών, το πρόγραμμα μαθημάτων και η ύλη κάθε μαθήματος, οι ειδικότητες που διδάσκουν τα μαθήματα ακόμα και ο αριθμός των διαγωνισμάτων που πρέπει να γραφούν σε κάθε εξάμηνο...). Αυτό δείχνει πως στην πραγματικότητα ο εκπαιδευτικός, που έχει αίσθηση του διπλού του ρόλου και δε λειτουργεί ως ιμάντας μεταβίβασης «γνώσης», δρα σε ασφυκτικό πλαίσιο που δεν του

επιτρέπει ιδιαίτερες πρωτοβουλίες για να αντιμετωπίσει τις πραγματικές καταστάσεις που δημιουργούνται από το μείγμα των μαθητών κάθε τάξης, τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις τους. Από την άλλη πλευρά, φαίνεται πόσο σημαντική βελτίωση στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου θα προσέφερε η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να μπορεί να προσδιορίζει τα προβλήματα που υπάρχουν στην τάξη του, να θέτει ανάλογους στόχους και να επιλέγει μεταξύ εναλλακτικών λύσεων (όχι πάντα μόνος του αλλά και σε συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας).

4.2. Διεύθυνση και εκπαιδευτική διαδικασία

Σε αντίθεση με τις περιορισμένες δυνατότητες που προσφέρει στον εκπαιδευτικό το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για προγραμματισμό, υπάρχει πολύ μεγαλύτερο πεδίο ελευθερίας ως προς την άσκηση της διοίκησης της τάξης. Πράγματι, η λειτουργία της υποκίνησης και του συντονισμού του ανθρώπινου δυναμικού της μονάδας με σκοπό την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί αναγνωρίζεται ως προφανής στο πλαίσιο του ρόλου του εκπαιδευτικού, απλά με άλλα ονόματα. Εδώ είναι η καθημερινή παρουσία και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού που μπορεί να εμπνεύσει τους μαθητές του, ώστε να εργαστούν με μεγαλύτερη αφοσίωση για να πετύχουν ένα καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

4.3. Έλεγχος και εκπαιδευτική διαδικασία

Όπως έχουμε προαναφέρει η λειτουργία του ελέγχου είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική πραγμάτωση των σκοπών σε οποιοδήποτε οργανισμό ή διαδικασία. Ο έλεγχος αυτός εκφράζεται στην περίπτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την «εξέταση» των μαθητών και τα διαγωνίσματα. Στο σημείο αυτό υπάρχει η ιδιαιτερότητα σχετικά με το πώς πρέπει να ασκείται ο έλεγχος, ώστε η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές που αποτυγχάνουν να μην τους οδηγεί σε άρνηση συμμετοχής ή σε αίσθηση μείωσης της προσωπικότητάς τους αλλά στην απόφαση για βελτιωμένη επανάληψη της εργασίας τους. Και αυτό είναι από τα κρίσιμα στοιχεία μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

5. Βασικές ικανότητες αποτελεσματικών διοικητικών στελεχών

Από τον τρόπο που ορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενο του μάνατζμεντ, προκύπτει μια σειρά ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτουν τα διοικητικά στελέχη για να είναι αποτελεσματικά στην εκτέλεση των καθηκόντων τους (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 1998). Μεταξύ των βασικών ικανοτήτων των αποτελεσματικών διοικητικών στελεχών σημειώνουμε τις παρακάτω που θεωρούμε ότι σχετίζονται με τον ρόλο του εκπαιδευτικού / μάνατζερ.

I. Διανοητικές ικανότητες (λήψη αποφάσεων, ανάπτυξη καινοτομιών, ανάπτυξη οργανωτικών δομών, ανάπτυξη στρατηγικού σχεδιασμού)

II. Ανθρώπινες ικανότητες (προφορική και γραπτή επικοινωνία, χειρισμός συγκρούσεων και διαφορών, ηγεσία - ενθάρρυνση, εμπύχωση, έμπνευση, καθοδήγηση και υποκίνηση, διαπραγματευτική ικανότητα, χειρισμός αλλαγών, ικανότητα αυτό-μάθησης και αυτό-ανάπτυξης)

III. Τεχνικές ικανότητες (Αναζήτηση και αξιοποίηση πληροφοριών, διαχείριση χρόνου, γνώσεις σχετικές με το συγκεκριμένο αντικείμενο της μονάδας).

Όλα τα παραπάνω έχουν εφαρμογή σε συγκεκριμένα στοιχεία του έργου του εκπαιδευτικού / μάνατζερ της τάξης του.

6. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μάνατζερ

Οι προαναφερθείσες ικανότητες που πρέπει να έχει ένας μάνατζερ γενικότερα και που απαιτεί ο ρόλος του καθηγητή - μάνατζερ της τάξης του ειδικότερα, είναι συνάρτηση της προσωπικότητάς του.

Πράγματι, όπως κάθε άτομο έτσι και ο μάνατζερ έχει τη δική του προσωπικότητα η οποία αποτελείται από έμφυτα και επίκτητα χαρακτηριστικά, άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά.

Για να θεωρηθεί ένας μάνατζερ ως επιτυχημένος στη δουλειά του θα πρέπει να διαθέτει όσο το δυνατόν περισσότερα θετικά έμφυτα και επίκτητα χαρακτηριστικά, μερικά από αυτά είναι τα ακόλουθα (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007):

1. Να είναι καθοδηγητικός και να έχει θετική επίδραση στους άλλους, να είναι διαθέσιμος σε όλους, να λύνει προβλήματα, να δίνει συμβουλές και να έχει μεταδοτικό ενθουσιασμό.
2. Να είναι ευφυής, να σκέπτεται πως να αυξήσει την παραγωγικότητα των εργαζομένων και πως να τους ανταμείβει.
3. Να αισθάνεται άνετα με όλο το προσωπικό.
4. Να έχει αυτοπειθαρχία, να είναι ο πρώτος που θα πάει στη δουλειά του και ο τελευταίος που θα φύγει.
5. Να είναι καλός ακροατής.
6. Να είναι δίκαιος και αντικειμενικός, ώστε να χειρίζεται κατάλληλα τους υφισταμένους του, χωρίς να δημιουργεί προβλήματα.
7. Να έχει ορθή κρίση και διορατικότητα, ώστε να προβλέπει τα προβλήματα και να προβαίνει στη λύση τους.
8. Να είναι ψύχραιμος, ώστε να αντιμετωπίζει ήρεμα κάθε κατάσταση.
9. Να έχει καλή γνώση του αντικειμένου του μέσα στην επιχείρηση, ώστε να μπορεί να αποδώσει όσο το δυνατόν καλύτερα.
10. Να έχει τη δύναμη να κάνει πάντα αυτό που πρέπει για την ορθή λειτουργία της επιχείρησης και όχι αυτό που θέλει.
11. Να είναι αποφασιστικός και δραστήριος.
12. Να εμπιστεύεται και να αναγνωρίζει την εργασία των άλλων.
13. Να έχει ακαδημαϊκή μόρφωση και γενικότερη παιδεία που σε συνδυασμό με τα παραπάνω θα τον κάνουν έναν επιτυχημένο και καταξιωμένο μάνατζερ.

Από αυτόν τον αναλυτικό κατάλογο γνωρισμάτων που πρέπει να διαθέτουν τα αποτελεσματικά διοικητικά στελέχη, προχωρήσαμε σε μια σύνθεση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της προσωπικότητας ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού / μάνατζερ της τάξης του:

- Ενδιαφέρον για αποτελέσματα
- Ενδιαφέρον για τους ανθρώπους
- Επιθυμία για την ανάληψη ευθυνών
- Πρωτοβουλία
- Ανεξάρτητη σκέψη
- Φιλοδοξία
- Αντοχή και δυναμισμός σε δύσκολες καταστάσεις
- Αυτοπεποίθηση
- Ετοιμότητα
- Ψυχραιμία.

7. Συμπεράσματα

Η σημασία της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, την οποία υποστηρίξαμε στην εισαγωγή της εργασίας –καθώς μάλιστα βρισκόμαστε σε μια εποχή κατά την οποία εξελίσσεται αλματωδώς η τεχνολογία στο πλαίσιο της 4^{ης} βιομηχανικής επανάστασης– οδηγεί στην ανάδειξη του διπλού ρόλου του εκπαιδευτικού, όχι μόνο ως δασκάλου αλλά και ως μάνατζερ της τάξης του. Για την ανάλυση των στοιχείων και των απαιτήσεων του δεύτερου αυτού (και συχνά υποτιμημένου ή εκτός διερεύνησης) ρόλου των εκπαιδευτικών, παραθέσαμε τις βασικές λειτουργίες του μάνατζμεντ σε έναν οργανισμό, όπως και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας επιτυχημένος μάνατζερ, και δώσαμε μια πρώτη εφαρμογή στην περίπτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ανάλυση αυτή δείχνει βέβαια πόσο πολύπλοκο είναι το έργο του εκπαιδευτικού, αν θελήσουμε να το δούμε στις πραγματικές του διαστάσεις, συνυπολογίζοντας το σύνολο των απαιτήσεων που θέτει το αίτημα της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κλείνοντας, θα σημειώσουμε ότι η ικανότητα αποτελεσματικής διδασκαλίας δεν αφορά μόνο όσους πρόκειται να κάνουν το επάγγελμα του δασκάλου / καθηγητή. Στις πραγματικές της διαστάσεις αφορά την ικανότητα της αποτελεσματικής μετάδοσης μιας ιδέας μεταξύ των ανθρώπων και αυτό είναι μια από τις σημαντικότερες ικανότητες που πρέπει να έχουμε αναπτύξει, με ό,τι κι αν ασχολούμαστε.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Κανελλόπουλος, Χ. Κ. (1995). *Μάνατζμεντ - Αποτελεσματική διοίκηση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Μπουραντάς, Δ. & Παπαλεξανδρή, Ν. (1998). *Εισαγωγή στη διοίκηση επιχειρήσεων*. Αθήνα: Ευ. Μπένου.
- Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη, Α. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: Rosii.
- Χολέβας, Ι. (1991). *Ο δεκάλογος του Manager X 10*. Αθήνα: Υδρία (4Ε).

Η ποίηση στην Ειδική Αγωγή: Στα χνάρια του λίμερικ

Μαρία Καργιώτη
ΚΕΔΔΥ Δ' Αθήνας
maria.kargioti@yahoo.com

Περίληψη

Η προσέγγιση της λογοτεχνίας στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής παρουσιάζει αντικειμενικές δυσκολίες, εμφανίζει όμως σημαντικό ενδιαφέρον ως διαδικασία και αποτέλεσμα. Το λίμερικ (limerick) ή λιμερίκι (ηχητική παραφθορά) ή ληρολόγημα (νεολογισμός) αποτελεί ιδιαίτερο είδος ποίησης που χαρακτηρίζεται από ελευθερία στην έμπνευση και στην έκφραση. Προσφέρεται για τη δημιουργική παιδική έκφραση, καθώς η λογική ανατρεπτικότητα που το διακρίνει προσιδιάζει στην ευρεία και δύσκολα τιθασεύσιμη φαντασία που διακρίνει την παιδική σκέψη· αλλά και η χιουμοριστική του διάσταση γοητεύει τα παιδιά. Με μέσο τα σύντομα, ομοιοκατάληκτα, αστεία και απροσδόκητα πεντάστιχα ποιηματάκια το παιδί κατασκευάζει εικόνες ακατανόητες που η ίδια η τέχνη νοηματοδοτεί. Οι λέξεις που χρησιμοποιεί συγκεκριμενοποιούν τις εικόνες και συνδέονται μεταξύ τους με σκοπό να υποταχθούν στις ποιητικές συμβάσεις του είδους. Στη συγκεκριμένη ανακοίνωση ο σκοπός είναι να παρουσιαστούν: (α) η διδακτική προσπάθεια κατανόησης του μοναδικού ποιητικού είδους λίμερικ, και (β) η επακόλουθη παραγωγή ποιημάτων από μαθήτρια της Γ' τάξης στο πλαίσιο της υποστήριξής της στο Τμήμα Ένταξης. Απαραίτητο είναι να παρακολουθηθούν τα στάδια παραγωγής των έξι ληρολογημάτων, ώστε να διευκρινισθούν οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, οι περιορισμοί που αντιμετωπίστηκαν και να κατανοηθεί το σκεπτικό για την παιδαγωγική αξιοποίηση της ποιητικής τέχνης στην Ειδική Αγωγή.

Λέξεις-κλειδιά: Λίμερικ (limerick), ληρολόγημα, παραγωγή ποιημάτων, Τμήμα Ένταξης.

1. Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων εφαρμόζεται ήδη δεκαετίες στις κοινές τάξεις είτε μέσω των σχολικών εγχειριδίων είτε με το πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας και τη διεύρυνση της χρήσης των σχολικών βιβλιοθηκών. Για τη σκοπιμότητα, τα οφέλη, τους τρόπους καθώς και τα καταλληλότερα από τα αναγνώσματα για την πρακτική εφαρμογή της διδασκαλίας της ποίησης και της λογοτεχνίας στο ελληνικό σχολείο υπάρχει επαρκής τεκμηρίωση (ενδεικτικά: Τσακρής, 1999; Τσιλιμένη, 2005; Γκίβαλου-Κατσίκη, 2003; Καλογήρου, 2001). Το αντίστοιχο δεν προτιμάται, τουλάχιστον σε διευρυμένη κλίμακα, στο πλαίσιο της εξατομικευμένης παροχής Ειδικής Αγωγής για μαθητές με ειδικές ή γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες στο Τμήμα Ένταξης, καθώς ακόμη και αν ίσχυε, η εφαρμογή της αναγκαστικά θα ήταν περιορισμένη.

Συνήθως, το εκπαιδευτικό έργο στο πλαίσιο του Τμήματος Ένταξης περιλαμβάνει συμβατικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που επικεντρώνονται στους βασικούς άξονες του Αναλυτικού Προγράμματος και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων γραμματισμού μέσα από την ενδεικτική ή αποσπασματική χρήση μορφών λόγου, χωρίς να δίνεται η ευκαιρία για περαιτέρω εμβάθυνση και εξέλιξη του περιεχομένου της διδασκαλίας. Το αποτέλεσμα είναι η ανάλυση και, κυρίως, η παραγωγή λογοτεχνίας από τους μαθητές να αντιμετωπίζεται ως «είδος πολυτελείας», εξαιτίας των ιδιαίτερων απαιτήσεων που προϋποθέτει στην προετοιμασία και στην εφαρμογή. Να σημειωθεί ότι η εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις δεξιότητες της επικοινωνίας και έκφρασης προβλέπει και τη χρήση της λογοτεχνίας, ανάλογα βεβαίως με τις δυνατότητες που δίνει η ομάδα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν (Βλ. και ΙΕΠ, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης).

Η υλοποίηση εκπαιδευτικών project από μαθητές του Τμήματος Ένταξης (Καργιώτη, 2012; 2014; 2017) συντελεί στη δημιουργία αλληλεπιδραστικού κλίματος και στην προσέγγιση των δυσκολιών των μαθητών/μαθητριών με διαφοροποιημένα μέσα, ενισχύει τα κίνητρα μάθησης και τονώνει το αυτοσυναισθημα. Η επιτυχία της προσπάθειας απαιτεί ορθό προγραμματισμό, προδιαγραφές φιλικές προς κάθε εμπλεκόμενο/η μαθητή/τρια, επιμονή και διάθεση για αναπροσαρμογή ή επανασχεδιασμό.

Στην περίπτωση της παραγωγής λογοτεχνικού έργου από μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκτός από τις ειδικές προϋποθέσεις που απαιτούνται και σχετίζονται, κατ' αρχάς, με αυτές καθαυτές τις δυνατότητες του παιδιού, ως διαδικασία επιφυλάσσει πολύ ενδιαφέρουσες εμπειρίες, αναπτύσσει συνεκτικούς δεσμούς, ενεργοποιεί κίνητρα, βοηθά στο χτίσιμο εικόνας αυτοαποτελεσματικότητας για τον/τη δημιουργό - μαθητή/τρια μέσα από την αυτοέκφραση και την επικοινωνία.

Μια τέτοια προσπάθεια θα επιχειρηθεί να παρουσιασθεί στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Στο πρώτο μέρος θα δοθούν γενικές αλλά κατατοπιστικές πληροφορίες, απαραίτητες για την κατανόηση του ποιητικού είδους limerick. Στο κύριο μέρος της ανακοίνωσης θα αναλυθούν τα στοιχεία εφαρμογής του project, θα περιγραφούν οι στόχοι - επιδιώξεις σε αντιστοίχιση με τα χαρακτηριστικά του προφίλ της μαθήτριας που το υλοποιεί, θα γίνουν αναφορές στο χρονοδιάγραμμα, στο θεματολόγιο, στο γενικό περίγραμμα του προγράμματος και θα παρουσιαστούν τα ποιήματα που παράχθηκαν. Τέλος, στον επίλογο θα συζητηθούν τα ποικίλα ποιοτικά αποτελέσματα της προσπάθειας.

2. Το λίμερικ ως ποιητικό είδος και τα κριτήρια επιλογής του για το project

Το ποιητικό είδος limerick έχει τις καταβολές του στην αγγλική παράδοση και στα εύθυμα παιδικά τραγουδάκια (Σουλιώτης, 1995). Η καλλιτεχνική τους αξία και η καταλληλότητά τους για διδασκαλία παιδιών αμφισβητήθηκε ισχυρά κατά το παρελθόν. Πλέον αντιμετωπίζονται με θετική διάθεση και θεωρούνται ιδανικά και για παραγωγή στη σχολική τάξη (Καρακίτσιος, 1996).

Από τα σπουδαιότερα χαρακτηριστικά ενός limerick είναι η τυποποιημένη φόρμα που ακολουθείται στη σύνθεσή του και η ελευθερία που παρέχει στη φαντασία με αποτέλεσμα να ισορροπεί μεταξύ αστείου και σοβαρού, πραγματικότητας και «ανοησίας». Επίσης, η συντομία των limerick, η θεματική ποικιλία, η ήπια χρήση ομοιοκαταληξίας και η περίπου χωρίς περιορισμό χρήση ευφάνταστου λεξιλογίου τα καθιστούν όχι μόνο ενδιαφέροντα αλλά και κατά μία έννοια εύκολα στη δημιουργία τους. Έτσι, τα παιδιά καταφέρνουν σε σύντομο χρονικό διάστημα να κατανοήσουν την τεχνική που διέπει την παραγωγή τους. Η επινόηση του τελικού επιθέτου ως ο επίλογος-παρωδία μετατρέπεται σε μια διασκεδαστική δραστηριότητα (Ροντάρι, 2003). Η διαδικασία παραγωγής, καθώς και το αποτέλεσμα, διακρίνονται από ζωντάνια, ευφάνταστη σύλληψη και παιδική φρεσκάδα.

3. Η προετοιμασία και η παραγωγή των ποιημάτων: Διδακτική προσέγγιση

Από την προετοιμασία έως την παραγωγή και την παρουσίαση στην τάξη των ποιημάτων που παράχθηκαν στο Τμήμα Ένταξης μεσολάβησε χρόνος 3 μηνών (γ' τρίμηνο, Μάρτιος-Ιούνιος) με συστηματική διδασκαλία μίας ώρας εβδομαδιαίως κατά τη διάρκεια της φοίτησης της μαθήτριας στη Γ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου το σχολικό έτος 2012-2013.

Στόχος της ανάληψης του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν η ανασκευή της αρνητικής εικόνας αυτοαποτελεσματικότητας και η δόμηση θετικής αυτοαντίληψης, καθώς η μαθήτρια είχε σημαντικότερα ελλείμματα στον ψυχολογικό τομέα, ενώ οι αντιληπτικές και οι γνωστικές της δυνατότητες κυμαίνονταν στην γκάμα του φυσιολογικού. Επίσης,

επειδή η μαθήτρια αρεσκόταν ιδιαιτέρως στον ποιητικό λόγο ήταν μια θαυμάσια ευκαιρία (α) να εξοικειωθεί με ένα άλλο ποιητικό είδος σύντομο και κατανοητό, (β) να βιώσει την επιτυχία, και (γ) να απολαύσει τη διαδικασία.

Στους επιμέρους σκοπούς είναι δυνατόν να συγκαταλεχθούν:

- (α) κατανόηση και αφομοίωση της δομής και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του ποιητικού είδους limerick
- (β) οργάνωση, συστηματοποίηση του προσληπτικού και επιλογή του κατάλληλου παραγωγικού λεξιλογίου (σημασιολογία - συγκέντρωση / μνημονική λειτουργία)
- (γ) άσκηση στην ομοιοκαταληξία (ζευγαρωτή).

Μεθοδολογία της διδασκαλίας:

Αρχικά έγινε παρουσίαση του ποιητικού είδους και παραδειγμάτων με σύντομο ερωτηματολόγιο (βλέπε Παράρτημα). Στις επόμενες διδακτικές ώρες έγινε συγκεκριμενοποίηση των θεματικών αξόνων (σχετικοί με την άμεση εμπειρία, την επικαιρότητα, την τρέχουσα χρονική περίοδο, το ζωϊκό βασίλειο, στιγμιότυπα κ.ά.). Αξιοποιήθηκε το υλικό που προσφέρεται στο Ανθολόγιο Α' & Β' τάξης (σσ. 54-55. Βλ. και «Λίμερικ - Της έκτης τα... σαΐνια» στην Ιστοσελίδα της Στ' τάξης του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νέου Ψυχικού) και παρακολούθηση video με μελοποιημένο αγγλικό λίμερικ με τίτλο: The Orange and the Green (μετάφραση των στίχων από εκπαιδευτικό). Ακολούθησε καθορισμός του αριθμού των ποιημάτων που θα παραγόντουσαν και επιμερισμός των ωρών διδασκαλίας μέσα στο πρόγραμμα. Τέλος, αποφασίσθηκε η τελική μορφή παρουσίασης (πληκτρολόγηση στον Η/Υ, δημιουργία μικρού βιβλίου - συλλογής, παρουσίασή τους μέσα στην τάξη και στους γονείς της μαθήτριας, αποστολή τους σε τρέχοντα ποιητικό διαγωνισμό).

Διδακτικό υλικό:

- Φύλλα εργασίας και καρτέλες με λεξιλόγιο και θεματικές ενότητες.
- Καρτέλες με λεκτικά / γλωσσικά μοτίβα και ζεύγη λέξεων (π.χ. γάτα-ψάρια / θάλασσα-καράβι, η γάτα τρελαίνεται για ψάρια / της τρέχουν τα σάλια, χελιδόνη-φωλιά, τα πουλιά μεταναστεύουν).
- Εικόνες (αξιοποίηση εικόνων από τη φύση και βασικών γνώσεων του αισθητού κόσμου (π.χ. τα χελιδόνια είναι μεταναστευτικά πουλιά, στις γάτες αρέσουν τα ψάρια)
- Φωτογραφίες (αξιοποίηση της Γεωγραφίας, της Ιστορίας και του λεξιλογίου του γλωσσικού βιβλίου).
- Ζωγραφιές - Αποκόμματα από περιοδικά και εφημερίδες (αξιοποίηση της επικαιρότητας (π.χ. η περίοδος της κρίσης).
- Υποδείγματα ποιημάτων limerick - Αξιοποίηση μύθων και ιστοριών από την αναγνωστική εμπειρία της μαθήτριας (π.χ. μύθοι του Αισώπου).

Διδακτικά βήματα:

Πριν τη σύνθεση ενός ποιήματος συγκεκριμένης θεματικής κατασκευάζονταν καρτέλες λεξιλογίου με κριτήριο την καταλληλότητά τους ή την παραδοξότητά τους. Ακολουθούσε η τοποθέτησή τους σε προτάσεις ή φράσεις και η δόμησή τους σε ομοιοκατάληκτους στίχους. Η διαδικασία είχε στοιχεία αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής ιδεών με την εκπαιδευτικό. Μάλιστα, η μαθήτρια μπορούσε σε συνεχή βάση να συμβουλευτεί το σχεδιάγραμμα της δομής limerick.

Αξιολόγηση

Προκειμένου να αξιολογηθούν τα μικρά δημιουργήματα, ένας τρόπος που χρησιμοποιήθηκε αρκετά ήταν η ανάγνωσή τους σε μικρές ομάδες μαθητών μικτών ηλικιών οι οποίοι λάμβαναν ρόλο κριτή και με αυτόν τον τρόπο ήταν εφικτή η μέτρηση της «απήχησής» τους. Οι ομάδες μπορούσαν να διατυπώσουν τις αντιρρήσεις τους, να προτείνουν βελτιώσεις και να συνεισφέρουν με τις δικές τους ιδέες.

4. Τα ποιήματα

Ο ΣΚΥΛΟΣ

Μια μαθήτριά απ' τη Δήλο
πήρε μαζί της ένα σκύλο
στην τάξη τον γυρνούσε από δω κι από κει
φέρνει μαζί της λίγο φαί
η παράξενη μαθήτριά απ' τη Δήλο.

Η ΚΑΤΙΑ ΠΟΥ ΤΗΣ ΑΡΕΣΑΝ ΤΑ ΨΑΡΙΑ

Μια γάτα που τη λέγαν Κάτια
βρήκε μια μέρα μια σακούλα γεμάτη ψάρια
«Σου αρέσουνε τα ψάρια;» τη ρωτήσαν τα καλάμια
«Μμ.... Μου τρέξανε τα σάλια»
είπε ετούτη η γάτα που τη λέγαν Κάτια.

Η ΓΑΛΛΙΔΑ

Μια Γαλλίδα απ' το Παρίσι
ξαφνικά παθαίνει κρίση
το τιμόνι κρατάει γερά
δε γυρίζει πίσω πια
η όμορφη Γαλλίδα απ' το Παρίσι.

Ο ΤΡΑΓΟΥΔΙΣΤΗΣ

Ένας τζιτζικας το καλοκαίρι
κρατά την τρελή κιθάρα του στο χέρι
με σκοπό να μας τρελάνει
νότες ρίχνει ένα τσουβάλι
ετούτος ο τεμπέλης τζιτζικας το καλοκαίρι.

ΤΟ ΟΝΕΙΡΟ

Ένα μικρό καράβι στο γιαλό
που ήθελε να ταξιδέψει σαν τρελό
όμως τη θάλασσα φοβόταν
και τον άνεμο ντρεπόταν
το μικρό ντροπαλό καράβι στο γιαλό.

ΈΝΑ ΧΕΛΙΔΟΝΙ ΑΠ' ΤΗΝ ΑΦΡΙΚΗ

Ένα χελιδόνι που έφτιαξε φωλιά στην Αφρική
και έκανε παρέα μ' ένα παπί
αποφάσισε στην Ελλάδα να γυρίσει
και το φίλο του ν' αφήσει

το ταξιδιάρικο χελιδόνι που έφτιαξε φωλιά στην Αφρική.

5. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για την εκπόνηση του project επιλέχθηκε το ποιητικό είδος limerick με βάση τα χαρακτηριστικά του που συνοψίζονται στα: συντομία, ευκολία στο λεξιλόγιο, ελεύθερη θεματολογία, συγκεκριμένη ποιητική δομή, ομοιόμορφη ομοιοκαταληξία, κωμική διάσταση, ανάλαφρο, παιχνιδιάρικο ύφος και βεβαίως διάθεση υπέρβασης της πραγματικότητας και αναφορές σε ά-λογα στοιχεία και πρωτότυπες εικόνες.

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και οι προτιμήσεις της μαθήτριας-δημιουργού ήταν τέτοιας ποιότητας που μπορούσαν να εγγυηθούν τη διάθεση για εμπλοκή, την επιμονή και την επιτυχία του στόχου (πλούσιος ψυχικός κόσμος, βαθιά συναισθήματα, ζωηρή φαντασία, κατανόηση της ποίησης, ευκολία στην αποστήθιση ποιημάτων και απόπειρες στιχοπλοκής), εφόσον θα ελάμβανε την απαραίτητη υποστήριξη.

Η διαδικασία δεν ήταν εύκολη και χρειάστηκε αρκετές φορές να τροποποιηθούν τα φύλλα εργασίας και οι τεχνικές και να αναπροσαρμοσθούν οι σκοποί ακόμη και το χρονοδιάγραμμα της ημερήσιας εργασίας (ανάλογα με την ανταπόκριση συντομευόταν ή επιμηκύνονταν). Επίσης, στην έναρξη αλλά και κατά την εξέλιξη η μαθήτρια χρειάστηκε ενίσχυση, ώστε να μην παραιτηθεί. Το ενδιαφέρον χρειάστηκε να διατηρηθεί αμείωτο και να υπενθυμίζονται συχνά οι στόχοι και τα προσδοκώμενα που είχαν προσυμφωνηθεί. Αποδείχτηκε τελικώς μια επίπονη και αρκετά απαιτητική προσπάθεια με σημαντικά αποτελέσματα.

Μετά την ολοκλήρωση, η μαθήτρια δήλωνε πολύ ικανοποιημένη και χαρούμενη που κατάφερε να ανταποκριθεί και μάλιστα δεν προέβαλε αντιστάσεις στην παρουσίαση της δουλειάς της μέσα στην τάξη από την ίδια. Μέχρι τότε η παρουσία της στην τάξη ήταν υποτονική, ανασφαλής έως και φοβική. Η διέξοδος που της δόθηκε για αυτοέκφραση αποκάλυψε τις κρυμμένες δυνατότητες και ευαισθησίες της που δεν μπορούσαν να αναδειχθούν εύκολα μέσα στην κοινή σχολική καθημερινότητα. Η εξατομικευμένη παρέμβαση αυτού του τύπου στο Τμήμα Ένταξης, η αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό σε πρόγραμμα που δεν είχε τον τυπικό ακαδημαϊκοκεντρικό χαρακτήρα, η ελευθερία στη χρήση μεθόδων όπως η δοκιμή και πλάνη, καθώς και η αποφόρτιση από τις συνηθισμένες καταστάσεις αξιολόγησης είναι μερικές από τις συνθήκες που φαίνεται ότι ευνόησαν τόσο την αποτελεσματικότητα όσο και τη συναισθηματική ανταπόκρισή της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γκίβαλου-Κατσίκη, Α. (2003). Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία. Αθήνα: Πατάκης.
- Καλογήρου Τ. (2001). Εικόνα-μουσική-κείμενο: η συνδυαστική χρήση τους στη διδασκαλία. Στο Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές-Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο*, σσ. 81-100. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρακίτσιος, Α. (1996). *Το limerick: Ποίηση για μικρά παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Καργιώτη, Μ. (2012). Τα αστέρια αποκαλύπτουν τα μυστικά τους: Project Γεωγραφίας με εφαρμογή του λογισμικού γενικής χρήσης παρουσιάσεων (power point) από μαθήτρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 6^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης ΕΛΛΙΕΠΕΚ «Παιδεία Κάλιστον Εστί Κτήμα Βροτοίς: Ανθρωπιστικές και Θετικές Επιστήμες: Θεωρία και Πράξη»*, 5-7 Οκτωβρίου 2012.. Ανακτήθηκε στις

29/9/2018

από

http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/47_kargioti.pdf

- Καργιώτη, Μ. (2014). Όταν οι Σούπερ Μάγοι και ο Τρελός Ξάδελφος του Ντόναλντ Συνάντησαν τους Περσίτες: Συνθέτοντας μια ιστορία comic σε Λογισμικό Γενικής Χρήσης Παρουσιάσεων (Power Point) στο τμήμα Ένταξης. Στα Κ.Δ. Malafantis, Ε.Ρ. Galanaki & Α.Ι. Pamouktsoglou (Eds.), *Πρακτικά του 1Ε' Διεθνούς Συνεδρίου της ΠΕ Ελλάδος International Scientific Conference Era- 8, The Synergy Forum «The Conference for International Synergy in Energy, Environment, Tourism and Contribution of Information Technology in Science, Economy, Society and Education»*, pp. 1058-1068. Αθήνα: ΠΕΕ.
- Καργιώτη, Μ. (2017). «Ανακυκλώστε και... Σώστε»: Σενάριο διδασκαλίας με τη χρήση Η/Υ για μαθητές Α/θμιας Εκπαίδευσης με ΕΕΑ στο πλαίσιο της ισότιμης εκπαίδευσης. *Πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του Π.Ε.Σ.Ε.Α. Θέματα Ειδικής Αγωγής, Δ' Μέρος*, σσ. 78, 59-66.
- Ροντάρι, Τ. (2003). *Γραμματική της Φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαριθμητικό για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούση Γ.
- Τσακρής, Π. (1999). Στοιχεία θεωριών της λογοτεχνίας και εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσιλιμένη, Τ. (2005). Limericks: το «ά-λογο» της φαντασίας στην εκπαίδευση: παιχνίδια λόγου και δημιουργικότητας. Στο Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.). *Η λογοτεχνία στο σχολείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, σσ. 243-256. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. (2008). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α & Β' Δημοτικού: Το δελφίνι*. Βιβλίο μαθητή, σσ. 54-55. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Δικτυακοί τόποι:

ΙΕΠ. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 9/8/18 από <http://www.prosvasimo.gr/el/analytika-programmata-eidikhs-agwghs-kai-ekpaideushs>

Λίμερικ - Της έκτης τα..... σαΐνια: Ιστοσελίδα της Στ' τάξης του 2ου Δημοτικού Σχολείου Νέου Ψυχικού. Ανακτήθηκε στις 27/8/18 από http://st22npsyhicko.blogspot.gr/2013/01/blog-post_3222.html)

Παράρτημα

Φύλλο εργασίας

Ποίηση Λίμερικ (Limerick)

Έναν παράξενο άντρα από τη Δύση
Με στολισμένο ρούχο είχανε ντύσει
Τον ρωτούσαν «Σου κάνει;»
Και απαντούσε «Σα φουστάνι!»
Ο δύστροπος ο άντρας απ' τη Δύση.

Edward Lear



Ένας άντρας απ' τη Χάγη
Με το νου τρέλες παράγει
Κι έφτιαξε ένα μπαλόνι
Στο φεγγάρι είχε τιμόνι
Ο πλανεμένος άντρας απ' τη Χάγη.

Edward Lear



[Είτανε* μια κοπέλα απ' τη Σάμο]

Είτανε μια κοπέλα απ' τη Σάμο
που έχωσε το δεξί της στην άμμο
και με τ' άλλο το χέρι
εκρατούσε ένα αστέρι
ετούτη η κοπέλα απ' τη Σάμο.

Γιώργος Σεφέρης



[Η οδοντόβουρτσα]



Μια οδοντόβουρτσα σκληρή μέσα στο
ποτηράκι,
τα δόντια του αφέντη της βαρέθηκε
λιγάκι.
Σ' ένα σκουλήκι των δοντιών τηλεφωνεί
και λέει:
«Τα δόντια σάπισέ του τα ώστε
να μη με θέλει!»
Η ΔΟΛΙΟΤΡΙΧΗ* οδοντόβουρτσα από
το ποτηράκι.



Λιάνα Αρανίτου





Τα δύο ποιήματα που διάβασες λέγονται
λίμερικ*. Είναι ποιήματα διασκεδαστικά,
παιχνίδια της γλώσσας και της φαντασίας.
Μπορείς να φτιάξεις το δικό σου λίμερικ
αρκεί να παρατηρήσεις τον πίνακα και να
συμπληρώσεις τις φράσεις.

Αλέκος Φασιανός
«Ο πρωινός ποδηλάτης»

1. Ήταν	(κάποιος)
2. που	(κάτι του συνέβαινε)
3. όμως	(κάτι έκανε)
4. και	(κάτι είπε)
5.	(βρες ένα περίεργο επίθετο γι' αυτόν).



- Τι είναι λίμερικ;

Ορισμός:

.....
.....

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά αυτών των ποιημάτων;

Είναι σύντομα ή μεγάλα;

Τα θέματά τους είναι συνηθισμένα και σοβαρά;

.....

Πόσους στίχους έχουν;

.....

Πώς ομοιοκαταληκτούν;

.....

Η ΔΟΜΗ ΤΩΝ ΛΙΜΕΡΙΚ

1ος στίχος: Παρουσίαση του πρωταγωνιστή

2ος στίχος: Βασική ιδιότητα ή παραξενιά του πρωταγωνιστή

3ος + 4ος στίχος: Ενέργειες πρωταγωνιστή και αντιδράσεις περιβάλλοντος

5ος στίχος: Παραλλαγή του 1ου στίχου - κλείσιμο ιστορίας με ένα επίθετο κατάλληλο νοηματικά αλλά ταυτόχρονα εντυπωσιακό και ευρηματικό.

Μουσειοπαιδαγωγική και νέες τεχνολογίες

Ισαβέλλα-Δήμητρα Καρούτη
Αναπτυξιακό Κέντρο Θεσσαλίας
is.karouti@aketh.gr

Γιάννης Παπαβασιλείου
Αναπτυξιακό Κέντρο Θεσσαλίας
g.papavasileiou@aketh.gr

Περίληψη

Το 2018 έχει ανακηρυχτεί ως ευρωπαϊκό έτος πολιτισμικής κληρονομιάς από την Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία θέλησε έτσι να παρακινήσει σε δράσεις και να ενισχύσει την αξία του πολιτισμού στην ανάπτυξη μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας και του αισθήματος του ανήκειν σε έναν κοινό ευρωπαϊκό χώρο. Παράλληλα, σε εθνικό επίπεδο, το έτος 2018 σημαίνει την επέτειο 40 χρόνων για τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα μουσεία της Ελλάδας –από το 1978, έτος ίδρυσης του τμήματος Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Μουσείου Μπενάκη.

Μέσω της ανάπτυξης και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα μουσεία σήμερα, ως φορείς πολιτισμού, πέρα από τις παραδοσιακές μουσειακές λειτουργίες έχουν αποκτήσει έναν πιο διευρυνμένο ρόλο. Με αξιοποίηση των συλλογών τους, των μουσειοπαιδαγωγικών μεθόδων και της τεχνολογίας, τα μουσεία μπορούν μετατραπούν σε χώρους σκέψης, συζήτησης και διαμόρφωσης κοινών εμπειριών, σε χώρους που προτρέπουν σε ανάπτυξη των δεξιοτήτων και της δημιουργικότητας και σε αλλαγή συμπεριφορών και αξιών και σε χώρους που προσφέρουν ευχαρίστηση και έμπνευση. Τα μουσεία προσφέρουν ένα πλαίσιο στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί μια καινοτόμος και καθηλωτική / γοητευτική διαδικασία μάθησης, μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, αναζητούνται οι προϋποθέσεις που προσδίδουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων αυτά τα χαρακτηριστικά υπό το πρίσμα της καινοτομίας και της ενσωμάτωσης νέων τεχνολογιών στη μουσειακή εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι περιπτώσεις προγραμμάτων με ευρωπαϊκή χρηματοδότηση. Συνδυαστικά, συζητούνται: α. η δυναμική των σχολικών επισκέψεων στα μουσεία ως μέσο διεύρυνσης της σχολικής εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της μουσειακής εκπαίδευσης ως περισσότερο βιωματικής, προσωποποιημένης και διαθεματικής, και β. τα στοιχεία που καθιστούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα επιτυχή για το σύγχρονο παιδικό και νεανικό κοινό.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσειακή εκπαίδευση, Ευρωπαϊκός πολιτισμός, μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, Έτος πολιτιστικής κληρονομιάς.

1. Εισαγωγή

Η σχέση της Ευρώπης με τον πολιτισμό αποτυπώνεται πολύ χαρακτηριστικά στα λόγια του Ντάριο Φο: «προτού καν η Ευρώπη ενωθεί σε οικονομικό επίπεδο ή γίνει αντιληπτή ως χώρος οικονομικών συμφερόντων και εμπορικών συναλλαγών, ο πολιτισμός είχε ήδη ενώσει όλες τις χώρες της Ευρώπης. Οι τέχνες, η λογοτεχνία, η μουσική είναι ο συνεκτικός ιστός της Ευρώπης». Μάλιστα, πολύ συχνά η Ευρώπη αναφέρεται ως ήπειρος πολιτισμού, με τον σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο πολιτισμό να αναγνωρίζει τις ρίζες του σε αυτόν της Ευρώπης. Αν και ο όρος «ευρωπαϊκός πολιτισμός» είναι μια κατασκευή της τελευταίας εικοσιπενταετίας, μπορεί να αναγνωριστεί ως «η μεγάλη προωθητική δύναμη στη συγκρότηση της Ευρώπης του μέλλοντος» (Μαθιουδάκη, 2014: 58), αλλά και ως η μείξη των στοιχείων όλων των πολιτισμών που αποτελούν σήμερα την «Ευρώπη» (VanRompuy, 2016).

Η Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα είχε πρωτίστως μια τεχνοκρατική φύση, η οποία επικεντρώθηκε στις οικονομικές και εμπορικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με πολλούς μελετητές, η τεχνοκρατική αυτή φύση επηρέασε τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, πράγμα που σημαίνει ότι αναμενόταν η αίσθηση του ανήκειν στην ευρωπαϊκή κοινότητα να αναδυθεί ως μια θετική παράπλευρη επίπτωση της ενιαίας αγοράς. Όταν αυτό το συναίσθημα της ευρωπαϊκότητας δεν αναδύθηκε, υπήρξε μια στροφή προς τον πολιτισμό. Αυτή η στροφή ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και συνδέεται με την ανάγκη υποστήριξης και επέκτασης των ευρωπαϊκών συνεργασιών σε αρμονία με τις πολιτικές φιλοδοξίες της (Shore et al., 2006).

Τρεις δεκαετίες αργότερα (2009) τίθεται σε ισχύ η Συνθήκη της Λισαβόνας ή αλλιώς η «Συνθήκη για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (ΣΛΕΕ). Στο τρίτο μέρος της συνθήκης, που αφορά τις εσωτερικές πολιτικές και δράσεις της ένωσης, στο άρθρο 167, παρατίθενται ξεκάθαρα οι στόχοι της ΕΕ για τον πολιτισμό. Σύμφωνα με τη διατύπωση του άρθρου, η Ευρωπαϊκή Ένωση στοχεύει να «συμβάλλει στην ανάπτυξη των πολιτισμών των κρατών - μελών», «αποσκοπεί στην ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των κρατών – μελών» και με τρίτες χώρες και «υποστηρίζει και συμπληρώνει τη δράση τους» σε ορισμένους τομείς, ενώ ταυτόχρονα «προβάλλει την κοινή πολιτιστική κληρονομιά» (Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, 1993).

Σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat, το ένα τρίτο των Ευρωπαίων πολιτών δεν συμμετέχει σε πολιτιστικές δραστηριότητες. Έτσι, ενώ ο πολιτισμός μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας ενίσχυσης του αίσθηματος της ευρωπαϊκότητας, κρίνεται απαραίτητο να αυξηθεί η πολιτιστική συμμετοχή, ώστε να ενισχυθεί το αίσθημα του ανήκειν. Οι Ευρωπαίοι χρειάζεται να κατανοήσουν τι τους ενώνει και όχι τι τους χωρίζει.

Σύμφωνα με πρόσφατη ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής διατυπώνεται η σημαντική σχέση μεταξύ πολιτισμού και εκπαίδευσης και προβάλλεται η κατεύθυνση της ΕΕ να αξιοποιήσει τις συνέργειες μεταξύ τους. Παράλληλα, γίνεται λόγος για ενσωμάτωση της καινοτομίας και των ψηφιακών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση και ενίσχυση των σχετικών φορέων, πολιτισμού και εκπαίδευσης, ώστε να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις και να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που προσφέρει η στροφή στην ψηφιακή εποχή.

2. Τα Μουσεία σήμερα στην Ευρώπη

Στη σύγχρονη εποχή της τεχνολογικής ανάπτυξης, οι πολιτιστικοί οργανισμοί καλούνται να ανταγωνιστούν τις ποικίλες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και να αλληλεπιδράσουν με το ευρύ κοινό (Dean, 1994). Μάλιστα η εικόνα των μουσείων παρουσιάζει σημαντική αλλαγή με την έλευση του 21ου αιώνα και τη ραγδαία ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών. Το Μουσείο έχει προχωρήσει πέρα από την παρωχημένη εικόνα ενός χώρου «αποθήκης» εκθεμάτων απρόσιτων στο κοινό. Το Μουσείο έχει μετατραπεί σε έναν χώρο δυναμικό, στον οποίο το κοινό μπορεί να ενθουσιαστεί, αλλά παράλληλα να αναρωτηθεί, να δοκιμάσει, να πειραματιστεί και να διαμορφώσει τη δική του άποψη.

Ως ήπιος του πολιτισμού, η Ευρώπη διαθέτει μια πληθώρα χώρων πολιτιστικού ενδιαφέροντος. Σε πρόσφατη έρευνα (Heijndijk & van Riel, 2017) που πραγματοποιήθηκε λαμβάνοντας υπόψη μουσεία από όλο τον κόσμο, η λίστα των δέκα διασημότερων μουσείων στον κόσμο συμπληρώθηκε κατά τα 8 δέκατα από μουσεία χωρών της Ευρώπης. Σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα αξιολογήθηκαν εφτά παράγοντες που ανάγονται στην παροχή προϊόντων και υπηρεσιών, στην ανάπτυξη και ένταξη καινοτομίας, στον χώρο εργασίας, στη διοίκηση, στην ενεργό συμμετοχή στα κοινά, στην ηγεσία και στην

οικονομική απόδοση, ακολουθώντας το RepTrak®, το τυποποιημένο εργαλείο που εφαρμόζεται σε επιχειρήσεις. Οι τρεις παράγοντες στους οποίους τα ευρωπαϊκά μουσεία δεν αναδείχθηκαν κατά αποκλειστικότητα στις πρώτες θέσεις είναι αυτοί της καινοτομίας, της απόδοσης και της διοίκησης.

Η φήμη των μουσείων της Ευρώπης εντός και εκτός συνόρων επηρεάζει σημαντικά την ισχύ τους στη διαμόρφωση της «ευρωπαϊκότητας» είτε αυτή αφορά τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή από τους επισκέπτες τους είτε αφορά το αίσθημα του ανήκειν. Παρά το γεγονός ότι σύμφωνα με τις βασικές αρχές της ΕΕ υπάρχει η ισχύς της συν-επικουρικότητας στον τομέα που αφορά την πολιτική των μουσείων, οι προσπάθειες της ΕΕ έχουν ως στόχο την εναρμόνιση των πρακτικών και των πολιτικών των εθνικών και περιφερειακών μουσείων. Άλλωστε, ο πολιτισμός και οι βασικοί του εκπρόσωποι τα μουσεία μπορούν να διαμορφώσουν σε σημαντικό βαθμό το αίσθημα της «ευρωπαϊκότητας».

Ενώ οι σχετικές με τα μουσεία κανονισμοί και συνθήκες είναι ασαφείς, η διαδικασία χρηματοδότησης από την ΕΕ έχει σαφείς κανόνες και συγκεκριμένους στόχους. Η χρηματοδότηση δημιουργεί ουσιαστικές ευκαιρίες για την ΕΕ να επηρεάσει άμεσα τις πρακτικές στο χώρο των μουσείων, σε αντίθεση με τη συνολική πολιτιστική πολιτική, επιτρέποντας κατά αυτόν τον τρόπο στην ΕΕ να διασφαλίσει την απεικόνιση ενός κοινού ευρωπαϊκού πολιτισμού, εύκολα προσβάσιμο από τους πολίτες της (Eilertsen & Amundsen, 2012). Πληθώρα ευρωπαϊκών προγραμμάτων και θεσμών έχουν αναπτυχθεί είτε με άμεσο ενδιαφέρον τα μουσεία και τον πολιτισμό είτε με αυτά σε ρόλο έμμεσου ωφελούμενου. Άλλοτε γίνεται λόγος για διευρωπαϊκές συνεργασίες, άλλοτε για ad-hoc έργα που αφορούν σε κινητικότητες συλλογών ή ατόμων / ειδικών και άλλοτε για προγράμματα συνεργασιών υπό το πλαίσιο κοινών πρακτικών και αναζήτηση πρότυπων.

Η σύζευξη πολιτισμού και εκπαίδευσης αποτυπώνεται στην ανάπτυξη προγραμμάτων, τα οποία είτε εφαρμόζονται σε εκπαιδευτικό περιβάλλον είτε σε χώρους πολιτισμού εστιάζουν στην παροχή ολοκληρωμένων, ενδιαφερουσών, με ροή και οργάνωση δραστηριοτήτων με εκπαιδευτικό χαρακτήρα (Hein, 2009).

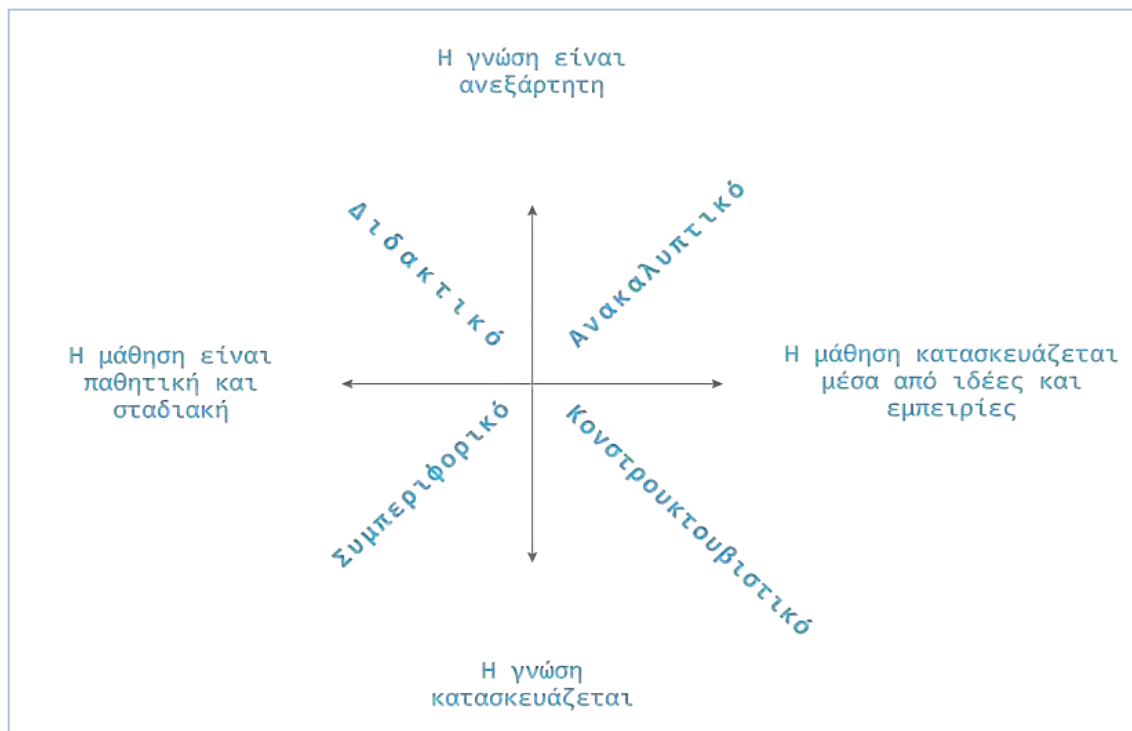
3. Ο ρόλος της Μουσειοπαιδαγωγικής στην ανάπτυξη των Μουσείων

Τα μουσεία σήμερα, ανεξάρτητα από το είδος ή το μέγεθός τους, πέρα από τις παραδοσιακές μουσειακές λειτουργίες της συλλογής, διατήρησης, έρευνας και παρουσίασης αντικειμένων και υλικών ιστορικής και όχι μόνο σημασίας, έχουν αποκτήσει έναν πιο διευρυμένο ρόλο, αυτόν της πρόσβασης στη γνώση και της παροχής δυνατοτήτων για τη δημιουργία της, της διατήρησης και διάδοσης βασικών αξιών προς όφελος της κοινωνίας, της παροχής μη τυπικής και δια βίου μάθησης. Πλέον τα μουσεία διαθέτουν τα μέσα και τη γνώση, με αξιοποίηση των συλλογών τους, των μουσειοπαιδαγωγικών μεθόδων και της τεχνολογίας, ώστε να μετατραπούν σε χώρους σκέψης, συζήτησης και διαμόρφωσης κοινών εμπειριών, σε χώρους που προτρέπουν σε ανάπτυξη των δεξιοτήτων και της δημιουργικότητας και σε αλλαγή συμπεριφορών και αξιών και σε χώρους που προσφέρουν ευχαρίστηση και έμπνευση.

Παράλληλα, σήμερα η εκπαίδευση αποκτά μια ερμηνεία διευρυμένη πέρα από τα όρια της σχολικής τάξης. Το μέλλον της εκπαίδευσης αφορά την εξατομικευμένη μάθηση, η οποία επιτυγχάνεται ευκολότερα μέσα από τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας, ενώ τα μαθησιακά μοντέλα αναπτύσσονται και εξελίσσονται διαρκώς. Η μάθηση επιτυγχάνεται όταν το όποιο πρόγραμμα καταφέρνει να «δεσμεύσει» τον μαθητή και να δημιουργήσει ένα αίσθημα αφοσίωσης στην όλη διαδικασία.

Οι αλλαγές που συντελέστηκαν ως προς το πώς αντιλαμβανόμαστε την έννοια της μάθησης οδήγησαν στην αναγνώριση του μουσείου ως ενός ιδρύματος για τη διά βίου μάθηση (Φιλίππουπολίτη, 2015). Η μάθηση που πραγματοποιείται εντός των μουσείων αποδίδεται με τον όρο μουσειοπαιδαγωγική ή μουσειακή μάθηση. Αυτή αφορά τη μη τυπική, αυτόβουλη μάθηση που πραγματοποιείται μέσα από τη δημιουργική αξιοποίηση του πολιτιστικού αγαθού χωρίς χωρικούς ή ηλικιακούς περιορισμούς (Νικονάνου, 2005). Μάλιστα, καθώς χαρακτηρίζεται από την ελεύθερη επιλογή, πρόκειται για μια εμπειρία μάθησης ευχάριστη και με έντονο τον ενεργητικό χαρακτήρα του «μαθητή». Τα μουσεία προσφέρουν ένα πλαίσιο στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί μια καινοτόμος και καθηλωτική / γοητευτική διαδικασία μάθησης, μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Δεδομένου του εκπαιδευτικού χαρακτήρα των προγραμμάτων που αναπτύσσονται για τα εκθέματα και τους χώρους των μουσείων, λαμβάνεται σημαντικά υπόψη η εκάστοτε θεωρία μάθησης πάνω στην οποία βασίζονται τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα. Στο παρακάτω διάγραμμα φαίνονται τα τέσσερα κυριότερα μοντέλα μάθησης στα οποία έχει βασιστεί η μουσειοπαιδαγωγική.



Εικόνα 6. Βασικά μοντέλα μάθησης ως προς τις θεωρίες γνώσης και μάθησης

Σύμφωνα με τον Hein (2009) διακρίνονται τέσσερις διαφορετικοί τύποι μουσείων και εκθέσεων, με βάση την παραπάνω τετραμερή διάκριση των εκπαιδευτικών θεωριών, ως εξής:

- Διδακτικό (ή συστηματικό) μουσείο (Systematic Museum)
- Συμπεριφορικό μουσείο (ή κανονικό μουσείο) (Orderly Museum)
- Ανακαλυπτικό μουσείο (Discovery Museum)
- Κονστрукτουβιστικό (ή εποικοδομητικό) μουσείο (Constructivist Museum)

Η διάκριση των θεωριών αποτυπώνεται σαφώς με διακριτά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την καθεμιά, ωστόσο στην εφαρμογή τους εντός των μουσειακών χώρων παρατηρείται μια σύνθεση των στοιχείων δύο και πλέον θεωριών.

Τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα μπορούν να ενισχύσουν το προφίλ του εκάστοτε μουσείου, καθώς αποτελούν μέρος της επικοινωνίας του μουσείου με το κοινό, ενώ μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα για την προσέγγιση ευαίσθητων ομάδων (Νικονάνου, 2015). Μάλιστα, στα μουσεία τα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να αξιοποιηθούν με ιδιαίτερο τρόπο παιγνιώδεις πρακτικές. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι εκεί έπειτα από δική τους ελεύθερη επιλογή, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους και συχνά μέσα σε μια κοινωνική ομάδα –τουλάχιστον μερικώς παρακινημένοι από την επιθυμία να μοιραστούν έναν «ωραίο χρόνο». Όλα τα παραπάνω στοιχεία είναι και χαρακτηριστικά του παιχνιδιού το οποίο ο Huizinga (1998) συνδέει με τον πολιτισμό.

4. Η Καινοτομία στα Μουσεία και τα Μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα

Οι πολιτιστικοί οργανισμοί αξιοποιούν την τεχνολογία σε πολλά επίπεδα. Επί παραδείγματι, η συντήρηση των έργων τέχνης είναι ένας τομέας που στηρίζεται σημαντικά στη χρήση τεχνολογικών μέσων, ενώ και η ασφάλεια των χώρων / κτιρίων που στεγάζουν τους πολιτιστικούς οργανισμούς εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από σύνθετα τεχνολογικά και ψηφιακά συστήματα. Ωστόσο, όσον αφορά τη χρήση της νέας τεχνολογίας για την ανάπτυξη της σχέσης πολιτιστικών οργανισμών και κοινού η συζήτηση είναι πρόσφατη και επίκαιρη οδηγώντας σε πλούσια επιστημονική και μη σχετική αρθρογραφία. Η αναγκαιότητα της χρήσης νέων τεχνολογιών και της αξιοποίησής τους, ώστε να δηλωθεί η παρουσία και η δράση ενός οργανισμού στη σύγχρονη εποχή, αποτυπώνεται εύστοχα στον τίτλο του άρθρου των Veirum και Christensen (2011) «Αν δεν είναι στο διαδίκτυο, δεν υπάρχει».

Οι νέες τεχνολογίες συνδέονται δυναμικά με την εμπειρία που βιώνει ο εκάστοτε φυσικός ή «εικονικός» επισκέπτης στον πολιτιστικό οργανισμό. Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν: διαδραστικότητα, συνδεσιμότητα και σύγκλιση (Bakhshi & Throsby, 2010), ενώ μπορούν να αποτελέσουν ένα ισχυρό κανάλι επικοινωνίας για το ευρύ κοινό χωρίς ηλικιακές ή άλλου τύπου διακρίσεις. Επιπλέον, οι ΤΠΕ μπορούν να επιτρέψουν την εξερεύνηση πολιτιστικών πληροφοριών, την εκμάθηση μέσω παιχνιδιών ενθαρρύνοντας τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, καθώς και την ενεργή συμμετοχή του επισκέπτη στις πολιτιστικές δράσεις, συμπληρώνοντας τα υπάρχοντα παραδοσιακά μέσα (Μπούνια κ.ά., 2010).

Σε αυτή την περίπτωση γίνεται αντιληπτό ότι η μουσειοπαιδαγωγική διαμορφώνει το γενικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο θα αναπτυχθούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα εντός των μουσείων, ενώ τα χαρακτηριστικά και οι δυνατότητες της τεχνολογίας μπορούν να εμπλουτίσουν πρακτικές που υπάρχουν ήδη. Εκπαιδευτικές διαδικασίες που αξιοποιούν τη σύγχρονη τεχνολογία μπορούν να διευρύνουν τις δυνατότητες πρόσβασης τόσο υπό το πρίσμα της ενίσχυσης της εμπειρίας του επισκέπτη όσο και υπό το πρίσμα διεύρυνσης των ομάδων που μπορούν να επισκεφτούν το μουσείο και να βιώσουν τη μουσειακή εμπειρία.

Σύμφωνα με τους Allison-Bunnell et al. (2002) οι προτιμήσεις των χρηστών σχετικά με ελκυστικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες στα μουσεία, οι οποίες συνδυάζουν το παιχνίδι και τη μάθηση, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε έξι διαφορετικούς τύπους:

- Δημιουργικό παιχνίδι (creative play). Οι συμμετέχοντες καλούνται να δημιουργήσουν κάτι πρωτότυπο με βάση τα πράγματα που μαθαίνουν-ανακαλύπτουν στην πορεία, μέσω παραγωγής μιας φωτογραφίας, μιας ιστορίας, μιας ταινίας κ.λπ.

- Ξενάγηση (tour). Συχνά με τη βοήθεια κάποιου ειδικού ο οποίος κατευθύνει τον συμμετέχοντα εντός μιας θεματικήςσυνήθως με γνωστικό στόχο.
- Διαδραστικές παραπομπές (Interactive Reference). Ο επισκέπτης μέσω λέξεων, εικόνων και συνδέσμων που παραπέμπουν σε πληροφορίες διαμορφώνει μόνος του την πορεία που τον ενδιαφέρει για να προσεγγίσει ένα θέμα.
- Παζλ / Διαδραστικόςγρίφος (Puzzle / Interactive mystery). Ο επισκέπτης καλείται να κάνει τους απαραίτητους συσχετισμούς, ώστε να ανακαλύψει τη σωστή απάντηση ενός ή και περισσότερων γρίφων.
- Ιστορία / Παιχνίδι ρόλων (Role-playing Story). Ο επισκέπτης καλείται να επιλέξει τον ρόλο του μέσα σε μια ιστορία, να αποτελέσει μέρος της μέσα από μια αλληλουχία επιλογών που επηρεάζουν την πορεία της και μέσω των επιλογών του να παρακολουθήσει τις συνέπειες.
- Προσομοίωση (Simulation). Ο επισκέπτης καλείται να συμμετάσχει σε ένα μοντέλο του πραγματικού κόσμου και να παρακολουθήσει τις επιλογές του και τον τρόπο που αυτές καθορίζουν τα αποτελέσματα.

Οι εφαρμογές των νέων τεχνολογιών που συναντώνται στα μουσεία και αξιοποιούνται στα εκπαιδευτικά προγράμματα βρίσκονται είτε εντός του μουσειακού χώρου είτε είναι προσβάσιμες εκτός του φυσικού χώρου μέσω διαδικτύου. Όταν χρησιμοποιείται κάποιο μέσο / αντικείμενο για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της τεχνολογίας, αυτό μπορεί να είναι κάποια οθόνη με οπτικοακουστικό υλικό, κάποια διαδραστική οθόνη αφής ή και κάποια ατομική οθόνη (π.χ.: tablet) που λειτουργεί συμπληρωματικά των εκθεμάτων. Επιπλέον, μπορεί να γίνεται λόγος για υλικό προσβάσιμο μέσω των προσωπικών συσκευών των επισκεπτών με χρήση ανάλογου λογισμικού. Σήμερα οι δυνατότητες της τεχνολογίας έχουν αναδείξει έναν νέο τύπο μουσείου, αυτό του εικονικού μουσείου.

5. Παραδείγματα εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία με χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τρία εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία της Ευρώπης με χρήση σύγχρονης τεχνολογίας και επισημαίνονται οι διαφορές ως προς τους τρόπους αξιοποίησης και τα μέσα που χρησιμοποιούνται. Πρόκειται στην ολότητά τους για εφαρμογές που δεν απαιτούν την παρουσία κάποιου μουσειοπαιδαγωγού, αλλά μπορούν να αξιοποιηθούν πριν, κατά ή και μετά την επίσκεψη στο εκάστοτε Μουσείο. Παρά το ότι στο προκείμενο άρθρο, οι εφαρμογές που παρουσιάζονται αφορούν προγράμματα για το παιδικό και νεανικό κοινό των μουσείων, εν γένει η μουσειοπαιδαγωγική απευθύνεται σε όλο το ηλικιακό εύρος των επισκεπτών ενός μουσείου.

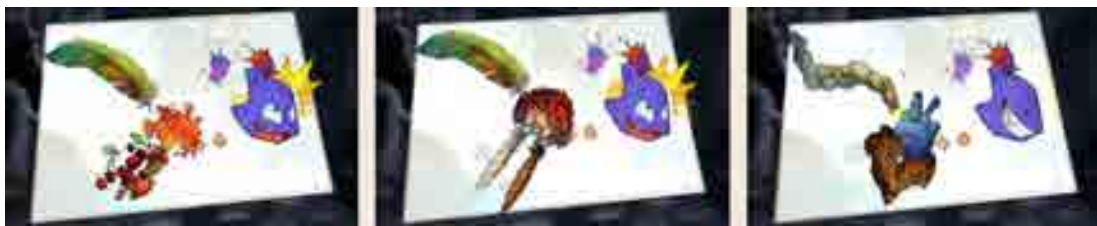
5.1. Μουσείο Städel: Εφαρμογή Imagoras

Το Μουσείο Städel (Städelsche Kunstinstitut und Städtische Galerie) βρίσκεται στη Φραγκφούρτη και είναι ένα από τα ονομαστότερα μουσεία τέχνης της Γερμανίας. Ιδρύθηκε το 1815 από τον επιχειρηματία Johann Friedrich Städel και διαθέτει κοντά στους 3000 πίνακες ζωγραφικής από τον Μεσαίωνα μέχρι τις μέρες μας.

Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του Μουσείου είναι η στρατηγική του όσον αφορά τις νέες τεχνολογίες. Από την επέτειο των 200 ετών λειτουργίας του, το μουσείο έχει επενδύσει σημαντικά στην καινοτομία και στα διαδραστικά, συμμετοχικά και αφηγηματικά στοιχεία που αυτή παρέχει. Μερικές από τις δραστηριότητες που προσφέρει είναι:

- ψηφιακή υποδομή στους φυσικούς χώρους του μουσείου
- ψηφιοποίηση της συλλογής του Städel και διάδοση της στο ευρύ κοινό
- μαθήματα ιστορίας της τέχνης στο Διαδίκτυο
- ειδική εφαρμογή Städel App, μια διαδραστική εφαρμογή με οπτικοακουστικό υλικό
- ένα ψηφιακό παιχνίδι για παιδιά ηλικίας 8 ετών και άνω
- νέες μορφές ηλεκτρονικής επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων κινηματογραφικών σειρών, κοινωνικών μέσων ενημέρωσης και διάφορων μορφών παραγωγής και συνεργασίας περιεχομένου
- και πολλά ακόμη που αναρτώνται και στην ιστοσελίδα του μουσείου σε ειδική σελίδα αφιερωμένη ειδικά στην ψηφιακή δράση του μουσείου

Η εφαρμογή Imagoras που αναπτύχθηκε για το Μουσείο Städel, αποτελεί ένα δωρεάν εκπαιδευτικό παιχνίδι για ταμπλέτες (tablets) και σταθερούς υπολογιστές (PC). Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας οκτώ ετών και άνω που τα καλεί σε ένα ταξίδι ανακάλυψης της συλλογής του Μουσείου. Η εφαρμογή μπορεί να χαρακτηριστεί ως αυτόνομο μουσειοπαιδαγωγικό μέσο, καθώς δεν απαιτεί την παρουσία εκπαιδευτή αλλά διατηρεί τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα παρέχοντας πληροφορίες με διαδραστικό τρόπο.



Εικόνα 2. Στιγμιότυπα από την εφαρμογή Imagoras. Ο Flux και οι «ικανότητές» του

Η συγκεκριμένη εφαρμογή προσαρμόζεται για χρήση εντός του χώρου του Μουσείου αλλά είναι προσβάσιμη και χωρίς τη φυσική παρουσία του χρήστη στο Μουσείο με απλή σύνδεση στο διαδίκτυο. Δίνει τη δυνατότητα λουπόν για μια συνεχή σύνδεση του Μουσείου με τα παιδιά μέσω μιας διασκεδαστικής εφαρμογής που μοιάζει περισσότερο με παιχνίδι παρά με εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέσω του ήρωα της εφαρμογής, του Flux, τα παιδιά γνωρίζουν τους πίνακες της συλλογής του Μουσείου. Η εφαρμογή βασίζεται σε ένα αφηγηματικό υποστηρικτικό μοντέλο, ώστε να εντάξει τους χρήστες στο παιχνίδι. Τα παιδιά καλούνται να βοηθήσουν τον φίλο τους, τον Flux, να φέρει πίσω το φως και το χρώμα στη γκρίζα καθημερινότητα. Κατ' αυτόν τον τρόπο και μέσα από μια πληθώρα δραστηριοτήτων που υπάρχουν στην εφαρμογή τα παιδιά εμπλέκονται σε μια διαδικασία μάθησης και εξοικείωσης με την τέχνη και την ιστορία της.

Από τους έξι τύπους των Allison-Bunnell et al. (2002), η εφαρμογή Imagoras εντάσσεται κυρίως σε αυτούς των Δημιουργικού παιχνιδιού, Διαδραστικής περιήγησης και Πάζλ / Διαδραστικού γρίφου. Οι πρακτικές που αξιοποιούνται στο συγκεκριμένο μουσειοπαιδαγωγικό μέσο σχετίζονται με τις ενεργητικές θεωρίες μάθησης και το κονστрукτιβιστικό μοντέλο της μουσειοπαιδαγωγικής.

5.2. Μουσείο Phillips: Mission Eureka

Το Μουσείο στεγάζεται στο πρώτο εργοστάσιο λαμπτήρων της Phillips στο Eindhoven της Ολλανδίας. Πρόκειται για ένα τεχνολογικό μουσείο που αντανakλά τη δραστηριότητα της

εταιρείας Philips και τη συμβολή της στις τεχνολογικές εξελίξεις και στον πολιτισμό γενικότερα.

Η Philips με την πλούσια ιστορία της και την εμπειρία που έχει συγκεντρωθεί με την πάροδο του χρόνου και τις εξελίξεις που επιτεύχθηκαν τον περασμένο αιώνα, προσφέρει στους επισκέπτες του μουσείου ένα συναρπαστικό θέαμα παρουσιάζοντας ποικιλία προϊόντων και εφευρέσεων σε ένα διαδραστικό περιβάλλον σύμφωνα με τον τεχνολογικό χαρακτήρα της εταιρείας.

Το Mission Eureka είναι ένα διαδραστικό παιχνίδι που απευθύνεται σε όλα τα μέλη μιας οικογένειας. Με τη χρήση ατομικών συσκευών (tablets) και μέσω του παιχνιδιού επιχειρείται μια αναδρομή στην ιστορία των σημαντικότερων εφευρέσεων του τελευταίου αιώνα στην ιστορία της εταιρείας Philips. Το Mission Eureka λειτουργεί ως ομαδικό παιχνίδι στον φυσικό χώρο του μουσείου· οι παίκτες συμπληρώνουν τα εκθέματα, ανακαλύπτουν πώς λειτουργεί το φως LED, ποιες είναι οι ακτίνες X και τι κάνουν και πώς λειτουργεί η μη επεμβατική χειρουργική. Πρόκειται λοιπόν για ένα ομαδικό διαδραστικό παιχνίδι με εκπαιδευτικό χαρακτήρα που απευθύνεται σε μικρούς και μεγάλους, περιλαμβάνει και στοιχεία που ενισχύουν τον ανταγωνισμό των μελών της ομάδας και παρέχεται ως υπηρεσία-εμπειρία με το προβλεπόμενο αντίτιμο.



Εικόνα 3. Στιγμιότυπα από το διαδραστικό παιχνίδι Mission Eureka

5.3. Μουσείο Ακρόπολης: Εφαρμογή Γλαύκα

Η ιστορία του νέου Μουσείου της Ακρόπολης ξεκινά το 2000 με την προκήρυξη διεθνούς διαγωνισμού για την ανέγερση του μουσείου από τον Οργανισμό Ανέγερσης Νέου Μουσείου Ακρόπολης (ΟΑΝΜΑ). Το αποτέλεσμα ήταν η ανέγερση του νέου μουσείου, ενός χώρου συνολικής έκτασης 25,000 τ.μ., με εκθεσιακούς χώρους 14.000 τ.μ. με έναρξη πλήρους λειτουργίας στις 20 Ιουνίου του 2009.

Όπως περιγράφεται και στον σύντομο απολογισμό του Μουσείου για το έτος Ιούνιος 2017-Μάιος 2018 (Δόλλη & Ελευθεράτου, 2018), το Μουσείο Ακρόπολης από το καλοκαίρι του 2019 θα διαθέτει το δικό του πρόσωπο στον ψηφιακό κόσμο με το ψηφιακό μουσείο Ακρόπολης. Πρόκειται για μια πλατφόρμα που θα περιλαμβάνει «ψηφιακές διαδραστικές εφαρμογές, βίντεο και παιχνίδια για μικρούς και μεγάλους», φιλοδοξώντας «να προσφέρει νέες εμπειρίες στο φυσικό και διαδικτυακό κοινό του Μουσείου» (Δόλλη & Ελευθεράτου, 2018).

«Το πρόγραμμα Γλαύκα είναι μια διαδικτυακή εφαρμογή με θέμα την αποκατάσταση των μνημείων της Ακρόπολης. Στόχος του είναι η γνωριμία των παιδιών με τις φθορές, τα αίτια και τα είδη των επεμβάσεων, με τα επαγγέλματα των ανθρώπων που πραγματοποιούν τα αναστηλωτικά έργα, καθώς και με τις σύγχρονες τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται σε αυτά. Πρωταγωνιστής είναι η Γλαύκα, ένα ιπτάμενο ρομπότ που καθοδηγεί το παιδί σε όλες τις ενότητες της εφαρμογής. Αποστολή του παιδιού είναι να συμμετάσχει στο πρόγραμμα σχεδιασμού της Γλαύκας και να κερδίσει το βραβείο συμμετοχής του» (Theacropolismuseum.gr, 2018).



Εικόνα 4. Στιγμιότυπα από τη διαδικτυακή εφαρμογή Γλαύκα

Πρόκειται καθαρά για μια διαδικτυακή εφαρμογή προσβάσιμη μέσω σταθερού υπολογιστή, καθώς έχει αναπτυχθεί με πρόγραμμα που δεν υποστηρίζεται από τις ατομικές συσκευές νέας τεχνολογίας (smartphones & tablets). Αυτό επηρεάζει σημαντικά την εμπειρία του χρήστη, καθώς έχει συγκεκριμένους περιορισμούς, ωστόσο δεν είναι αποτρεπτικό στοιχείο για την αξιοποίηση της εφαρμογής από εκπαιδευτικούς φορείς. Η Γλαύκα μπορεί να αξιοποιηθεί για την προετοιμασία των σχολικών επισκέψεων πριν τη φυσική επίσκεψή τους στο Μουσείο, ενώ μπορεί να αξιοποιηθεί και μεμονωμένα. Σημαντικός περιορισμός ωστόσο είναι η αδυναμία αξιοποίησης της εντός του Μουσείου κατά τη διάρκεια της φυσικής επίσκεψης.

Από τους έξι τύπους των Allison-Bunnell et al. (2002), η Γλαύκα αντιστοιχεί καλύτερα σε αυτόν του Πάζλ / Διαδραστικού γρίφου. Μάλιστα παρά το στοιχείο της εξατομίκευσης των χαρακτηριστικών της Γλαύκας μέσα από το «Σχεδιαστήριο», δε φαίνεται να υπάρχει ιδιαίτερη εμπλοκή του χρήστη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παραμένει μια προσεγγιστική προσέγγιση που διατηρεί λιγότερα στοιχεία παιχνιδιού και περισσότερα στοιχεία διαδραστικής εξέτασης γνώσεων.

6. Επίλογος

Μέσω των νέων τεχνολογιών που εφαρμόζονται σε μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, ο επισκέπτης του μουσείου αναλαμβάνει «έναν ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση της μουσειακής του εμπειρίας» (Νικονάνου et al., 2015). Αυτό επιτρέπει την ανάπτυξη του κοινού των μουσείων αλλά και τη διεύρυνση της πρόσβασης σε αυτά. Οι νέες τεχνολογίες δεν αποτελούν ανταγωνιστή της μουσειοπαιδαγωγικής, αλλά περισσότερο αρωγό της στη διαμόρφωση ενδιαφερόντων και ελκυστικών προγραμμάτων.

Εξετάζοντας τα παραδείγματα που αναλύθηκαν στο παρόν άρθρο, οι εκπαιδευτικές εφαρμογές νέας τεχνολογίας που αναπτύσσονται για μουσειακούς χώρους μπορούν να συμβάλλουν σε μια παιγνιώδη προσέγγιση των αντικειμένων και της συλλογής του εκάστοτε μουσείου είτε με απαραίτητη τη φυσική παρουσία στον χώρο είτε και όχι. Οι εφαρμογές συνοδεύουν τον επισκέπτη κατά την επίσκεψή του στο μουσείο ως ενισχυτές

της μουσειακής εμπειρίας, προετοιμάζουν τον επισκέπτη πριν από αυτή ως εισηγητές και συντροφεύουν τον επισκέπτη μετά την επίσκεψή του στο μουσείο ως πολλαπλασιαστές της εμπειρίας που αποκτάται. Το μέσο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς επηρεάζει τον τρόπο πρόσληψης και διάδρασης. Υπό αυτό το πρίσμα, ανάλογα με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα οφείλουν να εισάγονται συσκευές και εφαρμογές που να αντιστοιχούν στο μοντέλο μάθησης που επιλέγεται για το εκάστοτε μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allison-Bunnell, S., T. Schaller, D., B. Chambers, M. & Borun, M. (2002). How Do You Like To Learn? Comparing User Preferences And Visit Length Of Educational Web Sites. Museums and the Web. Retrieved 4/6/2018 from <https://www.museumsandtheweb.com/mw2002/papers/schaller/schaller.html>
- Bakhshi, H. & Throsby, D. (2010) Culture Of Innovation, An Economic Analysis Of Innovation In Arts And Cultural Organisations. London, National Endowment for Science, Technology and the Arts. Retrieved 11/4/2018 from <https://www.nesta.org.uk/publications/culture-innovation>
- Eilertsen, L. & Amundsen, A. (2012). Museum policies in Europe 1990-2010: Negotiating Professional and Political Utopia. 3rd ed. Linköping: Linköping University Electronic Press.
- Heijndijk, P. & van Riel, C. (2017). Why people love art museums. [online] Rotterdam: Rotterdam School of Management Erasmus University. Retrieved 25/6/2018 from <https://www.vangoghmuseum.nl/download/e7e1acd9-f32f-4e2f-8a86-5d95b426dc5c.pdf>
- Hein, G. (2009). *Learning in the museum*. London: Routledge.
- Huizinga, J. (1998). *Homo Ludens: A Study of the Play-element in Culture*. Taylor & Francis Ltd
- Veirum, N. E. & Christensen, M. F. (2011). If it's not on the Net it doesn't exist. *Museum Management and Curatorship*, 26(1), 3-9.
- Δόλλη, Ν. & Ελευθεράτου, Σ. (2018). Ένατος Χρόνος. Σύντομος Απολογισμός. Αθήνα: Μουσείο Ακρόπολης. Ανακτήθηκε στις 3/6/2018 από https://issuu.com/theacropolismuseum/docs/acropolis_report_web_gr_cf3228ecf94b4b
- Μανώλη, Β. (2010). Ψηφιακά παιχνίδια σε ιστοσελίδες ελληνικών μουσείων για μαθητές Δημοτικού Σχολείου. Στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή, *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση* (σσ. 263-266). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου,
- Μπούνια, Α., Ρούσσου, Μ., Αβούρης, Ν. & Γιαννούτσου, Ν. (2011). Αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών με στόχο τη μάθηση σε χώρους πολιτισμού: μια κριτική θεώρηση επιλεγμένων παραδειγμάτων. Στο Α. Τζιμογιάννης & Τ. Μικρόπουλος, (Eds.), *Ηλεκτρονική Μάθηση και ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Ερευνητικές τάσεις και προοπτικές στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε στις 1/3/2018 από <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/112>
- Μπούνια, Α., Οικονόμου, Μ. & Πιτσιάβα, Ε. (2010). Η Χρήση Νέων Τεχνολογιών σε Μουσειακά Εκπαιδευτικά Προγράμματα: Αποτελέσματα έρευνας στα Ελληνικά Μουσεία. Στο Μ. Βέμη and Ε. Νάκου (eds.), *Μουσεία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος. Ανακτήθηκε στις 16/4/2018 από https://www.researchgate.net/profile/Maria_Economou/publication/263769360_The_use_of_new_technologies_in_museum_education_programmes_Findings_from_res

earch_in_Greek_museums_in_Greek/links/554b38550cf29752ee7c43b6/The-use-of-new-technologies-in-museum-education-programmes-Findings-from-research-in-Greek-museums-in-Greek.pdf

Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Φιλίππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α. & Γιαννούτσου, Ν. (2015). Αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη μουσειοπαιδαγωγική. Στο Ν. Νικονάνου, Α. Μπούνια, Α. Φιλίππουπολίτη, Α. Χουρμουζιάδη & Ν. Γιαννούτσου. *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*, κεφ 10. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 16/8/2018 από <http://hdl.handle.net/11419/721>

Φιλίππουπολίτη, Α. (2015). Εκπαιδευτικές θεωρίες και μουσειακή μάθηση. Στο Ν. Νικονάνου (ed.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*, 1sted. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Ιστότοποι

StädelMuseum

<https://www.staedelmuseum.de/en> και [Imagoras.staedelmuseum.de](https://www.imagoras.staedelmuseum.de). [Accessed 2 Apr. 2018].

Philips Museum

<https://www.philips.nl/en/a-w/philips-museum.html> [Accessed 3 Apr. 2018].

Μουσείο Ακρόπολης

[Theacropolismuseum.gr](https://www.theacropolismuseum.gr).

και

<https://www.theacropolismuseum.gr/el/content/ekpaideftiko-yliko> [Accessed 3 Apr. 2018].

Ελιά: Δώρο ζωής Δημιουργώντας και αξιοποιώντας μια μουσειοσκευή

Μαρίνα Καρτσώνη
Δασκάλα
marina.karts@yahoo.gr

Περίληψη

Η ελιά –το κατ' εξοχήν δέντρο του μεσογειακού χώρου– εδώ και χιλιετίες συνυπάρχει με τους λαούς της Μεσογείου και έχει συνδεθεί με την καθημερινότητα και τις συνήθειές τους. Ένα δώρο της φύσης, μια λέξη-κλειδί για την κατανόηση της εξέλιξης πολλών περιοχών αλλά και μια πρόκληση για να ταξιδέψεις, ακολουθώντας τους δρόμους και την πλούσια ιστορία της γύρω από τη Μεσόγειο, τη Μεσόγειο της Ελιάς.

Η καλλιέργειά της ήταν γνωστή στους Σημίτες, στους Αρμένιους και στους Αιγυπτίους, αλλά οι Έλληνες ήταν οι πρώτοι που ασχολήθηκαν σε τόσο μεγάλη έκταση με την ελιά. Ανάμεσα στον 7ο και 3ο αι π. Χ. αρχαίοι Φιλόσοφοι, ιατροί, ιστορικοί διερευνούν τις θεραπευτικές ιδιότητες του ελαιόλαδου, ενώ ο Αριστοτέλης θεωρεί την ελαιοκαλλιέργεια ως επιστήμη. Παράλληλα ο «κλάδος Ελαίας» αποκτά μεγάλη αξία ως σύμβολο ειρήνης και επινίκια ανταμοιβή των Ολυμπιονικών και η ελιά και το λάδι γίνονται Σύμβολα Ειρήνης Και Αγάπης.

Αξεπέραστη πηγή ζωής η ελιά είναι παρούσα στα κείμενα των αρχαίων και των σύγχρονων Ελλήνων συγγραφέων και ποιητών. Γοητευμένοι από το φως της και τις υπέροχες αρχέγονες ιστορίες που μόνο αυτή ξέρει τόσο όμορφα να διηγείται, την ύμνησαν όσο λίγα δέντρα, γιατί την αγάπησαν πολύ.

Λέξεις-κλειδιά: Ελιά, δώρο ζωής, μουσειοσκευή.

1. Εισαγωγή

1.1. Πολιτισμός και Εκπαίδευση

Η πολιτιστική δημιουργία είναι κατεξοχήν χώρος που ενώνει πολιτισμούς και νοοτροπίες ξεπερνώντας τα σύνορα του χρόνου και ευνοώντας ένα πνευματικό ταξίδι στο παρελθόν. Η άρρηκτη σχέση ανάμεσα στον Πολιτισμό και την Εκπαίδευση καθιστά επιτακτική και αυτονόητη την ανάγκη να αναζητούμε διαρκώς νέους τρόπους μέσω των οποίων ο Πολιτισμός στις διάφορες εκδοχές του να μπορεί να προσεγγίζει ολοένα και μεγαλύτερες κοινωνικές ομάδες.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού άλλωστε δεν εξαντλείται μόνο στην οικοδόμηση της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός οφείλει επίσης να μεταλαμπαδεύει και να εμπνέει αξίες.

Οι πολιτιστικές αξίες ιδιαίτερα στη χώρα μας, μια χώρα με πλούσια πολιτισμική παράδοση, οφείλουν να βρίσκονται ψηλά στη κλίμακα των προτεραιοτήτων του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

1.2. Εκπαιδευτικά προγράμματα και σχολικό πρόγραμμα

Τις προηγούμενες δεκαετίες τα εκπαιδευτικά προγράμματα ήταν ως επί το πλείστον συνυφασμένα με χώρους μουσείων ή με την αποστολή μουσειοσκευών μουσείων και κατ' επέκταση συνυφασμένα με τον κλάδο της μουσειοπαιδαγωγικής. Σήμερα αυτή η πεποίθηση τείνει να εκλείψει, εφόσον εκπαιδευτικά προγράμματα διενεργούνται και σε σχολεία. Μάλιστα, η Ευέλικτη Ζώνη, ως ένα καινοτόμο πρόγραμμα έδωσε αυτή τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και στο σχολείο.

Η Ευέλικτη Ζώνη είναι ένα καινοτόμο πρόγραμμα που λειτουργεί εντός του ωρολογίου προγράμματος με σκοπό την εξασφάλιση στον εκπαιδευτικό χρονικού και θεσμικού πλαισίου για να μελετήσει η τάξη θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές και δεν είναι εύκολο να εξεταστούν στο συμβατικό πρόγραμμα. Η Ευέλικτη Ζώνη αναβαθμίζει τον ρόλο των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, εξασφαλίζει αυτονομία στον εκπαιδευτικό και στη σχολική μονάδα, συνδέει το σχολείο με την κοινωνία και τη σχολική γνώση με την κοινωνική και φυσική πραγματικότητα (Ματσαγκούρας, 2001). Η προσέγγιση τέτοιων στόχων απαιτεί την καλλιέργεια της ικανότητας του μαθαίνω πώς να μαθαίνω, ώστε να τεθούν οι βάσεις από την υποχρεωτική εκπαίδευση για τη διά βίου μάθηση (Αλαχιώτης, 2001).

Η Ευέλικτη Ζώνη εφαρμόστηκε πιλοτικά το σχολικό έτος 2001-02 σε 230 σχολικές μονάδες υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενώ από το σχολικό έτος 2002-03 εφαρμόστηκε σε 900 περίπου σχολεία. Σήμερα εφαρμόζεται σε όλα τα Δημοτικά σχολεία της χώρας μας (Μπακάλμπαση, 2012).

2. Μουσεία

2.1. Οι μουσειοσκευές και η αποστολή τους

Μια ιδιαίτερη αναφορά στις μουσειοσκευές των μουσείων είναι απαραίτητη, καθώς σε αυτή την εργασία παρουσιάζεται η εκπαιδευτική αξιοποίηση μιας μουσειοσκευής.

Οι μουσειοσκευές των μουσείων (Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, 2017) είναι μικρές εκπαιδευτικές φορητές εκθέσεις που αποτελούν μια αυτόνομη και ενιαία εκπαιδευτική ενότητα. Οι μουσειοσκευές βασίζονται στη γοητεία που ασκούν τα μουσειακά αντικείμενα και η «ιστορία» που μεταφέρουν. Είναι σχεδιασμένες σύμφωνα με τις βασικές αρχές και τους στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κάθε μουσείου. Καλύπτουν διάφορες θεματικές ενότητες και περιλαμβάνουν αντικείμενα - συλλογές του μουσείου αλλά και οπτικοακουστικό υλικό και υποστηρικτικά στοιχεία για τον εκπαιδευτικό. Μέσω των μουσειοσκευών το Μουσείο ταξιδεύει σε οποιονδήποτε χώρο. Οι μουσειοσκευές με το υλικό τους υποστηρίζουν τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που ενθαρρύνει την έρευνα, τη συλλογή στοιχείων γύρω από τη θεματική της εκάστοτε μουσειοσκευής, τη χρήση των αντικειμένων της, την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από παιχνίδι και άλλες δημιουργικές δράσεις.

2.2. Οι στόχοι των μουσειοσκευών είναι:

- Να εξοικειώσουν τα παιδιά με την έννοια «μουσείο»
- Να συμβάλλουν στην ισχυροποίηση των δεσμών σχολείου-μουσείου
- Να προωθήσουν τη συνεργατική μάθηση με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών
- Να εμπλουτίσουν το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου
- Να υποστηρίξουν όσους δεν έχουν εύκολη πρόσβαση στο μουσείο
- Να δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά να ασχοληθούν διεξοδικότερα με ένα θέμα και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

3. Ελιά: δώρο ζωής. Δημιουργώντας και αξιοποιώντας μια μουσειοσκευή

3.1. Τεχνικές και Διαθεματικότητα

Η εκπαιδευτική μουσειοσκευή «Ελιά: δώρο ζωής» σχεδιάστηκε με σκοπό την αφόρμηση και διερεύνηση σχετικά με τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών όσον αφορά το θέμα της ελιάς.

Η «μουσειοσκευή» περιείχε: καρτέλες με μύθους, ιδεογράμματα, λαϊκές παραδόσεις (αινίγματα, παροιμίες, λεξιλόγιο ελιάς κ.ά.), εκκλησιαστικά κείμενα σχετικά με το θέμα, ποιήματα και λογοτεχνικά κείμενα, καλλιτεχνικές δημιουργίες, παλιά αναγνωστικά με σχετικά κείμενα και ποιήματα, μαθηματικά προβλήματα (με κιλά, λάδι, ελιές, εργάτες, ημερομίσθια, ευρώ), συνταγές μαγειρικής και φυτικών καλλυντικών (υλικά και εκτέλεση), ελιές βρώσιμες, μπουκαλάκι με λάδι, σαπούνια και άλλα φυτικά καλλυντικά με ελαιόλαδο, καντήλι, έναν κότινο. Η συγκεκριμένη μουσειοσκευή αποτελεί καινοτομία, εφόσον δημιουργήθηκε εξ ολοκλήρου από τη δασκάλα της τάξης για τις ανάγκες του προγράμματος, αξιοποιώντας μια παλιά ξύλινη βαλίτσα.

Δημιουργώντας και αξιοποιώντας τη μουσειοσκευή «Ελιά: δώρο ζωής», πραγματοποιήσαμε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα το σχολικό έτος 2015-16, στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης σε μαθητές της Β' τάξης. Η μουσειοσκευή κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών μας για το συγκεκριμένο θέμα, τους οδήγησε στην έρευνα, τη συλλογή, την καταγραφή του υλικού και την αξιοποίησή του. Επίσης, έδωσε τη δυνατότητα να παράγουμε το δικό μας έργο και να το παρουσιάσουμε.

Η διάρκεια του προγράμματος ήταν τέσσερις (4) μήνες.

Συγκεκριμένα: Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις υποομάδες και καθεμιά ανέλαβε τη συλλογή υλικού ανάλογου με το θέμα τους. Οι ομάδες συγκροτήθηκαν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, ώστε να μπορούν να εργαστούν ομαλά.

- Η 1^η Ομάδα ονομάστηκε «Ελιά» (δέντρο) και ασχολήθηκε με τα θέματα: Η καλλιέργεια ελιάς, παραγωγή ελαιόλαδου, προϊόντα ελιάς. λιομάζωμα του χτες και του σήμερα, ελαιοτριβείο, ελαιοπαραγωγικές περιοχές, ποικιλίες ελιάς, ασθένειες φυτού και γεωργικές εργασίες.
- Η 2^η Ομάδα ονομάστηκε «ελαιόλαδο» και ασχολήθηκε με την ελιά στη μυθολογία, την ιστορία και τη θρησκεία: Ολυμπιακοί αγώνες (συνήθειες αθλητών, κότινος), μύθοι, μινωική εποχή, κατακλυσμός του Νώε, σύμβολο ελιάς, μυστήρια ευχελαίου και βάπτισης, καντήλια αγίων, ταφικές συνήθειες στην αρχαιότητα και σήμερα.
- Η 3^η Ομάδα ονομάστηκε «κότινος» και ασχολήθηκε με θέματα λογοτεχνίας, λαογραφίας, ζωγραφικής: λογοτεχνικά κείμενα, ποίηση, παροιμίες, μαντινάδες, αινίγματα, παραμύθια, πίνακες ζωγραφικής.
- Η 4^η Ομάδα ονομάστηκε «Αθηνά» και ασχολήθηκε με τα θέματα της υγείας και της διατροφής. Χρήση λαδιού στην Ιατρική από την Αρχαιότητα (Ιπποκράτης) έως σήμερα. Μεσογειακή Διατροφή (συνταγές).

Μετά τη συλλογή και επεξεργασία των πληροφοριών κάθε ομάδα παρουσίασε το υλικό της.

Άλλες τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης ήταν:

- Αξιοποίηση σχετικών κειμένων, παραμυθιών και ποιημάτων: λ.χ. με αφορμή έναν στίχο ή μια εικόνα γράφουμε ποιήματα, καταγράφουμε τα συναισθήματά μας για έναν πίνακα ζωγραφικής κ.ά. (γλωσσική νοημοσύνη).
- Λύση μαθηματικών προβλημάτων με έννοιες όπως ελαιοπαραγωγός, λάδι, ελιές, κιλά, ευρώ, εργάτες, ημερομίσθια (μαθηματική νοημοσύνη).
- Εκμάθηση τραγουδιών σχετικών με την ελιά και το λιομάζωμα και καλαματιανού χορού (μουσική και σωματική - κιναισθητική νοημοσύνη).

- Καλλιτεχνική έκφραση με σχετικές κατασκευές, κατασκευή χαρτών που δείχνουν ελαιοπαραγωγικές περιοχές Ελλάδας (χωραντιληπτική νοημοσύνη).
- Προσεγγίζοντας σχετικούς πίνακες ζωγραφικής (όπως του Θεόφιλου, *Το Λιομάζωμα*) μπαίνουμε μέσα στον πίνακα, περπατάμε στον χώρο του πίνακα, μιλάμε για τους ανθρώπους και τα αντικείμενα (σωματική - κιναισθητική νοημοσύνη).
- Δημιουργία αφίσας και προσκλήσεων για εκδηλώσεις με το θέμα του προγράμματος (χωραντιληπτική νοημοσύνη).
- Ημέρα Υγιεινής Διατροφής: Παρασκευή ψωμιού στην κουζίνα της τάξης και χρήση ελαιόλαδου στο κολατσιό (Ψιλάκη & Ψιλάκη, 2003) (σωματική - κιναισθητική νοημοσύνη).
- Γνωριμία με λογοτεχνικά έργα, ποιήματα και ποιητές: απαγγελία ποιημάτων, έκφραση συναισθημάτων, ζωγραφική, τραγούδι μελοποιημένων ποιημάτων (Ελύτης) (ανάπτυξη πολλών τύπων νοημοσύνης: διαπροσωπική, ενδοπροσωπική νοημοσύνη, μουσική και σωματική - κιναισθητική).
- Θεατρική έκφραση με τη δραματοποίηση του μύθου «Η Αθηνά χαρίζει την ελιά στην Αθήνα» (διαπροσωπική, μουσική και σωματική - κιναισθητική νοημοσύνη).
- Αναζήτηση στο διαδίκτυο για συλλογή πληροφοριών και παρουσίασή τους στην ομάδα της τάξης (γλωσσική, φυσιογνωστική και διαπροσωπική νοημοσύνη).
- Παρουσίαση προγράμματος σε μαθητές άλλων τάξεων, σε σχολικούς συμβούλους και σε φεστιβάλ μαθητικής δημιουργίας (διαπροσωπική νοημοσύνη).
- Αξιολόγηση του προγράμματος από το τετράδιο του μαθητή με φύλλα εργασίας για τον ελαιώνα, το ελαιοτριβείο, τη μυθολογία, την ιστορία, τη θρησκεία, υγεία και διατροφή, μικρές αγγελίες, γραπτά μηνύματα, ιστορίες με εικόνες, οικογένειες λέξεων, σύνθετες λέξεις, συνταγές παρασκευής εδεσμάτων με ελαιόλαδο και παρασκευή σαπουνιού με ελαιόλαδο, κατασκευές, παιχνίδια ρόλων κ.ά.).

Οι παραπάνω τεχνικές ευνόησαν τη βιωματική μάθηση (Δεδούλη, 2002).

Το υλικό που συλλέχθηκε, αξιοποιήθηκε σε σχετικό κεφάλαιο με θέμα την ελιά και τα δώρα της στο μαθητικό περιοδικό «Τα Φιντανάκια» που την ίδια περίοδο οι μαθητές της τάξης δημιούργησαν σε ψηφιακή μορφή (αξιοποίηση πολλών τύπων νοημοσύνης).

Και βέβαια έγιναν οι απαραίτητες εκπαιδευτικές επισκέψεις στον ελαιώνα, στο ελαιοτριβείο της Ένωσης Πεζών Ηρακλείου και στην έκθεση τυποποιημένων προϊόντων ελιάς, σε εργαστήριο ζωγραφικής αγγείων, στο λαογραφικό Μουσείο Λυχνοστάτης και στην εκκλησία.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς συμμετείχαμε σε φεστιβάλ μαθητικής δημιουργίας, όπου πέντε μαθήτριες (οι δύο με κυριότερο ρόλο) ανέλαβαν μαζί με τη δασκάλα τους την παρουσίαση του προγράμματος.

3.2. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τα οφέλη της ελιάς και του ελαιόλαδου και την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική σημασία τους για τον τόπο μας.

Στόχοι:

- Διεύρυνση των γνώσεων των μαθητών σχετικά με το δέντρο της ελιάς από την αρχαιότητα ως σήμερα (οικονομία - διατροφή - πολιτισμός - μυθολογία - θρησκεία - καλές τέχνες).
- Γνωριμία με τις συνθήκες που ευνοούν την καλλιέργεια της ελιάς

- Αναφορά στο λιομάζωμα (χτες και σήμερα)
- Κατανόηση της σημασίας και της διαχρονικής αξίας των καρπών της ελιάς και του ελαιόλαδου στη διατροφή
- Αναφορά της ελιάς ως σύμβολο (ειρήνης) και ως έπαθλο (Ολυμπιακοί Αγώνες)
- Απόκτηση εμπειριών από τον κόσμο των ενηλίκων και ειδικότερα γνωριμία με την ελιά και το λάδι από άποψη ιστορική, μυθολογική, καλλιτεχνική, λαογραφική, λογοτεχνική
- Εκτίμηση της συμβολής του γνωστού από την αρχαιότητα στην ιατρική επιστήμη ελαιόλαδου (θεραπευτικές συνταγές, παραγωγή αρωμάτων και σαπουνιών)
- Δημιουργική έκφραση μέσα από κατασκευές - ζωγραφική
- Θεατρική έκφραση - δραματοποίηση παραμυθιού
- Ανάπτυξη ομαδικότητας, συνεργασίας, εναλλαγής ρόλων.

3.3. Μέθοδος

Μέθοδος Project, εργασία σε ομάδες - Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας (Ζωγόπουλος, 2013).

3.4. Βασικές Αρχές Υλοποίησης του Προγράμματος

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Ελιά: Δώρο ζωής. Δημιουργώντας και αξιοποιώντας μια μουσειοσκευή» (Βλ. και Δώρα της ελιάς, 2003) σχεδιάστηκε για να γνωρίσουν οι μαθητές τον πολιτισμό της ελιάς και την καθοριστική παρουσία της στην καθημερινή μας ζωή. Άλλωστε, η Κρήτη είναι ένα νησί γεμάτο ελαιόδεντρα και οι μικροί μαθητές έχουν προσωπικές εμπειρίες και βιώματα (Λαμπράκη, 2002).

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εντάσσεται στα περιβαλλοντικά προγράμματα που εκπονούνται στο Δημοτικό Σχολείο στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Είναι πρόγραμμα τεσσάρων μηνών και συνδέεται με όλα τα πεδία (μαθήματα) του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Η παρουσίαση του προγράμματος έγινε μέσα από μια μουσειοσκευή που δημιουργήθηκε για αυτόν ακριβώς τον σκοπό. Μια παλιά ξύλινη βαλίτσα ταξίδεψε ως την τάξη μας, φέρνοντας τα δώρα της ελιάς.

Η προσέγγιση του υλικού προσέφερε βιωματικές μαθησιακές εμπειρίες και ενεργοποίησε προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών από τις γνωστικές ενότητες της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Ευέλικτης Ζώνης και των Εικαστικών. Οι νέες γνώσεις και δεξιότητες αξιολογήθηκαν μέσα από «Το Τετράδιο εργασιών του μαθητή» που δημιουργήθηκε για αυτόν τον σκοπό.

Η δράση ενθάρρυνε την κριτική και δημιουργική σκέψη και αξιοποίησε τις πρωτότυπες μαθητικές πρωτοβουλίες (Μαθητικό περιοδικό «Τα Φιντανάκια»).

Τέλος, επιτεύχθηκε το άνοιγμα του σχολείου μας στην κοινωνία με την πραγματοποίηση των επισκέψεων και την παρουσίαση του μαθητικού εντύπου «Τα Φιντανάκια».

3.5. Οφέλη προγράμματος

Η ολοκλήρωση του προγράμματος έφερε σε όλους μας, μαθητές και εκπαιδευτικούς, τη θλίψη και σήμανε το τέλος ενός συναρπαστικού ταξιδιού. Η βιωματική ενασχόληση με το θέμα αλλά και η ομαδική συνεργασία είχε κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών και τα είχε ενώσει σε μια ομάδα με σημαντικές μαθησιακές αλληλεπιδράσεις.

Το κυριότερο από όλα όμως ήταν ότι με γνώμονα πάντα τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης έγιναν δράσεις ποικίλες, προκειμένου να συμμετέχουν –και μάλιστα ενεργά– όλοι οι μαθητές, γιατί η διδασκαλία προσαρμόστηκε στον τρόπο που θα μάθαινε καθένας τους, σεβόμενη πάντα τις ατομικές διαφορές, τα διαφορετικά ενδιαφέροντά τους και τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησής τους.

Στον σχεδιασμό του παραπάνω Project (Η «μέθοδος Project» στην εκπαίδευση (χ.χ.) έλαβα υπόψη το μαθησιακό προφίλ των μαθητών μου και οι δράσεις επιλέχτηκαν σύμφωνα με τους τύπους νοημοσύνης που διέκρινα. Πιθανότατα, το ίδιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα να μην ταιριάζει απόλυτα σε άλλη τάξη με άλλους τύπους νοημοσύνης.

Οι δράσεις που αναπτύχθηκαν πέρα από το πρόγραμμα: δημιουργία μαθητικού περιοδικού, παρουσίαση σε μαθητικό φεστιβάλ, παρουσίαση προγράμματος και μουσειοσκευής σε άλλες τάξεις του σχολείου αλλά και σε σχολικές συμβούλους του Ν. Ηρακλείου, ενεργή συμμετοχή σε πρόγραμμα του ΚΠΕ της Μονής Αγίας Κυριακής στα Χανιά (βλ. παράρτημα) δείχνει τη διάθεση των μαθητών να μεταφέρουν τις γνώσεις και τις δράσεις τους πέρα από τη σχολική τάξη. Άρα το πρόγραμμα πέτυχε στον μέγιστο βαθμό τον σκοπό του.

Αυτό είναι μια φανερή απόδειξη ότι η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Πεφτίνα, 2016; Goleman, 1998) είναι το εργαλείο που αν αξιοποιηθεί σωστά και κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό πετυχαίνει να μεταδώσει γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες με ευχάριστο τρόπο, δραστηριοποιώντας τις δυνατότητες των μαθητών στον μέγιστο βαθμό.

3.6. Αξιολόγηση του προγράμματος

Αξιολογώντας το παραπάνω εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα λέγαμε ότι πέτυχε τους στόχους που είχαν αρχικά τεθεί. Μάλιστα, η ανταπόκριση των μαθητών στο πρόγραμμα ήταν μεγαλύτερη της αναμενόμενης. Συγκεκριμένα, επιτεύχθηκαν οι γνωστικοί, ψυχοκινητικοί και συναισθηματικοί στόχοι που είχαν τεθεί, καθώς επικράτησε το συλλογικό και συνεργατικό πνεύμα στους μαθητές μας, καθώς και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Η οικοδόμηση των νέων γνώσεων έγινε με δημιουργικό και κριτικό πνεύμα. Ο πλούτος, η επάρκεια του εκπαιδευτικού υλικού και η διαθεματική του προσέγγιση ικανοποίησε και ενεργοποίησε τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών μας.

4. Επίλογος

Ολοκληρώνοντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Ελιά: Δώρο ζωής. Δημιουργώντας και αξιοποιώντας μια μουσειοσκευή» οι μαθητές μας είχαν γνωρίσει και αγαπήσει την ελιά και τον πολιτισμό της και είχαν με τον καλύτερο και δημιουργικότερο τρόπο αξιοποιήσει το υλικό της μουσειοσκευής που δημιουργήθηκε από τη δασκάλα της τάξης για τις ανάγκες του προγράμματος. Η βιωματική ενασχόληση με το υλικό της μουσειοσκευής τούς είχε κεντρίσει το ενδιαφέρον και η ομαδική συνεργασία τούς είχε ενώσει σε μια ομάδα με σημαντικές αλληλεπιδράσεις.

Η ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα έδωσε την ευκαιρία για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, εμπλούτισε το πρόγραμμα των μαθημάτων μας και δημιούργησε τις συνθήκες της γόνιμης κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Goleman, D. (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kartsoni, M. (2016). Μαθητικό Περιοδικό *Τα Φιντανάκια*» 1,2. Ανακτήθηκε στις 30/8/2018 από <https://issuu.com/marinakartsoni>

- Karts, M. (2016) Μια σχολική χρονιά σαν παραμύθι... από τα Φιντανάκια. Ανακτήθηκε στις 30/8/2018 από <https://youtu.be/KqikXxfwAy8?t=4>
- Markatatos G. (2016). Καρτσώνη Μ: Ελιά: Δώρο ζωής. Τετράδιο εργασιών μαθητή, σσ. 6-25. Ανακτήθηκε στις 30/8/2018 από <http://www.slideshare.net/georgemarkatatos/ss-62602834>
- Αλαχιώτης, Σ. (2001). Οδηγός για την Εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης, Υπουργείο Παιδείας, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 30/8/2018 από http://www.pischools.gr/download/programs/EuZin/books/odigos_eveliktis_daskalos.pdf
- Διακογιώργη, Κ., Μπαρή, Θ., Στεργιόπουλος, Χ. & Τσιλιγκιριάν, Ε. (2013). Βιβλίο Μαθητή Γλώσσας Δ' τάξης, τ. β'. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησης της. Περιοδικό *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6. Ανακτήθηκε στις 30/8/2018 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos6/deloudi.PDF>
- Δώρα της ελιάς. (2003). Μεσσηνία: Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο Μεσσηνίας.
- Ελληνικό Παιδικό Μουσείο. (2018). Ανακτήθηκε στις 5/3/2018 από <https://www.hcm.gr/>
- Ζωγόπουλος, Ε. (2013). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η συμβολή των ΤΠΕ. Ανακτήθηκε στις 30/8/2018 από <https://www.slideshare.net/ksealexa/ss-22392220>
- Η «μέθοδος Project» στην εκπαίδευση (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 30/8/2018 από <http://methodproject.weebly.com/omicron-rhoomicronlambdaomicronsigma-tauomicronupsilon-epsilonkappaialphaiotaepsilonupsiloniotaotakappaomicronupsilon.html>
- Λαμπράκη, Μ. (2002). *Λάδι, Γεύσεις και πολιτισμός 5.000 χρόνων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγκούρας, Η. (2001). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 6, 1. Ανακτήθηκε 30/8/2018 από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teychos6/>
- Μπακάλμπαση, Ε. (2012). Η εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης. Μια καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ. Ανακτήθηκε στις 30/8/2018 από http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/75_mprakalmpasi_dimitriu.pdf
- Παπαποστόλου, Α. (1981). *Ταξιδιωτικός οδηγός Κρήτης*. Αθήνα: Κλειώ.
- Πεφτίνας, Α. (2016). Πολλαπλή Νοημοσύνη. Ηλεκτρονικό περιοδικό *Ψυχολογείν*. Ανακτήθηκε στις 30/8/2018 από <http://users.sch.gr/achrono/wordpress/wp-content/uploads/2016/02/MultipleIntelligence.pdf>
- Τριβιζάς, Ε. (2003). Η Δέσποινα και το περιστέρι. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ψιλάκη, Ν. & Ψιλάκη, Μ. (2003). *Το ελαιόλαδο*. Αθήνα: Καρμάνωρ.

Παράρτημα (φωτογραφικό υλικό)



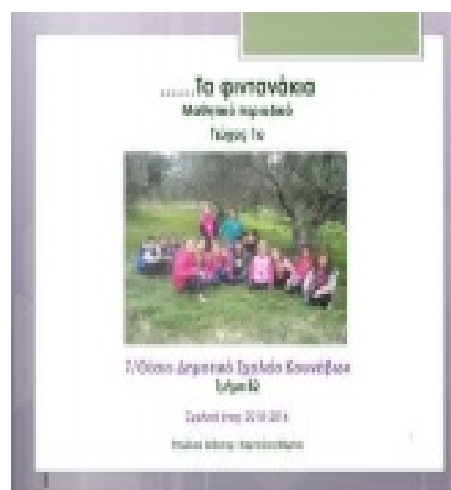
Μια παλιά ξύλινη βαλίτσα φέρνει τα δώρα της ελιάς στην τάξη μας (μουσειοσκευή)



Παρουσίαση υλικού μουσειοσκευής και Εκπαιδευτικού Προγράμματος
«Ελιά: Δώρο ζωής. Δημιουργώντας και αξιοποιώντας μια μουσειοσκευή»



Τετράδιο εργασιών μαθητή
(Αξιολόγηση προγράμματος)



Τα Φιντανάκια
Μαθητικό Περιοδικό, τεύχος 1^ο

Σενάριο εμπλουτισμένης διδασκαλίας για τη Β΄ Γενικού Λυκείου: Η κάθοδος των Σλάβων στη Δυτική Ελλάδα και η επιβίωση των σλαβικών τοπωνυμίων: Η περίπτωση της Αιτωλοακαρνανίας

Γεωργία Κ. Κατσαγάνη
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων
gkatsag@yahoo.gr

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο που παρουσιάζεται συνιστά μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας της αντίστοιχης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της Β΄ Λυκείου. Η συγκεκριμένη ενότητα –λόγω των περιορισμένων γνωστικών στοιχείων στο σχολικό εγχειρίδιο για το θέμα της ιστορικής εγκατάστασης των Σλάβων στον σημερινό ελλαδικό χώρο– προσφέρεται για διδακτική επεξεργασία μέσω της χρήσης των ΤΠΕ και των διαθεματικών προεκτάσεων προς συναφή με την Ιστορία μαθήματα, όπως η ΝΕΓ και τα Θρησκευτικά. Πρόκειται για μια επεξεργασία, η οποία μπορεί να πάρει τη μορφή διδακτικού σεναρίου, τα στάδια του οποίου εκτίθενται αναλυτικά στη συνέχεια.

Λέξεις-κλειδιά: Β΄ Λυκείου, Βυζαντινή Ιστορία, Σλάβοι, επιδρομές, τοπωνύμια.

1. Εισαγωγή

Οι Σλάβοι ήταν λαός που ζούσε στις περιοχές της σημερινής ανατολικής Πολωνίας, δυτικής Ουκρανίας, και νοτιοδυτικής Λευκορωσίας. Οι πληροφορίες μας για τις περιστάσεις υπό τις οποίες αυτοί εγκαταστάθηκαν στις βόρειες όχθες του Δούναβη είναι ελλιπείς. Πάντως, άρχισαν να ασκούν κάποια πίεση στο βυζαντινό σύνορο μετά την κατάρρευση της αυτοκρατορίας των Ούννων, στα μέσα του 5^{ου} αι. Λίγο μετά τον θάνατο του Ιουστινιανού επιδίδονται σε λεηλασίες στις βόρειες βαλκανικές χώρες. Στις αρχές του 7^{ου} αι. μ.Χ. βρίσκονται εγκαταστημένοι στη Δ. Μακεδονία, πιθανότατα, στη Θεσσαλία και ίσως στην Ήπειρο. Από εκεί ενεργούν επιδρομές στην Κεντρική Ελλάδα, την Πελοπόννησο και τα νησιά του Αιγαίου. Τότε υποθέτουμε ότι εγκαταστάθηκαν και στην Πελοπόννησο, περνώντας πιθανότατα από την Αιτωλοακαρνανία.

Οι Σλάβοι ασχολούνταν με τη γεωργία και την κτηνοτροφία και δεν είχαν αναπτύξει το εμπόριο. Εξάλλου, το γεωγραφικό ανάγλυφο των ελλαδικών περιοχών ήταν συμβατό με τις συνθήκες επιβίωσής τους στην κοιτίδα τους, γι' αυτό και εγκαταστάθηκαν σε αυτά τα εδάφη. Ήταν ο μοναδικός λαός που με την πάροδο των αιώνων αφομοιώθηκε από τους Βυζαντινούς. Στις περιοχές που εγκαταστάθηκαν, δημιούργησαν πολλά τοπωνύμια, τα οποία το Ελληνικό Κράτος από τις αρχές του 20^{ου} αι. εξελλήνισε με σειρά Διαταγμάτων.

2. Στοιχεία Εφαρμογής

Τάξη / Βαθμίδα Εκπαίδευσης:

Β΄ τάξη Γενικού Λυκείου.

Προβλεπόμενος διδακτικός χρόνος: 4 διδακτικές ώρες.

3. Σκοπός και Στόχοι του Σεναρίου

3.1. Σκοπός

Σκοπός του σεναρίου είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τους πολύπλευρους ιστορικούς παράγοντες που προκάλεσαν την εμφάνιση και την εγκατάσταση των Σλάβων στη

χερσόνησο του Αίμου αρχικά και στον Ελληνική χερσόνησο στη συνέχεια. Επιπλέον, να μπορούν οι μαθητές να δικαιολογήσουν την ακολουθούμενη πολιτική της Βυζαντινής αυτοκρατορίας απέναντι στους Σλάβους, να διακρίνουν γεωγραφικά τις επιμέρους περιοχές εγκατάστασής τους, και να ερμηνεύσουν τις αιτιώδεις σχέσεις και τα ζητήματα της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου.

3.2. Στόχοι

Στόχοι Γνώσεων

Οι μαθητές:

- Να παρακολουθήσουν τις σλαβικές εγκαταστάσεις σε ολόκληρη τη χερσόνησο του Αίμου
- Να προσλάβουν στοιχεία της κοινωνικής και πολιτικής οργάνωσης των Σλάβων
- Να γνωρίσουν τις πηγές των ιστορικών πληροφοριών για τους Σλάβους.

Στόχοι στάσεων

Οι μαθητές:

- Να κατανοήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συνθηκών διαβίωσής των Σλάβων.
- Να εξηγήσουν, μέσα από την προβολή των χαρακτηριστικών των Σλάβων, την επιλογή του τόπου εγκατάστασής τους.
- Να κατανοήσουν την επιλογή του ελληνικού κράτους για αλλαγή των Σλαβικών τοπωνυμίων στην ελληνική επικράτεια.
- Να γνωρίσουν το ιστορικό πρόβλημα σχετικά με την ακραία ιστορική θεωρία του Φαλμεράυερ και την αντίκρουσή της από έγκριτους ιστορικούς.

Στόχοι δεξιοτήτων

Οι μαθητές:

Να εργαστούν υπό μορφή Σχεδίου Εργασίας με τα σλαβικά τοπωνύμια της επαρχίας Ναυπακτίας (Δ. Ε. Αποδοτίας) της Αιτωλοακαρνανίας.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

- Εμπλουτισμένη διδασκαλία, με τη χρήση πρόσθετου διδακτικού υλικού, εντοπιζόμενου στο διαδίκτυο από τους μαθητές, υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού
- Διαθεματική σύνδεση της ιστορικής γνώσης (Νεοελληνική Γλώσσα, Θρησκευτικά) (ΔΕΠΠΣ, 2002)
- Ομαδοσυνεργατική διδακτική πρακτική για την ολιστική προσέγγιση του αντικειμένου μέσω της σύνθεσης της εργασίας των ομάδων (Μαυρόπουλος, 2013).

5. Προϋποθέσεις υλοποίησης για δάσκαλο και μαθητή

Προϋπόθεση για την υλοποίηση της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης είναι η γνώση βασικών εργαλείων των ΤΠΕ (λογισμικά παρουσιάσεων και επεξεργασίας κειμένων, πλοήγηση στο διαδίκτυο, μηχανές αναζήτησης) και η ύπαρξη οθόνης προβολής ή διαδραστικού πίνακα στην αίθουσα διδασκαλίας. Πριν την έναρξη του σεναρίου ο εκπαιδευτικός έχει μεριμνήσει για τον χωρισμό των μαθητών σε ομάδες τεσσάρων με πέντε ατόμων. Αυτός, γνωρίζοντας τους μαθητές του, αναθέτει σε καθέναν κάποιον ρόλο, ήτοι του συντονιστή, του γνώστη των λογισμικών παρουσίασης και επεξεργασίας κειμένου, του χειριστή Η/Υ (για αναζήτηση στο διαδίκτυο), του γραμματέα, του διαμεσολαβητή (Ματσαγγούρας, 2008).

6. Δομή και ανάπτυξη της διδακτικής πρακτικής

6.1. Αφόρμηση, οργάνωση των ιδεών και χωρισμός ομάδων (1^η ώρα)

Οι μαθητές επισκέπτονται δικτυακό τόπο που απεικονίζει τις επιδρομές αλλόφυλων λαών στο βυζαντινό κράτος¹ και τους ζητείται να αναφέρουν τους λαούς αυτούς. Στη συνέχεια επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον τους στην καταγωγή των Σλάβων, στις επιδρομές τους στον χώρο της Βαλκανικής ευρύτερα, και της Ελλάδας ειδικότερα. Προς υποβοήθηση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών ανακαλούνται γνώσεις σχετικά με τις περιοχές της σημερινής Ελλάδας, όπου εγκαταστάθηκαν οι Σλάβοι, τα πιθανά κριτήριά τους για την επιλογή του τόπου εγκατάστασής τους και τα αποτελέσματα που πιστεύουν οι μαθητές ότι είχε η μακροχρόνια συμβίωση των Σλάβων με τους ντόπιους.

Στη συνέχεια, γίνεται συστηματοποίηση των απόψεων:

- Ιστορική διερεύνηση του φαινομένου
- Σλαβικό λεξιλόγιο και επίδρασή του στην ελληνική γλώσσα
- Σλαβικό Ζήτημα και αντιμετώπισή του από τους Έλληνες ιστορικούς
- Πολιτική εξελληνισμού των σλαβογενών τοπωνυμίων από το ελληνικό κράτος.

Αφού οριοθετηθεί το γνωστικό πεδίο, διαμορφώνονται πέντε ομάδες με βάση τους προηγούμενους θεματικούς άξονες.

Έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία κάθε ομάδα να συνθέσει ένα δικό της κείμενο / σχόλιο. Το κείμενο αυτό δε θα είναι απλά πληροφοριακό αλλά ευρύτερα αξιολογικό και θα αποτυπώνει την πρόσληψη από μέρους των μαθητών των επιδρομών των βαρβαρικών λαών στη Βυζαντινή Αυτοκρατορία, της εγκατάστασης των Σλάβων στον ελλαδικό χώρο, της επίδρασης των Σλάβων στον λαϊκό πολιτισμό του και την αφομοίωσή τους στη συνέχεια, από τους Βυζαντινούς.

6.2. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

Δραστηριότητα 1ης ομάδας:

Περιγραφή: α) Οι μαθητές, αφού επισκεφθούν δικτυακό τόπο που απεικονίζει τον χάρτη της Εικόνας 1 με τους γειτονικούς λαούς του Βυζαντίου², και β) αφού μελετήσουν τα παρατιθέμενα κείμενα 1-5, θα αντλήσουν ιστορικά στοιχεία:

- Για την πίεση των Σλάβων από το ισχυρότερο φύλο των Αβάρων
- Για την πολιτική οργάνωση των Σλάβων
- Για την επιτυχημένη εφαρμογή της βυζαντινής τακτικής της ενσωμάτωσης αυτόνομων εποίκων.



Εικόνα 1. Γειτονικοί λαοί του Βυζαντίου

¹Βλάχου, Ξ. (2014, 7 Ιουνίου). Χάρτης 1. Ανακτήθηκε στις 15/4/2018 από http://geitonikoilaoitouvuzantioy.blogspot.gr/2014/06/blog-post_8202.html

²Βλάχου, ό. π.

Κείμενο 1

Οι Σλάβοι εμφανίζονται ξαφνικά τον 6^ο αι. μ. Χ. ως πολυάριθμος λαός, εγκατεστημένος στα βόρεια και βορειανατολικά του Δούναβη, χωρίς όμως να καθορίζεται με ακρίβεια η θέση και η έκταση των εγκαταστάσεών τους. Με βάση τα γλωσσολογικά και ανασκαφικά δεδομένα, η αρχική τους κοιτίδα από τα μέσα της πρώτης χιλιετίας π.Χ. τοποθετείται στην περιοχή ανάμεσα στους ποταμούς Όντερ και Βιστούλα δυτικά, και στον άνω ρου του Δνείπερου ανατολικά (Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, 2000).

Κείμενο 2

Οι Βυζαντινοί βρίσκονταν από καιρό σε επαφή με τους Σλάβους, οι οποίοι ωθούμενοι από κινήσεις άλλων λαών ή από εσωτερικές δημογραφικές πιέσεις, είχαν επανειλημμένα επιχειρήσει επιδρομές σε βυζαντινά εδάφη είτε μόνοι τους είτε σαν χαλαρή συμμαχία με Βουλγάρους και άλλους. Το 577 σημειώθηκε μεγάλη σλαβική επιδρομή [...]. Ο Τιβέριος (578-582) αποφάσισε να καλέσει εναντίον των Σλάβων τους θεωρητικά υποτελείς τους, Αβάρους. Τεράστια αβαρική δύναμη οδηγήθηκε μέσω του βυζαντινού εδάφους στον κάτω Δούναβη και διασχίζοντας τον ποταμό έπληξε τις εστίες των Σλάβων (*Ιστορία Ελληνικού Έθνους*, τ. Ζ').

Κείμενο 3

Ωστόσο οι Άβαροι δεν ήταν οι μόνοι εισβολείς που είχε να αντιμετωπίσει το Βυζάντιο. Οι ασυντόνιστες αλλά μαζικές εισβολές των Σλάβων συνεχίζονταν. Οι σχέσεις μεταξύ Αβάρων και Σλάβων ήταν περίπλοκες και ρευστές. Οι Βυζαντινοί είχαν προσπαθήσει να χρησιμοποιήσουν τους Αβάρους για να θέσουν τους Σλάβους υπό έλεγχο. Συχνά όμως συνέφερε τους Αβάρους να επιτρέπουν ή να ενθαρρύνουν τους Σλάβους υπηκόους τους να εισβάλουν και να εγκαθίστανται σε βυζαντινά εδάφη (*Ιστορία Ελληνικού Έθνους*, τ. Ζ').

Κείμενο 4

Από τις αρχές του 7ου αι. διάφορες σλαβικές ομάδες προχώρησαν νότια και εγκαταστάθηκαν σε εδάφη της σημερινής ηπειρωτικής Ελλάδας, όπου ίδρυσαν *σκληθηνίες*, πολιτικά αυτόνομες νησίδες σλαβικού πληθυσμού, διάσπαρτες ανάμεσα σε Έλληνες (Δημητρούκας & Ιωάννου, χ.χ.)

Κείμενο 5

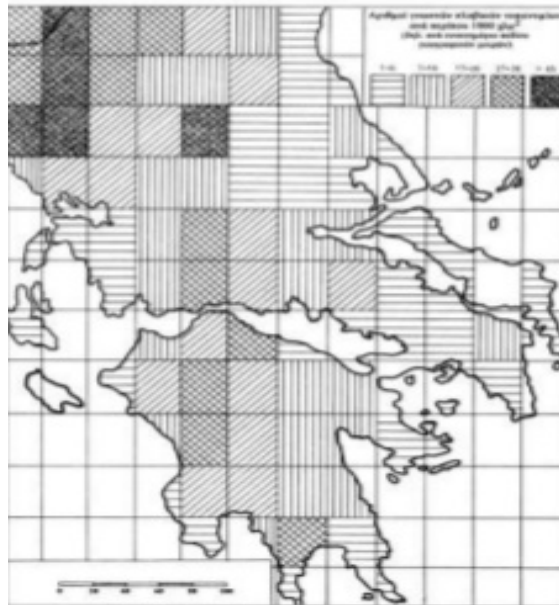
Οι πρώτες επιχειρήσεις των σλαβικών φύλων για μόνιμη εγκατάσταση στα βυζαντινά εδάφη και κατ' επέκταση στον ελληνικό χώρο χρονολογούνται μετά την κατάληψη του Σιρμίου από τους Αβάρους (582). Το Σίρμιο ήταν σημαντικό φρούριο, μεγάλο κέντρο διοικητικό και στρατιωτικό και κόμβος οδικός· η πτώση του άφησε εκτεθειμένες τις νοτιότερες περιοχές της χερσονήσου του Αίμου. Οι σλαβικές εγκαταστάσεις στο Βαλκανικό χώρο έληξαν ουσιαστικά λίγα χρόνια μετά το 626 (δηλαδή μετά τη μεγάλη ήττα των Αβαροσλάβων μπροστά στα τείχη της Κωνσταντινούπολης, ήττα που σήμανε την εξασθένηση και διάσπαση του αβαρικού κράτους) και οπωσδήποτε πριν το 641, χρονολογία θανάτου του αυτοκράτορα Ηρακλείου (Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, 2000).

Δραστηριότητα 2ης ομάδας:

Οι μαθητές με τη χρήση του γραφήματος 1 (που αποτυπώνει την πυκνότητα των σλαβικών τοπωνυμίων στην Ελλάδα και μας οδηγεί σε συμπεράσματα και για την πυκνότητα των σλαβικών εγκαταστάσεων στον ελλαδικό χώρο³), ως εποπτικού πεδίου έρευνας και με τη μελέτη των παρατιθέμενων κειμένων 6,7,8 καλούνται να διατυπώσουν ιστορικές κρίσεις:

³Δημητρούκας, Ι. & Ιωάννου, Θ. (χ.χ.). Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία, Β' Γυμνασίου. Λαοί στον περίγυρο του βυζαντινού κράτους. Ανακτήθηκε στις 15/4/2018 από

- για τη συμβατότητα του γεωγραφικού ανάγλυφου των ελλαδικών περιοχών: α) με τις συνθήκες επιβίωσης των Σλάβων στην κοιτίδα τους, και β) με τις δυνατότητες ανεπαίσθητης διείσδυσης, περιχαράκωσης και άμυνας κατά των εγχωρίων
- για τον λόγο επιλογής της επαρχίας Ναυπακτίας (Δ.Ε. Αποδοτίας) της Αιτωλοακαρνανίας ως μελέτης περίπτωσης.



Γράφημα 1: Πυκνότητα των σλαβικών τοπωνυμίων / εγκαταστάσεων στην ελληνική χερσόνησο

Κείμενο 6

Ο αυτοκράτορας Φωκάς (602-610) έκανε το σφάλμα να μεταφέρει στρατεύματα από τον Δούναβη στη Μ. Ασία και έτσι οι ευρωπαϊκές επαρχίες έμειναν εκτεθειμένες στις επιδρομές, χωρίς αποτελεσματική στρατιωτική κάλυψη. Από τότε ουσιαστικά αρχίζει η κάθοδος και η εγκατάσταση σλαβικών ομάδων στον ελληνικό χώρο (Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, 2000).

Κείμενο 7

Οι Σλάβοι αρχικά εγκαταστάθηκαν στη δυτική Μακεδονία, στη συνέχεια στη Θεσσαλία - Ήπειρο και από την Αιτωλοακαρνανία πέρασαν στην Πελοπόννησο και σε όλες σχεδόν τις περιοχές της Ελλάδας, ενώ κατά μια άλλη άποψη από την Αττική πέρασαν στην Κόρινθο (Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, 2000).

Κείμενο 8

Οι Σλάβοι ασχολούνταν κυρίως με τη γεωργία και την κτηνοτροφία και δεν είχαν αναπτύξει το εμπόριο, δραστηριότητα που απαιτεί οικονομική οργάνωση, γι' αυτό επέλεξαν να κατοικήσουν στις κοιλάδες των ποταμών ή σε περιοχές κοντά σε έλη, σε κοιλάματα, πλαγιές βουνών και φυσικά προστατευμένες θέσεις, για να μπορούν να αντιμετωπίσουν τον εχθρό. Σε πολλές από τις περιοχές που εγκαταστάθηκαν, αναγκάστηκαν για πρακτικούς λόγους να μετονομάσουν μακροτοπωνύμια και μικροτοπωνύμια ή να χαρακτηρίσουν με ιδιαίτερο όνομα τα γεωγραφικά σημεία (όρη, λόφοι, ποταμοί, δάση κ.λπ.) στα οποία αυτοί ήταν υποχρεωμένοι να ζουν και να εργάζονται (Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, 2000).

Δραστηριότητα 3^η ομάδας

Οι μαθητές καλούνται:

- α) Με βάση τα παρατιθέμενα κείμενα και το περιεχόμενο ιστοσελίδας που αναφέρει τα τοπωνύμια της Ναυπακτίας (Δ. Ε. Αποδοτίας)⁴, να επισημάνουν τα τοπωνύμια που έφεραν σλαβική ονομασία, να τα κατατάξουν βάσει των κριτηρίων του κειμένου 10 και να διατυπώσουν τα συμπεράσματά τους.
- β) Αφού λάβουν υπόψη τους το γράφημα 1⁵, να αιτιολογήσουν με βάση ιστοσελίδα που περιλαμβάνει τη γεωμορφολογία της περιοχής της Δ.Ε. Αποδοτίας⁶, την πυκνότητα των σλαβικών τοπωνυμίων στην περιοχή αυτή.

Κείμενο 9

Η αφομοίωση των Σλάβων της αυτοκρατορίας άρχισε πολύ νωρίς στο επίπεδο των φυλετικών αρχηγών και της άρχουσας τάξης τους. Η αφομοίωση όμως των λαϊκών στρωμάτων απαιτήσε περισσότερο χρόνο. Οι εμπορικές σχέσεις και η επικοινωνία μεταξύ των Σλάβων εποίκων και του γηγενούς ελληνικού πληθυσμού, η γειτνίαση και η συμβίωση σε χωριά με μικτό πληθυσμό και ο εκχριστιανισμός από τις κατά τόπους Εκκλησίες είναι τα στάδια προς τον εξελληνισμό (Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, 2000).

Κείμενο 10

Τα σλαβικά τοπωνύμια της Ελλάδας μπορούν να διαιρεθούν σε δύο μεγάλες ομάδες:

A) Τοπωνύμια των οποίων φορείς έγιναν τα ίδια τα σλαβικά φύλα.

B) Τοπωνύμια που μαρτυρούν έμμεση σλαβική επίδραση, αλλά πλάστηκαν από Έλληνες και σύμφωνα προς την ιδιοφυία της ελληνικής γλώσσας. Η δεύτερη ομάδα που καμία αποδεικτική αξία έχει, υποδιαιρείται σε:

- Τοπωνύμια παράγωγα ή σύνθετα από παλαιότερα σλαβικά τοπικά ονόματα. Οι νέοι αυτοί σχηματισμοί οφείλονται, κατά το πλείστον, σε μετακινήσεις ελληνικών πληθυσμών
- Ονόματα των οποίων μόνο η κατάληξη μαρτυρεί την έμμεση σλαβική επίδραση (π.χ. -οβο, -οβα)
- Ονόματα τόπων που προήλθαν από εθνικά, π.χ. Σκλάβαινα, Σκλαβοχώρι, Μωρόσκλαβο κ.λπ. [...]
- Ονόματα τόπων που προήλθαν από οικογενειακά ονόματα σλαβικής ίσως καταγωγής, τα οποία όμως εισήχθησαν, κατά το πλείστον, στην ελληνική διά τρίτου μη σλαβικού λαού, των Αλβανών.
- Σλαβικές λέξεις που δηλώνουν, κατά το πλείστον, ονόματα φυτών και ζώων ή αναφερόμενα στον γεωργικό και τον ποιμενικό βίο (Ζακυθινός, 1944) (έχει γίνει μεταγραφή στη δημοτική).

Κείμενο 11

Στα μακροτοπωνύμια περιλαμβάνονται κυρίως κατοικημένες περιοχές (πόλεις, χωριά, οικισμοί). Στα μικροτοπωνύμια περιλαμβάνονται διάφορες θέσεις (μικρότερες γεωγραφικές περιοχές) εντός των διοικητικών ορίων ενός τόπου, ενός χωριού, ενός οικισμού κ.λπ. (Τσάτσαρης κ.ά., 2006). Οι θέσεις αυτές συνήθως βρίσκονται σε αγροτικές

⁴ Δήμος Ναυπακτίας, Δ. Ε. Αποδοτίας. (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 29/12/2017 από

<http://www.nafpaktos.gr/> /δημοσ

<http://www.nafpaktos.gr/δημοσ/δημοτικές-ενότητες/δ-ε-αποδοτιασ>

⁵ Δημητρούκας & Ιωάννου, ό. π.

⁶ Δήμος Αποδοτίας. Αβιοτικό Περιβάλλον: Γεωμορφολογία - Γεωλογία - Υδρολογία Υδρογεωλογία - Κλίμα κ.ά. (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 29/12/2017 από <http://www.pde.org.gr/aitnia/Default.aspx?id=148%20>

περιοχές, είναι κατά βάση μη κατοικημένες και είναι γνωστές στα μέλη μιας κλειστής ομάδας ανθρώπων. Επίσης, τα μικροτοπωνύμια δεν είναι καταγεγραμμένα, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις που βρίσκονται σε προικοσύμφωνα, συμβόλαια αγοραπωλησιών κ.λπ. (Βασιλείου, 2012).

Κείμενο 12

Είναι αξιοσημείωτο ότι τα σλαβικά τοπωνύμια δείχνουν έναν λαό γεωργικό, που αγνοούσε τον αστικό βίο και δεν είχε αναπτυχθεί πολιτικά και πολιτιστικά: Τα περισσότερα τοπωνύμια έχουν σχέση με την καθημερινή ζωή και τη φύση, με τον ποιμενικό και αγροτικό βίο· δεν μαρτυρούνται τοπωνύμια με αφηρημένες έννοιες ή δηλωτικά του δημόσιου βίου και της θρησκευτικής ζωής, που θα υποδήλωναν κάποια εξελιγμένη πολιτικά και πολιτιστικά κοινωνία (Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, 2000).

Δραστηριότητα 4^{ης} ομάδας

Οι μαθητές καλούνται, αφού επισκεφθούν δικτυακούς τόπους και διαβάσουν τη θεωρία του Φαλμεράουερ για την καταγωγή των σύγχρονων Ελλήνων⁷ και την αντίκρουση αυτής της θεωρίας από τον Κ. Παπαρρηγόπουλο⁸, να γράψουν μια παράγραφο για την ενότητα του ελληνικού έθνους.

Δραστηριότητα 5^{ης} ομάδας

Οι μαθητές καλούνται, αφού λάβουν υπόψη τους τα κείμενα 13 και 14 και επισκεφθούν δικτυακό τόπο που αναφέρει τα εξελληνισμένα τοπωνύμια της επαρχίας Ναυπακτίας⁹, να δικαιολογήσουν την πολιτική του ελληνικού κράτους.

Κείμενο 13

Με το Διάταγμα της 17^{ης} Σεπτεμβρίου 1926 επιτρέπεται: «Ίνα μεταβληθώσι ξενόφωνα ή κακόηχα ονόματα συνοικισμών, πόλεων ή κωμών. Σε κάθε νομαρχία, συγκροτείται υποεπιτροπή μετονομασιών υπό την προεδρία του Νομάρχη. Εκτός των εκπαιδευτικών, συνιστάται η συμμετοχή σε αυτή δημοσίων υπαλλήλων και εντοπίων προσώπων, δυναμένων να συντελέσωσιν εις τον επιδιωκόμενον σκοπόν. Μετά τη μετονομασία, απαγορεύεται απολύτως η χρήσις των παλαιών ονομάτων. Η παράβασις της απαγορεύσεως αποτελεί πταισματοική παράβασις τιμωρουμένην με πρόστιμον μέχρις 100 δραχμών ή με κράτησιν μέχρι 10 ημερών» (Χουλιαράκης, 1975).

Κείμενο 14

Η επιχείρηση εξελληνισμού δεν αφορούσε βέβαια μόνο τα σλαβικά τοπωνύμια, γιατί στη χώρα υπήρχαν ακόμη χιλιάδες τούρκικα, αρβανίτικα, βλάχικα, βενετσιάνικα, λατινικά ή και άλλα αρχαιότερα (υπολείμματα ενός προελληνικού, βαλκανικού υποστρώματος)¹⁰. Η διοίκηση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους εκδήλωσε από την αρχή της συγκρότησής της την αρχαιολατρία της, όταν στους πρώτους νόμους για τη διοικητική διαίρεση της χώρας άρχισε να δανείζεται ονόματα από την ελληνική αρχαιότητα για να ονομάσει τις

⁷ Βικιπαίδεια, Γιάκομπ Φίλιπ Φαλμεράουερ. Θεωρία περί ελληνικής φυλετικής ασυνέχειας. (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 29/12/2017 από https://el.wikipedia.org/wiki/Γιάκομπ_Φίλιπ_Φαλμεράουερ#Θεωρία_περί_ελληνικής_φυλετικής_ασυνέχειας

⁸ Βικιπαίδεια, Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος. Απόψεις. (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 29/12/2017 από https://el.wikipedia.org/wiki/Κωνσταντίνος_Παπαρρηγόπουλος#Απόψεις

⁹ Λιθοξόου, Δ. (2005). Η εθνική επιχείρηση εξελληνισμού των τοπωνυμίων. Ανακτήθηκε στις 19/1/2018 από <http://www.lithoksou.net/p/i-ethniki-epixeirisi-eksellinismoy-ton-toponymion-2005>

¹⁰ Ο. π.

περιφέρειες, τους νομούς, τις επαρχίες, τους δήμους και τους οικισμούς, παραβλέποντας τις παλιές ιστορικές ονομασίες. Προς τούτο εκδόθηκαν τα ΦΕΚ 89/1915, 73/1922, 205/1927, 206/1927, 81/1928, 155/1928, 156/1928, 93/1928, 51/1930, 251/1930, 261/1930, 404/1931 και 192/1936.

7. Αυτενέργεια των ομάδων στο Εργαστήριο Πληροφορικής (2^η - 3^η ώρα)

Οι μαθητές μετακινούνται στο Εργαστήριο Πληροφορικής για έρευνα, επιλογή και αποθήκευση του υλικού και εργάζονται σε 5 σταθμούς, ανά τέσσερις-πέντε. Στην επιφάνεια εργασίας των Η/Υ είναι εγκατεστημένοι από τον εκπαιδευτικό σε ένα αρχείο οι δικτυακοί τόποι που προαναφέρθηκαν, διαθέσιμοι σε όλες τις ομάδες.

8. Παρουσίαση της εργασίας των ομάδων και αξιολόγηση (4^η ώρα)

Κάθε ομάδα προβάλλει με λογισμικό παρουσίασης (σε ppt) το δικό της υλικό, παρουσιάζοντάς το με τη δική της προσωπική ματιά. Ο εκπαιδευτικός συνοψίζει το προϊόν της εργασίας των ομάδων, εστιάζοντας στη στάση των μαθητών ως μελλοντικών πολιτών απέναντι στον λαϊκό πολιτισμό (παιδαγωγικός), στη διαχρονικότητα και συνέχεια της χρήσης των λέξεων (γνωστικός) και τη λειτουργία τους ως αφετηρίας αφομοιωτικής έμπνευσης σε διαχρονικό και πανανθρώπινο επίπεδο (αξιακός).

Η φύση της διδασκαλίας παραπέμπει σε μια διαρκή, διαμορφωτική αξιολόγηση καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας. Ο διδάσκων, εφαρμόζοντας τις αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης και οπτικοποιώντας την προς επεξεργασία ενότητα με κατάλληλο διδακτικό υλικό Τ.Π.Ε. κ.ά., δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για ενεργοποίηση του μαθητή, για ανάδειξη γνώσεων και δεξιοτήτων και υποβοήθηση κάλυψης των αδυναμιών, ώστε να μην αποδέχεται τις εκάστοτε επιλογές ως δεδομένες και μη αναιρέσιμες.

Η αξιολόγηση των μαθητών μπορεί να γίνει:

- (α) ομαδικά: Αξιολογείται η αποτελεσματική συνεργασία κάθε ομάδας, η εύστοχη και επαρκής απάντηση των ερωτημάτων στα φύλλα εργασίας, καθώς και η ικανοποιητική προφορική παρουσίαση κάθε θέματος, και
- (β) με τη μορφή της αυτοαξιολόγησης: Συζήτηση με ατομική τοποθέτηση όλων των μαθητών σε τι τους ωφέλησε η εμπειρία αυτή, τι θα κρατούσαν, τι θα άλλαζαν μελλοντικά σε παρόμοια υλοποίηση.

9. Προστιθέμενη αξία

Η προστιθέμενη αξία στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο είναι ότι παρέχεται στους μαθητές ένα διαδικτυακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο τους δίνεται η ευκαιρία να οικοδομήσουν γνώσεις που έχουν νόημα γι' αυτούς, επιλέγοντας το κατάλληλο υλικό (πληροφορίες), οργανώνοντάς το και συνδέοντάς το νοητικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Vasmer, M. (1970). *Die Slaven in Griechenland*. Στο *Subsidia Byzantina* v. IV. Leipzig (Zentralantiquariat der deutschen demokratischen Republik).
- Βασιλείου, Α. (2012). ΤοοικωνύμιοΣωροβίγλι. Μικρή συμβολή στην τοπωνυμική και ιστορική έρευνα της Ανατολικής Ακαρνανίας. *Τα Αιτωλικά*, 18, 287-333.
- Βλάχου, Ξ. (2014, 7 Ιουνίου). Χάρτης 1 Ανακτήθηκε στις 15/4/2018 από http://geitonikoilaoitouvuzantiou.blogspot.gr/2014/06/blog-post_8202.html

- Βικιπαίδεια, Γιάκομπ Φίλιπ Φαλμεράυερ. Θεωρία περί ελληνικής φυλετικής ασυνέχειας. (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 29/12/2017 από https://el.wikipedia.org/wiki/Γιάκομπ_Φίλιπ_Φαλμεράυερ#Θεωρία_περί_ελληνικής_φυλετικής_ασυνέχειας
- Βικιπαίδεια, Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος. Απόψεις. (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 29/12/2017 από https://el.wikipedia.org/wiki/Κωνσταντίνος_Παπαρρηγόπουλος#Απόψεις
- Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ. & Μπαρούτας, Κ. (2017). *Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 565-1815. Β' Γενικού Λυκείου Γενικής Παιδείας*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής Διόφαντος.
- Δημητρούκας, Ι. & Ιωάννου, Θ. (χ.χ.). *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία, Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ.
- Δήμος Αποδοτίας. Αβιοτικό Περιβάλλον: Γεωμορφολογία - Γεωλογία - Υδρολογία Υδρογεωλογία - Κλίμα κ.ά. (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 29/12/2017 από <http://www.pde.org.gr/aitnia/Default.aspx?id=148%20>
- Δήμος Ναυπακτίας, Δ. Ε. Αποδοτίας. (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 29/12/2017 από <http://www.nafpaktos.gr/δημοσ/δημοτικές-ενότητες/δ-ε-αποδοτιασ>
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ). (2002), τ. Α', Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. (Π. Ι.).
- Ζακυθινός, Δ. Α. (1944). Οι Σλάβοι εν Ελλάδι και αι Σλαβικάί τοπωνυμίας. *Νέα Εστία*, ΙΗ' (407-408), 7-8.
- Ιστορία Ελληνικού Έθνους*, τ. Ζ', Βυζαντινός Ελληνισμός - Πρωτοβυζαντινοί χρόνοι. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Λιθοξόου Δ. (2005). Η εθνική επιχείρηση εξελληνισμού των τοπωνυμίων. Ανακτήθηκε στις 19/1/2018 από <http://www.lithoksou.net/p/i-ethniki-epixeirisi-eksellinismoy-ton-toponymion-2005>
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυρόπουλος, Α. (2013). *Σχέδιο Μαθήματος. Σχεδιασμός-διεξαγωγή και αξιολόγηση μιας διδασκαλίας*. Αθήνα. Ιδιωτική έκδοση.
- Μπερελής, Δ. Σπ. (2014). Οι μετονομασίες των κοινοτήτων των νομών Αιτωλοακαρνανίας και Ευρυτανίας. *Τα Αιτωλικά*, 23, 151-155.
- Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, Μ. (2000). *Σλαβικές εγκαταστάσεις στη Μεσαιωνική Ελλάδα*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή- Χορν.
- Τσάτσαρης, Α., Κάτσιος Ι., Σαλαχώρης, Μ., Αντωνίου Ε, Ζαφειροπούλου, Δ., Κουρουγιαννίδου, Μ. & Παπαγεωργίου, Μ. (2006). Η Γεωγραφική διάσταση της προφορικής παράδοσης: Το παράδειγμα του διαχρονικού εντοπισμού θέσης των μικροτοπωνυμίων από τις δηλώσεις των αγροτών μέσω του Ο.Σ.Δ.Ε. Εφαρμογή στο Ν. Μεσσηνίας. Στα *Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου Ελληνικής Εταιρείας Γεωγραφικών Συστημάτων Πληροφοριών: Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση: ο ρόλος των Γ.Σ.Π.*, 4-5 Μαΐου. Αθήνα.
- Χατζής, Α. Χ. (1952). Οι Σλάβοι εν Ελλάδι. *Αθηνα, ΝΣΤ'*, 69-84.
- Χουλιαράκης, Μ. (1975). *Γεωγραφική, διοικητική και πληθυσμιακή εξέλιξις της Ελλάδος 1821-1971*, τ. Β'. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Η διαφοροποίηση στο μάθημα Ιστορίας: Παράδειγμα εφαρμογής στην Ιστορία της ΣΤ΄ Δημοτικού

Δρ Δήμητρα Καυκά
Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.
dimitrakauka@gmail.com

Περίληψη

Με την εργασία αυτή επιχειρούμε να απαντήσουμε σε ερωτήματα σχετικά με τις δυνατότητες αξιοποίησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική ιστορία, λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές μαθητικές ανάγκες, ιδιαιτερότητες και μαθησιακούς στόχους. Το διδακτικό παράδειγμα που παρουσιάζουμε εκκινεί από το μεθοδολογικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε στη βάση των ιστοριογραφικών, μεθοδολογικών και παιδαγωγικών κατευθύνσεων του 20^{ού} αι. Βασική στόχευση της εργασίας αποτελεί η ενσωμάτωση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διδακτική πρακτική του ιστορικού μαθήματος, προκειμένου η σχολική ιστορία να λειτουργεί αφενός ως πεδίο μαθητείας και άσκησης που οδηγεί στην κριτική ιστορική σκέψη και αφετέρου ως πυρήνας για τη δημιουργία σύγχρονων και ιστορικά σκεπτόμενων πολιτών.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, εποικοδομητισμός, κοινωνική παιδαγωγική.

1. Εισαγωγή

Οι αρχές της νεωτερικής περιόδου για ένα σχολείο προσανατολισμένο στη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών, παραχώρησαν τη θέση τους στην οικοδόμηση ενός δυναμικού συστήματος παραγωγής και χρήσης της γνώσης μέσα από εκπαιδευτικά περιβάλλοντα επικοινωνίας και ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων (Φρυδάκη, 2009: 237-238). Στο πλαίσιο αυτού του νέου συστήματος που οικοδομήθηκε σταδιακά μέσα από μετατοπίσεις του παιδαγωγικού και επιστημολογικού λόγου, διαμορφώθηκε και ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να λειτουργήσει σε ένα δυναμικό και αναστοχαστικό μαθησιακό περιβάλλον (Φρυδάκη, 2009: 448).

Δεδομένων των σύγχρονων συνθηκών και απαιτήσεων, το σύγχρονο σχολείο προσανατολίζεται στη μεγιστοποίηση του διδακτικού έργου, μέσα από πρακτικές που διευκολύνουν την πρόσβαση του μαθητή¹¹ στη γνώση. Στόχος είναι η δημιουργία δυναμικού περιβάλλοντος μάθησης, ικανού να προσφέρει μαθησιακές εμπειρίες που υποστηρίζουν τον μαθητή στην οικοδόμηση νοητικών σχημάτων μέσα σε περιβάλλοντα παιδαγωγικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το κατάλληλο μαθησιακό και διδακτικό περιβάλλον, υποστηρίζει ο Bruner, αποτελεί προτεραιότητα, προκειμένου ο μαθητής να υποστηριχθεί και να κατανοήσει τον πολύπλοκο και αταξινόμητο κόσμο της εμπειρίας (Bruner, 1990).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αξιοποιώντας αρχές κριτικού αναστοχασμού θα πρέπει – και οφείλει– να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, στην ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του, εκκινώντας από τις αρχές της κοινωνικής παιδαγωγικής και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από την έννοια του «ανήκειν», καθώς και μέσα από την ανάπτυξη δικτύων δράσης στην ίδια την κοινότητα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).

¹¹ Όπου χρησιμοποιείται, αναφέρεται και για τα δύο γένη

2. Εποικοδομητισμός και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Βασικές θεωρητικές αρχές και συγκλίσεις

Οι νέοι εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί που αναδύθηκαν μετατόπισαν τις προσδοκίες τους όσον αφορά την παρεχόμενη εκπαίδευση. Επικεντρώθηκαν στην ανάπτυξη ποιοτικών εμπειριών των εκπαιδευομένων, έτσι ώστε να παράγουν και να χρησιμοποιούν τη γνώση σε συγκεκριμένες συνθήκες και για συγκεκριμένους σκοπούς (Φρυδάκη, 2009: 237).

Στη βάση αυτών των αρχών συναντάται και ο εποικοδομητισμός (Constructivism), πρόταγμα του οποίου αποτελεί η γνωστική ανάπτυξη μέσα σε συνθήκες διαδραστικής διδασκαλίας με τους μαθητές σε ρόλο ενεργών υποκειμένων (Φρυδάκη, 2009: 247). Με βάση τη θεωρία του εποικοδομητισμού, η γνώση δε λαμβάνεται παθητικά, αλλά οικοδομείται ενεργητικά από το γινώσκον (cognizing) υποκείμενο (Κόκκοτας, 1997: 35), σε διαφοροποιημένα μαθησιακά περιβάλλοντα, δεδομένου ότι ο εκπαιδευόμενος αναδομεί και αναδιαμορφώνει συνεχώς τις γνωστικές συνάψεις ως αποτέλεσμα αναστοχαστικής δράσης στο πλαίσιο κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος.

Ο εποικοδομητισμός αναπτύσσεται στο πλαίσιο των θεωριών της γνωστικής ανάπτυξης και ανιχνεύεται στο έργο των Dewey και Freire. Το να μαθαίνει ο μαθητής «απέξω» το μάθημά του, επισημαίνει ο Dewey, δε συνιστά μάθηση αλλά τη μέθοδο του φωνόγραφου. Οι πληροφορίες εγγράφονται σε κενούς δίσκους για να παιχτούν αργότερα (Φρυδάκη, 2009: 247).

Δεδομένου ότι οι μαθητές από τη νηπιακή ακόμη ηλικία διαθέτουν ένα σώμα άτυπων γνώσεων, προκύπτει και η ανάγκη καθοδήγησης και βοήθειας, ώστε να οικοδομήσουν τις νέες γνώσεις. Η εκπαίδευση καλείται να διαμορφώσει ένα ασφαλές και δημιουργικό πλαίσιο, προκειμένου να οικοδομηθεί και να διασφαλιστεί η νέα γνώση, παρατηρεί ο VonGlaserfeld (1995: 14).

Λόγοι κοινωνικοί, παιδαγωγικοί και ψυχολογικοί συγκλίνουν στην κατεύθυνση διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Η διαφοροποίηση, παρατηρούν οι Κασσωτάκης & Φλουρής (2006), η προσαρμογή της διδασκαλίας στα επιμέρους χαρακτηριστικά των μαθητών σχετίζεται με την αρχή των ίσων ευκαιριών για όλους. Στο πλαίσιο των συγκεκριμένων μεθοδολογικών αρχών και πεποιθήσεων κινούνται και οι αρχές της κοινωνικής παιδαγωγικής για ισότητα των ευκαιριών και δίκαιη αντιμετώπιση των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Η διαφορετικότητα των μαθητών, οι διαφορετικές εκκινήσεις, τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και το διαφορετικό μαθησιακό προφίλ διαμορφώνουν και απαιτούν νέες συνθήκες μάθησης και εκπαιδευτικής συμπεριφοράς. Οι αδιαφοροποίητες διδακτικές προσεγγίσεις, επισημαίνουν οι Κουτσελίνη και Πυργιωτάκης (2015), διαμορφώνουν μη αποτελεσματικές συνθήκες μάθησης που εμποδίζουν την οικοδόμηση της γνώσης σε όλους τους μαθητές στις τάξεις μικτών ικανοτήτων. Στη βάση αυτών των αρχών, οι Gamoran & Weinstein (1995) δηλώνουν emphaticά ότι, εάν οι εκπαιδευτικοί δε βρουν τον τρόπο και δε διαμορφώσουν συνθήκες ώστε να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα των μαθητών, τότε η ισότητα ευκαιριών θα παραμείνει στο στενό πλαίσιο μιας αόριστης στοχοθεσίας με συνθηματολογικό περιεχόμενο.

Κεντρικοί πυλώνες οργάνωσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συνιστούν ο μαθητής και το αναλυτικό πρόγραμμα. Όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει: κατά πρώτον το περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης και την πρόσβαση σε αυτό, κατά δεύτερον τη διαδικασία που σχετίζεται με τις διαβαθμισμένες δραστηριότητες οι οποίες οργανώνονται με βάση τη μαθησιακή στοχοθεσία και τα είδη μάθησης που προκρίνονται, και κατά τρίτον το τελικό προϊόν το

οποίο σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζουν οι μαθητές τη νέα γνώση που οικοδόμησαν (Διάγραμμα 1).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία συνιστά οργανωτική και παιδαγωγική προσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας, θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο του μαθησιακού περιβάλλοντος, λαμβάνοντας υπόψη την ετοιμότητα, το σημείο εκκίνησης του μαθητή σε μια συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα, το ενδιαφέρον του για ένα συγκεκριμένο θέμα και το μαθησιακό προφίλ του, τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει με βάση τον τύπο της νοημοσύνης του (Tomlinson, 2001: 3-6; Smutny, 2003: 7-47). Τη θέση αυτή εμφατικά υποστηρίζει ο Vygotsky επισημαίνοντας ότι οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα, όταν διδάσκονται σε επίπεδο ανάλογο με το επίπεδο της ετοιμότητάς τους (Vygotsky, 1986).

Διάγραμμα 1

<u>Αναλυτικό Πρόγραμμα</u>		
Περιεχόμενο	Διαδικασία Μαθητής	Τελικό προϊόν
Ετοιμότητα	Ενδιαφέροντα	Μαθησιακό προφίλ

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συνίσταται σε μια δέσμη μεθοδολογικών αρχών με βάση τις οποίες ενεργεί ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον που θα οδηγεί όλους τους εκπαιδευόμενους στον κοινό μαθησιακό στόχο και θα διαμορφώνει συνθήκες συμμετοχικότητας και ενεργητικότητας των μαθητών στο μέτρο των ατομικών τους μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων και συνθηκών μάθησης (Koutselini, 2008: 17-30).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβεί σε μια σειρά συνδυασμών, όπως προκύπτει από το ενδεικτικό πλάνο του διαγράμματος 2, εκκινώντας και διασυνδέοντας το ένα μικροεπίπεδο με το άλλο. Κατά έναν πρώτο συνδυασμό μπορεί να προβεί σε διαφοροποίηση του περιεχομένου ως προς την ετοιμότητα, σε διαφοροποίηση της διαδικασίας ως προς τα ενδιαφέροντα, καθώς και σε διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος ως προς το μαθησιακό προφίλ. Κατά έναν δεύτερο συνδυασμό, μπορεί να προβεί σε διαφοροποίηση του περιεχομένου ως προς τα ενδιαφέροντα, σε διαφοροποίηση της διαδικασίας ως προς το μαθησιακό προφίλ και σε διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος ως προς την ετοιμότητα. Και κατά έναν τρίτο συνδυασμό, σε διαφοροποίηση του περιεχομένου ως προς το μαθησιακό προφίλ, σε διαφοροποίηση της διαδικασίας ως προς την ετοιμότητα και σε διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος ως προς τα ενδιαφέροντα.

Διάγραμμα 2

<u>Αναλυτικό Πρόγραμμα Μαθητής</u>	<u>Διαφοροποίηση περιεχομένου</u>	<u>Διαφοροποίηση διαδικασίας</u>	<u>Διαφοροποίηση τελικού προϊόντος</u>
	• Ετοιμότητα	• Ενδιαφέροντα	• Μαθησιακό προφίλ
	• Ενδιαφέροντα	• Μαθησιακό προφίλ	• Ετοιμότητα
	• Μαθησιακό προφίλ	• Ετοιμότητα	• Ενδιαφέροντα

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαμορφώσει ένα οργανωτικό και παιδαγωγικό πλάνο. Απαιτείται μια σφαιρική οργάνωση

της διδασκαλίας και όχι αξιοποίηση μεμονωμένων τεχνικών (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015: 137-141). Η Κουτσελίνη αναλύοντας εκτενέστερα τις διαδικασίες προγραμματισμού της διαφοροποίησης, υποστηρίζει την ύπαρξη βασικών σταδίων για την οργάνωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ο καθορισμός του σκοπού και των στόχων της ενότητας, η διαμόρφωση πλαισίου των προαπαιτούμενων γνώσεων (αυτών που είναι απαραίτητες για την κατάκτηση των πυρηνικών-βασικών), η ιεράρχηση των πυρηνικών-βασικών γνώσεων του μαθήματος της ημέρας (έννοιες, πληροφορίες, δεξιότητες, στρατηγικές) και η διαμόρφωση του πλαισίου των μετασχηματιστικών γνώσεων (αυτών που προχωρούν πέρα από τις προαπαιτούμενες και βασικές γνώσεις) αποτελούν το ασφαλές πλαίσιο διδακτικής δραστηριότητας του εκπαιδευτικού για την ιεράρχηση των δραστηριοτήτων (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015: 137-141) (Διάγραμμα 3).

Διάγραμμα 3

Μετασχηματιστικές γνώσεις
Πυρηνικές-βασικές γνώσεις
Προαπαιτούμενες γνώσεις

Η διδασκαλία και η μάθηση αρχίζει από το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές. Κάθε σχέδιο δράσης που στηρίζεται σε ένα προκαθορισμένο σχέδιο διδασκαλίας, το οποίο αγνοεί την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή, έχει αβέβαια μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές, παρατηρεί η Tomlinson (Tomlinson, 2001).

Οι ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης, το οργανωμένο μαθησιακό πλάνο και το ανάλογο υλικό μπορούν να επιφέρουν μεγιστοποίηση του κινήτρου για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη, καθώς και κίνητρα για βελτίωση της επίδοσης του κάθε μαθητή (Koutselini & Gagatsis, 2003: 45-67). Η ανάπτυξη ωστόσο μιας διδασκαλίας που κινείται στο πλαίσιο της διαφοροποίησης προϋποθέτει τη δημιουργία υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού αφενός για να διευκολύνει τον προγραμματισμό και αφετέρου για να μπορέσουν οι μαθητές να δραστηριοποιηθούν σε ένα ασφαλές και εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

3. Η διαφοροποίηση στο περιβάλλον του ιστορικού μαθήματος

Οι παιδαγωγικές μετατοπίσεις που σημειώθηκαν κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αι. διαμόρφωσαν και το νέο διδακτικό «Παράδειγμα» της ιστορίας. Οι συγκεκριμένες μετατοπίσεις συνιστούν τομές για την εκπαίδευση και τη διδακτική πράξη. Οι αλλαγές που σημειώνονται δεν υπαγορεύονται από την ανάγκη διαμόρφωσης ενός νέου διδακτικού σχήματος. Είναι ουσιαστικότερης σημασίας, αφού το πρωτεύον στην όλη στοχοθεσία είναι η στροφή προς το υποκείμενο της μάθησης, τον μαθητή (Αβδελά, 1998).

Η αλλαγή των ιστοριογραφικών καταθέσεων σε συνδυασμό με τις τροποποιήσεις στον τρόπο της παιδαγωγικής και της διδακτικής διαχείρισης των γνωστικών αντικειμένων, σχηματοποιεί και το περιβάλλον της σχολικής ιστορικής γνώσης. Από το εσωτερικό αυτών των διαδικασιών εκπορεύεται ένα τριμερές σχήμα που απαρτίζεται και διαμορφώνεται από το πλαίσιο της δηλωτικής, της διαδικαστικής και της εννοιολογικής γνώσης (Ρεπούση, 2004).

Δεδομένου ότι η σχολική ιστορία συνιστά αναπλαισιωμένη ιστορική γνώση, αναδεικνύονται ζητήματα σχολικής επιστημολογίας, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε

παιδαγωγικές και διδακτικές δεσμεύσεις, προκειμένου να καταστεί προσεγγίσιμη η ιστορική γνώση.

Στη βάση των συγκεκριμένων μεθοδολογικών απαιτήσεων, αναδεικνύεται και η ανάγκη για μετατόπιση από την παθητικότητα και την απλή περιγραφή σε πρακτικές ενεργητικής ιστορικής ανάγνωσης, σύγκρισης και ερμηνείας, μέσα από πρακτικές ενσυναίσθησης και διερεύνησης (Strandling, 2001: 110-111). Ο εκπαιδευόμενος, μέσα από το κατάλληλα διαμορφωμένο μαθησιακό περιβάλλον κατανοεί τις αιτίες δράσης των ανθρώπων του παρελθόντος, διεισδύει στη σκέψη και στα συναισθήματά τους, εκφέρει κρίσεις (McCarthy & Leinhardt: 154-196; Ρεπούση, 2004: 344).

Η διδακτική στρατηγική θα πρέπει και οφείλει να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών και να κινητοποιεί νοητικές διεργασίες, δεδομένου ότι το περιεχόμενο του ιστορικού λόγου παρέχει ένα ενδιαφέρον πεδίο για την ανάπτυξη συμμετοχικών και βιωματικών διαδικασιών μάθησης, καθώς η ίδια η ιστορία διασχίζει τα όρια του χρόνου, τη γεωγραφία και τον πολιτισμό.

Τι είδους όμως πρακτικές ανάγνωσης και μελέτης της ιστορίας καλούμαστε να διαμορφώσουμε στο σχολείο, ώστε να απηχούν την παιδαγωγική του ιστορικού εγγραμματισμού και ο ιστορικός λόγος να είναι προσπελάσιμος από όλους τους μαθητές σε τάξεις μικτής ικανότητας; Ειδικότερα, πώς θα πρέπει να οργανωθεί το μαθησιακό περιβάλλον της ιστορίας ώστε να προσφέρει στους μαθητές τις καλύτερες δυνατές μαθησιακές εμπειρίες; (Mulroy & Eddinger, 2003).

Οι ιστοριογραφικές, μεθοδολογικές και παιδαγωγικές μετατοπίσεις διαμόρφωσαν και τις ανάλογες συγκλίσεις. Η διαφοροποίηση στο μάθημα της ιστορίας αποτελεί το σημείο σύγκλισης των ιστορικών και των παιδαγωγικών απαιτήσεων, καθώς και το μέσο για την ικανοποίηση των ιστορικών και παιδαγωγικών στόχων.

Στο διδακτικό παράδειγμα που παρουσιάζουμε συνθέτουμε τον μεθοδολογικό και διδακτικό ορίζοντα της διδακτικής της ιστορίας και τη θεωρία του Gagne για τα είδη μάθησης (Διάγραμμα 4) με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η διασύνδεση των προαναφερόμενων επιστημονικών χώρων προϋποθέτει τη διαμόρφωση οργανωτικών σχεδιασμών που θα εξασφαλίσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Στο πλαίσιο του οργανωτικού σχεδιασμού η διατύπωση στόχων αποτελεί βασικό και ουσιαστικό στοιχείο της διαφοροποιημένης μαθησιακής διαδικασίας. Ο Gagne επισημαίνει ότι εάν επιθυμούμε να εξασφαλίσουμε τη μάθηση θα πρέπει να διατυπώσουμε διδακτικούς στόχους, λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες μάθησης, τον μαθητή και το είδος μάθησης που επιδιώκεται στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας (Gagne & Briggs, 1979 στο Φλουρή, 2005).

Διάγραμμα 4

<u>Πληροφορίες και γνώσεις</u> (Αναφέρω)	<u>Νοητικές δεξιότητες</u> (Διάκριση: διακρίνω, διαμόρφωση συγκεκριμένης έννοιας: προσδιορίζω, ορισμός ή κατάταξη εννοιών: ταξινομώ, διαμόρφωση κανόνων: δείχνω ή παρουσιάζω, σύνθεση κανόνων ή λύση προβλήματος: παράγω)	<u>Γνωστική στρατηγική</u> (Επινόω ή δημιουργώ)
	<u>τάσεις ή αξίες</u> (Επιλέγω, παίρνω θέση)	<u>Κινητική δεξιότητα</u> (Εκτελώ)

Σε κάθε στάδιο και ανάλογα με το είδος μάθησης που επιδιώκεται οι μαθητές με βάση το υλικό που έχουν στη διάθεσή τους έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν σε

συγκεκριμένο επίπεδο δραστηριοτήτων. Στο πλαίσιο της ανάπτυξης του διδακτικού παραδείγματος που παρουσιάζουμε στη συνέχεια, το θεωρητικό μοντέλο του εποικοδομητισμού και των ειδών μάθησης συναντάται με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη το αναλυτικό πρόγραμμα και τον μαθητή.

4. Διδακτικό παράδειγμα διαφοροποιημένου μαθήματος

Το περιβάλλον του συγκεκριμένου διδακτικού παραδείγματος αναπτύσσεται στο πλαίσιο της Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου, κεφ. : Ο Ιωάννης Καποδίστριας και το έργο του, σσ. 138-141» (Διάγραμμα 5).

Η οργάνωση μαθήματος και η διατύπωση των διδακτικών στόχων ακολούθησε το μοντέλο του Gagne, στη βάση του οποίου στηρίχθηκαν τα μαθησιακά αποτελέσματα και οι δυνατότητες μάθησης, όπως αναλυτικά παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 4. Αξιοποιούνται οι ομάδες εργασίας, διαμορφώνονται διαφοροποιημένες και διαβαθμισμένες ερωτήσεις και οι μαθητικές δραστηριότητες οργανώνονται με ανάλογο βαθμό δυσκολίας σύμφωνα με τα είδη μάθησης που προκρίνονται. Γίνεται αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και παρέχεται πρόσθετη διδακτική στήριξη μέσα από ανάλογο και διαβαθμισμένης δυσκολίας και ενδιαφέροντος υλικό πέραν του σχολικού εγχειριδίου (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 299-318). Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, για τις ανάγκες της εργασίας η διδακτική εστίαση επικεντρώνεται στον άξονα «οικονομία», προκειμένου να δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό μια διδακτική βάση, η οποία θα λειτουργήσει ενισχυτικά στη διεύρυνση της διαφοροποίησης σε όλο το εύρος του μαθησιακού περιβάλλοντος στα πεδία εκπαίδευση και εξωτερική πολιτική, πεδία τα οποία διαρθρώνουν το περιεχόμενο του συγκεκριμένου μαθήματος.

Ακολουθείται ο συνδυασμός: διαφοροποίηση του περιεχομένου ως προς το μαθησιακό προφίλ, διαφοροποίηση της διαδικασίας ως προς την ετοιμότητα και διαφοροποίηση τελικού προϊόντος ως προς τα ενδιαφέροντα, σύμφωνα με το Διάγραμμα 2 που παρουσιάσαμε. Κρίνεται όμως σκόπιμο να επισημάνουμε ότι σε κάθε αρχικό στάδιο οργάνωσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι αποτελεσματικότεροι οι συνδυασμοί μικρού εύρους, για παράδειγμα διαφοροποίηση του περιεχομένου ως προς το μαθησιακό προφίλ, και σταδιακά να διευρύνονται οι συνδυασμοί διαφοροποίησης (Διάγραμμα 2), προκειμένου ο εκπαιδευτικός να εξοικειωθεί με τις οργανωτικές και διδακτικές απαιτήσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η διαφοροποιημένη οργάνωση της διδασκαλίας κινήθηκε στη βάση των προαπαιτούμενων, των πυρηνικών και μετασχηματιστικών γνώσεων. Με βάση τις προαπαιτούμενες γνώσεις οι μαθητές καλούνται να κάνουν υποθέσεις, να αιτιολογήσουν τις υποθέσεις τους, να επιχειρηματολογήσουν. Όσον αφορά τις πυρηνικές γνώσεις τέθηκε ως αιτούμενο να αποκτήσουν οι μαθητές πληροφορίες και γνώσεις από το περιεχόμενο του κεφαλαίου, να γνωρίσουν τον ρόλο του Καποδίστρια στην οργάνωση του κράτους, να γνωρίσουν σε βάθος το έργο του ανά τομείς και να αξιολογήσουν τις προτεραιότητες που έθεσε. Όσον αφορά τις νοητικές δεξιότητες τέθηκε ως αιτούμενο να μπορούν να διακρίνουν, να ταξινομούν, να εντοπίζουν πληροφορίες και να τις παρουσιάζουν. Όσον αφορά τον άξονα της γνωστικής στρατηγικής να μπορούν οι μαθητές να επινοούν άλλες λύσεις σε μια προβληματική κατάσταση και στον άξονα των στάσεων να είναι σε θέση να επιλέγουν και να τοποθετούνται με βάση τις επιλογές τους. Τέλος, όσον αφορά τη μετασχηματιστική γνώση, ως αιτούμενο τέθηκε η καλλιέργεια δεξιοτήτων σύγκρισης, αναγωγής και εξαγωγής συμπερασμάτων, σχετικά με την εκάστοτε ιστορική πραγματικότητα.

Σχετικά με το πεδίο της οικονομίας που παρουσιάζουμε, τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με την οικονομική κατάσταση της Ελλάδας, όταν ο Καποδίστριας ανέλαβε Κυβερνήτης. Εφαρμόσθηκε η τεχνική ερώτημα - υπόθεση, αιτιολόγηση της υπόθεσης και τεκμηρίωση ή διάψευση, μεθοδολογία η οποία υποστηρίζει τις αρχές της διαδικαστικής γνώσης στην ιστορία. Οι μαθητές καλούνται να κάνουν υποθέσεις με βάση τις προαπαιτούμενες γνώσεις τους, να αιτιολογήσουν την άποψή τους και τέλος να τεκμηριώσουν την αρχική τους θέση με βάση τις ιστορικές πληροφορίες που απέκτησαν στο πλαίσιο της κατάκτησης των πυρηνικών-βασικών γνώσεων. Το συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον ενεργοποιεί στρατηγικές διερευνητικής μάθησης, ανάγνωσης και ερμηνείας των πηγών και συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, δεδομένου ότι ενεργοποιεί μηχανισμούς παρατήρησης, πολλαπλών αναγνώσεων και ερμηνείας.

Στη συνέχεια, σε επίπεδο πυρηνικής γνώσης (Διάγραμμα 5) με βάση τα είδη μάθησης που προκρίνονται, διαμορφώνεται το πλαίσιο των διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων, οι οποίες στο συγκεκριμένο πεδίο του κεφαλαίου καλύπτουν τους τομείς: γνώσεις και πληροφορίες, νοητικές δεξιότητες στον άξονα διάκριση, διατύπωση κανόνων ή επίλυση προβλήματος, γνωστική στρατηγική και στάσεις. Λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους και το μαθησιακό προφίλ τους, προκειμένου να εξασφαλεί η συμμετοχικότητα, να μεγιστοποιηθούν οι εμπειρίες επιτυχίας και να οικοδομηθεί η ιστορική γνώση.

Η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων, όπως διαφαίνεται και στο Διάγραμμα του διαφοροποιημένου μαθήματος που ακολουθεί, οργανώνεται κατά τρόπο που εξασφαλίζει τη συμμετοχικότητα των μαθητών σύμφωνα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ τους, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα διαχείρισης του ιστορικού υλικού και αξιοποίησής του κατά το μέτρο των δυνατοτήτων τους. Ο άξονας του μαθησιακού περιβάλλοντος που ξεκινά από την απλή παρατήρηση, συγκέντρωση πληροφοριών και παρουσίασή τους, με απλό τρόπο, μέχρι τη διατύπωση απόψεων και επινόηση λύσεων, αποτελεί ένα ευρύ διδακτικό και μαθησιακό φάσμα, στο οποίο ο κάθε μαθητής έχει δυναμική παρουσία και ρόλο.

Διάγραμμα 5
Διάγραμμα διαφοροποιημένου μαθήματος
Πεδίο: Οικονομία
Ενδεικτικό παράδειγμα

Είδη γνώσης
Γνώσεις και
πληροφορίες

Διαβαθμισμένες δραστηριότητες

Παρακολουθήστε το βίντεο (ενδεικτικά: Μηχανή του Χρόνου, Καποδίστριας, Β, 2.53).

Σημειώστε βασικές λέξεις, φράσεις και περιγράψτε με λίγα λόγια αυτά που ακούσατε και είδατε στο βίντεο, σχετικά με την κατάσταση της Ελλάδας, όταν ο Καποδίστριας ανέλαβε Κυβερνήτης [Χ.Μ.Υ¹²]

Παρατηρήστε και την εικόνα 3 της σ. 141 του βιβλίου σας και περιγράψτε με λίγα λόγια αυτά που παρατηρείτε σχετικά με την οικονομική κατάσταση

¹² Χ. Χαμηλό, Μ. Μέτριο, Υ. Υψηλό

της Ελλάδας [Χ.Μ.Υ.]

Μελετήστε την πηγή 2 της σ. 140 του βιβλίου σας Υπογραμμίστε τις πληροφορίες που σχετίζονται με την οικονομική κατάσταση της Ελλάδας

Ποιες δυσκολίες πιστεύετε ότι εμπόδιζαν την οικονομική ανάπτυξη της χώρας; Αιτιολογήστε την άποψή σας [Μ.Υ.]

Νοητικές δεξιότητες

α. Άξονας διάκριση

α. Να ανατρέξετε στη σελίδα 139 του βιβλίου σας. Να διακρίνετε και να υπογραμμίσετε λέξεις, φράσεις που σχετίζονται με την οικονομία. Σημειώστε τα μέτρα που πήρε ανά τομείς [Χ.Μ.Υ.]

β. Άξονας διατύπωση κανόνων ή επίλυση προβλήματος

β. Με βάση τις πληροφορίες της πηγής 2 της σ. 140 του βιβλίου σας, πιστεύετε ότι ήταν αναγκαία τα μέτρα που πήρε ο Καποδίστριας για τη γεωργία και γιατί; [Μ.Υ.]

Με βάση τις πληροφορίες του φακέλου υλικού 2, που σας δίνεται, πιστεύετε ότι ο Καποδίστριας λειτούργησε οργανωμένα, προκειμένου να αντιμετωπίσει την οικονομική κατάσταση της Ελλάδας και γιατί; [Μ.Υ.]

Φάκελος υλικού 2

«[...] οι εκκλήσεις του Καποδίστρια προς τους Έλληνες της Ευρώπης να συνεισφέρουν οικονομικά είχαν απογοητευτική ανταπόκριση[...] Όταν έφτασε στην Ελλάδα δεν βρήκε να υπάρχει κανένα άξιο λόγου έσοδο...» (Πηγή: DakinD. (1989). Ο Αγώνας των Ελλήνων για την Ανεξαρτησία 1821-1833, μτφρ. Ρ. Πατρικίου-Σταυρίδη. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης)

Γνωστική στρατηγική

Με βάση τα δεδομένα που έχετε στη διάθεσή σας (υλικό σχολικού εγχειριδίου, πηγές και εικονιστικό υλικό) ποια νομίζετε ότι θα ήταν η μελλοντική πορεία της Ελλάδας χωρίς τα μέτρα που πήρε ο Καποδίστριας για την οικονομία και γιατί; [Μ.Υ.]

Στάσεις

Με βάση τα δεδομένα που έχετε στη διάθεσή σας (υλικό σχολικού εγχειριδίου, πηγές και εικονιστικό υλικό) να αναφέρετε τα θετικά στοιχεία κάθε μέτρου που πήρε ο Καποδίστριας για την οικονομία της χώρας. Μπορείτε να αναφέρετε και αρνητικά στοιχεία, εφόσον το κρίνετε [Μ.Υ.]

- Dakin, D. (1989), *Ο Αγώνας των Ελλήνων για την Ανεξαρτησία 1821-1833*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Gamoran, A. & Weinstein, M. (1995). *Differentiation and opportunity in restructured schools*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Koutselini, M. & Gagatsis. Ath. (2003) Curriculum Development for the differentiated classroom in Mathematics. *World Studies in Education*, 4(1), 45-67.
- Koutselini, M. (2008). Listening to students voices for teaching in mixed classrooms: Presupposition and considerations for differentiated instruction. *Learning and Teaching*, 1(1), 17-30.
- McCarthy Young, K. & Leinhardt, G. (2000). Wildflowers, Sheep and Democracy: The role of Analogy in the Teaching and learning of History. *International Review of History Education*, 2, 154-196.
- Mulroy, H. & Eddinger, K. (2003). Differentiation and literacy. Paper presented at the Institute on Inclusive Education, Rochester.
- Smutny, J. (2003). Differentiated Instruction. *Phi Delta Kappa Fastbacks*, 506, 7-47.
- Strandling, R. (2001). *Enseigner l'histoire de l'Europe du 20e siècle*. Stranbourg: Editions del' Europe.
- Tomlinson, C. A. (2001). Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, 14(1), 3-6.
- Tomlinson, C. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Von Glasersfeld, E., (1995). A constructivist approach to teaching. In L. Steffe & J. Gale (Eds). (1995). *Constructivism in education*, pp. 3-16. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Boston: MIT Press.
- Αβδελά, Έ. (1998). Ιστορία και σχολείο. Αθήνα: Νήσος.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την ιστορία στις ιστορίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκοτας, Π. (1997). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών επιστημών. Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουτσελίνη, Μ. & Πυργιωτάκης Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σακκής, Δ. & Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Ιστορικού τόποι και περιβάλλον*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φλουρής, Γ. (2005). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*, Αθήνα: Κριτική.

Η ένταξη παιδιών προσφύγων στο σύστημα του σχολείου: Ο οργανωσιακός σχεδιασμός σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Δρ Δήμητρα Καυκά
Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.
dimitrakauka@gmail.com

Δρ Έλενα Μανιάτη
Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.
elmaniati@gmail.com

Περίληψη

Οι συνεχείς μεταβολές και ανακατατάξεις που παρατηρούνται στον εκπαιδευτικό χώρο δημιουργούν νέες ανάγκες και θέτουν προτεραιότητες για επαναπροσδιορισμό των οργανωσιακών και παιδαγωγικών στοχοθεσιών και πρακτικών. Πιο συγκεκριμένα, ανοίγουν ένα ευρύ πεδίο διαλόγου που αφορά τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αντιμετωπιστούν αυτές οι αλλαγές και κυρίως τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να εκπαιδευτεί ένας οργανισμός, μια σχολική μονάδα εν προκειμένω, για την αντιμετώπιση των νέων προκλήσεων και αλλαγών. Σε ό,τι αφορά τη συζήτηση που αναπτύσσεται για τη συνύπαρξη των πολιτισμικών ταυτοτήτων στο σχολείο, είναι φανερό ότι μια συνεχής διαδικασία νοηματοδοτήσεων επηρεάζει τη σχολική πραγματικότητα, με αποτέλεσμα οι νέοι ρόλοι του σχολείου να διαμορφώνουν νέες οργανωσιακές και παιδαγωγικές συνθήκες.

Τα πορίσματα της έρευνας των Tyger & Fazel (2014) ανέδειξαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά πρόσφυγες πριν και μετά την άφιξή τους στη χώρα υποδοχής, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη σοβαρών δυσκολιών, τις οποίες το σχολείο καλείται να διαχειριστεί στο πλαίσιο ένταξης αυτών των παιδιών στη σχολική πραγματικότητα. Στην εργασία μας, εστιάζουμε στην οργανωσιακή διάσταση του ζητήματος, θεωρώντας την ως βασική προϋπόθεση και συνθήκη για την εφαρμογή στη συνέχεια στοχευμένων παιδαγωγικών προγραμμάτων παρέμβασης για την ένταξη παιδιών προσφύγων στο σύστημα του σχολείου. Προκειμένου να υποστηριχθεί πολλαπλώς το εγχείρημα της ένταξης των συγκεκριμένων παιδιών στο σύστημα του σχολείου, παρουσιάζουμε το μοντέλο του J. Kotter (2005) ως άξονα του οργανωσιακού σχεδιασμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Απώτερος στόχος ο σχεδιασμός –και στη συνέχεια η εφαρμογή– ενός ευέλικτου σχήματος παρέμβασης διαδοχικών σταδίων να συντείνει στις διαδικασίες οργανωσιακής μάθησης και αποτελεσματικής διαχείρισης των αλλαγών.

Λέξεις-κλειδιά: Ετερότητα, πρόσφυγες, οργανωσιακός σχεδιασμός.

1. Η θεωρητική συζήτηση

1.1. Η έννοια της ετερότητας

Η έννοια της ετερότητας θεωρείται βασικό στοιχείο για κάθε σύστημα κατηγοριοποιήσεων και αναπαραστάσεων του περιβάλλοντος (Σταύρου, 2006: 21-33) και παράγεται σε πολύ διαφορετικά μεταξύ τους πεδία: στο κοινωνικό, στο πολιτισμικό, στο θρησκευτικό, στο φιλοσοφικό, το ηθικό και στο πολιτικό πεδίο. Η ετερότητα ουσιαστικά αποτελεί «ένα πραγματικό γεγονός σε κάθε κοινωνία, στην οποία αποτυπώνεται μια διαφορετικότητα στις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις απόψεις σχετικά με τα θέματα που κρίνονται ως σημαντικά, όπως η πρόλευση και ο σκοπός της ανθρώπινης ζωής, η σχέση του ανθρώπου με το θείο, η ιδέα της καλής ζωής και τα απαραίτητα μέσα για την επίτευξή της, η οργάνωση και η κατανομή της εξουσίας κ.ά.» (Squella, 2000: 447).

Η ετερότητα προϋποθέτει τη διεξοδική διερεύνηση ερωτημάτων αναφορικά με τη συμμόρφωση και τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες. Με αυτή την έννοια, το μήνυμα της

διαφορετικότητας δεν είναι ουδέτερο. Χρειάζεται να αποδεχθούμε ως βάση για τη συζήτηση, τη δια- και πολυ- πολιτισμικότητα ως ένα νέο παράδειγμα κοινωνικής οργάνωσης, στο οποίο έννοιες όπως η κοινωνική ευθύνη, η ενεργός ιδιότητα του πολίτη, η ενδυνάμωση, η συμμετοχή των πολιτών και η δημοκρατία θα πρέπει να επαναπροσδιοριστούν και να επανανοηματοδοτηθούν (Magendzo, 2004). Η οικοδόμηση της έννοιας της ετερότητας προϋποθέτει απαραίτητως την αναγνώριση του έτερου-άλλου ως νόμιμου «άλλου». Η σχέση της ετερότητας καθίσταται απλά ανέφικτη, όταν επιχειρείται η φίμωση και η απαξίωση του «άλλου».

Δε θα πρέπει να παραγνωρίσουμε ότι ιστορικά έχουν καταγραφεί σοβαρές προσπάθειες για την άρνηση της ετερότητας σε κάθε πλαίσιο, γεγονός το οποίο θα μπορούσε να θέσει σε κίνδυνο την επιβίωση ενός ενοποιητικού κοινωνικού σχεδίου. Μερικές φορές οι προσπάθειες αυτές μπορεί και να υποκρύπτουν και τη μάχη για την εξάλειψή της. Τα ολοκληρωτικά, αυταρχικά και δικτατορικά καθεστώτα έχουν χαρακτηριστεί για τέτοιες στάσεις και πρακτικές «αντι-ετερότητας». Μια από τις πιο σοβαρές εκδηλώσεις της άρνησης της ετερότητας υπήρξε και είναι η διάκριση η οποία οικοδομείται πάνω σε προκαταλήψεις και στερεότυπα που έχουν εγκαθιδρυθεί στον πολιτισμό, στις στάσεις και στις συμπεριφορές με τρόπους εξαιρετικά διεισδυτικούς. Όλες αυτές οι προσπάθειες υπονόμευσης της διαφορετικότητας συνοδεύονται από σοβαρές παραβιάσεις της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η ετερότητα αποτελεί έννοια ανατρεπτική, με δεδομένο ότι το δικαίωμα ύπαρξης του «άλλου» δηλώνει μέχρι ενός ορίου την αμφισβήτηση του «εγώ». Επεκτείνοντας αυτόν τον συλλογισμό, η αναγνώριση ίσης αξίας και στον «άλλο» θεωρητικά περιορίζει τις δυνατότητες του «εγώ» αλλά και τη σημασία της αποδοχής και ανεκτικότητας της διαφορετικότητας. Ως εκ τούτου, μπορεί να θεωρηθεί ως σύμβολο της δύναμει ανατροπής κάθε κυρίαρχου συστήματος (Σταύρου, 2006: 21-33). Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο.

1.2. Η προώθηση της έννοιας της ετερότητας στο σχολείο

Η προώθηση της ετερότητας στην εκπαίδευση δεν είναι σίγουρα μια εύκολη δράση και λειτουργία, αφού η αποδοχή, η αντιμετώπιση και η διαχείρισή της δεν είναι κάτι εύκολα κατακτήσιμο και προσβάσιμο. Πρόκειται για μια συνεχή μαθησιακή διαδικασία που δεν επιτυγχάνεται απλά σε έναν προσδιορισμένο χρόνο. Ειδικότερα, όταν κοινωνικά έχουμε συνδεθεί και ζήσει στην ομοιογένεια, όταν δεν διαθέτουμε την απαραίτητη ευελιξία και ανοικτότητα για να δεχθούμε και να συνυπάρξουμε με διαφορετικές αξίες, ήθη και έθιμα, συνήθειες, οπτικές και διαφορετικές αποχρώσεις. Η συνάντηση με τη διαφορετικότητα είναι μια όμορφη και ανυπολόγιστου πλούτου εμπειρία αλλά ταυτόχρονα και μια εμπειρία μεγάλης πολυπλοκότητας που δημιουργεί εντάσεις. Μόνο όμως με αυτή τη συνθήκη η εκπαίδευση θα είναι σύμφωνη με το πρώτο άρθρο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, 1948), σύμφωνα με το οποίο όλοι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα και πρέπει να συμπεριφερόμαστε με πνεύμα αδελφοσύνης ο ένας στον άλλο.

Χωρίς πρόθεση απλούστευσης η εκπαίδευση για τη διαφορετικότητα εκκινεί από το γεγονός ότι η διαφορετικότητα ορίζεται σε πολλά εθνικά και διεθνή όργανα. Απαιτείται λοιπόν η σύνδεση αυτού του δικαιώματος με μια σειρά κοινωνικών, πολιτισμικών, οικονομικών, και πολιτικών δικαιωμάτων, αναδεικνύοντας τις εντάσεις που η ισχύς αυτών των δικαιωμάτων φέρει σε μια κοινωνία που προάγει την ομογενοποίηση με όρους κυριαρχίας. Η εκπαίδευση για τη διαφορετικότητα σημαίνει επίσης την ύπαρξη

κανονιστικών, ηθικών και πολιτικών επιχειρημάτων που καταδεικνύουν πως μόνο σε μια κοινωνία που σέβεται και προωθεί τη διαφορετικότητα είναι δυνατό να οικοδομήσουμε μια δημοκρατία, στην οποία ο καθένας και η καθεμία έχουν το δικαίωμα να έχουν και να διατυπώνουν την άποψή τους και να συζητούν δημόσια τις διαφορετικές οπτικές τους. Αφετηρία αποτελεί η εξάλειψη των διακρίσεων και η κατοχύρωση στο εκπαιδευτικό επίπεδο της θεμελιώδους αρχής της Οικουμενικής Διακήρυξης που ορίζει ότι «κάθε άνθρωπος δικαιούται να επικαλείται όλα τα δικαιώματα και όλες τις ελευθερίες που προκηρύσσει η παρούσα Διακήρυξη, χωρίς καμία απολύτως διάκριση, ειδικότερα ως προς τη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τις θρησκευτικές, τις πολιτικές ή οποιεσδήποτε άλλες πεποιθήσεις, την εθνική ή κοινωνική καταγωγή, την περιουσία, τη γέννηση ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση»(Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, 1948: άρθρο 2).

Σε αυτήν την κατεύθυνση ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός, αφού χρειάζεται να κατανοήσει πως κάθε μαθητής φέρει μια κουλτούρα διαφορετική, συχνά πολύ διαφορετική και από τη δική του. Ως εκ τούτου, πρέπει να λειτουργεί ανοικτά και με ευαισθησία και να είναι πάντα σε εγρήγορση, για να αξιοποιεί την ύπαρξη της ετερότητας στην καθημερινή διδακτική πράξη. Η προώθηση της έννοιας της ετερότητας στην καθημερινή διδακτική πρακτική έχει ως προαπαιτούμενο την εναντίωση σε κάθε είδους διάκριση (κοινωνική, πολιτισμική, γλωσσική, θρησκευτική), καθώς επίσης και σε κάθε είδους ιεράρχηση του διαφορετικού που προέρχεται και επιβάλλεται από στερεοτυπικές αντιλήψεις και πρακτικές. Η εκπαίδευση για την ετερότητα σημαίνει την κατανόηση πως ο καθένας είναι ένα πρόσωπο μοναδικό που «συντίθεται» από πολλές και διαφορετικές ταυτότητες: την εθνική, την πολιτισμική, τη θρησκευτική, την οικογενειακή, την κοινωνική κτλ. (Bernardo & Martinez, 2006: 4-8).

Με αυτή την έννοια, το βασικό πρόβλημα είναι πώς τα σχολεία θέτουν ένα πλαίσιο και επιχειρούν να προσαρμόσουν τα παιδιά σε αυτό (Marchesi & Martyn, 1998). Το πιο δύσκολο εγχείρημα είναι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί να έχουν ως αφετηρία την πεποίθηση ότι ο μαθητής αποτελεί μέρος ενός εκπαιδευτικού σχεδίου μέσα στη δυσκολία αφενός του σεβασμού για τη δική του κουλτούρα και αφετέρου της ισότητας με το σύνολο των συμμαθητών του. Για την υλοποίηση όλων αυτών είναι σημαντική η κατανόηση του ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών αλληλεπιδρά ταυτόχρονα σε τρεις διαστάσεις: τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη σχεσιακή. Και οι τρεις αυτές διαστάσεις θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό των παιδαγωγικών παρεμβάσεων, προκειμένου να ικανοποιούν τις ποικιλομορφίες του μαθητικού πληθυσμού. Αυτή είναι η οδός, ώστε η διαφορετικότητα αντί να αποτελεί εμπόδιο, να λειτουργεί ως πόρος για τη διδασκαλία ενθαρρύνοντας όλους τους μαθητές στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Bernardo & Martinez, 2006: 4-8).

2. Η ετερότητα από την πλευρά της οργανωσιακής οπτικής: το σχολείο ως μανθάνων οργανισμός

Η σχολική μονάδα, στο πλαίσιο της σύγχρονης πραγματικότητας, οφείλει να αντιμετωπίσει αντιφατικές θέσεις και απόψεις και να ενσωματώσει τις διασκορπισμένες και ασύμβατες συμπεριφορές.

Βασική και δομική παράμετρο για την ικανοποίηση αυτού του στόχου αποτελεί η επικοινωνία στη σχολική μονάδα, δηλαδή ένα σύστημα διαρκούς ροής πληροφοριών από τα ανώτερα προς τα κατώτερα επίπεδα της σχολικής πυραμίδας και αντίστροφα, αλλά και ένα πλέγμα σχέσεων επικοινωνίας που θα αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και

γονέων, εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και εκπαιδευτικών με την ηγεσία της σχολικής μονάδας και πρωτίστως με τους μαθητές τους.

Στο εσωτερικό του σχολικού θεσμού οι θετικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας, καθιστούν ιδιαίτερα ασφαλή τα αποτελέσματα της διαδικασίας εκπαίδευσης και καθοδήγησης. Η δυναμικότητα που αναπτύσσεται από τη θετική επικοινωνία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ενισχύει το αίσθημα ασφάλειας, διευρύνει τα δίκτυα αναζήτησης, βελτιώνει το σχολικό κλίμα και καθιστά τη διαδικασία εκπαίδευσης μια ανοικτή διαδικασία που υπόκειται σε συνεχή, συλλογικό και συνεργατικό έλεγχο, σχεδιασμό και επανασχεδιασμό.

Το σχολικό περιβάλλον, χάρη στη δομή του, βρίσκεται σε μια διαρκή διαδικασία προσδιορισμού και επανασχεδιασμού των δεδομένων και των απαιτήσεών του. Η πολυπλοκότητα όμως των δομών και των σχέσεων που αναπτύσσονται συνεχώς στο εσωτερικό του επιβάλλει τη συνεχή επαναδιατύπωση των αξιών του μέσα από πρακτικές δυναμικής αλληλεπίδρασης. Πέρα από την εξασφάλιση των απλών και λειτουργικών δομών, απαιτείται η εστίαση σε πρακτικές οργανωσιακής μάθησης και συμπεριφοράς. Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει (learning organisation) δεν αποτελεί νέα τάση αλλά το ζητούμενο. Στην επίτευξη αυτού του στόχου, η οργανωσιακή μάθηση δημιουργεί νέα γνώση μέσα από τον συνεχή μετασχηματισμό των εμπειριών και αναπτύσσει κοινά μοντέλα που βελτιώνουν τη δράση, τη συμπεριφορά, την επικοινωνία και την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων στον οργανισμό. Στο πλαίσιο αυτής της συλλογιστικής, η ετερότητα αποτελεί ζήτημα στρατηγικής για τη σχολική μονάδα. Η ένταξη πρακτικών οργανωσιακού μετασχηματισμού αναδεικνύει και επιβάλλει ταυτόχρονα αμοιβαίες δεσμεύσεις των μελών, κάμπτοντας τις δυσλειτουργικές και δύσκαμπτες πλευρές του οργανισμού.

Το σχολείο, ως οργανισμός που μαθαίνει συνεχώς, θα πρέπει να εντάσσει στο ενεργητικό των δράσεών του κυρίαρχα κοινωνικά ζητήματα και στόχους που να συμβάλλουν στην εδραίωση της κοινωνικής συνοχής μέσα από διαδικασίες εκπαίδευσης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται εποικοδομητικά, εκτιμούν τα αποτελέσματα της συνεργασίας και του ομαδικού πνεύματος, αξιοποιούν και δημιουργούν εμπειρίες (Κόκκος, 2005: 94).

Η αναζήτηση χώρων / πεδίων που να μπορούν να ενσωματώσουν πρακτικές δράσης και στοχασμού, σχετικά με την ετερότητα, θα πρέπει να ενταχθεί στο πλαίσιο δράσης του οργανισμού. Στην κατεύθυνση αυτή η υιοθέτηση πρακτικών συμμετοχικών δράσεων και πρακτικών αλλαγής της κουλτούρας του οργανισμού απέναντι σε παγιωμένες προκαταλήψεις και στερεότυπα νοηματοδοτεί την ουσία του οργανωσιακού μετασχηματισμού του οργανισμού. Η ενσωμάτωση πρακτικών διαλόγου στη βάση μιας κοινής προβληματικής που αφορά τον οργανισμό και στοχασμού πάνω στις υφιστάμενες πρακτικές και εμπειρίες διαμορφώνουν το κοινό νόημα και τη θέση του οργανισμού απέναντι στο ζήτημα της κοινωνικής συμβίωσης με όρους πολιτισμικής ανοχής και κατανόησης.

Το αίτημα για μετασχηματισμό των οργανισμών μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μετατοπίσεις και αλλαγές των δομών στη λειτουργία του οργανισμού. Ο μανθάνων οργανισμός που στοχεύει στον οργανωσιακό μετασχηματισμό θα πρέπει να αναζητήσει τις πρακτικές εκείνες που τον μετασχηματίζουν και που επικοινωνούν ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα, καθώς και συνεργατικές πρακτικές που ενισχύουν τη μάθηση του οργανισμού (West, 1996: 91-96).

Η υποδοχή και η ένταξη παιδιών προσφύγων σε ένα αστικό σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα στοιχείο αλλαγής στη δομή και την καθημερινότητα του οργανισμού. Η αλλαγή αυτή συνιστά για τον οργανισμό μετασχηματισμό των στοιχείων οργάνωσης και μετάβαση από την υφιστάμενη σε μια νέα κατάσταση (Μπουραντάς, 2005: 175). Ένας σύγχρονος οργανισμός, συμπεριλαμβανομένων και των σχολικών μονάδων, θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να δημιουργεί δύο είδη αλλαγών. Αφενός τις προδραστικές αλλαγές, οι οποίες οδηγούν στη βελτίωση όσων συμβαίνουν και αφετέρου τις μεταδραστικές αλλαγές, προκειμένου να αξιοποιήσει τα νέα δεδομένα και τις αλλαγές στο περιβάλλον του (Μπουραντάς, 2005: 177).

Η υποδοχή και η ένταξη παιδιών προσφύγων σε ένα αστικό σχολικό περιβάλλον είναι ενδεικτική του τρόπου με τον οποίο συχνά αντιμετωπίζεται το ζήτημα της ετερότητας στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού: φόβος, αίσθημα απώλειας μιας κατεστημένης τάξης πραγμάτων, διαφορετικές αντιλήψεις, αξίες, παραδοχές και προσωπικές απόψεις, αντίδραση στον φορέα της αλλαγής, έλλειψη εμπιστοσύνης σε ένα σύστημα που εισηγείται την ανάγκη αποδοχής μιας αλλαγής, καχυποψία στην αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος, ψυχολογική αντίσταση, φόβος για το άγνωστο, επιθυμία διατήρησης της υπάρχουσας κατάστασης και κοινωνιολογική αντίσταση, περιορισμένες και στενές αντιλήψεις (Μπουραντάς, 2005: 179-180). Όμως, δεδομένου ότι το ανθρώπινο δυναμικό στον σχολικό οργανισμό εκπαιδεύεται συνεχώς ακόμη και μέσα από τα καθημερινά στιγμιότυπα, η πολιτισμική ετερότητα και η ανάπτυξη πρακτικών διαχείρισής της μπορεί να διαμορφώσει ένα ασφαλές πεδίο για την ανάπτυξη συμμετοχικών διαδικασιών για την αντιμετώπιση δυσκολιών και ανελαστικών πρακτικών (Johnson et al., 1990: 67).

2.1. Η οργανωσιακή διάσταση του ζητήματος

Σε μια εποχή και σε μια κοινωνία που εδώ και δεκαετίες έχει θέσει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος ζητήματα ταυτότητας και ετερότητας, πολλά σύγχρονα καθημερινά γεγονότα αποδεικνύουν ότι τα ζητήματα αυτά, ζητήματα αποδοχής και ένταξης του «άλλου και διαφορετικού» στο σχολικό περιβάλλον, συνεχίζουν να είναι ανοικτά προς συζήτηση και διάλογο. Η αλλαγή, η μεταβολή και η τροποποίηση της μαθητικής σύνθεσης της σχολικής τάξης, ανοίγει πεδία διαλόγου σχετικά με το ποια είναι η κοινωνική ομάδα που τροποποίησε τη μαθητική σύνθεση, αλλά και μια σειρά θεμάτων σχετικά με τις αντιστάσεις υποδοχής και τις διαχειριστικές πρακτικές των εμπλεκόμενων στη ζωή μιας σχολικής κοινότητας. Τα παραπάνω πεδία διαλόγου και προβληματισμού δημιουργούν και επιπλέον ερωτήματα και προβληματισμούς σχετικά με την ανάγκη εκπαίδευσης πάνω σε ζητήματα διαχείρισης και αξιοποίησης της ετερότητας και των δυνατοτήτων που δημιουργεί η πολιτισμική συνύπαρξη, για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών και της καλλιέργειας δεξιοτήτων ενσυναίσθησης.

Η ένταξη παιδιών προσφύγων στη σχολική τάξη και στο εκπαιδευτικό σύστημα, γενικότερα, δεν είναι ένα απλό διαχειριστικό ζήτημα, αλλά ζήτημα κοινωνικό. Εκκινώντας από την καθημερινή πραγματικότητα «του άλλου, του διαφορετικού», μπορούμε εύκολα να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα τόσο για τις ατομικές δυνατότητες ένταξής τους σε ένα δομημένο σύστημα εκπαίδευσης όσο και για τις στάσεις αποδοχής των φορέων υποδοχής.

Το ερώτημα που τίθεται όμως σχετίζεται με το κατά πόσο ένα σύστημα εκπαίδευσης και η κοινωνία του σήμερα είναι έτοιμα να υποδεχθούν θετικά και να εντάξουν δημιουργικά στους κόλπους τους πρόσφυγες μαθητές, κατά πόσο εκπαιδευτικοί και μαθητές έχουν εκπαιδευθεί απέναντι στη διαφορετικότητα και έχουν αναπτύξει

μηχανισμούς αποδοχής της διαφορετικότητας. Τα δεδομένα της μελέτης περίπτωσης που αναφέρεται στη συνέχεια μπορούν να δώσουν σχετικές απαντήσεις στα επίμαχα αυτά ερωτήματα.

2.2. Οι άξονες της δράσης παρέμβασης με στόχο την υιοθέτηση των αλλαγών: μια μελέτη περίπτωσης

Κατά το σχολικό έτος 2016-2017 στο πλαίσιο διεθνών συνθηκών σχολεία τα οποία ανήκαν στην 23^η Εκπαιδευτική Περιφέρεια Δ. Ε. Αττικής κλήθηκαν να υποδεχθούν παιδιά προσφύγων και να εφαρμόσουν ειδικό πρόγραμμα εισαγωγής τους στη τυπική εκπαίδευση. Στόχος της παιδαγωγικής παρέμβασης υπήρξε αφενός η ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών αυτών και αφετέρου η εκπαίδευση τους σε Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα με παιδαγωγικούς και εκπαιδευτικούς όρους.

Για τις σχολικές μονάδες υποδοχής των προσφύγων μαθητών τέθηκαν σε εφαρμογή, με τη συνδρομή θεσμικών φορέων της εκπαίδευσης, διαδικασίες αποτελεσματικής υλοποίησης των αλλαγών. Αξιοποιήθηκε το μοντέλο του J. Kotter (Kotter, 2005: 118), ο οποίος προτείνει ένα ευέλικτο σχήμα παρεμβάσεων για την υιοθέτηση των αλλαγών στους οργανισμούς. Στη βάση αυτή και με δεδομένο ότι το πλαίσιο αυτό μπορούσε να εφαρμοσθεί από τις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες, οργανώθηκε ένα σχέδιο δράσης διαδοχικών σταδίων.

Πρώτο στάδιο ήταν η ανάπτυξη του αισθήματος του επείγοντος. Στο στάδιο αυτό έπρεπε να μειωθούν οι παράγοντες αντίστασης και να συνειδητοποιηθεί η αναγκαιότητα της ένταξης των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και οι συνέπειες από τη μη εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Το στάδιο αυτό πραγματοποιήθηκε μέσα από ένα δίκτυο επικοινωνιών με το εξωτερικό κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, προκειμένου οι γύρω να αντιληφθούν την πραγματικότητα και να μετατοπισθούν από τις θέσεις άρνησης, οι οποίες έχουν ήδη αναφερθεί. Το στάδιο αυτό επεκτάθηκε και στο εσωτερικό των σχολικών μονάδων. Βασικός τομέας που θα υποστήριζε την οργανωσιακή αλλαγή ήταν η δημιουργία ενισχυτικών παρεμβάσεων και δράσεων που στόχευαν στην ευαισθητοποίηση, ενημέρωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών απέναντι σε ζητήματα ετερότητας, καθώς και η δημιουργία δικτύου επικοινωνίας και διαμεσολάβησης ανάμεσα στο σχολείο και το οικογενειακό περιβάλλον των προσφύγων. Οι εκπαιδευτικοί εμπλούτισαν το επιμορφωτικό τους portfolio με βάση τη σύγχρονη βιβλιογραφία και ανέπτυξαν ένα ευρύ πεδίο δράσεων. Ιδιαίτερη, επίσης, έμφαση δόθηκε στην εκπαίδευση των μαθητών των σχολείων υποδοχής. Δόθηκε έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων για την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την κριτική τοποθέτησή τους απέναντι σε ζητήματα προκατάληψης, μέσα από ένα πολυσχιδές πλαίσιο δράσεων που οργάνωσαν οι σχολικές μονάδες.

Στο δεύτερο στάδιο περάσαμε στη δημιουργία μιας ομάδας καθοδήγησης. Με δεδομένο ότι η αλλαγή μιας κατεστημένης τάξης απαιτεί τη σύμπραξη μιας καθοδηγητικής ομάδας, τα στελέχη εκπαίδευσης με τον θεσμικό τους ρόλο καθοδήγησαν τα μέλη του οργανισμού στη δημιουργία νέων μαθησιακών περιβαλλόντων και στην ετοιμότητα των σχολείων υποδοχής απέναντι στην αλλαγή που είχε δρομολογηθεί.

Για τις σχολικές μονάδες υποδοχής η ένταξη των παιδιών προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον συνιστούσε αλλαγή της εκπαιδευτικής τους πραγματικότητας. Στο τρίτο αυτό στάδιο ήταν αναγκαία η κοινοποίηση μιας οπτικής για αλλαγή θέσεων, απόψεων και παγιωμένων πρακτικών. Η ανάγκη αυτή ικανοποιήθηκε μέσα από μια σειρά συνεργασιών

και συμπράξεων όλων των εμπλεκόμενων φορέων εκπαίδευσης τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό σύστημα του οργανισμού.

Ο στρατηγικός σχεδιασμός και διάδοση της ανάγκης μετασχηματισμού του οργανισμού σε ένα σύγχρονο περιβάλλον διαρκούς εκπαίδευσης είχε αρχίσει πλέον να διαμορφώνεται. Δεδομένου όμως ότι η μετάβαση από μια κατεστημένη τάξη πραγμάτων σε μια νέα βάση, με έντονα τα στοιχεία της αλλαγής, απαιτεί την ενδυνάμωση των συμμετεχόντων και την ευρεία συμμετοχή τους στο εγχείρημα, με τις ανάλογες διοικητικές παρεμβάσεις εξαλείφθηκαν βασικά εμπόδια και δύσκαμπτες δομές. Στο στάδιο αυτό δημιουργήθηκαν ελκυστικές Τάξεις Υποδοχής αποκλειστικά για τα προσφυγόπουλα, εμπλουτίστηκαν με το ανάλογο υλικό, δημιουργήθηκε ένα παιδαγωγικό περιβάλλον στη βάση των αρχών της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής. Παράλληλα, στο πλαίσιο του στρατηγικού σχεδιασμού εντάχθηκε η επικοινωνία με τις οικογένειες των προσφύγων, ώστε να κατανοήσουν τον ρόλο και τη σημασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα, και της εκπαίδευσης των παιδιών τους ειδικότερα. Στη συνέχεια, τέθηκαν οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι. Πιο συγκεκριμένα:

- Πραγματοποιήθηκαν διοικητικές παρεμβάσεις
- Εξαλείφθηκαν βασικά εμπόδια και δύσκαμπτες δομές
- Δημιουργήθηκε ένα παιδαγωγικό περιβάλλον στη βάση των αρχών της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής
- Επιδιώχθηκε συνεργασία με Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις
- Αξιοποιήθηκε το Πρόγραμμα *Όψεις του Προσφυγικού Φαινομένου* του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, καθώς και εκπαιδευτικό υλικό από το *Πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* του Πανεπιστημίου Αθηνών, και
- Δόθηκε έμφαση σε επιμέρους τομείς κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής.

Η υποδοχή και η ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης υποστηρίχθηκε μέσα από ένα πλαίσιο παρεμβάσεων σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Κυρίαρχος στόχος υπήρξε η κατά το δυνατόν επαναφορά των παιδιών σε μία κανονικότητα, με δεδομένη την εξαιρετικά επιβαρυνμένη ψυχολογία τους εξαιτίας των βιωματικών τραυμάτων που κουβαλούσαν. Η συνεκπαίδευση μέσα στο δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά αποτέλεσε μια πολύ ευνοϊκή συνθήκη, αφού η γκετοποίηση θα οδηγούσε στον αποκλεισμό τους από τον κοινωνικό ιστό, θα αποτελούσε εμπόδιο για τη μόρφωσή τους και φυσικά θα δυσχέραινε και θα ακύρωνε την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας που είναι βασικός και αναγκαίος όρος για την ομαλή παραμονή τους στη χώρα.

3. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης

Το παρεμβατικό περιβάλλον και ο στρατηγικός σχεδιασμός επέφερε θετικά αποτελέσματα. Οι διαχειριστικές παρεμβάσεις που τέθηκαν σε εφαρμογή και σχετίζονταν με τη σταδιακή ένταξη των προσφυγόπουλων στο σχολικό περιβάλλον και τη δημιουργία Τμήματος Υποδοχής, ακολουθώντας το θεσμικό πλαίσιο φάνηκε ότι έκαμψαν τις αντιδράσεις των γονέων των μαθητών των σχολείων υποδοχής. Οι συγκεκριμένοι μαθητές απέκτησαν, μέσα από παρεμβάσεις σταδιακής συνύπαρξης με το σύνολο των μαθητών του σχολείου, δεξιότητες ομαδικής συμμετοχής στις σχολικές απαιτήσεις. Άρχισε μια διαδικασία σταδιακής ένταξης των μαθητών προσφύγων στις τάξεις / τμήματα των σχολείων· έτσι, οι μαθητές πρόσφυγες αποτέλεσαν μια δυναμική ομάδα στο σχολικό περιβάλλον.

Τέλος, οι σχολικές μονάδες ενστερνίσθηκαν την ανάγκη αλλαγής και η νέα κουλτούρα ενσωματώθηκε σταδιακά στις πρακτικές τους, όπως προκύπτει από το πλαίσιο δράσεων που ανέλαβαν, προκειμένου να υποστηρίξουν την πολυμορφία τους.

4. Συμπεράσματα

Στον άξονα του οργανωσιακού σχεδιασμού ο στόχος για οργανωσιακή αλλαγή και μάθηση πάνω σε έναν προδιαγεγραμμένο στόχο επιτεύχθηκε. Η εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου που ακολουθήθηκε από τις σχολικές μονάδες διαμόρφωσε τα αναγκαία δίκτυα επικοινωνίας, οργάνωσης και δράσης στους σχολικούς οργανισμούς. Οι μαθητές πρόσφυγες αποτέλεσαν το «όχημα» της αλλαγής για τις σχολικές μονάδες υποδοχής τους. Στο πλαίσιο όμως των σταδίων που διανύθηκαν, αναδείχθηκαν δύο ζητήματα μείζονος σημασίας για τις σχολικές μονάδες, που ταυτόχρονα συνιστούν ζητήματα με κοινωνιολογικές και κοινωνικές διαστάσεις. Το πρώτο ζήτημα, κοινωνιολογικής διάστασης, σχετίζεται με τα ίδια τα παιδιά πρόσφυγες και τις ανάγκες τους για ένταξη σε μια νέα κοινωνική πραγματικότητα. Παρά το γεγονός ότι στο σχολικό περιβάλλον βρίσκονταν σε μια συνεχή αναζήτηση της «δικής τους» ομάδας με βάση την ταυτότητά τους, κατάφεραν να ενσωματωθούν και να διαχειρισθούν τις απαιτήσεις και τους κώδικες της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η ανάγκη για επικοινωνία, επιβίωση και αποδοχή οδήγησαν τα συγκεκριμένα παιδιά να αναπτύξουν αφενός μηχανισμούς ενσωμάτωσης στη νέα σχολική και κοινωνική πραγματικότητα και αφετέρου τους «δικούς τους» τρόπους διαφυγής από την πραγματικότητα που είχαν βιώσει στη δική τους χώρα. Το δεύτερο ζήτημα κοινωνικής διάστασης σχετίζεται με τους γονείς των σχολείων υποδοχής. Η συμβίωση με τα παιδιά τους στον χώρο της σχολικής αίθουσας, η εγγύτητα και η άμεση επαφή μαζί τους, ενίσχυσε τις αγωνίες τους για την υγεία των δικών τους παιδιών φέρνοντας στο προσκήνιο αρνητικές στάσεις απέναντι στην ευαίσθητη αυτή ομάδα.

Και το ερώτημα που παραμένει ανοικτό, είναι το πώς μια σύγχρονη και ευνομούμενη πολιτεία θα εξασφαλίσει την εμπιστοσύνη των πολιτών της και πώς ο κάθε δημόσιος οργανισμός θα καταφέρει να κερδίσει σε επίπεδο οργανωσιακών αλλαγών και οργανωσιακής μάθησης τη μάχη για εξέλιξη, προκειμένου να αποτελέσει έναν ουσιαστικό παράγοντα αλλαγής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bernardo, L. C. & Martinez, J. A. (2006). Qui es eso de la educacion intercultural? *Didac, Universidad Iberoamericana*, 47.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1990). *Circles of Learning, Cooperation in the Classroom*, Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Kotter, J. P. (2005), *Η Καρδιά της Αλλαγής*. Αθήνα: Prothesis.
- Magendzo, A. K. (2004). En la construcción de una sociedad democrática es imperativo reconocer la legitimidad del Otro-Otra. *Altablero*, 28. Ανακτήθηκε στις 15/9/2018 από <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87388.html>
- Marchesi, A. & Martyn, E. (1998). *Calidad de la ensepanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Squella, A. (2000). *Pluralidad, pluralismo y tolerancia en la sociedad actual, en Pluralismo, Sociedad y Democracia: La Riqueza de la diversidad*. Santiago de Chile: Colección Fundación Felipe Herrera.
- Tyrer, R. A. & Fazel, M. (2014). School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: a systematic review. *PloSone*, 9, e89359. Ανακτήθηκε στις

15/9/2018

από

<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0089359>

West, G. W, (1996). Group Learning in the Workplace. In S. Imel (Επιμ.). *Learning in Groups: Exploring Fundamental Principles, New Uses, and Emerging Opportunities, New Directions for Adult and Continuing Education*, 71. San Francisco: Jossey- Bass.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το τοπίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία*. Αθήνα: Κριτική.

Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948). Greece: United Nations Information Centre.

Σταύρου, Ι. (2006). Εμείς και οι άλλοι: Η Ετερότητα στα κείμενα Επιστημονικής Φαντασίας. *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση*, 4, 21-33.

Από το έπος και την παραδοσιακή αφήγηση στην ψηφιακή κειμενικότητα: Ζητήματα διακειμενικότητας και μετασχηματισμών

Μαρία Κοκολάκη
CSAC, HRAF Research Centres EU
mkokolaki[@]minedu.gov.gr

Ρεββέκα Χρουσαλά
Med, Υπ. Διδάκτωρ ΕΚΠΑ
rebchr2005[@]gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει μια πρόταση για πρότζεκτ στη Β' τάξη Γυμνασίου, η οποία υποστηρίζεται από τη χρήση των νέων τεχνολογιών και αξιοποιεί τη διαθεματικότητα στα διδακτικά αντικείμενα της Δεύτερης Ξένης Γλώσσας (Γερμανικής) και των Αρχαίων Ελληνικών Κειμένων από μετάφραση. Στηρίζεται στη διακειμενική προσέγγιση επιλεγμένων αποσπασμάτων από τα ομηρικά έπη και το έπος των Νιμπελούνγκεν, το οποίο θεωρείται το γερμανικό αντίστοιχό τους. Στο πλαίσιο της διερευνητικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης σε συνδυασμό με τη διακειμενική και διαμεσική ανάγνωση και ερμηνεία και ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες αναπαράστασης και μετασχηματισμού που εκτελούνται σε περιβάλλον wiki, οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν τα προαναφερθέντα έπη από τη μετάφρασή τους και προσπαθούν να αναγνωρίσουν κοινά δομικά τους στοιχεία. Παράλληλα, εξετάζονται επιλεγμένα αποσπάσματα από την προφορική ελληνική και γερμανική παράδοση (τραγούδια, παραδόσεις, παραμύθια).

Αξιοποιώντας τις δυνατότητες του διαδικτύου, οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν πληροφορίες για τα παραπάνω έπη, προσεγγίζουν το κοινωνικο-πολιτισμικό τους περιεχόμενο και διερευνούν το ιστορικό τους υπόβαθρο. Επίσης, καλούνται να ανακαλύψουν μεταφράσεις και να εντοπίσουν έργα τέχνης, λογοτεχνικά έργα τα οποία αφορμώνται από αυτά, διασκεύες για παιδιά, ταινίες, μουσικά έργα (όπως η τετραλογία του Βάγκνερ «Το δαχτυλίδι των Νιμπελούνγκεν»). Στη συνέχεια, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να συνθέσουν ένα ψηφιακό-πολυτροπικό παραμύθι σε δύο γλώσσες, βασισμένο στην ιστορία του Ζίγκφριντ.

Έτσι, μέσω της επαφής των μαθητών/τριών με ποικίλες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης, τίθεται ο προβληματισμός για τη διακειμενικότητα, τη μετασχηματιστική δύναμη των αναπαραστάσεων και τη δυναμική των αλληλεπιδράσεων στη λογοτεχνία, καθώς και γενικότερα στην τέχνη. Στη διαδικασία αυτή, το wiki προσφέρει ένα δυναμικό επικοινωνιακό πλαίσιο μικτής μάθησης και ανατροφοδότησης. Τέλος, η ψηφιακή αφήγηση, στο παιδαγωγικό της πλαίσιο, αξιοποιώντας τη διαδραστική και αναπαραστατική δύναμη τόσο της παραδοσιακής αφήγησης όσο και των νέων τεχνολογιών, μπορεί ταυτόχρονα να εμπλέκει τα παιδιά σε διαδικασίες δημιουργικής μάθησης και να αναδεικνύει την ποιητική δύναμη των αναπαραστάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: Διαθεματικότητα, διακειμενικότητα, διαμεσικότητα, πολυτροπικότητα, ψηφιακή αφήγηση.

1. Εισαγωγή

Η διδακτική πρόταση που παρουσιάζουμε στην παρούσα εισήγηση βασίζεται στη διαθεματική προσέγγιση του διδακτικού αντικείμενου της Δεύτερης Ξένης Γλώσσας (Γερμανικής) με την Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από μετάφραση –με δυνατότητα επέκτασης σε άλλα διδακτικά αντικείμενα, όπως τη Νεοελληνική Λογοτεχνία– και αφορά την υλοποίηση ενός πρότζεκτ στη Β' τάξη του Γυμνασίου.

Η ιδέα για το πρότζεκτ ταυτόστηρίχτηκε στη διακειμενική προσέγγιση επιλεγμένων αποσπασμάτων από το τραγούδι / έπος των Νιμπελούνγκεν και τα ομηρικά έπη (κυρίως

την Ιλιάδα) αλλά και στην υποστηρικτική χρήση των νέων τεχνολογιών, με τον συνδυασμό λογισμικών γενικής χρήσης και εργαλείων συμμετοχικού ιστού (wikis).

Το τραγούδι των Νιμπελούνγκεν επελέγη, καθώς θεωρείται ως το «εθνικό» γερμανικό έπος, αντίστοιχο της Ιλιάδας. Το τραγούδι κατατάσσεται στο μεσαιωνικό ηρωικό έπος και η σύνθεσή του χρονολογείται περί τα 1200. Ο δημιουργός του παραμένει άγνωστος και πιθανολογείται ότι ήταν ένας περιπλανώμενος τροβαδούρος. Πρόκειται για μια επική σύνθεση βασισμένη σε μεσαιωνικούς θρύλους αλλά και στη γερμανική μυθολογία, σε σκανδιναβικά αλλά και σλαβικά παραμύθια, μύθους και παραδόσεις: σε αυτήν αντικατοπτρίζεται η εποχή της υποσύνης και του ηρωισμού αλλά και γενικότερα η τραγικότητα της ανθρώπινης φύσης (Πεταλάς, 2009).

Το πρότζεκτ εμπλουτίζεται με την εισαγωγή της διαμεσικής ανάγνωσης, μέσω της προβολής αποσπασμάτων της βωβής ταινίας του Lang (1924) και της ταινίας του Reinl (1966), της προβολής βιντεοσκοπημένων αποσπασμάτων από την τετραλογία του Βάγκνερ «Το δαχτυλίδι των Νιμπελούνγκεν» αλλά και την παράλληλη επεξεργασία έργων τέχνης, ώστε να τεθούν και να συζητηθούν ζητήματα σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις στην τέχνη και των δικτύων σχέσεων που είναι δυνατόν να ανιχνευθούν.

Στο παραπάνω πλαίσιο, καθώς και στο πλαίσιο της αντίληψης της μετάφρασης υπό την οπτική της διακειμενικότητας, το πρότζεκτ μπορεί να συμπληρωθεί με μια συγκριτική ανάγνωση σημαντικών μεταφράσεων του έπους των Νιμπελούνγκεν και των ομηρικών επών. Μπορεί επίσης να προεκταθεί ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο στην παράλληλη εξέταση δημοτικών τραγουδιών ή παραμυθιών για τον εντοπισμό και την επεξεργασία παραμυθιακών μοτίβων.

2. Θεωρητική Πλαισίωση

Στο συγκεκριμένο πρότζεκτ αξιοποιούμε το πλαίσιο των πολυγραμματισμών (Core & Kalantzis, 2009), καθώς συνδέεται με το νέο περιβάλλον της εποχής της πληροφορίας και των παγκόσμιων πολιτισμικών ροών και, επομένως, με την αυξανόμενη χρήση των νέων τεχνολογιών και την κυριαρχία των νέων μέσων επικοινωνίας.

Σε αυτό το σημαντικό σταυροδρόμι, όπως παρατηρούν οι Core και Kalantzis (2009), διακρίνεται η ανάγκη για μια άλλου τύπου παιδαγωγική προσέγγιση η οποία θα βασίζεται περισσότερο στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στην οικοδόμηση της γνώσης. Σε αυτόν τον κόσμο μάλιστα που συνεχώς μεταβάλλεται υπό την επίδραση των νέων μέσων επικοινωνίας, ο γραμματισμός μπορεί να ειπωθεί ως «ασταθής, δυναμικός και ρευστός» (Kress, 1997: 2) και παράλληλα μετασχηματιστικός και ανοιχτός στην αλλαγή και τη διαφορετικότητα (Core & Kalantzis, 2009: 175).

Υπ' αυτό το πρίσμα, οι αναπαραστάσεις μπορούν να γίνουν αντιληπτές ως δυναμικές διαδικασίες παραγωγής νοήματος, να εμπνεύσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες και να τους εμπλέξουν οδηγώντας τους σε ενεργή παραγωγή νοήματος και σε αλλαγή: «Σε μια παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, όλες οι μορφές αναπαράστασης, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας, πρέπει να θεωρούνται ως δυναμικές διεργασίες μεταμόρφωσης και όχι ως διαδικασίες αναπαραγωγής» (ό.π.).

Σε αυτό το πλαίσιο, προσπαθούμε να χρησιμοποιήσουμε δημιουργικά την εξοικείωση και την καθημερινή συνάντηση των μαθητών/τριών με τα ηλεκτρονικά μέσα στο σύγχρονο τους κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και να τα συνδέσουμε με τη μαθησιακή διαδικασία. Περαιτέρω, σύμφωνα με την παιδαγωγική του κοινωνικού εποικοδομισμού, ενθαρρύνονται οι μαθητές και οι μαθήτριες να συμμετάσχουν ενεργά και δυναμικά στη διαδικασία της οικοδόμησης της γνώσης.

Επιπλέον, επιλέγεται η χρήση των διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης (wikis) που συχνά χρησιμοποιούνται στην παιδαγωγική πρακτική, καθώς πτυχές των κοινωνικών δικτύων, δίνουν πρωτοβουλία στους μαθητές και τις μαθήτριες και ως προς την κατασκευή της γνώσης και όχι μόνο ως προς την επικοινωνία μεταξύ τους και με τον/την εκπαιδευτικό. Έτσι, γίνεται εφικτή η μετατροπή της μαθησιακής πορείας σε ενεργή διαδικασία συμμετοχής (Rosen & Nelson, 2008). Κατά τον ίδιο τρόπο, από την πλευρά των εκπαιδευτικών όχι μόνο γίνεται δυνατή η άμεση αλληλεπίδραση με την τάξη τους αλλά και η παρακολούθηση, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Γενικά, τα εργαλεία κοινωνικού ιστού στην παιδαγωγική χρήση τους βοηθούν με πολλούς τρόπους τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς βασίζονται στη δυνατότητα της ενεργής κατασκευής της γνώσης που ακολουθεί τον εποικοδομισμό και κυρίως την κοινωνική εποικοδομιστική παιδαγωγική (Wang, 2009; Rosen & Nelson, 2008): από τη μια πλευρά μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να επαναλάβουν, να εφαρμόσουν και, κατ' αυτόν τον τρόπο, να εδραιώσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους, ενώ παράλληλα παρέχουν ένα ελεγχόμενο περιβάλλον το οποίο επιτρέπει την επικοινωνία στη λογική της κατάκτησης νέων γνώσεων μέσω της ανταλλαγής πληροφοριών, του διαμοιρασμού και της διάχυσης της πληροφορίας αλλά και τη συνεργατική παραγωγή της γνώσης.

Παράλληλα, το περιβάλλον αυτό δίνει στους μαθητές και στις μαθήτριες τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να θέτουν και να επιτυγχάνουν στόχους, να συνεργάζονται και να μαθαίνουν με παιγνιώδη και δημιουργικό τρόπο. Τέλος, το Wiki προσφέροντας τη δυνατότητα σχολιασμού, μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο αναστοχασμού, αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης και να συμβάλει κατ' αυτόν τον τρόπο στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων του παιδιού: το παιδί μπορεί να αξιοποιεί και να αξιολογεί τις γνώσεις και τις εμπειρίες καθώς και την πορεία της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας (Kokolaki et al., 2015: 147-148).

Έτσι, ενθαρρύνεται η κοινή προσπάθεια αλλά και η εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών σε αυθεντικά περιβάλλοντα και αυθεντικές καταστάσεις. Επιπλέον, η εισαγωγή στη μαθησιακή διαδικασία του ευέλικτου εικονικού χωροχρονικού πλαισίου που χαρακτηρίζει τις διαδικτυακές κοινότητες μάθησης οδηγεί σε έναν νέο τύπο ενσωμάτωσης στον χρόνο και στον χώρο που φαίνεται να μετατρέπει τη χωρικότητα και τη συγχρονικότητα των γνωστικών διεργασιών (ό.π.: 148).

Επιπροσθέτως, κατά την επεξεργασία των κειμένων βασιζόμαστε στην έννοια της διαμεσικότητας (intermediality), όταν δηλαδή κείμενα-αναπαραστάσεις ενός δεδομένου μέσου διαπλέκονται με άλλα μέσα, που μπορεί να είναι (Ryan & Thon, 2014: 9-10): διαμεσική προσαρμογή (λ.χ. έπος σε όπερα ή σε ταινία ή και σε βιντεοπαιχνίδι), αναφορές σε έργα άλλων μέσων (λ.χ. ένας πίνακας που παίζει σημαντικό ρόλο σε ένα μυθιστόρημα), «μίμηση» από ένα μέσο των στοιχείων ενός άλλου μέσου (λ.χ. αποτύπωση της δομής υπερκειμένου σε έντυπο) και «εκφράσεις» ή άλλες μορφές αποτύπωσης ενός σημείου μέσω άλλου τύπου σημείου (λ.χ. αντικείμενα ή μουσικά έργα που αποδίδονται σε γραπτό λόγο και περιγράφονται στο κείμενο).

Επιπλέον, σε σχέση με τα παραπάνω, εντάσσουμε τη διακειμενική προσέγγιση, δηλαδή την προσπάθεια αποκάλυψης του δικτύου των σχέσεων μεταξύ των λογοτεχνικών κειμένων που εξετάζονται, καθώς και, ευρύτερα, με τις άλλες αναπαραστατικές τέχνες (Allen, 2000: 174). Όπως παρατηρεί η Martinez-Alfaro (1996: 268): «Η έννοια της διακειμενικότητας απαιτεί, επομένως, να κατανοούμε τα κείμενα όχι ως αυτοτελή συστήματα αλλά [...] ως ίχνη και ιχνηλασίες της διαφορετικότητας, αφού διαμορφώνονται από την επανάληψη και τον μετασχηματισμό άλλης κειμενικής δομής». Με αυτήν την

έννοια, μπορούμε να πούμε ότι η διακειμενικότητα στην τέχνη αφορά τις «αναγνωστικές» προσλήψεις και ερμηνείες και ταυτόχρονα αναπαραστάσεις, μετασχηματισμούς και επιτελέσεις των δημιουργών, οι οποίοι/ες εντάσσονται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο με τα βιώματά τους και το ιδιαίτερο γλωσσικό, συμβολικό και πολιτισμικό τους φορτίο.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, μπορούν να ενταχθούν και οι μεταφράσεις των επών που εξετάζουμε, ως αναπαραστάσεις και ως δημιουργικές-επιτελεστικές πρακτικές (Venuti, 2006; Δημητρούλια & Κεντρωτής, 2015), ώστε κυρίως να τεθούν στην τάξη ζητήματα σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις στην τέχνη, με τη διαπολιτισμικότητα και τη δυναμική των αναπαραστάσεων.

Επιπροσθέτως, χρησιμοποιούμε την πολυτροπικότητα / πολυμεσικότητα (multimodality / multimediality) μέσω της οποίας διάφορα και διαφορετικά είδη σημείων συνδυάζονται μέσα στο ίδιο μέσο: για παράδειγμα, η κινούμενη εικόνα, ο προφορικός (ή και γραπτός) λόγος και η μουσική συνδυάζονται σε μια ταινία η οποία εγγενώς είναι πολυτροπική ή η εικόνα και το κείμενο συνδυάζονται σε ένα μυθιστόρημα το οποίο κατά βάση θεωρείται μονοτροπικό (Ryan & Thon, 2014: 9-10).

Σε σχέση με τα παραπάνω, οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε δραστηριότητες ψηφιακής αφήγησης, η οποία παρουσιάζεται ως η κατεξοχήν σύγχρονη μορφή αφήγησης (ή ως ένα επόμενο στάδιο της παραδοσιακής αφήγησης), καθώς βασίζεται στην ενσωμάτωση της προφορικότητας και των συμβατικών τρόπων και τεχνικών με τις νέες τεχνολογίες. Έτσι, η ψηφιακή αφήγηση στηρίζεται στον συνδυασμό συμβατικών τεχνολογιών και πολυμεσικών εργαλείων, σε μια σύντηξη σημασιοδοτικών τρόπων / μέσων, όπως η φωτογραφία, ο ήχος, η φωνή, το κινούμενο σχέδιο και το γραπτό κείμενο (Ryan, 2002; Page, 2009; Brian 2011).

Όταν χρησιμοποιείται σε παιδαγωγικό πλαίσιο, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να εμπλέξει ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς συνδυάζει την αμεσότητα και τη διαδραστική φύση της παραδοσιακής αφήγησης και την αναπαραστατική δύναμη των νέων μέσων. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και μετατρέπονται από απλούς συμμετέχοντες σε ενεργούς φορείς γνώσης ή ακόμη και σε εν δυνάμει μετασχηματιστές και παραγωγούς νοημάτων (Cope & Kalantzis, 2009).

3. Στόχοι

Βασικός στόχος των προτεινόμενων δραστηριοτήτων είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να εμπλακούν δημιουργικά με το κείμενο, να αντιληφθούν τις τεχνικές κατασκευής του νοήματος και τη δύναμη της λογοτεχνικής γλώσσας μέσω της αναζήτησης στοιχείων της δομής, της αφηγηματικής πορείας (χώρος, χρόνος και πρόσωπα) και των αφηγηματικών τεχνικών στα έπη που εξετάζουμε. Επίσης, να ανακαλύψουν στοιχεία των χαρακτήρων, να εντοπίσουν συναισθηματικές διακυμάνσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές και να τα συσχετίσουν με το ιστορικό και κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι χαρακτήρες τοποθετούνται και δρουν.

Επιπροσθέτως, μέσω της διακειμενικής προσέγγισης, γίνεται προσπάθεια να εξερευνηθεί και να αποκαλυφθεί η διασύνδεση των λογοτεχνικών κειμένων αλλά και, υπό την οπτική της διακειμενικότητας ως διεπαφής και διαμεσολάβησης μεταξύ πολιτισμών, να αναδειχθεί η διαπολιτισμική τους διάσταση.

Επιπλέον, η διαμεσική ανάγνωση, μέσω της προβολής των ταινιών και της εξέτασης έργων τέχνης εμπνευσμένων από το έπος, εκτός από την αισθητική απόλαυση και την

εξοικείωση με άλλες –πέραν της γλωσσικής– αναπαραστάσεις, έχει σκοπό να προκαλέσει προβληματισμό σε σχέση με τις δυνατότητες και τον δυναμισμό των πολλαπλών αναπαραστάσεων και της λειτουργίας ποικίλων σημειωτικών συστημάτων. Τον ίδιο στόχο μπορεί να υπηρετήσει και η ένταξη δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη λογοτεχνική μετάφραση.

Στο πλαίσιο της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης, γίνεται προσπάθεια διασύνδεσης μεταξύ της πραγματικότητας των επών με ζητήματα του σύγχρονου κόσμου, της πραγματικότητας που βιώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, με στόχο τον προβληματισμό και την ευαισθητοποίηση σε ζητήματα διαχρονικά, όπως το ηρωικό ιδεώδες και το θέμα των προτύπων.

Επίσης, κατά τη μελέτη του έπους των Νιμπελούνγκεν από γερμανική και ελληνική μετάφραση αλλά και κατά τη σύνθεση του τελικού κειμένου, οι μαθητές/τριες μπορούν να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους στη γερμανική γλώσσα, να εμβαθύνουν σε θέματα γραμματικής και σύνταξης, αλλά και να έρθουν σε επαφή με την πολιτισμική παράδοση μιας άλλης χώρας.

Επιπλέον, στόχος είναι η εμπλοκή της τάξης σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, σε ένα μικτό πλαίσιο μάθησης με ανατροφοδοτικό χαρακτήρα (wiki) με παραγωγή ατομικού αλλά και συνεργατικού λόγου, στο πλαίσιο της ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ώστε τα παιδιά να αξιολογούν και να αξιοποιούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες που αποκτούν μέσα από τη γνωστική διαδικασία. Τέλος, η παραπάνω γνώση και ο προβληματισμός να αποτυπωθούν σε επικοινωνιακή πράξη, κυρίως μέσω της παραγωγής μιας πολυμεσικής / πολυτροπικής αφήγησης με επίκεντρο το έπος των Νιμπελούνγκεν.

4. Σχεδιασμός και προτεινόμενες δραστηριότητες

Στο πλαίσιο της διερευνητικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης, σε συνδυασμό με ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες αναπαράστασης και μετασχηματισμού που εκτελούνται σε περιβάλλον wiki, οι μαθητές/τριες καλούνται να προσεγγίσουν μέσω της μεθόδου πρότζεκτ τα προαναφερθέντα έπη και να αναγνωρίσουν κοινά δομικά τους στοιχεία αλλά και ουσιώδεις διαφορές. Παράλληλα, εάν ο χρόνος το επιτρέπει, μπορούν να εξεταστούν στην τάξη επιλεγμένα αποσπάσματα από την αφηγηματική προφορική ελληνική και γερμανική παράδοση (τραγούδια, παραδόσεις, μύθοι, παραμύθια).

Παρακάτω παρουσιάζουμε ενδεικτικές δραστηριότητες:

Αξιοποιώντας τις δυνατότητες του διαδικτύου οι μαθητές/τριες καλούνται να βρουν πληροφορίες για τα παραπάνω έπη, να προσεγγίσουν το κοινωνικο-πολιτισμικό τους περιεχόμενο και να διερευνήσουν το ιστορικό τους υπόβαθρο. Έτσι, οι μαθητές/τριες μπορούν να ανακαλύψουν μεταφράσεις των ομηρικών επών στο διαδίκτυο, όπως για παράδειγμα τη μετάφραση της Ιλιάδας από τον Πάλλη ή από τον Πολυλά ή τη μετάφραση της Οδύσσειας από τον Εφταλιώτη ή από τους Κακριδή και Καζαντζάκη. Παράλληλα, μπορούν να εντοπίσουν έργα τέχνης (όπως παραστάσεις σε αρχαία αγγεία, το ανάγλυφο «Αποθέωση του Ομήρου» του Αρχέλαου, τους πίνακες με θέμα «Έκτωρ και Ανδρομάχη» του Ντε Κίρικο και του Εγγονόπουλου αντίστοιχα), λογοτεχνικά έργα από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα τα οποία εμπνεύστηκαν από τα ομηρικά έπη (όπως την Αινειάδα του Βιργιλίου, την Οδύσσεια του Καζαντζάκη ή την Οδύσσεια του Τζ. Τζόους), διασκευές για παιδιά των ομηρικών επών, κόμικς, κινούμενα σχέδια, ταινίες (όπως την Ωραία Ελένη της Τροίας του Γουάιζ ή την Τροία του Πήτερσεν), μουσικά έργα (όπως την Οδύσσεια του Καζαντζάκη από τον Μαμαγκάκη).

Όσον αφορά το τραγούδι των Νιμπελούνγκεν, οι μαθητές/τριες προσπαθούν να εντοπίσουν στο διαδίκτυο στοιχεία για το ιστορικό του υπόβαθρο, για το περιεχόμενό του, τη δημιουργία και την προέλευσή του, και γενικότερα για το είδος του. Στη συνέχεια, καλούνται να ανακαλύψουν μεταφράσεις του έπους στα γερμανικά και στα ελληνικά στο διαδίκτυο, όπως για παράδειγμα τη γερμανική μετάφραση από τον Simrock στο *Project Gutenberg*. Μπορούν επίσης να βρουν και να δουν χειρόγραφα του τραγουδιού και την εικονογράφησή τους¹³. Καλούνται, επίσης, να αναζητήσουν λογοτεχνικά έργα και γενικότερα έργα τέχνης εμπνευσμένα από το τραγούδι.

Σε σχέση με την παράλληλη επεξεργασία των κειμένων (ομηρικών επών και του τραγουδιού) προτείνεται να γίνει επιλογή συγκεκριμένων αποσπασμάτων. Από το τραγούδι των Νιμπελούνγκεν (από τη γερμανική μετάφραση), μπορούμε να εστιάσουμε στο προοίμιο, το απόσπασμα με το όνειρο της Κρίμχιλντ με το γεράκι (πρώτη περιπέτεια), την αφήγηση των κατορθωμάτων του Ζίγκφριντ από τον Χάγκεν στον βασιλιά Γκούντερ (τρίτη περιπέτεια) και τέλος τον αποχαιρετισμό των συζύγων Κρίμχιλντ και Ζίγκφριντ (δέκατη έκτη περιπέτεια), κατά τον οποίο εκφράζεται το προαίσθημα της Κρίμχιλντ για τον επερχόμενο θάνατο του συζύγου της.

Προτείνεται, επίσης, με τη συμμετοχή της τάξης να εντοπιστούν αντίστοιχα αποσπάσματα από τα ομηρικά έπη: το προοίμιο της Ιλιάδας αλλά και της Οδύσσειας, το όνειρο της Πηνελόπης στην Οδύσσεια (ραψωδία Τ) ή το όνειρο του Αγαμέμνονα στην Ιλιάδα (ραψωδία Β), η συνάντηση του Αχιλλέα με τη Θέτιδα (ραψωδία Α Ιλιάδας), η αφήγηση της άλωσης της Τροίας από τον Δημόδοκο (ραψωδία Ι Οδύσσειας), ο αποχαιρετισμός Έκτορα και Ανδρομάχης (ραψωδία Ζ Ιλιάδας) κ.ά.

Ως προς τις αφηγηματικές τεχνικές, τη δομή και τη γλώσσα μπορούμε να εστιάσουμε στη χρήση του διαλόγου (δραματοποίηση της αφήγησης) και στερεότυπων εκφράσεων (λ.χ. στην Ιλιάδα αλλά και στο τραγούδι των Νιμπελούνγκεν «τότε είπε») ή λέξεων (λ.χ. τυπικά επίθετα που χαρακτηρίζουν πρόσωπα, όπως η «ωραία» Κρίμχιλντ και ο «γενναίος» Ζίγκφριντ στο τραγούδι των Νιμπελούνγκεν ή ο «ανδρείος» Διομήδης και η «λευκόχερη» Ανδρομάχη στην Ιλιάδα) χαρακτηριστικών της προφορικής διάδοσης.

Επίσης, εστιάζουμε στο προοίμιο, στο πώς λειτουργεί, τι δηλώνεται με αυτό και πώς διαφοροποιείται σε κάθε έργο. Στο τραγούδι των Νιμπελούνγκεν, το πρώτο προοίμιο στο οποίο ο εξωδιηγητικός - ετεροδιηγητικός αφηγητής κάνει μια αναφορά αόριστη στο θέμα, ενώ τονίζει το θαυμαστό - παραμυθιακό στοιχείο, θεωρείται μεταγενέστερη προσθήκη: «Πολλές και θαυμαστές ιστορίες μάς λένε κάποια παραμύθια απ' τον παλιό καιρό, για παινεμένους ήρωες, για σκληρές δοκιμασίες, για χαρές και μεγάλες γιορτές, για κλάματα και μοιρολόγια, για μάχες μεταξύ γενναίων πολεμιστών. Ακούστε την αφήγηση για όλα αυτά τα θαυμαστά» («Uns ist in alten mæren wonders vil geseit, von helden lobebæren, von grôzer arebeit, von freuden, hôchgezîten, von weinen und von klagen, von küener recken strîten muget ir nu wunder hœren sagen»).

Στην Ιλιάδα, το προοίμιο περιλαμβάνει την επίκληση στη Μούσα και σύντομη αναφορά στο περιεχόμενο του έπους, ενώ στην Οδύσσεια το πρώτο (κυρίως) προοίμιο αναφέρεται συγκεκριμένα στον Οδυσσέα, τον κεντρικό ήρωα του έπους, και στο δεύτερο ορίζεται το χρονικό σημείο από το οποίο θα ξεκινήσει η Μούσα την αφήγησή της.

¹³ Για παράδειγμα, στην ψηφιακή συλλογή της Κρατικής Βιβλιοθήκης της Βαυαρίας. Βλ. <http://daten.digital-sammlungen.de/~db/0003/bsb00035316/images/> και <http://daten.digital-sammlungen.de/~db/0006/bsb00060115/images/>

Εξετάζεται επίσης το θέμα της ποιητικής οικονομίας μέσω της χρήσης του εγκιβωτισμού της αφήγησης, όπως για παράδειγμα το τραγούδι του Δημόδοκου στην Οδύσσεια ή η αναδρομική αφήγηση από τον Αχιλλέα στη Θέτιδα ήδη γνωστών γεγονότων που λειτουργεί ως επιβράδυνση (ραψωδία Α Ιλιάδας), η αφήγηση του Γλαύκου των κατορθωμάτων του Βελλερεφόντη (ραψωδία Ε Ιλιάδας) και η αφήγηση των κατορθωμάτων του Ζίγκφριντ από τον Χάγκεν (περιπέτεια τρίτη, 86-101), όπου μας παρουσιάζεται το πώς ο Ζίγκφριντ έγινε άτρωτος και ο θρύλος για τον θησαυρό των Νιμπελούνγκεν και τον μανδύα του νάνου Άλμπεριχ.

Σε σχέση με το ηρωικό στοιχείο και την ηρωική ιδεολογία και το πώς αυτά εκφράζονται σε κάθε έπος, μπορεί να εντοπιστεί η αφήγηση κατορθωμάτων, συχνά υπεράνθρωπων, που συνδυάζονται με τη σωματική ρώμη, τη γενναιότητα, αλλά και τα ευγενή συναισθήματα. Επίσης, επισημαίνεται το γεγονός ότι οι ήρωες συχνά έχουν χαρακτηριστικά που υπερβαίνουν το ανθρώπινο μέτρο, σκοτώνονται νέοι ή/και με τρόπο υπερφυσικό: ο Αχιλλέας, ο Διγενής, ο Ηρακλής, ο Ζίγκφριντ.

Τα παραπάνω μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για προβληματισμό σε σχέση με τη σύγχρονη εποχή και τα πρότυπα των νέων, σε συνδυασμό μάλιστα με ήρωες που προβάλλονται μέσω του κινηματογράφου, της τηλεόρασης, του διαδικτύου και των βιντεοπαιχνιδιών (εδώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί το παράδειγμα του «Άρχοντα των Δακτυλιδιών» που κάποιοι θεωρούν ότι επηρεάστηκε από το τραγούδι των Νιμπελούνγκεν).

Επιπροσθέτως, προτείνεται να συζητηθεί το μοτίβο του αθέατου ή της μεταμόρφωσης του ήρωα και γενικά πώς λειτουργεί το θαυμαστό στοιχείο: στην Ιλιάδα (ραψωδία Ε) η Αφροδίτη μεταφέρει τον πληγωμένο Αινεία κρυμμένο μέσα στα πέπλα της, καθιστώντας τον αθέατο, και στη συνέχεια η Αθηνά στο πλάι του Διομήδη φορά την περικεφαλαία του Άδη, που την κάνει αόρατη ακόμη και για τους θεούς, ώστε να συγκρουστεί με τον Άρη. Στο έπος των Νιμπελούνγκεν, ο Ζίγκφριντ αποκτά τον μαγικό μανδύα του νάνου Άλμπεριχ που τον κάνει αόρατο και τον βοηθά στα κατορθώματά του (τρίτη περιπέτεια, 97).

Ένα ακόμη θέμα προς συζήτηση είναι ο ρόλος και η λειτουργία των ονείρων και των οιωμών, ιδίως σε σχέση με την εξέλιξη της αφηγηματικής δράσης. Για παράδειγμα, στην πρώτη περιπέτεια (13-17), η Κριμχίλδη ονειρεύεται ένα γεράκι το οποίο, όταν μεγάλωσε και δυνάμωσε, το κατασπάραξαν δύο αετοί, ενώ η Πηνελόπη στη ραψωδία Τ της Οδύσσειας ονειρεύεται έναν αετό που σκότωσε είκοσι χήνες. Τα όνειρα αυτά προβληματίζουν τις δύο γυναίκες και ταυτόχρονα προοικονομούν το τι θα συμβεί αργότερα: την τύχη του ήρωα Ζίγκφριντ και την τύχη των μνηστήρων. Από την άλλη μεριά, το όνειρο χρησιμοποιείται και για την εξέλιξη του μύθου, όπως φαίνεται και στο εξωτερικό, θεόσταλτο όνειρο του Αγαμέμνονα (ραψωδία Β της Ιλιάδας).

Στο σημείο αυτό, είναι καλό να ζητηθεί από τους μαθητές και τις μαθήτριες να διερευνήσουν αντιστοιχίες στην αρχαιοελληνική μυθολογία, καθώς και στην προφορική ελληνική και γερμανική παράδοση (λαϊκά παραμύθια, παραδόσεις, τραγούδια), ιδιαίτερα όσον αφορά τα μαγικά-παραμυθιακά στοιχεία. Ενδεικτικά, αναφέρουμε το θέμα του μαγικού σκούφου ή του μανδύα που κάνει αόρατο εκείνον που τον φορά, τη δρακοντοκτονία, την αχίλλειο πτέρνα, το θέμα του δόλου που οδηγεί στον θάνατο του ήρωα. Για παράδειγμα, ο Ζίγκφριντ γίνεται άτρωτος όταν λούζεται στο αίμα του δράκοντα εκτός του σημείου της πλάτης, μυστικό το οποίο ξέρει μόνο η Κριμχίλδη, η οποία το εξομολογείται στον Χάγκεν και ακολούθως στήνεται η θανατηφόρα ενέδρα στον Ζίγκφριντ.

Όσον αφορά τη σκηνή του αποχαιρετισμού των δύο συζύγων, Ζίγκφριντ και Κρίμχιλντ, και τον αποχαιρετισμό των ομηρικών Έκτορα και Ανδρομάχης, εξετάζονται οι συναισθηματικές μεταπτώσεις των ηρώων, το περιεχόμενο των λόγων τους, καθώς και η προαίσθηση του θανάτου και το πώς εκφράζεται στο κάθε έπος.

Στο τραγούδι των Νιμπελούγκεν (16^η περιπέτεια, 918-925): «Μην πας κυνήγι. Είδα τη νύχτα που μας πέρασε ένα όνειρο που με βασανίζει: έβλεπα να σε κυνηγάνε δύο κάπροι σε έναν θαμνότοπο και τα λουλούδια βάφονταν κατακόκκινα. Έχω στ' αλήθεια λόγο να κλαίω έτσι πικρά [...] Όχι, όχι, αφέντη Ζίγκφριντ! Στ' αλήθεια φοβάμαι μην πεθάνεις. Τη νύχτ' αυτή είδα ένα φοβερό όνειρο, σαν να 'πεφταν πάνω σου δυό βουνά. Μετά δεν σε ξαναείδα. Αν θες να μ' αφήσεις, ο πόνος της καρδιάς μου θα 'ναι φριχτός».

Αντίστοιχα, στο σχολικό βιβλίο της Ιλιάδας σε μετάφραση Πολυλά (Z 406-413):

«Οϊμέ! Θα σ' αφανίσει

τούτη σου η τόλμη, ω τρομερέ· το βρέφος δεν λυπείσαι

τούτο κι εμέ την άμοιρην που χήρα σου θα γίνω

ογρήγορα, ότι ογρήγορα θα ορμήσουν όλοι αντάμα

να σε φονεύσουν οι Αχαιοί και άμα σε χάσω, κάτω

στον μαύρον Άδη ας κατεβώ, διότι αν αποθάνεις

και συ, καμιά παρηγοριά δι' εμέ δεν θ' απομείνει,

και πόνοι μόνον».

Επίσης, στο τραγούδι των Νιμπελούγκεν, μετά τον αποχαιρετισμό του ζευγαριού, υπάρχει το προφητικό σχόλιο / παρέμβαση του αφηγητή «Αλίμονο δεν επρόκειτο να τον ξαναδεί ζωντανό» (16^η περιπέτεια, 925), ενώ αντίστοιχα στην Ιλιάδα τον αποχαιρετισμό ακολουθεί η περιγραφή από τον ποιητή του πρώιμου θρήνου με τον οποίο προσοικονομείται το τέλος του Έκτορα:

«Και ζωντανόν τον Έκτορα στο σπίτι του εθρηνούσαν,

θαρρώντας που απ' τον πόλεμον κι απ' τ' ανδρειωμένα χέρια

των Αχαιών δεν θα σωθή και δεν θα γύρει πλέον» (Z 500-502).

Εάν υπάρχει χρόνος, τα παιδιά διαβάζουν και προβληματίζονται σε σχέση με τις μεταφραστικές αποδόσεις του συγκεκριμένου χωρίου από την Ιλιάδα. Ενδεικτικά: «που χήρα σου θα γίνω» (μετάφραση Πολυλά), «που γρήγορα μείνω χήρα σου» (μετάφραση Καζαντζάκη και Κακριδή), «που μαύρη χήρα κι έρημη σε λίγο θα μ' αφήσεις» (μετάφραση Πάλλη), «κι εμένα την άμοιρη που γρήγορα θα σε χάσω» (μετάφραση Ό. Κομνηνού Κακριδή). Μπορούν επίσης να μελετήσουν τις μεταφραστικές αποδόσεις (στα γερμανικά αλλά και στα ελληνικά) της σκηνής του αποχαιρετισμού στο τραγούδι των Νιμπελούγκεν και μάλιστα σε σύγκριση με το πρωτότυπο κείμενο, ώστε να τεθούν ζητήματα διακειμενικότητας, διαπολιτισμικής διαμεσολάβησης, καθώς και του επικοινωνιακού πλαισίου της μετάφρασης.

Ακολούθως, παρακολουθούν επιλεγμένα σχετικά αποσπάσματα από τις ταινίες που αναφέραμε στην αρχή, δηλαδή τη βωβή ταινία του Lang (1924) και την ταινία του Reinl (1966). Μπορούν επίσης να παρακολουθήσουν επιλεγμένα αποσπάσματα από την τετραλογία του Βάγκνερ «Το δαχτυλίδι των Νιμπελούνγκεν». Παράλληλα, μπορούν να αναζητήσουν στο διαδίκτυο και να επεξεργαστούν έργα τέχνης εμπνευσμένα από το τραγούδι των Νιμπελούγκεν, όπως την «Αναχώρηση του Ζίγκφριντ» ή τον «Θάνατο του Ζίγκφριντ» του Julius Schnorr von Carolsfeld (1843 και 1847 αντίστοιχα), ώστε να τεθούν ζητήματα σχετικά με τα αναπαραστατικά μέσα που χρησιμοποιούν οι καλλιτέχνες, τις αλληλεπιδράσεις στην τέχνη και των δικτύων σχέσεων / επικοινωνίας που αναπτύσσονται. Μπορούν ακόμη να συζητήσουν για το βιβλίο του Τόλκιν «Ο θρύλος του Ζίγκουρντ και της

Γκούντρουν» ή ακόμη και για το μυθιστόρημα του Τόλκιν «Ο άρχοντας των δακτυλιδιών» και την κινηματογραφική μεταφορά του.

Τέλος, βάσει της παραπάνω προεργασίας και με το υλικό που έχουν μαζέψει, οι μαθητές/τριες καλούνται να δομήσουν ένα παραμύθι (ή γενικότερα ένα αφηγηματικό κείμενο) εμπνευσμένο κυρίως από το γερμανικό έπος, σε δύο γλώσσες, στη γερμανική και την ελληνική, χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες των πολυμέσων. Με τον τρόπο αυτό προκύπτει μια ψηφιακή αφήγηση η οποία, εντασσόμενη στη μαθησιακή διαδικασία, βοηθά τη δημιουργική εμπλοκή των παιδιών τόσο με το κείμενο όσο και με τις αναπαραστάσεις του. Χρησιμοποιώντας λογισμικά γενικής χρήσης τα παιδιά συνδυάζουν τη γραφή με εικόνες, ήχους, μουσική και, ενδεχομένως, υπερσυνδέσμους και δημιουργούν πολυεπίπεδα πολυτροπικά κείμενα. Η διαδικασία αυτή αναδεικνύει τον δυναμικό χαρακτήρα της γραφής και των αναπαραστάσεων/εκδοχών του κειμένου.

5. Σκέψεις - Συμπεράσματα

Με την πρόταση που αναπτύξαμε παραπάνω, προσπαθούμε να αναδείξουμε τη δυναμικότητα του εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας με την ένταξη σε ένα πρότζεκτ δραστηριοτήτων διαμεσικής και διακειμενικής προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου σε συνδυασμό με την επαφή με διάφορες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης και με την υποστήριξη των νέων τεχνολογιών σε ένα πλαίσιο ανατροφοδοτικό.

Ο συνδυασμός αυτός πιστεύουμε ότι μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στην παραγωγή της γνώσης, να οξύνει τη διερευνητική και κριτική τους ικανότητα, να καλλιεργήσει το συνεργατικό πνεύμα και τις αναγνωστικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, να ενδυναμώσει τη δημιουργικότητά τους και εν τέλει να οδηγήσει στη μετουσίωση της γνώσης σε βίωμα και πράξη.

Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται η δυνατότητα κατά τη μαθησιακή πορεία να τεθούν ζητήματα σχετικά με τη δημιουργική ανάγνωση και γραφή, τις τέχνες και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, τα δίκτυα σχέσεων που ενδεχομένως αναπτύσσονται και τη δυναμική τους όσον αφορά την καλλιτεχνική έκφραση με τα ιδιαίτερα σημειωτικά της μέσα αλλά και τη μετάδοση πολιτισμικών αξιών, αντιλήψεων και ιδεολογιών. Επίσης, μπορεί να αναδειχθεί η διαπολιτισμική διάσταση των αλληλεπιδράσεων στην τέχνη ως διαμεσολάβησης μεταξύ του πολιτισμικά «οικείου» και του «άλλου» στη διαχρονική και συγχρονική τους εκδοχή.

Τέλος, μπορεί να μετατρέψει τους μαθητές και τις μαθήτριες από απλούς φορείς γνώσης σε ενεργούς τελεστές / δημιουργούς, να τους/τις απελευθερώσει, ωθώντας τους να αυτενεργήσουν, να μιλήσουν με τη δική τους φωνή και ευαισθησία και, χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες των νέων μέσων, να προσεγγίσουν, να αναδιαμορφώσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο και από αυτό να δημιουργήσουν κάτι νέο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allen, G. (2000). *Intertextuality*. London: Routledge.
- Bauman, R. (2004). *A World of Others' Words. Cross-Cultural Perspectives on Intertextuality*. Blackwell Publishing.
- Brian, A. (2011). *The New Digital Storytelling: Creating Narratives with New Media*. Denver: Praeger.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3),164-195.

- Hung, D. W. L. & Der-Thanq, C. (2001). Situated cognition, Vygotskian thought and learning from the communities of practice perspective: Implications for the design of web-based e-learning. *Educational Media International*, 38, 3-12.
- Kokolaki, M., Fischer, M.D. & Dogkogianni, M. (2015). Digital textuality: innovation in the narrative representations of local knowledge and the potential for secondary education. Στο: Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γκ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.). *Πρακτικά του 8ου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Καινοτομία και Έρευνα»*, 8(1Α), 144-151. Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 20/08/2018 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/24/16>
- Kress, G. (1997). *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge.
- Lefevere, A. (1992). *Translation, rewriting and the manipulation of literary frame*. London: Routledge.
- Martinez-Alfaro, M. J. (1996). Intertextuality: Origins and Development of the Concept. *Atlantis*, 18(1/2), 268-285.
- Page, R. (2009). *New Perspectives on Narrative and Multimodality*. London: Routledge.
- Rosen, D. & Nelson, Ch. (2008). Web 2.0: A New Generation of Learners and Education. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 211-225.
- Ryan, M.L. (2002). Beyond Myth and Metaphor: Narrative in Digital Media. *Poetics Today*, 23(4), 581-609.
- Ryan, M.L. & Thon, J.N. (2014). Storyworlds across Media: Introduction. Στο: M.L Ryan και J.-N. Thon (Επιμ.). *Storyworlds across Media.Towards a Media-Conscious Narratology*, 1-21. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Simrock K. J. (Übersetzung). (2005). Das Nibelungenlied. Στο Project Gutenberg. Ανακτήθηκε στις 20/08/2018 από <http://www.gutenberg.org/cache/epub/14915/pg14915-images.html>
- Venuti, L. (2006). Traduction, intertextualité, interprétation. *Palimpsestes*, 18, 17-42. Ανακτήθηκε στις 20/08/2018 από <https://palimpsestes.revues.org/pdf/542>
- Δημητρούλια, Τ. & Κεντρωτής, Γ. (2015). *Λογοτεχνική Μετάφραση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 20/08/2018 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5252>
- Πεταλάς, Δ.Γ. (2009). Εισαγωγικό Σημείωμα. Στο Δ.Γ. Πεταλάς (Μετάφρ. Επιμ.). *Το Τραγούδι των Νιμπελούγκεν*, 11-66. Αθήνα: Στοχαστής.
- Πεταλάς (Επιμ.). (2009). *Το Τραγούδι των Νιμπελούγκεν*. Δ.Γ. Αθήνα: Στοχαστής.

Απόψεις Ελλήνων γονέων παιδιών Δημοτικού Σχολείου χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετικά με την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση

Σταματία-Κυριακή Κολοβού
Mediterranean College, University of Derby
mata.kolonou@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει τις απόψεις των γονέων παιδιών χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες σχετικά με την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Επιπλέον, στόχος της ήταν να ερευνήσει κατά πόσο οι απόψεις των γονέων διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο ή την παρουσία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη των παιδιών τους. Ακόμη η έρευνα προσπάθησε να δείξει αν και κατά πόσο ο βαθμός ανησυχίας των γονέων επηρεάζεται από τη σοβαρότητα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών. Στην έρευνα συμμετείχαν 92 γονείς τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών Δημοτικού Σχολείου (55 γυναίκες και 37 άνδρες), οι οποίοι συμπλήρωσαν τρία διαφορετικά ερωτηματολόγια: ένα με δημογραφικά στοιχεία, ένα που αφορούσε στις απόψεις τους σχετικά με την ένταξη (My thinking about Inclusion Scale) και ένα σχετικά με τον βαθμό ανησυχίας τους ανάλογα με τη σοβαρότητα των εκπαιδευτικών αναγκών (My Own Child in an Inclusion Classroom Scale). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σχετικά ουδέτερες αλλά και μερικώς αρνητικές στάσεις ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Επίσης φάνηκε να υπάρχει μεγαλύτερη ανησυχία εκ μέρους των γονέων, όταν υπάρχουν στην τάξη παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς παρά παιδιά με αυτισμό, δυσλεξία, ΔΕΠΥ ή σωματική αναπηρία. Τα αποτελέσματα επίσης έδειξαν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία γονείς είχαν πιο θετική στάση ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση από ό,τι οι νεότεροι γονείς. Το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο δε φάνηκε να επηρεάζει τις απόψεις τους. Τέλος, οι νεότεροι σε ηλικία γονείς φάνηκε να επηρεάζονται αρνητικά από την παρουσία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: Γονείς, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ένταξη, ενταξιακή εκπαίδευση, γενική εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Η ενταξιακή εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης τα τελευταία χρόνια παγκοσμίως και η εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (στο εξής ΕΕΑ) αποτελεί πρωταρχικό στόχο σε πολλές χώρες (Lindsay, 2007). Η ενταξιακή εκπαίδευση πλέον θεωρείται βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, ιδιαίτερα μετά την υπογραφή της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994). Στη Διακήρυξη τονίζεται ότι η πρόσβαση παιδιών με ΕΕΑ σε κανονικά σχολεία είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να αντιμετωπιστούν οι διακρίσεις και να οικοδομηθεί μια ενταξιακή κοινωνία.

2. Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Η ενταξιακή εκπαίδευση υπερασπίζεται τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ισότητας. Ωστόσο, υπάρχουν και πιθανές συγκρούσεις και εντάσεις που ενδεχομένως να εμποδίζουν την επιτυχημένη πορεία προς την ένταξη. Οι προκλήσεις αυτές αφορούν είτε ατομικές δυσκολίες των μαθητών με ΕΕΑ είτε εμπόδια που αφορούν δομές ή στάσεις και αντιλήψεις. Πολλοί αντιστέκονται στην ιδέα της ένταξης υποστηρίζοντας «ειδικές» υπηρεσίες για τα παιδιά με ΕΕΑ (Freire & Cesar, 2003), ενώ άλλοι

θεωρούν ότι πιθανόν η ένταξη να μην προσφέρει την κατάλληλη εκπαίδευση σε ορισμένους μαθητές με ΕΕΑ (Bowe, 2005).

Παρά τις προκλήσεις, τις συγκρούσεις και τα διλήμματα, είναι σημαντικό να αναφερθούν οι έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Πολλές μελέτες έχουν δείξει τις θετικές επιδράσεις της ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση. Ανασκόπηση 20 μελετών από τους Lipsky και Gartner (1996) ανέδειξε τόσο κοινωνικά όσο και ακαδημαϊκά οφέλη για τους μαθητές με ΕΕΑ σε περιβάλλοντα ένταξης. Γενικότερα, οι περισσότερες μελέτες που αφορούν τις επιδράσεις της ένταξης στην κοινωνική αποδοχή και ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με ΕΕΑ έχουν δείξει θετικά ή ουδέτερα αποτελέσματα (Ruijs & Peetsma, 2009).

Είναι σημαντικό επίσης να γίνει μια σύντομη αναφορά στους λόγους που επηρεάζουν την επιτυχημένη ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι απόψεις και στάσεις της ηγεσίας αλλά και του διδακτικού προσωπικού φαίνεται ότι μπορεί να επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά την πορεία προς την ένταξη. Οι απόψεις και οι στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι επίσης καθοριστικές για την επιτυχημένη ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως έχουν θετικές απόψεις σχετικά με την ένταξη, παρόλο που ο βαθμός αποδοχής τους φαίνεται να σχετίζεται με τον βαθμό δυσκολίας των αναγκών των παιδιών με ΕΕΑ (Avramidis & Norwich, 2002).

Είναι φυσικό ότι από τη συζήτηση για την ένταξη δε θα μπορούσε να λείπουν οι απόψεις και στάσεις των γονέων με παιδιά με ΕΕΑ ή και των γονέων με παιδιά χωρίς ΕΕΑ σχετικά με την ένταξη. Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι η επιτυχημένη ένταξη βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις απόψεις των γονέων παιδιών με ή χωρίς ΕΕΑ (Martin, 2002; Elkins et al., 2003). Όσον αφορά τους γονείς παιδιών με ΕΕΑ, οι περισσότερες έρευνες δείχνουν θετική στάση απέναντι στην ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση (Tichenor & Piechura-Couture, 1998; Stoiber et al., 2000). Από την άλλη πλευρά, λιγιστές είναι οι έρευνες που αφορούν τις απόψεις γονέων παιδιών χωρίς ΕΕΑ σχετικά με την ένταξη. Παρόλο που οι γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών αναγνωρίζουν τα κοινωνικά και ακαδημαϊκά οφέλη της ένταξης για τα παιδιά τους (Peck et al., 2004), φαίνεται να έχουν και ενδοιασμούς σχετικά με την ένταξη. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών δείχνουν να ανησυχούν περισσότερο για το χάσιμο χρόνου των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη αλλά και για τις πιθανόν ανεπιθύμητες συμπεριφορές των παιδιών με ΕΕΑ (Shipley, 1995; Peck et al., 2004).

Ακόμη είναι σημαντικό να αναφερθούν και κάποιοι άλλοι παράγοντες που πιθανόν να επηρεάζουν τις στάσεις και απόψεις των γονέων ως προς την ένταξη. Πιο συγκεκριμένα, η ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο αλλά και η παρουσία παιδιού με ΕΕΑ στην τάξη είναι πιθανό να επηρεάζουν τις απόψεις των γονέων σχετικά με την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση. Ορισμένες έρευνες έχουν δείξει ότι οι νεότεροι σε ηλικία γονείς (Leyser & Kirk, 2004) αλλά και οι γυναίκες (Besevegis et al., 1997) είναι πιο θετικοί ως προς την ένταξη. Επιπλέον, σε έρευνα των (Stoiber et al., 1998) φάνηκε πως οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο ήταν πιο θετικοί ως προς την ένταξη, παρόλο που αυτό το εύρημα δεν επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες. Ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται ότι πιθανόν επηρεάζει τις απόψεις των γονέων είναι και η παρουσία παιδιού με ΕΕΑ μέσα στην τάξη. Ορισμένες έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονείς τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών είναι πιο θετικοί ως προς την ένταξη όταν υπάρχει παιδί με ΕΕΑ στην τάξη του παιδιού τους (Innes & Diamond, 1999; Stoneman, 2001).

Στην Ελλάδα έχουν γίνει τρεις έρευνες που έχουν μελετήσει τις απόψεις γονέων παιδιών Δημοτικού Σχολείου χωρίς ΕΕΑ σχετικά με την ένταξη (Patsalis, 1994; Besenvegis et al., 1997; Kalyva et al., 2007). Μία ακόμη ελληνική έρευνα έχει μελετήσει τις απόψεις γονέων τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών Νηπιαγωγείου σχετικά με την ένταξη (Tafa & Manolitsis, 2003). Η παλαιότερη έρευνα του Patsalis (1994) πραγματοποιήθηκε πριν τον ενταξιακό νόμο του 2000 στην Ελλάδα και έδειξε ότι οι γονείς υποστήριζαν την ένταξη παιδιών με ήπιες αναπηρίες. Η επόμενη έρευνα των Besenvegis κ.ά. (1997) έδειξε θετική στάση των γονέων ως προς τη συναναστροφή των παιδιών τους με παιδιά με ΕΕΑ, ενώ φάνηκαν επιφυλακτικοί ως προς μια στενότερη επαφή με παιδί με ΕΕΑ. Η έρευνα των Kalyva κ.ά. (2007) πραγματοποιήθηκε μετά την εφαρμογή του ενταξιακού νόμου το 2000 και μελέτησε τις απόψεις 338 γονέων παιδιών Δημοτικού Σχολείου χωρίς ΕΕΑ ως προς την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση. Γενικά, η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε θετικές στάσεις ως προς την ένταξη. Παρ' όλα αυτά, οι άνδρες γονείς φάνηκε να είναι λιγότερο πρόθυμοι να αντιμετωπίσουν πρακτικά ζητήματα σχετικά με παιδιά με ΕΕΑ.

Από την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση θεωρήθηκε σημαντική η παρούσα έρευνα, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών ως προς την ένταξη, ιδιαίτερα μετά την τελευταία παρόμοια έρευνα των Kalyva κ.ά. (2007) η οποία διεξήχθη 10 χρόνια πριν. Είναι πολύ σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων εφόσον αυτές συνδέονται με τις πρακτικές τους. Οι πράξεις και οι αντιδράσεις τους παίζουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της ένταξης.

3. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

3.1. Ερευνητικά ερωτήματα, σκοπός και υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις απόψεις των γονέων παιδιών Δημοτικού Σχολείου χωρίς ΕΕΑ σχετικά με την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση. Η έρευνα εξέτασε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: α) ποιές είναι οι απόψεις των γονέων παιδιών χωρίς ΕΕΑ ως προς την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ; β) διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και την παρουσία παιδιού με ΕΕΑ στην τάξη; γ) ποιός είναι ο βαθμός ανησυχίας, όταν παιδιά με διάφορου είδους ΕΕΑ βρίσκονται στην τάξη;

Η παρούσα έρευνα έχει τις παρακάτω υποθέσεις: α) οι απόψεις των γονέων ως προς την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση είναι κυρίως θετικές, β) η ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, καθώς επίσης και η παρουσία παιδιού με ΕΕΑ στην τάξη επηρεάζουν τις απόψεις τους για την ένταξη, και γ) ο βαθμός ανησυχίας των γονέων εξαρτάται από τη σοβαρότητα των ΕΕΑ των παιδιών που βρίσκονται στην τάξη. Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με βάση την ποσοτική προσέγγιση, ήταν δειγματοληπτική και διεξήχθη μέσω ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν στους γονείς.

3.2. Δείγμα

Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 92 γονείς τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών Δημοτικού Σχολείου. Από αυτούς 77 ήταν γονείς παιδιών ενός Δημοτικού Σχολείου της Αθήνας, ενώ 15 γονείς παιδιών επιλέχθηκαν ως δείγμα ευκολίας. Όλοι οι γονείς παιδιών Δημοτικού σχολείου χωρίς ΕΕΑ μπορούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Αποκλείονταν οι γονείς παιδιών με ΕΕΑ.

3.3. Συλλογή δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια:

Α) Δημογραφικά στοιχεία: ζητήθηκαν από τους γονείς στοιχεία σχετικά με το φύλο, την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο, καθώς και να δηλώσουν αν υπάρχει παιδί με ΕΕΑ στην τάξη του παιδιού τους.

Β) Η κλίμακα My Thinking About Inclusion (MTAI scale) η οποία σχεδιάστηκε και αρχικά εφαρμόστηκε από τους Stoiber et al. (1998) σε ανάλογη έρευνα για τις απόψεις των γονέων ως προς την ένταξη. Η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε την εκτεταμένη κλίμακα 28 δηλώσεων η οποία αποτελείται από τρεις κατηγορίες: τις βασικές αντιλήψεις, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και τις πρακτικές στην τάξη. Το ερωτηματολόγιο αυτό βασίστηκε στην κλίμακα Likert 5 βαθμίδων και οι γονείς κλήθηκαν να εκφράσουν κατά πόσο συμφωνούν με τις δηλώσεις (από το *Συμφωνώ απόλυτα* ως το *Διαφωνώ πλήρως*).

Γ) Η κλίμακα My Own Child in an Inclusion Classroom scale (MOCICS) η οποία χρησιμοποιήθηκε σε έρευνα των Tafa & Manolitsis (2003), προκειμένου να ερευνήσει τον βαθμό ανησυχίας των γονέων ανάλογα με τη σοβαρότητα των ΕΕΑ. Στην παρούσα έρευνα τροποποιήθηκε η κλίμακα και συμπεριλήφθηκαν οι εξής τύποι ΕΕΑ: προβλήματα συμπεριφοράς, αυτισμός, δυσλεξία, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ), ήπια νοητική στέρηση, τύφλωση και σωματική αναπηρία.

4. Αποτελέσματα

Από τους 92 γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα η πλειοψηφία ήταν γυναίκες (59,8%). Υπήρχαν 2 ηλικιακές κατηγορίες: μέχρι 39 ετών (39,1%) και άνω των 40 (60,9%). Από τους συμμετέχοντες 39,1% είναι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 34,8% είναι Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης και 26,1% είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού τίτλου. Ακόμη, 49 γονείς δήλωσαν παρουσία παιδιού με ΕΕΑ στην τάξη του παιδιού τους (53,3%).

Υπόθεση Α: Απόψεις σχετικά με την ένταξη

Όσον αφορά τις απόψεις των γονέων σχετικά με την ένταξη αυτές εκφράζονται τόσο με τη γενική τιμή των απόψεων όσο και λαμβάνοντας υπόψη τις τρεις κατηγορίες (Βασικές αντιλήψεις, Προσδοκώμενα αποτελέσματα και Πρακτικές στην τάξη). Ο παρακάτω πίνακας δείχνει πως η μέση τιμή των απόψεων για τις πρακτικές στην τάξη είναι σχετικά υψηλή σε σχέση με τις άλλες δύο κατηγορίες αλλά και σε σχέση με τη γενική τιμή. Αυτό σημαίνει ότι γενικά οι απόψεις των γονέων για την ένταξη (γενική τιμή) αλλά και για τους δύο παράγοντες (Βασικές αντιλήψεις και Προσδοκώμενα αποτελέσματα) φαίνεται πως είναι ουδέτερες, ενώ για τις Πρακτικές στην τάξη είναι κάπως αρνητικές. Για παράδειγμα, οι γονείς δε θεωρούν απαραίτητα ότι η ένταξη έχει θετική επίδραση στις πρακτικές διδασκαλίας, αλλά θεωρούν ότι ενδεχομένως και να παρεμποδίζει την ομαλή λειτουργία της τάξης. Επίσης, δείχνουν να ανησυχούν για τις πιθανές προκλητικές συμπεριφορές παιδιών με ΕΕΑ, οι οποίες πιθανόν να μονοπωλούν τον χρόνο του δασκάλου.

Πίνακας 1: Απόψεις ως προς την ένταξη

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Σταθερή απόκλιση
Απόψεις-Γενικά	92	1,79	4,18	2,87	,418
Βασικές Αντιλήψεις	92	1,92	4,58	2,78	,443
Προσδοκώμενα αποτελέσματα	92	1,27	4,36	2,61	,530

Πίνακας 2: Απόψεις για την ένταξη και συσχετισμοί ηλικίας, φύλου και παρουσίας παιδιού με ΕΕΑ στην τάξη

Πηγή	Σύνολο	df	Μέση τιμή	F	Sig.
Φύλο	,477	1	,477	3,049	,084
Ηλικία	,642	1	,642	4,107	,046
Ηλικία * Παιδί με ΕΕΑ	,760	1	,760	4,861	,030
Ηλικία* Φύλο	,654	1	,654	4,183	,044
Φύλο * Παιδί με ΕΕΑ	,892	1	,892	5,703	,019

Υπόθεση Β: Η επίδραση του παράγοντα ηλικία, φύλο, μορφωτικό επίπεδο και η παρουσία παιδιού με ΕΕΑ στις απόψεις των γονέων.

Αποτελέσματα: όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, το μορφωτικό επίπεδο δεσχετίζεται με τις απόψεις των γονέων ως προς την ένταξη και αφαιρέθηκε από το τελικό μοντέλο. Ωστόσο, υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ ηλικίας και παρουσίας παιδιού με ΕΕΑ ($p=0.030$) και μεταξύ φύλου και παιδιού με ΕΕΑ ($p=0.019$). Όσον αφορά τις απόψεις των γονέων, η γενική τιμή των απόψεων είναι υψηλότερη για τους νεότερους σε ηλικία γονείς ≤ 39 σε σχέση με τους γονείς ≥ 40 (μέση τιμή=3.08 και μέση τιμή=2.86 αντίστοιχα). Αυτό σημαίνει ότι οι νεότεροι σε ηλικία γονείς φαίνεται να έχουν πιο αρνητικές απόψεις για την ένταξη σε σχέση με τους μεγαλύτερους. Επιπλέον, τα αποτελέσματα των συσχετισμών έδειξαν ότι οι νεότεροι σε ηλικία γονείς επηρεάζονται αρνητικά από την παρουσία παιδιού με ΕΕΑ στην τάξη, ενώ οι μεγαλύτεροι επηρεάζονται θετικά. Οι άνδρες φάνηκε να επηρεάζονται πιο αρνητικά από την παρουσία παιδιού με ΕΕΑ στην τάξη, ενώ οι γυναίκες, ανεξάρτητα από ηλικία, φάνηκε ότι επηρεάζονται θετικά από παρουσία παιδιού με ΕΕΑ στην τάξη.

Υπόθεση Γ: Βαθμός ανησυχίας ανάλογα με τον τύπο ΕΕΑ

Από την ανάλυση του βαθμού ανησυχίας ανάλογα με τον τύπο ΕΕΑ που συναντάται στην τάξη προέκυψε πως η υψηλότερη τιμή αφορά τα προβλήματα συμπεριφοράς (μέση τιμή=3.85) με χαμηλότερη τιμή για τη σωματική αναπηρία (μέση τιμή=1.34).

Πίνακας3: MOCICS - Βαθμός ανησυχίας

Βαθμός Ανησυχίας	Μέση τιμή	Απόκλιση	N	F	p-value
Προβλήματα συμπεριφοράς	3,85	1,148	92	312,075	<,001
Αυτισμός	2,61	1,148	92		
Δυσλεξία	1,64	,897	92		
ΔΕΠΥ	2,49	1,191	92		
Ήπια νοητική στέρηση	2,23	1,140	92		
Τύφλωση	1,42	,829	92		
Σωματική αναπηρία	1,34	,715	92		

Σημείωση: 5βάθμια κλίμακα Likert: 1 = καθόλου, 2 = πολύ λίγο, 3 = λίγο, 4 = αρκετά, 5 = πάρα πολύ

Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών ανησυχούν περισσότερο, όταν στην τάξη υπάρχουν παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς παρά κάποιος άλλος τύπος ΕΕΑ. Τα αποτελέσματα επίσης έδειξαν ότι το φύλο δε φαίνεται να επηρεάζει τον βαθμό ανησυχίας των γονέων.

5. Ανάλυση και συζήτηση

Πρωταρχικός σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών Δημοτικού Σχολείου σχετικά με την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση. Ακόμη, διερεύνησε την επίδραση της ηλικίας, του φύλου, του μορφωτικού επιπέδου και της παρουσίας παιδιού με ΕΕΑ στην τάξη στις απόψεις των γονέων. Επιπλέον, προσπάθησε να βρει συσχετισμούς ανάμεσα στον βαθμό ανησυχίας ανάλογα με το τον τύπο ΕΕΑ του παιδιού.

Όσον αφορά την υπόθεση Α, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι απόψεις των γονέων για την ένταξη είναι ουδέτερες (Βασικές αντιλήψεις και Προσδοκώμενα αποτελέσματα), ενώ φαίνεται ότι είναι κάπως αρνητικές όσον αφορά τις Πρακτικές στην τάξη. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς είναι ουδέτεροι όσον αφορά τις γενικές τους πεποιθήσεις για την ένταξη (πχ. Κατά πόσο η ένταξη είναι η καταλληλότερη πρακτική). Ωστόσο, οι γονείς φαίνεται να έχουν κάπως αρνητική στάση σε σχέση με τις πρακτικές στην τάξη και ανησυχούν ιδιαίτερα για την ομαλή λειτουργία της τάξης σε ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση της τάξης και το χάσιμο χρόνου εκ μέρους του δασκάλου.

Τα ευρήματα αυτά φανερώνουν πως οι γονείς τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών δεν είναι πεπεισμένοι για τα οφέλη της ένταξης, παρόλο που η ένταξη επίσημα εφαρμόζεται τα τελευταία 17 χρόνια. Φαίνεται πως ανησυχούν ιδιαίτερα για τις συμπεριφορές που πιθανόν να μονοπωλούν τον χρόνο του δασκάλου. Στην παρούσα έρευνα επίσης φάνηκε ότι οι γονείς στηρίζουν την παρουσία ειδικού παιδαγωγού στην τάξη. Αυτό βέβαια πιθανόν να οφείλεται στο ότι θεωρούν ανεπαρκή την εκπαίδευση των γενικών παιδαγωγών για να ανταποκριθούν στις ανάγκες παιδιών με ΕΕΑ.

Όσον αφορά την υπόθεση Β, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι νεότεροι σε ηλικία γονείς (≤ 39) έχουν είτε ουδέτερες είτε κάπως αρνητικές απόψεις σχετικά με την ένταξη σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία γονείς (≥ 40). Παρόλο που η ηλικία δε φάνηκε να επηρεάζει τις απόψεις των γυναικών, φάνηκε ότι οι απόψεις των ανδρών επηρεάζονται, καθώς οι μεγαλύτεροι σε ηλικία είχαν πιο θετικές απόψεις σε σχέση με τους νεότερους. Το γεγονός αυτό πιθανόν να οφείλεται και στο ότι οι άνδρες είναι θεωρητικά θετικοί ως προς την ένταξη, καθώς συνήθως δεν αντιμετωπίζουν τα καθημερινά ζητήματα των παιδιών (Kalyva et al., 2007). Γενικότερα όμως στην παρούσα έρευνα, το φύλο δε φάνηκε να σχετίζεται με τις απόψεις των γονέων. Ούτε όμως και το μορφωτικό επίπεδο έδειξε να σχετίζεται με τις απόψεις των γονέων σχετικά με την ένταξη. Σχετικά με την παρουσία παιδιού με ΕΕΑ στην τάξη, φάνηκε ότι η παρουσία παιδιού με ΕΕΑ στην τάξη επηρεάζει τις απόψεις τους. Πιο συγκεκριμένα, οι νεότεροι σε ηλικία γονείς και ιδιαίτερα οι άνδρες επηρεάζονται αρνητικά από την παρουσία παιδιού με ΕΕΑ στην τάξη, ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και οι γυναίκες επηρεάζονται θετικά από αυτή. Πισημάνουμε εδώ ότι παλιότερες έρευνες έδειξαν ότι γενικά οι γονείς επηρεάζονται θετικά από την παρουσία παιδιού με ΕΕΑ (Patsalis, 1994; Innes & Diamond, 1999), ενώ η έρευνα των Kalyva et al. (2007) δεν έδειξε καμία επίδραση της παρουσίας παιδιού στις απόψεις των γονέων.

Όσον αφορά την υπόθεση Γ, η ανησυχία των γονέων φάνηκε να ποικίλλει ανάλογα με τον τύπο ΕΕΑ του παιδιού που βρίσκεται στην τάξη. Συγκεκριμένα, οι γονείς ανησυχούν περισσότερο όταν υπάρχουν παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και λιγότερο όταν υπάρχουν παιδιά με σωματική αναπηρία. Αυτό βέβαια μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι ανησυχούν ότι το παιδί τους μπορεί να υιοθετήσει ανεπιθύμητες συμπεριφορές και να επηρεαστεί αρνητικά από ένα παιδί με ΕΕΑ (Tafa & Manolitsis, 2003).

6. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η διερεύνηση των απόψεων των γονέων τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών σχετικά με την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση έδειξε ότι οι γονείς έχουν γενικά ουδέτερη στάση ως προς την ένταξη και αρνητική στάση ως προς τις πρακτικές στην τάξη. Φυσικά τα αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνευθούν με επιφύλαξη, διότι το δείγμα προέρχεται από ένα μόνο σχολείο της Αθήνας και επομένως δε θεωρείται αντιπροσωπευτικό. Παρ' όλα αυτά, είναι προφανές ότι οι νεότεροι σε ηλικία γονείς δεν είναι θετικοί ως προς την ένταξη, το οποίο είναι ανησυχητικό. Επομένως, θα ήταν καλό μια μελλοντική ποιοτική έρευνα να εστιάσει σε εις βάθος συνεντεύξεις, προκειμένου να διερευνηθούν οι λόγοι στους οποίους οφείλονται τα αποτελέσματα αυτά. Είναι προφανές ότι η επιτυχημένη ένταξη οφείλεται σε μεγάλο βαθμό τόσο στις στάσεις και απόψεις των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών, εφόσον οι απόψεις τους μπορεί να καθορίσουν το πώς και κατά πόσο θα εφαρμοστούν οι πρακτικές ένταξης στα σχολεία. Επομένως, προκειμένου να υπάρξει περισσότερη κατανόηση και αποδοχή της ένταξης παιδιών με ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση παρατίθενται οι ακόλουθες προτάσεις:

1. Οι γονείς θα πρέπει να ενημερώνονται για την ένταξη και τα οφέλη αυτής τόσο για τα ίδια τα παιδιά με ΕΕΑ όσο και για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συνεργασίας γονέων και διδακτικού προσωπικού πάνω σε θέματα ΕΕΑ.
2. Συνιστάται επίσης καλύτερη εκπαίδευση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού πάνω σε θέματα ΕΕΑ, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες μαθητών με ΕΕΑ. Άλλωστε, πιο αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές θα μπορούσαν να εξαλείψουν τις τυχόν ανησυχίες των γονέων πάνω σε θέματα ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση.
3. Είναι απαραίτητο να παρέχονται οι κατάλληλες υποστηρικτικές υπηρεσίες και τα μέσα, προκειμένου να εφαρμόζονται αποτελεσματικά οι ενταξιακές πρακτικές και να μη θεωρείται η ένταξη ως απλά η ύπαρξη μαθητών με ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Besevegis, E., Kalatzi-Azizi, A. & Zoniou-Sideri, A. (1997). Attitudes and beliefs of parents of typically developing children towards children with special needs. In M. Kaila, N. Polemikos & G. Philippou (Eds.), *People with Special Needs*, pp. 706-711. Athens: Ellinika Grammata.
- Bowe, F. (2005). *Making inclusion work*. New York: Merrill Education / Prentice Hall.
- Eldar, E., Talmor, R. & Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with autism spectrum disorders (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 97-114.

- Elkins, J., van Kraayenoord, C. & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to the inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122-129.
- Freire, S. & Cesar, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: How far is dream from reality? Five comparative case studies. *European journal of special needs education*, 18(3), 341-354.
- Gallagher, P., Floyd, J., Stafford, A., Taber, T., Brozovic, S. & Alberto, P. (2000). Inclusion of Students with Moderate or Severe Disabilities in Educational and Community Settings: Perspectives from Parents and Siblings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 135-147.
- Innes, F. & Diamond, K. (1999). Typically developing children's interactions with peers with disabilities: relationships between mothers' comments and children's ideas about disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 103-111.
- Kalyva, E., Georgiadi, M. & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 295-305.
- Leyser, Y. & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Lipsky, D. & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-796.
- Martin, C. (2002). Serving gifted students through inclusion: a parent's perspective. *Roeper Review*, 24(3), 127-130.
- Patsalis, C. (1994). The inclusion of children with special needs in general school. *Educational Community*, 26(1), 22-33.
- Peck, A., Staub, D., Gallucci, C. & Schwartz, I. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their non-disabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 24(4), 135-143.
- Ruijs, N. & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with or without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-69.
- Shipley, W. (1995). *Duck! Someone said, 'Inclusion'! Reactions to a survey*. Washington DC: US Department of Education, ERIC.
- Stoiber, K., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
- Stoneman, Z. (2001). Attitudes and beliefs of parents of typically developing children: effects on early childhood inclusion. In M. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: focus on change*, pp. 101-126. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Tafa, E. & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 155-171.
- Tichenor, N. & Piechura-Couture, K. (1998). Putting principles into practice: parents' perceptions of a co-taught inclusive classroom. *Education*, 118(3), 471-477.
- UNESCO. (1994). *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

Ο μετασχηματισμός της διδασκαλίας σε επάγγελμα καριέρας: Η εκπαιδευτική πολιτική για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τα νέα πρότυπα επαγγελματικής συμπεριφοράς.*

Τάνια Κολυμπάρη

Υπ. Διδάκτωρ, ΦΠΨ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Tkolympar@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να μελετήσει τον τρόπο που νοηματοδοτείται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών στον πολιτικό λόγο κατά τη χρονική περίοδο 2010-2014 μέσα από το παράδειγμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στην κατεύθυνση αυτή εξετάζονται νομοθετικά κείμενα της περιόδου και κείμενα πολιτικής που προέρχονται από συμβουλευτικά όργανα του Υπουργείου Παιδείας, λειτουργούν ως δεξαμενές σκέψης (think tanks) της εκπαιδευτικής πολιτικής και συνδιαμορφώνουν το πλαίσιο επικοινωνίας στο πεδίο της αξιολόγησης και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η εργασία παρουσιάζει την πορεία διαμόρφωσης και υλοποίησης του θεσμικού πλαισίου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, υπογραμμίζει τις πολιτικές επιλογές που θέτουν το αίτημα μετασχηματισμού της διδακτικής πράξης σε επάγγελμα καριέρας και αναλύει τα ερμηνευτικά πλαίσια που κωδικοποιούν τον ρόλο και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: διδασκαλία, επαγγελματισμός, εκπαιδευτική πολιτική, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου.

1. Εισαγωγή

Την περίοδο 2010-2014 το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτέλεσε βασικό σημείο αναφοράς της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και αναγορεύτηκε σε βασική προτεραιότητα του Υπουργείου Παιδείας. Γύρω από την έννοια της αξιολόγησης διαμορφώθηκε ένα δίκτυο λόγων και πολιτικών το οποίο συνιστά έναν χάρτη αποτύπωσης του νέου επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης και ένα διάγραμμα ενός εναλλακτικού σχεδίου για τη διαμόρφωση συνθηκών επαγγελματικής ανάπτυξης. Σε αυτό το πλαίσιο, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται σε κεντρικό ζήτημα της ρητορικής και η πολιτική απόφαση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γίνεται επιτακτική.

Η αρχική μορφή εποπτείας της εκπαίδευσης που περιοριζόταν στον έλεγχο της επάρκειας των εκπαιδευτικών τα προηγούμενα χρόνια, θα δώσει σταδιακά μέχρι το 2014 τη θέση της σε ένα νέο πρότυπο, που στηρίζεται στη λογική της συμμετοχικότητας και διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο σχέσεων, αλληλεπίδρασης και επαγγελματισμού στο εσωτερικό του σχολείου. Η επιλογή αυτή ακολουθεί την τάση αποκέντρωσης που υιοθετούν διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα στις περισσότερες χώρες της Ε.Ε. (Επίσημη Εφημερίδα των Ε.Κ., C121/2001: 446-447, Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε. C319/2008: 21) και τονίζεται ιδιαίτερα στη διεθνή βιβλιογραφία ως μια μορφή αξιολόγησης που τοποθετεί στο προσκήνιο τη σχολική μονάδα. Σε αυτήν την περίπτωση το σχολείο αντιμετωπίζεται ως «οργανισμός μάθησης» (Fullan, 1993; Cousins, 1996; Mulford, 1998; Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007; Simons & Masschelein, 2008; Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης, 2015; Kools & Stoll, 2016) και παράμετροι όπως η συλλογική ευθύνη (Mathison, 2010: 795; Robinson & Campbell, 2010: 675), η συνεργατικότητα, η ανταλλαγή καλών πρακτικών, η αξιολόγηση ομοτέχνων, η έρευνα δράσης (Sullivan & Glanz 2000: 212; Leclerc et al., 2012;

Δημακοπούλου, 2015) η ικανότητα για συνεχή μάθηση και βελτίωση και η μετατροπή του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης» υποστηρίζεται ότι συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (MacBeath, 2001; Hargreaves & Fullan, 2012; Marsick et al., 2013).

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει τον λόγο (discourse) σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνεται σε κείμενα πολιτικής, τη χρονική περίοδο 2010-2014 στο παράδειγμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στην κατεύθυνση αυτή εξετάζονται νομοθετικά κείμενα, καθώς και κείμενα συμβουλευτικών οργάνων του Υπουργείου Παιδείας που λειτουργούν ως δεξαμενές σκέψης (think tanks) της εκπαιδευτικής πολιτικής και συνδιαμορφώνουν το πλαίσιο επικοινωνίας στο πεδίο της αξιολόγησης και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η εργασία παρουσιάζει την πορεία διαμόρφωσης και υλοποίησης του θεσμικού πλαισίου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, υπογραμμίζει τις πολιτικές επιλογές που θέτουν το αίτημα μετασχηματισμού της διδακτικής πράξης σε επάγγελμα καριέρας και αναλύει το ερμηνευτικό πλαίσιο που κωδικοποιεί τον ρόλο και το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών.

2. Μεθοδολογία

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας στηρίζεται στο πρότυπο της ποιοτικής προσέγγισης και αντλεί στοιχεία από τη *θεωρία των δημόσιων πολιτικών* (publicpolicy) (Λαδή & Νταλάκου, 2016) και την *ανάλυση πλαισίωσης* (framinganalysis) (Muller & Surel, 2002). Σύμφωνα με τη *θεωρία δημόσιων πολιτικών* η διαμόρφωση μιας πολιτικής περιλαμβάνει τη σταδιακή μετατόπιση από το στάδιο του προβληματισμού σε εκείνο της εγγραφής ενός θέματος ή ζητήματος στην πολιτική θεματολογία και τη μετατροπή του σε ένα σύνολο σκόπιμων ενεργειών. Οι ενέργειες αυτές περιλαμβάνουν τη λήψη αποφάσεων και την εφαρμογή μέτρων που αναπτύσσονται από τα κυβερνητικά σώματα και εν γένει τους επίσημους φορείς της εξουσίας (Anderson, 2006; Gerstlé, 2014). Με βάση την παραπάνω προσέγγιση επιχειρώ να καταγράψω την εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής εστιάζοντας στις πρωτοβουλίες και τις αποφάσεις που αναπτύχθηκαν από τις κυβερνήσεις την περίοδο 2010-2014 σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα. Στόχος μου σε αυτή την περίπτωση είναι να αναδείξω τα ποιοτικά στοιχεία που συνέθεσαν την εκπαιδευτική πολιτική και τον νομιμοποιητικό λόγο που τα συνοδεύει.

Για τον σκοπό της έρευνας αξιοποιώ επίσης την *ανάλυση πλαισίωσης* που δίνει έμφαση στη συμβολική διάσταση της πολιτικής και επιχειρεί να συλλάβει εκείνα τα πρότυπα / πλαίσια που συγκροτούν συστήματα ερμηνείας, στους κόλπους των οποίων άτομα και συλλογικότητες εγγράφουν εντέλει τη δράση τους (Muller & Surel, 2002: 82). Με τη συγκεκριμένη μεθοδολογική επιλογή επιχειρώ να αναδείξω τα βασικά πλαίσια (frames) που νοηματοδοτούν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών στα πολιτικά κείμενα της περιόδου μέσα από το παράδειγμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Υλικό ανάλυσης και επεξεργασίας αποτέλεσαν γραπτά τεκμήρια που προέρχονται από τις εξής κατηγορίες:

- (α) Νομοθετικά κείμενα: οι νόμοι και εισηγητικές εκθέσεις που τους συνοδεύουν καθώς επίσης και υπουργικές αποφάσεις ή/και εγκύκλιοι.
- (β) Κείμενα πολιτικής: κείμενα δηλαδή που περιείχαν προτάσεις πολιτικής, προέρχονταν από συμβουλευτικά όργανα του Υπουργείου Παιδείας και εμφανίστηκαν σε ένα στάδιο προγενέστερο ή/και μεταγενέστερο της θεσμοθέτησης του κάθε νόμου.

3. Αποτελέσματα

3.1. Ο ορισμός του προβλήματος

Την περίοδο 2010-2014 η οικονομική κρίση αποτελεί σημείο καμπής, επενδύεται από την αναγκαιότητα εφαρμογής έκτακτων δράσεων και προκαλεί σημαντικές αλλαγές στο πεδίο της αξιολόγησης. Σε πολιτικά κείμενα της περιόδου, όπως αυτά αναλύθηκαν για τον σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας, γίνεται ιδιαίτερη μνεία στην ανάγκη δημοσιονομικής προσαρμογής των λειτουργιών του ελληνικού κράτους και εξορθολογισμού της δημόσιας διοίκησης. Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προβάλλεται ως μια ενεργητική πολιτική, απόρροια των συνθηκών οικονομικής κρίσης της χώρας και αναγκαιότητα προσαρμογής στις νέες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες (ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ., 2010: 1· Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., 2012: 5).

Με στόχο τη δημιουργία του «Νέου Σχολείου» και σύνθημα «Πρώτα ο μαθητής» η πρώτη κυβέρνηση της περιόδου που εξετάζουμε εδώ (ΠΑ.ΣΟ.Κ. 2009-2011) θα προωθήσει νέες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση με άξονα αναφοράς τις απαιτήσεις που απορρέουν από τη χρηματοοικονομική κρίση. Το μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα για την αξιολόγηση θα στραφεί στα ζητήματα της αποτελεσματικότητας, της ποιοτικής αναβάθμισης και της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς επίσης και της ορθολογικής διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού (ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ., 2010). Η εικόνα αυτή συνεπικουρείται από το ότι η Ελλάδα είναι μέλος της Ε.Ε. και πληροφορίες που προέρχονται από διεθνείς οργανισμούς (π.χ. ΟΟΣΑ, Ευρωπαϊκή Επιτροπή) και εθνικούς φορείς (ΑΕΙ, Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) αξιοποιούνται συμβολικά ως αντικειμενική γνώση.

Η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας εισάγει έναν νέο πολιτικό λόγο, μεταφέροντας την έμφαση από τον έλεγχο της διδακτικής πράξης σε συμμετοχικές μορφές αξιολόγησης. Επιδίωξη του Υπουργείου είναι «η ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και των παραγόντων που τη συναποτελούν (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), οι οποίοι με τις δράσεις τους να οδηγηθούν σε μια αποτελεσματικότερη οργάνωση, διοίκηση και διαχείριση της σχολικής μονάδας». Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού προβλέπεται ένα σύνολο επιμορφωτικών δράσεων και καθορίζεται το χρονοδιάγραμμα εισαγωγής της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στα σχολεία. Βασικό ρόλο στην όλη διαδικασία κατέχει το διδακτικό προσωπικό που παρουσιάζεται ως κύριος και βασικός παράγοντας για την υλοποίηση της ΑΕΕ, μέσα από την οριζόντια οργάνωση ομάδων εργασίας και ενσωμάτωσής τους στην έννοια της εταιρικότητας, δηλαδή, σε ένα προκαθορισμένο πλαίσιο κανόνων, εταιρικών πεποιθήσεων, προσδοκιών και συμπεριφορών, μέσα απ' τις οποίες οι εργαζόμενοι ενσωματώνονται και αποδέχονται την κουλτούρα του υπό διαμόρφωση σχολείου (ν. 3848/2010· Εγκύκλιος, Γ1/37100/31-03-10· ΚΕΕ, 2010, 2011).

Παράλληλα, ο πολιτικός λόγος επιχειρεί να εξασφαλίσει την κοινωνική συναίνεση και αποδοχή. Σε αυτή την κατεύθυνση τονίζεται η ανθρωπιστική πλευρά των διαδικασιών αξιολόγησης και ο κοινωνικός χαρακτήρας του συστήματος. Διαβάζουμε χαρακτηριστικά ότι ορισμένοι από τους ρητούς στόχους του συστήματος της ΑΕΕ είναι: «Η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία / η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης / η διαμόρφωση κουλτούρας λήψης αποφάσεων», η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης «κινητοποιεί όλους τους παράγοντες του σχολείου / εμπλέκει σε κοινά αποφασισμένες δράσεις / δεσμεύει απέναντι στους σχεδιασμούς / εμπεδώνει συνεργατικές συμπεριφορές / υποδεικνύει πεδία για αυτομόρφωση και επιμόρφωση» (η υπογράμμιση στο κείμενο) (Κ.Ε.Ε., 2010: 9).

Η εικόνα συμπληρώνεται από τη διεύρυνση των προσώπων που συμμετέχουν στην ΑΕΕ (γονείς, μαθητές, διευθυντής, σχολικός σύμβουλος, εκπρόσωπος τοπικής αυτοδιοίκησης), την προτεραιότητα στη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης, τη διάκριση των αρμοδιοτήτων μεταξύ διοίκησης, ομάδων δράσης, οργάνων ελέγχου και αξιολόγησης. Οι νέες κατευθύνσεις δίνουν χώρο σε ποιοτικές προσεγγίσεις (π.χ. συνεντεύξεις, περιγραφικές καταγραφές) σε συνδυασμό με τη χρήση δεικτών, standards και κριτηρίων, ενώ νέα στοιχεία, όπως ο κριτικός φίλος που αποτελεί εξωτερικό συνεργάτη-κριτή, εντάσσονται στις διαδικασίες της αξιολόγησης (ν. 3848/2010, άρθρο 32).

3.2. Η εγγραφή στην πολιτική ατζέντα: οι νομοθετικές ρυθμίσεις

Η νέα κυβέρνηση συνεργασίας ΝΔ-ΠΑΣΟΚ-ΔΗΜΑΡ που προέκυψε από τις βουλευτικές εκλογές της 17^{ης} Ιουνίου 2012 θα συνεχίσει την πολιτική της προηγούμενης περιόδου. Ο εξορθολογισμός της δημόσιας διοίκησης που χαρακτήριζε την πολιτική του ΠΑ.ΣΟ.Κ κατά την προηγούμενη περίοδο (2009-2011) προσέφερε το υπόβαθρο για την πολιτική που άσκησε ακολούθως η τρικομματική κυβέρνηση. Οι ρυθμίσεις που διενεργούνται τη συγκεκριμένη περίοδο αποτελούν εξελικτικούς κρίκους μιας συνεκτικής προσπάθειας προσαρμογής και ανταπόκρισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε συγκεκριμένους σκοπούς που απορρέουν από την ανάγκη εναρμόνισης με το παγκόσμιο περιβάλλον και στηρίζονται στην έκθεση του ΟΟΣΑ (2011) για την ελληνική εκπαίδευση.

Με αφετηρία την υπουργική απόφαση 94246/17-08-12 ο υπουργός παιδείας συγκροτεί δεκαμελής Επιστημονική Επιτροπή με έργο τη σύνταξη πορίσματος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και σχεδίου Προεδρικού Διατάγματος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Στο πόρισμα η επιτροπή παρουσιάζει ένα μεικτό σύστημα αξιολόγησης επί του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος που αποτελείται από τρία επιμέρους αλληλοσυνδεόμενα υποσυστήματα: α) την εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, β) την ιεραρχική ετεροαξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, και γ) την εξωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων, δομών και εκπαιδευτικών πολιτικών του υπουργείου (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., 2012: 20).

Τα θεμελιακά στοιχεία του μοντέλου αυτού είναι: ο μετασχηματισμός του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, η αξιολόγηση ομοτέχνων (peer evaluation), η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη, η ενδοσχολική επιμόρφωση. Τα στοιχεία αυτά στηρίζονται σε ένα πλαίσιο αρχών όπως η συλλογική μάθηση, η συλλογική γνώση και εμπειρία (π.χ. καλές πρακτικές), η εμπιστοσύνη, η ειλικρίνεια, η αμοιβαιότητα, η ισοτιμία, η επαγγελματική λογοδότηση (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., ό.π.: 25-27 και 37-38). Την ίδια φιλοσοφία διατηρεί και το κείμενο που δημοσιοποιεί το Ι.Ε.Π. (2012) έναν μήνα μετά την έκδοση του πορίσματος με τίτλο *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά* (Πασιάς, Λάμνιαν, Ματθαίου, Δημόπουλος, Παπαχρήστος & Μερκούρης, 2012).

Οι νομοθετικές πρωτοβουλίες που έλαβε η πολιτική ηγεσία του υπουργείου παιδείας εκδηλώθηκαν σε χρονικό διάστημα δέκα μηνών (Μάρτιος - Νοέμβριος 2013) με τρία διαφορετικά νομοθετικά κείμενα που διατηρούν το βασικό πλαίσιο του πορίσματος.

Το πρώτο έχει τη μορφή υπουργικής απόφασης (Υ.Α. 30972/Γ1/5-03-2013) και φέρει τον τίτλο «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (ΦΕΚ, 614Β/15-03-2013). Στην Υ.Α. προβλέπεται η γενίκευση του προγράμματος της ΑΕΕ στο σύνολο των σχολικών μονάδων της χώρας, ενώ οι διευθυντές και οι σχολικοί σύμβουλοι υποχρεούνται στη σύνταξη ετήσιων εκθέσεων σχετικά με την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά που προσλαμβάνουν οι διαδικασίες ΑΕΕ και την υποβολή

αυτών στους προϊσταμένους τους και το ΙΕΠ (Υ.Α. 30972/Γ1/5-03-2013, άρθρο 2 και 4). Επιπλέον, δημιουργείται Παρατηρητήριο - Δίκτυο Πληροφόρησης της ΑΕΕ με σκοπό την ορθή λειτουργία της, την παρακολούθηση των εθνικών και διεθνών εξελίξεων στον τομέα, την επεξεργασία στοιχείων, την υποστήριξη σχολικών συμβούλων, διευθυντών, εκπαιδευτικών για την υλοποίησή της, καθώς και τη διάχυση καλών πρακτικών.

Η εποπτεία και διαχείρισή τους ανατίθεται στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), το οποίο συγκροτεί Ομάδα Αξιολόγησης με στελέχη του ΙΕΠ, του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. και μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σε περιφερειακό επίπεδο συγκροτείται, επίσης, Περιφερειακή Ομάδα Αξιολόγησης (Π.Ο.Α.) στην οποία μετέχουν Σχολικοί Σύμβουλοι και Διευθυντές Εκπαίδευσης. Οι Π.Ο.Α. και η Ομάδα Αξιολόγησης του ΙΕΠ υποβάλλει στο Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. εκθέσεις σχετικά με τα αποτελέσματα της ΑΕΕ, καθώς και προτάσεις για βελτιώσεις (Υ.Α., ό.π. άρθρο 8).

Η δεύτερη νομοθετική πρωτοβουλία παίρνει τη μορφή νόμου με τίτλο «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)» (ν. 4142/2013, ΦΕΚ 83Α/9-04-2013). Με τον συγκεκριμένο νόμο προβλέπεται η δημιουργία Ανεξάρτητης Αρχής (ν. 4142/2013, άρθρο 1 παρ. 1, εδάφιο α) που αναλαμβάνει συνολικά την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την υποστήριξη του υπουργείου, σύμφωνα με τις προτάσεις του ΟΟΣΑ (ΟΕCD, 2011: 83-84), για τη «βελτίωση του σχεδιασμού της εθνικής στρατηγικής για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (ν. 4142/2013, άρθρο 1, παρ. 2, εδάφιο α.). Στο πλαίσιο της αποστολής της η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. εποπτεύει τις διαδικασίες, μεταξιολογεί και γνωμοδοτεί στον Υπουργό Παιδείας.

Εσωτερική Αξιολόγηση Σ.Μ.

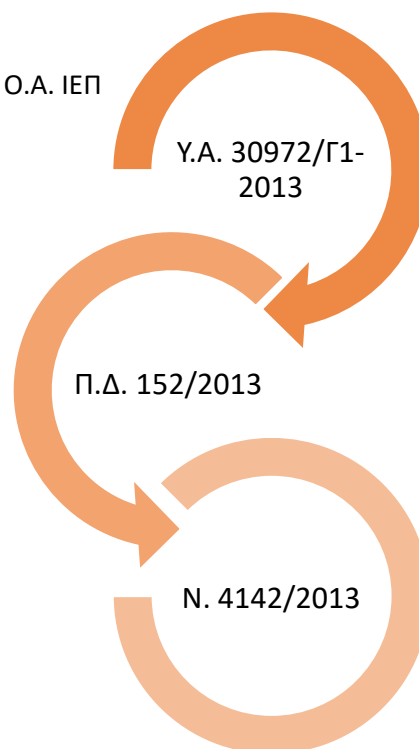
Γενίκευση της ΑΕΕ

Παρατηρητήριο Αξιολόγησης, Ο.Α. ΙΕΠ

Ιεραρχική Ετεροαξιολόγηση

Εξωτερική Αξιολόγηση

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.



Σχήμα 1: Το σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου την περίοδο 2010-2014

Για τη διεκπεραίωση του έργου της Αρχής προβλεπόταν η σύσταση πενταμελών επιτροπών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Ε.Α.Ε.Ε.) ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Οι Ε.Α.Ε.Ε. συγκροτούνται με απόφαση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. από ειδικούς εμπειρογνώμονες εγγεγραμμένους στο Μητρώο Εμπειρογνομόνων Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (Μ.Ε.Α.Ε./Ε.) (ν. 4142/2013, άρθρο 1, παρ. 7, εδάφιο α και β). Με βάση τα παραπάνω, στο νέο εθνικό σύστημα θεσμοθετήθηκε η λειτουργία δύο διαφορετικών δικτύων για την αξιολόγηση του έργου των σχολικών μονάδων.

Το πρώτο δίκτυο καθιερώνει ένα σύστημα εσωτερικής αξιολόγησης με την Υ.Α. 30972/Γ1/5-03-2013 για τη γενίκευση της ΑΕΕ στο οποίο εντάσσει διαδικασίες ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης της δράσης των σχολείων. Το δεύτερο δίκτυο με τον ν. 4142/13 εμπεριέχει ρυθμίσεις που οδηγούν σε τελική ή διαφορετικά εξωτερική αξιολόγηση. Μία από αυτές είναι η δυνατότητα να χαρακτηριστεί το έργο των σχολικών μονάδων, των Περιφερειών Εκπαίδευσης, των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης ή άλλων εκπαιδευτικών δομών στις ανάλογες εκθέσεις που θα συντάσσουν οι Ε.Α.Ε.Ε και η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε ως «θετικό υπό όρους» ή «αρνητικό» (ν. 4142/13, άρθρο 1, παρ. 8, εδάφιο δ).

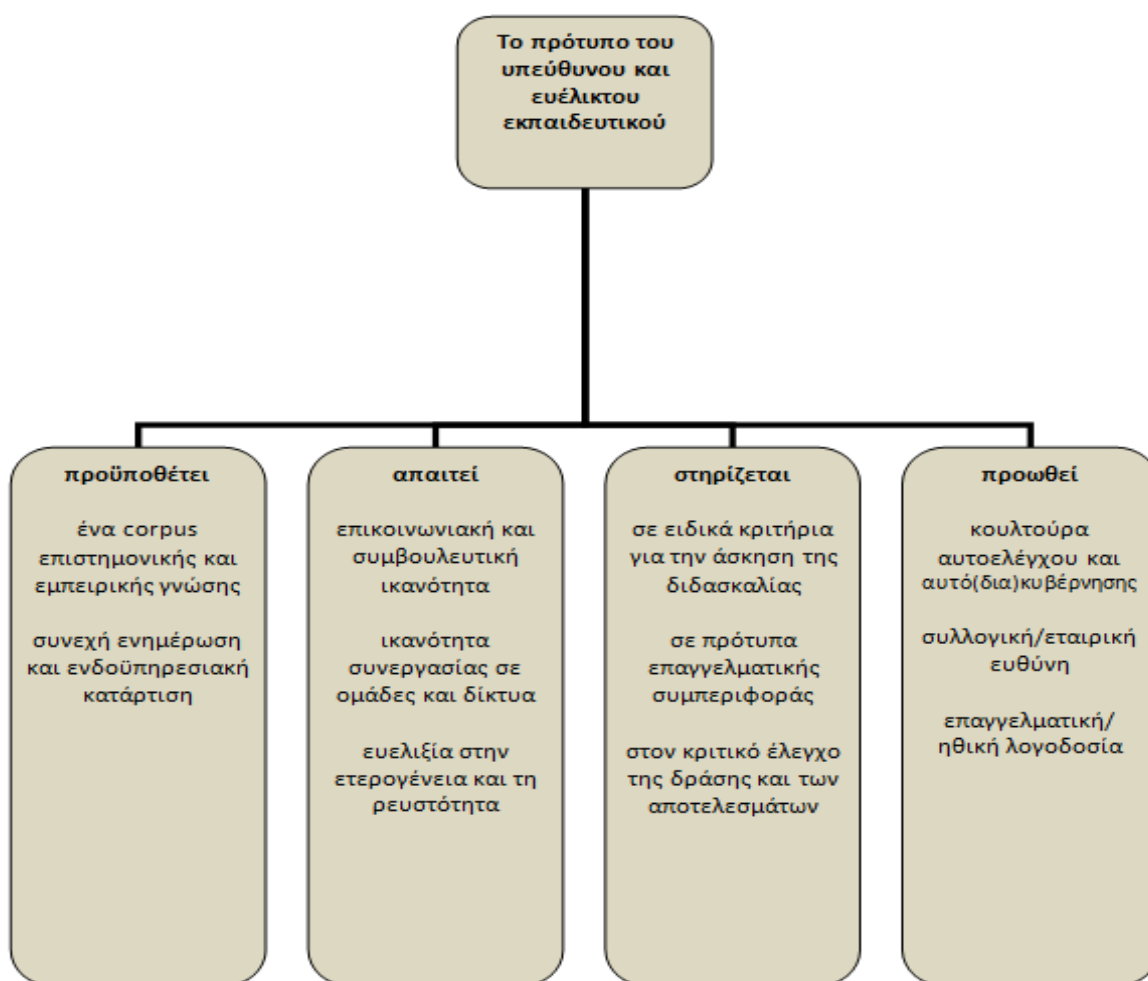
Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που η κυβέρνηση όφειλε να ρυθμίσει με την έκδοση Προεδρικού Διατάγματος, ως απόρροια των κεντρικών πολιτικών δεσμεύσεων της χώρας (ν. 4024/11) διευθετήθηκε νομοθετικά με το Π.Δ. 152/2013. Το συγκεκριμένο Π.Δ. με τίτλο «Αξιολόγηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», είναι το τρίτο και τελευταίο χρονικά νομοθέτημα που ολοκληρώνει το σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (σχολείων και εκπαιδευτικών). Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το Π.Δ./152, είναι «η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και διοικητικού τους έργου, άμεσα συνδεδεμένου με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας». Και η αναγκαιότητα αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης εδραιώνεται στη σύμμειξη τεσσάρων παραγόντων: α) τη διαμόρφωση θεμελιωμένης εικόνας σχετικά με τη λειτουργικότητα των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού συστήματος, β) την εκτίμηση της ποιότητας των δομών, λειτουργιών και αποτελεσμάτων, γ) τη διάχυση καλών πρακτικών και την ανάδειξη αυτών σε βασικό συντελεστή-κριτήριο επιμόρφωσης και ανατροφοδότησης, και δ) τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος κινήτρων με στόχο τη διά βίου επαγγελματική ανάπτυξη και τη δυνατότητα ανέλιξης στις ανώτερες βαθμίδες της διοικητικής ιεραρχίας (Π.Δ., 152, άρθρο 2, παρ. 1 και 2).

3.3. Το νέο πρότυπο του επαγγελματία εκπαιδευτικού στο παράδειγμα της ΑΕΕ

Το νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα στο πεδίο της αξιολόγησης την περίοδο 2010-2014 συνοδεύτηκε επίσης με μια νέα ανάγνωση για τον ρόλο του διδακτικού προσωπικού και το επαγγελματικό του προφίλ. Η νέα διοικητική πυραμίδα και τα πρότυπα ελέγχου (αξιολόγηση ομοτέχνων, ιεραρχική ετεροαξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση) που προωθούνται στο νομοθετικό πλαίσιο (ν. 3848/2010· ν. 4142/13) φαίνεται ότι επιχειρούν να διαμορφώσουν τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός νέου τύπου εκπαιδευτικού, κύρια χαρακτηριστικά του οποίου είναι η υπευθυνότητα και η ευελιξία.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση του πολιτικού λόγου και των κειμένων που εξετάζουμε εδώ, στο νέο πρότυπο επαγγελματισμού η άσκηση της διδακτικής πράξης προϋποθέτει ένα corpus επιστημονικής και εμπειρικής γνώσης. Πρόκειται για έναν ισορροπημένο συνδυασμό γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί στις βασικές τους σπουδές και που συνεχίζουν να αποκτούν στο πλαίσιο της αξιολόγησης μέσα από τις διαδικασίες της αυτό-αξιολόγησης, της ετεροαξιολόγησης, της

επιμόρφωσης και της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν ή δίνουν στους συναδέλφους τους. Σε αυτή την περίπτωση, έννοιες όπως αυτοβελτίωση, αυτοδιαχείριση, αυτοεξέλιξη, αυτογνωσία, κουλτούρα αυτοελέγχου και αυτό(δια)κυβέρνησης αποκτούν κεντρική σημασία. Παράλληλα, ο νέος τύπος επαγγελματισμού που αναδεικνύεται την περίοδο αυτή στηρίζεται σε ειδικά κριτήρια για την άσκηση της διδασκαλίας, καθώς και σε πρότυπα επαγγελματικής συμπεριφοράς. Χαρακτηριστικές είναι σε αυτή την περίπτωση οι ποιοτικές προδιαγραφές της διδασκαλίας που συνέθεσε η Ομάδα Εργασίας (2012) για τις ανάγκες σύστασης ενός συστήματος αξιολόγησης και το Επιμορφωτικό Υλικό που διαμορφώθηκε υπό την ευθύνη του Ι.Ε.Π. (Ματσαγγούρας, Γιαλούρης & Κουλουμπαρίτση, 2014).



Σχήμα 2: Το νέο πρότυπο επαγγελματισμού στο παράδειγμα της ΑΕΕ

Αντίστοιχα πρότυπα επαγγελματικής συμπεριφοράς θέτουν στο επίκεντρο τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Τα συγκεκριμένα πρότυπα θεμελιώνονται μέσα από διαδικασίες προσωπικής υπευθυνότητας και ηθικής λογοδοσίας απέναντι στην επαγγελματική κοινότητα εντός της οποίας δραστηριοποιείται ο εκπαιδευτικός. Το πλαίσιο της υπευθυνότητας συμπληρώνεται από πρακτικές εναρμόνισης, συμμετοχής, αποδοχής και εταιρικής ευθύνης στην προοπτική της διαμόρφωσης του συλλογικού εργαζόμενου εντός του σχολείου. Εδώ ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά η ευελιξία του εκπαιδευτικού στην ετερογένεια και τη ρευστότητα, η οποία

προϋποθέτει επικοινωνιακή και συμβουλευτική ικανότητα, ικανότητα συνεργασίας σε ομάδες και δίκτυα, καθώς και ικανότητα κριτικού ελέγχου και απαιτεί τη στράτευση των εκπαιδευτικών για τη μεγιστοποίηση των όρων και των προϋποθέσεων της αξιολόγησης με αντάλλαγμα ένα αυξημένο επαγγελματικό status (βλ. ν. 3838/2010· Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., 2012).

4. Συμπεράσματα - Σχολιασμός

Την περίοδο 2010-2014 διαμορφώθηκε γύρω από την έννοια της αξιολόγησης ένα σύνολο θεωρητικών και ιδεολογικών τάσεων το οποίο συνδέθηκε με την αλλαγή παραδείγματος στο πεδίο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και προωθήθηκε μια διαφορετική προσέγγιση για τον ρόλο των εκπαιδευτικών και την έννοια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Οι πολιτικές δυνάμεις που κυβέρνησαν από το 2010 έως το 2014 διεύρυναν τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, εστίασαν στον χαρακτήρα της δράσης των σχολείων, την κουλτούρα, το επαγγελματικό status και εισήγαγαν νέους ρυθμιστικούς κανόνες και πρότυπα αξιολόγησης. Διαδικασίες αυτοαξιολόγησης αποκτούν ιδιαίτερη σημασία αυτή την περίοδο, προωθούνται σε συνδυασμό και λειτουργώντας επικουρικά με άλλες μορφές ελέγχου, ενώ οι ρόλοι και οι ταυτότητες σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο αναπλαισιώνονται.

Γενικότερα, η εκπαιδευτική πολιτική τη συγκεκριμένη περίοδο κινήθηκε γύρω από δύο βασικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας συνδέεται με τον ορισμό του προβλήματος και την αναγκαιότητα λήψης διορθωτικών μέτρων στην εκπαίδευση. Σε αυτή την κατεύθυνση η οικονομική κρίση της χώρας παρουσιάστηκε ως βασική αιτία για την εισαγωγή μέτρων με στόχο τον εξορθολογισμό της δημόσιας διοίκησης, την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναδείχθηκε ως η σημαντικότερη συνθήκη για την ορθολογική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και τον μετασχηματισμό της διδασκαλίας σε επάγγελμα καριέρας.

Η τελευταία παράμετρος προωθήθηκε από την υπόθεση ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης και οι μορφές ελέγχου δύναται να λειτουργήσουν αναπτυξιακά και ανατροφοδοτικά με στόχο τη βελτίωση της πρακτικής του εκπαιδευτικού, προσδιορίζοντας τα σημεία υπεροχής και τις αδυναμίες του για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη. Η υπόθεση αυτή ενισχύθηκε από την προώθηση νέων τύπων επαγγελματικής συμπεριφοράς που συγκροτούν τον δεύτερο άξονα και αφορούν το πρότυπο του υπεύθυνου και ευέλικτου εργαζόμενου. Το πρότυπο αυτό προωθεί την ιδέα του εξειδικευμένου επαγγελματία που διαθέτει τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να ανταποκριθεί σε τυποποιημένα πρότυπα συμπεριφοράς (κυρίως το «πώς» της διδασκαλίας), χαρακτηρίζεται από την ικανότητα να εξελίσσεται συνεχώς μέσα από τον διάλογο, τη συνεργασία, τη διαπραγμάτευση, την ανταλλαγή και την ανατροφοδότηση και προωθεί στάσεις και αξίες που διευκολύνουν διαδικασίες λογοδοσίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, J. (2006). *Public Policy Making*. Boston and N. York: Houghton Mifflin Company.
- Cousins, B. (1996). Understanding organisational learning for educational leadership and school reform. In K. Leithwood (ed.), *International handbook of leadership and administration*, pp. 589-652. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Fullan, M. (1993). *Change forces*. London: Falmer.
- Gerstlé, J. (2014). *Η πολιτική επικοινωνία*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Kools, M & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organization?. OECD Education Working Paper, No 137*. OECD Publishing: Paris.
- Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C. & Sallafranque-St-Louis, F. (2012). Factors that promote progression in schools functioning as professional learning community. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 7(7), 1-14.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mathison, S. (2010). The Purpose of Educational Evaluation. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (eds.), *International encyclopedia of Education*, 3, 792-797. Oxford: Elsevier.
- Mulford, B. (1998). Organizational learning and educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (eds.), *International handbook of organizational change*, pp. 616-641. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Muller, P. & Surel, Y. (2002). *Η ανάλυση των πολιτικών του Κράτους. Ανάλυση δημόσιων πολιτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- OECD (2011). *Education Policy Advice for Greece, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Robinson, W. & Cambell, J. (2010). Evaluation of Teacher Quality and Practice. In Peterson P., Baker E. & B. McGaw(eds), *International encyclopedia of Education*, 3: 674-680. Oxford: Elsevier.
- Simons, M & Masschelein, J. (2008). From Schools to Learning Environments: The Dark Side of Being Exceptional. *Journal of Philosophy of Education*, 42 (3-4), pp. 687-704.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. *Journal of curriculum and supervision* 15(3), 212-235.
- Δημακοπούλου, Α. (2015). Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει: Η περίπτωση των Πρότυπων-Πειραματικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής (Διπλωματική εργασία) Π.Μ.Σ., Τμήμα ΦΠΨ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Εγκύκλιος ΥΠΔΒΜΘ Γ1/37100/31-3-2010. Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε. (2008). Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών συνερχομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 21ης Νοεμβρίου 2008 σχετικά με την προετοιμασία των νέων για τον 21ο αιώνα: ένα πρόγραμμα ευρωπαϊκής συνεργασίας στο σχολικό τομέα. C319, 13.12.2008.
- Επίσημη Εφημερίδα των Ε.Κ. (2001). Πρόταση σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση. C121, 24.4.2001.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (2010). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Βασικό Πλαίσιο*. Αθήνα: ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.-Κ.Ε.Ε.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (2011). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός, Παραδείγματα Σχεδίων Δράσης*. Τόμος IV. Αθήνα: ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.-Κ.Ε.Ε.
- Λαδής, Σ. & Νταλάκου, Β. (2016). *Ανάλυση Δημόσιας Πολιτικής*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ματσαγγούρας, Η., Γιαλούρης, Π. & Κουλουμπαρίτση, Α. (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Δ. 152/2013)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος CarpeVitam, LeadershipforLearning*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνης.
- Νόμος 3848/2010, Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ 71 Α΄/19-5-2010.
- Νόμος 4142/2013. Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε). ΦΕΚ 83 Α΄/ 9-4-2013.
- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 25-35.
- Πασιάς, Γ., Λάμνιαν, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ. & Μερκούρης, Σ. (2012). *Έργο: Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ)*. Συνοπτική Έκθεση Αποτελεσμάτων. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ-ΙΕΠ.
- Πασιάς, Γ., Λάμνιαν, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ., Μερκούρης, Σ. (2012). *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ-ΙΕΠ.
- Προεδρικό Διάταγμα 152/2013. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. ΦΕΚ 240Α΄/5-11-2013.
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. - Ομάδα Εργασίας. (2012). Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας.
- ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. (2010). Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας.
- ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. (2010). Αιτιολογική Έκθεση στο σχέδιο νόμου 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας.
- Υπουργική Απόφαση 94246/17-08-2012. Συγκρότηση Επιτροπής για την κατάθεση πρότασης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του έργου του εκπαιδευτικού.
- Υπουργική Απόφαση 30972/Γ1/5-03-2013. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. ΦΕΚ, 614 Β/15-03-2013.

* Η έρευνα υλοποιήθηκε με υποτροφία του ΙΚΥ, η οποία χρηματοδοτήθηκε από την Πράξη «Ενίσχυση του ανθρώπινου ερευνητικού δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας» από πόρους του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», 2014-2020 με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (Ε.Κ.Τ.) και του Ελληνικού Δημοσίου.

Συμβουλευτική Γονέων μέσα από τις ζωγραφιές των παιδιών: Παιδικό Ιχνογράφημα

Γιάννης Κοσμόπουλος

Δάσκαλος στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
Εκπαιδευτής Συμβουλευτικής Med στην Εκπαίδευση Ενηλίκων
Kosmor2005@yahoo.gr

Περίληψη

Ένας από τους ρόλους που καλείται ο εκπαιδευτικός να ασκήσει στο σχολείο είναι αυτός του συμβούλου. Ανέκαθεν ο εκπαιδευτικός ασκούσε άτυπα συμβουλευτική στους γονείς των μαθητών του, όμως οι ανάγκες πλέον του σχολείου τον οδηγούν να ασκεί συμβουλευτική στους γονείς πιο συστηματικά.

Το παιδικό ιχνογράφημα είναι μια προβολική αποτύπωση των συναισθημάτων των παιδιών. Μέσα από τις ζωγραφιές των παιδιών μπορούμε να συλλέξουμε πληροφορίες για τις σχέσεις τους με τις οικογένειές τους. Οι ζωγραφιές των παιδιών μάς δίνουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε τους γονείς και να αρχίσουμε μια διαδικασία συμβουλευτικής μέσα από ερωτήσεις και παρατηρήσεις που έχουμε κάνει για τη ζωγραφιά του παιδιού τους. Οι γονείς παρατηρούν τις ζωγραφιές των παιδιών τους και με κατάλληλες υποδείξεις μπορούν να συγκρίνουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους στο σπίτι και στο σχολείο. Με τον τρόπο αυτό αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες που έχουν τα παιδιά τους αλλά και την ανάγκη για δική τους παρέμβαση. Ουσιαστικά, έχουμε την αρχή μιας συμβουλευτικής σχέσης και μιας συμβουλευτικής διαδικασίας.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδικό Ιχνογράφημα, Γονείς, Συμβουλευτική Γονέων.

1. Ορισμοί εννοιών

Ιχνογράφημα

Είναι η αναπαράσταση κάποιου αντικειμένου, πράγματος, τοπίου ή και ανθρώπου με απλές γραμμές μολυβιού. Δε χρησιμοποιούμε καθόλου χρώματα.

Σχέδιο

Πολλές φορές μπορούμε να το ταυτίσουμε με το *ιχνογράφημα*. Η σημασία των λέξεων μπορεί να μοιάζει, αλλά οι λέξεις δεν ταυτίζονται απόλυτα. Στο σχέδιο η αναπαράσταση του αντικειμένου είναι ακριβής. Μπορεί να γίνει και με κλίμακα.

Ζωγραφική

Απεικονίζω τα αντικείμενα, τα πρόσωπα, τα ζώα με τη χρήση γραμμών και χρωμάτων. Η έννοια της λέξης *ζωγραφική* είναι πλατύτερη από τη σημασία των λέξεων *ιχνογράφημα* και *σχέδιο*. Η ζωγραφική υπάρχει από τα πρώτα βήματά του ανθρώπου στη γη.

2. Η χρήση του Ιχνογραφήματος

Το παιδί, θέλοντας να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του, μπορεί να στέλνει σήματα ή μηνύματα προς τον κόσμο που το περιβάλλει. Όταν του δώσουμε ένα χαρτί σχεδόν πάντα θα φτιάξει κάτι. Συνήθως είναι μια μορφή. Μέσα από τη μορφή αυτή, που είναι αυθόρμητη, το παιδί μπορεί να προβάλει τον εαυτό του ή αυτό που σκέφτεται: συναισθήματα αλλά και στοιχεία από τον ψυχικό του κόσμο.

Τι πρέπει να κάνουμε:

- Να κατανοήσουμε την ανάγκη αυτή του παιδιού.
- Να μελετήσουμε τα σχέδια που έχει κάνει.
- Να εντοπίσουμε κάθε γραμμή. Να δούμε πως είναι φτιαγμένη, ποια θέση έχει στο ιχνογράφημα.

Μέσα από αυτά μπορούμε να φτάσουμε στην ψυχή του μικρού ζωγράφου. Ουσιαστικά, πρέπει να αποκρυπτογραφήσουμε όλο το δημιούργημα των παιδιών. Οι ψυχολόγοι και οι θεραπευτές που ασχολούνται με τα παιδιά χρησιμοποιούν πολύ συχνά τη ζωγραφική ως διερευνητικό εργαλείο. Είναι ένας αξιόπιστος τρόπος εντοπισμού του επιπέδου ανάπτυξης των παιδιών.

Μπορούμε μέσα από τη διερεύνηση του τρόπου που ζωγραφίζει ένα πρόσωπο ή ένα άλλο αντικείμενο να κατανοήσουμε τη προσωπικότητα του παιδιού. Το παιδί στο ιχνογράφημα μπορεί πιο εύκολα να προβάλλει τις ιδέες του, τα συναισθήματά του, χωρίς να περιορίζεται, άμεσα, χωρίς αναστολές και ντροπές. Αυτό κάνει το ιχνογράφημα να είναι πιο συγκεκριμένο.

Ειδικότερα, χρησιμοποιούμε το ιχνογράφημα:

- για τον καθορισμό πνευματικών λειτουργιών της αντίληψης, της επινόησης και της δημιουργικής ικανότητας
- για τον καθορισμό του νοητικού επιπέδου του παιδιού
- για την εκτίμηση της προσωπικότητας του ατόμου και τη διάγνωση πιθανών θεμάτων
- για τον καθορισμό και τη διερεύνηση της πνευματικής αρρώστιας
- σαν θεραπευτικό εργαλείο.

3. Στάδια / φάσεις στην εξέλιξη - καλλιτεχνική ανάπτυξη της παιδικής ιχνογραφίας

Τα καλαισθητικά στοιχεία της παιδικής ιχνογραφίας έχουν εξελικτική ανοδική πορεία:

- Το παιδί κατακτά την προοπτική περίπου στον 9ο χρόνο.
- Η ασχολία του με το ιχνογράφημα γίνεται πιο έντονη μετά τον 9ο χρόνο της ζωής του, κορυφώνεται ανάμεσα στον 10ο και τον 12ο χρόνο και διακόπτεται σχεδόν τελείως γύρω στον 14ο χρόνο (η φαντασία υποχωρεί, η λογική νοητική δεξιότητα ενισχύεται).

Τα βασικά στάδια στην εξέλιξη της ιχνογραφίας μπορούμε να τα διακρίνουμε σε δύο:

- α. της προσχολικής ηλικίας
- β. της σχολικής ηλικίας.

Παραπέρα, όσον αφορά τις φάσεις εξέλιξης / καλλιτεχνικής ανάπτυξης του παιδικού ιχνογραφήματος οι ψυχολόγοι δεν έχουν καταφέρει να συμφωνήσουν. Η διάκριση που δέχονται σχεδόν όλοι είναι:

- η φάση του άμορφου σχεδίου ή η φάση του μουντζουρώματος
- η φάση που το παιδί θέλει να ζωγραφίσει την πραγματικότητα, χωρίς να μπορεί να τα καταφέρει
- η φάση που το παιδί ζωγραφίζει αυτά που έχει στο μυαλό του, όπως τα έχει και όχι όπως είναι
- η φάση που το παιδί ζωγραφίζει τα αντικείμενα, όπως είναι.

Πιο συγκεκριμένα, τα στάδια της εξέλιξης - καλλιτεχνικής ανάπτυξης του παιδικού ιχνογραφήματος είναι τα εξής:

Στάδια της καλλιτεχνικής ανάπτυξης του παιδικού ιχνογραφήματος

Στάδιο	Ηλικία	Σχόλια
Μουντζουρώματος	2 - 4 ετών	- η ζωγραφιά έχει έλλειψη οργάνωσης - πολλές ευθείες και καμπύλες γραμμές - περίπου 4 ετών το παιδί ξεκινά να ονομάζει αυτά που σχεδιάζει
Προσχηματικό	4 - 7 ετών	η ζωγραφιά έχει παραστατικά σύμβολα σε υποτυπώδη μορφή ειδικά στις ανθρώπινες μορφές
Σχηματικό	7 - 9 ετών	- ανάπτυξη των παραστατικών συμβόλων - το παιδί δημιουργεί συνθέσεις και χρησιμοποιεί χρώματα για συγκεκριμένα αντικείμενα - το παιδί φτιάχνει συγκεκριμένες μορφές ανθρώπων
Αναδυόμενου Ρεαλισμού	9 - 11 ετών	- καλή αποτύπωση της προοπτικής και των χρωμάτων της φύσης - αύξηση της εικαστικής έκφρασης
Ψευτορεαλισμού	11 - 13 ετών	- ενίσχυση της επίγνωσης των σχημάτων του ανθρώπου και του περιβάλλοντος - το παιδί μπορεί και ολοκληρώνει καρικατούρες
Περίοδος της εφηβείας	13 και...	- συνθετική έκφραση - πολλά παιδιά δε φτάνουν σε αυτό το στάδιο

4. Βασικές αρχές ερμηνείας παιδικού ιχνογραφήματος

4.1. Το άτομο που θέλει να κάνει ερμηνεία παιδικών σχεδίων πρέπει να έχει ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες, όπως:

- Γνώσεις ψυχολογίας (σε πολλούς τομείς)
- Καλή γνώση της ιχνογραφικής εξέλιξης
- Κριτική ικανότητα των σχεδίων
- Διεισδυτική ικανότητα
- Ικανότητα συσχετισμών
- Καθορισμένος και έγκυρος τρόπος ερμηνείας
- Καλή γνώση ερμηνευτικών δεδομένων από ερευνητές και άλλους επιστήμονες που ασχολήθηκαν με το ιχνογράφημα.
- Μεγάλη εμπειρία.

4.2. Ένα σχέδιο το εξετάζουμε πολύπλευρα...

Παρατηρούμε:

- τη γενική του μορφή
- το θέμα

- τα χρώματα
- τον χρόνο που χρειάστηκε το παιδί για να το κατασκευάσει

Εξετάζονται όλα τα παραπάνω στοιχεία και γίνεται προσπάθεια αποκρυπτογράφησης της σημασίας τους.

4.3. Διαδικασία

- Ζητάμε από το παιδί να ζωγραφίσει
- Του δίνουμε το θέμα
- Το αφήνουμε να ζωγραφίσει
- Όταν τελειώσει, συζητάμε μαζί του για αυτό που ζωγράφισε. Του κάνουμε ερωτήσεις για τη ζωγραφιά, τα πρόσωπα και τα χρώματα.

5. Βασικά σχέδια παιδικού ιχνογραφήματος

5.1. Το σχέδιο του Δέντρου

- Ζητάμε από το παιδί να ζωγραφίσει ένα δέντρο, όσο πιο καλά μπορεί
- Τα επιμέρους στοιχεία του δέντρου μας δίνουν ενδείξεις για συμπτώματα ψυχικών τραυμάτων ή συγκρούσεις
- Το σχέδιο αυτό μπορούμε να το δώσουμε και σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας
Προσέχουμε: Τη θέση του δέντρου στο χαρτί (σε όλο το χαρτί, στο πάνω μέρος, στο μέσο και στο κάτω μέρος), τις ρίζες, τον κορμό και το φύλλωμα.

5.2. Το σχέδιο του Ανθρώπου

- Ζητάμε από το παιδί να ζωγραφίσει έναν άνθρωπο
- Μετά του ζητάμε να ζωγραφίσει ακόμα έναν άνθρωπο του αντίθετου φύλου
Προσέχουμε: Τις διαστάσεις, το πάτημα του μολυβιού (αχνό ή έντονο).

5.3. Σχέδιο του Σπιτιού

- Ζητάμε από το παιδί να ζωγραφίσει ένα σπίτι
Προσέχουμε: Το μέγεθος και τα γενικά στοιχεία, όπως πόρτες, παράθυρα, σοφίτα, καμινάδα, φράχτης, δρόμοι.

6. Η οικογένεια μέσα από το ιχνογράφημα

6.1. Το σχέδιο της οικογένειας

Ζητάμε από το παιδί να σχεδιάσει μια οικογένεια γενικά ή αν θέλουμε την οικογένειά του. Σε κάθε περίπτωση, η εμπειρία έχει δείξει πως το παιδί ζωγραφίζει την οικογένειά του και τον εαυτό του μέσα σε αυτή.

Το αφήνουμε ελεύθερο να ζωγραφίσει και να εκφραστεί χωρίς περιορισμούς και παρεμβάσεις.

Από τα στοιχεία μπορούμε να ανακαλύψουμε:

- την κατάσταση της οικογένειας του παιδιού
- τις διαθέσεις του παιδιού έναντι των άλλων μελών της οικογένειας
- τον βαθμό προσαρμογής του παιδιού μέσα στην οικογένειά του.

6.2. Ερμηνεία του ιχνογραφήματος της οικογένειας

Το ιχνογράφημα της οικογένειας μπορεί να μας δώσει (αν ερμηνευθεί σωστά) πολλές πληροφορίες για το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Μας δίνει τη δυνατότητα να εντοπίσουμε οικογενειακές συγκρούσεις, ζητήματα διαπαιδαγώγησης και δύσκολες

σχέσεις μέσα στην οικογένεια. Με βάση τις πληροφορίες μπορούμε ακόμα ερμηνεύσουμε αιτίες για κάποιες συμπεριφορές του παιδιού στο σχολείο. Είναι ένα σπουδαίο προβολικό τεστ.

6.3. Τι πρέπει να προσέξουμε

1. Τη φορά του σχεδίου σε σχέση με το κυρίαρχο χέρι του παιδιού
2. Τη σειρά που έχει σχεδιάσει τα μέλη της οικογένειας
3. Το πρόσωπο που σχεδιάζει πρώτο
4. Το μέγεθος κάθε προσώπου
5. Αν στο σχέδιο παραλείπονται πρόσωπα
6. Πόσο χρόνο αφιερώνει το παιδί για να σχεδιάσει κάθε πρόσωπο
7. Τις αποστάσεις μεταξύ των προσώπων
8. Αν το παιδί προσθέτει άλλα πρόσωπα ή ζώα
9. Το μέγεθος των σχεδίων - μικρά ή μεγάλα σχέδια
10. Αν το σχέδιο έχει διορθώσεις και σβησίματα
11. Αν το παιδί πιέζει το μολύβι και πόσο το πιέζει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Malchiodi, C. A. (2001). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Stern, A. (1992). *Πλευρές και τεχνικές της παιδικής ζωγραφικής*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Ζαχάρης, Δ. (1997). *Η εξέλιξη της παιδικής ιχνογράφησης*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση
- Κρότι, Ε. & Μάνι, Α. (2003). *Πώς να ερμηνεύουμε τα παιδικά σχέδια. Η κρυφή γλώσσα των παιδιών*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κυριακίδης, Π. (2008). *Το παιδικό Ιχνογράφημα*. Αθήνα: Επτάλοφος.
- Μαγουλιώτης, Ν. (1989). *Αρχή του σχεδίου και μέσα έκφρασης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαζαράκη, Κ. (1987). *Η ζωγραφική στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Μπέλλας, Θ. (1975). *Το ιχνογράφημα ως μέσο διαγνωστικό της προσωπικότητας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπέλλας, Θ. (1986). *Το ιχνογράφημα ως μέσο διαγνωστικό της προσωπικότητας*. τ. Β'. Αθήνα: Ηράκλειτος.
- Μπέλλας, Θ. (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού ως μέσο και αντικείμενο έρευνας στα χέρια του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανωλάκου-Κεκέ, Η. (2005). *Όταν τα παιδιά μιλούν με το σχέδιο για τον εαυτό τους, την οικογένεια και τον κόσμο τους*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ντε Μερεντιέ, Φ. (1981). *Το παιδικό σχέδιο*. Αθήνα: Υποδομή.
- Παναγοπούλου-Κακίση, Λ. (2001). *Και όμως ζωγραφίζουν. Η ζωγραφική των παιδιών και ο κόσμος τους*. Αθήνα: Δελφοί.
- Παναγοπούλου-Κακίση, Λ. (2004). *Τα χρώματα στη ζωγραφική παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Διηνεκές.
- Παναγοπούλου, Ν. (2003). *Η ζωγραφική της ελπίδας*. Αθήνα: Κοχλίας.
- Τόμας, Γ. & Σιλκ, Α. (1996). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φλεκ-Μπάνκερτ, Ρ. (1996). *Τα παιδιά στέλνουν μηνύματα με τις ζωγραφιές τους*. Αθήνα: Θυμάρι.

Μέθοδος CLIL: Καλωσορίζοντας τη γλωσσική ετερότητα στην τάξη Ευρωπαϊκή διάσταση και ελληνική πραγματικότητα

Αναστασία Κουκίδου

*ΜΔΕ Τμήματος Θεολογίας, ICT in Education,
MA, Teaching Greek to Speakers of Other Languages
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
akoukidou1@gmail.com*

Περίληψη

Η μέθοδος CLIL είναι μια διδακτική προσέγγιση που επιδιώκει να συνδυάσει την εκμάθηση μιας ξένης / δεύτερης γλώσσας με τη διδασκαλία ενός άλλου αντικειμένου - μαθήματος. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές στρατηγικές εκμάθησης της γλώσσας η μέθοδος CLIL δίνει έμφαση στην κατάκτηση του λόγου σε επίπεδο ευφράδειας και όχι σε επίπεδο ακρίβειας κατά τη διδασκαλία του μη γλωσσικού γνωστικού αντικειμένου. Λειτουργεί εποικοδομητικά, αξιοποιώντας το γνωστικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών στις δίγλωσσες σχολικές τάξεις. Είναι μια διαλογική μέθοδος μεταξύ του επιστημονικού μη γλωσσικού αντικειμένου και της ξένης γλώσσας. Λειτουργεί ενταξιακά και εισάγει το άνοιγμα της διδασκαλίας στο γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών, που προσπαθούν να κατακτήσουν τη γλώσσα-στόχο μέσα από επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες. Συνεπώς, προϋποθέτει τη σχεδίαση δραστηριοτήτων διπλής εστίασης και στοχεύει ταυτόχρονα στην εκμάθηση της γλώσσας και του περιεχομένου του μη γλωσσικού μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει τη σχεδίαση του μαθήματος βάσει της μεθόδου CLIL καλείται να επιτελέσει πολλαπλούς ρόλους. Στην εφαρμογή της μεθόδου δίνεται η δυνατότητα εμπλοκής περισσότερων εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να συνεργαστούν. Δεν αποτελεί προαπαιτούμενο η συμμετοχή καθηγητή ξένης γλώσσας. Προϋπόθεση αποτελεί η πολύ καλή γνώση της δεύτερης / ξένης γλώσσας που εντάσσεται στη διδασκαλία, αλλά και του μη γλωσσικού αντικειμένου που πρόκειται να διδαχθεί. Στην εργασία παρουσιάζεται η μέθοδος CLIL, όπως αυτή εντάχθηκε, διστακτικά, στην ελληνική σχολική πραγματικότητα σε σχέση με την αντίστοιχη ευρωπαϊκή. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται η αναφορά στη μέθοδο CLIL, όπως εφαρμόζεται με επιτυχία στις Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) μέσα από διεκπεραιωτικές και αυθεντικές δραστηριότητες.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση, μέθοδος CLIL, Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ).

1. Εισαγωγή

Μια από τις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση αποτελεί η γρήγορη και αποτελεσματική εκπαίδευση αναφορικά με τις ξένες γλώσσες, καθώς και η προώθηση της πολυγλωσσίας στα κράτη μέλη. Οι παραδοσιακοί μέθοδοι διδασκαλίας αποδείχθηκαν αναποτελεσματικές και ως εκ τούτου, έγινε μια προσπάθεια προώθησης της ξένης / δεύτερης γλώσσας μέσα από το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος.

Η μέθοδος CLIL επιλέχθηκε και υιοθετήθηκε ως η διπλά επικεντρωμένη εκπαιδευτική προσέγγιση, στην οποία η διδασκαλία αφορά τόσο το περιεχόμενο όσο και τη γλώσσα (Coyle et al., 2010). Η επιλεγμένη ξένη γλώσσα αξιοποιείται ως μέσο εκμάθησης περιεχομένου και το περιεχόμενο προωθεί την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (European Commission, 2005: 2). Η έννοια εμφανίζεται για πρώτη φορά στη Διδακτική από τον D. Marsh, που τη χαρακτηρίζει ως μια πολυδιάστατη παιδαγωγική προσέγγιση που αναφέρεται σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, από την προσχολική μέχρι την εκπαίδευση ενηλίκων, και λειτουργεί ως ομπρέλα καλύπτοντας το εύρος των προγραμμάτων σπουδών. Ειδικότερα, η CLIL χαρακτηρίζεται ως μια διπλής εστίασης μεθοδολογία [dual-focused teaching], που αποσκοπεί τόσο στη γλώσσα όσο και στο περιεχόμενο, εστιάζοντας κυρίως

στην έννοια του νοήματος και προβάλλοντας τα γλωσσικά στοιχεία ως φορείς σημασιών (Μπέλλα, 2011: 208). Η εισαγωγή της προσέγγισης στην εκπαιδευτική πράξη επιτυγχάνεται μέσα από στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας που έχουν ως βάση τη διερευνητική σκέψη, τη δημιουργία κινήτρων, την αξιοποίηση των ενδιαφερόντων τους και της μεταγνώσης.

Στην ελληνική γλώσσα αποδίδεται επίσης ως Ενσωματωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας ή ως Συνδυασμένη Εκμάθηση Επιστημονικού Αντικειμένου και Ξένης Γλώσσας (Δημητρακόπουλος, 2009) ή ως Ολιστική / Ενιαία εκμάθηση Περιεχομένων και Γλώσσας (Οικονόμου, 2013). Πρόκειται για επικοινωνιακού τύπου προσέγγιση που αποσκοπεί στην εκμάθηση μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας μέσω της παράλληλης διδασκαλίας ενός μη γλωσσικού γνωστικού αντικειμένου.

Από την πλευρά τους οι κριτικοί παιδαγωγοί, όπως ο Aronowitz και ο Giroux, κάνουν λόγο για αναλυτικά προγράμματα που –όταν εντάσσονται στη σχολική πραγματικότητα– συγκροτούν υποκειμενικότητες μέσα από τη γλώσσα, τη γνώση και τις κοινωνικές πρακτικές και λειτουργούν, επιτάσσοντας μια ομογενοποιημένη θέαση και κατανόηση του κόσμου. (Aronowitz & Giroux, 2010: 189). Μια μέθοδος που μπορεί να ενσωματώνει την εξωσχολική κουλτούρα των μαθητών, να αναγνωρίζει τις μητρικές τους γλώσσες ως γλώσσες «δυνατότητας» και «ελπίδας» εντός και εκτός σχολείου (ό.π. 191,192) και κυρίως να νομιμοποιεί τη μητρική γλώσσα των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου, όπου κυριαρχεί η επίσημη γλώσσα, θεωρούμε ότι είναι η μέθοδος CLIL.

Στους σκοπούς των προγραμμάτων σπουδών δεν πρωτοστατεί μόνο η προετοιμασία των μαθητών σε γλωσσικό επίπεδο, αλλά και η έκθεσή τους σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, προκειμένου να ανταποκριθούν μελλοντικά στις απαιτήσεις της διεθνοποιημένης αγοράς εργασίας (Greene & Räsänen, 2008: 3). Σε αυτή την κατεύθυνση κινείται η μέθοδος CLIL, η οποία σύμφωνα με την Reid συντελεί στην ανάπτυξη της γλωσσικής και της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, στην κατάκτηση γνώσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσα από τα άλλα γνωστικά μη γλωσσικά αντικείμενα.

Αν θεωρήσει κανείς ότι η ξένη / δεύτερη γλώσσα αντιμετωπίζεται ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο εντός του σχολείου και ότι στο πλαίσιο της CLIL λειτουργεί συνδυαστικά με τη διδασκαλία ενός μη γλωσσικού γνωστικού αντικειμένου, μπορεί να γίνει λόγος για διεπιστημονική προσέγγιση της μάθησης. Πρόκειται για μια ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, όπου ομαδοσυνεργατικά γίνεται η προετοιμασία του μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων (στην περίπτωση που εφαρμόζεται από περισσότερους εκπαιδευτικούς) και ομαδοσυνεργατικά προσεγγίζεται το προς μάθηση υλικό από τους μαθητές ετερόκλητων γλωσσικά (δίγλωσσων και μη) τάξεων.

«Η γλώσσα είναι συμπεριφορά» και προκειμένου να υιοθετηθεί από τους εν δυνάμει χρήστες της δεύτερης / ξένης γλώσσας θα πρέπει αυτοί να εμπλακούν σε δραστηριότητες που έχουν νόημα γι αυτούς, προκειμένου να «νοηματοδοτήσουν και να κοινοποιήσουν την εμπειρία τους» (Ματσαγγούρας, 2007: 20). Οι περιστάσεις που λαμβάνουν χώρα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνουν την επικοινωνιακή ικανότητα του ομιλητή, επιτάσσουν την προσαρμογή του λόγου του και συντελούν στην παραγωγή γραπτού λόγου, που λειτουργεί ως γλωσσική απόδειξη ότι επιτεύχθηκε μια επικοινωνιακή πράξη. Στο πλαίσιο της μεθόδου CLIL η γλώσσα προς κατάκτηση γίνεται αντιληπτή ως κορμός της μαθησιακής διαδικασίας. Η παράλληλη διδασκαλία γλώσσας σε συνδυασμό με το περιεχόμενο αποτελούν σημαντικές γνωστικές προκλήσεις για τους μαθητές και ενισχύουν το κίνητρο μάθησης, καθώς αιτιολογούν την αναγκαιότητα εκμάθησης της δεύτερης / ξένης γλώσσας και του περιεχομένου του μη γλωσσικού γνωστικού αντικειμένου. Παράλληλα,

επιτυγχάνεται η ανάπτυξη αυτοπεποίθησης στους μαθητές που βρίσκονται σε διαδικασία εκμάθησης της νέας γλώσσας. Εν ολίγοις, οι σκοποί της μεθόδου αναφέρονται στη χρήση της γλώσσας για τη διδασκαλία του περιεχομένου, στη χρήση του περιεχομένου για την εκμάθηση της γλώσσας και, τέλος, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης (Mehisto et al., 2008).

Η προσπάθεια ένταξης των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιτάσσει εγρήγορση και αναθεώρηση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Η λειτουργία των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (στο εξής ΔΥΕΠ) στοχεύει στην ένταξη των μαθητών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και έχει προπαρασκευαστικό χαρακτήρα. Ειδικότερα, αποσκοπεί στην παροχή βασικών γνώσεων της ελληνικής γλώσσας, προκειμένου οι μαθητές να ενταχθούν στις τάξεις υποδοχής των πρωινών τμημάτων.

2. Στοιχεία εφαρμογής

(βαθμίδα Εκπαίδευσης, τάξη/εις, χρονολογία εφαρμογής, διάρκεια εφαρμογής)

Η παρούσα διδακτική πρόταση αφορά το μεγάλο ηλικιακά τμήμα των ΔΥΕΠ, που αποτελείται από μαθητές 10 έως 12 ετών. Δύναται να εφαρμοστεί από τα πρώτα μαθήματα μετά τη διδασκαλία του αλφαβήτου, καθώς η θεματική που παρουσιάζεται είναι οικεία στους μαθητές και έχει άμεση σύνδεση με την καθημερινότητα. Η διδακτική πρόταση διαρκεί δύο διδακτικές ώρες.

2.1. Στόχοι-επιδιώξεις

Μέσω της διδακτικής πρότασης αναφορικά με τον προφορικό λόγο επιδιώκεται η επίτευξη της άρθρωσης και της εκφοράς των λέξεων χωρίς μεγάλες αποκλίσεις από την αποδεκτή φωνολογική τους απόδοση. Οι μαθητές καλούνται να παρακολουθήσουν τον προφορικό λόγο, που εφαρμόζεται σε αργό ρυθμό, με παύσεις και να ανταποκριθούν σε απλές ερωτήσεις. Επιπλέον, παρακινούνται να περιγράψουν απλές καταστάσεις και να χρησιμοποιήσουν το απλό λεξιλόγιο χωρίς σημαντικά λάθη μορφολογίας. Στον γραπτό λόγο, επιδιώκεται να χρησιμοποιήσουν λέξεις και εκφράσεις στοιχειώδους λεξιλογίου και εκφράσεων γύρω από καθημερινές κοινωνιακές περιστάσεις, να περιγράψουν βιώματα και εμπειρίες μέσω απλών προτάσεων. Τέλος, καλούνται να επιλέξουν γλωσσικά ή οπτικά στοιχεία που θα χρησιμοποιήσουν σε ένα κείμενο.

2.2. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Η μέθοδος διδασκαλίας που επιλέχτηκε είναι η μέθοδος CLIL. Κατά τη διδασκαλία και τη μαθησιακή διαδικασία η «γλώσσα» και το «περιεχόμενο» παρουσιάζονται ως έννοιες αλληλένδετες, ακόμα και στην περίπτωση που δίνεται έμφαση στην μια περισσότερο από την άλλη εντός της διδακτικής ώρας. Ουσιαστικά, το περιεχόμενο ενός γνωστικού μη γλωσσικού αντικειμένου δε μεταδίδεται σε μια ξένη γλώσσα, αλλά μαζί και μέσα από την ξένη γλώσσα (Eurydice, 2012: 8).

Για την επιτυχημένη εφαρμογή της μεθόδου CLIL στις ΔΥΕΠ επιλέχθηκε να εφαρμοστεί συνδυαστικά η διδασκαλία με βάση τις εργασίες (Task based learning). Η συγκεκριμένη μέθοδος προσφέρει την ευκαιρία για «φυσική» μάθηση μέσα στην τάξη, γιατί δίνει έμφαση στο νόημα αντί στη μορφή, χωρίς να παραμελεί και την εκμάθηση της μορφής.

2.3. Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση)

Το διδακτικό υλικό αποτελείται από το φύλλο ανάδειξης ιδεών και από το φύλλο εργασιών. Συμπληρωματικά, δίνονται καρτέλες - εικόνες των καιρικών φαινομένων και των επιθετικών προσδιορισμών για τον καιρό. Η διδακτική τους χρήση έχει ως στόχο την καλλιέργεια των προσληπτικών δεξιοτήτων, όπως η κατανόηση του προφορικού και του γραπτού λόγου, καθώς και την προώθηση των παραγωγικών δεξιοτήτων, όπως η κατευθυνόμενη παραγωγή του προφορικού λόγου.

2.4. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων - Τα διδακτικά βήματα

Σε πρώτη φάση, μοιράζουμε ένα φύλλο ανάδειξης ιδεών και ζητούμε από τους μαθητές να παρατηρήσουν κάθε εικόνα και να μας πουν τι καιρό πιστεύουν ότι κάνει σήμερα. Σημειώνεται ότι οι απαντήσεις τους μπορούν να δοθούν στα αγγλικά και στα ελληνικά για όσους γνωρίζουν. Οι απαντήσεις των ομάδων κοινοποιούνται στην τάξη και ακολουθεί διάλογος σχετικά με την ορθότητα των απαντήσεων. Καταγράφουμε στον πίνακα τις ονομασίες των καιρικών φαινομένων στα ελληνικά και στα αγγλικά. Παράλληλα, ζητούμε τη βοήθεια των μαθητών για να καταγραφούν στον πίνακα οι αντίστοιχες λέξεις στα αραβικά και στη διάλεκτο Φαρσί ή σε όποια άλλη γλώσσα / διάλεκτο μιλούν οι μαθητές.

Δίνουμε στους μαθητές το 1ο φύλλο εργασίας με τα καιρικά φαινόμενα και ζητούμε να αντιστοιχίσουν τις ονομασίες με το σωστό καιρικό φαινόμενο. Στη συνέχεια, τους ζητούμε να αντιστοιχίσουν τους επιθετικούς προσδιορισμούς για τον καιρό με την εικόνα που ταιριάζουν.

Επιπλέον, παροτρύνουμε τους μαθητές να ζωγραφίσουν τον καιρό που προτιμούν και να εξηγήσουν στην ομάδα της τάξης για ποιο λόγο τον προτιμούν. Στο σημείο αυτό δίνουμε ένα παράδειγμα.

3. Αξιολόγηση - Επεκτασιμότητα

Στη φάση της αξιολόγησης ζητούμε από τους μαθητές να συμπληρώσουν έναν πίνακα υπογραμμίζοντας τον κατάλληλο επιθετικό προσδιορισμό ανάλογα με την εικόνα που υπάρχει στην αριστερή στήλη. Με την απάντησή τους διαπιστώνεται η ικανότητα εκμάθησης και χρήσης των όρων που αφορούν τα καιρικά φαινόμενα.

Η δεύτερη αξιολογική δοκιμασία αφορά τη συμπλήρωση κενών, προκειμένου οι μαθητές να βρουν τις συλλαβές και να συνθέσουν ολοκληρωμένα τους όρους.

Αναφορικά με την επεκτασιμότητα του σχεδίου μαθήματος –που μπορεί να λειτουργήσει και ως μίνι σχέδιο εργασίας– προτείνεται οι μαθητές να τηρούν ημερολόγιο καιρού για μία εβδομάδα και να το παρουσιάζουν στην τάξη. Εναλλακτικά, οι μαθητές μπορούν να πραγματοποιήσουν, με τη συνδρομή της θεατρολόγου, δρώμενο σχετικό με τα καιρικά φαινόμενα, αναπαριστώντας τα και εκφράζοντας τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους αναφορικά με αυτά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010), CLIL - Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission. (2003). Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006. Brussels: European Unit. Retrieved 10/8/2017 from http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang-en.pdf

- Eurydice (2012). Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Ανακτήθηκε στις 10/8/2018 από http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/key-data-2012_en.pdf
- Greere, A. & Räsänen, A. (2008). Report on the LANQUA Subproject on Content and Language Integrated Learning "Redefining CLIL - Towards Multilingual Competence. Ανακτήθηκε στις 10/8/2018 από http://www.lanqua.eu/files/Year1Report_CLIL_ForUpload_WithoutAppendices_0.pdf
- Griva, E. & Deligianni, A. (2017). Introduction to Special Issue. *Special Issue on CLIL implementation in foreign language contexts: Exploring challenges and perspectives - Part I* 8(1), pp. 8 -14). Ανακτήθηκε στις 25/8/2018 από <http://rpltl.eap.gr/images/2017/08-01-008-Griva-Deligianni.pdf>
- McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. (2008). Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan Education.
- Pozo, M. (2015). Signposts for Comprehensive Knowledge of CLIL Contexts. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 212, 99-105. Ανακτήθηκε στις 25/8/2018 από <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.305>
- Ziomas, D., Capella, A. & Konstantinidou, D. (2017), Integrating refugee and migrant children into the educational system in Greece, European Social Policy Network (ESPN, Flash Report July 2017/67).
- ΙΕΠ. (2017). Ανοικτό Αναλυτικό Πρόγραμμα και υλικό για το μάθημα της Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 9/12/2017 από <http://iep.edu.gr:8080/index.php/el/prokirixeis/menu-anakoinoseis/2-general/512-ekpaidefsi-prosfygon#>
- Ματθαίουδάκη. Μ. (2013). Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις: η μέθοδος CLIL και σχετικές διδακτικές προτάσεις. Ανακτήθηκε στις 9/12/2017 από <http://elearning.greek-language.gr>
- Ματσαγούρας, Η. (2007). *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκη.

Διαλογική αντιπαράθεση: Θεωρητική περιγραφή και διδακτική εφαρμογή

Μαρία Κουτούπη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων
mkoutoupi@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στον παιδαγωγικό ρόλο και στα αποτελέσματα της διδακτικής αξιοποίησης της μεθόδου της «διαλογικής αντιπαράθεσης» ή «δομημένης συζήτησης» ή «αντιλογίας» ή «debate» (όρος που αναφέρεται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία). Πρόκειται για μια μέθοδο μαθητοκεντρική και συνεργατική. Για την εφαρμογή της χρησιμοποιείται η επιχειρηματολογία και αποσκοπεί στην πειθώ. Στο πρώτο μέρος της εργασίας, πραγματοποιείται η θεωρητική τεκμηρίωση της διαλογικής αντιπαράθεσης μέσω της ανασκόπησης στη βιβλιογραφία. Ειδικότερα, προσδιορίζονται εν συντομία η έννοια, οι συνθήκες, οι προϋποθέσεις, τα στάδια εφαρμογής και ο παιδαγωγικός της ρόλος. Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζονται παραδείγματα εφαρμογής της μεθόδου αυτής σε ένα σχολείο ορεινής περιοχής και σε ένα σχολείο ημιαστικής περιοχής της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας. Ακολουθεί η ανάδειξη των κυριότερων συμπερασμάτων αναφορικά με την αξιοποίηση της διαλογικής αντιπαράθεσης στην πράξη και η κριτική αποτίμηση της μεθόδου. Οι κυριότερες εμπειρικές διαπιστώσεις της διδακτικής αξιοποίησης αναδεικνύουν τη συμβολή της μεθόδου στην ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και στη βελτίωση της επίδοσής τους.

Λέξεις-κλειδιά: Διαλογική αντιπαράθεση, δομημένη συζήτηση, αντιλογία (debate) εφαρμογή - αποτίμηση της διαλογικής αντιπαράθεσης.

1. Εισαγωγή

Ο όρος διδασκαλία «σηματοδοτεί μια διανοητική, επικοινωνιακή, ηθική και κοινωνικοπολιτισμική δραστηριότητα που συνδέεται με τις έννοιες της μάθησης και της μαθητείας» (Δημητριάδου, 2016: 218). «Η διδασκαλία είναι μια δραστηριότητα με διαπροσωπικό και διαδραστικό χαρακτήρα, η οποία γίνεται κυρίως με βάση την προφορική επικοινωνία και με σκοπό να βοηθήσει έναν ή περισσότερους μαθητές να μάθουν, δηλαδή να υποβάλουν τα ερεθίσματα της επικοινωνίας σε εσωτερική επεξεργασία και να μεταβάλλουν διάφορες πλευρές της συμπεριφοράς τους» (Καψάλης, 2015: 41).

«Μάθηση είναι η μόνιμη μεταβολή της συμπεριφοράς ενός ατόμου η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα εμπειρίας ή άσκησης» (Καψάλης, 2015: 352). Η μάθηση είναι στόχος της διδασκαλίας και συχνά επέρχεται μετά από μια διδασκαλία· βέβαια, διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία μπορούν να διαφοροποιήσουν την πιθανότητα αλλά και την ποιότητα της μάθησης (Φρυδάκη, 2009: 28).

Ο Fenstermacher ορίζει έξι βασικά καθήκοντα του δασκάλου που συνιστούν την καλή διδασκαλία, καθώς αποσκοπούν στην ενίσχυση της επιθυμίας του μαθητή να «μαθητεύει» και στη βελτίωση της ποιότητας της μαθητείας του (διαδικασία της μάθησης, όχι απλώς το αποτέλεσμα): α) να διδάξει στον μαθητή τις διαδικασίες, τους κανόνες και τα ζητούμενα της μαθητείας, αλλά και να τα υποστηρίξει, β) να επιλέξει το προς μάθηση υλικό, γ) να προσαρμόσει το προηγούμενο υλικό στο επίπεδο και στις ιδιαιτερότητες των μαθητών, δ) να διαμορφώσει ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, ε) να παρακολουθεί, να ελέγχει και να αποτιμά την πρόοδο των μαθητών, και στ) να αντιμετωπίζει τον μαθητή ως μια από τις πρωταρχικές πηγές γνώσεις (Φρυδάκη, 2009: 33-34).

Η διδασκαλία αποκτά έτσι έναν προσανατολισμό στη δράση, που σημαίνει λήψη αποφάσεων για σχεδιασμό, διεξαγωγή και αξιολόγηση δράσεων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από υπευθυνότητα και αυτορρύθμιση, πιο συγκεκριμένα συνδυάζουν δεδομένα από ευρετικές και αναλυτικές μεθοδεύσεις της μαθησιακής διαδικασίας, δίνουν έμφαση όχι μόνο σε γνωστικές αλλά και κοινωνικοσυναισθηματικές διαστάσεις (Δημητριάδου, 2016: 41).

Για την έμφαση στις γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές διαστάσεις επιλέχθηκε να αξιοποιηθεί σε πρακτική εφαρμογή η διδακτική μέθοδος της διαλογικής αντιπαράθεσης ή αλλιώς της δομημένης συζήτησης ή της αντιλογίας ή του debate. Μέθοδος έχει καθιερωθεί να λέγεται «ο συστηματικός τρόπος πρόσβασης στο νέο αντικείμενο και εξυπηρέτησης των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας, με τον οποίο ο εκπαιδευτικός μεταδίδει ένα σύστημα γνώσεων και διαμορφώνει στους μαθητές δεξιότητες και συνήθειες, ενώ οι μαθητές αφομοιώνουν ένα σύστημα γνώσεων και αναπτύσσουν δεξιότητες και συνήθειες» (Φρυδάκη, 2009: 143).

Από την αρχαιοελληνική εκπαίδευση έως τον 19^ο αιώνα η ρητορική ήταν βασικό μάθημα. Περιελάμβανε συνήθως στοιχεία όπως: η παρατήρηση και ανάλυση της αποτελεσματικής προφορικής επικοινωνίας, η λογική διερεύνηση επιχειρημάτων, η διδασκαλία και εξάσκηση σε μεθόδους πειθούς, η τέχνη της δημόσιας ομιλίας και τρόποι απομνημόνευσης. Με την εξέλιξη της τυπογραφίας τα δεδομένα άλλαξαν και η ανάγκη για γρήγορη απομνημόνευση κυριάρχησε (Λουτριανάκη, 2008: 5). Εν τούτοις, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται πως πληθαίνουν οι ρητορικοί αγώνες, τα φεστιβάλ debate και η χρήση του επιχειρηματολογικού λόγου στην καθημερινή πρακτική της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Λουτριανάκη, 2008: 5-6). Αυτό αποδεικνύει πως η κοινωνία απαιτεί πλέον από τους μαθητές όχι απομνημόνευση αλλά δημιουργική και κριτική σκέψη. «Το debate ως εναλλακτικό διδακτικό εργαλείο προσφέρεται για σφαιρική και συστηματική προσέγγιση της πραγματικότητας» (Δημητριάδης & Φακάζη, 2009: 324) και συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της σύγχρονης Παιδαγωγικής.

2. Κυρίως Κείμενο

2.1. Διαλογική αντιπαράθεση - Παρουσίαση της τεχνικής

Οι στρατηγικές ορίζουν την προσέγγιση που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να υλοποιήσει συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους «και διακρίνονται σε άμεσες, έμμεσες, αλληλεπιδραστικές, πειραματικές ή ανεξάρτητες» (Δημητριάδου, 2016: 103). Για να επιλέξει την κατάλληλη στρατηγική θα πρέπει ο εκπαιδευτικός πρώτα από όλα να έχει θέσει τον στόχο βασιζόμενο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, να λάβει υπόψη το αναπτυξιακό, γνωστικό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους και το στυλ μάθησης (ό.π.).

Η μέθοδος της διαλογικής αντιπαράθεσης, που ανήκει στη διαλογική μορφή, προσφέρει αυθεντική εμπειρία στον μαθητή, καθώς ο μαθητής δεν είναι απλός δέκτης της γνώσης, αλλά αποκτά εμπειρία που συνδέεται με τον πραγματικό κόσμο, προκρίνει τη γνήσια κατανόηση έναντι των «ορθών» απαντήσεων και σέβεται τη διαφορετικότητά τους (ό.π.). «Η διαφορά του διαλόγου από τη δομημένη συζήτηση (debate) είναι ότι η δεύτερη δεν αποσκοπεί στη συναίνεση, όπως ο πρώτος, αλλά στην πειθώ» (Φρυδάκη, 2009: 167). «Πρόκειται για μια διαδικασία δομημένης συζήτησης, κατά την οποία οι μαθητές εξετάζουν γεγονότα, φαινόμενα, σκέψεις, κρίσεις, παραδοχές κ.λπ. από διαφορετικές οπτικές γωνίες, μπροστά σε κοινό» (Δημητριάδου, 2016: 259). Για αυτόν τον λόγο οι μαθητές χρησιμοποιούν επιχειρήματα για να τεκμηριώσουν τον ισχυρισμό τους. Η

επιχειρηματολογία βρίσκεται στον πυρήνα της ανθρώπινης σκέψης και η ικανότητα των ατόμων να επιχειρηματολογούν αποτελεί παράμετρο της αποτελεσματικότητάς τους (Βασιλειάδης, 2014: 30).

Η τάξη μπορεί να εμπλακεί με διάφορους τρόπους αξιοποιώντας στρατηγικές που ενεργοποιούν την κριτική σκέψη, ασκούν τις γνωστικές διαδικασίες και προωθούν τη γλωσσική καλλιέργεια, αλλά και εξοικειώνουν τους μαθητές με τις λειτουργίες του δημοκρατικού διαλόγου. Η συζήτηση μπορεί να περιλαμβάνει αξιακά, συναισθηματικά και κοινωνικά θέματα (ό.π.).

Η διαλογική αντιπαράθεση είναι συνεργατική μέθοδος και σύμφωνα με πορίσματα ερευνών (Minch, 2006: 13) είναι ένας άριστος τρόπος να προωθεί την κριτική σκέψη, επειδή περιέχει δομημένη συζήτηση, δίνει έμφαση στην επίλυση προβλήματος και ενθαρρύνει τις λεκτικές μεθόδους μάθησης που ενισχύουν την ανάπτυξη της μεταγνώσης.

Πρακτικές διαλογικής αντιπαράθεσης αποτελούν οι συζητήσεις μεταξύ δύο ατόμων ή ομάδων, όταν χρησιμοποιούν ο καθένας από την πλευρά του επιχειρήματα. Οι ρητορικοί αγώνες, το Μοντέλο των Ηνωμένων Εθνών (προσομοίωση της Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ και άλλων πολυμερών οργάνων), οι προσομοιώσεις συνεδρίασης διάφορων επιτροπών και συμβουλίων, καθώς και η προσομοίωση δίκης (Minch, 2006: 7-8) αποτελούν τύπους του debate. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να γίνουν στην τάξη αλλά και έξω από αυτή. Η μέθοδος προϋποθέτει οι μαθητές να έχουν ερευνήσει σε βάθος και να έχουν συγκεντρώσει πληροφορίες για το θέμα διαπραγμάτευσης. Η διάρκειά τους μπορεί να είναι από ωριαία ως και ετήσια και δύναται να συμπεριλαμβάνει και τη συμμετοχή των μαθητών σε διαγωνισμούς, θεσμοθετημένες εκδηλώσεις διαγωνιστικού ή μη χαρακτήρα (ό.π.).

Η πορεία ενός debate (Βασάλα, 2013: 13; Δημητριάδου, 2013: 260; Φρυδάκη, 2009: 167) είναι:

- Παρουσίαση, εισαγωγή του θέματος, ερώτημα - προβληματισμός
- Ορισμός τριμελούς επιτροπής μαθητών για τη διαχείριση και την αξιολόγηση της συζήτησης
- Δημιουργία δύο ομάδων μαθητών με αντίθετες απόψεις
- Ορισμός γραμματέα και συντονιστή σε κάθε ομάδα
- Διεξαγωγή της συζήτησης με ανταλλαγή επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων
- Σύνοψη των πιο σημαντικών σημείων της επιχειρηματολογίας κάθε ομάδας
- Αξιολόγηση της εργασίας των ομάδων από την τριμελή επιτροπή (π.χ. σαφήνεια της διατύπωσης απόψεων, πειστικότητα επιχειρηματολογίας, τεκμηρίωση απόψεων κ.ά.).

Η Βασάλα (2013: 13) υποστηρίζει πως πριν από τη διεξαγωγή της συζήτησης κάθε ομάδα προετοιμάζει κατάλογο με τις απόψεις που θα υποστηρίξει, καθώς και τα επιχειρήματα που θα χρησιμοποιήσει. Οι ομάδες ανταλλάσσουν τον κατάλογο των απόψεων. Κάθε μαθητής πρέπει να προετοιμαστεί για να αντικρούσει ένα επιχείρημα της αντίπαλης ομάδας. Η συζήτηση αρχίζει με ένα επιχείρημα της πρώτης ομάδας. Η δεύτερη ομάδα αντικρούει με αντεπιχείρημα και προβάλλει το δικό της επιχείρημα κ.ο.κ.

Σύμφωνα με τους Shuster και Meaney (2005: 84) η διαφωνία πρέπει να αποτελείται από ισχυρισμό, αιτιολογία και απόδειξη. Απόδειξη αποτελούν τα παραδείγματα, οι απεικονίσεις κτλ. «Ακόμη και η καλύτερη δικαιολογία χρειάζεται απόδειξη για υποστήριξη» (Shuster & Meaney, 2005: 86). Οι μαθητές δεν πρέπει απλά να πληροφορούν για ένα θέμα, αλλά να δίνουν έμφαση στη δομή του επιχειρήματος χρησιμοποιώντας παράλληλα και επικοινωνιακές δεξιότητες.

Ως εκ τούτου, για την ενίσχυση των επιχειρημάτων και την πειθώ απαιτείται άμεσος λόγος, όχι ξύλινος, με μικρές προτάσεις για να είναι ο συλλογισμός κατανοητός από όλους τους ακροατές. Επίσης, η ευγένεια, η ειλικρίνεια ακόμα και το χρώμα της φωνής ενισχύουν το επιχείρημα (Δημητριάδης & Φακάζη, 2009: 324). Στην πειθώ έχει σημασία και η μη λεκτική επικοινωνία που εκφράζεται με τη γλώσσα του σώματος (Shuster & Meaney, 2005: 28). Η εκδήλωση αυτοπεποίθησης, οι χειρονομίες, η θέση και η στάση του σώματος, οι κινήσεις, η βλεμματική επαφή επηρεάζουν το κοινό ή το πρόσωπο που θέλουμε να πείσουμε ενισχύοντας ή αποδυναμώνοντας τα επιχειρήματά μας.

Για την αξιολόγηση της συζήτησης λαμβάνονται υπόψη κριτήρια που έχουν οριστεί, όπως η σαφήνεια και η πειστικότητα των επιχειρημάτων, η τεκμηρίωση των απόψεων και η αναφορά επιτυχών παραδειγμάτων (Δημητριάδου, 2016: 260). Στο τέλος, ακολουθεί συζήτηση για τα συμπεράσματα και τις απόψεις που θα υιοθετηθούν (Δημητριάδης & Φακάζη, 2009: 323).

2.2. Παιδαγωγικός ρόλος της διαλογικής αντιπαράθεσης

Σύμφωνα με έρευνες οι μαθητές που συμμετέχουν σε πρακτικές διαλογικής αντιπαράθεσης αποκτούν δεξιότητες και γνώσεις που δε διδάσκονται καθημερινά στο πλαίσιο των τυπικών μαθημάτων, αισθάνονται πιο ευχάριστα στο σχολείο, βελτιώνουν την επίδοσή τους, κατανοούν τι σημαίνει διά βίου μάθηση, ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες, βελτιώνουν τον προφορικό και γραπτό λόγο, την αναγνωστική ικανότητα, την κριτική σκέψη, την ικανότητα να σκέφτονται γρήγορα, την αυτοπεποίθησή τους, αλλά και τον τρόπο να οργανώνονται (Minch, 2006: 9-11). «Τα συμπεράσματα των Colbert και Biggers, οι οποίοι κατόπιν επισκόπησης δεκατριών μελετών αποφάνθηκαν πως τα εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα της αντιλογίας είναι εξαιρετικά στοιχειοθετημένα και παρουσίασαν τρεις λόγους για τους οποίους είναι παιδαγωγικά ορθό να ενταχθεί η Αντιλογία στην εκπαιδευτική διαδικασία: Πρώτον, βελτιώνει τις επικοινωνιακές δεξιότητες και αντιμετωπίζει το φόβο της δημόσιας έκθεσης (communicative apprehension). Δεύτερον, προσφέρει μια μοναδική εκπαιδευτική εμπειρία γιατί απαιτεί μελέτη εις βάθος, σύνθετη ανάλυση και επικεντρωμένη κριτική σκέψη και τέλος προσφέρει εξαιρετική προετοιμασία για την επίτευξη μελλοντικών ακαδημαϊκών και επαγγελματικών στόχων» (Κόικα, 2015: 25-26).

Συνακόλουθα, οι μαθητές προετοιμάζονται για τη δημοκρατική κοινωνία στην οποία θα ζήσουν. Μαθαίνουν τον τρόπο ομαλής λειτουργίας των κοινωνικών ομάδων και αποφυγής ανώφελων συγκρούσεων. Με αυτόν τον τρόπο γίνονται δημοκρατικοί και ενεργοί πολίτες με προσφορά στην κοινωνία (Minch, 2006: 22). Το κριτικά σκεπτόμενο άτομο αποστασιοποιείται από τις προσωπικές του κοινωνικογνωστικές πεποιθήσεις, προκαταλήψεις και συμφέροντα και επιδιώκει να εξετάζει τα πραγματικά στοιχεία που ερμηνεύουν τις σχέσεις, τις έννοιες κτλ. (Δημητριάδης & Φακάζη, 2009: 320). «Παράλληλα, καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη, ωθώντας συνεχώς τους μαθητές να αναζητούν πολλές, καλές και πρωτότυπες ιδέες, ώστε να λύσουν προβλήματα, να αντιμετωπίσουν διλήμματα, να λάβουν αποφάσεις» (Λουτριάκη, 2008: 6).

Η διδασκαλία που είναι προσανατολισμένη στη δράση δίνει ευκαιρίες για έξοδο του σχολείου από την εικονική πραγματικότητα των Τ.Π.Ε. και εμπλοκή του μαθητή σε μορφές «επικοινωνιακού πράττειν». Αυτό στηρίζεται στη θεωρία της *Επικοινωνιακής Ορθολογικότητας* ή του *Επικοινωνιακού Λόγου* του Junger Habermas, όπου γίνεται αναφορά στην αξία του διαλόγου σε κριτικό περιβάλλον στο οποίο οι συμμετέχοντες καταθέτουν τις ιδέες τους βασιζόμενοι στη λογική και όχι στη δύναμη (Δημητριάδου, 2016:

80). Η διαδικασία αυτή βοηθά τον μαθητή ως ενήλικα να χρησιμοποιεί τα επιχειρήματα για να καταλήξει σε αποφάσεις, επιλογές, στη λύση προβλημάτων, διαμόρφωση στέρεων ιδεών και πιστεύω (Βασιλειάδης, 2014: 31), ακόμη και στην αυτοαξιολόγηση των ιδεών τους.

Το σχολείο αποτελεί περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές δύναται να εμπλακούν σε τέτοιες πρακτικές με σκοπό να μπορούν να συζητούν, να κρίνουν, να αποφασίζουν χωρίς δογματικές ιδεοληψίες και σεβόμενοι τον συνομιλητή τους στον δημόσιο βίο τους. Η γνώση κατασκευάζεται μέσα από την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση, γεγονός που αναδεικνύει τον διαλεκτικό χαρακτήρα της κατανόησης (Δημητριάδου, 2016: 79). Την ώρα του μαθήματος, που διενεργείται το debate, η χρήση της αντιλογίας μέσα στην τάξη μετατρέπει τη διδασκαλία σε βιωματική και διαδραστική και επιφέρει εξαιρετικά αποτελέσματα λόγω της σύγχρονης διαθεματικής της προσέγγισης (Κόικα, 2015: 25). «Δεν θα ήταν υπερβολή να ισχυριστούμε ότι οι αγώνες αντιλογίας αποτελούν μορφή εκπαιδευτικής δράσης όπου διασταυρώνονται οι προσπάθειες ισόρροπης ανάπτυξης των δεξιοτήτων ακρόασης, ομιλίας, κατανόησης και γραφής σύμφωνα με την κειμενοκεντρική φιλοσοφία του Α.Π.Σ. και τη στοχοθεσία του σύγχρονου ελληνικού σχολείου σε όλες τις βαθμίδες» (Εγγλέζου, 2013: 117).

2.3. Διδακτική αξιοποίηση

Η εφαρμογή του debate ή διαλογική αντιπαράθεση ή δομημένη συζήτηση ή αντιλογία πραγματοποιήθηκε σε δύο σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας· σε ένα ορεινό και σε ένα ημιαστικής περιοχής.

Το debate πρώτα εφαρμόστηκε σταδιακά και οργανωμένα σε μαθητές του ορεινού Δημοτικού Σχολείου Αρχοντοχωρίου για τρία συνεχή έτη από το 2013 έως το 2016 σε μαθητές που φοίτησαν συνεχόμενα από την Δ' Τάξη έως την ΣΤ' Τάξη. Η σταθερή ομάδα μαθητών αποτελούνταν από επτά μαθητές, δύο κορίτσια και πέντε αγόρια. Όταν φοιτούσαν στην Δ' Τάξη, το σχολείο λειτουργούσε ως 2/θεσιο οπότε η συνδιδασκαλία ήταν με την Α' και Γ' Τάξη. Τις δύο επόμενες χρονιές το σχολείο λειτούργησε ως 3/θεσιο, οπότε οι συνδιδασκαλίες ήταν μεταξύ Ε' και ΣΤ' Τάξης. Σε ό,τι αφορούσε τις δραστηριότητες σχετικά με το debate, ο σχεδιασμός γινόταν κυρίως με βάση το υπόβαθρο και τις ανάγκες των επτά μαθητών.

Στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας οι μαθητές πρώτα διδάχτηκαν πώς επιχειρηματολογούμε με αρκετές ασκήσεις απλού τύπου. Στη συνέχεια, η εφαρμογή έγινε και εξαιτίας εργασιών σε άλλα μαθήματα, όπως η Μελέτη Περιβάλλοντος, η Ιστορία, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Ωστόσο, η πιο ρεαλιστική εφαρμογή επιτεύχθηκε στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, τα οποία επί το πλείστον γίνονταν στην Ευέλικτη Ζώνη. Οι δραστηριότητες στην Ευέλικτη Ζώνη περιείχαν, μεταξύ άλλων, προσομοιώσεις συμβουλίων και παιχνίδια ρόλων διαλογικής αντιπαράθεσης με σκοπό να παρθούν αποφάσεις, να προταθούν λύσεις ή να εξηγηθούν αντιδράσεις προσώπων. Η δομή της διαλογικής αντιπαράθεσης ήταν σύμφωνη με την τότε γνωστή επιστημονική βιβλιογραφία.

Οι μαθητές στην Ε' και ΣΤ' Τάξη συγκρότησαν μαθητικό συμβούλιο, για το οποίο πρώτα έμαθαν πώς λειτουργεί και ποιες είναι οι υποχρεώσεις των μελών. Την τελευταία χρονιά, όταν φοιτούσαν στην ΣΤ' Τάξη, συνέθεσαν συμβούλιο προτάσεων και επίλυσης διαφορών μεταξύ των μαθητών του σχολείου. Το συμβούλιο αποτελούνταν από τρία άτομα έπειτα από εκλογές που έκαναν η Ε' και ΣΤ' Τάξη. Η παρουσίαση της πρότασης και η πραγματοποίησή της γινόταν, αφού οι μαθητές συνεδρίαζαν (σε κάποιο από τα διαλείμματα στον χώρο της Βιβλιοθήκης) και κατέληγαν σε μία πρόταση κάθε φορά με τη

μέθοδο του debate. Όποιος ήθελε παρουσιαζόταν στο συμβούλιο και με επιχειρήματα κατέθετε την πρότασή του. Το συμβούλιο αξιολογούσε κυρίως βάση πειστικότητας, αναγκαιότητας και ρεαλιστικότητας τις προτάσεις και κατέληγε σε μία. Αν διαφοροποιούνταν κάποιο μέλος του συμβουλίου, προέβαιναν μεταξύ τους σε νέο debate με κριτή τη μοναδική μαθήτριά της Ε΄ Τάξης. Ο σύλλογος διδασκόντων βοηθούσε στην πραγματοποίηση των προτάσεων. Προτάσεις που εφαρμόστηκαν ήταν δράσεις εθελοντισμού (καθαρισμός δημοσίων χώρων του χωριού, ενέργειες για δημιουργία βιβλιοθήκης στο πρώην κοινοτικό γραφείο του χωριού, ορισμός υπευθύνων για αθλητικό υλικό, βιβλιοθήκης κτλ.). Σχετικά με τη δράση διαμεσολάβησης σε περιστατικά διαφωνιών πρότειναν στους δασκάλους τρόπους επίλυσης, όπως διάλογος με τα εμπλεκόμενα πρόσωπα και προτάσεις για να λυθούν οι διαφωνίες (π.χ. σε ποιο διάλειμμα θα παίξουν ποδόσφαιρο, πώς θα μοιραστούν τις μπάλες κτλ.) με βάση κριτήρια που έθεταν κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση.

Αρκετές δράσεις των μαθητών είναι αναρτημένες σε διάφορες ετικέτες και στον ιστότοπο του σχολείου: <http://archontoxorisch.blogspot.com/>

Ενδεικτικά:

http://archontoxorisch.blogspot.com/p/blog-page_31.html,

http://archontoxorisch.blogspot.com/p/blog-page_16.html,

<http://archontoxorisch.blogspot.com/p/teachers4europe-2014-2015.html>).

Το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2017-2018 το debate αξιοποιήθηκε και εφαρμόστηκε για μία και μισή διδακτική ώρα στα εννέα παιδιά, που ήταν όλα αγόρια, της ΣΤ΄ Τάξης του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αιτωλικού στο μάθημα «Οργανωμένες ομάδες - Σύλλογοι» της Δ΄ Ενότητας με τίτλο «Οργάνωση κοινωνικής και πολιτικής ζωής» της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Οι στόχοι του μαθήματος σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το *Βιβλίο του Δασκάλου* ήταν:

Γνώσεις:

α) Να προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά μιας ομάδας

β) Να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά μίας οργανωμένης ομάδας – συλλόγου

γ) Να διακρίνουν τον ρόλο του ατόμου σε μία ομάδα

Δεξιότητες:

α) Συμμετοχή σε διάλογο

β) Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας

γ) Συνεργασία.

Στάσεις:

α) Να αντιληφθούν τους ρόλους των ατόμων στις διάφορες ομάδες και θεσμούς, συγκεκριμένα των συλλόγων στην προώθηση της δημοκρατίας και την αλληλεπίδραση ατόμου - ομάδας

β) Να αποδέχονται την αναγκαιότητα της οργάνωσης κοινωνικών ομάδων για θέματα κοινού ενδιαφέροντος

γ) Να επιθυμούν την ενεργό συμμετοχή τους στην αντιμετώπιση θεμάτων, ζητημάτων και προβλημάτων.

Αρχικά, παρουσιάστηκε σύντομα το μάθημα με επίδειξη και με τη χρήση των ερωτήσεων - μαιευτικής μεθόδου. Στη συνέχεια, τέθηκε το ζήτημα πώς στο σχολείο για τη φετινή χρονιά δύναται να δημιουργηθεί μια ομάδα τύπου μαθητικού ομίλου. Αμέσως μετά ζητήθηκε από τους μαθητές να προτείνουν και να αποφασίσουν αν θα δημιουργηθεί στο

σχολείο τους ομάδα φωτογραφίας ή ζωγραφικής. Παρουσιάστηκε εν τάχει η σύνταξη ενός επιχειρήματος, ώστε να θυμηθούν οι μαθητές τη δομή του.

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Η σύνθεση κάθε ομάδας έγινε από την εκπαιδευτικό έτσι ώστε να είναι μεικτές αναφορικά με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Οι δύο ομάδες με ρόλο να πείσουν όρισαν έναν ομιλητή από κάθε ομάδα και έναν ο οποίος θα ανέτρεπε τεκμηριωμένα τους ισχυρισμούς της άλλης ομάδας, όπως και ορίστηκε ο χρόνος ομιλίας για τον καθένα (Shuster & Meany, 2005: 48). Ορίστηκε ακόμη γραμματέας και συντονιστής της συζήτησης σε επίπεδο ομάδας για όση ώρα κατασκευάζονταν τα επιχειρήματα. Δύο μαθητές ανέλαβαν τον ρόλο του διευθυντή και του υποδιευθυντή, στην ουσία επρόκειτο για την επιτροπή αξιολόγησης της διαδικασίας, καθώς «ο κριτής πρέπει να αποφασίσει ποια ομάδα υποστήριξε το θέμα επιτυχώς» (Shuster & Meany, 2005: 50).

Οι δύο πρώτες ομάδες παρουσίασαν τις προτάσεις τους με τα επιχειρήματά τους στη διμελή ομάδα. Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα προσπαθούσε να οργανώσει τα αντεπιχειρήματα. Στο κύριο μέρος της ομιλίας τους - παρουσίασης θέσης οι μαθητές, αφού οργάνωσαν τα δεδομένα τους δίνοντας έμφαση σε κάθε σημείο, ανέπτυξαν την επιχειρηματολογία τους βάζοντας τα επιχειρήματα σε σειρά σπουδαιότητας. Στο τέλος κατέληξαν σε συμπεράσματα υπενθυμίζοντας τα κύρια σημεία της θέσης τους (Shuster & Meany, 2005: 26).

Μόλις οι ομάδες τελείωσαν την παρουσίασή τους, η διμελής ομάδα έκρινε ποια από τις άλλες δύο ήταν πειστικότερη ως προς τα επιχειρήματα και την τεκμηρίωση της άποψης. Η διμελής ομάδα επέλεξε να υλοποιηθεί ο όμιλος ζωγραφικής, καθώς όπως η ίδια υποστήριξε πάλι με επιχειρήματα «Η ομάδα ζωγραφικής εξήγησε καλύτερα τι ζητούσε -είχε δηλαδή καλύτερα επιχειρήματα ως προς την τεκμηρίωση- ήξεραν ακριβώς τον στόχο, ήταν πιο σίγουροι, ήξεραν τι ήθελαν, παρουσίασε καλύτερα, ενώ οι άλλοι διαφωνούσαν και μεταξύ τους την ώρα της παρουσίασης».

Η αξιολόγηση της πρακτικής έγινε με δύο τρόπους:

Αφενός με τη μέθοδο της παρατήρησης, για τη διαπίστωση της ικανότητας για επικοινωνία και συνεργασία στην τάξη (συμμετοχή στη συζήτηση, κανόνες διαλόγου, ανταλλαγή απόψεων και έκφραση συναισθημάτων, διαπραγματευτική ικανότητα). Αναφορικά με την παρατήρηση, τονίζεται ότι «αποτελεί ποιοτική τεχνική και περιλαμβάνεται στη δυναμική αξιολόγηση, ωστόσο διεξάγεται σε ανεπίσημο επίπεδο, καθώς δεν καταγράφονται οι παρατηρήσεις συστηματικά» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 248).

Αφετέρου με στοχευμένες ερωτήσεις μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος. «Οι ερωτήσεις όταν είναι στοχευμένες αποβλέπουν στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της διδακτικής διαδικασίας και ειδικότερα της επίτευξης των διδακτικών στόχων» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 214).

Στο τέλος ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν εν συντομία αν η μέθοδος τους άρεσε και γιατί. Ενδεικτικά, οι μαθητές κατέγραψαν ότι: «Κέρδισα εμπειρία και αυτοπεποίθηση, μάθαμε να χάνουμε, μάθαμε πώς να μιλάμε στον κύριο διευθυντή, μάθαμε συμπεριφορά».

3. Συμπεράσματα - Κριτική αποτίμηση

Το debate είναι μια επικοινωνιακή δράση η οποία κρύβει κινδύνους, όπως η ανταγωνιστικότητα και η κυριαρχία των χαρισματικών μαθητών. Εντούτοις, με τη σωστή

παρέμβαση, βοήθεια και εποπτεία του εκπαιδευτικού κάθε μαθητής συμμετέχει ισότιμα, ενώ βρίσκεται σε μια δυναμική κατάσταση ομιλίας - αναπαράσταση από την ενήλικη ζωή.

Στο πρώτο σχολείο οι μαθητές έλαβαν ουσιαστική και συνεχόμενη εκπαίδευση για τη διαλογική αντιπαράθεση. Όταν φοιτούσαν στην ΣΤ΄ Τάξη (трίτος χρόνος εφαρμογής του debate), είχαν κατακτήσει τη δεξιότητα να οργανώνουν τη σκέψη τους, να αναλύουν τους ισχυρισμούς τους και να τους τεκμηριώνουν, γεγονός που αποδεικνυόταν και στις εργασίες των άλλων μαθημάτων. Κάτι που φάνηκε ιδιαίτερα και στο μάθημα της Ιστορίας και στα εκπαιδευτικά προγράμματα της Ευέλικτης Ζώνης ήταν πως οι μαθητές σκέφτονταν για λίγο, πριν εκθέσουν τη γνώμη τους, διαβάζοντας π.χ. τις πηγές περισσότερο από δύο φορές, ρωτούσαν για επιπλέον στοιχεία, έκαναν χρήση βιβλίων από τη Βιβλιοθήκη του σχολείου καθώς και ενδεδειγμένων εκπαιδευτικών ιστοσελίδων με τη χρήση των δύο υπολογιστών που υπήρχαν στην τάξη.

Ενισχύθηκε ταυτόχρονα και η δεξιότητα της συνεργασίας στο σχολείο και επεκτάθηκε και σε ώρες εκτός σχολείου με τη διεκπεραίωση ομαδοσυνεργατικών κατ' οίκον εργασιών. Το τελευταίο επιβεβαίωσαν και οι γονείς, οι οποίοι γνωστοποίησαν πως, όταν οι μαθητές συγκεντρώνονταν σε ένα σπίτι για εργασία, τη διεκπεραίωσαν συγκεντρωμένοι και σύμφωνα με τις οδηγίες που είχαν λάβει.

Τον τελευταίο χρόνο με τη συγκρότηση μαθητικών συμβουλίων αποδείχτηκε στην πράξη πως το debate βοήθησε τους μαθητές να καταλάβουν τι σημαίνει δημοκρατικός και ενεργός πολίτης. Τοιουτοτρόπως, με πρωτοβουλίες τους επεδίωκαν να λύνουν προβλήματα και να υποβάλουν προτάσεις για τη βελτίωση της σχολικής ζωής. Αντιμετώπισαν ακόμη και τον φόβο της δημόσιας έκθεσης, αφού παρουσίασαν με επιτυχία εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη Δημοκρατία και τον ενεργό πολίτη σε άγνωστο πολυπληθές κοινό και συμμετείχαν στο εργαστήριο Δημοκρατίας της Βουλής των Ελλήνων σε συνεργασία με ιδιωτικό σχολείο της Αττικής (λεπτομέρειες στον προαναφερθέντα ιστότοπο του σχολείου).

Γενικά, το επίπεδο επίδοσης της τάξης παρουσίαζε υψηλό μέσο όρο και η επίδοση συνεχώς βελτιωνόταν. Ο προφορικός λόγος των πιο αδύναμων μαθητών είχε καλλιεργηθεί σε σημαντικό βαθμό και οι γνώσεις τους αυξήθηκαν.

Κατά την εφαρμογή της διαλογικής αντιπαράθεσης στο δεύτερο σχολείο υπήρξε βοήθεια προς τους μαθητές πρώτον σε γνωστικό επίπεδο, όπου υπήρχε δυσκολία με τη σύνταξη των επιχειρημάτων. Η μέθοδος αυτή προαπαιτεί ανακάλυψη και εμπέδωση της γνώσης καθώς και εκτενή διερεύνηση του θέματος, πριν τεθεί στη διαδικασία του debate. Οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιήσουν πηγές διαδικτύου, άρθρα, δημόσιες και σχολικές βιβλιοθήκες ακόμα και να επικοινωνήσουν με φορείς ή ενήλικες ειδικούς στο θέμα εξέτασης πριν καταλήξουν στην επιχειρηματολογία τους (Shuster & Meany, 2005: 49). Χρόνος όμως για τέτοια διαδικασία δεν υπήρξε, καθώς η συγγραφέας δεν ήταν η ίδια υπεύθυνη εκπαιδευτικός της τάξης, αλλά κατ' εξαίρεση δίδαξε μόνο για μία και μισή ώρα, προκειμένου να γίνει η διδακτική αξιοποίηση. Δεύτερον, το συγκεκριμένο τμήμα είχε διαφορετικά επίπεδα προόδου και επίδοσης. Οι μαθητές δεν ήταν ιδιαίτερα εξοικειωμένοι να προσαρμόζονται αμέσως σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες ή να συνεργάζονται εύκολα. Εποπτεύοντας τον διάλογο μεταξύ των ομάδων, η συγγραφέας ενθάρρυνε όλα τα μέλη να εκφράσουν τη σκέψη τους και τη γνώμη τους.

Υπήρξε δυσκολία στην εφαρμογή λόγω μικρής διάθεσης του χρόνου στο τμήμα αυτό και λόγω μικρού αριθμού μαθητών. Αρχικά, το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών δεν ήταν καλό, παρ' όλα αυτά οι μαθητές έδειξαν την απαιτούμενη προσοχή και σοβαρότητα, περισσότερο στη διάρκεια αντίκρουσης των επιχειρημάτων των άλλων ή όταν

η ομάδα αξιολόγησης έκανε την επιλογή. Οι έντονες και όχι πρέπουσες για ένα debate αντιδράσεις λόγω απόρριψης της πρότασης της μίας ομάδας διαλύθηκαν γρήγορα, όταν η ομάδα των κριτών εξήγησε εκ νέου τον λόγο με σταθερότητα και σοβαρότητα. Αξίζει να σημειωθεί πως ο μαθητής - κριτής στον ρόλο του διευθυντή, ενώ στην αρχή τόνιζε πως θα επιλέξει την ομάδα στην οποία βρίσκεται ο καλύτερός του φίλος, εν τέλει δεν το έπραξε, καθώς δεν ανταποκρινόταν στα κριτήρια που έθεσε.

Όπως παρατηρήθηκε –και όπως έγραψαν οι μαθητές ως αξιολόγηση– οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δομήσουν τον λόγο τους, να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να επιχειρηματολογήσουν, προκειμένου να καταλήξουν από επιλογή σε μια διδακτική διαδικασία που χαρακτηριζόταν από ρεαλισμό και χρησιμότητα. Το γεγονός ότι αναφέρθηκαν σε πρότυπα σωστής συμπεριφοράς και κατανόησης του ρόλου του διευθυντή σημαίνει πως η τεχνική αυτή, λόγω της βιωματικότητας, προκάλεσε την ενσυναίσθηση. Επίσης, οι μαθητές αντιλήφθηκαν τον διακριτό ρόλο κάθε ατόμου σε μια ομάδα. Αυτό φάνηκε από τις απαντήσεις τους αλλά και από τη συμπεριφορά τους την ώρα της δραστηριότητας. Στο τέλος, έδειξαν ενδιαφέρον σχετικά με το αν όντως μπορούν να δημιουργήσουν τέτοιες ομάδες στο σχολείο και το πώς θα πείσουν τον διευθυντή να το επιτρέψει.

Εν κατακλείδι, η πρακτική αξιοποίηση της διαλογικής αντιπαράθεσης επιβεβαιώνει προηγούμενες έρευνες σύμφωνα με τις οποίες μέσω αυτής οι μαθητές αποκτούν κριτική σκέψη, ετοιμότητα απάντησης, καλλιεργούν τον σεβασμό στον άλλο, ενισχύονται οι κοινωνικές τους δεξιότητες και βελτιώνεται η επίδοσή τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Minch, K. (2006). *The value of speech, debate and theatre activities*. Indianapolis: National Federation of State High School Associations.
- Shuster, K. & Meany, J. (2005). *Speak out! Debate and public speaking in the middle grades*. New York: International Debate Education Association Press Book.
- Βασάλα, Π. (2013). Καταιγισμός ιδεών. Μελέτη περίπτωσης - χαρτογράφηση εννοιών - μελέτη πεδίου - debate - παιχνίδι ρόλων. Σεμινάριο «Διδακτικές τεχνικές, ΤΠΕ και θέατρο στην περιβαλλοντική Εκπαίδευση». Ανακτήθηκε στις 28/05/2015 από http://kre-kastr.ark.sch.gr/site/seminars/Leonidio/Vasala_Leonidio.pdf
- Βασιλειάδης, Γ. (2014). Καλλιέργεια δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας και κριτικής σκέψης σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου μέσα από τη χαρτογράφηση επιχειρημάτων (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κύπρου - Τμήμα Επιστημών Αγωγής. Ανακτήθηκε στις 22/06/2018 από <https://lekythos.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/10797/14209/Βασιλειάδης%20Για%20PhD.pdf?sequence=5>
- Δημητριάδης, Γ. & Φακάζη, Ε. (2009). Η στρατηγική της δημόσιας αντιπαράθεσης (debate) στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Στα *Πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*, σσ. 318-325.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Εγγλέζου, Φ. (2013). Αγώνες αντιλογίας (debate) και επιχειρηματολογία στη διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου της γλώσσας. Στα *Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Σχολικών Συμβούλων*, Α' τόμος, σσ. 114-123.
- Καψάλης, Α. (2015). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.

- Κόικα, Ε. (2015). Διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας μέσω αντιλογίας (Debate). *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Ειδικό τεύχος Πρακτικά Συνεδρίου, (ειδικό)4*, 22-31.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. & Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2017). *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λουτριανάκη, Β. (2008). Η (επαν-)ένταξη της ρητορικής στο σχολικό πρόγραμμα: πρόταση σχεδιασμού. *Στα Πρακτικά ημερίδας «Το Θέατρο και η Ρητορική στην Εκπαίδευση: κοινοί στόχοι και οράματα»*, σσ. 1-17. Ανακτήθηκε στις 07/07/2018 από <https://rhetoricineducation.files.wordpress.com/2008/12/loutrianaki-praktika.doc>
- Νικολάου Σ. Μ., Βατσίτση, Α., Δανιηλίδου Ν. Μ. & Πασχαλιώρη, Β. (2015). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Νικολάου Σ. Μ., Βατσίτση, Α., Δανιηλίδου Ν. Μ. & Πασχαλιώρη, Β. (2006). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΣΤ΄ Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών, Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση, Τόμος Α΄, Φ.Ε.Κ. τεύχος Α΄*.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Γνωρίζω τον Γιάννη Τσαρούχη... Γνωρίζω τον εαυτό μου...

Αλεξάνδρα Κτενίδη

Υπουργείο Παιδείας, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας
alekkten@yahoo.gr

Περίληψη

Το «Γνωρίζω τον Γιάννη Τσαρούχη... γνωρίζω τον εαυτό μου...» είναι ένα Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων τη σχολική χρονιά 2016-2017. Με οδηγό τη ζωή και το έργο του Γιάννη Τσαρούχη δημιουργήθηκε ένα πρόγραμμα που ταξίδεψε τα παιδιά στη λαϊκή τέχνη και παράδοση, στο Θέατρο Σκιών, στην αγιογραφία, στη φωτογραφία, στην ποίηση, στη λογοτεχνία, στο θέατρο, στη ζωγραφική. Το πρόγραμμα αυτό έγινε ο συνδετικός κρίκος για να γνωρίσουν τα παιδιά το έργο του Πικάσο και του Φώτη Κόντογλου. Επίσης, τους έδωσε την αφορμή για να οικοδομήσουν την προσωπική τους ταυτότητα με σημαντικούς σταθμούς στις ικανότητές τους, στις αδυναμίες τους, στις επιθυμίες τους, στα συναισθήματά τους και στη διαχείρισή τους, καθώς και για να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και τη φαντασία τους. Ταυτόχρονα, το πρόγραμμα βοήθησε στην οικοδόμηση της κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών –αφού καλλιέργησαν επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες– ενώ τα ώθησε και στη συνεργασία, στη λήψη αποφάσεων σε προσωπικό αλλά και σε ομαδικό επίπεδο, καθώς και στην αναγνώριση των δικαιωμάτων τους και των υποχρεώσεών τους. Μέσα από αυτό το πρόγραμμα τα παιδιά πραγματοποίησαν ένα ταξίδι αυτογνωσίας, καλλιέργησαν δεξιότητες, απόκτησαν νέα ενδιαφέροντα, εντόπισαν σημαντικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Όλα τα παραπάνω επιτεύχθηκαν με την πραγματοποίηση δομημένων δραστηριοτήτων, βιωματικών ασκήσεων για εμπύχωση και ενδυνάμωση ομάδων και δράσεων, με καλλιέργεια του πνεύματος της αλληλοαποδοχής και της δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης, με ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας και με άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Έμφαση δόθηκε επίσης στη λειτουργία ενοτήτων μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα, κάποιες από αυτές, όπως το «δημοκρατικό συμβούλιο της τάξης», στηρίζονταν στην παιδαγωγική του Freinet. Δημιουργήθηκε έτσι ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο, κατά το δυνατό, ικανοποιήθηκαν οι ανάγκες των παιδιών, αξιοποιήθηκαν οι δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους, πραγματοποιήθηκαν οι σκέψεις και οι επιθυμίες τους και αναδείχθηκαν οι ικανότητές τους, με αποτέλεσμα το σχολείο να γίνει ένα δημιουργικό εργαστήριο, όπου τα παιδιά δημιουργούν, ανακαλύπτουν, αυτενεργούν.

Λέξεις-κλειδιά: Γιάννης Τσαρούχης, Προγράμματα Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων, Νηπιαγωγείο.

1. Εισαγωγή

Το Νηπιαγωγείο είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην οικογένεια και το Δημοτικό Σχολείο. Είναι η αλυσίδα που ενώνει το γνωστό, οικείο περιβάλλον του παιδιού, αυτό της οικογένειας, με το άγνωστο περιβάλλον του Δημοτικού Σχολείου και σηματοδοτεί την ένταξή του στην κοινωνία. Κάθε μετάβαση από το γνωστό στο άγνωστο κρύβει πολλές εκπλήξεις, μεγάλο άγχος, ανασφάλεια αλλά ταυτόχρονα και πολλές προκλήσεις. Τα παιδιά ερχόμενα στο Νηπιαγωγείο είναι στην κατάλληλη ηλικία για να διαμορφώσουν συμπεριφορές. Το Νηπιαγωγείο είναι το κατάλληλο περιβάλλον για να κοινωνικοποιηθεί το παιδί όσο το δυνατόν πιο ομαλά και πιο αβίαστα. Όσο πιο οικείος γίνεται ο χώρος, όσο το πλαίσιο που δημιουργείται είναι ενθαρρυντικό, όσο κυριαρχεί το κλίμα αποδοχής κάθε παιδιού και της προσωπικής έκφρασης και δημιουργίας του, χωρίς κρίσεις και επικρίσεις, τόσο το παιδί παρουσιάζει τον πραγματικό του εαυτό, αναπτύσσει τις ικανότητες που έχει,

εμπιστεύεται τον εαυτό του, εκτιμά τις ικανότητές του και συνεχίζει να αυτοανακαλύπτεται, να αναπτύσσεται, να εξελίσσεται. Το παιδί αποκτά εμπιστοσύνη στο σώμα του, στις κινήσεις, στη συμπεριφορά του και κατανοεί τις μεγάλες πιθανότητες που έχει για να πετύχει ό,τι αναλαμβάνει. Αποκτά την ικανότητα να συντονίζει αλλά και να ελέγχει τις κινήσεις του και τον έλεγχο των πράξεών του και να σχετίζεται με τα άλλα παιδιά με αλληλοκατανόηση και συνεργασία. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν τη σπουδαιότητα του ρόλου του Νηπιαγωγείου και τη καθοριστική σημασία του για τη διαμόρφωση της ταυτότητας και της εξέλιξης του παιδιού. Για όλους αυτούς τους λόγους σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Γνωρίζω τον Γιάννη Τσαρούχη... Γνωρίζω τον εαυτό μου...».

2. Στοιχεία Εφαρμογής

Το πρόγραμμα «Γνωρίζω τον Γιάννη Τσαρούχη... γνωρίζω τον εαυτό μου...» είναι πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στην προσχολική αγωγή. Είναι πρόγραμμα Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων τη σχολική χρονιά 2016-2017. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν από τον Οκτώβριο μέχρι και τον Ιούνιο. Πραγματοποιήθηκε σε τάξη ολοήμερου Νηπιαγωγείου, πρωινού υποχρεωτικού τμήματος, στο κέντρο της Αθήνας. Στην τάξη φοιτούσαν 25 παιδιά, εκ των οποίων, 22 νήπια και 3 προνήπια, 12 αγόρια και 13 κορίτσια. Οι χώρες καταγωγής των νηπίων ήταν Ελλάδα, Αλβανία, Ουκρανία, Σρι-Λάνκα, Ρουμανία, Μαρόκο, Νιγηρία, Ακτή Ελεφαντοστού, Μαδαγασκάρη, Γεωργία, Βουλγαρία, Ρωσία.

Αφόρμηση για την πραγματοποίηση του πρώτου μέρους του προγράμματος, του «Γνωρίζω τον Γιάννη Τσαρούχη...», ήταν ο πίνακας «Οι τέσσερις εποχές» του διάσημου Έλληνα ζωγράφου που είδαμε στην τάξη τέλος Σεπτεμβρίου. Τους άρεσε πάρα πολύ, ενθουσιάστηκαν και άρχισαν να ρωτούν πολλά πράγματα για τον ζωγράφο, ενώ από την επόμενη άρχισαν να φέρνουν πληροφορίες για τη ζωή του, που τις παρουσίαζαν στην ολομέλεια της τάξης μαζί με έργα του. Χαρακτηριστικό επίσης είναι ότι στις ελεύθερες δραστηριότητες ζωγράφιζαν το σπίτι του ζωγράφου και τον ζωγράφο να ζωγραφίζει αλλά και πολλές ζωγραφιές με κεντρικό ήρωα τον γνωστό καλλιτέχνη. Αφόρμηση για το δεύτερο μέρος του προγράμματος, το «Γνωρίζω τον εαυτό μου...», ήταν η αδυναμία - δυσκολία κάποιων παιδιών στη θετική ανταπόκριση μπροστά σε νέες προκλήσεις και νέες εμπειρίες.

3. Στόχοι - Επιδιώξεις

Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν η προσωπική ενδυνάμωση και ανάπτυξη, η ενίσχυση αυτοεκτίμησης, η απόκτηση αυτοπεποίθησης, η αυτογνωσία. Ταυτόχρονα, οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος ήταν: ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αυτορρύθμιση, αλληλεπίδραση και συνεργασία, δημιουργική σκέψη, ανάπτυξη της φαντασίας, ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, ανάπτυξη της πολιτειότητας, ενθάρρυνση στον δημοκρατικό διάλογο, αποδοχή και σεβασμός στη διαφορετικότητα του άλλου.

Για την επίτευξη των στόχων και των επιδιώξεων του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από τη ζωή και το έργο του πολύ σημαντικού Έλληνα ζωγράφου. Στόχος και σκοπός ήταν τα παιδιά να δουν: α. στοιχεία από τη ζωή του, από τα συναισθήματά του, από το περιβάλλον του, από τις σκέψεις του, από εμπειρίες του και βιώματά του και μέσα από αυτά να βρουν δικά τους στοιχεία από προσωπικές εμπειρίες, σκέψεις, συναισθήματα, και β. να εμπνευστούν από την τέχνη και τα ταλέντα του και να αναζητήσουν, να ανακαλύψουν και να καλλιεργήσουν τα δικά τους ενδιαφέροντα, τα

ιδιαίτερα ταλέντα τους, τις κλίσεις τους, τα χαρίσματά τους. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στο ότι η γνωριμία με το έργο και τη ζωή του Γιάννη Τσαρούχη αποτέλεσε το εφαλτήριο για την εξέλιξη του προγράμματος και δεν χρησιμοποιήθηκε σαν πρότυπο ζωής, σαν πρότυπο τέχνης, σαν ίνδαλμα, αλλά μόνο σαν οδηγός για το ταξίδι που πραγματοποιήσαμε.

Θα πρέπει επίσης να τονιστεί ότι οι στόχοι του προγράμματος δεν αποτελούσαν στόχους μόνο των στοχευμένων δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, αλλά διέτρεχαν το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

4. Μεθοδολογία

Οι βασικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίχθηκε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του προγράμματος είναι αρχές οι οποίες διατρέχουν τον σχεδιασμό των σχολικών δραστηριοτήτων, όπως: η διεπιστημονική θεώρηση και προσέγγιση των θεμάτων, η διαθεματικότητα, η βιωματική προσέγγιση και η ανακαλυπτική μάθηση, η μαθητοκεντρική διαδικασία, η ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, η ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η χρήση συμμετοχικών και ενεργών διδακτικών τεχνικών, η συνεργατική μάθηση μέσα από την ανάπτυξη κλίματος ενεργούς συμμετοχής και αλληλοϋποστήριξης, η δημιουργική και ελεύθερη έκφραση (Εγκύκλιος Υπουργείου, Σχεδιασμός και Υλοποίηση Σχολικών Δραστηριοτήτων 2016: 3).

Η μέθοδος project ήταν η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση του προγράμματος. Ο ρόλος των μαθητών και των μαθητριών ήταν ενεργός σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός ανέλαβε τον ρόλο του συντονιστή, του εμψυχωτή, του καθοδηγητή, του διαμεσολαβητή, του διευκολυντή. Λειτουργήσε με ενσυναίσθηση, με σεβασμό στην προσωπικότητα τόσο του μαθητή όσο και του οικογενειακού του περιβάλλοντος, με αποδοχή, ειλικρίνεια, συνέπεια. Δημιούργησε προσωπικές σχέσεις με κάθε παιδί ξεχωριστά και έδωσε την ευκαιρία και τον απαραίτητο χρόνο σε κάθε μαθητή για προσωπική έκφραση. Επιπλέον, εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η έρευνα, ο καταιγισμός ιδεών, η βιωματική μάθηση, τα παιχνίδια ρόλων και το θεατρικό παιχνίδι.

Για την υλοποίηση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν πολλά και διάφορα μέσα, όπως ζωγραφική, κολάζ, δράμα, μουσική, παραμύθια, εικαστική έκφραση με πηλό, χαρτί, παιχνίδι (θεατρικό, ομαδικό, παραδοσιακό), αναπαράσταση έργων τέχνης. Αξιοποιήθηκαν διάφορες μορφές τέχνης, όπως: ζωγραφική, λογοτεχνία, ποίηση, τραγούδι, θέατρο, σινεμά, φωτογραφία, γλυπτική. Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν όλες οι ευκαιρίες που παρουσιάστηκαν για αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, ενσυναίσθηση, προσωπική έκφραση, δημιουργική έκφραση. Δόθηκε επίσης η ευκαιρία στα παιδιά να επεξεργαστούν, να δουλέψουν, να διαπραγματευτούν και να δημιουργήσουν όσα θέματα προέκυψαν από τα ενδιαφέροντά τους και τις επιθυμίες τους. Οι δραστηριότητες που οργανώθηκαν ήταν είτε ατομικές είτε ομαδικές τόσο σε ομάδες τριών, τεσσάρων ή πέντε παιδιών όσο και στην ολομέλεια της τάξης.

Στο ξεκίνημα του προγράμματος τα παιδιά με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών εξέφρασαν τις ιδέες τους και τις επιθυμίες τους σχετικά με το τι ήθελαν να μάθουν για τον Γιάννη Τσαρούχη. Έτσι διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο που περιλάμβανε τα ακόλουθα στοιχεία που ήθελαν να μάθουν: τα πράγματα που κάνει, τα έργα του, πού μεγάλωσε, τα έργα του, την τέχνη του, το σπίτι του, την οικογένειά του, τους φίλους του, τους δασκάλους του, τα όνειρά του.

Πάνω στα στοιχεία αυτού του πλαισίου στηρίχθηκαν οι άξονες του προγράμματος που αναπτύχθηκαν και είναι: α) γνωριμία με τη ζωή και το έργο του Γιάννη Τσαρούχη (γνωριμία με τη λαϊκή τέχνη και παράδοση, γνωριμία με το θέατρο Σκιών και τον Καραγκιόζη, προσωπογραφίες, αυτοπροσωπογραφίες, θέατρο, ζωγραφική, αγιογραφία), β) Οικοδόμηση προσωπικής ταυτότητας (π.χ. είμαι..., μπορώ..., κάνω..., Τα ταλέντα μου..., θα γίνω..., οι αδυναμίες μου..., δεν μου αρέσει..., οι επιθυμίες μου..., τα όνειρά μου..., τα συναισθήματά μου.. ενσυναίσθηση), γ) Οικοδόμηση κοινωνικής ταυτότητας (συνεργασία, αλληλοβοήθεια, αποδοχή διαφορετικού, φιλικοί - φιλία, δημοκρατία, αλληλεγγύη - προσφορά, επικοινωνιακές δεξιότητες, καλλιέργεια εμπιστοσύνης, δικαιώματα - υποχρεώσεις, προσέγγιση κοινωνικών θεμάτων όπως πρόσφυγες - μετανάστες, πόλεμος- ειρήνη), και δ) Αυτογνωσία (είμαι ξεχωριστός γιατί..., εγώ..., το προσωπικό μου έμβλημα, οι τρεις θησαυροί μου..., ότι μου αρέσει στον εαυτό μου..., ο σπουδαιότερος θησαυρός είμαι εγώ).

5. Διδακτικό υλικό

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος δημιουργήσαμε με τα παιδιά διδακτικό υλικό αξιοποιώντας και εξελίσσοντας αυτούσιες ιδέες των παιδιών, σκέψεις παιδιών και εκπαιδευτικού, καθώς και αποφάσεις του δημοκρατικού συμβουλίου. Στη συνέχεια, θα αναφερθεί ενδεικτικό υλικό από αυτό που δημιουργήθηκε όλη τη χρονιά.

- Όταν ο Τσαρούχης ήταν μικρός εντυπωσιάστηκε από μια θεατρική παράσταση τραγωδίας που είδε. Τότε λέει ο ίδιος: «Έκανα ένα θέατρο με χάρτινους ηθοποιούς και έπαιζα Αντιγόνη με κείμενο τελείως δικό μου, εκ μνήμης. Ο αδερφός μου Μάριος ήταν ο μόνος θεατής του θεάτρου που είχα δημιουργήσει από οχτώ ετών». Επίσης, εμπνέεται από τη γνωριμία του με τον Σωτήρη Σπαθάρη, καραγκιοζοπαίκτη, και ζωγραφίζει το «Ο Ευγένιος Σπαθάρης ως άγγελος στην αποθέωση του Αθανάσιου Διάκου». Συνδυάζοντας αυτά τα στοιχεία από τη ζωή και το έργο του Τσαρούχη (θέατρο, θέατρο Σκιών και προσωπική έκφραση) δημιουργήσαμε το δικό μας μικρό προσωπικό θέατρο (ενθάρρυνση μαθητικής πρωτοβουλίας, ιδέα μαθητή), μεταμορφώνοντας ένα χαρτόκουτο –π.χ. κουτί παπουτσιών –σε σκηνή θεάτρου, ζωγραφίζοντάς το με τέμπρες και δημιουργώντας επίπεδα με προσθήκη υλικών, όπως π.χ. δέντρων που έφτιαξαν με χαρτόνι. Τα παιδιά δημιούργησαν επίσης τους ήρωές τους με χαρτόνι και τους στερεώσαμε σε ξυλάκια από σουβλάκι. Τους ήρωες αυτούς τους χρησιμοποίησαν για να παίζουν τις ιστορίες που δημιουργούσαν είτε σε προσωπικό επίπεδο είτε σε ομαδικό. Προσθέσαμε επίσης και φωτάκια σε οπές που φτιάξαμε κατά μήκος της σκηνής και το θέατρο ήταν έτοιμο και πανέμορφο.
- Η προσωπική και δημιουργική έκφραση των παιδιών πραγματοποιήθηκε επίσης με τις μικρές τους ιστορίες (ενθάρρυνση μαθητικής πρωτοβουλίας, ιδέα μαθητή και μαθήτριας) που δημιούργησαν με χρωματιστή πλαστελίνη και κόλλησαν πάνω σε χρωματιστό χαρτόνι Α4. Το αφήγημά τους –που είχε κεντρικό ήρωα τον εαυτό τους και περιέγραφε εμπειρίες τους, βιώματά τους, όνειρά τους, επιθυμίες τους, συναισθήματά τους, πραγματικές ή μη ιστορίες τους– καταγράφηκε, δακτυλογραφήθηκε, εκτυπώθηκε και τοποθετήθηκε δίπλα από την αντίστοιχη δημιουργία.
- Ο Γιάννης Τσαρούχης συνάντησε τον Πάμπλο Πικάσο σε έκθεση που συμμετείχαν και οι δύο τους στο Παρίσι. Έτσι γνωρίσαμε χαρακτηριστικά έργα του Πικάσο, όπως το «Περιστέρι της ειρήνης» και δημιουργήσαμε τη δική μας ομαδική εργασία με κεντρικό ήρωα το περιστέρι της ειρήνης και το μήνυμά μας «πέταξε περιστέρι, πέταξε ψηλά σε

όλη τη γη, τον γαλαξία, τα σύννεφα και τα βουνά. Το μήνυμα της αγάπης και της ειρήνης να μάθουν όλα τα παιδιά, οι μαμάδες, οι μπαμπάδες, όλοι οι άνθρωποι στη γη, μεγάλοι και μικροί». Επίσης, δημιουργήσαμε και μια εικαστική εγκατάσταση με περισσότερα της ειρήνης που έφτιαξαν τα παιδιά με χαρτόνι και πάνω στα φτερά τους έγραψαν μηνύματα για τα παιδιά όλου του κόσμου. Άλλα περισσότερα κρεμάστηκαν ψηλά στην τάξη με σκοινάκι σιλικόνης και ήταν σαν να πετούσαν και άλλα κολλήθηκαν σε ξυλάκια από σουβλάκι που τοποθετήθηκαν σε πήλινη βάση που έφτιαξαν τα ίδια.

- Ο Γιάννης Τσαρούχης ήταν ζωγράφος, αγιογράφος, σκηνογράφος, ποιητής, συγγραφέας, μεταφραστής, καθηγητής... έτσι και τα παιδιά ύστερα από γνωριμία με διάφορα είδη τέχνης αποφάσισαν να γίνουν φωτογράφοι. Δημιουργήσαμε λοιπόν τη δική μας έκθεση φωτογραφίας με θέμα «Ό,τι αγαπώ πιο πολύ...» (ενθάρρυνση μαθητικής πρωτοβουλίας, ιδέα μαθητή). Τα παιδιά πήραν τη φωτογραφική μηχανή (της εκπαιδευτικού), φωτογράφησαν ό,τι αγαπούν πιο πολύ στον χώρο του σχολείου (δραστηριότητες, υλικό, παιχνίδια, λουλούδια, παιδιά, εργασίες τους αναρτημένες στους πίνακες της τάξης, δημιουργίες τους) και αποφάσισαν ποιες φωτογραφίες τους θα εκθέσουν. Τυπώσαμε τις φωτογραφίες και δημιουργήσαμε την έκθεσή μας.
- Ο Γιάννης Τσαρούχης σπούδασε στην Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών στην Αθήνα. Δάσκαλός του ήταν ο Κωνσταντίνος Παρθένης. Τα παιδιά έτσι βρήκαν την ευκαιρία να μιλήσουν για το σχολείο τους, το Νηπιαγωγείο, να εκφράσουν προσωπικές τους σκέψεις, συναισθήματα και επιθυμίες για το σχολείο, μιλήσαμε για το νέο σχολείο που θα πάνε μετά το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό, το οποίο επισκεφτήκαμε, κάναμε πρόγραμμα μετάβασης. Δώσαμε φωνή στο σχολείο και αυτό μας διηγήθηκε την ιστορία του, την οποία κάναμε τραγούδι που τραγουδήσαμε τόσο στο Δημοτικό Σχολείο που επισκεφθήκαμε όσο και στο μουσείο του Γιάννη Τσαρούχη, καθώς και βιβλίο με τίτλο «ένα σχολείο διηγείται» (γράψαμε και εικονογραφήσαμε το τραγούδι μας). Το βιβλίο μας το αφιερώσαμε στον Γιάννη Τσαρούχη (Γιάννη Τσαρούχη είναι τέλεια τα έργα σου, σε ευχαριστούμε), που ήταν η έμπνευση μας όλη τη σχολική χρονιά και το χαρίσαμε στο μουσείο του. Επίσης, αφού το ηχογραφήσαμε, το δημιουργήσαμε και ηλεκτρονικά, φτιάξαμε και την αφίσα του και το στείλαμε στον διαγωνισμό του ΕΚΕΔΙΣΥ, όπου κερδίσαμε και βραβείο.
- Κάποιοι από τους φίλους του Γιάννη Τσαρούχη ήταν η Αγγελική Χατζημιχάλη και ο Στρατής Ελευθεριάδης. Αφού μιλήσαμε και μάθαμε για τους φίλους του, τα παιδιά μίλησαν για τους δικούς τους φίλους και επειδή η τάξη μας αποτελείται από παιδιά από όλο σχεδόν τον κόσμο, δημιουργήσαμε μια αφίσα, στο πλαίσιο του διαγωνισμού της UNICEF, με θέμα «Να σας γνωρίσω τους φίλους μου, τα παιδιά όλου του κόσμου», μεταφέροντας το μήνυμά μας «Χαρταετοί στον ουρανό, μήνυμα στέλνουν ειρηνικό. Όλη η γη μια αγκαλιά για όλου του κόσμου τα παιδιά».

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων - Τα παιδαγωγικά βήματα

Κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες του προγράμματος θα παρουσιαστούν σε αυτή την ενότητα.

6.1. Ο σκεπτόμενος...

(Αναπαράσταση έργων τέχνης, προσωπική έκφραση, ζωγραφική, προβληματισμός, ενσυναίσθηση)

Στο πλαίσιο του προγράμματος επισκεφτήκαμε το μουσείο Μπενάκη που πραγματοποιούσε έκθεση αφιερωμένη στον Γιάννη Τσαρούχη. Εκεί είδαμε πολλά έργα του στις πραγματικές τους διαστάσεις και τα παιδιά μαγεύτηκαν. Μετά την επιστροφή μας στο σχολείο, συζητήσαμε για τα έργα που είδαν και τους έκαναν ιδιαίτερη εντύπωση. Ένα από αυτά ήταν ο «σκεπτόμενος» που ζωγράφησε ο Γιάννης Τσαρούχης το 1936. Συζητήσαμε με τα παιδιά για το τι βλέπουν στον πίνακα και τα συναισθήματα που τους δημιουργεί και προβληματιστήκαμε για το τι σκέπτεται. Πολλές οι απαντήσεις, οι υποθέσεις, οι εικασίες: «Να πιω έναν καφέ και ύστερα να πάω για δουλειά και μετά να πάω σπίτι να κοιμηθώ», «Είμαι πολύ κουρασμένος σαν άγαλμα», «Άραγε το αφεντικό μου απόλυσε τους συνεργάτες μου από τη δουλειά»; «Να πάω σε άλλη χώρα, γιατί η χώρα καταστράφηκε από τον πόλεμο»; «Να πάω να ξεκουραστώ, γιατί έκανα πολλές δουλειές», «Θέλω να πάω βόλτα, για να διασκεδάσω λίγο», «Θέλω να είναι η πόλη μου χρωματιστή»... Στη συνέχεια, τα παιδιά πήραν τον ρόλο του σκεπτόμενου και κάθε ένα έκανε την αναπαράσταση του πίνακα. Μετά τους μοιράστηκε ο πίνακας τυπωμένος χωρίς χρώματα, μαυρόασπρος, σε άσπρο χαρτί Α4 και τα παιδιά τον ζωγράφισαν με τα χρώματα που επιθυμούσαν· τέλος, δημιουργήσαμε μια έκθεση με τα έργα των παιδιών.

6.2. Ο χορός των χεριών

(Βιωματική δραστηριότητα, σωματική έκφραση, ενεργοποίηση, μη λεκτική επικοινωνία – εμπνευσμένο από τη δραστηριότητα ο χορός των χεριών των Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003: 129).

Τα παιδιά είναι καθισμένα στο έδαφος οκλαδόν, με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε αν απλώσουν τα χέρια τους, να μην αγγίζουν τα άλλα. Υπάρχει μουσική, η οποία στην αρχή είναι απαλή και τα παιδιά την ακούν και προσπαθούν να μείνουν με τον εαυτό τους. Σιγά σιγά αρχίζουν να κινούν τα δάκτυλά τους στον ρυθμό της μουσικής, συνεχίζουν με τις παλάμες τους και μετά με τα χέρια τους. Χορεύουν μόνο με τα χέρια τους. Η μουσική μπορεί να έχει εναλλαγές, για να εναλλάσσεται και ο ρυθμός του χορού. Κατόπιν τα παιδιά μπορούν να σηκωθούν σιγά σιγά συνεχίζοντας τον χορό και στη συνέχεια να συναντηθούν και να χορέψουν με τα χέρια των διπλανών τους· με κάθε εναλλαγή της μουσικής αλλάζουν και παρέα. Στη συνέχεια, σιγά σιγά επανέρχονται στην αρχική τους θέση, κάθονται κάτω, χαμηλώνει η μουσική και τα παιδιά μιλούν και εκφράζουν τις σκέψεις τους για την εμπειρία τους: «Μου άρεσε που χόρεψα με τα δάκτυλα», «Ήταν πολύ ωραίο που χόρεψα με τα χέρια της φίλης μου», «Μου άρεσε πολύ», «Δεν είχα χορέψει ποτέ μόνο με τα χέρια, μου άρεσε», «Μου άρεσε, γιατί δεν ξέρω να χορεύω», «Θα ήθελα να χορέψουμε και με τα πόδια», κάποιες από τις σκέψεις των παιδιών.

6.3. Ο ήλιος της συνεργασίας

(Δομημένη δραστηριότητα στο πλαίσιο της οικοδόμησης της κοινωνικής ταυτότητας, στο θέμα της συνεργασίας)

Με μια ομάδα παιδιών φτιάξαμε μια παλάμη και ζωγραφίσαμε χαρούμενα τα δάκτυλά της. Με μια άλλη ομάδα φτιάξαμε μια άλλη παλάμη και ζωγραφίσαμε τα δάκτυλά της λυπημένα. Στην ολομέλεια της τάξης ζητήθηκε από τα παιδιά να απαντήσουν στα ερωτήματα: «Για ποιο λόγο νομίζετε ότι τα δάκτυλα της παλάμης είναι χαρούμενα; Για ποιο λόγο τα δάκτυλα της άλλης παλάμης είναι λυπημένα»; Τα παιδιά έκαναν υποθέσεις και έδωσαν τις πιθανές απαντήσεις τους. Μετά τους διάβασα μια μικρή ιστορία για τα δάκτυλα μιας παλάμης που το καθένα θέλει να κάνει αυτό που επιθυμεί, αλλά τελικά όλα είναι λυπημένα και θυμωμένα, γιατί δεν τα καταφέρνουν επιτυχημένα. Τα παιδιά αναγνωρίζουν

την ανάγκη για συνεργασία και έτσι τα δάκτυλα γίνονται χαρούμενα. Κατόπιν φτιάχνουν τις δικές τους παλάμες με χαρτόνι και παίζουν τις δικές τους ιστορίες, με θέμα τη συνεργασία, στο κουκλοθέατρο. Στη συνέχεια, τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των πέντε παιδιών και έπαιξαν το παιχνίδι «Ένα ποτήρι νερό στον βασιλιά», όπου έπρεπε να συνεργαστούν για να προσφέρουν τελικά ένα ποτήρι νερό στον βασιλιά. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά και συνεργάστηκαν. Κατόπιν αποφασίσαμε να συνεργαστούμε όλοι μαζί και να φτιάξουμε τον ήλιο της συνεργασίας, γιατί όπως προέκυψε από συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης: «Όλοι μαζί μπορούμε αν συνεργαστούμε να φτιάξουμε έναν κόσμο όμορφο σαν φανταστικό και μέσα εκεί να ζούμε με αγάπη, φιλία, συνεργασία, αλληλοβοήθεια και σεβασμό». Κάθε παιδί ανέλαβε τον ρόλο του: ακτίνες του ήλιου, μάτια, στόμα. Απλωθήκαμε στον χώρο και χορέψαμε με μουσική· όταν σταμάτησε η μουσική τα παιδιά έτρεξαν στον χώρο που είχαμε ορίσει, πήραν τη θέση τους και... έτοιμος ο ήλιος της συνεργασίας, που δημιουργήθηκε με τα σώματά τους. Ένα κλικ της μηχανής τον αποτύπωσε και έγινε το σύμβολο της τάξης μας. Κατόπιν τα παιδιά συζήτησαν την εμπειρία τους στην ολομέλεια της τάξης και είπαν τις σκέψεις τους για το πώς επιθυμούν να είναι ο κόσμος που ζούμε. «Θέλω να υπάρχει αγάπη και η αγάπη να φτάνει ως τα αστέρια», «Θέλω όλοι οι άνθρωποι να έχουν το δικό τους σπίτι», «Θέλω να υπάρχουν σπίτια, άνθρωποι χαρούμενοι και ασφάλεια», «Θέλω να υπάρχει φιλία, γιατί είμαστε ζωντανοί και χρειαζόμαστε φίλους», «Θέλω να υπάρχουν πολύχρωμα σπίτια», «Θέλω να υπάρχει ειρήνη και ευτυχία», κάποιες από τις σκέψεις των παιδιών.

6.4. Το πείραμα με το τσαλακωμένο χαρτί

(Βιωματικές δραστηριότητες για καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων)

Στην ολομέλεια της τάξης έχουμε ένα απλό άσπρο χαρτί Α4. Με τη βοήθεια ενός παιδιού το τσαλακώνουμε. Μετά τίθεται το ερώτημα: Μπορούμε άραγε να το κάνουμε όπως ήταν πριν; και ζητάμε τη βοήθεια των παιδιών. Όλα τα παιδιά προθυμοποιούνται να προσπαθήσουν, χρησιμοποιούν όποιους και όσους τρόπους μπορούν να φανταστούν... με τα χέρια τους, με το σώμα τους, με τα δάκτυλά τους... αλλά τελικά κανένα δεν τα καταφέρνει, παρά τις επίμονες προσπάθειές τους. Μαθαίνουν έτσι βιωματικά πως ό,τι λέμε και ό,τι κάνουμε αφήνει το στίγμα του στους άλλους και δεν μπορούμε να το πάρουμε πίσω ή να κάνουμε πως κάτι δεν ειπώθηκε ή κάτι δεν έγινε. Οφείλουμε λοιπόν να είμαστε προσεκτικοί σε οτιδήποτε λέμε ή κάνουμε στους άλλους. Ενδεικτικά, κάποια σχόλια των παιδιών για το πείραμα: «Μου άρεσε το πείραμα, γιατί μου αρέσει στο σχολείο να είμαι χαρούμενη», «Πρέπει να λέμε όμορφες λέξεις», «Μου άρεσε, γιατί προσπαθήσαμε όλοι να κάνουμε το χαρτί όπως ήταν πριν, δεν τα καταφέραμε όμως», «Μου άρεσε, γιατί ήταν πολύ υπέροχο πείραμα, όλοι προσπαθήσαμε», «Το πείραμα ήταν πολύ ωραίο και οι καλοί τρόποι μου άρεσαν πάρα πολύ», «Το τσαλακωμένο χαρτί δεν μου άρεσε, γιατί έτσι γίνεται η καρδούλα κάποιου, όταν του λέμε άσχημες λέξεις ή του κάνουμε πράγματα που δεν του αρέσουν», «Μου άρεσε που προσπάθησα να το κάνω όπως ήταν πριν»...

6.5. Με μια φωτογραφία μου παρουσιάζομαι...

(Δραστηριότητα για οικοδόμηση κοινωνικής ταυτότητας, έννοια του «ανήκω», παρουσίαση προσωπικών επιλογών, επιθυμιών, ιδιαίτερων προσωπικών χαρακτηριστικών, αυτοέλεγχος, εναρμόνιση, ικανότητα επικοινωνίας)

Με τη βοήθεια των γονιών τους τα παιδιά επιλέγουν μια φωτογραφία τους, την οποία φέρνουν στο σχολείο και την παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης. Φροντίζουμε να γίνεται μία παρουσίαση την ημέρα. Αφού περιγράψουν τότε τραβήχτηκε η φωτογραφία,

ποιος την έβγαλε και γιατί, τι είχε συμβεί, συναισθήματα και σκέψεις, κατόπιν τα παιδιά κάνουν ερωτήσεις για ό,τι θέλουν να μάθουν για το παιδί που παρουσιάζεται, αγαπημένο φαγητό, βιβλίο, τραγούδι, παιχνίδι, χώρα καταγωγής, αγαπημένος φίλος, αγαπημένος προορισμός για βόλτα και άλλα στοιχεία που επιθυμούν να μάθουν ή να βρουν κοινά χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα μαζί του. Στην αρχή της διαδικασίας ορίζουμε με τη βοήθεια των παιδιών τους κανόνες της δραστηριότητας, αφού πρώτα τους έχει γίνει κατανοητή η συνολική δραστηριότητα. Τον λόγο κάθε φορά παίρνουν τα παιδιά που ακολουθούν τους προσυμφωνημένους κανόνες. Στο τέλος κάθε παρουσίασης το παιδί εκφράζει σκέψεις και συναισθήματα για τη διαδικασία και τα ζωγραφίζει. Μόλις παρουσιαστούν όλα τα παιδιά δημιουργούμε σε ένα μεγάλο χαρτόνι, μια ομαδική εργασία με τις φωτογραφίες τους, τις ζωγραφιές τους και τις σκέψεις τους. Κάποιες από τις σκέψεις και τα συναισθήματα των παιδιών: «Ένωσα χαρούμενη για τις ερωτήσεις που μου έκαναν», «Μου άρεσε που παρουσίασα τη φωτογραφία μου, ένιωσα χαρούμενη», «Μου άρεσε που παρουσιάστηκα, ένιωσα πολύ ωραία», «Ήταν σημαντικό, είπα σε όλους ότι μου αρέσει να πηγαίνω στη θάλασσα», «Μου άρεσε που παρουσιάστηκα και τα είπα πάρα πολύ ωραία», «Ένωσα καλά γιατί όλοι με άκουγαν ήσυχα και με παρακολουθούσαν».

6.6. Ό,τι καινούργιο υπάρχει

(Δραστηριότητα εμπνευσμένη από την παιδαγωγική του Freinet)

Σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς τα παιδιά εκδήλωναν την ανάγκη τους να εκφραστούν με διάφορους τρόπους αλλά και την ανάγκη τους να ακούγονται και οι άλλοι να προσέχουν αυτά που έχουν να πουν. Μια καλή ευκαιρία για να καλυφθεί αυτή η ανάγκη τους είναι τα «μικρά βιβλία» της παιδαγωγικής του Freinet, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ενότητας «Ό,τι καινούργιο υπάρχει». Εμείς διαφοροποιήσαμε τον τρόπο έκφρασης και αντί για μικρά βιβλία δημιουργήσαμε μικρές ιστορίες με πλαστελίνη (ενθάρρυνση μαθητικής πρωτοβουλίας, ιδέα μαθητή). Τα παιδιά έφτιαχναν τις ιστορίες τους με πλαστελίνη πάνω σε σουπλά, διαμόρφωναν το περιβάλλον του κατάλληλα για την ιστορία τους και την παρουσίαζαν στην ολομέλεια της τάξης. Στην αρχή κάθε παιδί δούλευε ατομικά, στην πορεία όμως προέκυψε η ανάγκη για συνεργασία και έτσι προέκυψαν ομάδες παιδιών που συνεργάζονταν, δημιουργούσαν και παρουσίαζαν τις ιστορίες τους, τις οποίες έπαιζαν σαν θέατρο. Η θεματολογία τους ήταν συνήθως από τις εμπειρίες τους, τα βιώματά τους, καθώς και από τα θέματα που διαπραγματευόμασταν στο σχολείο ή από τα ενδιαφέροντά τους. Στο ξεκίνημα της ενότητας ορίσαμε και τους κανόνες λειτουργίας της, συνθήκες, χρόνος διάρκειας, ημέρα πραγματοποίησης.

Κάποιες δραστηριότητες που στηρίχθηκαν θα αναφερθούν επιγραμματικά:

- στο θεατρικό παιχνίδι: παίξαμε το βιβλίο «ο μικρός κοκκινολαίμης», αφού πρώτα φτιάξαμε τα σκηνικά, τα απαιτούμενα υλικά, μοιράστηκαν ρόλοι και δημιουργήσαμε κουστούμια.
- στον ρητορικό λόγο: στο δημοκρατικό συμβούλιο της τάξης, εμπνευσμένο από την παιδαγωγική του Freinet, τα παιδιά προσπαθούν να πείσουν τους συμμαθητές τους για να ψηφίσουν τις προτάσεις τους για θέματα, όπως π.χ. η λειτουργία κάποιας γωνίας ή η λήψη απόφασης για κάποιο ζήτημα που έχει προκύψει
- στη δημιουργική έκφραση: δημιουργήθηκαν οι χαρταετοί με τα δικαιώματά των παιδιών: κάθε παιδί έφτιαξε τον χαρταετό του όπου έγραψε ένα δικαίωμα για τα παιδιά όλου του κόσμου· αυτούς τους χαρταετούς τους κρεμάσαμε στη τάξη.
- στον προβληματισμό: τι προτείνεις να κάνουμε για να περάσουμε την άμμο που καίει

- στο παιχνίδι που παίξαμε για την αναζήτηση του προσωπικού εμβλήματος
- στην επίλυση συγκρούσεων: τι προτείνεις στα τενεκεδάκια να κάνουν για να λύσουν το πρόβλημα που έχουν με το λαδένιο; πως νιώθεις για τη απόφαση που πήραν;
- στην έκφραση προσωπικής άποψης και γνώμης: ποιο δικαίωμα των παιδιών ανακάλυψες στο βιβλίο *Ο αρλεκίνος* που διαβάσαμε;
- ανάπτυξη φαντασίας: πώς φαντάζεσαι το σπίτι του Γιάννη Τσαρούχη που θα επισκεφτούμε;
- αυτενέργεια - αλληλεπίδραση: στις ελεύθερες δραστηριότητες τα παιδιά δημιουργούσαν ιστορίες από θέματα των ενδιαφερόντων τους, όπως τα αγαπημένα τους παιχνίδια και έφτιαχναν βιβλία είτε μόνα τους είτε συνεργάζονταν με άλλα π.χ. *Τα πειρατικά*: βιβλίο που έφτιαξε μια ομάδα παιδιών με μια ιστορία με καράβια επηρεασμένα από ένα καράβι, το αγαπημένο παιχνίδι ενός παιδιού.

7. Αξιολόγηση

Για να έχει το πρόγραμμα το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στο τέλος κάθε δραστηριότητας γινόταν η αξιολόγηση από τα παιδιά με στόχο τη συνεχή ανατροφοδότησή του, τη συνεχή προσαρμογή και αναπλασίωσή του. Λήφθηκαν υπόψη όλες οι απόψεις, οι σκέψεις και τα συναισθήματα των παιδιών. Ταυτόχρονα γινόταν και η αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό σε πολλά επίπεδα και παραμέτρους, όπως ικανοποίηση αναγκών των παιδιών, κατανόηση της δραστηριότητας, προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη κάθε παιδιού, ανταπόκριση στα ενδιαφέροντά τους, δημιουργία θετικών συναισθημάτων, τόνωση της περιέργειάς τους για περαιτέρω μάθηση, ενδυνάμωσή τους για αυτοέλεγχο και εναρμόνιση, ανάπτυξη και εξέλιξη της ικανότητάς τους για συνεργασία και επικοινωνία, τόνωση της αυτοπεποίθησης και ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Επίσης, πραγματοποιήθηκε και αξιολόγηση του προγράμματος από τους γονείς με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου, που δημιουργήθηκε για το πρόγραμμα και το συμπλήρωσαν οι γονείς στο τέλος του προγράμματος, μετά από εκδήλωση που πραγματοποιήθηκε για την παρουσίασή του. Επιπλέον, στο τέλος του προγράμματος έγινε και η τελική αξιολόγησή του από τα παιδιά.

Ενδεικτικά, παρατίθενται σκέψεις και σχόλια παιδιών για το πρόγραμμα: «Νιώθω ευτυχία, γιατί κουρασθήκαμε να φτιάξουμε τόσα πράγματα και τα καταφέραμε», «Νιώθω χαρά, επειδή κάναμε το δημοκρατικό συμβούλιο της τάξης και επειδή παίζω με τον φίλο μου», «Νιώθω χαρά, γιατί πήγαμε στο σπίτι του Γιάννη Τσαρούχη και φτιάξαμε τα δικά μας έργα», «Νιώθω χαρούμενος, γιατί φτιάξαμε τα πρόσωπά μας, την αυτοπροσωπογραφία μας», «Ένιωσα παιδί, γιατί παλιότερα ο Γιάννης Τσαρούχης ήταν παιδί», «Νιώθω χαρά, γιατί περνάω όμορφα», «Είμαι λυπημένη, γιατί τελειώνει το σχολείο και δε θα ξαναφτιάξω τέτοια πράγματα και δε θα ξαναπαίξω στο μπακάλικο με τον φίλο μου», «Μου άρεσε που πήγαμε στο σπίτι του Γιάννη Τσαρούχη και νιώθω χαρά γι' αυτό», «Μου άρεσε ακόμα που φτιάξαμε τον ήλιο της συνεργασίας», «Μου άρεσε πολύ που φτιάξαμε τα πρόσωπά μας», «Είμαι ευτυχισμένη, νιώθω αγάπη που κάναμε την παρουσίαση του προγράμματος μας στους γονείς», «Μου άρεσε πολύ που είδαμε πίνακες του Γιάννη Τσαρούχη, «Νιώθω χαρά, είμαι ευτυχισμένος που έφερα και παρουσίασα στη τάξη το αγαπημένο μου βιβλίο, τον *Μικρό Πρίγκιπα*», «Μου άρεσε πολύ που πήγαμε στο σπίτι του Τσαρούχη, ένιωσα τέλεια», «Μου άρεσαν τα πράγματα που κάναμε», «Νιώθω χαρά, κουρασθήκαμε να κάνουμε τόσα πολλά πράγματα, αλλά νιώθω χαρά γιατί τα καταφέραμε».

Και κάποιες σκέψεις και απόψεις των γονιών για το πρόγραμμα: «Ήταν εξαιρετικό πρόγραμμα», «Το παιδί μου κάθε μέρα ερχόταν ενθουσιασμένο και μου έλεγε ό,τι μάθαινε

για τον Τσαρούχη», «Ερχόταν το απόγευμα σίτι και ήθελε να βρίσκουμε πληροφορίες για τον Τσαρούχη», «Όλη τη χρονιά μάς μίλαγε με ενθουσιασμό για τον Τσαρούχη», «Ήταν πολύ καλό πρόγραμμα, ήταν πολύ χαρούμενος που συμμετείχε», «Το παιδί μου έγινε πολύ κοινωνικό, υπεύθυνο, συνεπής», «Μεταμορφώθηκε το παιδί μου, από αγρίμι έγινε παιδί», «Περάσαμε μια υπέροχη χρονιά», «Πολύ τυχερό το παιδί μας, ήταν εξαιρετική δουλειά», «Όλη τη χρονιά ένιωθα χαρά, ασφάλεια και περηφάνια».

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο, κατά το δυνατό, ικανοποιήθηκαν οι ανάγκες των παιδιών, αξιοποιήθηκαν οι δεξιότητές τους και τα ενδιαφέροντά τους, πραγματοποιήθηκαν οι σκέψεις τους και οι επιθυμίες τους, αναδείχθηκαν οι ικανότητές τους και οι κλίσεις τους. Το αποτέλεσμα φαίνεται από τις απαντήσεις των παιδιών τις τελευταίες ημέρες της χρονιάς αναφορικά με τις σκέψεις τους για το σχολείο. Έτσι το σχολείο για τα παιδιά είναι: το σχολείο της δημιουργίας, το σχολείο της ειρήνης, το σχολείο της φιλίας, το σχολείο της ηρεμίας, το σχολείο της ζωγραφικής, το σχολείο της διασκέδασης, το σχολείο της αγάπης, το σχολείο της ευτυχίας. Είναι πραγματικά πολύ ενθαρρυντικό το σχολείο να γίνεται ένας χώρος όπου τα παιδιά αυτενεργούν, δημιουργούν, ανακαλύπτουν, και τα παιδιά να το βιώνουν και να το νιώθουν. Αν τα παιδιά νιώθουν τόσο όμορφα και έχουν θετικά συναισθήματα για το σχολείο από το Νηπιαγωγείο, κατανοούμε με τι καλή διάθεση θα πάνε στο Δημοτικό και τι θετική ανταπόκριση θα έχουν σε αυτό και ευελπιστούμε στην καλύτερη δυνατή εξέλιξή τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων, ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*, Αθήνα: Καστανιώτη.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων για το Σχολικό Έτος 2016-2017. Εγκύκλιος 170596/ΓΔ4/13-10-2016.

Κτίζω την πόλη μου: Προσθέτοντας μια εκπαιδευτική πλατφόρμα στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές

Έλενα Σ. Κυριακίδου
Dipl. Architect Ing. RWTHAachen
elkyr@yahoo.gr

Δρ. Μυρτώ Α. Κωσταροπούλου
Διπλ. Αρχιτέκτων Μηχανικός ΕΜΠ, MSc in Design and Digital Media Edinburgh University,
Διδάκτωρ Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Αθηνών
myrtokostaropoulou@gmail.com

Περίληψη

Το «Κτίζω την πόλη μου» (fb: Κτίζω την πόλη μου) είναι ένα πρωτότυπο εργαστηριακό, απογευματινό μάθημα που υλοποιείται την τρέχουσα σχολική χρονιά 2017-2018 σε δύο δημόσια Δημοτικά Σχολεία, της Φιλοθέης και της Κηφισιάς (8^ο). Ο τίτλος προέκυψε από την πρόθεσή μας να διδάξουμε την αρχιτεκτονική τόσο ως τέχνη όσο και ως κοινωνική επιστήμη, προκειμένου τα παιδιά σταδιακά να αποκτήσουν συναίσθηση του χώρου ως τρισδιάστατου «σωματικού» φαινομένου, να καλλιεργήσουν τη συνείδησή τους γύρω από τα πράγματα και να μπορούν με διαφορετικούς τρόπους να αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους, τον κτισμένο χώρο και ειδικά την αστική, κοινωνική και πολιτιστική πραγματικότητα.

Στην παρούσα ανακοίνωση, θα θέλαμε να μοιραστούμε μαζί σας κάποιες από τις παρατηρήσεις και αξιολογήσεις μας σχετικά με το όφελος που μπορούμε να έχουμε αν προσθέσουμε στα σχολεία μια τέτοια εκπαιδευτική πλατφόρμα. Η εμπειρία και οι παρατηρήσεις από κάθε μάθημα καταγράφονται και αφορούν στη δομή του μαθήματος, στις δημιουργικές αντιδράσεις των παιδιών, στα μέσα σχεδίασης και πώς αυτά διευρύνουν τους ορίζοντές τους, αλλά και στην ανακάλυψη (και αποκάλυψη) διαφορετικών όψεων του πολιτισμού και του περιβάλλοντος, πάντα μέσα από την αρχιτεκτονική. Θα αναφερθούμε στο τι θεωρούμε ότι αποκομίζουν τα παιδιά από το μάθημα, παράλληλα με τις αρχιτεκτονικές γνώσεις αλλά και τον τρόπο με τον οποίο υλοποιείται ένα τέτοιο πρωτότυπο πρόγραμμα. Στο μάθημα - εργαστήριο και με όπλο τη φαντασία και τη λογική, φτιάχνουμε χώρους για το παιχνίδι, την ξεκούραση, την ψυχαγωγία, τη δράση, τον πολιτισμό, την κοινωνία, τη δημόσια και την ιδιωτική σφαίρα, χρησιμοποιώντας αρχιτεκτονικούς τρόπους αναπαράστασης. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να φτιάξουν τους δικούς τους κόσμους, αλλά κι εμείς βοηθάμε να έχουν ρεαλιστική βάση, στον βαθμό που δε θίγεται η δημιουργικότητα και φαντασία των παιδιών. Μελετάμε τις διαφορετικές προσεγγίσεις, μιλάμε για τις δημιουργίες και εκθέτουμε τα έργα. Λειτουργούμε ατομικά και ομαδικά, συμπληρωματικά.

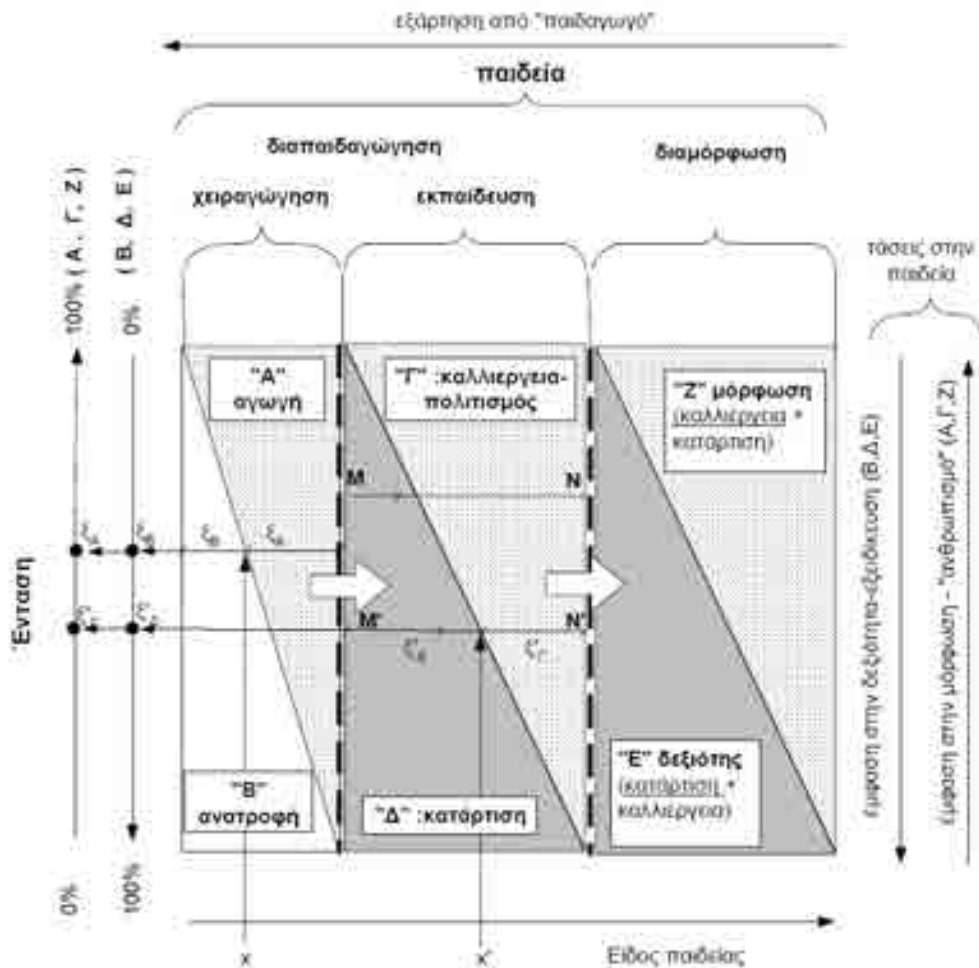
Λέξεις-κλειδιά: Αρχιτεκτονική, πόλη, συνείδηση, κτίζω, κοινωνία.

1. Εισαγωγή

Προτού προχωρήσουμε στην παρουσίαση της προσέγγισής μας και του πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσεται, θα θέλαμε να διακρίνουμε τις λεπτές αποχρώσεις που περιέχονται στον όρο παιδεία. Η ελληνική γλώσσα ευτυχώς μας δίνει τη δυνατότητα μιας τέτοιας ανάλυσης, τη στιγμή που η γερμανική (π.χ. Ausbildung, Erziehung) ή η αγγλική (education) λειτουργούν πιο γενικευτικά.

Ο Α. Κωσταρόπουλος σε άρθρο του για την παιδεία αναλύει στο σχήμα 1, το περιεχόμενο της παιδείας. Σε αυτό, αναφέρεται σε τρία στάδια παιδείας: στη χειραγωγή και την εκπαίδευση που τοποθετούνται κάτω από την ομπρέλα της διαπαιδαγώγησης και στη διαμόρφωση. Κατόπιν, η χειραγωγή (I) υποδιαιρείται στην ανατροφή και την αγωγή, η εκπαίδευση (II) στην κατάρτιση και την καλλιέργεια και η διαμόρφωση (III) στις δεξιότητες

και τη μόρφωση. Ανάλογα με τη μορφή παιδείας, σε κάποια δεδομένη χρονική στιγμή (x) δίδεται π.χ. μεγαλύτερη έμφαση στην καλλιέργεια απ' ό,τι στην κατάρτιση (Κωσταρόπουλος, 2004: 40).



Σχήμα 1. Α.Κωσταρόπουλος, «Το περιεχόμενο της παιδείας»

Η σχέση που αποκτούμε με τη γνώση μέσα από όλες αυτές τις μορφές παιδείας θα μπορούσαν να παρομοιαστούν με τη σχέση του γεωργού προς τη γη. Το χωράφι (α) τον παιδεύει, (β) παράλληλα, τον θρέφει, γ) επίσης, τον «ξυπνάει», όπως το αγωγή τον αγωγή, και (δ) τέλος, ο γεωργός μαθαίνει να εκμεταλλεύεται τη γη ορθά, έχοντας αποκτήσει δεξιότητες και την αντίστοιχη γνώση. Κάθε αντικείμενο γνώσης μοιάζει λοιπόν με κομμάτι γης, το οποίο πρέπει να δαμάσουμε προτού το κάνουμε κτήμα μας. Αλλά η επιμονή μας και η φροντίδα που αφιερώνουμε σε αυτό το κομμάτι γης, μας ανταμείβει σε βάθος χρόνο.

Ακόμη, η σχέση προς τη γνώση οφείλει να τελείται σε επαγρύπνηση. Η γνώση μοιάζει με νεκρή φύση, όμως μπορεί να ενεργοποιηθεί από τη φαντασία του αναγνώστη, αυτού του ερμηνευτή των σημείων, όπως τον αποκαλεί ο Comragnon (Comragnon: 2001, 41, 68). Ο Ε. Ε. Cummings έχει πει: «Γνώση είναι μια ευγενική λέξη για τη νεκρή αλλά άταφη φαντασία».

Κάθε εκπαιδευόμενος λοιπόν μοιάζει με αναγνώστη που προσπαθεί να ερμηνεύσει ένα πεδίο γνώσης, στο οποίο εισέρχεται αρχικώς εν πλήρη αγνοία και... αγνεία και στην πορεία ανακαλύπτει πίσω από τον εκάστοτε λόγο, τη σχέση που αυτός διατηρεί προς μέρη της πραγματικότητας και κομμάτια της αλήθειας.

Πράγματι, ως εκπαιδευόμενοι για κάθε κομμάτι άγνοιας αλλά και αγνότητας που θυσιάζουμε παιδευόμενοι, ερχόμαστε ένα βήμα πιο κοντά στην αλήθεια. Αυτό σημαίνει κάθε φορά μια απώλεια αλλά και μια κατάκτηση και δεν είναι άλλη από τη συνείδηση που κατακτιέται σε ποσοτικό βαθμό, ανταποδίδοντας σε ποιότητα και ευρύτητα πνευματικής ζωής. Όλο αυτό συνιστά μια εποικοδομητική λειτουργία και γι' αυτό θα αναφερθούμε πρώτα στον κονστρουκτιβισμό ή εποικοδομισμό.

2. Κονστρουκτιβισμός ή εποικοδομισμός

Ο εξελικτικός τρόπος με τον οποίο λειτουργεί το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο διακρίνεται και στα λεγόμενα του Vygotsky, ο οποίος τονίζει «τη σημασία που έχει να εξοπλιστεί το άτομο με εργαλεία, τα οποία θα το βοηθήσουν να κατανοεί και να ελέγχει τη συμπεριφορά του, να γίνει ανεξάρτητο και να προχωρήσει σε ένα ανώτερο αναπτυξιακό επίπεδο» (Ντολιοπούλου, 2006). Επιπλέον, σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία «ο μαθητευόμενος δεν απορροφά την καινούρια γνώση απαθής σαν ένα άδειο δοχείο, αλλά τη χτίζει ενεργητικά με βάση τη γνώση που ήδη έχει αποκτήσει από προηγούμενες εμπειρίες», «συλλέγοντας έννοιες» και κατασκευάζοντας «τα δικά του νοήματα γύρω από αυτήν» (Τσίτου: 2014: 22).

Σαφέστατα, κάθε «δόμηση νοήματος» προϋποθέτει την ύπαρξη πρότερης γνώσης. Με τον ίδιο τρόπο βλέπουμε και την αρχιτεκτονική ως μια πλατφόρμα που μπορεί να προστεθεί σε υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές, προκειμένου να ενισχύσει τάσεις του συστήματος παιδείας εμπλουτίζοντάς το με συναίσθηση της ιδιωτικής και δημόσιας σφαίρας, αλλά και προτείνοντας τρόπους με τους οποίους ενεργά και έμπρακτα μπορούμε να μάθουμε να αναγνωρίζουμε δομικά πλαίσια και –αν αξιολογείται πως χρειάζεται– να επεμβαίνουμε εποικοδομητικά για να τα βελτιώσουμε.

3. Ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός ως πεδίο προβληματισμού

Στον πυρήνα της αρχιτεκτονικής σκέψης βρίσκεται το πεδίο δράσης του αρχιτεκτονικού σχεδιασμού, για τον οποίον πρέπει να πούμε λίγα πράγματα:

- (α) Ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός αποτελεί ένα αυτόνομο πεδίο κοινωνικού, φιλοσοφικού, πολιτιστικού, ιστορικού και καλλιτεχνικού προβληματισμού, όμως παρατηρούμε ότι προσιδιάζει στην κονστρουκτιβιστική θεωρία εκπαίδευσης. Τοποθετώντας μπροστά σε κάθε νέο ζητούμενο εξαρχής ερωτήματα περί ουσίας, λαμβάνει υπόψη υπάρχουσες ιδεολογικές βάσεις, ιστορικές καταβολές, πολιτισμικές παραμέτρους και περιβαλλοντικά δεδομένα, συλλέγοντας έννοιες και κατασκευάζοντας νοήματα.
- (β) Επιπλέον, παρά την όποια μη μονοσημαντότητά του, δηλαδή το γεγονός ότι σε κάθε πρόβλημα Α αναλογεί ένα εύρος λύσεων Β1,2...ν, ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός συνιστά παράλληλα μια «στενωπό», κατά τη διάρκεια της οποίας τα δεδομένα σταχυολογούνται και οι λύσεις αναθεωρούνται, προκειμένου να εξευρεθεί η βέλτιστη από αυτές.

Το ουσιαστικότερο λοιπόν γνώρισμα του αρχιτεκτονικού τρόπου σκέψης είναι ότι δεν είναι –και δεν πρέπει να είναι– αυθαίρετος, εξού και το ζήτημα ευθύνης και ηθικής που αναπτύσσεται πίσω από κάθε σχεδιαστική προσέγγιση και πρόθεση. Πρόκειται δηλαδή για μια έμπρακτη φιλοσοφία που, εξωστρεφώς, οδηγείται από το διαλεκτικό περιβάλλον της

σύνθεσης προς την κοινωνία, την πόλη, τους ανθρώπους. Συνιστά επομένως πράξη συνείδησης και καλλιέργειας αυτής της συνείδησης σε μια ένταξη των πραγμάτων σε ένα εξελικτικό σχήμα κοινωνικού προσανατολισμού και ενδιαφέροντος.

Ας επιχειρήσουμε μια μεταφορά: Όπως «Η αρχιτεκτονική ζει (κατοικεί) στο DNA ενός κτιρίου και σε μια βαθύτατα ριζωμένη ευαισθησία που διαπερνάει όλη την κατασκευή» (Raffaelli, 2016: 7), έτσι μπορούμε να πούμε ότι και η συνείδηση μοιάζει να ζει (κατοικεί) στην εξελικτική πορεία ενός ανθρώπου και σε μια βαθύτατα ριζωμένη ευαισθησία που διαπερνάει όλη του την ύπαρξη. Καθετί άλλο πιθανόν να μην αποκαλείται καν αρχιτεκτονική και αντίστοιχα ούτε συνείδηση.

4. Κατοικείν

Στον βαθμό που η αρχιτεκτονική δεν μπορεί να υπεκφύγει της συνειδήσεως και της εξέλιξης αυτής (στα αγγλικά πιθανόν να προτιμούσαμε τη λέξη *reason* στη θέση της *συνείδησης*) συνιστά μια κατεξοχήν κοινωνική επιστήμη και ίσως αυτό ακριβώς να είναι που τη θωρακίζει και ως τέχνη, εγγράφοντάς την και μεταξύ των επιστημών ως μελέτη του χώρου και του κατοικείν.

Το κατοικείν είναι η συνθήκη σύγκλισης, όπου οι θεωρίες και τα πράγματα, η κατοίκηση και η κατοικία, συναντιούνται για να καλύψουν καταρχήν τη στοιχειώδη ανάγκη του ανθρώπου για ασφάλεια, προστασία, στέγαση, αλλά κατ' επέκταση και την επίσης σημαντική ανάγκη του να διαμορφώνει την κατοικία του με τρόπο ανάλογο των δημιουργικών του αναγκών.

Κατοικείν σημαίνει οικειοποιούμαι και οικειοποιούμαι σημαίνει καθιστώ κάτι γνωστό, δηλαδή το γνωρίζω. Γνωρίζω καλά σημαίνει επίσταμαι και ως εκ τούτου έχω συναίσθηση και συνείδηση κάποιου πράγματος, άρα μπορώ διανοητικά να το συλλάβω. Ο μεγάλος αρχιτέκτονας L. Kahn είχε πει: «Το φως δε γνώριζε πόσο σπουδαίο ήταν μέχρι που έπεσε πάνω σε ένα κτίριο».



Εικόνα 1. Ανεβαίνουμε ενώνοντας τα σπίτια μας (ΚΤΠΜ)

5. Κατοικώντας στο περιβάλλον του σχολείου

Προχωράμε τον συλλογισμό, λέγοντας ότι αν, για παράδειγμα, κατοικούμε στο περιβάλλον του σχολείου, σημαίνει ότι το οικειοποιούμαστε και καταφέρνουμε να γνωρίσουμε ένα μικρό κομμάτι της αστικής πραγματικότητας, αφού τα σχολεία αποτελούν μικρογραφίες της κοινωνίας. Άλλωστε, η ουσία του σχολείου ως κοινωνικού διαμεσολαβητή εντοπίζεται στο γεγονός ότι προετοιμάζει την κοινωνική ένταξη των μελλοντικών πολιτών που είναι τα παιδιά και επομένως ανήκει σε αυτόν τον χώρο της κοινωνικής πρόνοιας, προσφέροντας ένα πεδίο δράσης και ανάπτυξης των νεανικών συνειδήσεων.

Μέσα από τα σχολικά περιβάλλοντα, το παιδί ως άτομο, δηλαδή στοιχειώδης προσωπικότητα, αποκτά κοινωνικό, ιστορικό, αλλά και ποιητικό προσανατολισμό και «χτίζεται» προς μια ολοένα αυξανόμενη συνειδησιακή συνθήκη και συναίσθηση του κοινωνικού περιβάλλοντος, αποκτώντας εφόδια, αυτοπεποίθηση και ικανότητα διαχείρισης του εαυτού του στο πλαίσιο πάντοτε κάποιας ομάδας ατόμων.

6. Το εφόδιο του αρχιτεκτονικού τρόπου σκέψης

Το εφόδιο του αρχιτεκτονικού τρόπου σκέψης, που εισηγούμαστε εδώ ως πρόσθετη εκπαιδευτική πλατφόρμα, θεωρούμε ότι θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ισχυρό και σωστό εκπαιδευτικό εργαλείο στο πλαίσιο ενός σχολικού προγράμματος. Ο λόγος για μια ακόμη τέχνη, πέρα από τα εικαστικά, τη μουσική και τη θεατρική αγωγή που ήδη υπάρχουν στη βασική εκπαίδευση, αλλά και για μια επιστήμη που:

- (α) μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών
- (β) περιέχει τη μελέτη του περιβάλλοντος (φυσικού και κτισμένου)
- (γ) χρησιμοποιεί τη ρητορική (επιχειρηματολογείν)
- (δ) αφορά εν γένει δομές
- (ε) ελευθερώνει τη φαντασία, ενώ παράλληλα καλλιεργεί τον κοινό νου και
- (στ) εφαρμόζεται σε διαλεκτική βάση, λόγω της διττής φύσης του. «Να θυμάσαι ότι η Αρχιτεκτονική έχει να κάνει με τη σύνθεση τέχνης και τεχνικής...» νουθετεί ο αρχιτέκτονας Α. Τομπάζης έναν νεαρό φοιτητή. «Γι' αυτό πρέπει να μάθεις να ζεις με μια διχασμένη προσωπικότητα» (Τομπάζης, 2007: 37).

Κι εμείς συμπληρώνουμε ότι αν είναι χρήσιμο να μάθουμε να ισορροπούμε πάνω σε δύο βάρκες, δεν είναι για να μην πέσουμε στο νερό, αλλά για να μάθουμε να κρατάμε τα βήματά μας παράλληλα και «συνώνυμα» στο πλαίσιο μιας διφορούμενης και αμφίσημης γλωσσικής πραγματικότητας, της οποίας όλοι ανεξαιρέτως και αναπόφευκτα είμαστε μέρος. Ποια είναι αυτή η πραγματικότητα; Σε επίπεδο χωρικό και κοινωνικής κατοίκησης είναι η αστική μορφή, δηλαδή η πόλη.

7. Κτίζω την πόλη μου

«Σκέφτομαι αρχιτεκτονικά» λοιπόν σημαίνει επί της ουσίας κτίζω τη συνείδησή μου, εισχωρώντας σταδιακά στη σύνθετη αστική πραγματικότητα που είναι η πόλη, ο τελικός αποδέκτης όλων μας, μικρών και μεγάλων. Σημαίνει κατ' επέκταση ότι μπορώ να κατανοήσω την κοινωνία και οι μεγαλύτεροι οφείλουμε να προετοιμάσουμε τους μελλοντικούς πολίτες που είναι τα παιδιά για μια ενεργή συμμετοχή στη σύνθετη αστική πραγματικότητα. Εμείς, βασιζόμενοι σε αυτή τη σύνδεση της συνείδησης με το αστικό φαινόμενο που είναι πόλη, ονομάσαμε την εκπαιδευτική μας πρόταση «Κτίζω την πόλη μου» (ΚΤΠΜ).

Με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς 2017-2018, με τη συνάδελφο αρχιτέκτονα Ε. Κυριακίδου, προσεγγίσαμε τους Συλλόγους Γονέων δύο δημοσίων Δημοτικών Σχολείων, της Φιλοθέης και της Κηφισιάς (8^ο Δημοτικό Σχολείο) και εισηγηθήκαμε την υλοποίηση απογευματινού μαθήματος αρχιτεκτονικής. Το ενδιαφέρον ήταν άμεσο και η ανταπόκριση σημαντική.

Η δράση ξεκίνησε με το συνέδριο «Χώροι του παιδιού ή χώροι για το παιδί» στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, στο οποίο συμμετείχαμε με τη συνεργάτιδά μας και παιδαγωγό Α. Μελίτη με την ομιλία με τίτλο: «Αμφίδρομα μαθήματα ή μαθήματα αναλογίας: Από το σχολείο στην πόλη και από την πόλη στο σχολείο» (Κωσταροπούλου & Μελίτη, 2017), στο οποίο συνδέσαμε επτά μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις («παιδαγωγικές κλίμακες», όπως τις ονομάσαμε) με την αστική εμπειρία.

Συνδέσαμε:

- Α) την Ενταξιακή Εκπαίδευση (Inclusive education) με την πόλη ως χώρο συνύπαρξης διαφορετικότητων
- Β) τη Διάδραση - Μεταφορά - Προσομοίωση με την πόλη ως δίκτυο επικοινωνίας και διάδρασης
- Γ) το STEM [Science, Technology, Engineering and Mathematics] με την πόλη ως πεδίο με καθημερινά προβλήματα που πρέπει να επιλυθούν
- Δ) το Μοντεσοριανό σύστημα με την πόλη ως πλαίσιο που απαιτεί αυτοπειθαρχία και αυτορρύθμιση
- Ε) τη Μικτή μάθηση (Blended learning), που προωθεί ένα πιο σύνθετο μοντέλο διδασκαλίας, με τη χαοτική αστική πραγματικότητα
- ΣΤ) την «Πανταχού παρούσα» μάθηση (Ubiquitous learning), που προωθεί τη δυνατότητα να ξεπεράσουμε τα στενά όρια του χώρου και του χρόνου, με την εικονική πόλη
- Η) τις Δράσεις - συμμετοχής, που προωθούν τη συμμετοχή στα κοινά σε μια πόλη που αποτελείται από ενεργούς πολίτες.



Εικόνα 2. Ανεβαίνουμε ενώνοντας τα σπίτια μας (ΚΤΠΜ)

Στο ΚΤΠΜ επιχειρούμε να εφαρμόσουμε τα παραπάνω μέσα από ένα καινοτόμο και πρωτότυπο πρόγραμμα αρχιτεκτονικής για παιδιά Δημοτικού, που σχεδιάστηκε από την Έλενα Κυριακίδου και τη Μυρτώ Κωσταροπούλου. Διαρκεί έναν χρόνο και υλοποιείται μία φορά την εβδομάδα. Απευθυνόμαστε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά υπάρχει η δυνατότητα να εφαρμοστεί και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το πρόγραμμα εντάσσεται σε ένα σκεπτικό μη τυπικής εκπαίδευσης.

Με βάση όλα τα παραπάνω, θεωρούμε ότι στο ΚΤΠΜ εσωκλείουμε την προαναφερθείσα προσέγγιση της αρχιτεκτονικής και μάλιστα σε έναν ανοικτό φάκελο εργασιών. Κάθε εβδομάδα αναρτούμε στο διαδίκτυο (facebook: Κτίζω την πόλη μου) τις εργασίες των παιδιών συνοδευόμενες από το σκεπτικό προσέγγισης, το οποίο έμπρακτα προσπαθούμε να μεταδώσουμε στα παιδιά. Πρόκειται για κάτι πειραματικό, του οποίου όμως τα αποτελέσματα μάς ενθαρρύνουν και γι' αυτό επιδιώξαμε να μοιραστούμε μαζί σας την εκπαιδευτική μας πρόταση.

8. Η εφαρμογή του ΚΤΠΜ

Θα θέλαμε να σας δείξουμε λίγο από τη δουλειά μας που βρίσκεται σε εξέλιξη και να μοιραστούμε μαζί σας τα συμπεράσματά μας από την αλληλεπίδρασή μας με τα παιδιά, των οποίων οι ηλικίες στην παρούσα φάση κυμαίνονται από 5 έως 10 ετών.

Το διδακτικό υλικό είναι πολύ ευρύ. Αντλεί από θεματολογίες που έχουν ταξινομηθεί με βάση:

1. τους αρχιτέκτονες και τα κτισμένα παραδείγματα
2. τις μορφές αναπαράστασης της σκέψης (π.χ. τομή, κάτοψη, όψη, σκίτσο)
3. τη μίμηση (π.χ. μίμηση της φύσης)
4. τη μεταφορά (π.χ. η αρχιτεκτονική ως παιχνίδι)
5. την κατασκευή (π.χ. δοκοί επί στύλων)
6. τις κλίμακες (zoom in / out και κλιμακούμενη συνθετότητα θεμάτων)
7. το αρχιτεκτονικό συνθετικό λεξιλόγιο
8. τη διεπιστημονικότητα και τη σχέση της αρχιτεκτονικής με τις άλλες τέχνες
9. τους κανονισμούς, τους περιορισμούς και τη νομοθεσία
10. τη δυνατότητα ατομικής ή συλλογικής δουλειάς
11. τα αρχιτεκτονικά κείμενα (π.χ. γνωστές ρήσεις γύρω από την αρχιτεκτονική).

Σε κάθε μάθημα μοιράζουμε στα παιδιά ένα φυλλάδιο με εικόνες και μικρό συνοδευτικό κείμενο, κάνοντας συνοπτικές αναφορές σε αρχιτεκτονικά παραδείγματα, προσπαθώντας να δημιουργήσουμε μικρές νοητικές διαδρομές και συνειρμούς μεταξύ πραγμάτων που μπορεί να έχουν ιστορική, κοινωνική, αισθητική, πολιτιστική ή και συμβολική αξία. Ο σκοπός μας είναι να ενισχύουμε με δυναμικό τρόπο το γνωσιακό υπόβαθρο των παιδιών, ώστε να μπορέσουν σταδιακά να αναπτύξουν και να δημιουργήσουν περαιτέρω δομές, συνάψεις, συναισθήματα και δεξιότητες. Για παράδειγμα:

(α) από την πυραμίδα ως σταθερό σχήμα στο χωροδικτύωμα που αποτελείται από τρίγωνα, κόμβους και συνδέσεις

(β) από την κολώνα στα υψίκορμα κτίρια, που ενδεχομένως μπορούν να περιστρέφονται, όπως ένας πύργος DNA

(γ) από τα πασσαλόσπιτα της νεολιθικής εποχής στις αρχετυπικές μορφές κατοίκησης και στις σύγχρονες πυλωτές

(δ) από τον λαβύρινθο στις καστροπολιτείες κ.ά.

Σε κάθε μάθημα - εργαστήριο, τα παιδιά καλούνται να υλοποιήσουν μια κατασκευή, μια μακέτα, ένα σχέδιο, να μιμηθούν ή να πρωτοτυπήσουν, να προβληματιστούν, αλλά πρωτίστως να χαρούν ανακαλύπτοντας νέους δρόμους έκφρασης και νέες μορφές αντίληψης και πρόσληψης της τρισδιάστατης πραγματικότητας. Με όπλα τη φαντασία και τη λογική φτιάχνουμε χώρους για το παιχνίδι, την ξεκούραση, την ψυχαγωγία, τη δράση, τον πολιτισμό, την κοινωνία, τη δημόσια και την ιδιωτική σφαίρα, χρησιμοποιώντας αρχιτεκτονικούς τρόπους αναπαράστασης.

Τα παιδιά ενθαρρύνονται στο να φτιάξουν τους δικούς τους κόσμους, αλλά κι εμείς βοηθούμε να έχουν ρεαλιστική βάση, στον βαθμό που δε θίγεται η δημιουργικότητα και η φαντασία τους. Μελετάμε τις διαφορετικές προσεγγίσεις, μιλάμε για τις δημιουργίες και εκθέτουμε τα έργα. Λειτουργούμε ατομικά και ομαδικά, συμπληρωματικά, συνεργατικά.

Οι εργασίες είναι προσαρμοσμένες στις δεξιότητες των παιδιών. Χρησιμοποιούμε λεπτά χαρτόνια και ψαλίδια με στρογγυλές μύτες και πατρόν, για να βοηθήσουμε τα παιδιά όλων των τάξεων του Δημοτικού να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος.

Με τη βοήθειά μας, τα παιδιά προσπαθούν να δημιουργήσουν χωρικές ποιότητες, μετατρέποντας τα υπό κλίμακα αντικείμενα σε νοήματα, τα οποία με τη σειρά τους επιφυλάσσουν και αναλογικές και προβολικές σχέσεις με την πραγματικότητα.

9. Καταγραφή συμπερασμάτων από τη δράση ΚΤΠΜ

Μετά από κάθε μάθημα καταγράφουμε τις παρατηρήσεις μας και τα συμπεράσματά μας αναφορικά με το τι θεωρούμε ότι αποκομίζουν τα παιδιά παράλληλα με τις αρχιτεκτονικές γνώσεις είναι τα εξής. Αυτά λοιπόν θεωρούμε ότι είναι:

- Ενίσχυση της αντίληψης
- Εξάσκηση της λεπτής κινητικότητας
- Η μετάβαση από το γενικό στο ειδικό, από τα μέρη στο όλον και ανάποδα
- Επινόηση της μεθόδου
- Αντίληψη της γεωμετρίας σε τρεις διαστάσεις μέσα από τις μακέτες
- Εξάσκηση της λογικής σκέψης μέσα από στατική επίλυση μιας μακέτας, π.χ. χωροδικτύωματος, γέφυρας, περιστρεφόμενου πύργου DNA
- Εξωτερίκευση της σκέψης, σχηματοποίηση και υλοποίησή της
- Καλλιέργεια της προσοχής
- Καλλιέργεια του κοινού νου
- Αντίληψη του κτισμένου και πραγματικού, π.χ. μέσα από το υπό κλίμακα «χτίσιμο» των τοίχων
- Οργάνωση σκέψης με βάση τις λειτουργίες (λειτουργικό διάγραμμα, οργανόγραμμα)
- Ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας
- Αντίληψη της κλίμακας
- Ενθάρρυνση της φαντασίας... ο χώρος γίνεται το παραμύθι των παιδιών
- Ανάληψη της «ευθύνης» για το έργο μέσα από υπογραφή του
- Η χαρά της ανακάλυψης μέσα από την αναγνώριση ενός τρισδιάστατου σχεδίου (π.χ. οψοτομή και η αντίστοιχη κάτοψή του)
- Χρωματίζοντας, αναγνωρίζονται στοιχεία της όψης και ανακαλύπτεται η σχέση σχεδίου-πραγματικότητας
- Γνωριμία με κάποια σημαντικά κτίρια
- Ξενάγηση στην Ακρόπολη



Εικόνα 3. Αντισταυανόμαστε την κλίμακα και το «χτίσιμο» των τοίχων (ΚΤΠΜ)

- Μαθαίνω τι μπορώ να κάνω με ένα αξιόλογο αλλά παλιό και εγκαταλελειμμένο κτίριο (αποκατάσταση και επανάχρηση βάσει σχεδίου και με άλλα υλικά, κατεδάφιση, χρήση υλικών του σε άλλο κτίριο - spolia, σκηνικό)
- Χρήση πολλών μέσων, όπως το ριζόχαρτο: η έννοια της δεύτερης σκέψης, της διόρθωσης, της μίμησης
- Ασκήσεις «ισορροπίας» μεταξύ τέχνης και επιστήμης, καλλιτεχνικής έκφρασης και διανόησης
- Καλλιέργεια της εφευρετικότητας
- Επανάχρηση υλικών, οικολογική σκέψη
- Η σημασία της ακρίβειας στον σχεδιασμό
- Σχεδιαστική υλοποίηση των προθέσεών μας
- Η τήρηση του κανόνα (κατασκευαστικού κανάβου) και η σκέψη εντός και εκτός πλαισίου (in / out of the box)
- Μελέτη των χωρικών ποιοτήτων
- Αυτονομούμαστε, λειτουργούμε ατομικά μέσα από την ιδέα μας
- Μαθαίνουμε να βγαίνουμε προς τα έξω, μεταβαίνοντας από τις πιο μικρές κλίμακες στην κλίμακα της πόλης
- Αντίληψη του περιβάλλοντος χώρου
- Τέλος, μαθαίνουμε ότι μπορούμε να κάνουμε ό,τι θέλουμε στην αρχιτεκτονική, αλλά θα πρέπει να στέκει ως εγχείρημα και να ευσταθεί ως επιχείρημα.

10. Επίλογος



Εικόνα 4. Δημιουργούμε χωρικές ποιότητες (ΚΤΠΜ)

Θεωρούμε ότι η προσθήκη της αρχιτεκτονικής ως κατ' επιλογήν ή συμπληρωματικού μαθήματος στον βασικό κορμό των μαθημάτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θα βοηθούσε στην καλλιέργεια ενός συμπληρωματικού τρόπου του σκέπτεσθαι μέσα από μη μονοσήμαντες οδούς, που θα συνοδεύονται από κοινωνική και περιβαλλοντική ευαισθησία, ιστορικό και πολιτιστικό προσανατολισμό, πρακτική φιλοσοφία αλλά κυρίως με λόγο και δυνατότητα θεώρησης ενός προβλήματος από πολλές θέσεις και πλευρές.

Μέσα από το ΚΤΠΜ δίνεται στα παιδιά μια ευκαιρία να γνωρίσουν ένα κομμάτι γνώσης, το οποίο στις μέρες μας μόνο ως φοιτητές ίσως γνωρίσουν. Το πείραμά μας και η ανταπόκριση των παιδιών αλλά και η προσήλωση και η χαρά που εκδηλώνουν στο μάθημα μας καθιστούν βέβαιο ότι βασικές έννοιες και αρχές που χρησιμοποιεί η αρχιτεκτονική μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα εφόδια και εργαλεία στα χέρια των μικρών μας φίλων, ειδικά όσον αφορά την αντίληψη του περιβάλλοντος, της ιδιωτικής και δημόσιας σφαίρας και φυσικά του πώς τελικά, ουσιαστικά και νοηματικά, κτίζεται η πόλη μας από εμάς τους ίδιους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Compagnon, A. (2001). *Ο Δαίμων της Θεωρίας: Λογοτεχνία και Κοινή Λογική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Raffaelli, B. (2016). *The fast guide to architectural form*. Netherlands: Bispublishers. ΣΕΑΒ.
- Κωσταρόπουλος, Α. (2004). *Παιδεία: Βασικές έννοιες και συστήματα εκπαίδευσης. Ναυτεμπορική, 19.2.2004, 40.*
- Κωσταροπούλου, Μ. & Μελίτση, Α. (2017). Αμφίδρομα μαθήματα ή μαθήματα αναλογίας: από το σχολείο στην πόλη και από την πόλη στο σχολείο. *Ομιλία σε Συνέδριο στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, στις 20.5.2017 με θέμα «Χώροι του Παιδιού ή Χώροι για το Παιδί».*
- Νικονάνου Ν. (επιμ.). (2015). *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Ντολιοπούλου, Ε. (2006). Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Τομπάζης, Α. (2007). *Γράμμα σ' ένα νέο αρχιτέκτονα*. Αθήνα: Libro.
- Τσίτου, Φ. (2014). Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού ή εποικοδομισμού. Στο *Προγράμματα Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, πρόγραμμα: 180εκρα - μουσειακές αφηγήσεις*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Μουσική και Δημιουργική Γραφή: Αξιοποίηση της Μουσικής σε πρακτικές Δημιουργικής Γραφής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Αλίκη Κωνσταντίνου
Παιδαγωγικό Τμήμα, ΑΠΘ
alikipkonstantinou@hotmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης και της ενίσχυσης της δημιουργικότητας των παιδιών στη σχολική αίθουσα μια τεχνική που υιοθετείται όλο και συχνότερα είναι αυτή της «Δημιουργικής Γραφής». Στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής το ερέθισμα που χρησιμοποιεί ο εμπυχωτής είναι αυτό που κινητοποιεί τα παιδιά στο να συγγράψουν. Στις δράσεις που παρουσιάζονται στο άρθρο αυτό χρησιμοποιήσαμε μουσικό ερέθισμα, θεωρώντας ότι η μουσική μπορεί να αποτελέσει ένα δυνατό κίνητρο για δημιουργικές δραστηριότητες. Η εργασία αποτελεί μια έρευνα δράσης που έχει ως σκοπό να εξετάσει αν η μουσική μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο και ένα πλούσιο πεδίο ερεθισμάτων για δράσεις δημιουργικής γραφής. Παρουσιάζεται μια εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στη Ε' τάξη του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πλαγιαρίου, στο πλαίσιο του πτυχιακής εργασίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής - Δημιουργική γραφή και εκδοτική παραγωγή για το παιδί: Από το σχολικό στο εξωσχολικό βιβλίο». Το άρθρο αυτό αποτελεί ένα κομμάτι της συνολικής εργασίας και αφορά μόνο στις δράσεις παραγωγής ποιημάτων, αφήνοντας έξω την παραγωγή πεζού λόγου.

Οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με διάφορα είδη μουσικής και χρησιμοποίησαν τα χαρακτηριστικά της μουσικής αυτής κατά τη συγγραφή ποιητικού λόγου. Τα επιλεγμένα μουσικά κομμάτια κατέφεραν να ενεργοποιήσουν τους/τις μαθητές/τριες, και τους/τις ώθησαν να εκφραστούν γλωσσικά. Τα παιδιά υιοθέτησαν τεχνικά, μορφολογικά και υφολογικά στοιχεία της μουσικής μέσα στα ποιήματά τους. Στο άρθρο περιγράφονται οι δράσεις και αναλύονται τα παραγόμενα των παιδιών μέσα από στοιχεία ποιητικής, καθώς και με κριτήρια του τεστ δημιουργικότητας Torrance. Ακόμα, εξετάζεται η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία, καθώς και οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν στην πράξη. Τέλος, προτείνονται πιθανές προεκτάσεις και ιδέες για διδασκαλία μέσα στη σχολική τάξη και για δράσεις δημιουργικής γραφής.

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργικότητα, Δημιουργική Γραφή, Μουσική, Ποίηση.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, έννοιες όπως η δημιουργικότητα και η «Δημιουργική Γραφή» έχουν κάνει πολύ έντονη την παρουσία τους τόσο σε συζητήσεις, σεμινάρια και ημερίδες για την εκπαίδευση όσο και σε εργαστήρια ή μαθήματα. Η δημιουργική γραφή στηρίζεται σε τεχνικές και πρακτικές που έχουν σαν στόχο την παραγωγή γραπτού λόγου, πεζού ή ποιητικού, από τα παιδιά. Για την παραγωγή αυτή, οι εμπυχωτές καλούνται να χρησιμοποιήσουν κίνητρα και ερεθίσματα, ώστε να ευαισθητοποιήσουν τη φαντασία των παιδιών. Τέτοια ερεθίσματα μπορεί είναι άλλα λογοτεχνικά κείμενα ή ποιήματα, αντικείμενα, φωτογραφίες ή πίνακες ζωγραφικής. Μπορούμε να πούμε λοιπόν ότι οι εμπυχωτές πολλές φορές χρησιμοποιούν την τέχνη για να παράγουν τέχνη. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο απουσιάζει όμως μια πολύ σημαντική τέχνη: αυτή της μουσικής. Και εδώ στηρίχθηκε η προβληματική που μας οδήγησε στο να εξετάσουμε περισσότερο αυτό το θέμα: μπορεί η μουσική να αποτελέσει ένα επαρκές και πλούσιο ερέθισμα για την παραγωγή λόγου σε πρακτικές δημιουργικής γραφής; Και γιατί, αφού έχει αποδειχθεί ότι η μουσική είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δημιουργικότητα, δεν γίνονται προσπάθειες να συνδεθεί και με τη δημιουργική γραφή;

Η εργασία μας έχει ως βασικό σκοπό το να εξετάσει εάν η μουσική ως ερέθισμα, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, μπορεί να συμβάλει στην παραγωγή γραπτού (ποιητικού) λόγου από παιδιά και αν ο λόγος αυτός υιοθετεί στοιχεία του ερεθίσματος.

1. Όροι και έννοιες

1.1. Δημιουργική Γραφή

Με τον όρο «Δημιουργική Γραφή» ορίζεται το σύνολο των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών (λογοτεχνικών) δεξιοτήτων (Καρακίτσος, 2014 στο Γρόσδος, 2014: 8-9), αλλά και τα ίδια τα παραγόμενά τους (τα κείμενα). Ορίζεται επίσης και ως εκπαιδευτική μέθοδος που προσεγγίζει με βιωματικό τρόπο τη διδασκαλία της λογοτεχνίας αλλά και ως μορφή ψυχικής εκτόνωσης και τόνωσης της αυτοεκτίμησης (Κωτόπουλος, 2012: 7). Σε αντίθεση με τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής για ενήλικες που στόχο έχουν τη βελτίωση της λογοτεχνικής γραφής των συμμετεχόντων, η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση έχει κυρίως μαθησιακούς στόχους, όπως η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, η ανάπτυξη της ομαδικότητας και της συνεργασίας, ο διάλογος, η ωφέλιμη κριτική, ο σεβασμός, η ανάδειξη της δημιουργικότητας, η ενθάρρυνση της προσωπικής έκφρασης (Βασιλάκη & Δαρδιώτη, 2008).

1.2. Μουσική και Εκπαίδευση

Ως «Μουσική» ορίζεται η τέχνη που βασίζεται στην οργάνωση ήχων με σκοπό τη σύνθεση, εκτέλεση και ακρόαση ενός μουσικού έργου. Με τον όρο εννοείται επίσης και το σύνολο ήχων από το οποίο απαρτίζεται ένα μουσικό κομμάτι (Ulrich, 1998). Στη σχολική τάξη συνδέεται άρρηκτα με τη δημιουργικότητα μέσα από τις διαδικασίες της ακρόασης, εκτέλεσης και σύνθεσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Επειδή όμως στόχος των δράσεων αυτής της έρευνας είναι η δημιουργική γραφή μέσα από την ακρόαση μουσικής –και όχι η μουσική παραγωγή– θα επικεντρωθούμε μόνο στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών ως ακροατών, αφήνοντας έξω το κομμάτι της εκτέλεσης και της σύνθεσης της μουσικής.

1.3. Μουσικές έννοιες

Οι μουσικές έννοιες που θα χρησιμοποιήσουμε στις δράσεις μας είναι η χροιά, η μορφολογία, η ενορχήστρωση και η διάρκεια ήχου.

Χροιά (ή αλλιώς ηχόχρωμα): είναι η ιδιότητα που έχει ένας ήχος η οποία μας επιτρέπει να τον διακρίνουμε από κάποιον άλλον (Αμαραντίδης, 1990).

Μορφολογία: είναι ο τρόπος με τον οποίο σχηματίζεται η διάρθρωση ενός μουσικού έργου σε περισσότερο ή λιγότερο στοιχειώδη υπομήματα. Περιλαμβάνονται οι μουσικές φράσεις, οι ερωτήσεις-απαντήσεις φωνών, οι επαναλήψεις, τα μέρη των συνθέσεων.

Ενορχήστρωση: η πρακτική του συνθέτη ή του ενορχηστρωτή να μοιράζει το μουσικό υλικό σε ανεξάρτητα όργανα, προκειμένου να πετύχει ένα συγκεκριμένο ηχητικό αποτέλεσμα (Κατοχιανού κ. ά., 2005).

Διάρκεια ήχου: οι ήχοι διακρίνονται σε κοφτούς (staccato) και δεμένους ή αλλιώς συνεχόμενους (legato) (Διαμαντής, 2001).

1.4. Σχέση Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Μουσικής

Η δημιουργική γραφή συνδέεται περισσότερο με την παραγωγή γραπτού λόγου. Ο λόγος (λέξεις, φράσεις, κείμενο) αποτελεί το μέσο, το εργαλείο για τη γραφή, άρα και αναπόσπαστο κομμάτι του. Έτσι, πριν περάσουμε στο ερευνητικό μέρος, πρέπει να

εντοπίσουμε τους τρόπους με τους οποίους ο λόγος (γλώσσα) συνδέεται με τη μουσική στο πλαίσιο της δημιουργικότητας.

Η σχέση λόγου και μουσικής αφορά τρεις διαφορετικούς άξονες. Ο πρώτος αφορά την αυστηρή συνοδεία της μιας τέχνης από την άλλη, δηλαδή την ταυτόχρονη ακρόαση λόγου και μουσικής. Εδώ περιλαμβάνονται τα τραγούδια, η όπερα, τα μιούζικαλ και η σχέση αυτή προϋποθέτει την απόλυτη συμμετρία λόγου - μουσικής όσον αφορά το μέτρο και τον ρυθμό (στιχουργική τέχνη).

Ο δεύτερος άξονας ακολουθεί πιο αφαιρετικά μονοπάτια και αφορά την έμπνευση που μπορεί να αποτελέσει η μια τέχνη για την άλλη. Υπάρχουν ποιήματα ή πεζά που γράφτηκαν με αφορμή ένα μουσικό κομμάτι και αντιστρόφως υπάρχουν μουσικά έργα που συντέθηκαν με ερέθισμα ένα κείμενο ή ποίημα.

Κι έτσι ερχόμαστε στον τρίτο άξονα που αφορά μια σημαντική καινοτομία που εισάγεται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όταν η επιστήμη της Γλωσσολογίας όχι μόνο αλλάζει τα δεδομένα στο ίδιο το σύστημα της γλώσσας, αλλά εισέρχεται και σε άλλους τομείς επιστημών ή τέχνης, όπως η μουσική (Eagleton, 1996). Το γλωσσολογικό μοντέλο χρησιμοποιείται στην ανάλυση των μουσικών έργων. Η μουσική πλέον δε θεωρείται επιστημονικό πεδίο κοντινό με τη γλώσσα, αλλά θεωρείται ότι η μουσική είναι μια γλώσσα και η γλώσσα μια μουσική (Λίντοβ, 2005).

Με την εξέλιξη της Γλωσσολογίας ο εντοπισμός κοινών στοιχείων και ομοιοτήτων γίνεται συστηματικά κι επιστημονικά. Οι αναλογίες μεταξύ γλώσσας και μουσικής εντοπίζονται σε όλα τα επίπεδα: φωνολογικό, μορφικό, λεξιλογικό, συντακτικό, υφολογικό, σημασιολογικό. Ο Κόφι Αγκάγου (2009) εντοπίζει τις παρακάτω αναλογίες: μουσική και λόγος αποτελούν μέσα επικοινωνίας, έχουν δομική οργάνωση, λέξεις / νότες, φράσεις και σύνολο, αρμονία, ρυθμό, νοήματα, θεματολογία, παραλλαγές, μίμηση, διάλογο, επανάληψη, ύφος, δημιουργό, είδος και πολιτισμική διάσταση.

Οι δραστηριότητες που περιγράφονται παρακάτω έχουν βασιστεί στον τρίτο άξονα: αυτόν που συνδέει τη μουσική με τον λόγο μέσα από τα κοινά τεχνικά και μορφολογικά τους χαρακτηριστικά.

2. Η έρευνα

2.1. Οι πρώτες προσπάθειες και τα πρώτα συμπεράσματα

Λίγες είναι οι καταγεγραμμένες προσπάθειες δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής με μουσικό ερέθισμα. Παρ' όλα αυτά, τα ελάχιστα ευρήματα και συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτές είναι θετικά.

Οι δάσκαλοι και εμπυχωτές Πόλυ Βασιλάκη και Βαγγέλης Ηλιόπουλος (1994) υποστήριξαν ότι με το κατάλληλο ερέθισμα, οι αισθήσεις του παιδιού ευαισθητοποιούνται και διεγείρονται κι έτσι το παιδί, από την παρατήρηση οδηγείται στη δημιουργικότητα. Το αποτέλεσμα της ενεργοποίησης της φαντασίας και των συναισθημάτων είναι ο πλούτος των κειμένων.

Ο Σ. Γρόσδος (2013) σε έρευνα που αφορούσε τη χρήση της εικόνας σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, ενέταξε και ένα κομμάτι χρήσης της μουσικής ως ερέθισμα. Όταν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα να αξιολογήσουν τα κείμενα των παιδιών, οι απόψεις τους ήταν θετικές και αυτό οφειλόταν σε τέσσερις παράγοντες: (α) στην ελευθερία στην έκφραση, (β) στη δύναμη του ερεθίσματος, (γ) στο δημιουργικό κλίμα της τάξης, και (δ) στον παιγνιώδη χαρακτήρα των δραστηριοτήτων που δεν έμοιαζαν με γλωσσικές ασκήσεις.

Ανάλογα συμπεράσματα διατύπωσε και η εκπαιδευτικός Ρεβέκκα-Αθηνά Καράμπελα, η οποία όμως αντιμετώπισε εμπόδια στο κομμάτι της μετρικής κατά τη δημιουργία στίχων. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, ενώ η φαντασία των παιδιών ήταν πλούσια, τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να εκφραστούν μέσα από τους κανόνες του ρυθμού της ποίησης. Ακόμα, η συναισθηματική φόρτιση των παιδιών κατά την ακρόαση ήταν πολύ έντονη (Καράμπελα, 2013).

Στη συναισθηματική φόρτιση των παιδιών κατά τη ακρόαση μουσικής αναφέρθηκε και η Ζαχαροπούλου (2017). Μελέτησε συγκεκριμένα την επίδραση της διαφωνίας και της συμφωνίας που υπάρχουν μέσα σε ένα μουσικό απόσπασμα στα συναισθήματα των ακροατών και κατέληξε ότι πράγματι επηρεάζονται· η ίδια προτείνει την ενσωμάτωση της συναισθηματικής νοημοσύνης στο πρόγραμμα σπουδών και των θεωρητικών μαθημάτων και των δημιουργικών τεχνών.

Σύμφωνα με τις Κουτσουπίδου και Λαμπίτση (2010), αφήγηση μπορεί να υπάρξει όχι μόνο στο πεδίο της γλώσσας και της λογοτεχνίας αλλά και στο πεδίο της μουσικής. Αν και η μουσική που «αφηγείται ιστορίες» χαρακτηρίζεται ως καθοδηγούμενη από τους ενήλικες και όχι ως κάτι που τα παιδιά εφευρίσκουν από μόνα τους (Glover, 2000: 30), η αφήγηση μιας ιστορίας κατά την ακρόαση μουσικής είναι μια ευρέως διαδεδομένη δραστηριότητα, ιδίως κατά τα πρώτα στάδια της μουσικής εκπαίδευσης των παιδιών.

Ειδικά όσον αφορά την αναλογία της φόρμας ενός κειμένου με τη μουσική, ο Χαραλάμπους (1993) πρότεινε και χρησιμοποίησε απλά λεκτικά και γλωσσικά παραδείγματα. Παραδείγματος χάριν, για να κατανοήσουν τη μορφή του Ροντό, όπου ένα μουσικό θέμα επαναλαμβάνεται ανάμεσα σε άλλα θέματα, έγραψαν ποιήματα με όμοιους στίχους να παρεμβάλλονται ανάμεσα σε διαφορετικούς στίχους σε τακτά χρονικά διαστήματα. Η μορφή, δηλαδή, ήταν Α-Β-Α-Γ-Α-Δ...

Στο σημείο αυτό μπορούμε να κάνουμε μια πρώτη υπόθεση ακόμα και για τη «ελευθερία» που παρέχει ένα μουσικό ερέθισμα για την παραγωγή γραπτού λόγου συγκριτικά με ένα λογοτεχνικό ερέθισμα. Η ελευθερία αυτή αφορά διάφορα πεδία, όπως η θεματολογία, τα αφηγηματικά χαρακτηριστικά, η πλοκή, οι τεχνικές, το λεξιλόγιο, οι ήρωες.

2.2. Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει εάν η μουσική ως ερέθισμα μπορεί να συμβάλει στην παραγωγή ποιητικού λόγου από παιδιά Ε΄ Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να δοθεί απάντηση στα παρακάτω ερωτήματα:

- Εάν ο ποιητικός λόγος που παράγουν τα παιδιά κατά τις δραστηριότητες υιοθετεί στοιχεία τεχνικά, θεματικά ή υφολογικά από το μουσικό ερέθισμα
- Εάν τα παραγόμενα ποιήματα των μαθητών/τριών είναι επαρκή σε ποιητικά και δημιουργικά στοιχεία
- Ποια προβλήματα / εμπόδια μπορεί να παρουσιαστούν κατά τη διαδικασία
- Ποια αξιολογείται πως είναι η γενικότερη στάση των μαθητών στις δραστηριότητες Δημιουργικής γραφής με μουσικό ερέθισμα

Τέλος, ως επιμέρους στόχος θεωρείται και η πρόταση παρόμοιων δραστηριοτήτων προς όφελος όσων ενδιαφέρονται για εναλλακτικές δράσεις Δημιουργικής Γραφής.

2.3. Η Μεθοδολογία της Έρευνας

Ξεκινώντας από μια συχνή «προβληματική» συνθήκη για όσους ασχολούνται με το αντικείμενο της Δημιουργικής Γραφής, στη συγκεκριμένη έρευνα έγινε προσπάθεια να

βρεθούν λύσεις και να παραχθούν προτάσεις πάνω στον τομέα αυτόν. Η συνθήκη αυτή μπορεί να χωριστεί σε δύο κατηγορίες: 1) στη συχνή άρνηση των μαθητών να παράγουν κείμενο, στην απουσία ενδιαφέροντος στο να εκφράσουν τις ιδέες τους με γραπτό λόγο, αλλά και 2) στη μη αξιοποίηση ενός τόσο πλούσιου υλικού που πιστεύουμε ότι μπορεί να συμβάλει στην ενεργοποίηση της δημιουργικότητας των παιδιών.

Το είδος της έρευνας που κρίναμε κατάλληλο ήταν η έρευνα δράσης. Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια παρέμβαση από την ερευνήτρια / εμπυχωτρία στη σχολική διδασκαλία με στόχο όχι μόνο την πρόταση βελτιωτικών προσεγγίσεων στο θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου από τα παιδιά αλλά και εναλλακτικών δραστηριοτήτων στο υπάρχον πεδίο της Δημιουργικής Γραφής.

2.4. Αξιοποίηση και αξιολόγηση δεδομένων

Ως προς τη συλλογή και αξιοποίηση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης και της καταγραφής των ζητούμενων σημείων. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης λόγου, προκειμένου να αξιολογηθεί αν τα παιδιά κατανόησαν το ζητούμενο της εκάστοτε δράσης, αν έγραψαν ποιήματα πλούσια σε φαντασία και ιδέες. Την ποιοτική ανάλυση ακολούθησε η ποσοτική ανάλυση.

Για την ανάλυση λόγου χρησιμοποιήθηκαν σε συνδυασμό δύο μέθοδοι:

A. Ανάλυση με βάση τα στοιχεία της ποιητικής:

- Στροφική (ο τρόπος που συντάσσονται οι στροφές)
- Ομοιοκαταληξία
- Μετρικό σύστημα (συλλαβικό: αριθμός συλλαβών κατά στίχο, τονικό: αριθμός τονισμένων στοιχείων κατά στίχο).

B. Το Τεστ Δημιουργικότητας με τα τέσσερα κριτήριά του:

- Ευφράδεια (ή Ευχέρεια) (Fluency): Πρόκειται για τον τρόπο και τον χρόνο παραγωγής μιας ιδέας (ή πολλών ιδεών), μιας απάντησης, μιας λύσης από τα παιδιά με δοσμένο ερέθισμα σε περιορισμένο χρόνο.
- Ευκαμψία (ή Ευελιξία) (Flexibility): Πρόκειται για την ικανότητα που έχει το παιδί να μετασχηματίζει την πρώτη ιδέα για να παράγει νέες.
- Πρωτοτυπία (Originality): Πρόκειται για παραγωγή ιδεών που ανταποκρίνονται στη σπανιότητα και τη μοναδικότητα. Εδώ περιλαμβάνονται η πλοκή και οι χαρακτήρες, οι σπάνιες σκηνές (αντιδράσεις, διάλογοι), η ανατροπή / λύση, νεότερικά στοιχεία και σπάνιο λεξιλόγιο.
- Επεξεργασία (Elaboration): Πρόκειται για την ικανότητα του παιδιού να παράγει πολύπλοκες συνθέσεις με βάση την αρχική ιδέα.

Τέλος, ακολουθεί η αξιολόγηση των ίδιων των δράσεων όσον αφορά τη στάση των μαθητών προς το ζητούμενο κάθε φορά θέμα. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογήθηκε:

- Η αποδοχή των παιδιών της προτεινόμενης δραστηριότητας
- Η συμμετοχή τους στη δραστηριότητα
- Η προσπάθεια ή η παραίτησή τους εξαιτίας δυσκολιών
- Η συνεργασία τους, η ανταλλαγή ιδεών και ο διάλογος
- Η επιθυμία ανάγνωσης του κειμένου τους στο κοινό.

2.5. Ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση των δράσεων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο Πλαγιαρίου, του Δήμου Θέρμης στη Θεσσαλονίκη. Η τάξη που επιλέχθηκε ήταν η Πέμπτη (Ε') Δημοτικού, καθώς θεωρήθηκε ότι οι 26 μαθητές/τριές της είχαν το κατάλληλο γλωσσικό και αντιληπτικό υπόβαθρο για τις δραστηριότητες. Σύμφωνα με τα στάδια εξέλιξης παραγωγής γραπτού λόγου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011), στην Ε' δημοτικού τα παιδιά μπορούν να οργανώνουν όπως θέλουν τις πληροφορίες και να δημιουργούν το ύφος του κειμένου. Χρησιμοποιούν τη γραμματική και το λεξιλόγιο ανάλογα με τη θεματολογία και είναι σε θέση να επιλέγουν τους κατάλληλους ρηματικούς χρόνους και εγκλίσεις. Αντιλαμβάνονται την έννοια της οπτικής γωνίας, αξιοποιούν τη διακειμενικότητα, μαθαίνουν να κρίνουν και να αμφισβητούν.

Οι δράσεις που αφορούσαν στην ποίηση ήταν δύο:

1. Ενορχήστρωση και δημιουργική γραφή: Οι φωνές γίνονται λέξεις
2. Διάρκεια ήχου: Κοφτοί και συνεχόμενοι ήχοι

Οι δράσεις ήταν δίωρες και ακολουθήθηκαν κάθε φορά τα στάδια δημιουργικής γραφής: προετοιμασία, παραγωγή, οργάνωση, συγγραφή, παρουσίαση. Για όλες τις δράσεις χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του «καταιγισμού ιδεών». Κατά τη διαδικασία, προτείνονταν ελεύθερα ιδέες και απαντήσεις από τα παιδιά και καταγράφονταν όλες στον πίνακα. Όσα παιδιά ήθελαν, εργάστηκαν σε ομάδες.

2.6. Οι δράσεις

Δράση 1^η: Ενορχήστρωση και Δημιουργική Γραφή: Οι φωνές γίνονται λέξεις

Τα παιδιά άκουσαν το κομμάτι «Telephone and Rubber Band» των Penguin Café Orchestra, που γράφτηκε το 1981¹⁴. Το κομμάτι αυτό, διάρκειας 2:31 λ., εκτελείται από 7 μουσικά όργανα που παίζουν το καθένα μία συγκεκριμένη μουσική φράση. Τα όργανα αυτά «μπαίνουν» ένα ένα κι έπειτα «φεύγουν» ένα ένα: αυτό που μπήκε τελευταίο, φεύγει πρώτο.

Τα παιδιά εντόπισαν κατευθείαν τις 7 διαφορετικές φωνές του κομματιού (χροιά). Έπειτα η ερευνήτρια διατύπωσε ερωτήσεις, όπως: Κάθε όργανο έχει την ίδια φωνή με τα άλλα; Κάθε φωνή λέει το ίδιο πράγμα με τις άλλες; Κάθε φωνή λέει διαφορετική μουσική φράση, όταν μπαίνει η επόμενη ή επαναλαμβάνει πάντα τη δική της; Τα όργανα μιλάνε όλα μαζί; Πώς μπαίνουν τα όργανα; Άτακτα ή με κάποια σειρά; Πώς φεύγουν τα όργανα; Με την ίδια σειρά, όπως μπήκαν; Με άλλη σειρά;

Τα παιδιά κατέληξαν ότι κάθε όργανο έχει τη δική του φράση και επαναλαμβάνει μόνο αυτή. Στην αρχή ακούγανε μόνο μία φράση, έπειτα ξανακούγανε την πρώτη μαζί με ακόμα μία, έπειτα τις πρώτες δύο μαζί με μία τρίτη κ.ο.κ. Στην κορύφωση του κομματιού ακούγανε και τις επτά φωνές μαζί, έπειτα πάλι έξι, πέντε, μέχρι που δεν έμεινε καμία. Εξηγήθηκε στα παιδιά ότι ο τρόπος που ο συνθέτης χρησιμοποιεί τα όργανα στη μουσική του λέγεται *ενορχήστρωση*.

Στο επόμενο βήμα αποφάσισαν να κάνουν τα ίδια τα παιδιά ένα είδος ενορχήστρωσης αλλά με λέξεις. Ξαναέβαλαν από την αρχή το κομμάτι, σημειώνοντας στον πίνακα πόσες φράσεις ακούγονταν ταυτόχρονα και συμβολίζοντάς τις με γραμμές. Τα παιδιά πρότειναν τη χρήση γραμμών και συγκεκριμένη διάταξη (τη μία μετά την άλλη, ξεκινώντας από τα αριστερά προς τα δεξιά). Μετά από συζήτηση αντιστοίχισαν τις μουσικές φράσεις με λεκτικές φράσεις. Κατέληξαν ότι, όπως ο συνθέτης επιλέγει τρόπο ενορχήστρωσης για να τοποθετήσει τις μουσικές του φράσεις, έτσι και ο

¹⁴ Διαθέσιμο στο <https://www.youtube.com/watch?v=RWZ4pve5Mkc>

ποιητής/συγγραφέας επιλέγει τον τρόπο που θα τοποθετήσει τις δικές του λέξεις/φράσεις. Η ομοιοκαταληξία δεν ήταν υποχρεωτική και δεν ήταν υποχρεωτικό να τηρηθεί η σειρά των λέξεων που «μπαίνουν» και που «βγαίνουν».

Γράφτηκαν στο σύνολο 15 ποιήματα (από μεμονωμένους μαθητές/τριες ή ομάδες μαθητών/τριών). Μερικά χαρακτηριστικά ποιήματα αυτής της δράσης είναι τα παρακάτω:

Η σπάνια τσάντα

Η τσάντα

Η τσάντα έχει

Η τσάντα έχει βιβλία

Η τσάντα έχει βιβλία των Μακία

Η τσάντα έχει βιβλία των Μακία με λάθος ορθογραφία

Η τσάντα έχει βιβλία με λάθος ορθογραφία απ' τα τρελοκομεία

Η τσάντα έχει βιβλία των Μακία με λάθος ορθογραφία

Η τσάντα έχει βιβλία των Μακία

Η τσάντα έχει βιβλία

Η τσάντα έχει

Η τσάντα

Δημήτρης Τ.
Κωνσταντίνος Τ.

Το πλυντήριο

Πλυντήριο τι κάνεις;

Πλυντήριο τι κάνεις; Πλένω τα σεντόνια.

Πλυντήριο τι κάνεις; Πλένω τα σεντόνια με τα μακαρόνια.

Πλυντήριο τι κάνεις; Πλένω τα σεντόνια με τα μακαρόνια, τα κανελόνια

Πλυντήριο τι κάνεις; Πλένω τα σεντόνια με τα μακαρόνια, τα κανελόνια, τα μπαλόνια

Πλυντήριο τι κάνεις; Πλένω τα σεντόνια με τα μακαρόνια, τα κανελόνια, τα μπαλόνια και τέλος στα όνειρά μου βλέπω τα αγέννητα τα χελιδόνια.

(Μαίρη, Μελίνα, Ευδοκία)

Η μουσική βαλίτσα

Η βαλίτσα

Η βαλίτσα έχει

Η βαλίτσα έχει σαξόφωνο

Η βαλίτσα έχει μικρόφωνο, σαξόφωνο

Η βαλίτσα έχει ραδιόφωνο, μικρόφωνο, σαξόφωνο

Η βαλίτσα έχει ραδιόφωνο, μικρόφωνο, σαξόφωνο, μπουμ

Η βαλίτσα έχει ραδιόφωνο, μικρόφωνο, σαξόφωνο

Η βαλίτσα έχει ραδιόφωνο, μικρόφωνο

Η βαλίτσα έχει ραδιόφωνο, μπουμ

Η βαλίτσα έχει ξεφουσκώσει

Αναστασία Σ.
Κονδυλένια Χ.

Δράση 2^η: Διάρκεια ήχου: Κοφτοί και συνεχόμενοι ήχοι

Τα παιδιά άκουσαν το κομμάτι «Καγκουρώ» από το «Καρναβάλι των Ζώων» του Camille Saint Sans, διάρκειας 1:05 λ.¹⁵. Η ερευνήτρια δεν ανέφερε τον τίτλο του κομματιού ούτε σε ποιο ζώο αναφερόταν ο συνθέτης όταν το έγραψε, για να μην καθοδηγήσει ή προκαταβάλει τα παιδιά για τη θεματολογία.

Το κομμάτι αποτελείται στο μεγαλύτερο μέρος από κοφτούς ήχους (staccato) με κάποια σημεία συνεχόμενων ήχων μέσα (legato). Αφού το άκουσαν, έγιναν ερωτήσεις: Για τι θέμα ή πράγμα νομίζετε ότι μιλάει το κομμάτι; Οι ήχοι που ακούτε στο κομμάτι είναι μακριοί (διαρκείς) ή σύντομοι (κοφτοί); Περισσότερη ώρα τι ακούτε; Αν οι διαρκείς ήχοι ήταν λέξεις θα ήταν μεγάλες (μακριές) ή μικρές (κοφτές); Πόσες συλλαβές θα είχαν αν ήταν μικρές και πόσες αν ήταν μεγάλες; Τι μπορεί να λένε αυτές οι λέξεις;

Τα παιδιά συμφώνησαν ότι οι κοφτοί ήχοι (staccato) αν ήταν λέξεις, θα ήταν μονοσύλλαβες, ενώ οι άλλοι ήχοι (legato) θα ήταν κανονικές λέξεις. Έπειτα τα παιδιά κατέγραψαν στον πίνακα δεκάδες μονοσύλλαβες λέξεις που σκέφτηκαν εκείνη τη ώρα με τη μέθοδο του καταγισμού ιδεών. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια τα ρώτησε αν μπορούν να γράψουν ένα ποίημα, το οποίο να περιέχει πολλές μονοσύλλαβες λέξεις. Ακόμα, αν ήθελαν, να έγραφαν και ολόκληρους στίχους μόνο με μονοσύλλαβες λέξεις, τις ίδιες να επαναλαμβάνονται ή διαφορετικές, με θέμα που θα τους θύμιζε το μουσικό κομμάτι που άκουσαν ή ελεύθερο, χρησιμοποιώντας απλά την τεχνική της «κοφτής» λέξης.

Γράφτηκαν συνολικά 15 ποιήματα.

Ενδεικτικά, παραθέτουμε τα παρακάτω:

Το αγαπημένο χρώμα

Το αγαπημένο μου χρώμα θα σας πω
που είναι το ροζ ροζ ροζ ροζ ροζ
Το αγαπημένο χρώμα του αδελφού μου θα σας πω
που είναι το μπλε μπλε μπλε μπλε μπλε
Το αγαπημένο χρώμα του σπιτιού μου
είναι το μπεζ μπεζ μπεζ μπεζ μπεζ
και μπορείς να έρθεις να το το δεις
αν θες θες θες θες θες!

Ιωάννα
Μαίρη

(χωρίς τίτλο)

Χθες πήγα στη φίλη μου την Τότα
Και πατούσε στο πιάνο μια νότα
Και μου λέει «εσύ πιάνο δεν ξέρεις να παίζεις βρε;»
Κι εγώ πήγα και πάτησα τη ρε ρε ρε ρε ρε
Και μετά από θυμό
Την ντο ντο ντο ντο ντο

Αναστασία

¹⁵ Διαθέσιμο στο <https://www.youtube.com/watch?v=8gjNhJ7I7Mk>

(χωρίς τίτλο)

Έχω ένα μικρό σκυλί
σκανταλιάρικο πολύ
παίζει όλο το πρωί
δες δες δες δες δες εσυ!
Τρώει πίτσα με τυρί
γαβ γαβ γαβ γαβ γαβ να πει
θέλω γλυκό βρε συ!
Πηγαίνει βόλτα στην ακροθαλασσιά
για να περνάει πολύ καλά.

Δημήτρης Π.

2.7. Ανάλυση των δεδομένων

Στη συνέχεια ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων, όχι μεμονωμένα για κάθε δράση αλλά στο σύνολό τους.

Τα 28 από τα 30 ποιήματα έχουν υιοθετήσει στοιχεία της μουσικής: μορφολογικά, θεματολογικά, τεχνικά, υφολογικά (95%). Όσον αφορά τα στοιχεία ποιητικής, τα συνολικά αποτελέσματα διαμορφώνονται ως εξής: τα 18 από τα 30 ποιήματα είχαν ομοιοκαταληξία (60%). Στην πρώτη δράση, τα 13 από τα 15 ποιήματα (87%) ακολούθησαν τη μορφολογία της μουσικής στη δόμηση των στροφών (στροφική), ενώ στη δεύτερη δράση, μόνο τα 7 από αυτά (48%) κατάφεραν να συνδέσουν τη δομή της μουσικής με τη δομή των στίχων. Όσον αφορά το μέτρο, τα 18 (60%) τήρησαν ένα αρκετά σταθερό και καλό μέτρο (ιάμβο ή ανάπαιστο στο μεγαλύτερο μέρος), κάτι που δείχνει μια έμφυτη ροπή των παιδιών προς την έμμετρη ποίηση, καθώς δεν είχε προηγηθεί σχετική καθοδήγηση ή μάθημα μετρικής.

Εξετάζοντας τα ποιήματα με τα κριτήρια του Τεστ Δημιουργικότητας Torrance, βλέπουμε ότι στο θέμα της Ευφράδειας, σχεδόν όλα τα παιδιά ανταπεξήλθαν ικανοποιητικά και αποτελεσματικά (95%). Οι ιδέες γεννήθηκαν γρήγορα και μέσα στον δοσμένο χρόνο. Πολλές από αυτές τις ιδέες μετασχηματίστηκαν και εμπλουτίστηκαν (Ευκαμψία). Τα 23 από τα 30 ποιήματα (76%) φαίνεται ότι ξεκίνησαν από μια αρχική ιδέα και έπειτα πρόσθεσαν και άλλες. Τα υπόλοιπα 7 έμειναν στην αρχική ιδέα. Όσον αφορά την Πρωτοτυπία, τα 21 είχαν πρωτότυπες εικόνες, λέξεις, χαρακτήρες και ιδέες (70%). Στο κριτήριο της Επεξεργασίας, τα 22 ποιήματα παρουσίασαν σύνθετη πλοκή, λεπτομέρειες και πλούσιο λεξιλόγιο (73%).

Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων: τα παιδιά αποδέχτηκαν τις δράσεις με μεγάλη χαρά λόγω του παιγνιώδους χαρακτήρα τους. Η μουσική-ερέθισμα τους φάνηκε διασκεδαστική και πρωτότυπη, η αποδοχή και η συμμετοχή ήταν μεγάλη. Η προσπάθεια επίσης ήταν αξιόλογη, ακόμα και από τα παιδιά που δυσκολεύτηκαν να απεγκλωβιστούν από τις αρχικές σκέψεις του πίνακα. Δεν υπήρχαν «παραιτήσεις» λόγω δυσκολίας ή αίσθημα ηττοπάθειας. Όσον αφορά τη συνεργασία τους, αυτή ήταν ουσιαστική και αποτελεσματική. Τα παιδιά αντάλλαξαν απόψεις και ιδέες, αλληλοβοηθούνταν στην ομοιοκαταληξία και συζητούσαν μεταξύ τους.

2.8. Συμπεράσματα

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει εάν η μουσική ως ερέθισμα μπορεί να συμβάλει στην παραγωγή γραπτού λόγου από παιδιά Ε΄ Δημοτικού.

Πρώτο ερώτημα ήταν εάν ο γραπτός λόγος που παράγουν τα παιδιά κατά τις δραστηριότητες, υιοθετεί στοιχεία τεχνικά, θεματολογικά ή υφολογικά από το μουσικό ερέθισμα. Πράγματι, το 95% των παραγόμενων κειμένων / ποιημάτων των παιδιών εμπεριείχε τα στοιχεία αυτά μέσα του. Οι μαθητές αποκωδικοποίησαν με τον δικό τους κάθε φορά τρόπο τη μουσική και τη μετέτρεψαν σε λέξεις. Ειδικά, όσον αφορά τη φόρμα (δομή) της μουσικής, αυτή έγινε απόλυτα κατανοητή και υιοθετήθηκε σε πολύ μεγάλο ποσοστό των ποιημάτων.

Όσον αφορά το δεύτερο ερώτημα, αν τα παραγόμενα ποιήματα είναι επαρκή σε ποιητικά και δημιουργικά στοιχεία, η ανάλυση των δειγμάτων δείχνει ότι τα περισσότερα κείμενα ακολούθησαν τους κανόνες της μετρικής, ήταν πλούσια σε ιδέες, τεχνικές, λεξιλόγιο, χιουμοριστικά στοιχεία. Ακόμα, η χρήση της τεχνικής του «καταιγισμού ιδεών» είχε θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τον πλούτο των κειμένων. Σύμφωνα με τον Romiszowski (1981, στο Ξανθάκου, 1998), ο «καταιγισμός ιδεών» είναι ο καλύτερος τρόπος ανάπτυξης ιδεών κατά το πρώτο στάδιο, αυτό της Ευφράδειας. Ένας ακόμα παράγοντας που συντέλεσε στον πλούτο των κειμένων ήταν και η συναισθηματική φόρτιση των παιδιών κατά την ακρόαση (Ζαχαροπούλου, 2017). Τα ερεθίσματα θεωρήθηκαν αρκετά «δυνατά» και κατάφεραν να δραστηριοποιήσουν ακόμα και μαθητές που συνήθως είναι αδιάφοροι ή αδύναμοι σε γλωσσικά αντικείμενα, όπως είχαν υποστηρίξει και οι Βασιλάκη & Ηλιόπουλος (1994).

Ακόμα, παρόλο που τα κείμενα υιοθετούν στοιχεία του μουσικού ερεθίσματος, τα παιδιά δε φαίνονται να εγκλωβίζονται σε αυτά, κάτι που συμβαίνει σε πολλές περιπτώσεις όταν το ερέθισμα είναι ένα λογοτεχνικό κείμενο (εγκλωβισμοί στους χαρακτήρες, στις τεχνικές, στη γλώσσα, στο λεξιλόγιο, στη θεματολογία), γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η μουσική παρέχει μια σχετική ελευθερία στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Τρίτο ερώτημα ήταν ποιά προβλήματα / εμπόδια μπορεί να παρουσιαστούν κατά τη διαδικασία και πώς μπορούν αυτά να αντιμετωπιστούν από τα παιδιά και την ερευνήτρια. Εδώ καταλήγουμε στο ίδιο συμπέρασμα με την Καράμπελα (2013), δηλαδή ότι τα παιδιά αντιμετώπισαν δυσκολία στο κομμάτι της μετρικής, όσον αφορά την κατανόηση του μέτρου αλλά και την εύρεση της κατάλληλης λέξης που θα ήταν ταυτόχρονα και μετρικά σωστή και θα εξέφραζε αυτό που ήθελαν να πουν. Αυτό θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με περισσότερη τριβή πάνω στο μέτρο και την τήρησή του μέσα από γλωσσικά παιχνίδια ή τραγούδια.

Το τελευταίο ερώτημα της έρευνάς μας ήταν το: «Ποια αξιολογείται πως είναι η γενικότερη στάση των μαθητών στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής μέσα από τη συμμετοχή τους στις δράσεις;» Σύμφωνα με τον Σ. Γρόσδο (2013), η συμμετοχή των παιδιών σε δράσεις δημιουργικής γραφής είναι θετική και οφείλεται σε τέσσερις παράγοντες: (α) στην ελευθερία στην έκφραση, (β) στη δύναμη του ερεθίσματος, (γ) στο δημιουργικό κλίμα της τάξης, και (δ) στον παιγνιώδη χαρακτήρα των δραστηριοτήτων που δεν έμοιαζαν με γλωσσικές ασκήσεις. Ειδικά, στον παιγνιώδη χαρακτήρα των δραστηριοτήτων και τα οφέλη του αναφέρθηκε και η Ξανθάκου (1998), υποστηρίζοντας ότι η απόκτηση γνώσης επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από το παιχνίδι και το χιούμορ, ενώ με το πλούσιο εποπτικό υλικό αποφεύγεται η ρουτίνα. Ένας ακόμα παράγοντας που συντέλεσε θετικά στη συμμετοχή των παιδιών ήταν το κλίμα που επικρατούσε στη σχολική αίθουσα, όπου παραχωρήθηκε χρόνος στα παιδιά, προωθήθηκε η πρωτοβουλία και η ελεύθερη έκφραση και δεν υπήρχε ο κίνδυνος της «λανθασμένης απάντησης».

Τέλος, επιμέρους στόχος της έρευνάς μας ήταν η πρόταση παρόμοιων δραστηριοτήτων προς όφελος όσων ενδιαφέρονται για εναλλακτικές δράσεις δημιουργικής γραφής. Και σε αυτό θα αναφερθούμε στο παρακάτω υποκεφάλαιο.

2.9. Προτάσεις

Σχεδιάζοντας δραστηριότητες με αντικείμενο παρεμφερές με την παρούσα έρευνα, είμαστε σε θέση να προτείνουμε άλλες μουσικές έννοιες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ερεθίσματα. Αυτές μπορεί να είναι: οι φωνές (μουσικά όργανα που φαίνονται να συνομιλούν σε ένα μουσικό κομμάτι μπορούν να μετατραπούν σε φωνές ηρώων σε διάλογο, που διαφωνούν ή συμφωνούν), η ταχύτητα (ένα γρήγορο σημείο ενός κομματιού μπορεί να οδηγήσει σε έντονες σκηνές, αντιπαραβάλλοντάς το με ένα αργό σημείο), το ύφος (σοβαρό, δραματικό, πομπώδες, χαρούμενο), η μορφολογία (επαναλήψεις, μοτίβα), η διαφωνία-συμφωνία (έντονη συναισθηματική φόρτιση).

Πολύ ενδιαφέρουσες δημιουργίες μπορούν να προκύψουν από δράσεις με οπτική ποίηση. Για παράδειγμα, οι κοφτοί ή δυνατοί ήχοι μπορούν να οπτικοποιηθούν με διαφορετικό τρόπο από τους διαρκείς ή τους σιγανούς ήχους, με γράμματα διαφορετικού μεγέθους, χρώματος... Δράσεις μπορούν να συμπεριληφθούν σε projects για συγκεκριμένα καλλιτεχνικά ρεύματα (ρομαντισμός, μοντερνισμός, μπαρόκ...). Ακόμα, η μουσική μπορεί να συνδεθεί με άλλα διδακτικά αντικείμενα στο πλαίσιο της διαθεματικότητας, έξω από τις τέχνες. Για παράδειγμα, παραδοσιακή μουσική από διάφορες χώρες μπορεί να υποστηρίξει το μάθημα της Γεωγραφίας ή της Ιστορίας, οδηγώντας έπειτα στη δημιουργία κειμένων / ποιημάτων που θα πραγματεύονται αντίστοιχο θέμα.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω και κλείνοντας την εργασία μας, είμαστε σε θέση να υποστηρίξουμε ότι η μουσική και η δημιουργική γραφή μπορούν να αποτελέσουν μαζί ένα πολύ πλούσιο και ενδιαφέρον πεδίο, το οποίο αξίζει οι εκπαιδευτικοί να ανακαλύψουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Agawu, K. (2009). *Music as discourse: semiotic adventures in romantic music*. New York: Oxford University Press.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Eagleton, T. (1996). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας* (Σζιόβας, Δ. μετάφρ). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Glover, J. (2000). *Children composing, 4-14*, London, New York: Routledge/Falmer.
- Ulrich, M. (1998). *Άτλας της Μουσικής*. Αθήνα: Νάκας
- Αμαραντίδης, Α. (1990) *Μορφολογία της μουσικής*. Αθήνα: Κ. Παπαγρηγορίου.
- Βασιλάκη, Α. & Δαρδιώτη Α. (2008), Συγγραφείς και ποιητές για λίγο - Βιωματικό Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής με θέμα το Δάσος. Στο *Δασικά οικοσυστήματα και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Νεάπολη Κρήτης: Κέντρο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης Νεάπολης Κρήτης.
- Βασιλάκη, Π. & Ηλιόπουλος Β. (1994). Τέχνη και Γνώση: Μια σχέση αμφίδρομη. Στο *Η Τέχνη στην Εκπαίδευση: Διαπιστώσεις - Προτάσεις - Οράματα*. Πρακτικά Τετραήμερου Επιμορφωτικού Σεμιναρίου. Αθήνα: Πατάκης.
- Γρόσδος, Σ. (2013): *Λογοτεχνία, Εικόνα και Κινηματογράφος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού, (Διδακτορική διατριβή)*. Τμήμα Προσχολικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο

- Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 12/3/17 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/133473/files/GRI-2013-11524.pdf>
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα & Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής για το δημοτικό, (2003). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 4/4/17 από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/13deppsaps_Mousikis.pdf
- Διαμαντής, Γ. (2001). *Η κλασική θεωρία της μουσικής*. Αθήνα: Φ. Νάκας.
- Ζαχαροπούλου, Κ. Α. (2017). Συναισθηματικές Αντιδράσεις στην Εκφραστική Παράμετρο της Συμφωνίας / Διαφωνίας κατά τη Μουσική Ακρόαση και η Σημασία τους για τη Μουσική Εκπαίδευση (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 29/10/7 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/40997#page/1/mode/2up>
- Καράμπελα, Ρ. Α. (2013). Η μουσική και οι ήχοι της φύσης σε μια διαθεματική διδασκαλία με τεχνολογικά μέσα. *7th International Conference in Open & Distance Learning - November 2013*. Athens, Greece. Ανακτήθηκε στις 17/9/17 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/618/607>
- Κατοχιανού, Α., Τηλιακός, Κ. & Τσελίκας, Γ. (2005). *Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό: Κλασική Μουσική*. Αθήνα: Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη.
- Κουτσουπίδου, Θ. & Λαμπίτση, Β. (2010). Διαθεματικότητα και αφήγηση στην Εικαστική και Μουσική Αγωγή. Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16. Ανακτήθηκε στις 22/9/17 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος16/069-083.pdf>
- Κωτόπουλος, Σ. (2012). *Η νομιμοποίηση της Δημιουργικής Γραφής*. Ανακτήθηκε στις 9/5/2013 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf>
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η Δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε στις 4/4/17 από http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko_yliko/odigos_glossas_gia_di_motiko_gymnasio.pdf

Οι μαθητές κατασκευάζουν και εξελίσσουν μαθηματικές έννοιες μέσω των ανοιχτών προβλημάτων

Γιάννης Κωνσταντίνου
Ιδιωτική Εκπαίδευση
gianniskon2112@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή έχει ως θέμα την κατασκευή και εξέλιξη μαθηματικών εννοιών από τους μαθητές κατά τη διάρκεια διερεύνησης και επίλυσης ενός ανοιχτού προβλήματος. Παρουσιάζεται μια ποιοτική έρευνα-δράση με αντικείμενο τις ενέργειες ενός μαθητή σε ένα ανοιχτό πρόβλημα. Το ανοιχτό πρόβλημα είναι ένα πρόβλημα από το σχολικό βιβλίο από το οποίο αφαιρέθηκαν δεδομένα και το οποίο αφορά τη μελέτη της πιθανής κίνησης ενός ποδηλάτη και την περιγραφή της μέσω γραφήματος. Η ανοιχτή προσέγγιση έδωσε την ελευθερία στον μαθητή να κάνει εικασίες και να προσπαθήσει να τις επιβεβαιώσει. Δημιουργήθηκε η ανάγκη για ανακάλυψη συμβάσεων που ισχύουν στα γραφήματα. Επιπλέον, ο μαθητής έδωσε πολλές πιθανές κινήσεις και έτσι ανακάλυψε μαθηματικές έννοιες, ενώ προσπάθησε και να τις ορίσει. Συμπερασματικά, προτείνεται τα ανοιχτά προβλήματα να ενταχθούν στη διδασκαλία, ώστε να ενεργοποιήσουν τους μαθητές δίνοντάς τους την ευκαιρία να μαθηματοκοποιήσουν πραγματικές καταστάσεις που συμβαίνουν γύρω τους.

Λέξεις-κλειδιά: Ανοιχτό πρόβλημα, σχολικό βιβλίο, κατασκευή μαθηματικών εννοιών, ανοιχτή διερεύνηση, μελέτη γραφήματος.

1. Εισαγωγή

Η επίλυση προβλημάτων κυριαρχεί στη μαθηματική κοινότητα πολλούς αιώνες. Ποιος μαθηματικός δεν ασχολήθηκε με άλυτα προβλήματα της εποχής του; Ποιος μαθηματικός δεν έλυσε δύσκολα ή εύκολα προβλήματα της καθημερινότητάς του; Πόσοι μαθηματικοί μέσα στους αιώνες δεν έλυσαν ή έθεσαν πασίγνωστα προβλήματα; Πόσοι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με προβλήματα στη ζωή τους; Αν μη τι άλλο η πραγματικότητα είναι γεμάτη προβλήματα που αναζητούν λύση.

Ο Γερμανός μαθηματικός David Hilbert ισχυρίστηκε ότι: «οι μαθηματικοί νιώθουμε μέσα μας την αέναη κλήση: Υπάρχει πρόβλημα; Αναζητάμε τη λύση του». Στην τελευταία αναθεώρηση της μαθηματικής εκπαίδευσης εντάχθηκε και η αναμόρφωση των σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Στα νέα σχολικά βιβλία εντάχθηκαν ρεαλιστικά προβλήματα αλλά και στους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων εντάχθηκε: «η σταδιακή ανάπτυξη της ικανότητας για επίλυση προβλημάτων και αντιμετώπιση πραγματικών καταστάσεων». Ενώ όμως η εκπαιδευτική πολιτική έθεσε την επίλυση προβλήματος ως έναν κεντρικό πυλώνα στη μαθηματική εκπαίδευση δε συμπεριέλαβε κανένα ανοιχτό πρόβλημα σε αυτές τις αλλαγές.

Η παρούσα μελέτη έρχεται να προστεθεί στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία που επιχειρηματολογεί υπέρ της ένταξης των ανοιχτών προβλημάτων στη μαθηματική εκπαίδευση. Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης αυτής είναι: αν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διερεύνησης και της επίλυσης ενός ανοιχτού προβλήματος μπορούν να κατασκευάσουν μαθηματικές έννοιες, να τις εξελίσσουν και να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των μαθηματικών εννοιών.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Ας περιγράψουμε όμως καταρχάς ποιες μαθηματικές δραστηριότητες θεωρούνται προβλήματα. Πρόβλημα θεωρείται μια κατάσταση η οποία δεν αντιμετωπίζεται με απλή εφαρμογή τύπου ή αλγοριθμικών διαδικασιών, αλλά όμως υπάρχει διέξοδος για λύση. Είναι μια πολύπλοκη κατάσταση για την επίλυση της οποίας απαιτούνται: συνδέσεις μεταξύ των μαθηματικών εννοιών που γνωρίζουν οι μαθητές και αναγνώριση κανονικοτήτων, χρήση πολλαπλών αναπαραστάσεων αυτών των εννοιών, ανάπτυξη διαφορετικών στρατηγικών προσέγγισης του προβλήματος, αναστοχασμό πάνω στη δράση και τη σκέψη του, γενίκευση της εμπειρίας του. Τα παραπάνω είναι τα βασικά συστατικά διερεύνησης για την επίλυση ενός προβλήματος. Όμως, εάν οι μαθητές αναγνωρίσουν και εφαρμόσουν άμεσα μια λύση, τότε δεν είναι πρόβλημα αλλά άσκηση. Επίσης, το αν μια δραστηριότητα είναι πρόβλημα εξαρτάται από τους μαθητές αλλά και από τη χρονική στιγμή που τους τίθεται το πρόβλημα. Όπως ακριβώς αναφέρει και ο Schoenfeld (1983: 41) «Πρόβλημα είναι μόνο αν στο πρόβλημα δεν ξέρεις πως να κινηθείς για την επίλυσή του», ενώ προσθέτει «ένα πρόβλημα αν δεν κρύβει εκπλήξεις και μπορεί να λυθεί εύκολα με διαδικασίες ρουτίνας ή γνωστές διαδικασίες (όσο δύσκολες και να είναι) τότε αυτό δεν είναι πρόβλημα αλλά άσκηση».

Τι καθιστά ένα πρόβλημα, «ανοιχτό πρόβλημα»; Η λέξη «ανοιχτό» που αναφέρεται στα προβλήματα προσδίδει επιπλέον χαρακτηριστικά στη δραστηριότητα. Ανοιχτά θεωρούνται τα προβλήματα στα οποία υπάρχουν πολλές και διαφορετικές λύσεις. Επίσης, ανοιχτό θεωρείται ένα πρόβλημα το οποίο προσφέρει πολλαπλούς τρόπους προσέγγισης για την(τις) λύση(λύσεις). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί εάν παρουσιάσουμε ένα πρόβλημα με λίγους περιορισμούς ή ελλιπή δεδομένα (Hancock, 1995).

Γιατί να επιλέξουμε ένα ανοιχτό πρόβλημα; Όπως αναφέρουν οι Polya (1973) και Schoenfeld (1985) «η λύση προβλημάτων με πολλαπλές λύσεις συνδέεται με τη βαθύτερη κατανόηση και την ανάπτυξη του μαθηματικού συλλογισμού». Επομένως, η ανοιχτή προσέγγιση ως προς τις λύσεις του προβλήματος που υποστηρίζεται από τα ανοιχτά προβλήματα συνεισφέρει στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών με τέτοιο τρόπο ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να κατασκευάσουν τη γνώση. Ο Krutetskii (1976) συνηγορώντας με τους παραπάνω υποστηρίζει ότι «τα προβλήματα με πολλές λύσεις επιτρέπουν την εξέταση της ευελιξίας της μαθηματικής σκέψης των ατόμων μέσα από τη διερεύνηση και της μετακίνησης από τη μια νοητική διεργασία στην άλλη». Σε αντίθεση με τα προβλήματα κλειστού τύπου, τα ανοιχτά προβλήματα προωθούν τη βαθιά κατανόηση, όταν ο μαθητής αγωνίζεται να ξεπεράσει τις δυσκολίες και δε βασίζεται σε στείρα απομνημόνευση ή σε προκαθορισμένους κανόνες (Hiebert et. al., 1996). Συμπληρώνοντας στα παραπάνω ο Sullivan (2003) παρατηρεί ότι «η ανοιχτού τύπου προσέγγιση προσφέρει ευκαιρίες για επέκταση της μαθηματικής σκέψης, αφού οι μαθητές εξερευνούν το εύρος των επιλογών τους αλλά και τρόπους για γενικευμένες απαντήσεις». Και προσθέτει ότι «ενεργοποιεί τους μαθητές, ώστε να εμπλακούν στην κατάσταση να σκεφτούν πάνω σ' αυτήν και με αυτόν τον τρόπο αυξάνει τις πιθανότητες για κατασκευή νέας γνώσης, δημιουργώντας μια δυναμική κατάσταση».

Τα ανοιχτά προβλήματα δίνουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να κάνει τη διδασκαλία του ευχάριστη και ελκυστική, παρέχοντας στον μαθητή προβληματικές καταστάσεις που έχει νόημα να αντιμετωπίσει με εργαλείο τα Μαθηματικά. Πόσες φορές άλλωστε οι μαθητές ρώτησαν τον εκπαιδευτικό «που θα τα χρειαστούμε αυτά;». Σύμφωνα με τον Sawada (1977) τα ανοιχτά προβλήματα παρέχουν στους μαθητές μια πληθώρα ευκαιριών, ώστε να βιώσουν την ευχαρίστηση της ανακάλυψης. Αν τώρα προστεθεί και η

δυνατότητα πολλών λύσεων οι μαθητές όχι μόνο θα έχουν ανακαλύψει μια λύση αλλά πιθανόν τη δική τους μοναδική λύση από τον δικό τους μοναδικό δρόμο. Με αυτόν τον τρόπο κάνουν συνειδητή χρήση της μαθηματικής τους γνώσης αλλά και των δεξιοτήτων τους. Η σύνδεση των Μαθηματικών με την πραγματικότητα είναι ένα μεγάλο ζήτημα της μαθηματικής εκπαίδευσης. Η επίλυση ενός ρεαλιστικού, ενδεχομένως κάποιες φορές απλοποιημένου, προβλήματος κάνει αυτή τη σύνδεση ίσως πιο ορατή. Στην πραγματικότητα όμως σπάνια υπάρχει μία γνώμη, μία λύση, ένας μόνο τρόπος σκέψης και προσέγγισης. Πόσο ρεαλιστικό μπορεί να είναι ένα τέτοιο πρόβλημα; Απαντώντας στην παραπάνω ρητορική ερώτηση, όταν ένα ανοιχτό πρόβλημα αναπαριστά σενάρια της πραγματικής ζωής ως προς τον μη ντετερμινιστικό τους χαρακτήρα, τότε δίνει όντως την ευκαιρία στους μαθητές να αντιμετωπίσουν θέματα που συμβαίνουν γύρω τους, καθώς και την επιπλέον ευχαρίστηση να αντιμετωπίσουν ζητήματα από τον κόσμο των ενηλίκων από τον οποίο είναι συνήθως αποκλεισμένοι (Chan, 2005).

3. Μεθοδολογία

Η έρευνα διενεργήθηκε εκτός ωραρίου σε μαθητή Β' Γυμνασίου ενός δημόσιου σχολείου. Στον πλαίσιο της ενότητας 3.2 «Γραφική παράσταση συνάρτησης» του σχολικού βιβλίου (Βλάχος κ.ά, 2007) δόθηκε στον μαθητή το παρακάτω ανοιχτό πρόβλημα (εικόνα 1) . Το πρόβλημα 10 στη σελίδα 66 του σχολικού βιβλίου (Βλάχος κ.ά., 2007) είναι ένα κλειστό πρόβλημα με μόνο στόχο την εύρεση σημείων και τη χάραξη του γραφήματος με καμπύλη όπως στις εφαρμογές του βιβλίου χωρίς καμία δικαιολόγηση. Επίσης, δεν αφήνεται στον μαθητή η ευκαιρία να αναρωτηθεί για το είδος της κίνησης, εφόσον του δίνεται ρητά στην εκφώνηση. Σημαντική παρατήρηση που πρέπει να γίνει είναι ότι ο μαθητής δεν είχε διδαχθεί την ενότητα, αλλά είχε πραγματοποιηθεί μια εισαγωγική συζήτηση για τα γραφήματα. Από την άλλη, στο μάθημα της Φυσικής είχε διδαχθεί το κεφάλαιο κινήσεις, όπου όμως δεν υπάρχει καμπύλη σε γράφημα απόστασης-χρόνου και ούτε η έννοια της επιτάχυνσης. Επίσης, δεν είχε προηγούμενη εμπειρία σε ανοιχτό πρόβλημα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το Πρόβλημα - Μελέτη Ποδηλατικών Αγώνων

Ένας φωτογράφος σε ποδηλατικούς αγώνες ταχύτητας σημείωσε σε κάθε φωτογραφία: (1) την απόσταση του ποδηλάτη από την αφετηρία και (2) την χρονική στιγμή που βγήκε η φωτογραφία από την έναρξη του αγώνα. Σας δίνονται 2 φωτογραφίες. Να περιγράψετε την πιθανή κίνηση του ποδηλάτη με γράφημα.



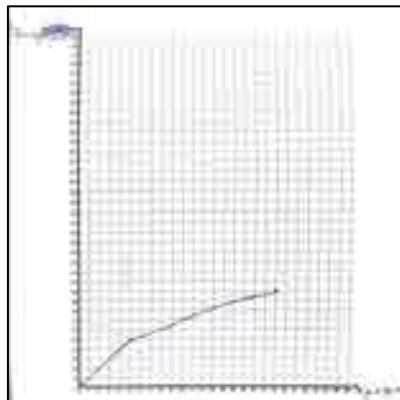
Εικόνα 1.

Επιπλέον υλικά που δόθηκαν στον μαθητή ήταν τετραγωνισμένα χαρτιά με ορθοκανονικό σύστημα αξόνων με το πρώτο τεταρτημόριο μόνο. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με μαγνητοφώνηση της παρέμβασης αλλά και με σημειώσεις του ερευνητή κατά τη διάρκεια. Απομαγνητοφωνήθηκε η παρέμβαση η οποία ήταν διάρκειας 34 λεπτών και η ανάλυση των δεδομένων έγινε προσεκτικά γραμμή-γραμμή στο κείμενο της απομαγνητοφώνησης, ενώ χρειάστηκε πολλές φορές η επιστροφή στο ηχητικό. Χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά με τα παραπάνω οι παρατηρήσεις του ερευνητή και οι σημειώσεις μαζί με τα γραφήματα του μαθητή. Μέσα από τη διεξοδική αυτή ανάλυση προέκυψαν τα κρίσιμα σημεία, ώστε να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα της μελέτης.

4. Ανάλυση δεδομένων - Αποτελέσματα

Η ανάλυση βασίστηκε στα δεδομένα που παρήχθησαν από την παρέμβαση. Από τη λεπτομερή ανάλυση των δεδομένων παρατηρήθηκαν κρίσιμα σημεία που είχαν στοιχεία τα οποία έχουν παρατηρηθεί και από άλλους ερευνητές σύμφωνα και με το θεωρητικό πλαίσιο.

Ο μαθητής αφού σκέφτηκε πάνω στις φωτογραφίες, χωρίς να σχεδιάσει κάτι, αναφέρει χαρακτηριστικά: «(...)ότι στην αρχή του αγώνα νομίζω είχε κάνει 5μ που ισούται με 5δ, ενώ στο τέλος(...) τέλος πάντων είχε μια επιτάχυνση, έκανε 20μ σε 10δ». Με την προτροπή του ερευνητή να εξηγηθεί η κίνηση μέσω γραφήματος, ο μαθητής σχεδιάζει το γράφημα της Εικόνας2. Παρατηρούμε ότι στο σχήμα τοποθέτησε στον οριζόντιο άξονα τα μέτρα και στον κάθετο τα δευτερόλεπτα. Αφού σχεδίασε το γράφημα, αναφέρει: «(...)αν και λίγο βλακεία έκανα τώρα, τέλος πάντων έπρεπε αντίθετα, αλλά δεν πειράζει» και λίγο παρακάτω επιμένει «Σκέφτομαι ότι αν το έκανα από την άλλη πλευρά, θα ήταν λίγο πιο προφανές, ότι θα ήτανε το γράφημα ότι...»



Εικόνα 2.

Παράλληλα με τα παραπάνω λόγια γυρνάει το γράφημα να το δει, έχοντας σε οριζόντια ευθεία τα δευτερόλεπτα και σε κάθετη τα μέτρα. Αποφασίζει να αλλάξει το γράφημα, παίρνοντας ένα καινούργιο τετραγωνισμένο φύλλο. Εδώ συμβαίνει το εξής:

Εκπ: Μάλιστα, λες μάλλον ότι πρέπει να αλλάξεις;

Μαθ: Όχι, δεν είναι λάθος ή σωστό αλλά ήτανε πιο πρακτικό...

Στο παραπάνω συμβάν ο μαθητής καταλήγει στο συμπέρασμα ότι βολεύει να έχουμε τα δευτερόλεπτα στον οριζόντιο άξονα, γιατί βοηθάει να σκεφτούμε και όχι επειδή είναι υποχρεωτικό ή σωστό. Εδώ ο μαθητής ανακαλύπτει μόνος του τις συμβάσεις που

υπάρχουν στα γραφήματα, οι οποίες παρουσιάζονται ως αυτονόητες ή ως υποχρεώσεις από τους εκπαιδευτικούς.

Στην Εικόνα 3 απεικονίζεται η επόμενη προσπάθεια του μαθητή η οποία είχε αρκετές εναλλαγές, αφού έσβηνε και ξανασχεδίαζε. Ενώ προσπαθεί να επαναλάβει το σχήμα τοποθετεί τα σημεία και πριν τα ενώσει δείχνει πολύ επιφυλακτικός, ώστε να ταιριάξει την κίνηση –όπως την έχει στο μυαλό του– με γράφημα. Η Εικόνα 4 είναι για κάποιες επιπλέον αιτιολογήσεις που ήθελε να κάνει. Παρακάτω έχουμε μια σειρά από αποσπάσματα για την τεκμηρίωση της ανάλυσης.

Απόσπασμα 1

Μαθ: Τώρα δεν νομίζω ότι θα βγει ακριβώς. Δεν νομίζω να πειράζει και τόσο... τέλος πάντων...

Εκπ: Τι εννοείς ότι δεν θα πειράζει και τόσο;

Μαθ: Ότι δεν ήτανεεε... το σχήμα [δείχνει στο προηγούμενο σχέδιο (Εικόνα 1) τις γραμμές που έχει ενώσει]

Εκπ: Τι διαφορά είχε με το πριν;

Μαθ: Πριν δεν μπορεί κάποιος να βγάλει διαφορετικό συμπέρασμα...από;

Απόσπασμα 2

Εκπ: Τι προσπαθείς να περιγράψεις;

Μαθ: Την επιτάχυνση...

Εκπ: Ξαναρωτώ, είσαι σίγουρος ότι έχει επιτάχυνση;

Μαθ: Όχι αλλά.....

Εκπ: Όχι αλλά??

Μαθ: Βασικά από τη στιγμή που έκανε τον τριπλάσιο ... την τριπλάσια απόσταση στον ίδιο χρόνο δεν υπάρχει επιτάχυνση;

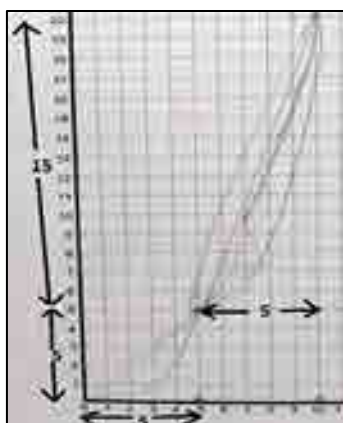
Εκπ: Θες να εξηγήσεις τι σημαίνει επιτάχυνση;

Μαθ: Τώρα δε θα το πω επιστημονικά...

Εκπ: Δεν πειράζει...

Μαθ: Εεεεε όταν αρχίζει και αναπτύσσει ταχύτητα πιο πολύ από ότι πριν να το πω έτσι (...) ότι στον ίδιο χρόνο και τότε 5δ πέρασαν και τότε 5δ πέρασαν, έκανε την τριπλάσια απόσταση.

Στο 1^ο απόσπασμα ο μαθητής κάνει την πρώτη σύνδεση γραφήματος με την κίνηση, συγκρίνει τις δύο κινήσεις και τις θεωρεί διαφορετικές. Ενώ στο 2^ο απόσπασμα μέσω των διαφορών κατανοεί ότι ο ποδηλάτης έχει επιτάχυνση.



Εικόνα 3.

Απόσπασμα 2

Εκπ: Στο γράφημα, κάπως μπορώ να το εξηγήσω το γράφημα. Πώς;

Μαθ: Ααααα ότι η ευθεία σημαίνει ότι ήτανε σταθερή η επιτάχυνση. Εννοώ ότι... βασικά δεν ξέρω άμα ήτανε σταθερή ότι άμα το έκανα έτσι... θα σήμαινε ότι... [Καμπύλη Α - Εικόνα 4]

Εκπ: Πώς έτσι;

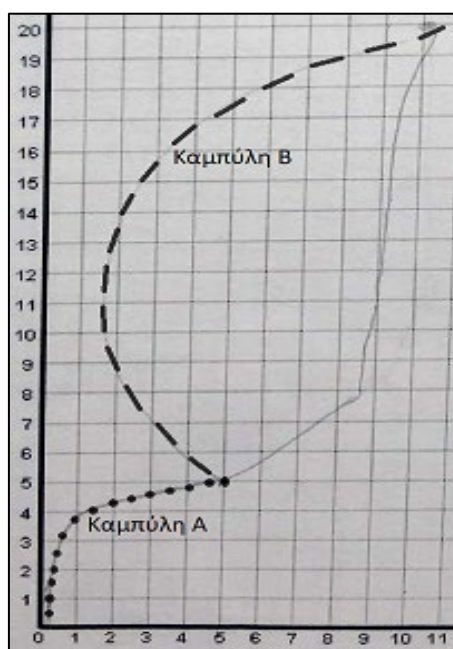
Μαθ: Όχι ευθεία, πιο... [ξαναδείχνει την καμπύλη με το χέρι του, αλλά δεν μπορεί να το εκφράσει]

Εκπ: Καμπύλη εννοείς;

Μαθ: Ναι, καμπύλη θα σήμαινε ότι σε κάποια σημεία πάει πιο γρήγορα σε κάποια πιο αργά. Αλλά δεν την ξέρω, δηλαδή θα μπορούσε να ήταν επειδή δεν μου το διευκρινίζει θα μπορούσε και έτσι να ήτανε και έτσι [δείχνει την Καμπύλη Β - Εικόνα 4]

Εκπ: Θα μπορούσε εννοείς με βάση αυτά τα σημεία, ενδιάμεσα να μπορείς να πηγαίνεις οπουδήποτε

Μαθ: Αλλά μισό...ααααα όχι δε γίνεται, βλακείες λέω, δε γίνεται, επειδή θα έπρεπε... δε γίνεται από τη στιγμή που έχω βάλει εδώ τα δευτερόλεπτα, δε γίνεται, επειδή θα πήγαινα πίσω τον χρόνο.



Εικόνα 4

Εδώ στην προσπάθεια να σχεδιάσει τη γραμμή που θα ταιριάζει με την επιταχυνόμενη κίνηση που έχει στο μυαλό του, θεωρεί ότι η ευθεία γραμμή σημαίνει σταθερή επιτάχυνση. Έπειτα, εξαιτίας της ανοιχτής προσέγγισής του προβλήματος δοκιμάζει μια καμπύλη με το χέρι του. Ενώ, δοκιμάζοντας στην Εικόνα 4 τις δύο καμπύλες κατανοεί ότι στην καμπύλη κάτι πάει πιο γρήγορα και κάτι πιο αργά, χωρίς να καταλαβαίνει τι είναι αυτό. Παρατηρούμε ότι συνδέει το πλαίσιο του προβλήματος με την αναπαράσταση και αποκλείει την καμπύλη Β. Αν και κάνει λανθασμένη εικασία για την ευθεία, διαισθάνεται ότι κάτι διατηρείται σταθερό, όπως διαισθάνεται και ότι στην καμπύλη κάτι αλλάζει.

Απόσπασμα 3 - Εικόνα 5

Μαθ: Ναι, δε μου δίνουν τα πλήρη στοιχεία για να πω ποια είναι η επιτάχυνση

Εκπ: Σύμφωνα. Θέλεις να περιγράψουμε λίγο, μήπως καταλάβουμε τι συμβαίνει στο κομμάτι από 0-5; Πως μπορείς να το περιγράψεις;

Μαθ: Ότι σε 5δ ένας ποδηλάτης συγκεκριμένα πήγε, έκανε 5μ χωρίς καμιά επιτάχυνση, νομίζω...

Εκπ: Μπορείς να το καταλάβεις από τη γραμμή; Πώς;

Μαθ: Ναι επειδή κάθε μέτρο ισούται με 1δ, απλά κάθε μέτρο που κάνει το κάνει σε 1δ [δείχνει τα σημεία (1,1) (2,2)... - εικόνα 5]

Εκπ: Τι σημαίνει αυτό; Δηλαδή ότι στο 1 είναι στο 1 ότι στο 2 είναι στο 2...;

Μαθ: Ότι... έχει σταθερή ταχύτητα

Εκπ: Μάλιστα. Είμαστε σίγουροι ότι έχει;

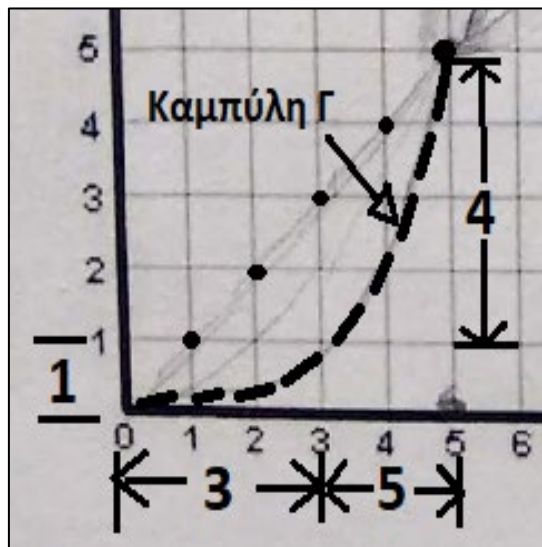
Μαθ: Όχι

Εκπ: Πώς αλλιώς θα μπορούσε να είναι;

Μαθ: Θα μπορούσε να είναι... μισό θα μπορούσε να είναι νομίζω έτσι. Βασικά αυτό νομίζω είναι το πιο ρεαλιστικό [Σχεδιάζει την Καμπύλη Γ - Εικόνα 4]

Εκπ: Εξηγείς γιατί...

Μαθ: Επειδή, όταν αρχίζει στο ποδήλατο, παίρνει κάποια ώρα για να πάρεις μια ταχύτητα να το πω έτσι (...), δηλαδή π.χ. σε 3δ περνάει 1μ, επειδή μέχρι να αρχίσει να το βάλει μπρος, περνάει κάποια ώρα, ενώ από την άλλη είναι λίγο δύσκολο να του πάρει να κάνει 3μ σε 1δ και μετά να σταματήσει.



Εικόνα 5

Σε αντίθεση με το απόσπασμα 2, όπου ο μαθητής είχε την εντύπωση ότι η ευθεία γραμμή σημαίνει ότι ο ποδηλάτης έχει σταθερή επιτάχυνση, στο απόσπασμα 3 ερμηνεύει πολύ καλά το γράφημα, αναγνωρίζοντας τη σταθερή ταχύτητα, ενώ παράλληλα επιχειρηματολογεί γι' αυτό. Επιπροσθέτως, αναγνωρίζει ότι η κυρτή καμπύλη είναι η ρεαλιστικότερη, αφού θέλει επιτάχυνση αλλά και λόγω του πλαισίου του προβλήματος.

5. Συζήτηση και Συμπεράσματα

Αρχικά, παρατηρήθηκε από τον ερευνητή ότι ο μαθητής είχε ανασφάλεια στην ανοιχτή προσέγγιση του προβλήματος. Όπως επίσης δυσκολεύτηκε να καταλάβει πώς θα περιέγραφε την κίνηση του ποδηλάτη, κάτι που ήταν το ζητούμενο του προβλήματος. Η προσπάθεια για εύρεση της σωστής λύσης έδειξε να επηρεάζει σημαντικά τον μαθητή, κάτι που έχει παρατηρήσει και ο Chan (2005). Όπως επίσης και η δυσκολία για αιτιολόγηση των ισχυρισμών του ως προς την κίνηση του ποδηλάτη (Sullivan, 2003). Τα παραπάνω αν και εμφανίστηκαν έντονα δεν επηρέασαν αρνητικά τις νοητικές συνδέσεις μεταξύ των μαθηματικών εννοιών και πόσο μάλλον την κατασκευή και εξέλιξή τους.

Αντιθέτως, η υποχρεωτική διερεύνηση εξαιτίας του ανοιχτού προβλήματος αλλά και η συνεχής προσπάθεια να περιγραφεί η κίνηση του ποδηλάτη ανάγκασε τον μαθητή να εξελίσει τη σκέψη του, να κάνει εικασίες για την κίνηση, να απορρίπτει τους ισχυρισμούς του και να τους επαναπροσδιορίζει. Όπως επίσης ανακάλυψε τις συμβάσεις που θέτουμε στα γραφήματα και με την ελευθερία που του έδωσε το πρόβλημα κατάλαβε ότι είναι θέμα σύμβασης και απόφασης, αλλά και ότι είναι πιο εύκολο ως προς την κατανόηση του γραφήματος να είναι ο χρόνος στον οριζόντιο άξονα. Ειδικότερα, ο μαθητής θέλοντας να υποστηρίξει την επιταχυνόμενη κίνηση με άλλοτε σωστές και άλλοτε λανθασμένες εικασίες, προσπάθησε να κατασκευάσει τις έννοιες των μεταβολών απόστασης και ταχύτητας. Τελικά, ερμήνευσε τη διαφορά της κυρτής καμπύλης γραμμής και της ευθείας γραμμής στο μαθηματικό πλαίσιο δίνοντας ταυτόχρονα νόημα στο πλαίσιο του προβλήματος και στην κίνηση του ποδηλάτη. Επίσης, το πλαίσιο του προβλήματος ήταν καθοριστικό, διότι όχι μόνο απέρριψε την καμπύλη στην Εικόνα 2 ως μη πραγματοποιήσιμη, αλλά γιατί εκεί βασίστηκε για την τελική του απόφαση στην Εικόνα 5 για την καμπύλη Γ.

Συμπερασματικά, η κατασκευή νέας γνώσης από τους μαθητές τίθεται σε πρώτο πλάνο μέσα από τα ανοιχτά προβλήματα. Η ανοιχτή προσέγγιση έδωσε την ευκαιρία στον μαθητή να σκεφτεί πέρα από το πρόβλημα και, από την ανάγκη για αιτιολόγηση και κατανόηση του τι συμβαίνει, να ξεκινήσει να κατασκευάζει νέες μαθηματικές έννοιες για αυτόν, αλλά και να εξελίξει και να προεκτείνει ήδη γνωστές. Αυτό συνετέλεσε στη βαθύτερη κατανόηση των εννοιών με τρόπο όχι επιφανειακό αλλά ουσιαστικό, αφού μπορούσε να αναστοχάζεται και να τις αναπροσαρμόζει, εξελίσσοντας συνεχώς τη σκέψη του πάνω σ' αυτές (Schoenfeld, 1985). Όπως παρατήρησε και ο Sullivan (2003), το ανοιχτό πρόβλημα δημιουργήσε μια δυναμική κατάσταση, όπου μέσω της διερεύνησης και της εξέτασης των επιλογών του ο μαθητής όντως κατασκεύασε και εξέλιξε μαθηματικές έννοιες. Οι πολλές λύσεις στο πρόβλημα αποτελούν κάποιες φορές τροχοπέδη για τους μαθητές (Wu, 1994), όμως –αν προσπελαστεί το νοητικό αυτό εμπόδιο– δίνουν ευχαρίστηση στους μαθητές, αφού όπως φάνηκε η ανακάλυψη πολλών λύσεων έδωσε χαρά και αυτοπεποίθηση στον μαθητή, σε τέτοιο βαθμό που ξέφυγε αρκετά από το πρόβλημα δίνοντας πολλές προεκτάσεις.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αλλά και με την παρούσα μελέτη, οι θετικές επιπτώσεις των ανοιχτών προβλημάτων είναι κάτι περισσότερο από εμφανείς. Η μαθηματική εκπαίδευση στην Ελλάδα, όπως αναφέραμε και πριν, δεν έχει εντάξει στα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου ανοιχτά προβλήματα. Αυτό όμως δεν μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για τον εκπαιδευτικό στο να εμπλουτίσει τη διδασκαλία του με αυτά. Ειδικά, αν λάβει υπόψη την πληθώρα ερευνών γύρω από τα προβλήματα γενικότερα αλλά και γύρω από τα ανοιχτά προβλήματα στον ελληνικό και διεθνή χώρο, θα έχει αρκετά εργαλεία για να τα προσθέσει σιγά σιγά στη διδασκαλία του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Chan, E. C. M. (2005). Using open-ended mathematics problems: A classroom experience (Primary). In *Proceedings of the Redesigning pedagogy: research, policy, practice conference*, May-June 2005. Singapore.
- Dyer, M. K. & Moynihan, C. (2000). *Open-ended questions in elementary mathematics: instruction & assessment*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- Hancock, C. L. (1995). Enhancing mathematics learning with open-ended questions. *The Mathematics Teacher*, 88(6), 496-499.
- Hiebert, J., Carpenter, T.P., Fennema, E., Fuson, K., Human, P., Murray, H., Olivier, A. & Wearne, D. (1996). Problem solving as a basis for reform in curriculum and instruction: The case of mathematics. *Educational Researcher*, 25(4), 12-21.
- Krutetskii, V. A. (1976). *The Psychology of Mathematical Abilities in Schoolchildren*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Polya, G. (1945/1973). *How to solve it*. Princeton, NJ: Princeton University
- Sawada, T. (1997). Developing Lesson Plans. In J. Becker & S. Shimada (Eds.), *The open-ended approach: A new proposal for teaching mathematics*, pp. 23-35). National Council of Teachers of Mathematics.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. New York, NY: Academic Press.
- Sullivan, P. (2003). The Potential of Open-Ended Mathematics Tasks for Overcoming Barriers to Learning. In Mathematics Education Research Group of Australasia. Conference (26th: 2003: Geelong, Australia (pp. 813-816). Melbourne, Australia : Deakin University.
- Wu, H. (1994). The role of open-ended problems in mathematics education. *Journal of Mathematical Behaviour*, 13, 115–128.
- Βλάμος, Π., Δρούτσας, Π., Πρέσβης, Γ. & Ρεκούμης, Κ. (2013). *Μαθηματικά Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ.

Η έρευνα δράσης ως εργαλείο διδασκαλίας για τον εκπαιδευτικό

Χριστόφορος Κωσταρής
Εκπαιδευτικός ΠΕ86, MSc e-Learning
xkostaris@yahoo.gr

Μαρία Κατσά
Εκπαιδευτικός ΠΕ03 & ΠΕ86, MSc e-Learning
maria_katsa@yahoo.gr

Περίληψη

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα οι μαθησιακές ανάγκες διαρκώς μεταβάλλονται. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διερευνούν νέες τεχνικές και μεθόδους που θα κάνουν τη διδασκαλία τους περισσότερο αποτελεσματική. Η πλέον κατάλληλη ερευνητική μέθοδος για τους εκπαιδευτικούς είναι η έρευνα δράσης, αφού μέσω αυτής επιτυγχάνεται η συστηματική διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Η έρευνα δράσης ως διαδικασία εξελίσσεται σε μια σπειροειδή δομή διαδοχικών κύκλων. Κάθε κύκλος αποτελείται από τέσσερις φάσεις. Αρχικά, γίνεται η αναγνώριση του εκπαιδευτικού προβλήματος, ακολουθεί ο σχεδιασμός των απαιτούμενων ενεργειών και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός δρα, επιτελώντας διττό ρόλο, ως συντονιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ως ερευνητής. Ακολουθεί η φάση της αξιολόγησης των επιτευγμάτων και του κριτικού αναστοχασμού, με βάση και τις αρχικές παραδοχές. Η τελευταία φάση είναι και η περισσότερο ουσιαστική, διότι δύναται να προκαλέσει τον επαναπροσδιορισμό του σχεδίου και να οδηγήσει σε μια νέα στρατηγική δράσης, όσον αφορά τον επόμενο κύκλο. Η αποτελεσματικότητα της έρευνας δράσης βασίζεται στην επιλογή και τον σχεδιασμό των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων. Τα βασικά εργαλεία είναι το ερωτηματολόγιο και η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα εργαλεία αυτά, εφόσον σχεδιαστούν κατάλληλα, μπορούν να βοηθήσουν καταλυτικά στη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ως ερευνητικά εργαλεία την παρατήρηση, κατάλληλα δομημένα τεστ αξιολόγησης και ειδικά σχεδιασμένες ρουμπρίκες. Σημαντικό ρόλο παίζει το ημερολόγιο, όπου ο εκπαιδευτικός καταγράφει κάθε σημαντικό γεγονός τη στιγμή που συμβαίνει, καθώς επίσης και τις ενέργειες που έκανε, προκειμένου να το αντιμετωπίσει. Όλα τα σημαντικά δεδομένα καταχωρούνται στο portfolio των μαθητών, ώστε αυτό να αποτελεί την πηγή άντλησης των χρήσιμων πληροφοριών που τελικά επανακαθορίζουν τη στάση του εκπαιδευτικού. Με αυτή την εργασία επιχειρείται η περιγραφή των φάσεων και των βασικών εργαλείων της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης, ώστε να διαφανεί η χρησιμότητά της τόσο στη βελτίωση της καθημερινής διδακτικής πρακτικής όσο και στην επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού.

Λέξεις-κλειδιά: Έρευνα δράσης, ερευνητικά εργαλεία, αρχή τριγωνοποίησης, κριτικός φίλος, κρίσιμα συμβάντα.

1. Εισαγωγή

Η έρευνα είναι μια διαδικασία η οποία έχει ως σκοπό την κατανόηση ενός θέματος και την απόκτηση γνώσης. Γίνεται με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο, προκειμένου να βρούμε απαντήσεις σε ερωτήσεις μετά από μελέτη και εξέταση ενός θέματος με έναν λεπτομερή και ακριβή τρόπο. Η έρευνα χρειάζεται να είναι οργανωμένη, διότι ακολουθεί μια σχεδιασμένη δομή που επικεντρώνεται σε συγκεκριμένο σκοπό. Επίσης, χρειάζεται να είναι συστηματική, διότι ακολουθείται μια συγκεκριμένη σειρά βημάτων, προκειμένου να υπάρξουν ακριβή αποτελέσματα. Παράλληλα, χρειάζεται να τίθενται ερωτήσεις, χρήσιμες και σχετικές με τον σκοπό της έρευνας, και να προκύπτουν απαντήσεις στις ερωτήσεις-υποθέσεις που τέθηκαν.

Παρακάτω, αναφέρονται τα σημαντικότερα είδη έρευνας με έμφαση στον σκοπό διεξαγωγής κάθε είδους, καθώς και οι διάφοροι τύποι έρευνας ανάλογα με τον τρόπο συλλογής των πληροφοριών. Στη συνέχεια, επιχειρείται ο ορισμός και η περιγραφή της έρευνας δράσης, που αποτελεί το καταλληλότερο είδος έρευνας το οποίο μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός. Και τούτο, διότι με αυτή δύναται να εξάγει χρήσιμα συμπεράσματα που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία και να προβεί στη συνέχεια στους κατάλληλους χειρισμούς ώστε να αντιμετωπίσει τυχόν δυσλειτουργίες, με στόχο τη βελτίωση της διδακτικής του πρακτικής. Αναλύονται, επίσης, τα μοντέλα διενέργειας και οι σκοποί της έρευνας δράσης στο σχολείο, ενώ περιγράφονται οι ρόλοι που αναλαμβάνουν συγκεκριμένα άτομα - αρωγοί στην έρευνα, όπως αυτοί του διευκολυντή και του κριτικού φίλου.

Στη συνέχεια, περιγράφονται οι μορφές της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης καθώς και τα βασικά χαρακτηριστικά της. Ακολούθως και σε ξεχωριστό κεφάλαιο, περιγράφονται αναλυτικά τα ερευνητικά εργαλεία και ο τρόπος που μπορεί να τα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, ενώ ειδική αναφορά γίνεται στην αρχή της τριγωνοποίησης ως βασικό παράγοντα διαφύλαξης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της έρευνας.

2. Γενικά για την έρευνα

Με την παραδοσιακή οπτική ο ερευνητής γνωρίζει την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από διαδικασίες και μεθόδους των Φυσικών Επιστημών, εξετάζοντας τα δεδομένα του σε σχέση με προκαθορισμένες υποθέσεις, τις οποίες προσπαθεί να επαληθεύσει ή να απορρίψει. Αντίθετα, στο πλαίσιο των νεότερων προσεγγίσεων, η γνώση κατασκευάζεται ως αποτέλεσμα δυναμικής αλληλεπίδρασης και διαλεκτικής ανάμεσα στον ερευνητή και το συγκεκριμένο περιβάλλον στο οποίο διενεργείται η έρευνα (Greene, 1992: 39-45).

Τα πιο σημαντικά είδη έρευνας είναι:

- Η πειραματική έρευνα (Experimental research), που έχει ως σκοπό της την εύρεση των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ φαινομένων
- Η συσχετική έρευνα (Correlation Research), που έχει ως σκοπό της τη διερεύνηση ή τη σύγκριση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών ή χαρακτηριστικών
- Η ιστορική έρευνα (Historical Research), που έχει ως σκοπό της τη συστηματική διαδικασία διερεύνησης καταστάσεων του παρελθόντος με σκοπό την ανακάλυψη, την περιγραφή και την ερμηνεία γεγονότων του παρελθόντος
- Η έρευνα δράσης (Action Research), που έχει ως σκοπό της την εύρεση λύσεων σε συγκεκριμένα πρακτικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα
- Η μελέτη περίπτωσης (Case Study Research), που έχει ως σκοπό της την κατανόηση ενός φαινομένου μέσα από τη σε βάθος μελέτη μιας συγκεκριμένης περίπτωσης
- Η εθνογραφική έρευνα (Ethnographic Research), που έχει ως σκοπό της την κατανόηση των σχέσεων και των κοινωνικών δομών μιας συγκεκριμένης μονάδας
- Η έρευνα δημοσκόπησης (Survey Research), που έχει ως σκοπό της τη συλλογή, την ανάλυση και την παρουσίαση δεδομένων, χωρίς να υπεισέρχεται η αιτία που δημιούργησε την εικόνα των πραγμάτων που μελετώνται. Αναλύει μόνο ποσοτικά στοιχεία, ενώ έχει ως στόχο την εξυπηρέτηση πρακτικών σκοπών.

2.1. Οι τύποι έρευνας

Η έρευνα διακρίνεται στους παρακάτω τύπους, ανάλογα με τον τρόπο συλλογής των πληροφοριών:

A. Ποιοτική έρευνα που διεξάγεται, όταν μελετώνται οι ατομικές περιπτώσεις, διότι υπάρχει η πεποίθηση ότι κάθε άτομο (ή μονάδα) έχει τις αξίες και τις ιδιαιτερότητές του. Συγκεκριμένα, ο ερευνητής είναι το μέσο συλλογής δεδομένων και στηρίζεται στις κρίσεις του στη συλλογή των δεδομένων, αλληλεπιδρά με τα άτομα τα οποία εμπλέκονται στην έρευνα, αλλά στηρίζεται στον εαυτό του για τις ερμηνείες. Τέλος, παρουσιάζει την έκθεση των αποτελεσμάτων σε περιγραφική μορφή που γίνεται κυρίως με παρακολουθήσεις (observations), με συνεντεύξεις (interviews) και με συζήτηση (discussion).

B. Ποσοτική έρευνα που διεξάγεται, όταν ο ερευνητής προσπαθεί με αντικειμενικό τρόπο να βρει τι ακριβώς συμβαίνει στον κόσμο γύρω του, χωρίς να τον επηρεάζουν οι προσωπικές του αξίες και στάσεις. Σε αυτήν την περίπτωση ο ερευνητής παραμένει σε απόσταση, συλλέγοντας τα δεδομένα με διάφορα εργαλεία μέτρησης και αναλύει τα δεδομένα χρησιμοποιώντας στατιστικές τεχνικές.

2.2. Η έρευνα δράσης

Ακολουθούν ενδεικτικά ορισμένοι χαρακτηριστικοί ορισμοί για την έρευνα δράσης:

- «Η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αυτοστοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις, με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που διέπει: α) τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές, β) την κατανόησή τους όσον αφορά αυτές τις πρακτικές, και γ) τις καταστάσεις που εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές» (Kemmis στο Hopkins, 1985: 32)
- «Έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν» (Elliott, 1991: 69)
- «Η έρευνα δράσης είναι ένας τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του, με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει» (McNiff, 1995: 3).

Η έρευνα δράσης μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορα επιστημονικά πεδία, όπως για παράδειγμα στον χώρο της ιατρικής ή της εκπαίδευσης, όπου ο ερευνητής συμμετέχει ενεργά μέσα στο πεδίο το οποίο ερευνά, προσπαθώντας να κατανοήσει και στη συνέχεια να βελτιώσει τις συνθήκες που επικρατούν ή τις διαδικασίες που εφαρμόζονται. Στη συνέχεια, γίνεται εκτενέστερη αναφορά για την εκπαιδευτική έρευνα δράσης.

3. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης

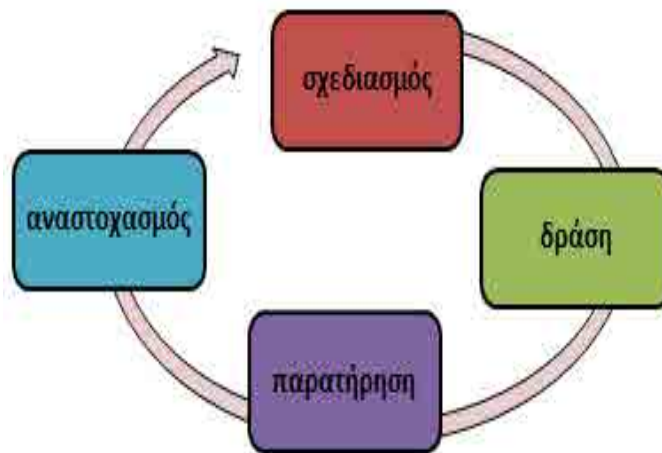
Δεν υπάρχουν προσχεδιασμένα μοντέλα για την εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Καθένας που την επιχειρεί πρέπει να βρει τον τρόπο που θα εργαστεί βασιζόμενος στα ξεχωριστά ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει και στις ιδιαίτερες συνθήκες του περιβάλλοντος, όπου θα διενεργήσει την έρευνά του. Η όλη διαδικασία αρχίζει από κάποιο πρόβλημα ή από μια γενική ιδέα, η οποία είναι δυνατόν να πηγάζει από μια εσωτερική ανάγκη, από μια ενδο-υποκειμενική διαλεκτική του εκπαιδευτικού (Sanford, 1983).

Πυλώνα της όλης διαδικασίας αποτελεί ο σχεδιασμός, ο οποίος οφείλει να είναι σύμφωνος με τις υπάρχουσες μεθόδους έρευνας και να βασίζεται στα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία. Κατά το στάδιο της υλοποίησης ο εκπαιδευτικός εξετάζει και οργανώνει τις πληροφορίες που συλλέγονται, δημιουργώντας δεδομένα για μάθηση. Παράλληλα, επιχειρείται αξιολόγηση των δεδομένων, η οποία θα βοηθήσει στην

ενδεχόμενη αναθεώρηση του όλου προγράμματος, σύμφωνα με τις καινούριες πληροφορίες. Τελευταίο στάδιο αποτελεί η διαδικασία επικύρωσης της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης, το οποίο επέρχεται με τη δημοσιοποίηση / κοινοποίηση των κρίσεων, σκέψεων και συμπερασμάτων του εκπαιδευτικού - ερευνητή προς την εκπαιδευτική κοινότητα. Το βασικό σημείο –που θεωρείται χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης– είναι ότι κάποια από τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των πληροφοριών, υιοθετούνται από τον εκπαιδευτικό στην καθημερινή του πρακτική.

Τα πιο διαδεδομένα μοντέλα διενέργειας έρευνας δράσης είναι τα εξής:

- του K. Lewin, όπου η έρευνα δράσης παρουσιάζεται ως μια σπειροειδής κίνηση με τέσσερις φάσεις (σχεδιασμός–δράση–παρατήρηση–στοχασμός), όπως φαίνεται στο σχήμα 1 παρακάτω:



Σχήμα 1 : Φάσεις έρευνας δράσης του K. Lewin

- του St. Kemmis που βασίζεται στο μοντέλο του Lewin, αλλά προσθέτει την επαλληλία των κύκλων της σπείρας
- του J. Elliott που αποτελεί ένα σχέδιο με αλληπάλληλες φάσεις, που δίνει βαρύτητα στη συνεχή εμβάθυνση μέσω της κατανόησης της πρακτικής. Η δυναμική της δράσης, ωστόσο, επιτρέπει τη ρευστότητα ανάμεσα στις φάσεις
- της J. Mc Niff που παρουσιάζει μια έρευνα δράσης η οποία δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ασχοληθεί παράλληλα με περισσότερα από ένα ζητήματα. Υπάρχει ένα κεντρικό σχήμα που αφορά το βασικό θέμα που διερευνάται και μια σειρά από δευτερεύοντα ζητήματα, τα οποία είτε συνθέτουν το κεντρικό είτε το επιτείνουν. Έτσι, ο εκπαιδευτικός - ερευνητής πραγματεύεται αρκετά προβλήματα, χωρίς να χάνει τη θέαση του κεντρικού. Με αυτό τον τρόπο ελέγχει όλες τις συνθήκες που το επηρεάζουν.

Βασικό χαρακτηριστικό όλης της διαδικασίας δεν είναι η μηχανική ανάπτυξη των κύκλων, αλλά μια ρέουσα φυσική εξέλιξη με κεντρικά στοιχεία την ευελιξία και τις ανοιχτές εισόδους, αφού οποιαδήποτε στιγμή η ζωντανή διαδικασία και εξέλιξη της δράσης μπορεί να φέρει νέα στοιχεία, νέα ερωτήματα προς διερεύνηση. Το ζητούμενο κάθε φορά δεν είναι ο βαθμός στον οποίο οι συμμετέχοντες ερευνητές ακολούθησαν πιστά τα στάδια εφαρμογής της διαδικασίας, αλλά το επίπεδο στο οποίο επέδειξαν αυθεντική αίσθηση κατανόησης και ανάπτυξης της πρακτικής τους, καθώς και των καταστάσεων μέσα στις οποίες η πρακτική αυτή εξελίσσεται. Σε όλα πάντως τα μοντέλα η έρευνα δράσης

παρουσιάζεται ως μια διαρκής διαδικασία αλληπάλληλων φάσεων ή κύκλων που στοχεύει στη συνεχή βελτίωση. Κάθε φάση ουσιαστικά αποτελεί επανασχεδιασμό της προηγούμενης, με βάση τον κριτικό στοχασμό όλων όσων συμμετέχουν στην έρευνα. Αφετηρία της έρευνας δράσης αποτελεί μια προβληματική κατάσταση, ένα ζήτημα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και χρειάζεται βελτιωτικές παρεμβάσεις.

3.1. Οι σκοποί της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης

Σύμφωνα με τους Louis Cohen και Lawrence Manion (2007), οι σκοποί της έρευνας δράσης στο σχολείο συνοψίζονται σε πέντε κατηγορίες. Έτσι, η έρευνα δράσης:

- είναι μέσο βελτίωσης προβλημάτων, τα οποία έχουν διαγνωστεί σε συγκεκριμένες καταστάσεις και σε ένα συγκεκριμένο σύνολο συνθηκών
- αποτελεί μέσο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, διότι τους εφοδιάζει με νέες μεθόδους και δεξιότητες, οξύνει τις αναλυτικές τους ικανότητες και προωθεί την αυτογνωσία
- είναι μέσο εισαγωγής καινοτόμων προσεγγίσεων μέσα σε ένα σύστημα
- βελτιώνει την επικοινωνία του ενεργού εκπαιδευτικού με τον ακαδημαϊκό ερευνητή και θεραπεύει την αποτυχία των παραδοσιακών ερευνών στο να δώσουν κατευθυντήριες οδηγίες στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς
- παρότι απουσιάζει σε αυτή η αυστηρότητα της επιστημονικής έρευνας, αποτελεί μια εναλλακτική λύση που μπορεί να σταθεί με αξιοπρέπεια ανάμεσα στην επιστημονική έρευνα και στην υποκειμενική προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων στην πράξη.

3.2. Οι ρόλοι στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης

Στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης εκτός από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή συμμετέχουν και άλλοι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία:

- ο διευκολυντής (facilitator) που συντονίζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κυρίως όταν υπάρχει ερευνητική ομάδα. Μπορεί να είναι ένας από τους εκπαιδευτικούς - ερευνητές ή κάποιος εξωτερικός συνεργάτης, αναλαμβάνοντας διάφορους ρόλους. Έτσι, λειτουργεί υποστηρικτικά, καθώς παρέχει στους εκπαιδευτικούς-ερευνητές πρόσβαση στο θεωρητικό πλαίσιο, σχετικά με την πρακτική τους ή τη θεωρία της έρευνας δράσης και της δυναμικής των ομάδων. Επίσης, φροντίζει να αναπτυχθούν σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες, ώστε να διαλέγονται με έναν κοινό κώδικα, σε ένα πλαίσιο γόνιμης επικοινωνίας. Παράλληλα, λειτουργεί ανατροφοδοτικά, καθώς μέλημά του είναι η κριτική ανατροφοδότηση της ομάδας και η διασφάλιση της ποικιλίας των οπτικών γωνιών, κατά την προσέγγιση της κατάστασης που διερευνάται. Τέλος, λειτουργεί δεσμευτικά, καθώς προσπαθεί να εξασφαλίσει τη δέσμευση των συμμετεχόντων σε μια συνεργατική και συστηματική έρευνα με κοινούς στόχους
- ο κριτικός φίλος (critical friend) είναι εκείνος που κατανοεί την εκπαιδευτική κατάσταση, διευκολύνει το ερευνητικό έργο του εκπαιδευτικού - ερευνητή και δίνει μια πιο αντικειμενική εικόνα της τάξης από μια άλλη οπτική γωνία, βοηθώντας τον εκπαιδευτικό να διευρύνει ή και να αλλάξει τις αντιλήψεις του (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 86). Ο ρόλος του κριτικού φίλου είναι να βοηθάει, κυρίως στη φάση του κριτικού στοχασμού. Μπορεί επίσης να συμμετέχει στη συλλογή των δεδομένων, για να παράσχει μια ακόμη οπτική στη βάση της τριγωνποίησης των στοιχείων και των ερμηνειών των κρίσιμων γεγονότων (critical incidences).

Για να μπορέσουν βέβαια να λειτουργήσουν αποτελεσματικά, τόσο ο διευκολυντής όσο και ο κριτικός φίλος, είναι απαραίτητη μια ουσιαστική & αμφίδρομη επικοινωνία και αλληλεπίδρασή τους με τον εκπαιδευτικό - ερευνητή ή την ερευνητική ομάδα.

3.3. Οι μορφές της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης

Υπάρχουν τρεις μορφές, όσον αφορά την έρευνα δράσης, σύμφωνα με τους Carr & Kemmis (2002):

- A. Η τεχνική έρευνα δράσης, που στηρίζεται σε ένα προκαθορισμένο καθοδηγητικό θεωρητικό πλαίσιο και δίνει βάση στο αποτέλεσμα που προκύπτει, μέσα από τις πρακτικές που εφαρμόζονται. Τα κριτήρια ελέγχου της πληρότητας και της επάρκειας καθορίζονται από τον διευκολυντή άμεσα ή έμμεσα, χωρίς να προκύπτουν από τον στοχασμό των εκπαιδευτικών που διεξάγουν την έρευνα δράσης. Επίσης, ο διευκολυντής παρέχει έτοιμα τα εργαλεία έρευνας, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα στον εκπαιδευτικό. Οι λύσεις που δίνονται από αυτή τη μορφή έρευνας δράσης είναι κυρίως επιφανειακές, ενώ καταστρατηγείται ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης, που είναι η συμμετοχικότητα, αφού ο διευκολυντής καθορίζει τους όρους με σχέση ιεραρχίας.
- B. Η πρακτική έρευνα δράσης, που έχει ως σκοπό τη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής θεωρίας η οποία να προκύπτει από την εκπαιδευτική εργασία, ενώ παράλληλα να την τροφοδοτεί. Στόχος της είναι η βελτίωση της διαδικασίας, ως αποτέλεσμα κατανόησής της από τους εκπαιδευτικούς. Είναι σαφές, ότι η σχέση θεωρίας - πράξης είναι αμφίδρομη. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τον ερευνητή, ο οποίος παίζει και τον ρόλο του διευκολυντή. Ο διάλογος αποτελεί το βασικό εργαλείο αναστοχασμού. Δίνεται βαρύτητα κυρίως στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και στον ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες τις οποίες και προσπαθεί να βελτιώσει.
- Γ. Η χειρωνακτική έρευνα δράσης, που έχει ως βασικό στόχο την κοινωνική αλλαγή. Ασχολείται κυρίως με τις κοινωνικές πρακτικές, που διαμορφώνουν το κλίμα της τάξης. Προσπαθεί να έρθει σε επαφή με φορείς, κοινωνικούς και πολιτικούς, προκειμένου να πραγματοποιηθεί μια δημοκρατική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η βάση αυτού του τύπου της έρευνας είναι το κριτικό παράδειγμα, καθώς επιδιώκει την αλλαγή της δομής της εκπαίδευσης, την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική ανάπτυξή του (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 95-100).

3.4. Τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης

Η έρευνα δράσης στοχεύει στην προσωπική ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού, καθώς και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Ebbutt, 1985). Συγκεκριμένα, μέσα από μια αναστοχαστική δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός μετασχηματίζει στάσεις και υιοθετεί νέες πρακτικές στην κατεύθυνση δημιουργίας μαθητών με κριτική σκέψη (Hopkins, 1985).

Τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης είναι:

- η ενεργός συμμετοχή στη διαδικασία και η ενοποίηση διδασκαλίας και έρευνας, αφού στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης ο εκπαιδευτικός είναι διδάσκων και ερευνητής ταυτόχρονα. Συμμετέχει ενεργά στην ερευνητική διαδικασία με στόχο την αλλαγή και τη βελτίωση και συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας
- η διασύνδεση θεωρίας και πράξης, διότι σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης οι εκπαιδευτικοί δεν καλούνται απλά να εφαρμόσουν ορισμένες επιστημονικές θεωρίες, αλλά κυρίως δοκιμάζουν τρόπους δουλειάς, που στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό αναστοχασμό και αλλαγές. Επομένως, η θεωρία συμπληρώνει και εμπλουτίζει την εφαρμογή της

- η κυκλική - σπειροειδής διαδικασία, αφού η έρευνα δράσης δεν είναι μια σειριακή ερευνητική μεθοδολογία που ξεκινά με τη διατύπωση ορισμένων υποθέσεων, συνεχίζει με τον έλεγχό τους μέσα από τη διερευνητική διαδικασία, για να καταλήξει στην επιβεβαίωση ή την απόρριψή τους. Η έρευνα δράσης αναπτύσσεται μέσα από έναν έλικα από κύκλους σχεδιασμού, δράσης, συστηματικής παρατήρησης και αναστοχασμού. Στη συνέχεια, γίνεται επανασχεδιασμός και τροποποιήσεις
- η αναστοχαστική της διάσταση, από τη στιγμή που οι συμμετέχοντες στην έρευνα δράσης δρουν και αναστοχάζονται με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση. Η έρευνα δράσης δηλαδή είναι μια κυκλική διαδικασία, κατά την οποία κάθε κύκλος οδηγεί στον επόμενο, γεγονός που θα σημάνει επαναπροσδιορισμό του σχεδίου και νέα στρατηγική δράσης, επιπρόσθετη κριτική παρέμβαση και αναστοχασμό σε ένα πλαίσιο διαρκούς σύνθεσης και ανασύνθεσης
- είναι αυτο-αξιολογική, διότι γίνεται διαρκώς διαμορφωτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Επίσης, οι πειραματικές ενέργειες αξιολογούνται συνεχώς, αφού ο στόχος είναι η βελτίωση των συνθηκών στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον όπου εφαρμόζεται.

4. Τα βασικά εργαλεία συλλογής δεδομένων στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης

Κατά τη διενέργεια της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης ο εκπαιδευτικός δύναται να χρησιμοποιήσει ορισμένα χρήσιμα εργαλεία που περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω. Τα εργαλεία αυτά χρειάζεται να είναι προσεκτικά σχεδιασμένα και να ακολουθούνται οι βασικές αρχές χρήσης τους, ώστε να αξιοποιηθούν στον μέγιστο δυνατό βαθμό και να ενισχύσουν το έργο του εκπαιδευτικού, να εξάγει χρήσιμα συμπεράσματα και να βελτιώσει το εκπαιδευτικό του έργο.

4.1. Το ημερολόγιο (*diary*)

Το ημερολόγιο μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό, τόσο στην καταγραφή των στόχων κατά την προετοιμασία του μαθήματος όσο και των κρίσιμων συμβάντων κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Και τούτο, διότι η μελέτη τους κάποια μετέπειτα στιγμή θα αποτελέσει γνώμονα λήψης ορθών αποφάσεων, ενώ παράλληλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κύρια μέθοδος άντλησης δεδομένων για τη διερεύνηση πτυχών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας ή συμπληρωματικά με άλλες ερευνητικές μεθόδους στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης των δεδομένων.

Επίσης, η συστηματική καταγραφή των δεδομένων μπορεί να λειτουργήσει και ως αναστοχαστική διαδικασία για τον εκπαιδευτικό, ενισχύοντας την αυτογνωσία του και συμβάλλοντας στην κατανόηση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Τέλος, μπορεί να αποτελέσει μέσο καταγραφής διαφόρων πληροφοριών που συνδέονται με την ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο.

4.2. Το *portfolio* των μαθητών

Το Portfolio μπορεί να βοηθήσει στη συλλογή, αρχειοθέτηση και ταξινόμηση χαρακτηριστικών στοιχείων των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Και τούτο, διότι έχει κυρίως ποιοτικά χαρακτηριστικά, πέρα από ποσοτικά, και αναδεικνύει τις δεξιότητες του κάθε μαθητή. Είναι μια μέθοδος που βασίζεται στην παρατήρηση και στην ποιοτική αξιολόγηση, αλλά και στην αυτοαξιολόγηση.

Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τον προσωπικό φάκελο του κάθε μαθητή σε συνεργασία με αυτόν. Έτσι, κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί την εξέλιξή του, υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Η χρήση του Portfolio μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να ανακαλύπτουν τις δεξιότητές τους, να καταγράφουν τους στόχους τους και να αξιολογούν τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και τη δική τους εμπλοκή και επίδοση.

Τα ιδιαίτερα πεδία - φάκελοι που δύναται να περιλαμβάνει το Portfolio του μαθητή, είναι:

- τα γενικά στοιχεία, όπου γίνεται καταγραφή των πιστοποιημένων γνώσεων του μαθητή, σε ξένες γλώσσες και χρήση Η/Υ. Επίσης, καταγράφονται οι επαγγελματικές του φιλοδοξίες, καθώς και τα ενδιαφέροντά του
- ο γνωστικός τομέας, όπου αρχειοθετούνται τα τεστ και τα διαγωνίσματα στα οποία έχει λάβει μέρος ο μαθητής. Επίσης, οι αναφορές και τα φύλλα εργασίας από εφαρμογές, ασκήσεις ή εργασίες που έχει παραδώσει ο μαθητής
- οι δεξιότητες (skills), όπου φυλάσσονται αναφορές από τα ημερολόγια, σχετικά με την επίδοση του μαθητή κατά τις εφαρμογές στην τάξη, τη χρήση του Η/Υ, τη συμμετοχή του σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες (π.χ. δημιουργία εννοιολογικών χαρτών) κ.ά.
- οι στάσεις (attitudes), όπου φυλάσσονται αναφορές από τα ημερολόγια, σχετικά με την εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία ή τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων.

4.3. Η ρουμπρίκα (rubric)

Η «ρουμπρίκα» συναντάται επίσης με τον όρο «κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων». Η ρουμπρίκα αξιολόγησης (assessment rubric) «ορίζεται ως περιγραφικός οδηγός βαθμολογίας, ο οποίος αποτελείται από ειδικά και εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια απόδοσης».

Η ρουμπρίκα δομείται με τη μορφή πίνακα στον οποίο περιέχονται:

- τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης (criteria), τα οποία συνθέτουν τις προδιαγραφές που πρέπει να πληροί ένα έργο
- τα επίπεδα ποιότητας του παραγόμενου έργου (standards), δηλαδή η ποιοτική διαβάθμιση η οποία περιγράφει με τη βοήθεια χαρακτηρισμού το επίπεδο ποιότητας του παραγόμενου έργου
- η κλίμακα βαθμολογίας (numeric scale) που χρησιμοποιείται σύμφωνα με τα επίπεδα επίδοσης και τη λεπτομερή και διακριτή περιγραφή των επιπέδων της επίδοσης σύμφωνα με τα αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης.

Η αξία των ρουμπρικών από παιδαγωγική άποψη είναι το γεγονός ότι οι μαθητές γνωρίζουν εξ αρχής τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθούν, οπότε κινητοποιούνται να αναλάβουν την ευθύνη της δικής τους μάθησης και ενισχύουν την ενεργητική τους συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης. Παράλληλα, οι περιγραφές των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων βοηθούν τους μαθητές να αποδεχθούν τους λόγους που έλαβαν μια συγκεκριμένη βαθμολογία και τις ενέργειες που χρειάζεται να κάνουν για να βελτιώσουν τις μελλοντικές τους επιδόσεις, ενώ οι στόχοι παρουσιάζονται από τον εκπαιδευτικό με σαφή και κατανοητό τρόπο στους μαθητές.

Τέλος, παρέχεται αντικειμενική αξιολόγηση μέσω της κλιμακούμενης βαθμολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογήσουν την επίδοση των μαθητών σύμφωνα με προκαθορισμένα και σαφή επίπεδα ποιότητας. Το βασικό μειονέκτημα των ρουμπρικών είναι ότι επικεντρώνονται στην αξιολόγηση των προϊόντων της μάθησης (ατομικά και

ομαδικά παραδοτέα), χωρίς να αποτιμούν ποιοτικά τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

4.4. Η συνέντευξη (interview)

Η συνέντευξη είναι μια από τις πιο γνωστές μεθόδους συλλογής υλικού, όπου ο ερευνητής υποβάλλει στον ερωτώμενο μια σειρά από ερωτήσεις στις οποίες ο δεύτερος καλείται να απαντήσει. Αυτό που ενδιαφέρει τον ερευνητή είναι να ανακαλύψει τι σκέφτεται ο ερωτώμενος σε σχέση με κάποιο θέμα και να συγκρίνει τις γνώμες και τις απόψεις των ερωτώμενων. Στη συνέχεια, ο ερευνητής ενδιαφέρεται να συγκρίνει και να ομαδοποιήσει τις απόψεις των ερωτώμενων. Γι' αυτό, η συνέντευξη αποτελεί μια από τις πλέον ενδεικτικές μεθόδους άντλησης στοιχείων στην ποιοτική έρευνα (Faulkner et al., 1999) και ειδικότερα στην έρευνα - δράσης (Kemmis, στο Κατσαρού & Τσάφος, 2003), εφόσον αποτελεί εργαλείο απόσπασης πληροφοριών για ποικίλες συμπεριφορές. Τα είδη της συνέντευξης είναι:

- η *κατευθυνόμενη* ή *δομημένη* συνέντευξη, όπου το περιεχόμενο, η διατύπωση και η σειρά των ερωτήσεων είναι αυστηρά καθορισμένα από πριν
- η *ημιδομημένη* συνέντευξη, όπου υπάρχουν συγκεκριμένες ερωτήσεις που έχουν καθοριστεί από πριν, αλλά υπάρχει και η δυνατότητα να προβούμε σε διευκρινιστικές ερωτήσεις σε θέματα και παραμέτρους που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του διαλόγου
- η *ελεύθερη* συνέντευξη, κατά την οποία ακολουθείται ένας οδηγός συνέντευξης που περιλαμβάνει τα θέματα προς συζήτηση. Η συζήτηση εξελίσσεται με φυσικό τρόπο, όπως μια καθημερινή συζήτηση.

Βασικό πλεονέκτημα της συνέντευξης αποτελεί η αμεσότητα, καθώς ο ερευνητής βρίσκεται πρόσωπο με πρόσωπο με το αντικείμενο που μελετάται. Επίσης, οι απαντήσεις που δίνονται είναι πλουσιότερες και αρτιότερες, ενώ μπορεί να επιτευχθεί εμβάθυνση σε ζητήματα που θα μπορούσαν να περάσουν απαρατήρητα, στην περίπτωση που θα χρησιμοποιούσαμε απλά ένα ερωτηματολόγιο. Παράλληλα, υπάρχει η δυνατότητα αποσαφηνιστικών σχολίων, ενώ νέα στοιχεία που δεν είχαμε σκεφτεί μπορεί να προκύψουν μέσα από τον διάλογο. Τέλος, λειτουργεί συμπληρωματικά στην παρατήρηση και φωτίζει πλευρές που δεν είχαμε προβλέψει. Από την άλλη μεριά, σημαντικό μειονέκτημα της συνέντευξης αποτελεί το γεγονός ότι στηρίζεται στην ικανότητα του ερευνητή και στην υποκειμενική του ματιά. Επίσης, εξωγενείς παράγοντες όπως η κοινωνική θέση, ο χώρος, εξωτερικά ερεθίσματα, μπορεί να αποβούν σε βάρος της διαδικασίας, την ίδια στιγμή όπου τυχόν περιορισμοί και δυσκολίες της προφορικής έκφρασης μπορεί να οδηγήσουν σε παρερμηνείες.

4.5. Ερωτηματολόγιο (Questionnaire)

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το μέσον επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και τους ερωτώμενους με άμεσο ή έμμεσο τρόπο ανάλογα με τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων. Η κατάρτιση του ερωτηματολογίου λόγω των ιδιοτήτων που έχει, αποτελεί μια κρίσιμη και λεπτή εργασία καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία μιας έρευνας. Γι' αυτό άλλωστε λέγεται χαρακτηριστικά ότι: «καμία στατιστική έρευνα δεν μπορεί να είναι καλύτερη από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σ' αυτή» (Παρασκευόπουλος, 1993). Για τη δημιουργία ενός ερωτηματολογίου πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τα παρακάτω χαρακτηριστικά, ώστε να αποτελεί μια επιτυχημένη και ορθή έρευνα (Javeau, 2000):

- να έχει πληρότητα, δηλαδή να καλύπτει όλες τις πτυχές του ερευνώμενου

χαρακτηριστικού και να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, ως προς το περιεχόμενο των πληροφοριών

- να έχει συνοχή, όσον αφορά την οργανική σύνδεση των επιμέρους ερωτημάτων μεταξύ τους και να έχει την κατάλληλη δομή και αλληλουχία όσον αφορά τη σειρά με την οποία θα τεθούν οι ομάδες ερωτήσεων
- να περιλαμβάνει επαρκή ερωτήματα ελέγχου που τίθενται για τον έλεγχο της ορθότητας των απαντήσεων, ενώ παράλληλα, να είναι κατά το δυνατόν σύντομο, προκειμένου να μην κουράζει και να χαρακτηρίζεται από τελειότητα παρουσίασης από τεχνικής πλευράς
- να περιλαμβάνει βασικές οδηγίες συμπλήρωσης και εννοιολογικές επεξηγήσεις.

Για την κατάρτιση του κατάλληλου ερωτηματολογίου θα πρέπει να έχουν προηγηθεί: (α) ο προσδιορισμός και η εξειδίκευση του στόχου της έρευνας, καθώς πάνω σε αυτές θα στηριχθεί η διαμόρφωση των ερωτήσεων, (β) η επιλογή της μεθόδου συλλογής που είναι καθοριστικής σημασίας για τον σχεδιασμό του κατάλληλου ερωτηματολογίου, και (γ) τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό των ερωτηματολογίων, στη διατύπωση των ερωτήσεων και στη χρήση των κατάλληλων λέξεων.

4.6. Η παρατήρηση (observation)

Είναι η διαδικασία όπου κάποιο φαινόμενο ή συμπεριφορά παρατηρούνται κατά τρόπο προγραμματισμένο, οργανωμένο, συστηματοποιημένο, από άτομα ειδικευμένα ή εκπαιδευμένα για τον ρόλο αυτό. Χρησιμοποιεί την καταγραφή γεγονότων και υφίσταται επαλήθευση (Δημητρόπουλος, 1994: 89). Τα είδη της παρατήρησης είναι: (α) η άμεση, (β) η συμμετοχική, και (γ) η έμμεση ή προκαλούμενη ή πειραματική παρατήρηση.

Η παρατήρηση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός διαρκώς παρατηρεί τους μαθητές του εκτιμώντας συμπεριφορές, αλληλεπιδράσεις, στάσεις, δεξιότητες και γνώσεις, προσπαθώντας να εξάγει χρήσιμα συμπεράσματα. Η εξακρίβωση των συνθηκών μέσω της παρατήρησης αποτελεί περίπλοκο ζήτημα, ιδίως όταν γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστεί μια καινοτομία. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι περίπτωση εξωτερικού ερευνητή που έρχεται ως εξωτερικός παράγοντας σε ένα νέο περιβάλλον, το οποίο πρόκειται να ερευνήσει. Βρίσκεται ήδη μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όπου γνωρίζει τους μαθητές με τους οποίους ήδη συνεργάζεται. Ως εκ τούτου, αποτελεί περίπτωση εσωτερικού ερευνητή. Ο συσχετισμός των δεδομένων και η ανάλυσή τους, απαιτεί συνεχή εγρήγορση και διαρκή και πολύπλευρη καταγραφή. Παράλληλα, χρειάζεται να επιτευχθούν και οι μαθησιακοί στόχοι, γεγονός που κάνει την όλη διαδικασία πολύπλοκη.

Λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα της διδακτικής διαδικασίας που επιδιώκεται ταυτόχρονα να γίνει και ερευνητική, προτείνονται ως ασφαλείς βοηθοί των εκπαιδευτικών: α) τα *ημερολόγια* και οι παραλλαγές τους, δηλαδή τα *υπομνήματα*, και *αναστοχασμός σε βάθος*, καθώς και β) διαφορετικές μέθοδοι συλλογής και καταγραφής δεδομένων (Altricher, 2001: 31-56).

5. Η αρχή της τριγωνοποίησης

Η πολυπλοκότητα του φαινομένου της μάθησης οδήγησε την εκπαιδευτική έρευνα στον πλουραλισμό στις μεθόδους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Την εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέγονται διασφαλίζει σε κάποιο βαθμό η μέθοδος της «τριγωνοποίησης», διότι σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) απαιτεί τη χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων. Στόχους της τριγωνοποίησης αποτελούν η

εγκυρότητα (validity) και η πολύπλευρη και ολιστική προσέγγιση (holistic approach). Πιο συγκεκριμένα, η τριγωνοποίηση αφορά τη διασταύρωση στοιχείων, είτε με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων (π.χ. παρατήρηση, συνέντευξη) είτε με την άντληση των δεδομένων από διαφορετικές πηγές (π.χ. από τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές, τους γονείς), γεγονός που διασφαλίζει την εγκυρότητα του ελέγχου των πορισμάτων.

Έτσι, ο εκπαιδευτικός - ερευνητής πρέπει να συλλέγει δεδομένα από τρεις συγκεκριμένες πηγές, χωρίς να είναι απαραίτητο να χρησιμοποιεί το ίδιο ποσό δεδομένων για κάθε κατηγορία. Συμπερασματικά, η τριγωνοποίηση είναι μια σημαντική μέθοδος, αφού επιτρέπει την αντιπαράθεση και τη σύγκριση διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης. Άλλωστε, μέσα από τον εντοπισμό των διαφορετικών προοπτικών μπορούν να αναδυθούν αντιφάσεις και ασυμφωνίες που συμβάλλουν στην ερμηνεία μιας κατάστασης και στην ανάπτυξη της θεωρίας (Altricher et al., 2001: 173-176).

6. Προβληματισμοί και συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα όσα περιγράφηκαν και αναλύθηκαν παραπάνω, η καταλληλότερη μορφή έρευνας για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η έρευνα δράσης. Και τούτο, διότι μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά στην ερευνητική διαδικασία και αλληλεπιδρά με τους μαθητές του με στόχο την αλλαγή και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, ενώ συνεργάζεται παραγωγικά με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας. Παράλληλα, γίνεται διαρκώς διαμορφωτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Επίσης, οι πειραματικές ενέργειες αξιολογούνται συνεχώς, αφού ο στόχος είναι η βελτίωση των συνθηκών στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον όπου εφαρμόζεται. Τέλος, ο εκπαιδευτικός δύναται να επαναπροσδιορίσει τις μεθόδους του και να εφαρμόσει μια νέα στρατηγική δράσης, ενώ παράλληλα μπορεί να επιτελέσει αυτοκριτική παρέμβαση και αναστοχασμό σε ένα πλαίσιο διαρκούς σύνθεσης και ανασύνθεσης.

Βέβαια, η έρευνα δράσης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως ερευνητικό εργαλείο, εφόσον έχουν εξασφαλιστεί ορισμένες προϋποθέσεις και έχουν ξεπεραστεί ορισμένα πρακτικά προβλήματα. Συγκεκριμένα, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην όλη διαδικασία δημιουργεί τον κίνδυνο η έρευνα δράσης να αναπαράγει αυτονόητες αντιλήψεις και υποκειμενικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 1998). Επομένως, απαιτείται να αξιοποιηθεί τόσο η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών όσο και η επιστημονική θεωρία. Παράλληλα, η συλλογική χρήση του σχήματος της έρευνας δράσης απαιτεί τη διαμόρφωση μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, κλίματος που θα χαρακτηρίζεται από αλληλοκατανόηση και αποδοχή. Τέλος, ο απαιτούμενος χρόνος για τη διεξαγωγή της έρευνας, στοιχειοθετεί ένα σημαντικό πρόβλημα. Γι' αυτό, το αντικείμενο της έρευνας δράσης πρέπει να είναι από την αρχή καθορισμένο, σαφές και υλοποιήσιμο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Altricher, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carr, W. & Kemmis, St. (2002). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία, Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cohen, L. & Manion, L. (2007). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*, Αθήνα: Gutenberg.
- Creene, G. (1992). The practioner's perspective, *Curriculum Inquiry*, 22(1), 39-45.
- Ebbut, D. (1985). Educational Research: some general concerns and specific quibbles. *Issues in Educational Research*. Felmer Press.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open Univ. Press.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M. & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον - Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Javeau, C. (2000). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*. London: Hyde Publications.
- Sanford, K. (1983). *A model for action research*. London.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1994). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). Η έρευνα δράσης στη σχολική τάξη. Στο Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.). *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου, 13-15 Νοεμβρίου 1998, Ναύπακτος. Αθήνα: Ατραπός.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993), *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Τόμος 1 και 2. Αθήνα: Αθηνά.

Η εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας στην προσχολική εκπαίδευση

Δήμητρα Κωτσιοπούλου

M.ed. Θεωρία Πρακτική και Αξιολόγηση Διδασκαλίας

d.kotsiopolou@gmail.com

Περίληψη

Η εισαγωγή των υπολογιστών στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί πλέον μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα. Η πρόοδος της επιστήμης και η ταχύτατη ανάπτυξη της τεχνολογίας δεν μπόρεσε να αφήσει ανεπηρέαστο τον χώρο της εκπαίδευσης. Ο ρυθμός της αλλαγής είναι τόσο γρήγορος, ώστε ολόκληρη η κοινωνία βιώνει μια τεράστια αλλαγή στο σύνολο των δομών της. Είναι πλέον πολύ σημαντικό να προετοιμάσεις τους νέους ανθρώπους με εφόδια, όπως οι δεξιότητες στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της κοινωνίας της πληροφορίας. Η εισαγωγή των ηλεκτρονικών υπολογιστών μπορεί να επιδράσει θετικά στη μάθηση και στη διδασκαλία του συνόλου της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς δύναται να εμπλουτίσει και να ενισχύσει τις μαθησιακές εμπειρίες και παράλληλα να προωθήσει την ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης. Η τεχνολογία δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά το μέσο για να υλοποιηθεί το όραμα του εκπαιδευτικού, το όραμα μιας ευνομούμενης κοινωνίας. Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο θα δημιουργήσει τις απαραίτητες συνθήκες, ώστε η τεχνολογία με τα σύγχρονα επιτεύγματά της να βοηθήσει τον δάσκαλο να απογειώσει την εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου οι μαθητές να αποκομίσουν τα μέγιστα δυνατά οφέλη και να προετοιμαστούν κατάλληλα για την είσοδό τους σε μια τεχνολογικά εγγράμματη κοινωνία.

Λέξεις-κλειδιά: Μάθηση, προσχολική εκπαίδευση, τεχνολογικά εγγράμματη κοινωνία, αναλυτικά προγράμματα.

Εισαγωγή

Η πρόοδος της επιστήμης και η ταχύτατη ανάπτυξη της τεχνολογίας σε συνδυασμό με τον εκρηκτικό ρυθμό παραγωγής πληροφοριών και γνώσεων έχουν επηρεάσει όλους τους τομείς της σύγχρονης ζωής. Ο χώρος της εκπαίδευσης δεν μπόρεσε να μείνει ανεπηρέαστος και να μην ακολουθήσει τις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις. Ο ρυθμός της αλλαγής είναι τόσο γρήγορος, ώστε ολόκληρη η κοινωνία βιώνει μια αλλαγή τόσο σημαντική όσο και η αλλαγή που συντελέστηκε με την ανακάλυψη της τυπογραφίας που είχε ως αποτέλεσμα τη ραγδαία μετάδοση της γνώσης και τη διεύρυνση της πνευματικής καλλιέργειας. Η μετατόπιση σε νέες μορφές ψηφιακού εγγραμμatisμού και η ανάγκη ψηφιακής ενημέρωσης διαμορφώνουν τον κόσμο στον οποίο οι νέοι ζουν και αναπτύσσονται (Linebarger & Piotrowski, 2009; Flewitt, 2011).

Η εισαγωγή των υπολογιστών στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα, καθώς θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της διδασκαλίας και για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένα σχολείο που θέλει να είναι επίκαιρο πρέπει να στραφεί στην παιδαγωγική χρήση των δυνατοτήτων των τεχνολογικών εργαλείων (Ράπτης & Ράπτη, 2004). Ποτέ άλλοτε δεν είχαν τοποθετηθεί στα χέρια των μαθητών τόσο ισχυρά και πρωτοποριακά εργαλεία. Τα νέα αυτά εργαλεία προσφέρουν εκπαιδευτικές εμπειρίες μεταβάλλοντας παράλληλα τον μαθητή από δέκτη γνώσης σε ενεργό συμμετόχο.

Είναι πολύ σημαντικό να προετοιμάσεις τους νέους ανθρώπους με εφόδια όπως οι δεξιότητες στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν

στις ανάγκες της κοινωνίας της πληροφορίας. Η ενεργή συμμετοχή θα πρέπει να διέπεται από αρχές και ηθικούς κανόνες που να καθορίζονται μέσα από μια κοινωνικά ηθική και υπεύθυνη πολιτική. Ο πραγματικός τεχνολογικά εγγραμματισμός θα πρέπει να βασίζεται σε μια διερεύνηση ηθικών ζητημάτων που να αφορά τη χρήση των τεχνολογικών επιτευγμάτων από τη στιγμή που αναφερόμαστε σε νεαρές ηλικίες και όχι σε ενήλικους (Seidel, 1988).

Μια σειρά ερευνών επιβεβαιώνουν ότι η εισαγωγή των ηλεκτρονικών υπολογιστών μπορεί να επιδράσει θετικά στη μάθηση και στη διδασκαλία του συνόλου των σχολικών μαθημάτων (Yelland, 2005), να εμπλουτίσει τη μαθησιακή εμπειρία (Jankowski, 1998), να υποστηρίξει τη γλωσσική καλλιέργεια, την ανάπτυξη μαθηματικής σκέψης (Segers & Verhooven, 2002) και παράλληλα να προωθήσει την ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης (Shneiderman, 1998).

Η συγκεκριμένη μελέτη θα ασχοληθεί με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην προσχολική εκπαίδευση και θα προσπαθήσει να δώσει απαντήσεις σε ερευνητικά ερωτήματα, όπως:

- Ο ρόλος που καλούνται οι νέες τεχνολογίες να διαδραματίσουν στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα
- Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις νέες τεχνολογίες
- Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην προσχολική εκπαίδευση.

Χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στο Νηπιαγωγείο

Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί μια από τις σημαντικότερες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά συνέπεια, η αναγκαιότητα για τεχνολογικό αλφαριθμητισμό ξεκινά από τις μικρές ηλικίες, όταν διαμορφώνονται απόψεις και στάσεις που συνοδεύουν τον άνθρωπο μέχρι την ενηλικίωσή του. Η εισαγωγή του υπολογιστή στο Νηπιαγωγείο και η ανάπτυξη εκπαιδευτικών λογισμικών για την προσχολική εκπαίδευση έχει εξαπλωθεί σε πολλά σχολικά συστήματα (Plowman & Stephen, 2003; Druin & Fast, 2002; Haugland & Wright, 1997).

Στον αντίποδα, ένας σημαντικός αντίπαλος της χρήσης των υπολογιστών από τα μικρά παιδιά, τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον, είναι «Η Συμμαχία Για Την Παιδική Ηλικία» (Alliance for Childhood)(2004) που θεωρεί κατασπατάληση χρόνου και χρήματος την ένταξη των νέων τεχνολογιών στα προγράμματα σπουδών, ιδιαίτερα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Υποστηρίζει ότι η προσδοκία των εκπαιδευτικών, των σχολείων και του έθνους να εκπαιδεύσει ανεξαρτήτως όλα τα παιδιά είναι ένας αξιόλογος στόχος που δεν πρέπει να χάνει τον προσανατολισμό του. Παράλληλα, επικρίνει την εκτροπή του αρχικού στόχου της εκπαίδευσης, θεωρώντας πως η ένταξη της τεχνολογίας είναι παράλογη και δαπανηρή και έρχεται σε βάρος των παιδιών που προέρχονται από φτωχότερα οικονομικά στρώματα

Από τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς επίσης και για τις ανάγκες των μικρών παιδιών, είναι καθοριστικές για την ορθή χρήση των νέων τεχνολογιών. Ο εκπαιδευτικός ανάγεται σε καθοριστικό ρυθμιστικό παράγοντα της σχέσης των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες. Είναι εκείνος που θα ενσωματώσει τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θα σχεδιάσει τις σχετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, θα βοηθήσει στην επιλογή λογισμικού από τα παιδιά, θα παρέμβει αξιοποιώντας και

αναδεικνύοντας ποικίλες ευκαιρίες για προβληματισμό και μάθηση και τέλος θα προωθήσει την κριτική προσέγγισή τους, ώστε να υπερτερούν οι θετικές συνέπειες από τη χρήση των νέων τεχνολογιών και να μειωθούν οι αρνητικές (Βοσνιάδου, 2006). Το κλειδί της επιτυχίας βρίσκεται στις γνώσεις, στην επαγγελματική κατάρτιση και στις δημιουργικές ικανότητές του.

Ο Οργανισμός Εκπαιδευτικής Επικοινωνίας και Τεχνολογίας (National Association of Educational Communications and Technology - NAECT, 2009) διακηρύσσει τις θέσεις του αναφέροντας χαρακτηριστικά πως απαιτείται επαγγελματική κρίση για να προσδιοριστεί το εάν και το πότε η χρήση της τεχνολογίας θεωρείται ηλικιακά, γλωσσικά και πολιτισμικά κατάλληλη για κάθε άτομο ξεχωριστά. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα αποφασίσουν το τι, το πότε και το γιατί θα επιλεγούν οι κατάλληλες τεχνολογίες με βάση τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους για την ανάπτυξη, τη μάθηση και τα ενδιαφέροντα όλων των παιδιών. Η επιλογή των κατάλληλων τεχνολογικών μέσων έχει ακριβώς την ίδια σημασία που έχει και η επιλογή οποιουδήποτε άλλου συμβατού διδακτικού υλικού.

Η τεχνολογία θα πρέπει να χρησιμοποιείται για να:

- ενισχύσει τη διδασκαλία παρέχοντας αξιόλογες γνώσεις
- βοηθήσει στην υποστήριξη και στην επέκταση της μάθησης, χωρίς να παραγκωνίσει το δημιουργικό παιχνίδι και την εξερεύνηση της πραγματικής ζωής
- επανατροφοδοτεί τις σημαντικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μάθησης (NAECT, 2009).

Σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου

Σημαντικές έρευνες αποδεικνύουν ότι η χρήση του υπολογιστή στην προσχολική εκπαίδευση έχει θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την απόκτηση γνώσεων διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (Tsitouridou & Vryzas, 2004), στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων (Ράπτης & Ράπτη, 2004), στη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης (Vernadakis et al., 2005), στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας και στην κατάκτηση επιμέρους στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος (Δαφέρμου et al., 2008).

Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν και να συν-οικοδομούν γνώση, ενώ ο υπολογιστής θα είναι ένα εργαλείο σκέψης- αντίληψης (cognitivetool) και επικοινωνίας (Βρασίδης et al., 2005).

Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς:

α. Υποβοηθά τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, και συμβάλλει στην ανάδυση του γραμματισμού (Ντολιοπούλου, 2002). Με τον όρο «αναδυόμενος γραμματισμός» ορίζονται όλες οι στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνύματός του (Παπούλια-Τζελέπη, 2001). Οι δραστηριότητες που οργανώνονται με εργαλείο τον υπολογιστή βοηθούν στην κατάκτηση του αλφαριθμητισμού και ασκούν θετική επιρροή στα παιδιά (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2007), εξαιτίας του ότι αυξάνουν το ενδιαφέρον τους για μάθηση, καθώς η ολοκλήρωσή τους λαμβάνει χώρα σε συνεργατικά πλαίσια. Η θετική αυτή επιρροή παρακινεί τα παιδιά να ασχοληθούν με δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης, καθώς ο υπολογιστής τα υποβοηθά να γράψουν με ευανάγνωστα γράμματα, εξασφαλίζοντάς τους την επιτυχία και μειώνοντας τον φόβο της αποτυχίας (Brady & Hill, 1984). Δεν πρέπει βέβαια να μας διαφεύγει το γεγονός ότι ο σκοπός του γραμματισμού στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής έχει καθαρά επικοινωνιακό χαρακτήρα (Τάφα, 2001; Χατζησαββίδης, 2002). Επομένως, οι σχετικές δραστηριότητες που εξαρτώνται από τον υπολογιστή δεν μπορούν να

αντικαταστήσουν δραστηριότητες με αυθεντικό περιεχόμενο γλωσσικής καλλιέργειας και επικοινωνιακού σχεδιασμού.

β. Προωθεί τη καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας, καθώς η αναζήτηση ηλεκτρονικών βιβλίων μέσα από ιστοσελίδες έγκυρων φορέων (όπως η ιστοσελίδα του ΕΚΕΒΙ με τον «Μικρό Αναγνώστη») προσδίδει μια άλλη διάσταση στην προσέγγιση της λογοτεχνίας, διότι η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων γίνεται από τους ίδιους τους συγγραφείς.

γ. Ενισχύει τη μαθηματική σκέψη, βοηθάει τη κατανόηση μαθηματικών εννοιών και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Ντζιαχρήστος & Ζαράνης, 2005). Ο Papert (1980) πρώτος επισήμανε τη συμβολή των υπολογιστών στα μαθηματικά, τονίζοντας ότι η γνώση κατασκευάζεται από τον ίδιο τον μαθητή, αξιοποιώντας τα «λάθη» του, και κατά συνέπεια η μάθηση αποτελεί προσωπική του κατάκτηση. Έρευνες αναφέρουν ότι οι αριθμοί και τα αριθμητικά φαινόμενα προκαλούν το έντονο ενδιαφέρον των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία, πριν ακόμα φοιτήσουν στο Νηπιαγωγείο (Zaranis & Kalogiannakis, 2012). Στόχος του προγράμματος του Νηπιαγωγείου για τα Μαθηματικά δεν είναι μόνο η διδασκαλία τους, αλλά και η μύηση σε τρόπους σκέψης που χαρακτηρίζουν τη μαθηματική επιστήμη με παράλληλη συνειδητοποίηση της κοινωνικής τους διάστασης, τον λόγο δηλαδή για τον οποίο τα χρησιμοποιούμε στη ζωή μας (Κουτσουβάνου, 2003). Υπέρ της χρήσης της τεχνολογίας τίθεται μία από τις έξι αρχές του Principles and Standards for School Mathematics (2000) σύμφωνα με την οποία: η τεχνολογία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθηματικών.

δ. Βοηθά την προσέγγιση επιστημονικών εννοιών. Οι καταστάσεις και τα φαινόμενα που αποτελούν αντικείμενα μάθησης θα πρέπει να βρίσκονται κοντά στο παιδί και να αποτελούν στοιχεία της άμεσης εμπειρίας του. Σε μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση ο ηλεκτρονικός υπολογιστής –παρότι δεν μπορεί να αντικαταστήσει τις πραγματικές συνθήκες, μέσα στις οποίες λαμβάνουν χώρα τα διάφορα φυσικά φαινόμενα– μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά και, χρησιμοποιώντας για παράδειγμα λογισμικά προσομοίωσης, να προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές, να πάρουν πληροφορίες, να βιώσουν καταστάσεις και φυσικά φαινόμενα, που δεν μπορούν να διδαχτούν στο πραγματικό πεδίο καθημερινής δράσης (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2007). Τα παιδιά πλέον χρησιμοποιούν τη νέα τεχνολογία σε νεαρότερη ηλικία από ποτέ, αποκομίζοντας πολλαπλά οφέλη (Common Sense Media, 2011).

ε. Υποστηρίζει και ενισχύει τη δημιουργικότητα. Η δημιουργικότητα αναφέρεται στην παραγωγή νέων και πρωτότυπων ιδεών, είναι η ανακάλυψη αλλά και η εφεύρεση μιας ιδέας, η οποία δημιουργεί μια νέα πραγματικότητα και ανοίγει νέους δρόμους στο ανθρώπινο πνεύμα. Είναι ακόμα μια ενέργεια από την οποία προκύπτει μια ξεχωριστή και αποτελεσματική έκπληξη (effective surprise) και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να συμπληρώνει τη γνώση του με μεθοδικότητα και τάξη και να αναζητεί λύσεις σε κάθε δυσχέρεια. Με τη χρήση διάφορων ηλεκτρονικών παιχνιδιών ενισχύονται οι δημιουργικές ικανότητες των παιδιών, καθώς τα παιδιά αναγκάζονται να εξασκηθούν και να διερευνήσουν την τεχνολογία, ενώ παράλληλα, αναζητούν λύσεις μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, πλούσιο σε επικοινωνιακές ανταλλαγές με τους συνομηλίκους τους (Heft & Swaminathan, 2002). Τα διαδραστικά - ψηφιακά παιχνίδια ίσως θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν τα επιτραπέζια παιχνίδια της εποχής μας. Βέβαια, η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών απαιτεί την τήρηση του μέτρου, καθώς και τη δημιουργική αξιοποίηση των πρωτόγνωρων δυνατοτήτων τους. Τα οφέλη τους είναι σημαντικά, όμως δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να υποκαταστήσουν το δημιουργικό παιχνίδι και την

εξερεύνηση της πραγματικής ζωής ή να διαταράσσουν τις υπάρχουσες δραστηριότητες του προγράμματος σπουδών (NAECT, 2009).

στ. Βοηθά στην οικοδόμηση σχέσεων με τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί επωμίζονται την ευθύνη για τη δημιουργία ενός δυναμικού επικοινωνιακού πλαισίου μεταξύ Νηπιαγωγείου και οικογένειας, καθώς τους αναλογεί θεσμικά ο ρόλος να εμπνέουν και να μεριμνούν συνεχώς για την ενίσχυση της επικοινωνιακής διαδικασίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Δαφέρμου κ.ά., 2008).

Η δημιουργία μιας Διαδικτυακής Εκπαιδευτικής Κοινότητας μαθητών δασκάλων και γονιών, όπως το Edmodo, μπορεί να προσφέρει στα παιδιά τη συνέχιση της δημιουργικής απασχόλησής τους κατά τις απογευματινές ώρες που βρίσκονται στο σπίτι τους. Με τον όρο Διαδικτυακό Κοινωνικό Δίκτυο ορίζεται ένα κοινωνικό δίκτυο, στο οποίο συμμετέχουν μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, τα οποία μέσω αυτού του δικτύου εργάζονται από κοινού, ανταλλάσσουν πληροφορίες, υλικό, ιδέες και απόψεις (Γλέζου & Γρηγοριάδου, 2010). Το Edmodo προσφέρει μια μοναδική ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να συνδεθεί ηλεκτρονικά με τους μαθητές του, να τους βοηθήσει να δημιουργήσουν, να τους εμπνεύσει, να τους κινητοποιήσει σε δράσεις και να τους δώσει τη δυνατότητα ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών, παραδειγμάτων καλής πρακτικής και εκπαιδευτικού περιεχομένου (Σαμψών κ.ά., 2004). Είναι μια ασφαλής διαδικτυακή κοινότητα στην οποία έχουν πρόσβαση με κωδικούς χρήσης μόνο οι ενδιαφερόμενοι, στην προκειμένη περίπτωση λόγω της ιδιαιτερότητας και της φύσης της ηλικίας μόνο οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Μάλιστα, ο/η νηπιαγωγός μέσω της πλατφόρμας μπορεί να θέτει στη διάθεση των γονιών το ηλεκτρονικό portfolio των παιδιών και ηχητικά ντοκουμέντα από τις δραστηριότητες στην τάξη. Επιπλέον, η δημιουργία blog ή ιστοσελίδας μπορεί να προσφέρει διαδικτυακή ενημέρωση στους γονείς για εξειδικευμένα εκπαιδευτικά θέματα. Τέλος, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου παρέχεται η δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας και αποστολής ενημερώσεων για διάφορα θέματα που αφορούν τη λειτουργία του Νηπιαγωγείου.

ζ. Προσφέρει ευκαιρίες επικοινωνίας με άλλες μαθητικές κοινότητες και μέσω κοινών προγραμμάτων, όπως το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα e-Twinning που είναι η «Κοινότητα για τα σχολεία στην Ευρώπη». Εκπαιδευτικοί από όλες τις χώρες που συμμετέχουν, μπορούν να εγγραφούν και να χρησιμοποιήσουν τα online εργαλεία του για να βρεθούν μεταξύ τους, να συναντηθούν εικονικά, να ανταλλάξουν ιδέες και παραδείγματα καλών πρακτικών και παράλληλα να αναλάβουν από κοινού τη διεξαγωγή online έργων. Η οικοδόμηση της γνώσης πραγματοποιείται μέσα από ενδιαφέρουσες διαδραστικές διαδικασίες και όχι μέσα από ατέρμονη συσσώρευση πληροφοριών.

Σύμφωνα με τη Whipple (1987), η γνώση που αποκομίζουν τα μέλη μιας κοινότητας μάθησης είναι μεγαλύτερη από το επιμέρους άθροισμα των γνώσεων των μελών της, αφού είναι αποτέλεσμα διάδρασης και όχι απλής συνάθροισης των γνώσεων και απόψεων όλων όσων συμμετέχουν στον σχηματισμό της. Η πραγματοποίηση κοινών δραστηριοτήτων προκαλεί ενθουσιασμό στους μαθητές της προσχολικής ηλικίας, καθώς τους κινητοποιεί σε δράσεις που πραγματοποιούνται μέσα στον σχολικό χώρο με συμβατά υλικά και αντικείμενα, ενώ παράλληλα οι δράσεις τους γνωστοποιούνται και διαμοιράζονται στους κόλπους της ευρύτερης κοινότητας μέσω της τεχνολογίας. Μέσα σ' αυτό το συνεργατικό πλαίσιο ευνοείται η ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, γεγονός που βοηθά σημαντικά στην αποδοχή κάθε διαφορετικότητας, στη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς, της αυτοεικόνας, της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των παιδιών, καθώς και στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων.

η. Η είσοδος των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση προσφέρει εξειδίκευση στους εκπαιδευτικούς, καθώς εξελίσσει και εμπλουτίζει τις διδακτικές πρακτικές τους, προσφέροντας παράλληλα ποιοτική και επαγγελματική ανάπτυξη. Αυτό όμως που δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να ξεχνάμε είναι «ότι η τεχνολογία είναι αποτελεσματική, όταν ο ρόλος της είναι να συμπληρώνει τον δάσκαλο και όχι να τον αντικαθιστά» (Morrow et al., 2002: 218).

Στην ελληνική πραγματικότητα όλα αυτά μπορεί και να μοιάζουν απραγματοποιήτα. Είναι όμως στο χέρι του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τη κατάσταση και να δημιουργήσει τις προαναφερθείσες συνθήκες. Είναι σαφώς εύκολη δικαιολογία να λέμε πως είναι αδύνατη η πραγματοποίηση ενός τέτοιου εκπαιδευτικού εγχειρήματος που να ενσωματώνει τις νέες τεχνολογίες, εάν δεν καταβάλλουμε σημαντικές προσπάθειες.

Απόψεις - Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις νέες τεχνολογίες

Οι στάσεις των ατόμων προσδιορίζουν με ακρίβεια ποια θέματα άπτονται των ενδιαφερόντων τους, ποια θέματα, γεγονότα, αντικείμενα, ιδέες θα αντιμετωπιστούν με φιλική ή αδιάφορη στάση από το άτομο. Ειδικότερα, «η στάση» ορίζεται ως το σύνολο «των διαθέσεων, συναισθημάτων, προκαταλήψεων ή επιρροών, προλήψεων, ιδεών, φόβων, απειλών, και πεποιθήσεων ενός ατόμου για κάποιο θέμα» (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2007).

Τα παιδιά αλληλεπιδρώντας με τους δασκάλους και με τους συνομηλίκους τους διαμορφώνουν στάσεις για τη ζωή, τις οποίες συνδέουν με ευχάριστα ή δυσάρεστα γεγονότα. Κάποιες από αυτές τροποποιούνται ριζικά με τις μετέπειτα εμπειρίες του ανθρώπου και κάποιες μπορεί να συνοδεύουν το άτομο ολόκληρη τη ζωή του. Έτσι λοιπόν και οι απόψεις που φέρνουν οι ενήλικες εκπαιδευτικοί τόσο από το οικογενειακό όσο και από το περιβάλλον στο οποίο υπήρξαν μαθητές, μπορεί να επηρεάσουν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις νέες τεχνολογίες στη δική τους τάξη.

Σε ερευνητικό πλαίσιο, οι περισσότεροι ερευνητές σχετικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών έχουν επικεντρώσει το ενδιαφέρον τους σε απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Τζιμογιάννης & Κόμης 2006; Kiridis et al., 2006) και αυτό διότι η είσοδος της τεχνολογίας έγινε πολύ νωρίτερα σε αυτές τις βαθμίδες από ό,τι στην προσχολική εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας τις τελευταίες εκτεταμένες έρευνες που παρουσιάστηκαν στον ελληνικό χώρο και αφορούν τις απόψεις και στάσεις μόνο των νηπιαγωγών απέναντι στις νέες τεχνολογίες σε μια βιβλιοσκοπική ανασκόπηση, μπορούμε να δούμε με κριτική διάθεση τα συμπεράσματα που δείχνουν να συγκλίνουν στα εξής:

- Οι νηπιαγωγοί συμφωνούν με τις ποικίλες δυνατότητες χρήσης των υπολογιστών στο Νηπιαγωγείο (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2009; Κυρίδη κ.ά., 2003).
- Η χρήση του υπολογιστή σε καθαρά γραφειοκρατικές εργασίες και στην εύρεση εποπτικού υλικού συγκεντρώνει μεγαλύτερη αποδοχή σε σχέση με τη χρήση του στον σχεδιασμό και στη διεξαγωγή της διδασκαλίας (Βοσνιάδου, 2006; Ζαράνης κ.ά., 2009). Θεωρούν ότι η γλωσσική καλλιέργεια των παιδιών δεν προάγεται με τη χρήση του υπολογιστή γεγονός που αποδεικνύει πως μάλλον δεν γνωρίζουν έρευνες που έδειξαν ότι η χρήση του υπολογιστή υποβοηθά την ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης (Τάφα, 2001).
- Πιστεύουν ότι η χρήση του υπολογιστή υποβοηθά τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2009; Κυρίδη κ.ά., 2003), καθώς οι μαθητές δέχονται

πολλαπλά ερεθίσματα και πληροφορίες, αναπτύσσουν τη μαθηματική σκέψη και περνούν ευχάριστα τον χρόνο τους, παίζοντας και διασκεδάζοντας (Ράπτης & Ράπτη, 2004).

- Δείχνουν να αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερη επιφύλαξη την υποβοήθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών από τη χρήση του υπολογιστή (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2009; Tsitouridou & Vryzas, 2004). Η επιφύλαξή τους ερμηνεύεται ίσως ως το αποτέλεσμα ελλιπούς ενημέρωσης σχετικών ερευνών που αναφέρουν ακριβώς τα αντίθετα.
- Αναπτύσσουν θετικές απόψεις για τη χρήση της τεχνολογίας από τους μαθητές και τις στηρίζουν στις πεποιθήσεις τους για ένα σύγχρονο και ανοιχτό σχολείο με άμεση σύνδεση με την κοινωνία της πληροφορίας (Κυρίδη κ.ά., 2003).
- Εκφράζουν θετική άποψη για τον αντισταθμιστικό ρόλο που διαδραματίζουν στο σχολείο, μειώνοντας τις κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών. Αυτό βέβαια έρχεται σε αντίφαση με προηγούμενη διαπίστωση ερευνών στην οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι βασική χρήση του υπολογιστή έχει να κάνει με γραφειοκρατικές διεκπεραιώσεις και όχι με τη μάθηση και τη διδασκαλία (Βοσνιάδου, 2006; Ζαράνης & Οικονομίδης, 2009).
- Θεωρούν εξαιρετικής σημασίας τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή κάθε καινοτομίας, ενώ παράλληλα εκφράζουν τους προβληματισμούς τους σχετικά με το γεγονός της ελλιπούς επιμόρφωσής τους από την πλευρά της πολιτείας (Οικονομίδης, 2002).

Αίτια των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών

Από τις παραπάνω έρευνες είναι έκδηλη μια θετική προδιάθεση των εκπαιδευτικών, η οποία δυστυχώς δεν ακολουθείται από ανάλογη εκπαιδευτική δράση, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί απέναντι στη συστηματική χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Βοσνιάδου, 2001). Η ύπαρξη του υπολογιστή δε συνεπάγεται και χρήση (Γιαλαμάς κ.ά., 2009) ή όπως διατυπώθηκε από τον Ο' Donnell (1966) οι τεχνολογίες εισήχθησαν στη σχολική πραγματικότητα, αλλά αδυνατούν να εισαχθούν στην τάξη.

Αναζητώντας τα αίτια της επιφυλακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών θα συμφωνήσουμε με τους Jimoyanni & Komi (2007), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι εμπόδιο αποτελούν οι προσωπικές στάσεις των εκπαιδευτικών που διαμορφώνονται από την ύπαρξη πολλών και καθοριστικών παραγόντων.

Είναι γεγονός παρ' όλες τις προσπάθειες που έχουν γίνει ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από μια «τεχνοφοβία». Η τεχνοφοβία σύμφωνα με έρευνες μπορεί να οφείλεται σε εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες (Τζιμογιάννης, 2002). Οι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες μπορεί να δημιουργήσουν μια σειρά προβλημάτων και δυσκολιών στον εκπαιδευτικό και να ενισχύουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές. Οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και οι αναδομήσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρέπει να συνοδεύονται από μια σειρά ενεργειών οι οποίες θα επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να εκπαιδευτούν πάνω στις αλλαγές, τις οποίες με τη σειρά τους –ως γνώστες πλέον του αντικειμένου– θα μπορέσουν να τις εντάξουν στη διδασκαλία τους.

Προβλήματα και δυσκολίες των εκπαιδευτικών

Η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται απροετοίμαστοι να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις και στις υποχρεώσεις του σύγχρονου

σχολείου (Alder, 2005). Η αφομοίωση της νέας γνώσης τούς δημιουργεί άγχος και σύγχυση, αφού καλούνται να εφαρμόσουν αλληπάλληλες αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές τους, να χρησιμοποιήσουν νέο τεχνολογικό υλικό. Η ελλιπής επιμόρφωση και η ημιμάθεια αποτελούν σημαντικό εσωτερικό παράγοντα που μπορεί να πάρει τη μορφή άγχους, άρνησης ή φόβου. Σε αντίθετη περίπτωση, άτομα που κάνουν συχνή χρήση του υπολογιστή αποκτούν μεγαλύτερη επάρκεια σε γνώσεις και δεξιότητες, γεγονός που συνεπάγεται μια θετικότερη σχέση με τους υπολογιστές. Αποκτούν αυτεπάρκεια που αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους για το τι είναι ικανοί να προσφέρουν στους μαθητές τους (Βρασίδης κ.ά., 2005). Επιπλέον, η εφαρμογή των καινοτομιών χωρίς προετοιμασία είναι δυνατό να διαταράξει τις παραδοσιακές δομές της διδασκαλίας και να προκαλέσει το αίσθημα σε κάποιον ότι απειλείται κι ότι είναι σκλάβος της τεχνολογίας (Τάση, 2014).

Επιπροσθέτως, τα αναλυτικά προγράμματα δεν αναδομήθηκαν, έτσι ώστε να δώσουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που προσφέρουν οι σύγχρονες τεχνολογίες. Η πρώτη αντίδραση των εκπαιδευτικών είναι να χρησιμοποιηθεί ο υπολογιστής ως υποστηρικτικό μέσο διδακτικών πρακτικών και όχι ως εργαλείο σκέψης και αντίληψης (Βρασίδης κ.ά., 2005). Συμπερασματικά, είναι επιβεβλημένη ανάγκη η διά βίου παιδεία και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν να αξιοποιήσουν με κατάλληλους τρόπους τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες που τους προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες.

Άλλοι σημαντικοί παράγοντες που δημιουργούν δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς είναι: α) οι ανεπαρκείς οργανωτικές δομές, καθώς η οργάνωση των φυσικών χώρων στις παραδοσιακές τάξεις σε συνδυασμό με την αναντιστοιχία εκπαιδευτικού με αριθμό μαθητών αποτρέπει την εύκολη εφαρμογή των τεχνολογιών (Οικονομίδης, 2002), β) η έλλειψη εκπαιδευτικών λογισμικών που να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών και στην ύλη του αναλυτικού προγράμματος, και γ) η έλλειψη υποστήριξης των εκπαιδευτικών, διοικητικών στελεχών και γενικότερα των σχολείων κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της καινοτομίας (Βρασίδης κ.ά., 2005).

Προϋποθέσεις για την ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στα σχολεία δεν αποτελεί τη λύση όλων των προβλημάτων που απασχολούν την εκπαίδευση. Αυτό που πλέον είναι σίγουρο είναι πως μπορεί να δώσει μια νέα διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία μιας και πλέον όλες οι σύγχρονες τάσεις της εκπαίδευσης απομακρύνουν εκπαιδευτικούς και μαθητές από το παραδοσιακό μαθητοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας με την εφαρμογή μιας σύγχρονης παιδαγωγικής προσέγγισης της αυθεντικής μάθησης που επιτρέπει στους μαθητές, να εξερευνήσουν, να συζητήσουν, να κατανοήσουν και να συνδέσουν ουσιαστικά τη νέα γνώση με τον πραγματικό κόσμο με τρόπο που να έχει νόημα για αυτούς (Herrington & Herrington, 2006).

Ίσως η πιο σημαντική προϋπόθεση να είναι η άρτια και κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών, αρχής γενομένης από τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης μέσα από μια συνεχή και αδιάσπαστη διαδικασία. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι νέες τεχνολογίες στα αναλυτικά προγράμματα: ότι δηλαδή αποτελούν σημαντικό εργαλείο που υποβοηθά όλους τους τομείς γνωστικής ανάπτυξης των νηπίων, χωρίς να αποτελούν ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο, καθώς η χρήση τους διαχέεται εγκάρσια σε ολόκληρο το πρόγραμμα. Εάν η εκπαίδευσή τους είναι ανεπαρκής ή ακατάλληλη, τότε οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιητικά προετοιμασμένοι κι έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση για την εισαγωγή και

χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία (Μητσιοπούλου & Βεκύρη, 2011). Επομένως, επιβάλλεται να είναι επιστημονικά καταρτισμένοι, γνώστες του ρόλου που καλούνται να επιτελέσουν (BECTA, 2004).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται και από προμηθευτής γνώσης μετατρέπεται σε καθοδηγητή, συντονιστή της ομάδας (Βρασίδης κ.ά., 2005). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται έτσι ώστε να μπορούν να αξιολογήσουν και να αποφασίσουν με ποιο τρόπο θα ενσωματώσουν την τεχνολογία στη διδασκαλία τους και παράλληλα να προσφέρουν υποστήριξη στις οικογένειες, ενημερώνοντας για τους κινδύνους και τις σωστές πρακτικές χρήσης των υπολογιστών. Έχουν καθήκον να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες που θα τους είναι χρήσιμες στην πραγματική τους ζωή και παράλληλα έχουν την υποχρέωση να τους μυήσουν, ώστε να μπορούν να προστατεύουν τον εαυτό τους από τις πολλαπλούς κινδύνους που ελλοχεύει η χρήση του δικτύου. Έτσι λοιπόν δεν είναι αρκετό να διδάξουμε στους νέους την τεχνολογία, όπως δεν είναι αρκετό να τους διδάξουμε με τη χρήση της τεχνολογίας. Είναι απαραίτητο να τους διδάξουμε την ίδια την τεχνολογία (NAECT, 2009).

Επιπλέον, είναι αναγκαιότητα να αναδομηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα – λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων– έτσι ώστε να επιτρέπει την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (Drossos & Glass, 2002). Η αναδόμηση του προγράμματος θα πρέπει να συνοδεύεται από τη δημιουργία κατάλληλων λογισμικών προγραμμάτων για όλα τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία σε συνδυασμό με την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, όπως για παράδειγμα με τη χρήση διαδραστικών πινάκων στον χώρο του Νηπιαγωγείου, θα χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία νόησης και οικοδόμησης της γνώσης.

Επίλογος

Η είσοδος των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση θα δώσει μια νέα διάσταση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα με σκοπό οι μαθητές να κατακτήσουν γνώσεις που άπτονται των ενδιαφερόντων τους, καθώς και να προετοιμαστούν κατάλληλα για την είσοδό τους σε μια τεχνολογικά εγγράμματη κοινωνία.

Για να οραματιστούμε όμως την εξέλιξη και το μέλλον των μαθητών θα πρέπει πάνω από όλα να οραματιστούμε την κοινωνία του μέλλοντος. Την κοινωνία που θα εξαλείφει τις κοινωνικές ανισότητες, θα έχει σταθερές δομές και ακλόνητους θεσμούς, την κοινωνία που θα βοηθά τους πολίτες να εξελίσσονται σε πνευματικό και κοινωνικό επίπεδο. Μόνο τότε θα μπορούσαμε να μιλάμε για το ιδανικό σχολείο του μέλλοντος. Το σχολείο, όπου ο μαθητής θα εργάζεται είτε με φυσική παρουσία στον σχολικό χώρο είτε εξ' αποστάσεως με τη βοήθεια των τεχνολογικών επιτευγμάτων στο πλαίσιο ενός ευέλικτου προγράμματος που θα του επιτρέπει να αποκτά μεν ακαδημαϊκές γνώσεις αλλά να άπτονται των ενδιαφερόντων του και να μπορούν να του φανούν χρήσιμες στην εύρεση της μελλοντικής εργασίας του, και όλα αυτά μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργατικότητας και αλληλεπίδρασης. Ένα σχολείο που ο δάσκαλος, ως διαμεσολαβητής, θα προσφέρει την ανθρώπινη επικοινωνία, το επικοινωνιακό εκείνο πλαίσιο που είναι απαραίτητο στη διαδικασία της μάθησης. Θα απευθύνεται στο συναίσθημα των παιδιών και θα ενδιαφέρεται να βοηθήσει τους μαθητές να ωριμάσουν και να πάρουν τη θέση τους στη κοινωνία του αύριο.

Η δημιουργία ενός τέτοιου εκπαιδευτικού πλαισίου θα δημιουργήσει τις απαραίτητες συνθήκες, ώστε η τεχνολογία με τα σύγχρονα επιτεύγματά της να βοηθήσει τον δάσκαλο να απογειώσει την εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου ο μαθητής να αποκομίσει τα μέγιστα δυνατά οφέλη.

Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η τεχνολογία δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά το μέσο για να υλοποιηθεί το όραμα του εκπαιδευτικού, το όραμα μιας ευνομούμενης κοινωνίας. Ο ρόλος και οι στάσεις του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικές και η είσοδος του ηλεκτρονικού υπολογιστή δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να τον υποβαθμίσει, γιατί προσφέρει την ανθρώπινη επικοινωνία, προσφέρει το επικοινωνιακό εκείνο πλαίσιο που δεν είναι σε θέση να προσφέρει ο υπολογιστής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alder, B. (2005). *Κίνητρα Συναισθήματα και Στρες*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Alliance for Childhood. (2004). Tech Tonic: Towards a New Literacy of Technology. Retrieved 14/3/2015 from http://drupal6.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/pdf/projects/computers/pdf_files/tech_tonic.pdf
- BECTA ICT Research. (2004). A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers. Retrieved 13/4/2017 from http://dera.ioe.ac.uk/1603/1/becta_2004_barrierstouptake_litrev.pdf
- Brady, E. FL. & Hill, S. (1984). Young children and microcomputers: Research issues and directions. *Young Children*, 39(3), 49-61.
- Common Sense Media. (2011). Zero to Eight: Children's Media Use in America - A Common Sense Media Research Study. Retrieved 13/3/2015 from <http://www.commonsensemedia.org/research/zero-eight-childrens-media-use-america>
- Druin, A. & Fast, C. (2002). The Child as Learner, Critic, Inventor, and Technology Design Partner: An Analysis of Three Years of Swedish Student Journals. *International Journal of Technology and Design Education*, 12, 189-213.
- E-TWINNING. Retrieved 5/3/2015 from http://www.etwinning.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=117
- Flewitt, R. S. (2011). Bringing Ethnography to a Multimodal Investigation of Early Literacy in a Digital Age. *Qualitative Research*, 293-310.
- Haugland, S. W. & Wright, J. L. (1997). *Young Children and Technology: A World Of Discovery*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Heft, T. & Swaminathan, S. (2002). The effects of computers on the social behavior of preschoolers. *Journal of research in Childhood Education*, 16(2), 162-174. Retrieved 5/3/2015 from <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02568540209594982#preview>
- Herrington, A. & Herrington, J. (2006). What is an authentic learning environment? In A.J. Herrington, & J. Herrington (Eds.), *Authentic learning environments in higher education* (pp. 1-13). Hershey.
- Jankowski, L. (1998). Using a computer to teach writing. *Learning and Leading with technology*, 30-33.
- Jimoyiannis, A. & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: Implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development*, 11(2), 149-173.
- Kiridis, A., Drossos, V. & Tsakiridou, H. (2006). Teachers facing Information and Communication Technology (ICT): The case of Greece. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(1), 75-96.

- Linebarger, D. L. & Piotrowski, J. T. (2009). TV as Storyteller: How Exposure to Television Narratives Impacts At-Risk Preschoolers' Story Knowledge and Narrative Skills. *British Journal of Developmental Psychology*, 47–69.
- Morrow, L. M., Barnhart, S. & Rooyakkers, D. (2002). Integrating technology with the teaching of an early literacy course. *The Reading Teacher* (pp. 218-230). Retrieved 25/03/2015 from http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/handle/10125/20536/Ph.D._AC1.H3_5050_r.pdf?sequence=2
- National Association of Educational Communications and Technology - NAECT. (2009). Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8, Position statement 2012, p, 5. Retrieved 15/3/2015 from http://www.naeyc.org/files/naeyc/PS_technology_WEB.pdf
- NCTM. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
- Plowman, L. & Stephen, C. (2003). A 'benign addition'? Research on ICT and preschool children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 149-164.
- Seidel, R. W. (1988). Technology Literacy. *Chronicle of Higher Education*: 1998, 14 Jan. Retrieved 13/04/2015 from <http://drupal6.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/pdf/projects/downloads/chapter4.pdf>
- Segers, E. & Verhoeven, L. (2005). Long-term effects of computer training of phonological awareness in kindergarten. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 17–27.
- Shneiderman, B. (1998). Relate-Create-Donate: a teaching/learning philosophy for the cyber generation. *Computers in Education*, 31, 25-39.
- Tsitouridou, M. & Vryzas, K. (2004). *The prospect of integrating ICT into the education of young children the views of Greek early childhood teachers*. *European Journal of Teacher Education*, 27(1), 29-45.
- Yelland, N. (2005). Curriculum, pedagogies and practice with ICT in the information age. In N. Yelland (ed.), *Critical issues in early childhood education* (pp. 224- 242), UK: Open University Press.
- Vrasidas, C. & Glass, G. V. (2002). A conceptual framework for studying distance education. In C. Vrasidas & G. V. Glass (Eds.), *Current Perspectives in Applied Information Technologies: Distance Education and Distributed Learning*, pp. 31-56. Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.
- Vernadakis, N., Avgerinos, A., Tsikori, E. & Zachopoulos, E. (2005). The use of computer assisted instruction in preschool education: Making teaching meaningful. *Early Childhood Education Journal*, 99-104.
- Whipple, W. R. (1987). Collaborative learning: recognising it when we see it. *Bulletin of the American Association for Higher Education*, 3-7.
- Zaranis, N. & Kalogiannakis, M. (2012). The Use of ICT in Preschool Education for Science Teaching with the Van Hiele theory. In S. Divjak (Ed.) *Proceedings of the 8th International Conference on Hands-on Science* (pp. 219-225). Slovenia, Ljubljana, 15-17 September 2011. Retrieved 15/4/2017 from http://www.academia.edu/1537461/Zaranis_N._and_Kalogiannakis_M._2012_.The_Use_of_ICT_in_Preschool_Education_for_Science
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.

- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές. Προοπτικές, Προβλήματα, και Προτάσεις για την Αποτελεσματικότερη Χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βρασίδης, Χ. (υπό Δημοσίευση). Η Εκπαιδευτική Τεχνολογία και η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Βρασίδης, Χ., Ζεμπύλας, Μ. & Πέτρου, Α. (2005). Σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Στο Σ. Ρετάλης (επιμ). *Οι Προηγμένες Τεχνολογίες Διαδικτύου στην Υπηρεσία της Μάθησης*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γιαλαμάς, Β., Ζαράνης, Ν. & Τσάρα, Ε. (2009). Απόψεις των Νηπιαγωγών για τη Χρήση του Υπολογιστή στα Μαθηματικά στο Νηπιαγωγείο. Στο Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, τομ. Α' (σσ. 138-147). ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σύρος.
- Γλέζου, Κ. & Γρηγοριάδου, Μ. (2010). Ελληνικά Διαδικτυακά Κοινωνικά Δίκτυα, Στο Β. Κολτσάκης, Γ. Σαλονικίδης & Μ. Δοδοντής (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ημαθίας «Ψηφιακές και Δικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση»* (σ. 1666), Νάουσα: Εκδόσεις e-τυπωθήτω-Μαθητής.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2008). *Οδηγός Νηπιαγωγού Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων.
- Ζαράνης, Ν. & Οικονομίδης, Β. (2007). *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β., Ντίνας, Κ., Μαρσέλλου, Β. & Νικούση, Σ. (2003). Η πληροφοριακή και επικοινωνιακή τεχνολογία (Π.Ε.Τ) στο νηπιαγωγείο. Οι απόψεις των νηπιαγωγών για την εισαγωγή της Π.Ε.Τ. στο ελληνικό νηπιαγωγείο. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 130, 131-140.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2003). *Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης και η διαθεματική διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μητσιοπούλου, Ό. & Βεκύρη, Ι. (2011). Ατομικοί και σχολικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία από εκπαιδευτικούς της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»* (σσ. 545-554). Πάτρα.
- Ντζιαχρήστος, Β. & Ζαράνης, Ν. (2005). Η Διδασκαλία της Ανάλυσης και της Άλγεβρας με βάση το μοντέλο VanHiele και τη βοήθεια του υπολογιστή. *Ηώς*, 1, 159-170.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, Β' έκδ.
- Οικονομίδης, Β. (2002). Η γωνιά της λαϊκής παράδοσης στο Νηπιαγωγείο: απόψεις των νηπιαγωγών και μεθοδολογικοί προβληματισμοί. Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου*, τόμ. Α' (σσ. 418-436). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (Επιμ.) (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα : Αριστοτέλης Ράπτης.
- Σάμψων, Δ., Χατζηνώτας, Σ., Καστραντάς Κ. & Καραμπιέρης, Δ. (2004). e-EDCOM: Ένα Διαδικτυακό Περιβάλλον Υποστήριξης Εκπαιδευτικών Κοινοτήτων στον Παγκόσμιο

- Ιστό. Στο *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τόμος Α', σσ. 535-544. Αθήνα.
- Τάσση, Ό. (2014) Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 200-215. Ανακτήθηκε 4/4/2015 από http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teychos/teychos-1-%281_2014%29.pdf
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζιμογιάννης, Α. (2002). Προετοιμασία του Σχολείου της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Προς ένα Ολοκληρωμένο Μοντέλο Ένταξης των ΤΠΕ στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 122, 55-65.
- Τζιμογιάννης, Α. & Κόμης, Β. (2006). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Δ. Ψύλλος & Β. Δαγδιλέλης (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (σσ. 829-836). Θεσσαλονίκη.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο: Δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Το γνωστικό αντικείμενο των τεχνών ως παράγοντας ενίσχυσης των θετικών συναισθημάτων

Δήμητρα Κωτσιοπούλου

M.ed. Θεωρία Πρακτική και Αξιολόγηση Διδασκαλίας

d.kotsiopolou@gmail.com

Περίληψη

Σε μια κοινωνία, όπως η σημερινή, όπου οι άνθρωποι διαβιούν σε αντίξοες στρεσογόνες συνθήκες και βιώνουν κοινωνικές δυσλειτουργίες, αλλαγές, ανισότητες, διακρίσεις, εντάσεις και αβεβαιότητες, αναζητούνται με σαφήνεια αναλυτικά προγράμματα δομημένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να προωθούν τη δημιουργία ενός ασφαλούς πλαισίου μάθησης που να απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού χωρίς καμία εξαίρεση (Κωτσιοπούλου & Μούσιου, 2017). Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύεται ότι οι παραπάνω παράγοντες, οι «παράγοντες επικινδυνότητας», διαμορφώνουν μια δυναμική, η οποία μπορεί να οδηγήσει το άτομο στην εκδήλωση ψυχοκοινωνικών παρεκκλίσεων (Fraser, 2004; Garbarino & Ganzel, 2000; Werner, 2000). Στα παιδιά σχολικής ηλικίας οι παράγοντες αυτοί μπορεί να σχετίζονται με σημαντική έλλειψη βασικών συναισθηματικών δεξιοτήτων εξαιτίας εσωτερικών ή εξωτερικών δυσλειτουργιών, με αποτέλεσμα τη δυσχερή ενσωμάτωση τους στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον. Στον αντίποδα αναζητούνται οι παράγοντες εκείνοι οι οποίοι θα ενεργοποιήσουν τις συνισταμένες εκείνες δυνάμεις που θα δράσουν, ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν ψυχική ανθεκτικότητα και να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις προβληματικές καταστάσεις που θα συναντήσουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους.

Λέξεις-κλειδιά: Κοινωνικές δυσλειτουργίες, ψυχική ανθεκτικότητα, τέχνες, αναλυτικά προγράμματα.

1. Εισαγωγή

Παραδοσιακά, η κοινωνία δεν έχει λάβει υπόψη της την ψυχική υγεία των παιδιών ως ζήτημα δημόσιας φροντίδας και ενδιαφέροντος αλλά ως ατομικό πρόβλημα για το οποίο θα παρέχεται σε κάθε παιδί κλινική φροντίδα. Οι παρεμβατικές δράσεις στο πλήθος των περιπτώσεων δεν έχουν χαρακτήρα πρώιμων έγκαιρων δράσεων, προκειμένου το πρόβλημα να αντιμετωπιστεί στη ρίζα του. Επιπλέον, όροι όπως «ψυχική υγεία» και «ψυχική ασθένεια» αποτελούν εμπόδια για την αλλαγή αυτής της αντίληψης επειδή φέρουν το στίγμα που συχνά πυκνά περιορίζει το πώς η κοινωνία και τα συστήματα ανταποκρίνονται σε τέτοια θέματα. Ο Krause (2016) υποστηρίζει πως για την αποτελεσματική προώθηση της ψυχικής υγείας και την πρόληψη των ψυχικών διαταραχών πρέπει να συντελεστεί μια αλλαγή της οπτικής και του τρόπου που βλέπει η κοινωνία τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές ανάγκες υγείας των παιδιών. Όταν αναφερόμαστε στη συναισθηματική και συμπεριφορική υγεία, αναφερόμαστε στις σκέψεις, διαθέσεις, συναισθήματα, δράσεις και αντιδράσεις που υποστηρίζουν το πώς βλέπουν τα άτομα τους εαυτούς τους, τις ζωές τους και τους άλλους ανθρώπους στη ζωή τους. Σύμφωνα με τον Krause (2016), η συναισθηματική υγεία είναι μέρος της συνολικής ευημερίας των παιδιών. Και για να επιτευχθεί πρέπει να αντλείται γνώση από την ψυχολογία, την κοινωνιολογία, την ψυχιατρική, την ανάπτυξη του παιδιού και άλλους τομείς μελέτης.

2. Τα συναισθήματα ως κινητήριος δύναμη

Η νηπιακή ηλικία αποτελεί την ηλικία του παιδιού κατά την οποία τα συναισθήματά του υπόκεινται σε ωρίμανση. Είναι η ηλικία όπου τα παιδιά διαμορφώνουν την προσωπικότητά

τους δεχόμενα επιρροές από το άμεσο και έμμεσο κοινωνικό τους περιβάλλον και αναπτύσσοντας δεξιότητες έκφρασης και αναγνώρισης των συναισθημάτων.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα συναισθήματα ορίζονται ως οι προδιαθέσεις για συγκεκριμένη δράση, ως η κινητήρια δύναμη των πράξεών μας. Ο ορισμός αυτός είναι δόκιμος, ωστόσο η διακεκριμένη καθηγήτρια B. Fredrickson (2000b) ανέλυσε τον εν λόγω ορισμό και τον απέδωσε αποκλειστικά και μόνο στα αρνητικά συναισθήματα, καθώς αυτά για εύλογους λόγους έχουν μονοπωλήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών. Η Fredrickson (2000b) υποστηρίζει πως τα θετικά συναισθήματα σε αντιδιαστολή με τα αρνητικά, δε δημιουργούν την προδιάθεση για συγκεκριμένη και αναπόφευκτη δράση, αλλά αντίθετα μας «ελευθερώνουν», μας βοηθούν να χαλαρώσουμε, να ισορροπήσουμε, να σκεφτούμε μια πληθώρα από εναλλακτικές ιδέες και λύσεις, να αναπτυχθούμε και να ωριμάσουμε.

Σ' αυτό το σημείο βρίσκεται και το ζητούμενο μιας και αναφερόμαστε στην παιδική ηλικία, κατά την οποία τα παιδιά αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους, δρώντας ως μέλη μιας σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με τη θεωρία της Fredrickson, όταν οι άνθρωποι βιώνουν θετικά συναισθήματα (αγάπη, ενδιαφέρον, χαρά κ.ά.) βελτιώνουν και εμπλουτίζουν το ρεπερτόριο των σκέψεων και των δράσεών τους, στις οποίες μπορούν να στραφούν για την αντιμετώπιση των εκάστοτε προκλήσεων και δυσκολιών της ζωής. Με άλλα λόγια, με τη βίωση θετικών συναισθημάτων οι άνθρωποι διευρύνουν τους διαθέσιμους προσωπικούς τους πόρους και ενισχύουν τα ψυχικά τους αποθέματα, γεγονός που τους επιτρέπει να επιλύσουν ένα πρόβλημα ή να επιτύχουν έναν στόχο με μεγαλύτερη επιτυχία. Η επίδραση της «διεύρυνσης» αυτής είναι συνεχής, με την έννοια ότι στρέφει / οδηγεί το άτομο στη βίωση και άλλων θετικών συναισθημάτων, τα οποία με τη σειρά τους θα οδηγήσουν σε νέα «διεύρυνση», δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο μια «αδιάκοπη» αλυσίδα, μια «ατέρμονα ανελίσσόμενη αλυσίδα», όπως ονομάζεται σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Χάρη σε αυτήν την «ατέρμονα ανελίσσόμενη αλυσίδα» η ζωή του ατόμου κατακλύζεται από πολλά θετικά συναισθήματα που ανυψώνουν τη συναισθηματική του κατάσταση και του δημιουργούν συναισθηματική και ψυχική ευεξία με συνέπεια τη θωράκιση της ψυχικής του υγείας απέναντι σε κάθε διαταραχή (Fredrickson, 1998). Μια ακόμη σημαντική έννοια της θεωρίας των θετικών συναισθημάτων είναι και αυτή της «υπόθεσης του αντιδότου», η οποία μας πληροφορεί ότι ανάμεσα στα ποικίλα και πολυάριθμα αποτελέσματα της δράσης των θετικών συναισθημάτων είναι και η δυνατότητα που παρέχουν στο άτομο που τα βιώνει να καταπολεμήσει τις περιοριστικές συνέπειες των αρνητικών συναισθημάτων. Με άλλα λόγια, τα θετικά συναισθήματα μπορούν να βοηθήσουν το άτομο απέναντι στα αρνητικά συναισθήματα, λειτουργώντας ως αντίδοτο (Baron 1976; Fredrickson & Levenson; 1998; Solomon & Corbit, 1974).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω μπορούμε να υποστηρίξουμε πως τα θετικά συναισθήματα βελτιώνουν την ποιότητα ζωής των ατόμων, διευρύνουν τον τρόπο σκέψης και δράσης, συντελούν στην αποκόμιση πολύτιμων οφελών και γενικότερα βοηθούν τα άτομα να ισορροπήσουν, να αναπτυχθούν, να ωριμάσουν, να καλλιεργήσουν τις σχέσεις τους, να αποκτήσουν αισιοδοξία και να διευρύνουν τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον εαυτό τους και τον κόσμο, ενώ παράλληλα τα βοηθούν να αποκτήσουν ψυχική ανθεκτικότητα, γεγονός που δίνει το προνόμιο στα άτομα να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της καθημερινότητας (Fredrickson, 1998).

3. Ψυχική ανθεκτικότητα

Ως «παράγοντες επικινδυνότητας» ορίζονται οι αντίξοες ή οι στρεσογόνες συνθήκες και οι κοινωνικές δυσλειτουργίες, τις οποίες ενδέχεται να αντιμετωπίσουν οι άνθρωποι κατά τη

διάρκεια της ζωής τους. Οι παράγοντες αυτοί διαμορφώνουν μια δυναμική, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση ψυχοκοινωνικών παρεκκλίσεων (Fraser, 2004; Garbarino & Ganzel, 2000; Werner, 2000).

Στην αντίπερα, οι «παράγοντες που προωθούν την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας» είναι:

1. τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού (θετική αυτοαντίληψη, αισιοδοξία, αυτοέλεγχος κ.λπ.)
2. τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, και
3. εξωγενείς παράγοντες (Werner, 1989; Masten, 2000; Newman, 2002).

Η πρώτη κατηγορία αφορά τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού. Πολλά χαρακτηριστικά γνώρισμα και δεξιότητες του παιδιού που ζει κάτω από αντίξοες συνθήκες –όπως το επίπεδο δραστηριότητας και κοινωνικότητας, η νοημοσύνη, οι δεξιότητες επικοινωνίας (γλώσσα, ανάγνωση), καθώς και ο αυτοέλεγχος (Werner, 1989)– θεωρούνται ότι λειτουργούν προστατευτικά για την ψυχολογική του επάρκεια και την ψυχική του υγεία (Garmezy, 1993).

Στη δεύτερη κατηγορία προστατευτικών παραγόντων αναφέρονται τα «θετικά χαρακτηριστικά της οικογενειών». Η θετική επιρροή μιας οικογένειας που χαρακτηρίζεται από ηρεμία, σταθερότητα και συνοχή, στοργικούς δεσμούς που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της και συναισθηματική υποστήριξη σε δύσκολες περιόδους από γονέα ή αδελφό (Werner, 1989), είναι ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος, την οποία δύσκολα υπερνικούν άλλες προσωπικές ή περιβαλλοντικές δυνάμεις (Luthar & Zelazo, 2003).

Στη τρίτη κατηγορία αναφέρονται διάφοροι «θετικοί εξωγενείς παράγοντες» (Werner, 1989) που δύνανται να λειτουργήσουν υποστηρικτικά τόσο στην ανάπτυξη του ατόμου όσο και στην ενίσχυση και βελτίωση των οικογενειακών δομών. Ένα από τα πιο σημαντικά κοινωνικά δίκτυα που διαδραματίζει κυριαρχικής σπουδαιότητας ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών είναι οι εκπαιδευτικές δομές μέσα από τις οποίες καλλιεργούνται στενές και ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ παιδιών και ενηλίκων (γονέων ή/και δασκάλων), σχέσεις που χαρακτηρίζονται από σεβασμό, ενδιαφέρον, κατανόηση, ασφάλεια και εμπιστοσύνη. Το σχολείο πρέπει να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών, να διευκολύνει τη μάθηση και να προάγει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μελών του, στοχεύοντας στην υψηλότερη πιθανότητα επιτυχίας τόσο στο σχολείο όσο και στην υπόλοιπη ζωή (Wang et al., 1994).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί η ανάγκη δημιουργίας σχολείων συμπεριληπτικής κουλτούρας όπου θα ευνοηθεί η αποδοχή του συνόλου του μαθητικού δυναμικού με ιδιαίτερη μέριμνα για μαθητές που προέρχονται από στερημένες ή διαταραγμένες οικογενειακές δομές, καθώς και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή/και με ειδικές ανάγκες. Η επίτευξη της επικοινωνίας σε τάξεις μεικτού πληθυσμού μπορεί να μειώσει τα συναισθηματικά εμπόδια, να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των παιδιών και να οδηγήσει σταδιακά στην καλλιέργεια των θετικών συναισθημάτων, όπως της ασφάλειας και της σιγουριάς. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στην παραδοχή ότι όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επωφεληθούν από την εκπαίδευση και ότι όλα τα σχολεία, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικών συνθηκών, μπορούν να είναι αποτελεσματικά προσαρμόζοντας τους στόχους και τη λειτουργία τους στις ανάγκες των μαθητών (Rutter & Maughan, 2002).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η προώθηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών έχει καταγραφεί ως ιδιαίτερως σημαντική, καθώς παρατηρείται σημαντική αύξηση των προβλημάτων που εμφανίζονται ακόμη και σε σχολεία αναπτυγμένων και

αναπτυσσόμενων χωρών (Achenbach et al., 2005; Χατζηχρήστου, 2004). Η κατάσταση αυτή παραπέμπει όχι απλώς στην έννοια της *κοινότητας* στο σχολικό πλαίσιο αλλά σε «ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες», όπου τα μέλη νοιάζονται και στηρίζουν το ένα το άλλο, έχουν ουσιαστική και ενεργό συμμετοχή στην κοινότητα, αισθάνονται ότι ανήκουν στην ομάδα και ταυτίζονται με αυτή (Battistich et al., 1997), και εν τέλει αναπτύσσονται και προσαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον. Με βάση αυτή την προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί δε στοχεύουν απλώς στη μόρφωση των μαθητών αλλά και στη δημιουργία μιας ποιοτικής επικοινωνίας με τους μαθητές τους. Είναι σαφές ότι απαιτείται εκπαιδευμένο προσωπικό και αλλαγή της φιλοσοφίας των σχολείων, ώστε να μη λειτουργούν ως κέντρα απλής μάθησης αλλά και ως χώροι υποδοχής και ενίσχυσης της ψυχικής ευεξίας και της δημιουργικής σκέψης, καθώς και ως χώροι καλλιέργειας των εγγενών και επίκτητων χαρισμάτων καθώς και ευρύτερης ψυχοκοινωνικής εκπαίδευσης όλων των παιδιών.

4. Η συναισθηματική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση

Η νηπιακή ηλικία αποτελεί την ηλικία του παιδιού όπου τα συναισθήματά του υπόκεινται σε ωρίμαση. Είναι η ηλικία όπου αναπτύσσονται δεξιότητες έκφρασης και αναγνώρισης των συναισθημάτων. Τα τελευταία χρόνια όλο και πιο συχνά επισημαίνεται η αναγκαιότητα της καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης και η σπουδαιότητα των συναισθημάτων στην εξέλιξη και την πρόοδο των ανθρώπων (Ηρακλέους, 2005). Οι θέσεις αυτές, οι οποίες σχετίζονται με τη συγκρότηση μιας προσωπικότητας με ισόρροπα κατανομημένο βάρος ανάμεσα στον γνωστικό και τον συναισθηματικό εαυτό, είναι απόρροια των θεωριών των Gardner και Goleman (Ματσαγγούρας, 2003).

Η συναισθηματική αγωγή, δηλαδή η συναισθηματική εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση, αναφέρεται στην καλλιέργεια όλων των ικανοτήτων που απαρτίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο (Χατζηχρήστου, 2000). Η συναισθηματική συμπεριφορά μαθαίνεται και αναπτύσσεται, όταν παρέχονται οι κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη γνωστική συμπεριφορά (Βρεττός & Καψάλης, 1997). Σύμφωνα με τη θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Gardner (1983), η νοημοσύνη δεν είναι ενιαία και μονοδιάστατη, αλλά ένας συνδυασμός ικανοτήτων που είναι μεν διακριτές και ανεξάρτητες αλλά δρουν αλληλοσυμπληρωματικά για την επίλυση των προβλημάτων. Υπάρχουν δύο διαφορετικά είδη νοημοσύνης, τα οποία αλληλεπιδρούν και καθορίζουν την πορεία μας στη ζωή και τον τρόπο συμπεριφοράς μας, η διανοητική και η συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman, 1998).

Η συναισθηματική νοημοσύνη κατά τους Salovey και Mayer ορίστηκε αρχικά ως ικανότητα αντίληψης, έκφρασης και ρύθμισης του συναισθήματος στην ποιοτική επικοινωνία, στη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων και προβλημάτων, στη διεκδικητική στάση, στην προσωπική υπευθυνότητα, στην αυτοεπίγνωση και την αυτοαποδοχή (Χατζηχρήστου, 2000). Παράγοντες που συνθέτουν τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι: η γνώση των συναισθημάτων μας - αυτοεπίγνωση, ο έλεγχος των συναισθημάτων - αυτορρύθμιση, η εξεύρεση κινήτρων για τον εαυτό μας - αυτοπαρακίνηση, η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων - ενσυναίσθηση, καθώς και ο χειρισμός των σχέσεων - κοινωνικές δεξιότητες (Goleman, 1998).

Η σημαντικότητα της ψυχοσωματικής ανάπτυξης των παιδιών διαπιστώνεται και από τον γενικό σκοπό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, όπως διατυπώνεται στον Ν.1566/85 (ΦΕΚ 167 Α, παράγραφος 1, άρθρο 1), όπου αναφέρεται ότι η εκπαίδευση οφείλει: «...να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και

ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».Μάλιστα, σύμφωνα με τη Ντολιοπούλου (2005), βασική επιδίωξη ενός προγράμματος που προσεγγίζει την καλλιέργεια των συναισθημάτων είναι:

- η κατανόηση και η καλλιέργεια της έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών αλλά και των εκπαιδευτικών, μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση
- η ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών καταστάσεων και η έμφαση στη συναισθηματική φύση της σχέσης νηπιαγωγού και παιδιού
- η επιλογή δραστηριοτήτων, ώστε να καλύπτονται οι συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών.

Στο αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου ΔΕΕΠΠΣ (2003) αναγνωρίζεται η σημασία της δημιουργικής έκφρασης των νηπίων που στοχεύει στη διαμόρφωση υγιών προσωπικοτήτων, στην υποστήριξη της μαθησιακής προσπάθειας, στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών. Προτείνονται προς ανάπτυξη δραστηριότητες που επιτυγχάνουν να διεγείρουν και να διατηρήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών, να προωθήσουν τη δημιουργικότητα να ερεθίσουν τη φαντασία και να συμβάλλουν στην καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού. Στην πρώιμη αυτή ηλικία κρίνεται αναγκαία η ένταξη στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια των οποίων τα παιδιά θα μάθουν να εκφράζουν τα συναισθήματα που βιώνουν (Παΐδα & Μοσχοβάκη, υ.δ.). και να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων. Κατά συνέπεια, ένα πρόγραμμα προσχολικής αγωγής με στόχο την ανάπτυξη των συναισθημάτων, θα πρέπει να καλλιεργεί όλες τις επιμέρους ικανότητες που συνθέτουν τη συναισθηματική νοημοσύνη παράλληλα με την προώθηση της ηθικής αυτονομίας των παιδιών και τον προσανατολισμό τους σε αξίες κοινά αποδεκτές. Για να είναι αποτελεσματική η προσέγγιση αυτή αλλά και η μάθηση, απαιτείται η δημιουργία ενός συναισθηματικά ασφαλούς κλίματος στην τάξη με διάχυτα τα αισθήματα της ασφάλειας, της αποδοχής και της εμπιστοσύνης.

Η εικαστική αγωγή είναι ένας τρόπος για να ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των παιδιών –και αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί τα παιδιά που δεν έχουν αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στο εαυτό τους έχουν συνεχώς τον φόβο της αποτυχίας και της απόρριψης, με αποτέλεσμα να κλείνονται στον εαυτό τους, να μη δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις και κατά συνέπεια να μην εξελίσσεται ομαλά η ανάπτυξή τους (Μανέτα & Σκουμήδη, 2001).

5. Η σημασία και ο ρόλος των τεχνών στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών

Η τέχνη προσελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών και προσφέρει πλούσια ερεθίσματα. Η συμμετοχή σε δημιουργικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες ενεργοποιεί τις φυσικές ικανότητες των παιδιών, συγκινεί, μαγεύει, αφυπνίζει την περιέργειά τους, κινητοποιεί τη φαντασία, ενθαρρύνει την έκφραση, δυναμιτίζει τον ψυχισμό, καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και δίνει ευκαιρίες για συναισθηματική ανάταση. Τι είναι λοιπόν οι τέχνες και ποιος ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Αν ανατρέξει κανείς στη βιβλιογραφία θα ανακαλύψει χιλιάδες ορισμούς που δόθηκαν στο παραπάνω ερώτημα, καθώς είναι πολυσήμαντος ο ρόλος και ανυπολόγιστα τα οφέλη των τεχνών. Και έρχεται κανείς να αναρωτηθεί για το ποιος τελικά είναι ο πιο κατάλληλος ορισμός για την τέχνη. Η τέχνη για κάθε υποκείμενο έχει και μια διαφορετική διάσταση. Είναι η προσωπική μας θεώρηση, η προσωπική μας ματιά. Η κατάθεση του προσωπικού μας στίγματος στα ερεθίσματα που μας περιβάλλουν (Κωτσιοπούλου &

Μούσιου, 2017). Άρα και η απάντηση βρίσκεται στην προσωπική θεώρηση κάθε υποκειμένου, στην προσωπική οπτική για το τι είναι η τέχνη.

Και μια και μιλάμε για τις τέχνες στην εκπαιδευτική διαδικασία, ουδείς καταλληλότερος από τους ίδιους τους μαθητές που βίωσαν, που ένιωσαν που έδρασαν, που εργάστηκαν, που κατέκτησαν γνώσεις.

«Τι είναι για σας παιδιά η τέχνη;»

Απαντήσεις μαθητών

- «Είναι τα χαμομήλια που ζωγραφίσαμε την Άνοιξη! Ήταν πολύ όμορφα μου θύμισαν το χωριό μου»
- «Είναι τότε που έκλαιγα πάνω στο μπλε χαρτί μου και μου πες πως το χαρτί μου είναι ένας ουρανός και τα δάκρυα μου είναι η βροχή. Εμένα αυτό μου άρεσε και τότε γέλασα!»
- «Είναι η ζωγράφος η Φρίντα Κάλο που παρότι ήταν άρρωστη στο κρεβάτι της δεν έχανε το κέφι της και συνέχιζε να ζωγραφίζει. Θυμάσαι κυρία που μας είπες πως όλα μπορούμε να τα κάνουμε, αν πιστεύουμε στον εαυτό μας;»
- «Είναι τα χρώματα που βάλαμε στα ρούχα του Αρλεκίνου και εσύ κυρία μας είπες πως είσαι τόσο περήφανη που καταφέραμε να ζωγραφίσουμε σαν τον Πικάσο!»
- «Είναι οι κόκκινες καρδιές που ζωγραφίσαμε στη γιορτή της μητέρας για να της δείξουμε πως την αγαπάμε!»
- «Είναι το κόκκινο παπούτσι του Μανώλη. Εκείνο που το ζωγραφίσαμε. Θυμάσαι που σκάσαμε στα γέλια;» (Κωτσιοπούλου & Μούσιου, 2017).

Σε αυτά τα λόγια των μαθητών συνοψίζονται όλα όσα ένιωσαν, όλα όσα αισθάνθηκαν, όλα όσα έμαθαν για τις τέχνες (Κωτσιοπούλου & Μούσιου, 2017). Αν διαβάσει κανείς τη γλώσσα των παιδιών θα αντιληφθεί γρήγορα πως όλες οι εκφράσεις που χρησιμοποιούν οι μαθητές αποτελούνται από ρηματικούς τύπους που με σαφήνεια αποδίδουν συναισθήματα που βίωσαν, δημιουργώντας καλλιτεχνικά δημιουργήματα. Η ενασχόληση των παιδιών με τις εικαστικές τέχνες είναι για τα παιδιά ένα ανελέητο παιχνίδι προσωπικής ελευθερίας που οδηγεί στην ολοκλήρωση μιας προσωπικής και όχι μόνο δημιουργίας. Μέσα σε ένα πλαίσιο απόλυτης εκφραστικής ελευθερίας ενεργοποιούνται οι αισθήσεις και ο λόγος παύει να έχει το αποκλειστικό προνόμιο της επικοινωνιακής διάστασης. Σύμφωνα με τον Eisner (2002), οι τέχνες βοηθούν τα παιδιά να πουν τα ανείπωτα, τα ανείπωτα που τις περισσότερες φορές φυλακίζονται στο εσωτερικό περίβλημα του ψυχισμού του ατόμου. Η ενασχόληση με τις τέχνες παρέχει ένα ασφαλές συναισθηματικό περιβάλλον χωρίς επιπρόσθετο άγχος που δυναμιτίζεται από τη δημιουργικότητα της παιδικής ηλικίας. Αυτό που δεν μπορεί να ειπωθεί με λόγια, μπορεί να εκφραστεί και να απογειωθεί μέσα από ένα καλλιτεχνικό δημιούργημα. Το δημιούργημα αποτελεί την υπέρτατη έκφραση του συναισθηματικού πεδίου. «Η φαντασία εισάγει τη μηχανή απογείωσης στα πράγματα, τα ηλεκτρίζει με πνεύμα, τα καθιστά αντικείμενο σκέψης και αγάπης. Η φαντασία δυναμιτίζει την πραγματικότητα, την ανατρέπει, τη διαλύει και την ανασυστήνει» (Μουδατσάκης, 1994).

Ο Eisner (2000) θεωρεί πως οι τέχνες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του πνεύματος και κατ' επέκταση της προσωπικότητας των μαθητών και τις θεωρεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης. Η συστηματική επαφή με τις τέχνες εγείρει διάφορα συναισθήματα στους μαθητές –π.χ. οργή, λύπη, χαρά– γεγονός που συμβάλλει στην αληθινή κατανόηση διαφόρων κοινωνικών φαινομένων ή ακόμα και ιστορικών γεγονότων. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και της ανάλυσης ενός έργου τέχνης, οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα

συναισθήματα των άλλων, γεγονός που σε αρκετές περιπτώσεις τους ωθεί να επαναξιολογήσουν τις ίδιες τις ιδέες τους, να ανακαλύψουν πτυχές του εαυτού τους που ενδεχομένως δεν είχαν συνειδητοποιήσει και ταυτόχρονα να καταλήξουν σε νέα συμπεράσματα. Επομένως, προάγεται και αναπτύσσεται τόσο η κριτική τους σκέψη όσο και η ενσυναίσθησή τους. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Perkins (1994) ο οποίος τονίζει την αξία που έχει η παρατήρηση έργων τέχνης στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Στη μονογραφία του *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art* (1994), αναφέρει χαρακτηριστικά πως οι τέχνες λειτουργούν «ως άγκυρα για τις αισθήσεις». Ο Κορνήλιος Καστοριάδης (2008) επισημαίνει πως η τέχνη αποτελεί ένα «παράθυρο στο χάος», δηλαδή έναν τρόπο να έρθουμε αντιμέτωποι με τις βαθύτερες σκέψεις μας, τις αγωνίες μας, τους φόβους μας, τις παραδοχές μας. Δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν τους μαθητές να εκφράσουν όλες αυτές τις βαθιές τους σκέψεις, να έρθουν αντιμέτωποι με τις ενδεχομένως στερεότυπες παραδοχές τους, να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τον κόσμο γύρω τους και να εντοπίσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται και ταυτόχρονα τους προσφέρει μια «γέφυρα» μετάβασης σε ένα ανώτερο στάδιο νοηματοδότησης της εμπειρίας τους. Συνεπώς, η αξιοποίηση κατάλληλων έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας κατά την εκπαιδευτική πράξη αποτελεί το «κλειδί» και τη «γέφυρα» για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών.

6. Ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων

Η ενασχόληση με τις τέχνες μπορεί να προσφέρει ένα ασφαλές πλαίσιο μάθησης που να απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού χωρίς καμία εξαίρεση. Υπό το πρίσμα αυτό, δημιουργείται η αναγκαιότητα στη σχέση της τέχνης με την εκπαίδευση, υποδεικνύοντας ακριβώς και την αναγκαιότητα της εικαστικής αγωγής των παιδιών, ως γέφυρα της προσωπικής ευαισθησίας και έκφρασης, καλλιεργώντας τις αισθήσεις και τα συναισθήματα, δίνοντας στο παιδί αυτοπεποίθηση και κίνητρα για καλύτερη ζωή και μάθηση (Αγγελοπούλου, 2010). Σύμφωνα με τη Fredrickson (2001) τα συναισθήματα είναι «πολυσύνθετες αντιδραστικές (ως προς κάποια ερεθίσματα) τάσεις που εκδηλώνονται για σχετικά μικρά χρονικά διαστήματα». Η διαδικασία γένεσης ενός συναισθήματος είναι η ακόλουθη: Αρχικά υπάρχει ένα γεγονός-ερεθίσμα, το οποίο, αφού προσληφθεί συνειδητά ή ασυνείδητα από το άτομο και ερμηνευθεί υποκειμενικά, προκαλεί μια σειρά αντιδράσεων σε ποικίλα επίπεδα: γνωστικό, σωματικό, ψυχολογικό και συμπεριφορικό. Επομένως, το συναίσθημα αποτελεί αντίδραση ψυχολογική προς κάποιο ερέθισμα (Fredrickson, 2001). Σε ένα περιβάλλον όπου οι εικαστικές τέχνες κατέχουν ουσιαστική θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα δίνεται η δυνατότητα στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού να αντιδράσει σε ένα πλήθος ερεθισμάτων, να εκφραστεί και να καταθέσει ένα πλήθος συναισθημάτων σε μια πολυεπίπεδη καθημερινότητα. Τα θετικά συναισθήματα δημιουργούν πιο ευέλικτα και ανθεκτικά άτομα απέναντι στο στρες και βοηθούν στην καταπολέμηση των αρνητικών συναισθημάτων (Fredrickson, 1998) τα οποία μπορεί να επιφέρουν αρνητικές συνέπειες σε όλους τους τομείς της μαθησιακής διαδικασίας είτε αφορά το γνωστικό είτε αφορά το επίπεδο διαμόρφωσης σχέσεων μέσα στη σχολική κοινότητα με προεκτάσεις σε ολόκληρη την κοινωνία.

Στη θεωρία της η Fredrickson δεν αναφέρεται σε όλες τις διακριτές οικογένειες θετικών συναισθημάτων αλλά σε συγκεκριμένα μεμονωμένα θετικά συναισθήματα, η βίωση των οποίων επιφέρει ποικίλες ευεργετικές συνέπειες για το άτομο, με κυριότερες αυτές τις διεύρυνσης του ρεπερτορίου σκέψεων και δράσεων και του χτισίματος ισχυρών διαχρονικών φυσικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και ψυχολογικών πόρων.

Για να καταστούν κατανοητές οι βασικές έννοιες της θεωρίας της Fredrickson (1998, 2001) κρίνεται αναγκαία μια αναλυτική περιγραφή των τεσσάρων θετικών συναισθημάτων, πάνω στα οποία στηρίξε τη θεωρία της, παρουσιάζοντας κάθε φορά τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίζεται αυτό το συναίσθημα, τη διεύρυνση που προκαλεί σε επίπεδο σκέψης και συμπεριφοράς, καθώς και τις συνέπειες αυτής της διεύρυνσης (Fredrickson, 1998; 2000a; 2000b). Τα συναισθήματα αυτά είναι η χαρά (joy), το ενδιαφέρον (interest), η ικανοποίηση (contentment) και η αγάπη (love), και επιλέχθηκαν επειδή είναι αρκετά διακριτά μεταξύ τους και αναγνωρίσιμα σε όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Fredrickson, 1998). Η Fredrickson βασίστηκε στη θεώρηση του Ekman (1992) αναφορικά με τις οικογένειες συναισθημάτων. Έτσι, κάθε όρος, κάθε συναίσθημα, αντιπροσωπεύει όχι μόνο μια δεδομένη συναισθηματική κατάσταση, αλλά και άλλες που, αν και διαφέρουν σε κάποια σημεία από τη συγκεκριμένη κατάσταση, έχουν πολλά βασικά κοινά σημεία με αυτή (Fredrickson, 1980). Τα θετικά συναισθήματα εκτός από το ότι βελτιώνουν την ποιότητα ζωής των ατόμων επιτελούν και άλλες βασικές λειτουργίες: διευρύνουν τον τρόπο σκέψης και δράσης τους, συντελούν στην αποκόμιση πολύτιμων οφελών, και γενικότερα βοηθούν τα άτομα να ισορροπήσουν, να αναπτυχθούν, να ωριμάσουν, να καλλιεργήσουν τις σχέσεις τους, να αποκτήσουν αισιοδοξία, να διευρύνουν τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον εαυτό τους και τον κόσμο, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στη διατήρηση καλής ψυχικής και σωματικής υγείας (Fredrickson, 1998).

Χαρά

Η ενασχόληση με τις τέχνες δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να εργαστούν μέσα σε κλίμα ελευθερίας χωρίς περιορισμούς καθώς οι μαθησιακοί στόχοι που τίθενται κάθε φορά δεν υπόκεινται σε αξιολογική διαδικασία επίτευξης. Κάθε μαθητής θέτει και ικανοποιεί τους δικούς του στόχους (Lazarus, 1991). Η εκπλήρωση αυτών των στόχων κάνει τους μαθητές να αισθανθούν τη χαρά της ολοκλήρωσης μιας και η ολοκλήρωση πραγματοποιείται μέσα σε καταστάσεις ασφάλειας κατά τις οποίες δεν είναι αναγκασμένοι να υποστούν βαθμολογικό χαρακτηρισμό. Η Fredrickson υποστηρίζει ότι η χαρά δημιουργεί μια τάση για παιχνίδι ποικίλων μορφών που ξεφεύγουν από τις στερεότυπες και που γενικότερα εμπεριέχουν μια τάση για εξερεύνηση, πειραματισμό και δημιουργία. Διευρύνει τον ορίζοντα σκέψης και δράσης του ατόμου πέρα από τον συνηθισμένο τρόπο σκέψης και δράσης ανοίγοντάς του καινούριες προοπτικές (Fredrickson, 1998; 2000a; 2000b). Η απόκτηση νέων ικανοτήτων μπορούν να χρησιμοποιηθούν και μετά το πέρας της βίωσης της χαρμόσυνης εμπειρίας (Fredrickson, 1998).

Ενδιαφέρον

Οι τέχνες δημιουργούν ένα ασφαλές πλαίσιο μάθησης μέσα στο οποίο οι μαθητές κινητοποιούνται να αναπτύξουν ενδιαφέρον (interest) και άλλα σχετιζόμενα με αυτό συναισθήματα, όπως η περιέργεια (curiosity), ο θαυμασμός (wonder) και ο ενθουσιασμός. Ο Izard υποστηρίζει ότι το ενδιαφέρον είναι το συναίσθημα που τα άτομα βιώνουν περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο σε ένα ασφαλές, άνετο και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον (Izard, 1977). Όσον αφορά τις λειτουργίες του ενδιαφέροντος, η Fredrickson (1998; 2000a; 2000b) υιοθετεί την άποψη του Izard (1977), πως η τάση σκέψης και δράσης που προκαλεί το ενδιαφέρον είναι η εξερεύνηση, η οποία είναι πλήρως και ενεργά προσανατολισμένη προς το αντικείμενο του ενδιαφέροντος. Το παιδί στην περίπτωση αυτή θέλει να αποκτήσει περισσότερη γνώση και επαφή με το αντικείμενο που βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός του, εμπειρία που συνδέεται με ένα αίσθημα εμψύχωσης και ζωντάνιας. Το άνοιγμα του ατόμου προς νέες εμπειρίες, ιδέες και δράσεις ουσιαστικά είναι η διεύρυνση που προκαλεί το συναίσθημα του ενδιαφέροντος (Fredrickson, 1998; 2000a;

2000b). Τέλος, σύμφωνα με τον Izard (1977), το ενδιαφέρον κινητοποιεί τη σκέψη για περαιτέρω διερεύνηση και κατά συνέπεια για τον εμπλουτισμό των γνώσεων μέσα από τον δημιουργικό αναστοχασμό. Η προσωπική ωρίμαση σταδιακά οδηγεί στην ανάπτυξη της νοημοσύνης και τα παραπάνω οφέλη είναι και σε αυτή την περίπτωση διαχρονικά και μπορεί να χρησιμοποιηθούν από το άτομο σε άλλες καταστάσεις και χρονικές στιγμές (Fredrickson, 1998).

Ικανοποίηση

Η ενασχόληση με τις τέχνες προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να εργαστούν σε συνθήκες δημιουργικής ανάτασης με τον δικό τους προσωπικό ρυθμό, γεγονός που τους δημιουργεί γαλήνη (serenity), ηρεμία (tranquillity) και ανακούφιση, καθώς δεν χρειάζεται να καταβάλλουν επιπλέον προσπάθεια για κάποιο σκοπό. Η Fredrickson αναφέρει πως οι αλλαγές που προκαλεί η βίωση του συναισθήματος της ικανοποίησης είναι περισσότερο γνωστικές παρά σωματικές και υποστηρίζει πως η ικανοποίηση προκαλεί διεύρυνση των ιδεών που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του και τον κόσμο (Fredrickson, 1998, 2000a, 2000b). Το συναίσθημα αυτό ωθεί τα άτομα να απολαύσουν τη συγκεκριμένη στιγμή ή πρόσφατες εμπειρίες τους, βιώνοντας μια ενότητα με το περιβάλλον τους (φυσικό και κοινωνικό) και ενσωματώνοντας τις εμπειρίες αυτές στη συνολική θεώρηση που έχουν για τον εαυτό τους και τον κόσμο (Izard, 1977).

Αγάπη

Η ενασχόληση με τις τέχνες προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης, της κοινωνικής συναναστροφής. Τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν φιλικές αισθηματικές σχέσεις, να έρθουν ο ένας πιο κοντά στον άλλο, να μάθει ο ένας περισσότερα για τον άλλο. Εκτός από την αυτονόητη ευχαρίστηση που συνεπάγεται η ανάπτυξη σχέσεων με άλλα άτομα, τα οφέλη που αποκομίζει κανείς από τη διάθεση για εξερεύνηση και παιχνίδι και την ικανοποίηση που προκαλεί η βίωση του συναισθήματος της αγάπης είναι ιδιαίτερα σημαντικά. Συγκεκριμένα, η διαπροσωπική επαφή συμβάλλει στο χτίσιμο και την ανάπτυξη ισχυρών κοινωνικών δεσμών, που όχι μόνο παρέχουν ικανοποίηση στο άτομο αλλά και μπορεί να φανούν χρήσιμοι στο μέλλον σε περιπτώσεις που το άτομο χρειάζεται κοινωνική υποστήριξη (Fredrickson, 1998). Η χαρά και η ικανοποίηση για αυτή τη σχέση, γεννάει την επιθυμία να γνωρίσουμε ακόμα περισσότερα πράγματα για αυτούς. Συνεπώς, στον βαθμό που η αγάπη γεννά τα συναισθήματα της χαράς, του ενδιαφέροντος και της ικανοποίησης, οδηγεί σε διεύρυνση του ορίζοντα της σκέψης και δράσης του ατόμου (Fredrickson, 1998).

7. Συμπεράσματα

Από τη βιβλιογραφική αναδίφηση αναδείχθηκε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στην ικανότητα θετικής προσαρμογής του ατόμου σε δύσκολες συνθήκες και στη διαδικασία της αποτελεσματικής αντιμετώπισής τους. Επιπροσθέτως, αναδείχθηκε ότι είναι μια δυναμική διαδικασία, κατά την οποία τα ατομικά χαρακτηριστικά και τα προσωπικά αποθέματα μπορούν να λειτουργούν προστατευτικά, να αλληλεπιδρούν με συγκεκριμένους εξωτερικούς θετικούς παράγοντες (π.χ. καλή γονεϊκή φροντίδα) και να συμβάλλουν στην ενδυνάμωση και στην προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου. Επιπλέον, αναφερθήκαμε στη σπουδαιότητα των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα προσωπικά και όχι μόνο οφέλη που μπορούν να προσφέρουν οι τέχνες στο μαθητικό δυναμικό. Οι τέχνες δημιουργούν ένα ασφαλές πλαίσιο μάθησης μέσα στο οποίο οι μαθητές κινητοποιούνται και αναπτύσσουν το σύνολο των ψυχοδιαφορητικών τους δυνάμεων

Συμπερασματικά, αυτό που είναι σημαντικό για την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι οι θετικοί εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες στη ζωή ενός ατόμου, οι οποίοι μπορούν να το θωρακίσουν και να το προστατεύσουν από τις αρνητικές επιπτώσεις των στρεσογόνων καταστάσεων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Achenbach, T. M., Rescorla, L. A. & Ivanova, M. Y. (2005). International crosscultural consistencies and variations in child and adolescent psychopathology. In C. L. Frisby & C. R. Reynolds (eds.), *Comprehensive handbook of multicultural school psychology* (pp. 674-709). Hoboken, NJ: Wiley.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven and London: Yale University Press.
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99, 550-553.
- Ekman, P. & Davidson, R. J. (Eds.). (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. New York: Oxford University.
- Fraser, M. W. (2004). The Ecology of Childhood: A Multisystemic Perspective. In M.W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood, An Ecological perspective* (pp. 1-12). Washington, DC: NAWA Press.
- Fredrickson, B. L. (2000a). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention and Treatment*, 3, Article 1. Retrieved 29/9/2018 from <https://www.wisebrain.org/papers/CultPosEmot.pdf>
- Fredrickson, B. L. (2000b). Cultivating research on positive emotions. *Prevention and Treatment*, 3, Article 7. Retrieved 29/9/2018 from https://www.researchgate.net/publication/247411390_Cultivating_Research_on_Positive_Emotions
- Fredrickson, B. L. & Branigan, C. A. (2000). Positive emotions broaden action urges and the scope of attention. *Manuscript in preparation*.
- Fredrickson, B. L. & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191-220.
- Fredrickson, B. L. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Review of General Psychology : Journal of Division 1, of the American Psychological Association*, 2(3), 300-319.
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C. & Tugade, M. M. (2000). The Undoing Effect of Positive Emotions. *Motivation and Emotion*, 24, 237-258.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in Positive psychology. The Broaden-and-Build Theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3): 218-226.
- Garbarino, J. & Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Intervention* (pp. 76-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garbarino, J. (1995). *Raising Children in a Socially Toxic Environment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basic.
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resiliency despite risk. *Psychiatry*, 56(1), 127-136.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Henderson, N. & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Izard, C. E. (1997). *Human emotions*. New York: Plenum Press
- Krause, C. (2016). Promoting Health Resources in Young Children: A Salutogenetic Approach. *Journal of Neuropsychopharmacology & Mental Health*, (2), 538-549.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Luthar, S. & Zelazo, L. B. (2000). Research on resilience: An integrative review. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 510-550). New York: Cambridge University Press.
- Masten, A. (2000). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921-930.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Niedenthal, P.M., Krauth-Gruber, S. & Ric, F. (2011). Ψυχολογία του Συναισθήματος, Διαπροσωπικές, βιωματικές και γνωστικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Τόπος.
- Newman, T. (2002). *Promoting resilience: A recibir of effective strategies for child care service?* Exeter, United Kingdom: Center for Evidence Based Social Sciences Psychology: Special Issue, New Directions in Research on Emotion.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Rutter, M. & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings, 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40, 451-475.
- Solomon, R. L. & Corbit, J. D. (1974). An opponent-process theory of motivation: Temporal dynamics of affect. *Psychological Review*, 81(2), 119-145.
- Sutton, R. & Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Wang, M. C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Werner, E.E. (1989). High-Risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81.
- Werner, E.E. (2000). Protective factors and individual resilience. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Intervention* (pp. 115-132). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zipper, I.N. & Simeonsson, R.J. (2004). Developmental vulnerability in young children with disabilities. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood, An Ecological perspective* (pp.161-182). Washington, DC: NAWSPress.
- Αγγελοπούλου, Β. (2010). Καινοτόμες δράσεις μουσειακής και εικαστικής αγωγής στην προσχολική ηλικία. (Η λαϊκή μορφή τέχνης του Θεάτρου Σκιών πλαισιωμένη από

- σύγχρονες εικαστικές και μουσειακές πρακτικές) (Διπλωματική εργασία). Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 7/10/2017 από nemertes.lis.upatras.gr/jsrui/bitstream/10889
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο και προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων (2002). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ηρακλέους, Μ. (2005). *Η Αγωγή των Συναισθημάτων στο Νηπιαγωγείο*. Στο *Σύγχρονες προσεγγίσεις στο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*. Ε. Παπαλεοντίου-Λουκά (Επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Καλλιανίδου, Ρ., Γεωργόπουλος, Α. & Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2016). *Η συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης στη συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου: μια ποιοτική προσέγγιση*. Υπό δημοσίευση. Επιστήμες της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2/2017.
- Καστοριάδης, Κ. (2008). *Παράθυρο στο Χάος*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Κόνσολας, Μ. & Καλδή, Στ. (2006). Ο ρόλος του δασκάλου ως παράγοντα διαμόρφωσης θετικού κλίματος στην τάξη για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Στο *Εκπαιδευτική - Σχολική Ψυχολογία*, Τόμος Γ. Επιμέλεια: Χρ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, Σ. Χατζηχρήστου (σσ. 61 – 77). Αθήνα: Ατραπός.
- Κωτσιοπούλου, Δ. & Μούσιου, Γ. (2017). Μιλώντας για τις τέχνες. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 118.
- Μανέτα, Μ. & Σκουμύδη, Σ. (2001). *Μέθοδοι Δημιουργικής Απασχόλησης - Τεχνικά Εποπτικά Μέσα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΤΕΕ, Υπηρεσία Εκδόσεων.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). Η θεωρία του δράματος. Στη σχολική πράξη, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση: ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005), *Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.
- Παΐδα Σ. & Μοσχοβάκη Ε. (Υπό δημοσίευση) Ο Χάρτης των Συναισθημάτων. Πρακτικά Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Χατζηχρήστου Χ. (2000). Από τον πρόλογο για την Ελληνική έκδοση του βιβλίου του J. Gottman, *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Η μέθοδος Project ως μέσο για την προώθηση και την καλλιέργεια της τέχνης, της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στη σχολική τάξη

Μαρία Λαγουδάκη

Εκπαιδευτικός Προσχολικής Ηλικίας

MSc. Εφαρμογές της Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση με Ειδίκευση

στις Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις

marialgd2006@yahoo.gr

Περίληψη

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που απασχολούν τους παιδαγωγούς είναι το ζήτημα της μεθόδου διδασκαλίας που θα υιοθετήσουν κατά την παιδαγωγική πρακτική, ούτως ώστε να εξυπηρετηθούν καλύτερα οι σκοποί στην επίτευξη των οποίων στοχεύουν. Στον 21^ο αιώνα πλέον, οι διδακτικές μέθοδοι που κατά καιρούς έχουν προταθεί στην πορεία της ιστορίας της Παιδαγωγικής, από διάφορους παιδαγωγούς ποικίλουν. Η αλληλοδιδασκική, η ομαδοσυνεργατική, η ενιαία συγκεντρωτική και η μέθοδος project είναι κάποιες από τις μεθόδους αυτές. Κάθεμιά εκ των μεθόδων διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από μια ιδιαίτερη μεθοδολογία η οποία είναι ικανή για υλοποίηση ενός συγκεκριμένου φάσματος διδακτικών στόχων.

Μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη καταβάλλεται προσπάθεια ανάδειξης της μεθόδου project ως της πλέον κατάλληλης διδακτικής μεθόδου για την προώθηση της τέχνης, της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στη σχολική τάξη. Η επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού αναμένεται να πραγματοποιηθεί μέσα από την παρουσίαση της ιδιαίτερης μεθοδολογίας υλοποίησης της συγκεκριμένης μεθόδου κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αναδεικνύονται τα μέσα που καθιστούν δυνατή την προώθηση και την καλλιέργεια της τέχνης, της καινοτομίας και της δημιουργικότητας κατά την υλοποίησή της στη σχολική τάξη. Μετά από την παράθεση ενός ορισμού της μεθόδου λοιπόν παρουσιάζονται τα συστατικά στοιχεία από τα οποία συγκροτείται: οι φάσεις ενός project, ο τρόπος διαμόρφωσης της σχολικής αίθουσας, η χρονική διάρκεια που καταλαμβάνει, η θέση της χειρωνακτικής εργασίας στο πλαίσιο της μεθόδου, καθώς και οι συνεργασίες που δύναται να πραγματοποιηθούν κατά τη διεξαγωγή της. Ακολούθως, παρουσιάζεται ο ρόλος που καλείται να αναλάβει ο εκπαιδευτικός και, καταλήγοντας, παρατίθενται τα οφέλη από τη χρήση της.

Λέξεις-κλειδιά: Μέθοδος project, καινοτομία, δημιουργικότητα, διδακτική μεθοδολογία.

1. Εισαγωγή

Ένα από τα πλέον σημαντικά ζητήματα που ανέκαθεν απασχολούσαν τους παιδαγωγούς είναι το ζήτημα της μεθόδου διδασκαλίας που κρίνεται ως καταλληλότερη για να υιοθετηθεί κατά την παιδαγωγική πρακτική. Στον 21^ο αιώνα πλέον, με τις διδακτικές μεθόδους που κατά καιρούς έχουν προταθεί στην πορεία της ιστορίας της Παιδαγωγικής να ποικίλουν, γίνεται λόγος περί της καταλληλότερης η οποία πρέπει να προτιμηθεί και εν συνεχεία να ακολουθηθεί. Για αυτόν τον λόγο, πλήθος ερευνών έχουν εκπονηθεί και αντίστοιχα πλήθος επιστημονικών άρθρων και βιβλίων έχουν δημοσιευθεί από διάφορους παιδαγωγούς, επιστήμονες και ερευνητές οι οποίοι συνήθως τάσσονται υπέρ μιας συγκεκριμένης μεθόδου, την οποία και προτείνουν, προβάλλοντας τα πλεονεκτήματά της έναντι των υπολοίπων.

Παρά την ποικιλία των προσφερόμενων μεθόδων διδασκαλίας, παρατηρείται μια προσκόλληση στη χρήση της μετωπικής διδασκαλίας μέσω διάλεξης, η οποία γενικότερα χαρακτηρίζεται ως παραδοσιακή μέθοδος. Κάθεμιά από τις μεθόδους διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από μια ιδιαίτερη μεθοδολογία η οποία είναι ικανή για υλοποίηση ενός

συγκεκριμένου φάσματος διδακτικών στόχων. Στην παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας όμως εντοπίζονται προβλήματα όπως η έλλειψη ενδιαφέροντος, η έλλειψη σύνδεσης μεταξύ των διδασκόμενων γνωστικών αντικειμένων, η μη αξιοποίηση των βιβλίων κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Domatilla, 1920), η στείρα αποστήθιση και η ιεραρχική υποτίμηση συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, όπως οι τέχνες και η φυσική αγωγή.

2. Αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης

Η κατάσταση στην οποία βρίσκεται σήμερα η κοινωνία μάς δείχνει ότι, για να μπορέσει να έχει συνέχεια στον χρόνο, πρέπει να πάψει να αναπαράγει δυσλειτουργικά στοιχεία του παρελθόντος, να ανασυγκροτηθεί και να εξελιχθεί χαράζοντας μια νέα πορεία. Για να καταστεί όμως αυτό εφικτό, αναγκαία στοιχεία κρίνονται η τέχνη, η καινοτομία και η δημιουργικότητα. Παρ' όλα αυτά, άμεση συνέπεια της εφαρμογής της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας είναι ο εξοβελισμός των συγκεκριμένων στοιχείων από τη σχολική τάξη.

Ο εξοβελισμός της τέχνης, της καινοτομίας και της δημιουργικότητας από τη σχολική τάξη, σε συνδυασμό με την τρέχουσα αναγκαιότητα των στοιχείων αυτών σε πολλαπλό επίπεδο –τόσο ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό όσο και προσωπικό– μας οδήγησαν στην εκπόνηση της παρούσας έρευνας αποσκοπώντας εν τέλει στη διατύπωση μιας πρότασης για τον τρόπο που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα προώθησης και καλλιέργειας αυτών των τόσο σημαντικών στοιχείων εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης.

3. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Το ερευνητικό ερώτημα που τίθεται κατά την παρούσα μελέτη αφορά το εάν η μέθοδος διδασκαλίας μέσω σχεδίων εργασίας ή project είναι ικανή να παρέχει τα κατάλληλα μέσα στους εκπαιδευτικούς, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να προωθήσουν, πέρα από τις ακαδημαϊκές γνώσεις, την καλλιέργεια της τέχνης της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στη σχολική τάξη. Η διερεύνηση του συγκεκριμένου ζητήματος επιδιώκεται να πραγματοποιηθεί μέσα από μια σύντομη παρουσίαση του τρόπου υλοποίησης της μεθόδου, κάνοντας αναφορά στις φάσεις υλοποίησής της, στη διάρκεια που μπορεί ενδεχομένως να λάβει, στον ρόλο που καλείται να αναλάβει ο εκπαιδευτικός, και στη θέση της χειρωνακτικής εργασίας. Λαμβάνοντας υπόψη τα συστατικά αυτά στοιχεία της μεθόδου, επιχειρείται η εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν τα μέσα που παρέχονται, μέσα από την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου, τα οποία συνδράμουν στην προώθηση και την καλλιέργεια, πέρα από τις ακαδημαϊκές γνώσεις, της τέχνης, της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στη σχολική τάξη.

4. Μέθοδος σχεδίων εργασίας ή project

4.1. Εισαγωγή στη μέθοδο

Η μέθοδος Project είναι μια μέθοδος με ιστορία, της οποίας η φύση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά πηγάζουν κυρίως από τις αρχές της φιλοσοφικής θεωρίας του Πραγματισμού, σύμφωνα με την οποία η δράση συνιστά σημαντικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης και η οποία παρουσιάστηκε στις Η.Π.Α. το 1870 με βασικό εκπρόσωπο τον C. Pierce (Καρυδά, 2009). Βασιζόμενη στην παραπάνω θεώρηση, έδωσε ιδιαίτερη προσοχή στην ενεργό δράση του μαθητή για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (Καρυδά, 2009) και υποστηρίχθηκε εντός του πλαισίου της Προοδευτικής Αγωγής (Dresden & Lee, 2007).

Η λέξη *Project* προέρχεται από τη λατινική λέξη *projicere*, η οποία σημαίνει σχεδιάζω, σκοπεύω, βάζω κάτι στο μυαλό μου (Frey, 1986: 8) και στην ελληνική βιβλιογραφία απαντάται και ως *Βιωματική - Επικοινωνιακή μέθοδος* ή ως *μέθοδος Σχεδίων Εργασίας* (Χρυσάφιδης, 2006). Ο κύριος εκπρόσωπος και εμπνευστής της μεθόδου ήταν ο William Heard Kilpatrick, ο οποίος και τη γνωστοποίησε μέσω ενός άρθρου του με τίτλο «The Project Method» (Kilpatrick, 1918). Κεντρική ιδέα στη μέθοδο είναι ότι οι μαθητές μαθαίνουν, όταν εργάζονται σε σχέδια που αφορούν κοινά και καθημερινά αντικείμενα (Sutinen, 2013).

Στο άρθρο του ο Kilpatrick χαρακτηρίζει τη μέθοδο που εισήγαγε ως «the hearty purposeful act» (δηλαδή «εμπρόθετη εγκάρδια πράξη») η οποία ήταν σε θέση να κάνει πράξη το ιδανικό ότι η εκπαίδευση δεν είναι απλά και μόνο προετοιμασία για τη ζωή, αλλά αποτελεί και η ίδια ζωή (Kilpatrick, 1918: 320). Μάλιστα, ο Kilpatrick υποστήριξε ότι η εκπαιδευτική εμπειρία θα έπρεπε να μοιάζει στη ζωή, η οποία αποτελείται από εμπρόθετες πράξεις (Kilpatrick, 1918: 322).

4.2. Ορισμός της μεθόδου

Σύμφωνα με τον Frey (1986: 11), η μέθοδος Project αποτελεί μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης, τα όρια και οι διαδικασίες της οποίας δεν είναι αυστηρά καθορισμένα, με αποτέλεσμα να εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Το γεγονός λοιπόν ότι η μέθοδος δεν έχει σταθερά όρια και μια συγκεκριμένη δομή, καθιστά δύσκολη την απόδοση σε αυτήν ενός ακριβούς ορισμού και ως εκ τούτου μπορεί κανείς να καταλάβει μέχρι πού φτάνουν τα όρια και οι δυνατότητές της, μόνο μέσα από την επαφή με την ίδια τη μέθοδο, την προσωπική συμμετοχή σε Project και την εμβάθυνση στα γνωρίσματά της, εν τέλει, μέσα από τη βίωσή της (Frey, 1986: 11).

Παρά ταύτα, από διάφορους επιστήμονες που έχουν ασχοληθεί με τη μέθοδο κατά καιρούς έχουν αποδοθεί διάφοροι ορισμοί. Σύμφωνα με τον Χρυσάφιδη (2006: 43), επί παραδείγματι, ως μέθοδος Project εννοείται η μορφή διδακτικής διαδικασίας της οποίας την αφετηρία αποτελούν προβληματισμοί μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας. Το μάθημα σχεδιάζεται με την ευθύνη του συνόλου της ομάδας και κυρίως αποσκοπεί στην ολοκλήρωση κάποιου έργου το οποίο καταλήγει στην επίλυση ενός προβλήματος, που στις περισσότερες των περιπτώσεων έχει τη μορφή κάποιας κατασκευής. Ο προβληματισμός δύναται είτε να τεθεί υπό τη μορφή πρότασης από πλευράς του εκπαιδευτικού, αποσκοπώντας στη δραστηριοποίηση της ομάδας είτε να αποτελέσει αυθόρμητο προβληματισμό μεμονωμένων μελών ή και του συνόλου της ομάδας (Χρυσάφιδης, 2006: 43). Επιπρόσθετα, κατά την ερμηνεία της Katz (1994), ένα project είναι μια εις βάθος εξερεύνηση ενός θέματος για το οποίο αξίζει να μαθευτούν περισσότερα και –όπως προσθέτει ο Clark (2006)– είναι άξιο της ώρας, της προσοχής και της ενέργειας των παιδιών.

Η μέθοδος Project είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσοι συμμετέχουν (Frey, 1986: 9). Κατανοείται ως μια «ενσωματωμένη προσέγγιση» ή ως ένα «διαπραγματευόμενο πρόγραμμα σπουδών», όπου και τα παιδιά και οι δάσκαλοι έχουν λόγο και όπου εκτιμώνται τόσο η αναπτυξιακή όσο και η ακαδημαϊκή γνώση (Mitchell et al., 2009). Επιπλέον, αποτελεί μια προσέγγιση συνδεδεμένη με τις καθημερινές εμπειρίες της ζωής των παιδιών, καθώς τα θέματα πηγάζουν από τον κόσμο που τους είναι οικείος (Katz & Chard, 1989) και αποσκοπεί στο να τα εμπλέξει σε σκόπιμη-στοχευμένη

δραστηριότητα (Blank et al., 2014) για να οδηγηθούν στη μόρφωση μέσω μιας συγκεκριμένης διαδικασίας μάθησης (Frey, 1986: 9).

4.3. Τρόπος υλοποίησης

Παρόλο που η διδασκαλία μέσω της μεθόδου Project αποτελεί μια ανοικτή διαδικασία κατά την οποία δεν είναι υποχρεωτικό να ακολουθηθούν συγκεκριμένα βήματα, εντούτοις από τους Katz & Chard(2000) προτείνεται ένας πρακτικός οδηγός τριών φάσεων, ο οποίος προσφέρει μια ενδεικτική δομή.

Η πρώτη φάση –κατά το εν λόγω πρότυπο– η οποία ονομάζεται *ξεκίνημα*, είναι η φάση κατά την οποία γίνεται η επιλογή του θέματος βάσει των ενδιαφερόντων των μαθητών και των αντικειμενικών δυνατοτήτων υλοποίησής του, εξετάζοντας τους διατιθέμενους πόρους και τις ευκαιρίες για άμεσες, βιωματικές εμπειρίες των παιδιών που σχετίζονται με το θέμα, όπως τυχόν ειδικοί που θα μπορούσαν να επισκεφθούν το σχολείο, επισκέψεις σε χώρους σχετικούς με το υπό μελέτη θέμα κτλ. Στη φάση αυτή κατασκευάζεται ένα διάγραμμα το οποίο αφορά το προς μελέτη θέμα, με σκοπό την πρόβλεψη των πιθανών κατευθύνσεων που θα μπορούσε να ακολουθήσει η διδασκαλία και του τρόπου κατά τον οποίο θα μπορούσε να συνδεθεί με τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και τα ενδεχόμενα πρότυπα που αφορούν την ύλη και την επίδοση. Άμεσο προϊόν της διαδικασίας αυτής είναι μια εξακτίνωση των ιδεών και των πρότερων γνώσεων που ήδη έχουν τα παιδιά για το θέμα, η οποία θα αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο για την έρευνα· δημιουργείται λοιπόν ένας κατάλογος με ερωτήσεις και απορίες, οι οποίες θα καταβληθεί προσπάθεια να απαντηθούν μέσα από την έρευνα που θα διεξαχθεί στη συνέχεια.

Αφού ολοκληρωθούν οι παραπάνω διαδικασίες, εκπαιδευτικός και μαθητές οδεύουν προς τη δεύτερη φάση της διεξαγωγής του project. Τα κυρίαρχα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τη φάση αυτή είναι: η σε βάθος μελέτη του επιλεχθέντος θέματος από τους μαθητές οι οποίοι μετατρέπονται σε ερευνητές, οι προσπάθειές τους για εύρεση απαντήσεων στις ερωτήσεις που τέθηκαν και η ακόλουθη διατύπωση νέων ερωτήσεων. Την αρχή της φάσης αυτής σηματοδοτεί η επανεξέταση του διαγράμματος του προγραμματισμένου σχεδιασμού, καθώς και του διαγράμματος που έχει προκύψει από την εξακτίνωση των ιδεών των μαθητών για τη σύνδεση εννοιών που θα αναπτυχθούν και δεξιοτήτων που θα καλλιεργηθούν. Επίσης, γίνονται όλες οι απαραίτητες προετοιμασίες, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να διεξάγουν την έρευνα. Γίνεται η επιλογή του χώρου που ενδεχομένως θα επισκεφθούν, πραγματοποιείται συνεννόηση με ειδικούς και επαγγελματίες επί του θέματος οι οποίοι καλούνται να επισκεφθούν την τάξη, τοποθετούνται στην αίθουσα ειδικά βοηθήματα για την έρευνα και παρουσιάζονται στους μαθητές συγκεκριμένες χρήσιμες δεξιότητες για τη διεξαγωγή της έρευνας, όπως η διατύπωση ερωτήσεων και η χρήση διάφορων εργαλείων, εάν αυτό κρίνεται αναγκαίο.

Αφού έχουν λάβει χώρα οι προαναφερθείσες διαδικασίες, οι μικροί ερευνητές είναι πλέον σε θέση να θέσουν σε εφαρμογή τη δική τους σοβαρή έρευνα επιδιόκμενοι σε ποικίλες δραστηριότητες στην προσπάθειά τους να ανακαλύψουν τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που έθεσαν. Στις δραστηριότητες αυτές συγκαταλέγονται η εκπαιδευτική επίσκεψη στον ειδικό χώρο, η συνέντευξη από τους ειδικούς, η διερεύνηση αντικειμένων χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις και η χρήση πρόσθετων πηγών, όπως τα βιβλία και το διαδίκτυο. Καθώς οι μαθητές βιώνουν αυτές τις εμπειρίες, χρησιμοποιούν διάφορα μέσα – όπως η ζωγραφική, η γραφή, το θέατρο και η δημιουργία κατασκευών– για να εκφράσουν και να εξωτερικεύσουν τις νέες γνώσεις που αποκτούν. Όταν πλέον κορεστεί η επιθυμία

αυτή των μαθητών και μειωθεί το ενδιαφέρον τους, τότε είναι η κατάλληλη στιγμή για τμετάβαση στην αμέσως επόμενη φάση.

Τέλος, κατά την τρίτη και τελευταία φάση, αυτό που κυρίως πραγματοποιείται είναι η επιλογή αυτών εκ των οποίων οι μαθητές έμαθαν για τα οποία θα ενημερώσουν τους υπόλοιπους, καθώς και ο τρόπος κατά τον οποίο θα το πράξουν αυτό, για να μοιραστούν την εμπειρία τους και τα όσα αποκόμισαν. Στο σημείο αυτό, ο εκπαιδευτικός καλείται να κάνει μια σύντομη αναφορά των όσων είπαν οι μαθητές και μαζί με αυτούς να επανεξετάσει το project, καταγράφοντας και αξιολογώντας την επίτευξη ή μη των στόχων που είχαν τεθεί.

4.4. Διαμόρφωση της σχολικής τάξης

Για τις ανάγκες της σωστής διεξαγωγής ενός project αναγκαία, συν τοις άλλοις, κρίνεται και η ανάλογη διαμόρφωση της σχολικής τάξης, ώστε να εξυπηρετεί και να διευκολύνει τους μαθητές καθ' όλες τις φάσεις διεξαγωγής του project. Το πρώτο πράγμα που πρέπει να υπάρχει σε μια σχολική αίθουσα, ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί ένα project, είναι ένα μέρος όπου εκτίθενται κάποια αντικείμενα, βιβλία ή άλλες πηγές, όπως ηλεκτρονικός υπολογιστής, από όπου θα προσφέρεται στους μαθητές η δυνατότητα άντλησης σχετικών με το υπό διερεύνηση θέμα πληροφοριών (Helm και Katz, 2012: 53). Χρήσιμη επίσης κρίνεται η μετατροπή μιας συγκεκριμένης γωνίας σε γωνιά του project και η ύπαρξη ενός πίνακα στον οποίο να αναρτώνται οι εργασίες των μαθητών, διαγράμματα, το νέο λεξιλόγιο που συνεχώς ανακύπτει, τυχόν φωτογραφίες και τα έργα των παιδιών (Helm και Katz, 2012: 53).

Ακόμα, στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης της μάθησης, κατά την οποία πραγματοποιείται η διδασκαλία μέσω project (Ματσαγγούρας, 2011: 26), οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να οργανώνουν το φυσικό περιβάλλον της τάξης τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενισχύονται οι αλληλεπιδράσεις όχι μόνο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αλλά και των συμμαθητών μεταξύ τους. Τα σχεδιασμένα, σύμφωνα με τις αρχές αυτής της θεωρίας, μαθησιακά περιβάλλοντα, στοχεύουν στην παροχή άφθονων εμπειριών στους μαθητές, οι οποίοι παρακινούνται μέσα από κοινωνική αλληλεπίδραση και προσωπική δραστηριότητα να προσεγγίσουν μείζονες έννοιες (Schunk, 2009).

Το μαθησιακό περιβάλλον του τύπου αυτού λοιπόν είναι σχεδιασμένο κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες για ενεργητική εμπλοκή στη μάθηση με τρόπο νοητικό, φυσικό, κοινωνικό και συναισθηματικό, καθώς και να παρέχει το περιεχόμενο της μάθησης σε πολλαπλές αναπαραστάσεις (Schunk, 2009). Για να καταστεί ο στόχος αυτός εφικτός, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τις διατάξεις των καρεκλών σε τέτοιο σχήμα, ώστε να διευκολύνεται η μεταξύ των παιδιών αλληλεπίδραση, όπως το σχήμα Π·άλλωστε, οι διατάξεις και τα σχήματα θρανίων πέρα από τα συμβατικά παραδοσιακά, με σχεδιασμό που βασίζεται στις νέες παιδαγωγικές αρχές, διευκολύνουν τη συνεργασία μεταξύ ομάδων (Ματσαγγούρας, 1999).

4.5. Χρονική διάρκεια

Η ηλικία των μαθητών και οι ιδιαίτερες συνθήκες διεξαγωγής των project, αποτελούν τους δύο σημαντικότερους παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν τη χρονική διάρκεια των project. Μάλιστα, τα περισσότερα project έχουν διάρκεια που κυμαίνεται μεταξύ μίας εβδομάδας και κάποιων μηνών (Καρυδά, 2009) και ανάλογα με τον χρόνο που απαιτείται για τη διεξαγωγή τους, διακρίνονται σε μικρά, μέτρια και μεγάλα (Frey 1986: 16).

4.6. Η θέση της χειρωνακτικής εργασίας στο πλαίσιο της μεθόδου

Ένα ακόμα αξιωματικό συστατικό στοιχείο της μεθόδου project, αποτελεί η χειρωνακτική εργασία, η οποία θεωρείται εξίσου ως μορφωτικό αγαθό (Χρυσάφιδης, 2006). Εξάλλου, όπως με σθένος υποστήριξε ο Pestalozzi, η σχολική εκπαίδευση οφείλει να αποσκοπεί στην καλλιέργεια εξίσου του νου, της ψυχής και του χεριού. Στην παιδαγωγική σημασία της εργασίας, και ιδιαίτερα της χειρωνακτικής, ιδιαίτερη μνεία κάνει στο έργο του ο G. Kerschensteiner, ο οποίος υποστηρίζει ότι το χέρι αποτελεί τον συντομότερο δρόμο κατάκτησης της γνώσης (Kerschensteiner, 1982 στο Katz & Chard, 2004).

Η χειρωνακτική εργασία έχει να προσφέρει πολλά θετικά στοιχεία στη διδασκαλία με πρώτο το πλεονέκτημα της αμεσότητας και του χειροπιαστού αποτελέσματος (Χρυσάφιδης, 2006: 75). Η εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες που κινητοποιούν πέρα από το πνεύμα και το χέρι, τους προσφέρει τη δυνατότητα έκφρασης, επικοινωνίας, εκφοράς της προσωπικής τους άποψης, συνεργασίας, προγραμματισμού, να δουν την πορεία του έργου τους και να αντιληφθούν άμεσα τα τυχόν λάθη τους που στην κυριολεξία είναι χειροπιαστά, χωρίς θεωρητικές διατυπώσεις που πολλές φορές μπορεί να είναι κενές περιεχομένου (Χρυσάφιδης, 2006: 75).

Στο πλαίσιο της μεθόδου Project παρέχεται στους μαθητές η ευκαιρία –μέσω της συμμετοχής τους στη δημιουργία διαφόρων ατομικών και ομαδικών κατασκευών (Clark, 2006)– να καλλιεργήσουν τις σωματικές τους δυνάμεις και ικανότητες, να συνδεθούν ως ομάδα και να αισθανθούν την απόλαυση της δημιουργίας (Fauser, 1983 στο Χρυσάφιδης, 2006: 76).

4.7. Συνεργασίες

Ένα ακόμα απαραίτητο συστατικό της διδασκαλίας μέσω της μεθόδου Project, είναι η πραγματοποίηση συνεργασιών με φορείς και άτομα που βρίσκονται εκτός της τάξης και του σχολείου γενικότερα, τα οποία σχετίζονται άμεσα και είναι καλοί γνώστες του υπό διερεύνηση αντικειμένου, ώστε να είναι σε θέση να προσφέρουν ποιοτική βοήθεια στους μικρούς ερευνητές. Οι ειδικοί αυτοί –που μπορούν να είναι εξωσχολικοί φορείς, φορείς της τοπικής κοινωνίας μέχρι και γονείς των μαθητών– μπορούν να προσκληθούν στην τάξη ακόμα και από τους ίδιους τους μαθητές (Clark, 2006).

Οι τρόποι που θα μπορούσαν οι γονείς να συνεισφέρουν κατά τη διεξαγωγή του Project ποικίλουν και η αποτελεσματικότητά τους είναι αποδεδειγμένη. Ενδεικτικά, οι γονείς μπορούν να συνεισφέρουν συνοδεύοντας τα παιδιά σε εκδρομές και επισκέψεις σε χώρους σχετικούς με το θέμα που μελετάται, παρέχοντας στα παιδιά τους σχετικά βιβλία, βοηθήματα, υλικά και μέσα και προσφερόμενοι να επισκεφτούν το σχολείο με σκοπό να μοιραστούν με τους μαθητές τις ειδικές γνώσεις που διαθέτουν σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα (Καρυδά, 2009).

Έπειτα, εξωσχολικοί φορείς, όπως η τοπική αυτοδιοίκηση, μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, άλλοι εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί φορείς και ειδικοί επί του θέματος μπορούν να προσφέρουν πολύτιμη βοήθεια, παρέχοντας υλικό, επιτρέποντας επισκέψεις στους χώρους τους και επισκεπτόμενοι το σχολείο (Καρυδά, 2009). Τέλος, αρωγός κατά την υλοποίηση του project μπορεί να αναδειχθεί και η τοπική κοινωνία μέσα από επισκέψεις σε τοπικά μνημεία, σε μουσεία, σε επιχειρήσεις και καταστήματα (Καρυδά, 2009).

4.8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Το πρώτο και σημαντικότερο πράγμα, το οποίο απαιτείται από τον δάσκαλο, για τη σωστή εφαρμογή της μεθόδου, είναι να είναι όσο το δυνατό πιο αφανής (Frey, 1986: 57). Πλέον,

παύει να είναι αυτός το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας (Χρυσ αφίδης, 2006: 79) και στο κέντρο μεταφέρονται οι μαθητές με τις προτιμήσεις τους και τα ενδιαφέροντά τους, καθώς η μέθοδος Project κατ' εξοχήν στηρίζεται στις ανάγκες και τα βιώματα των παιδιών, των οποίων η συμμετοχή στη διαδικασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης είναι καθοριστική (Χρυσ αφίδης, 2006: 43). Η προσέγγιση Project ενθαρρύνει τα παιδιά να ασχοληθούν ενεργητικά με τις σπουδές τους (Bryson, 1994), προτείνοντας τα ίδια τις περιοχές ενδιαφέροντος που επιθυμούν να εξερευνήσουν και επιλέγοντας τα θέματα που θα μελετηθούν (Rankin, 1994).

Ο εκπαιδευτικός ενσωματώνεται και δρα στην ομάδα όπως και τα υπόλοιπα μέλη της (Frey, 1986: 58) με την άποψή του να προσμετρείται ως πρόταση ίση με αυτήν των παιδιών (Χρυσ αφίδης, 1994: 44). Παρόλο που ο κυρίαρχος ρόλος παραχωρείται στους μαθητές, είναι πάντοτε παρών και σπεύδει να παρέχει βοήθεια, όταν κρίνει ότι είναι απαραίτητο (Frey, 1986: 58; Clark, 2006), προωθεί ευφάνταστα τη δουλειά που πρέπει να επιτευχθεί και διευκολύνει τα παιδιά στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν τη γνώση, βοηθώντας τα να εξωτερικεύσουν τις αναπαραστάσεις των σκέψεών τους και να πραγματοποιήσουν εξερευνήσεις (Clark, 2006). Στην κατεύθυνση αυτή, προωθεί στην τάξη τη δημιουργία κλίματος κατανόησης και αποδοχής το οποίο υποστηρίζει την ελεύθερη έκφραση ιδεών, απόψεων, ενδιαφερόντων και προβληματισμών, κινητοποιώντας γενικότερα κατά τον τρόπο αυτό τον πνευματικό κόσμο των παιδιών, με σκοπό στη συνέχεια να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες αυτές ως αφορμήσεις.

5. Παρουσίαση - Ανάλυση - Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η έρευνα κατά την τελευταία δεκαετία έχει καταλήξει σε έναν αριθμό πλεονεκτημάτων για τη χρήση της μεθόδου Project με αποτέλεσμα σύγχρονοι ερευνητές να συνηγορούν υπέρ της ενσωμάτωσης της εργασίας με Project στα αναλυτικά προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, η ενσωμάτωση της εργασίας με Project υποστηρίζεται ότι θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμη, καθώς δίνεται έμφαση στους στόχους μάθησης και παρέχονται πλαίσια για αυτά που μπορούν να μάθουν τα άτομα και οι ομάδες όταν από κοινού διερευνούν θέματα, καθώς τα κίνητρα ιδιαίτερα των μικρών παιδιών να μαθαίνουν ενδέχεται να απειληθούν από την έμφαση στην επίτευξη των δεξιοτήτων, όπως προτείνονται από αναλυτικά προγράμματα ακαδημαϊκού προσανατολισμού (Katz & Chard, 2004: 99).

Στα πλεονεκτήματα της μεθόδου Project συγκαταλέγεται η ανάπτυξη των ανωτέρου επιπέδου ικανοτήτων σκέψης των παιδιών, όπως η επίλυση προβλημάτων, ο σχεδιασμός, και ο αυτό-έλεγχος (Brown & Campione, 1996 στο Mitchell et al., 2009). Επιπρόσθετα, οι μαθητές που εμπλέκονται στη δουλειά μέσω Project είναι επιδέξιοι στο να μεταφέρουν εννοιολογικές ιδέες απέναντι σε μια ποικιλία μαθησιακών καταστάσεων (Brown & Campione, 1996; Scardamalia & Bereiter, 1991 στο Mitchell et al., 2009). Θετική επιρροή μπορεί επίσης να σημειωθεί στις προσωπικότητες και την αυτοεκτίμηση των μαθητών, εφόσον ο τρόπος που τα παιδιά νιώθουν για τον εαυτό τους έχει επίσης βρεθεί ότι βελτιώνεται μέσω της εργασίας με Project (Mitchell et al., 2009b). Η Katz (1994) αποφάνθηκε ότι οι μαθητές στα Νηπιαγωγεία Reggio Emilia στην Ιταλία, όπου η διδασκαλία λαμβάνει χώρα κατά κόρον μέσω της μεθόδου Project, είχαν αναπτύξει «συνήθειες του μυαλού», όπως η περιέργεια, ο στοχασμός και το ενδιαφέρον για τις οπτικές των άλλων (Mitchell et al., 2009b).

Από τη στιγμή που στα παιδιά παρέχονται οι δυνατότητες να μελετήσουν το περιβάλλον τους από μόνα τους και να γνωρίζουν από πρώτο χέρι αυτά που μπορούν να δουν και να χειριστούν (Carini, 1977), η προσέγγιση Project βοηθάει να διασφαλίσουμε ότι

τα παιδιά όντως εμπλέκονται νοητικά καθώς αλληλεπιδρούν με ανθρώπους, αντικείμενα και το περιβάλλον με τρόπους που έχουν προσωπικό νόημα για αυτά (Katz & Chard, 1989: 3), με αποτέλεσμα να βρίσκονται σε θέση να επιδεικνύουν ανωτέρου επιπέδου ακαδημαϊκές ικανότητες (Dresden & Lee, 2007). Αποτελέσματα ερευνών όπως των Dresden και Lee (2007) και της Bryson (1994), κατά τα οποία οι μαθητές μετά την εμπλοκή τους σε Project είχαν περισσότερα να πουν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά, αποδεικνύουν έμπρακτα ότι εν τέλει μέσω της μεθόδου Project μπορούν να επιτευχθούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Μέσω της αλληλεπίδρασης, στοιχείου που κατ' εξοχήν προωθείται κατά τη διδασκαλία μέσω της μεθόδου Project, προάγεται ιδιαίτερα η νοητική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς προωθείται ένα ευρύ φάσμα μάθησης που περιλαμβάνει την ανάλυση, τη διατύπωση υποθέσεων και τον έλεγχο αυτών, τη σύνθεση, την πρόβλεψη και τον έλεγχο των προβλέψεων, τη διαμόρφωση θεωριών για τη σύνδεση αιτίου-αποτελέσματος, την εμπειρική έρευνα, την προσπάθεια για εγκυρότητα και ακρίβεια, την ερμηνεία εμπειριών, την ανακάλυψη πραγμάτων, την αντίληψη των συνεπειών των πράξεων, την επιμονή στην αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα, καθώς και την πρόβλεψη των επιθυμιών και των συναισθημάτων των άλλων (Katz & Chard, 2004).

Το γεγονός ότι η προσέγγιση αυτή εμπλέκει τα παιδιά στη διαδικασία επιλογής θεμάτων προς διδασκαλία τα οποία όντως τα ενδιαφέρουν καθιστά τη μάθηση αποτελεσματικότερη, εφόσον κατά τον τρόπο αυτό βρίσκονται σε θέση να συνδέσουν τις νέες γνώσεις με τις ήδη υπάρχουσες (Laminack & Lawing, 1994), να αντικρύσουν τη δουλειά και τη μάθηση στο σχολείο ως τμήματα των αληθινών εμπειριών ζωής, παρά ως ασύνδετες δραστηριότητες σε ποικίλες θεματικές περιοχές (Katz & Chard, 1989) και αυξάνει τις πιθανότητες ανάδυσης περισσότερων δημιουργικών ιδεών (Berry & Allen, 2002).

Η ενασχόληση των μαθητών με ένα Project πάνω σε ένα θέμα που πραγματικά τους ενδιαφέρει, τους εμπλέκει σε ποικίλες δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική, η γραφή, η ανάγνωση, η ακρόαση και η συζήτηση, με αποτέλεσμα τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους καθώς η γνώση τους σε ένα οικείο αντικείμενο βαθιάει και επεκτείνεται (Katz, 1994). Στο πλαίσιο των εργασιών με Project, τα παιδιά ενθαρρύνονται, αφού αναπτύξουν δεξιότητες –όπως η παρατήρηση, η εξερεύνηση, το παιχνίδι, η διερεύνηση, η καταγραφή, η συζήτηση και η αξιολόγηση της προόδου τους, καθώς και η αποτίμηση των αποτελεσμάτων των προσπαθειών τους– να κάνουν ενεργητική εφαρμογή τους με τρόπο λειτουργικό και στοχεύοντας στην επίτευξη συγκεκριμένου σκοπού (Katz & Chard, 2004: 57).

Οι στόχοι όμως που επιτυγχάνονται κατά τη χρήση της μεθόδου Project δεν περιορίζονται μόνο στους προαναφερθέντες, αλλά επεκτείνονται παραπέρα, όντας ικανοί να ανταποκριθούν στη συγκεκριμένη στοχοθεσία των εκπαιδευτικών και της πολιτείας ως προς τις επιθυμητές γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να είναι σε θέση οι μαθητές να επιδεικνύουν μετά το πέρας της διδακτικής διαδικασίας, σύμφωνα με το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα (Dixon, 2001; Helm & Gronlund, 2000; Schuler, 2000 στο Dresden & Lee, 2007).

Επιπλέον, όπως αποδεικνύει η σύγχρονη επιστημονική έρευνα, χρησιμοποιώντας ως μέθοδο διδασκαλίας τη μέθοδο Project, καθίσταται δυνατή η επίτευξη ποσοτικά περισσότερων διδακτικών στόχων από όσους είναι σε θέση να επιτευχθούν μέσα από πιο μετωπικές μεθόδους διδασκαλίας (Dresden & Lee, 2007).

6. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Στην παρούσα έρευνα, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί το ενδεχόμενο η χρήση της μεθόδου διδασκαλίας μέσω Project να μπορεί να συνεισφέρει θετικά στην προώθηση και την καλλιέργεια της τέχνης, της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στη σχολική τάξη. Προτού αρχίσει η συζήτηση των συμπερασμάτων που προέκυψαν, αξίζει να σημειωθεί ότι στον σημερινό κόσμο, όπου η καινοτομία, η τέχνη και η δημιουργικότητα αποτελούν επιτακτικό αίτημα των καιρών, το σχολείο –ως φορέας, εκφραστής και διαμορφωτής της κοινωνίας–δεν μπορεί παρά να καταβάλει κάθε προσπάθεια για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς αυτούς με κάθε δυνατό μέσο. Στην κατεύθυνση αυτή αναγκαία κρίνεται η αναθεώρηση και αναπροσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας, υιοθετώντας τις κατάλληλες, αυτές των οποίων η ιδιαίτερη μεθοδολογία μπορεί να σταθεί αρωγός σε αυτήν την προσπάθεια.

Γενικότερα, το θέμα της επιλογής διδακτικής μεθόδου είναι πάντα επίκαιρο, καθώς αποτελεί ένα φλέγον ζήτημα της εκπαίδευσης, το οποίο ανέκαθεν απασχολούσε τους παιδαγωγούς όλων των εποχών με αποτέλεσμα το σύνολο των διδακτικών μεθόδων που κατά καιρούς έχουν προταθεί να ποικίλει. Καθεμία εκ των μεθόδων, σε αντίθεση με τη διδασκαλία μέσω της μεθόδου Project, εξαιτίας της μεθοδολογίας τους, μπορεί να ανταποκριθεί σε ένα συγκεκριμένο και περιορισμένο φάσμα διδακτικών στόχων, κυρίως γνωστικών, πράγμα, το οποίο αποτελεί το κύριο αίτιο για το οποίο κατακρίνονται. Στον αντίποδα, βρίσκεται η μέθοδος διδασκαλίας μέσω Project η οποία –όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα– μέσω της ιδιαίτερης μεθοδολογίας της, παρέχει τη δυνατότητα κάλυψης ενός ευρύτατου φάσματος εκπαιδευτικών στόχων –όχι μόνο γνωστικών, αλλά και ψυχοκοινωνικών– οι οποίοι συνηγορούν στην προώθηση και την καλλιέργεια της τέχνης, της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στη σχολική τάξη, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο λύση σε πολλά προβλήματα που μαστίζουν την παιδεία και την κοινωνία εν γένει.

Πρωταρχικής σημασίας χαρακτηριστικό γνώρισμα της συγκεκριμένης μεθόδου προς την κατεύθυνση αυτή, αποτελεί το ότι στο επίκεντρο της ανθρώπινης ύπαρξης τίθεται η δράση με αποτέλεσμα, για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ενεργό δράση του μαθητή ο οποίος εμπλέκεται στη διαδικασία της μάθησης ενεργητικά, με τρόπο που έχει νόημα για τον ίδιο, με πολλαπλούς τρόπους, τόσο νοητικό και σωματικό όσο και κοινωνικό και συναισθηματικό.

Καθώς η μέθοδος δεν ακολουθεί μια συγκεκριμένη δομή προσχεδιασμένων βημάτων, προωθείται η αυτενέργεια των μαθητών επιστρατεύοντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους σε όλες τις φάσεις, από την επιλογή της θεματολογίας έως και την τελική αξιολόγηση, παρέχοντας περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών για ενεργητική κατάκτηση της γνώσης από τα ίδια χωρίς την άσκηση αυστηρών περιορισμών.

Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, μέσα από τη συγκεκριμένη μέθοδο, τα παιδιά προτρέπονται να εφαρμόζουν δεξιότητες και κατά τον τρόπο αυτό να αναπτύσσουν τις κλίσεις τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά προτρέπονται να παρατηρούν, να εξερευνούν, να παίζουν, να διερευνούν, να καταγράφουν, να συζητούν, να αξιολογούν την πρόδοό τους, καθώς και να αποτιμούν τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους και να κάνουν ενεργητική εφαρμογή με τρόπο λειτουργικό, στοχεύοντας στην επίτευξη συγκεκριμένου σκοπού που τα ενδιαφέρει. Έτσι, μέσα από την περιέργεια, τον στοχασμό, την ανάλυση, τη σύνθεση, την πρόβλεψη και τον έλεγχο προβλέψεων, τον σχηματισμό υποθέσεων για τη διαμόρφωση θεωριών για τη σύνδεση αιτίου-αποτελέσματος, τη στήριξη στην εμπειρία, την αντίληψη των συνεπειών των πράξεών τους, την επιμονή στην αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα, την εμπειρική έρευνα, την προσπάθεια για

εγκυρότητα και ακρίβεια, τη σαφήνεια και το ενδιαφέρον για τις οπτικές των άλλων τα παιδιά αναπτύσσουν ανωτέρου επιπέδου ικανότητες σκέψης, όπως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ο σχεδιασμός και ο αυτοέλεγχος, εφαρμόζουν αναπτυσσόμενες ακαδημαϊκές δεξιότητες και ενισχύουν τις τάσεις που συνηγορούν στη χρήση τους, επιτυγχάνοντας σφαιρική γνωστική ανάπτυξη και ποσοτικά περισσότερους διδακτικούς στόχους.

Επιπλέον, μέσα από την εμπλοκή σε ποικίλες δραστηριότητες όπως η γραφή, η ανάγνωση, η ακρόαση και η συζήτηση, η ζωγραφική, το θέατρο, η δημιουργία ομαδικών κατασκευών, καρτεπικολλήσεων, η χειρωνακτική εργασία κ.ά., την επέκταση της μαθησιακής διαδικασίας πέρα από τα τείχη της σχολικής αίθουσας μέσα από εκδρομές, επισκέψεις και διενέργεια μαθημάτων σε εξωτερικούς χώρους, καθώς και την επακόλουθη παροχή ευκαιριών για επικοινωνία και αλληλεπίδραση με το κοινωνικό, φυσικό και πολιτισμικό πλαίσιο που βρίσκεται έξω από την τάξη, τα παιδιά προβαίνουν σε αυτόβουλη μελέτη του περιβάλλοντος και σε αλληλοδιαδραστική εφαρμογή και υιοθέτηση των νοητικών εργαλείων και δεξιοτήτων του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτιστικού πλαισίου σε μια ποικιλία μαθησιακών καταστάσεων, καθώς το περιεχόμενο της μάθησης παρέχεται σε πολλαπλές αναπαραστάσεις, ενώ συγχρόνως αναπτύσσουν την εξωστρέφειά τους και συνειδητοποιούν την αξία της συνεργασίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η μάθηση καθίσταται αποτελεσματικότερη, εφόσον αφενός συνιστά τμήμα αληθινών εμπειριών και αφετέρου οι νέες γνώσεις συνδέονται με τις ήδη υπάρχουσες με αποτέλεσμα να προκύπτουν σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Ακόμα, καθώς τίποτα δεν είναι προγραμματισμένο και καθορισμένο εκ των προτέρων, το περιεχόμενο της διδασκαλίας μέσω της μεθόδου Project, αναδύεται καθώς τα υποκείμενα της μαθητικής διαδικασίας –εκπαιδευτικός και μαθητές– επικοινωνούν, εκφράζονται και αλληλεπιδρούν. Αυτή η μη παροχή έτοιμων λύσεων αναπτύσσει την ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν προσεγγίζοντας αυτόνομα τη γνώση, καθοδηγώντας μόνα τους τη μάθησή τους και αναπτύσσοντας εσωτερικά κίνητρα και θετική στάση απέναντι στη μάθηση εν γένει.

Αναλογιζόμενοι λοιπόν την ιδιαίτερη μεθοδολογία κατά την οποία πραγματοποιείται η διδασκαλία μέσω της μεθόδου Project, η οποία σε όλα τα στάδιά της πραγματοποιείται με τρόπο συνεργατικό και επικοινωνιακό, περιλαμβάνοντας τη δημιουργία ομάδων εργασίας, την κατασκευή ομαδικών κατασκευών, τη διεξαγωγή θεατρικών παραστάσεων και τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, καθώς επίσης και το πλήθος των ερευνών τα συμπεράσματα των οποίων καταδεικνύουν ολοφάνερα ότι η μέθοδος Project αποτελεί μια έγκυρη διδακτική μέθοδο, ικανή να επιτύχει όχι μόνο γνωστικούς και ακαδημαϊκούς στόχους, αλλά και κοινωνικούς, συναισθηματικούς, επικοινωνιακούς και ηθικούς, τότε δε μένει παρά να επιβεβαιώνεται αυτοδίκαια η αρχική υπόθεση που είχε τεθεί στην έρευνα αυτή, ότι δηλαδή η μέθοδος Project είναι κατάλληλη μέθοδος για την προώθηση και την καλλιέργεια της τέχνης, της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και μάλιστα –θα μπορούσαμε με ασφάλεια πλέον να υποστηρίξουμε– η πλέον κατάλληλη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Blank, J., Damjanovic, V., PeixotodaSilva, A. P. & Weber, S. (2014). Authenticity and Standing Out. Situating the Project Approach in Contemporary Early Schooling. *Early Childhood Education Journal*, 42, 19-27.
- Bryson, E. (1994). Will a project approach to learning provide children opportunities to do purposeful reading and writing, as well as provide opportunities for authentic learning

- in Other Curriculum Areas? Retrieved 29/9/2018 from <http://eric.ed.gov/?id=ED392513>
- Clark, A.-M. (2006). Changing Classroom Practice to Include the Project Approach. *Early Childhood Research & Practice*, 8(2).
- Dixon, B. (2001). Purposeful Learning: A Study of Water. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2). Retrieved 29/9/2018 from <http://ecrp.illinois.edu/v3n2/dixon.html>
- Domatilla, S. (1920). An Experiment in the Project of Teaching. *The American Journal of Nursing*, 21(1), 30-37.
- Dresden, J. & Lee, K. (2007). The Effects of Project Work in a First-Grade Classroom: A Little Goes a Long Way. *Early Childhood Research & Practice*, 9(1).
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 10(47), 1040-1048.
- Frey, K. (1986). *Η Μέθοδος Project: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Helm, J. H. & Gronlund, G. (2000). Linking Standards and Engaged Learning in the Early Years. *Early Childhood Research & Practice*, 2(1).
- Helm, J. H. & Katz, L. G. (2012). *Η Μέθοδος Project στην Προσχολική Εκπαίδευση: Μικροί Ερευνητές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2004). *Η Μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Kilpatrick, W. H. (1918). Project Method. *Teachers College Record*, 19(4), 319-334.
- Mitchell, S., Foulger, T. S., Wetzel, K., & Rathkey, C. (2009a). The Negotiated Project Approach: Project-Based Learning without Leaving the Standards Behind. *Early Childhood Education Journal*, 36, 339-346. Retrieved 29/9/2018 from <http://doi.org/10.1007/s10643-008-0295-7>
- Schunk, D. (2009). *Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sutinen, A. (2013). Two Project Methods: Preliminary observations on the similarities and differences between William Heard Kilpatrick's project method and John Dewey's problem-solving method. *Educational Philosophy and Theory*, 45(10), 1040-1053.
- Καραγεώργου, Ε. (2011). *Η εφαρμογή του PROJECT ως διδακτικής μεθόδου και ως μέσου αξιολόγησης των γνωστικών και ψυχοκοινωνικών στόχων της στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Ελλάδας από τη σκοπιά των εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Καρυδά, Ε. Χ. (2009). *Η μέθοδος Project "βήμα προς βήμα": Ένας χρήσιμος οδηγός με ιδέες και προτάσεις για την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας τ. Α'*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο: Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2006). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Εκπαίδευση για τον «έμπρακτο βίο»: Η συζήτηση στο Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1911-1924)

Μιχαήλ Λαγούδης

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
lagoudismichail@gmail.com

Περίληψη

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η ελληνική κοινωνία διαφέρει αισθητά από το παρελθόν. Η εγχώρια αστική τάξη αναπτύσσεται και κυριαρχεί το αίτημα της γενικής αναμόρφωσης του κράτους, με το πρόσωπο του Ελευθερίου Βενιζέλου να χαρακτηρίζει μια ολόκληρη εποχή. Το «νέο πνεύμα» αγγίζει και τα εκπαιδευτικά πράγματα, όπου σταδιακά εδραιώνεται το αίτημα της σύνδεσης του σχολείου με την «πραγματική ζωή». Θιασώτες τέτοιων ιδεών είναι οι εκπρόσωποι του Εκπαιδευτικού Ομίλου, οι οποίοι έχουν γνώση και επηρεάζονται από τα σύγχρονά τους παιδαγωγικά κινήματα. Τις απόψεις τους τις εκφράζουν στο *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, το επίσημο όργανο του σωματείου. Ζητούν λοιπόν μια εκπαίδευση «πραγματική», η οποία θα δίνει στους μαθητές όλα τα απαραίτητα εφόδια για να πάρουν μέρος στον στίβο της μελλοντικής τους ζωής. Η προετοιμασία των παιδιών για τον «έμπρακτο βίο» αποτελεί πρώτιστο στόχο του Ομίλου, όπως φαίνεται ήδη από τις πρώτες σελίδες του περιοδικού. Καθώς, όπως υποστηρίζουν, το σχολείο, κατορθώνει τον στόχο του με την παροχή όλων των χρήσιμων γνώσεων για τη ζωή στο παιδί, γυμνάζοντας το σώμα του, διαμορφώνοντας τον χαρακτήρα του και καθιστώντας το μυαλό του ικανό να σκέφτεται. Στην παρούσα ανακοίνωση λοιπόν εξετάζονται οι προϋποθέσεις οι οποίες, σύμφωνα με τους αρθρογράφους του περιοδικού, εφόσον υλοποιηθούν, δύνανται να εξοπλίσουν τους μαθητές με όλα εκείνα τα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να ζήσουν στο μέλλον ως πολίτες ενός δημοκρατικού κράτους.

Λέξεις-κλειδιά: Έμπρακτος βίος, αγωγή του πολίτη, εκπαιδευτικός όμιλος, εκπαιδευτικός δημοτικισμός.

1. Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η εξέταση των απόψεων των συντακτών του *Δελτίου του Εκπαιδευτικού Ομίλου* για την «πραγματική» εκπαίδευση ή, αλλιώς, την εκπαίδευση για τον «έμπρακτο βίο» –την εκπαίδευση, δηλαδή, η οποία παρέχει χρήσιμες γνώσεις στους μαθητές, ώστε να εξοπλιστούν με τα κατάλληλα εφόδια, για να αντιμετωπίσουν τη μελλοντική τους ζωή ως πολίτες. Πιο συγκεκριμένα, μελετώνται τα στοιχεία που σύμφωνα με τους αρθρογράφους του *Δελτίου* συνθέτουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα ικανό να παρέχει όλες τις απαραίτητες γνώσεις στους μαθητές, ώστε να είναι έτοιμοι να μπουν στον στίβο της ζωής, ως πολίτες. Προηγείται, ωστόσο, η παράθεση των χαρακτηριστικών του σχολείου της εποχής κατά την οποία κυκλοφορεί το *Δελτίο*, παρουσιάζοντας το χάσμα μεταξύ της υπάρχουσας παιδείας και της παιδείας που ζητούν οι αρθρογράφοι.

Με την εργασία αυτή επιχειρείται να καλυφθεί ένα κενό στο πεδίο της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, τόσο με τη μελέτη του *Δελτίου του Εκπαιδευτικού Ομίλου* όσο και με τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται. Πιο συγκεκριμένα, λείπει μια ειδική μελέτη σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο κατανοούσαν οι συνεργάτες του *Δελτίου του Εκπαιδευτικού Ομίλου* τις πρακτικές μορφές εκπαίδευσης.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Με την ιστορία του Εκπαιδευτικού Ομίλου έχει ασχοληθεί ο Μάρκος Τσιριμώκος στο περιοδικό «Νέα Εστία» το 1927. Πρόκειται για ένα από τα ιδρυτικά μέλη του Ομίλου, οπότε

έχει γνώση επί του θέματος «από μέσα». Το έργο του, το οποίο ξεκινάει από την ίδρυση του σωματείου, αναφέρει τις πρώτες ενέργειές του, αφιερώνει ένα κεφάλαιο για την τριανδρία των «ειδικών», τον Δελμούζο, τον Γληνό και τον Τριανταφυλλίδη, και, τέλος, αναλύει τον «ξεπεσμό» του. Ο υποκειμενικός τόνος του έργου είναι εμφανής, καθώς ο Τσιριμώκος υπήρξε πρώην μέλος του σωματείου. Ωστόσο, κάθε άλλο παρά θετικός είναι ο τρόπος με τον οποίο μεταχειρίζεται την ιστορία του σωματείου. Ο Τσιριμώκος διακατέχεται από αισθήματα διάψευσης και απογοήτευσης, ενώ αμφισβητεί έντονα την παιδαγωγική και επιστημονική αξία των εναπομεινάντων μελών του σωματείου (Τσιριμώκος, 1927).

Σχετικά με την ιστορία του Εκπαιδευτικού Ομίλου γράφει και η Ναταλία Γ. Παπακώστα-Μπενέκου, η οποία ασχολείται με το ζήτημα μέσα από μια σύγχρονη προσέγγιση και τονίζει τη συμβολή των ιδεών του σωματείου στο σύγχρονο σύστημα εκπαίδευσης. Η μελέτη της έχει ως χρονική αφετηρία τον ελληνικό διαφωτισμό των χρόνων πριν την Επανάσταση και συνεχίζει με τα αίτια της κυριαρχίας του κλασικισμού και τα πρώτα βήματα του δημοτικιστικού κινήματος, το οποίο αναπτύχθηκε ως «αντίδοτο» στον κλασικισμό. Έπειτα, παρουσιάζει το πολιτικό, το κοινωνικό και το πνευματικό πλαίσιο της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα, και τις δράσεις των δημοτικιστών αυτή την περίοδο, φτάνοντας στην ίδρυση του σωματείου, τις πρώτες δράσεις του αλλά και τις πρώτες αντιδράσεις της αντίπαλης μερίδας. Επιπλέον, ένα ολόκληρο κεφάλαιο αφιερώνεται στη δράση του Ομίλου από το 1923 ως και το 1927. Ακολουθεί η περιγραφή της τελευταίας φάσης του σωματείου, της διάσπασης και του νέου του σχήματος. Στον επίλογο γίνεται μια ιστορική αναδρομή στα χρόνια που ακολουθούν την οριστική διάλυση του Ομίλου μέχρι και το 1981, το έτος εφαρμογής του μονοτονικού συστήματος από την κυβέρνηση του Ανδρέα Παπανδρέου, και παρουσιάζονται εκπαιδευτικές δράσεις, οι οποίες εμπνέονται από τις ιδέες του Ομίλου (Παπακώστα-Μπενέκου, 1988).

Με την ιστορία του Εκπαιδευτικού Ομίλου έχει ασχοληθεί και ο Δημήτρης Φ. Χαραλάμπους. Πριν την πραγμάτευση του ζητήματος εξετάζει το ιστορικό πλαίσιο σε διεθνές επίπεδο, ξεκινώντας από τον 16^ο αιώνα και συνεχίζει με τις πνευματικές ζυμώσεις που προηγούνται της ίδρυσης, δηλαδή την παρουσίαση του κινήματος του δημοτικισμού, αλλά και τα γεγονότα σχετικά με το Παρθεναγωγείο του Βόλου. Ακολουθεί η παράθεση των γεγονότων της ίδρυσης του Ομίλου, τα προκαταρκτικά αυτής και οι σημαντικότεροι σταθμοί για το σωματείο. Το τελευταίο μέρος αφιερώνεται στα περί της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Αναφέρεται στους εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες που οδηγούν στην εξέλιξη αυτή, αλλά και στην πορεία, τόσο του σωματείου με τη νέα μορφή του όσο και των δύο πόλων έντασης, του Δελμούζου και του Γληνού. Καταλήγει υποστηρίζοντας πως με το τέλος του Εκπαιδευτικού Ομίλου κλείνει και μια μεγάλη περίοδος προσπαθειών αστικοποίησης του ελληνικού σχολείου (Χαραλάμπους, 1987).

Στη μεταρρυθμιστική προσπάθεια των φιλελεύθερων διανοούμενων με στόχο την εφαρμογή του αστικού μοντέλου στην ελληνική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου αναφέρεται και η Άννα Φραγκουδάκη. Η μελέτη της ξεκινά με τη διαπίστωση ότι η πολυπόθητη μεταρρύθμιση δεν πραγματοποιήθηκε και αναζητούνται τα αίτια για τα οποία συνέβη αυτό. Στο πρώτο μέρος εξετάζεται η περίοδος 1899-1917, χρόνια έντονων προσπαθειών για την εφαρμογή του αστικού σχολείου. Το επόμενο μέρος αφορά την περίοδο 1922-1936, όπου εφαρμόζεται η μεταρρύθμιση, αλλά δημιουργούνται και οι όροι για την αποτυχία της. Έπειτα, εξετάζονται το ερμηνευτικό αδιέξοδο των Φιλελεύθερων διανοούμενων, τα αίτια της πολιτικής τους ουδετερότητας και τους λόγους διαμόρφωσης των νέων αντιλήψεων τους. Καταλήγει, παρουσιάζοντας τις ευθύνες των

ίδιων των διανοούμενων για τις μεταρρυθμιστικές τους προσπάθειες, τις οποίες οι ίδιοι δεν αναγνώρισαν ποτέ (Φραγκουδάκη, 2004).

Μελέτη ειδικά για το *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* έχει πραγματοποιήσει η Γεωργία Ρογάρη, η οποία επισημαίνει ότι δεν είχε πραγματοποιηθεί ανάλογη εργασία πριν από τη δική της. Προσωπική της επιλογή για τη μελέτη του υλικού αποτελεί ο διαχωρισμός του σε τρεις χρονικές περιόδους: 1911-1914, 1915-1920 και 1921-1924. Βασικός σκοπός της αποτελεί η προβολή θεμάτων γλώσσας, παιδείας και εκπαιδευτικής πολιτικής κατά την περίοδο της κυκλοφορίας του περιοδικού. Επιμέρους στόχοι αποτελούν η παρουσίαση του ιδιαίτερου χαρακτήρα του περιοδικού και οι παράγοντες που διαμόρφωσαν τη φυσιογνωμία του, η ανάδυση της πορείας για τον διαφωτισμό της κοινωνίας και για το γλωσσικό ζήτημα, η συνάρτησή του με γεγονότα ευρύτερου πολιτικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, η σχέση του περιοδικού με τον επίσημο φορέα πολιτικής και τα εκπαιδευτικά γεγονότα της εποχής και, τέλος, η παρουσίαση των προσώπων, τα οποία μέσα από τα άρθρα τους αναλαμβάνουν την πραγμάτευση της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Καταλήγει με συμπέρασμα ότι, αν και το *Δελτίο* αποτέλεσε συλλογικό όργανο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, η δράση του συνδέεται κυρίως με την προσωπικότητα και τις ιδέες του Δελμούζου, του Γληνού και του Τριανταφυλλίδη (Ρογάρη, 2010).

3. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Αφετηρία της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε τα ακόλουθα βασικά ερευνητικά ερωτήματα: Πώς αποτυπώνεται το ζήτημα της εκπαίδευσης για τον «έμπρακτο βίο», μέσα από τις σελίδες του *Δελτίου* του Εκπαιδευτικού Ομίλου; Το συγκεκριμένο ερώτημα διακρίνεται σε δύο υποερωτήματα:

- α) Ποιος είναι ο χαρακτήρας του σχολείου κατά τη διάρκεια της κυκλοφορίας του περιοδικού, ο οποίος αναστέλλει την πραγματική εκπαίδευση στην Ελλάδα;
- β) Ποιοι όροι συνθέτουν το «πραγματικό» σχολείο σύμφωνα με τους αρθρογράφους του *Δελτίου* του Εκπαιδευτικού Ομίλου;

Βασικό υλικό της έρευνας αποτέλεσαν οι έντεκα τόμοι του *Δελτίου του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, το οποίο κυκλοφόρησε από το 1911 έως και το 1924 (Δημαράς, 2004: 88-90). Ολόκληρο το πρωτογενές υλικό εντοπίσθηκε στο αρχείο της βιβλιοθήκης του Αλέξη Δημαρά. Έπειτα από τον θάνατό του το 2012, η οικογένεια του Αλέξη Δημαρά δώρισε τη συλλογή των βιβλίων του στο Εργαστήριο Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης και στον επιβλέποντα καθηγητή μου, Χάρη Αθανασιάδη. Τα κατάλληλα τεκμήρια επιλέχθηκαν έπειτα από μια πρώτη ανάγνωση του υλικού, ώστε να αποκλειστούν εκείνα που δεν θα πρόσφεραν κάτι στην έρευνα. Ωστόσο, κανένα από τα κείμενα προς μελέτη δεν έκανε άμεση αναφορά στο ζήτημα της «πραγματικής» εκπαίδευσης, καθώς, βασική θεματική του περιοδικού αποτέλεσε το γλωσσικό ζήτημα. Επομένως, οι πληροφορίες για το υπό μελέτη ζήτημα εξάχθηκαν από έμμεσες αναφορές εντός των κειμένων.

Καθώς αντικείμενο της συγκεκριμένης εργασίας αποτελεί η μελέτη εκπαιδευτικών ιδεών του παρελθόντος, η καταλληλότερη μέθοδος δεν θα μπορούσε να είναι άλλη από την ιστορική. Ως ιστορική μέθοδος ορίζεται ο αντικειμενικός και συστηματικός εντοπισμός μαρτυριών, μαζί με την εκτίμηση και τη σύνθεση τους, ώστε να θεμελιωθούν γεγονότα και να συναχθούν συμπεράσματα σχετικά με συμβάντα του παρελθόντος. Είναι ακόμη μια πράξη αναδόμησης, η οποία αντιλαμβάνεται το παρελθόν με πνεύμα κριτικής αναζήτησης και στοχεύει στην πιστή αναπαράσταση μιας προηγούμενης εποχής. Η πράξη της ιστορικής έρευνας εμπλέκει επίσης τον εντοπισμό ενός προβλήματος ή μιας μελετώμενης περιοχής,

με σκοπό τη νέα κατανόηση του παρελθόντος και της σημασίας του για το παρόν και το μέλλον (Cohen & Manion, 1994: 71-72) Συγκεκριμένα, ο ρόλος της είναι σπουδαίος στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς μέσω της κατανόησης των γεγονότων, των αιτίων, και των αποτελεσμάτων του παρελθόντος, καθίσταται δυνατός ο προγραμματισμός των μελλοντικών δραστηριοτήτων. Τέλος, για την καλύτερη επεξεργασία των πληροφοριών, οι οποίες συλλέγονται μέσω της ιστορικής έρευνας, ενδείκνυται η ανάλυση περιεχομένου. (Αθανασίου, 2007: 307-315)

Πράγματι, στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Πρόκειται για μια τεχνική ποιοτικής αλλά και ποσοτικής ανάλυσης δεδομένων, τα οποία προκύπτουν από τις διάφορες περιστάσεις της κοινωνίας (Αθανασίου, 2007: 331-341). Η συγκεκριμένη τυποποιημένη μέθοδος οδηγεί σε συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου και εφαρμόζεται σε οποιονδήποτε επικοινωνιακό λόγο ή μήνυμα ανεξαρτήτως της μορφής της. Ωστόσο, δεν οδηγεί από μόνη της στον έλεγχο των θεωρητικών υποθέσεων, αλλά μόνο στην ανάδειξη και τη διαμόρφωση των κατηγοριών, από τις οποίες χαρακτηρίζεται το περιεχόμενο προς έρευνα (Κυριαζή, 1999: 281-287).

Έχοντας αποσαφηνίσει τον προσδιορισμό του θέματος, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα, ορίστηκε η μονάδα ανάλυσης του περιεχομένου. Για τη μελέτη του *Δελτίου του Εκπαιδευτικού Ομίλου* επιλέγεται ως μονάδα ανάλυσης η φράση η οποία συμφωνεί με τους στόχους της έρευνας. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις, όπου κρίνεται χρήσιμο, αναλύονται ξεχωριστά και ορισμένες λέξεις, οι οποίες φέρουν ιδιαίτερα νοήματα (Αθανασίου, 2007: 331-341).

Ακολούθησε η διαδικασία της κατηγοριοποίησης μέσω της διατύπωσης ερωτήσεων, αλλά και η προσπάθεια απάντησής τους από τα διαθέσιμα δευτερογενή στοιχεία επικοινωνιακής μορφής. Η κατηγοριοποίηση, μάλιστα, αποτελεί τον κύριο κορμό της ανάλυσης περιεχομένου και καθορίζεται από τον σκοπό και το γενικό θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας (Κυριαζή, 1999: 292-295).

Το θέμα της παρούσας εργασίας αφορά τον εντοπισμό πληροφοριών σχετικά με την εκπαίδευση για τον «έμπρακτο βίο» στις σελίδες του *Δελτίου του Εκπαιδευτικού Ομίλου*. Κατασκευάστηκε λοιπόν μια γενική κατηγορία με τίτλο «Πραγματική Εκπαίδευση», η οποία χωρίστηκε σε δύο υποκατηγορίες: «Εμπόδια στην Εφαρμογή της Πραγματικής Εκπαίδευσης» και «Προϋποθέσεις Πραγματικής Εκπαίδευσης». Εν συνεχεία, με βάση αυτές τις κατηγορίες πραγματοποιήθηκε συστηματική αναζήτηση των χρήσιμων για την έρευνα πληροφοριών, η επεξεργασία και η ανάλυσή τους, ώστε να εξαχθούν τα τελικά συμπεράσματα.

4. Το ιστορικό πλαίσιο

Πριν από την παράθεση των ευρημάτων κρίνεται χρήσιμο ο αναγνώστης να έχει εικόνα του ιστορικού πλαισίου της μελετώμενης εποχής. Η Ελλάδα των αρχών του 20^{ού} αιώνα βρίσκεται σε μεταβατικό στάδιο, καθώς επιχειρείται ο αστικός εκσυγχρονισμός της χώρας. Πρόκειται για μια διαδικασία η οποία είχε ξεκινήσει από την εποχή που ο Χαρίλαος Τρικούπης είχε ενεργό ρόλο στα πολιτικά πράγματα της χώρας (Τζόκας, χ.χ.: 392-451) και συνεχίζεται με τον Ελευθέριο Βενιζέλο, εκφραστή των αιτημάτων της αστικής τάξης και το κόμμα των Φιλελευθέρων σε στενή επαφή με τον Εκπαιδευτικό Όμιλο (Παναγούλιας, χ.χ.: 358-411).

Παράλληλα, έπειτα από την ήττα της Ελλάδας στον ελληνοτουρκικό «ατυχή» πόλεμο, εκφράζεται το αίτημα για αναμόρφωση της ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία συνακόλουθα

θα οδηγήσει στη γενικότερη αναμόρφωση του κράτους (Δημαράς, 2013: 100) με πρώτο στο πλάνο την εξυπηρέτηση των εθνικών στόχων, σε βάρος πολλές φορές της επιστημονικής εγκυρότητας (Κυπριανός, 2009: 146).

Εν τω μεταξύ, σε διεθνές επίπεδο διαμορφώνονται νέα παιδαγωγικά ρεύματα που ζητούν τη σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή και τη δημιουργία υπεύθυνων και δημοκρατικών πολιτών οι οποίοι θα έχουν πρακτική σκέψη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το «Σχολείο Εργασίας». Έχει ως φιλοσοφική αφετηρία τον αγγλοσαξονικό πραγματισμό και τον θετικισμό, είναι η παιδαγωγική του «*Sui generis*» και του «μανθάνειν διά του πράττειν» και θεμελιώνεται από προσωπικότητες όπως ο Τζον Ντιούι, ο οποίος τονίζει το δημοκρατικό περιεχόμενο της παιδείας, ο Κερσενστάινερ, ο οποίος τονίζει τη χειροτεχνική αξία των χειρωνακτικών εργασιών και τη σημασία της αγωγής του πολίτη, και ο Γκάουντιχ, ο οποίος είναι ο εισηγητής της «αυτενέργειας» (Χανιώτης, χ.χ.: 7-18).

Τέλος, την ίδια εποχή κάνει έντονη την παρουσία του στα γλωσσικά πράγματα το κίνημα του Δημοτικισμού. Κυριάρχησε ως υπέρτατη γλωσσική ανάγκη να «καθαριστεί» η ελληνική γλώσσα από την καθαρεύουσα και τον αρχαϊσμό. Η αφετηρία της δημοτικιστικής κίνησης και της συλλογικής δράσης των εκπροσώπων της, των δημοτικιστών, εντοπίζεται στο περιβάλλον της Νέας Αθηναϊκής Σχολής με βασικό εκπρόσωπο τον Κωστή Παλαμά, ο οποίος επιχειρεί να εισάγει τη νέα αντίληψη για τη γλώσσα μέσω της λογοτεχνίας. Φυσικά, σημείο σταθμό στην ανάπτυξη αυτής της ιδεολογίας αποτελεί η έκδοση του «Ταξιδιού» του Ψυχάρη, το 1888, έργο γραμμένο στη δημοτική σε μια προσπάθεια συνένωσης του δημοτικισμού με την «Μεγάλη Ιδέα», τα οποία κατά τον ίδιο δεν έχουν κάποια ουσιαστική διαφορά (Χαραλάμπους, 1987: 25-31).

5. Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος

Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος αποτελεί την πιο χαρακτηριστική έκφραση συλλογικής δράσης των εκπροσώπων του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, της δεύτερης φάσης του κινήματος, διαφέροντας από τις προηγούμενες συλλογικές προσπάθειες. Πράγματι, η δημοτικιστική κίνηση ενεργοποιείται, καθώς τον Μάρτιο του 1910 συγκροτείται στην Αθήνα μια επιτροπή, αποτελούμενη από ανθρώπους των γραμμάτων, πολιτικούς και στρατιωτικούς και η οποία ιδρύει την «Εφορία του πρότυπου δημοτικού σχολείου» (Λαμπράκη & Παγανός, 1994: 84-88). Σχετικά με τη σύνθεση των μελών του, παρατηρείται η συνεργασία καθαρών εθνικιστών με πιο προσοδευτικά στοιχεία. Η συνεργασία αυτή βασίζεται στην άποψη πως η πραγματική και σύγχρονη μόρφωση έχει ως κοινό και αλάνθαστο γνώρισμα τον «εξελιχτισμό» (Τσιριμώκος, 1927: 7). Ο σκοπός του Ομίλου είναι τριπλός. Πρώτον, στοχεύει να δώσει περιεχόμενο και κατεύθυνση στις δυνάμεις που ξυπνούν, έπειτα να τις οργανώσει κάτω από ένα πλατύτερο πρόγραμμα στο σκοπό του και, τέλος, να προετοιμάσει κάθε τι, το οποίο θα χρειαστεί το νέο σχολείο μιας «φωτισμένης» κοινωνίας (Τριανταφυλλίδης, 1916: 83-120).

6. Το σχολείο την εποχή του Δελτίου

Την περίοδο κατά την οποία κυκλοφορεί το περιοδικό το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει μείζονα προβλήματα τα οποία καταστέλλουν τον πρακτικό χαρακτήρα του σχολείου. Όπως πληροφορούμαστε λοιπόν από τους αρθρογράφους, πρώτο και βασικό πρόβλημα αποτελεί η έλλειψη της επαφής με την «πραγματική» ζωή και τις ανάγκες της. Κατά τον Δελμούζο, στα χρόνια κατά τα οποία πραγματοποιείται η εκπαίδευση του παιδιού, συντελείται μια σταδιακή αποξένωση από τη ζωή και όταν αυτό, ως αυριανός

πολίτης, εισάγεται στον «κοινωνικό αγώνα», δεν έχει ουσιαστική μόρφωση και τις απαραίτητες ικανότητες (Δελμούζος, 1911: 13-52).

Επόμενο εμπόδιο αποτελεί η προσκόλληση του κράτους γενικότερα αλλά και της εκπαίδευσης ειδικότερα σε κλασικιστικά ιδανικά. Ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης φανερώνει την απέχθεια του για το κλασικιστικό ιδεώδες, χαρακτηρίζοντάς το ως «κατάρρα» που έπνιξε τη μόρφωση του ελληνικού λαού (Τριανταφυλλίδης, 1913: 28-195).

Το υπάρχον γλωσσικό σύστημα επιπλέον θεωρείται προβληματικό και είναι στενά συνδεδεμένο με τα ζητήματα εκπαίδευσης (Ράμας, 1911: 67-79). Όπως υποστηρίζει και ο Δελμούζος, με τη διδασκαλία της καθαρεύουσας τα παιδιά μαθαίνουν μια «ξένη» γλώσσα, αλλά όχι τη μητρική τους. Και από αυτή τη γλώσσα του σχολείου λίγες γνώσεις μένουν στους απόφοιτους για χρήση στην καθημερινή ζωή (Δελμούζος, 1911: 13-52).

Εμπόδια όμως δημιουργούνται και από το χαμηλό επίπεδο ή ακόμη την ανυπαρξία των υλικών μέσων, τα οποία είναι απαραίτητα για την εκπαιδευτική διαδικασία. Πρώτα απ' όλα οι Έλληνες μαθητές στερούνται κατάλληλων σχολικών κτηρίων. Λαμβάνοντας υπόψη τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης της μεγαλύτερης μερίδας των μαθητών, η Χριστάκου υποστηρίζει ότι αυτές συνεχίζονται και εντός των διδακτηρίων. Τα παιδιά δηλαδή στοιβάζονται σε «αποθήκες» και όχι τάξεις, χωρίς μέριμνα για τις ακραίες καιρικές συνθήκες, με τον κίνδυνο για εμφάνιση νοσημάτων να αυξάνεται. Ούτε λόγος για σχολικό κήπο ή αυλή.

Τέλος, η εκπαίδευση δεν ανταποκρίνεται στην πραγματική ζωή εξαιτίας της μη αυθυπαρξίας των σχολικών βαθμίδων. Πιο συγκεκριμένα, πρόβλημα αποτελεί η έλλειψη αυτοτέλειας του Δημοτικού Σχολείου, όπου η μια τάξη προετοιμάζει τους μαθητές για την επόμενη (Χριστάκου, 1911:166-178).

7. Το πραγματικό σχολείο

Επηρεασμένοι από τις νέες επιστημονικές και ιδεολογικές κατευθύνσεις της παιδαγωγικής, η οποία προσαρμόζεται στα δεδομένα του 20^{ού} αιώνα, οι αρθρογράφοι του περιοδικού ζητούν την ανάλογη στροφή και για την ελληνική παιδεία. Ακολουθώντας, παραθέτουν τα χαρακτηριστικά μιας εκπαίδευσης «πραγματικής», η οποία θα δώσει όλα τα απαραίτητα εφόδια στους μαθητές, για να πάρουν μέρος στον στίβο της ζωής.

Ακολουθώντας τις επιστημονικές εξελίξεις που σημειώνονται, κατά τον 19^ο και 20^ο αιώνα, απαραίτητη κρίνεται η εκμάθηση θετικών και τεχνολογικών γνώσεων. Για τον Δημήτρη Γληνό αυτό το είδος γνώσεων αποτελεί ένα κατεξοχήν όργανο ζωής. Με την εκμάθηση των φυσικών επιστημών λοιπόν ανατρέπονται τα καθεστώτα του παρελθόντος, καθώς αποτελούν το όργανο της αστικής τάξης, ενάντια στη μεσαιωνική πνευματική «φεουδαρχία» (Γληνός, 1923-1924: 3-45) Ο Χαράλαμπος Θεοδωρίδης μάλιστα δίνει μεγάλη έμφαση στις θετικές επιστήμες, λέγοντας πως όσοι μεταδώσουν τη λατρεία και τις εφαρμογές τους, θα επιφέρουν το «μεγαλύτερο καλό» (Θεοδωρίδης, 1923-1924: 185-203).

Συνεχίζοντας, η έννοια της «εργασίας» στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκει μεγάλη χρησιμότητα για τη σύνδεση του σχολείου με τη μετέπειτα ζωή του παιδιού. Ο Μιχάλης Παπαμαύρος πιστεύει πως, σύμφωνα με τις αρχές του Σχολείου Εργασίας, αυτή η έννοια πρέπει να γίνει αρχή για κάθε μάθημα. Υποστηρίζει μάλιστα τον συνδυασμό της θεωρητικής διδασκαλίας με την πρακτική εργασία, η οποία παρεμβάλλεται ανάμεσα στα μαθήματα. Με τον όρο αυτό εννοείται κάθε είδους εργασία, η οποία –μαζί με τις γεωργικές ασχολίες– γίνεται με στόχο τη διατήρηση της ορθής λειτουργίας του σχολείου, ενώ δε διαφέρει από την επιστημονική εργασία (Παπαμαύρος, 1920: 100-115).

Απαραίτητο στοιχείο, ακόμη, για τη σύνδεση του σχολείου με τη ζωή αποτελεί η ανάπτυξη της σχέσης των μαθητών με το φυσικό περιβάλλον. Ο Αλέξανδρος Δελμούζος, δίνοντας ως παράδειγμα τον τρόπο λειτουργίας του Παρθεναγωγείου στον Βόλο, δηλώνει πως με την επιστροφή στη φύση άρα και στη ζωή, γίνεται δυνατή η πραγματική μόρφωση και επίδραση. Έτσι, τα παιδιά υιοθετούν τη συμπεριφορά της ηλικίας τους με κίνηση και χαρά αναδεικνύοντας την ατομικότητά τους, η οποία φανερώνεται σε όλους τους κοινωνικούς τομείς. Τα καλύτερα μέσα για αυτή τη γνωριμία αποτελούν οι σχολικοί περίπατοι και οι εκδρομές (Δελμούζος, 1914: 197-283).

Εν συνεχεία, βάση για την ανάπτυξη οποιουδήποτε συστήματος εκπαίδευσης αποτελούν οι όροι της ελευθερίας και της αυτενέργειας. Ο Μάρκος Τσιριμώκος, ως Στέφανος Ράμας, πιστεύει πως σωστή μόρφωση είναι αυτή που καθιστά το μυαλό ικανό να σκέφτεται, να παρατηρεί και να αυτενεργεί. Αυτενεργώντας λοιπόν το παιδί, και σε συνδυασμό με τη βοήθεια του δασκάλου, αποκτά πρακτικές γνώσεις, ενώ το ενδιαφέρον για μόρφωση παραμένει ακόμη και μετά το τέλος των σπουδών (Ράμας, 1911: 235-270). Για να πραγματοποιηθούν όμως τα παραπάνω, το σχολείο πρέπει να βασίζεται στις αρχές της ελευθερίας (Ράμας, 1912: 95-118).

Οι νεωτερικές θεωρίες δίνουν μεγάλη έμφαση στην έννοια της «κοινότητας». Το σχολείο λοιπόν αποτελεί μια μικρής κλίμακας κοινότητα, αντίστοιχη της ευρύτερης κοινωνίας, την οποία θα αντιμετωπίσει το παιδί αποφοιτώντας. Επομένως, κρίνεται σημαντικό το σχολείο να λειτουργεί με όρους κοινότητας, προετοιμάζοντας τα παιδιά για την «πραγματική ζωή». (Παπαμαύρος, 1920: 100-115). Ωστόσο, πρόκειται για κάτι το οποίο δεν μπορεί να εφαρμοστεί ακόμα, με αυτή τη μορφή τουλάχιστον, στα ελληνικά σχολεία, καθώς δεν είναι αναπτυγμένο το αντικείμενο της Πολιτικής Αγωγής στη χώρα και τα παιδιά στο σχολείο δεν έχουν δικαιώματα. Αυτό που μπορεί να εφαρμοστεί σε αρχικό στάδιο είναι η οργάνωση της σχολικής ζωής με τα παιδιά να εξασκούνται σε απλούστερα ζητήματα της καθημερινότητας και, όταν κατακτηθεί αυτό το στάδιο, μπορούν να προχωρήσουν σε σοβαρότερες συζητήσεις (Παπαμαύρος, 1922: 227-233).

Το παιδί όμως δεν είναι απλά ένα «δοχείο» που δέχεται γνώσεις. Είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα και ως τέτοια πρέπει να αναγνωρίζεται από το σχολείο, για να είναι η μόρφωσή του «πραγματική». Αυτό που έχει σημασία είναι η ανάδειξη των προτερημάτων κάθε παιδιού και η συνειδητοποίηση πως το καθένα έχει την ευθύνη των πράξεών του. Επομένως, απαιτείται ανατροφοδότηση του παιδιού –έπειτα από σωστές επιλογές– και προστασία του από πληγές που έρχονται από τα λάθη. Με αυτόν τον τρόπο λοιπόν σχηματίζονται χαρακτήρες (Δέλτα, 1911: 80-99).

Το σχολείο, ακόμη, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες της ζωής, αν το γλωσσικό του όργανο δεν είναι αυτό που χρησιμοποιείται στην καθημερινότητα. Η γλώσσα λοιπόν, για τον Δελμούζο, πρέπει να εξυπηρετεί αυτόν που τη χρησιμοποιεί. Να μην του παρέχεται δηλαδή μόνο η ικανότητα της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά και η ανταπόκριση στον «πλούτο» της ζωής, ο οποίος είναι ευρύς (Δελμούζος, 1911: 13-52). Γι' αυτόν βάση της «αληθινής» παιδείας είναι η δημοτική γλώσσα (Δελμούζος, 1917-1919: 1-20). Για τον Μανόλη Τριανταφυλλίδη, η «ζωντανή» γλώσσα και ευκολομάθητη ορθογραφία είναι απαραίτητες για το σχολείο. Η γλωσσική διδασκαλία μάλιστα θα είναι πιο αποτελεσματική αν στηριχτεί σε ζωντανά παραδείγματα και αν ο γραπτός λόγος ταιριάζει με τον προφορικό (Τριανταφυλλίδη, 1913: 28-195).

Για να ανταποκριθεί σε αυτό το εκπαιδευτικό μοντέλο, πρέπει ο δάσκαλος να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του σε σχέση με τους μαθητές. Να γίνει, δηλαδή, όπως λέει και ο Δημήτριος Πετροκόκκινος, σύντροφος και οδηγός των παιδιών (Πετροκόκκινος, 1912:

119-124) Ο Τριανταφυλλίδης, επιπλέον, κάνει λόγο για έναν δάσκαλο βοηθό, ο οποίος δημιουργεί μια γόνιμη επικοινωνία με τους μαθητές και οδηγεί στην «πνευματική αναγέννηση». (Τριανταφυλλίδης, 1921: 177-322). Για τη Γαλάτεια Καζαντζάκη, ο ιδανικός δάσκαλος πρώτα πρέπει να γνωρίσει τον εαυτό του. Αν το πετύχει αυτό, τότε είναι ικανός να πλάσει τις ψυχές των παιδιών (Καζαντζάκη, 1913: 216-231).

Η «πραγματική» μόρφωση των παιδιών δεν προϋποθέτει μόνο την εξάσκηση του πνεύματος αλλά και του σώματος. Όπως υποστηρίζει και ο Ράμας, το παιδί στο σχολείο δεν πρέπει να μαθαίνει μόνο λόγια, αλλά πρέπει επίσης να ενισχύεται η ενεργητικότητά του, ειδικά όλη η εκπαιδευτική προσπάθεια καταλήγει σε χαμένο κόπο. Πρέπει να δοθούν, κατ' αυτόν, περισσότερες ώρες για το μάθημα της Γυμναστικής αλλά με οργανωμένο τρόπο. Να οριστεί δηλαδή εξορθολογισμένα ο αριθμός των ωρών, των ημερών και των ετών διδασκαλίας του, ώστε να αποφέρει κέρδος (Ράμας, 1911: 67-79).

Ιδιαίτερη προσοχή, ακόμη, πρέπει να δοθεί στη Δημοτική Εκπαίδευση, το θεμέλιο του εκπαιδευτικού οικοδομήματος. Σύμφωνα με τον Δελμούζο, σκοπός του Δημοτικού είναι «να ετοιμάσει τον άνθρωπο, ώστε να δύναται να ζήσει τη σημερινήν ζωήν» (Δελμούζος, 1911: 13-52) Αποτελεί, επίσης, κατά τον Μπουντώνα ένα όργανο μετάδοσης πολιτισμού με εργαλεία του τον γραπτό και τον προφορικό λόγο (Μπουντώνας, 1911: 204-224).

Οι αρθρογράφοι του *Δελτίου*, όταν αναφέρονται στο Δημοτικό Σχολείο, το εννοούν με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Η ομάδα του Ομίλου λοιπόν τάσσεται υπέρ της εξάχρονης, απολύτως υποχρεωτικής και δωρεάν εκπαίδευσης, καθώς αποτελεί μέσο ώστε να συντελεστεί σημαντική πρόοδος για την ελληνική παιδεία. Ακόμη, αυτό το εξατάξιο Δημοτικό πρέπει να καταστεί αυθύπαρκτο και να μην υπηρετεί τις ανώτερες βαθμίδες. Να αποτελέσει τη βάση για όσους συνεχίσουν, αλλά ταυτόχρονα να δώσει επαρκείς γνώσεις σε όσους σταματήσουν τις σπουδές τους σε αυτό το σημείο (Χριστάκου, 1911:166-178).

8. Συμπεράσματα

Το σχολείο της μελετώμενης εποχής αντιμετωπίζει προβλήματα τα οποία δυσκολεύουν τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την πραγματική ζωή. Πραγματοποιείται μάλιστα μια σταδιακή αποξένωση του μαθητή με τη ζωή, ο οποίος μετά την αποφοίτησή του δεν έχει τις ικανότητες για να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις της κοινωνίας. Επιπλέον, ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι προσκολλημένο σε κλασικιστικά ιδανικά, μακριά από την ουσία των πραγμάτων, δυσκολεύοντας τη μόρφωση των παιδιών. Ακόμη, η γλώσσα του σχολείου είναι η καθαρεύουσα, μια ξένη γλώσσα για τα παιδιά, από την οποία ελάχιστα πράγματα γνωρίζουν, ανίκανα να κάνουν χρήση της στην καθημερινή ζωή. Εμπόδια δημιουργούνται επίσης από τη χαμηλή ποιότητα ή και την έλλειψη των απαραίτητων υλικών μέσων και χώρων, καθιστώντας το σχολείο επικίνδυνο και ανθυγιεινό για τα παιδιά. Τέλος, οι σχολικές βαθμίδες δεν είναι αυθύπαρκτες αλλά η μια προετοιμάζει τους μαθητές για την επόμενη, με αποτέλεσμα να στερούνται χρήσιμων γνώσεων όσοι δεν ακολουθούν ανώτερες σπουδές.

Σύμφωνα με τους αρθρογράφους του *Δελτίου του Εκπαιδευτικού Ομίλου* το σχολείο για να προετοιμάσει τους μαθητές να ζήσουν τη μελλοντική τους ζωή ως πολίτες πρέπει, πρώτον, να τους παρέχει θετικές και τεχνολογικές γνώσεις. Επιπλέον, η έννοια της «εργασίας» πρέπει να γίνει αρχή για κάθε μάθημα. Έπειτα, πρέπει να δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον. Πρέπει επίσης να δίνεται το στοιχείο της ελευθερίας στους μαθητές, ώστε να είναι ικανοί να αυτενεργήσουν. Εν συνεχεία, πρέπει το σχολείο να λειτουργεί με τους όρους μιας κοινότητας, αποτελώντας μια μικρογραφία του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου εντός του

οποίου θα εισαχθούν οι απόφοιτοι. Το σχολείο πρέπει επίσης να εντοπίζει τα προτερήματα και τις ιδιαίτερες κλίσεις των παιδιών και να τα ενισχύει. Ως δημοτικιστικό σωματείο, φυσικά, ο Όμιλος είναι υπέρ της χρήσης της δημοτικής γλώσσας στο σχολείο, καθώς ανταποκρίνεται σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας. Επιπροσθέτως, οι ίδιοι οι δάσκαλοι πρέπει να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους σε σχέση με τους μαθητές και να γίνουν βοηθοί και συνοδοιπόροι τους. Πέρα, όμως, από την εξάσκηση του πνεύματος, πρέπει να εξασκείται και το σώμα των παιδιών, αλλιώς η εκπαιδευτική διαδικασία καθίσταται μάταιος κόπος. Τέλος, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη Δημοτική Εκπαίδευση, η οποία θα είναι αυθύπαρκτη, εξάχρονη, απολύτως υποχρεωτική και δωρεάν.

Πηγές και Βιβλιογραφικές Αναφορές

Πηγές

- Γληνός, Δ. (1923 -1924). Η κρίση του Δημοτικισμού. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 11, 3-45.
- Δελμούζος, Α. (1911). Το πρότυπον δημοτικον σχολείον και οι επικριταί του. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 1, 13 -52.
- Δελμούζος, Α. (1914). Τρία χρόνια δάσκαλος. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 4, 197-283.
- Δελμούζος, Α. (1917-1919). Προς την εκπαιδευτική αναγέννηση. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 7, 1-20.
- Δέλτα, Π. (1911). Στοχασμοί περί της Ανατροφής των Παιδιών μας. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 1, 80-99.
- Θεοδωρίδης, Χ. (1923-1924). Πανεπιστήμιο. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 11, 185-203.
- Καζαντζάκη, Γ. (1913). Τι διαβάζουν τα παιδιά μας. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 3, 216-231.
- Μπουντώνας, Ε. Γ. (1911). Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος και οι Κίνδυνοι της Καθαρευούσης. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 1, 204-224.
- Παπαμαύρος, Μ. (1920), Ο Dr Lietz και το έργο του. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 8, 100-115.
- Παπαμαύρος, Μ. (1922). Η ζωή της μαθητικής Κοινότητας. Τρία παραδείγματα από τα εξοχικά παιδαγωγεία του Dr. Lietz. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 10, 227-233.
- Πετροκόκκινος, Δ. (1912). Ένα πρότυπο δημοτικό σχολείο στην Αγγλία. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 2, 119-124.
- Ράμας, Σ. (1911). Απ' αφορμή τη μελέτη «Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος και οι κίνδυνοι της καθαρευούσης». *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 1, 235-270.
- Ράμας, Σ. (1911). Διάλεξις. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 1, 67-79.
- Ράμας, Σ. (1912). Αν είχαμε παιδεία ελεύθερη. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 2, 95-118.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1913). Η Ορθογραφία μας. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 3, 28-195.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1916). Η γλώσσα μας στα χρόνια 1914-1916. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 6, 83-120.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1921). Πριν καούν. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 9, 177 – 322.
- Χριστάκου, Π. (1911). Μια ματιά στο Εκπαιδευτικό μας σύστημα. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 1, 166-178.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Δημαράς, Α. (2004). *Ελληνικά Παιδαγωγικά Περιοδικά 1831-1991. Βιβλιογραφία 1831-1874. Α΄ Φάση*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το «ανακοπτόμενο άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυπριανός, Π. (2009). *Συγκριτική Ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπράκη, Α. & Παγανός, Γ. Δ. (1994). *Ο Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός και ο Κωστής Παλαμάς*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παναγούλιας, Κ. (χ.χ.). Το Κίνημα στο Γουδί. Στο Μ. Γιάγια, Α. Σφύρη & Α. Τσιώκου (Επιμ.). *Ιστορία των Ελλήνων. Νεότερος Ελληνισμός 1895-1910*, 14, Αθήνα: Δομή.
- Παπακώστα-Μπενέκου, Γ. Ν. (1980). *Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Ομίλου στην εξέλιξη της Νεοελληνικής Παιδείας*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Ρογάρη, Γ. (2010). *Γλώσσα, Παιδεία και Πολιτική στο Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου. (1911-1924) (Διδακτορική Διατριβή)*. Ιωάννινα.
- Τζόκας, Σ. (χ.χ.). Το μεταρρυθμιστικό έργο του Χαρίλαου Τρικούπη. Στο Μ. Γιάγια, Α. Σφύρη & Α. Τσιώκου (Επιμ.). *Ιστορία των Ελλήνων. Νεότερος Ελληνισμός 1862-1895*. 13. Αθήνα: Δομή.
- Τσιριμώκος, Μ. (1927). *Ιστορία του Εκπαιδευτικού Ομίλου*. Αθήνα: Νέα Εστία.
- Φραγκουδάκη, Ά. (2004). *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι. Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Κέδρος.
- Χανιώτης, Ν. Κ. (χ.χ.). *Ο Νεοελληνικός Εκπαιδευτικός Διαφωτισμός*. Αθήνα.
- Χαραλάμπους, Φ. Δ. (1987), *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ανθρωπογεωμετρίες στο Αστικό Περιβάλλον: Μια Μαθηματική Διδακτική Παρέμβαση με Αφορμή την Τέχνη

Ειρήνη Λαζαρίδου

ΜΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Π.Θ.
eirlazaridou@gmail.com

Εφη Μανιώτη

ΜΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Π.Θ.
efimanioti@yahoo.gr

Χρύσα Παπασαράντου

Υπ. Διδάκτορας, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Π.Θ.
chrisarapa40u@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια αστική (μαθηματική) διδακτική παρέμβαση με κύριο στόχο την αξιοποίηση του αστικού περιβάλλοντος της πόλης του Βόλου στην ανάδειξη και έκφραση των εμπειριών των ίδιων των μαθητών/τριών με το αντικείμενο των Μαθηματικών και της Γεωμετρίας. Με βάση το ψηφιακό αρχείο ενός πρότερου project με τίτλο «Street Mathematics - Μαθηματικά του Δρόμου¹⁶» συγκεντρώθηκαν έργα τέχνης του καλλιτέχνη / ζωγράφου Giorgio de Chirico, ο οποίος είναι γνωστός για τις γεωμετρικές αλληγορίες που χαρακτηρίζουν τα έργα του. Συνεπώς, σε μια σύγχρονη εμπορική γειτονιά του Βόλου, όπου βρίσκεται το κέντρο Τέχνης «de Chirico», προγραμματίστηκε και υλοποιήθηκε η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση με τίτλο: «Ανθρωπογεωμετρίες».

Πρόθεση των «Ανθρωπογεωμετριών» ήταν μέσα από μια σειρά εργαστηρίων μαθητές/τριες Γυμνασίου σε συνεργασία με καθηγητές/τριες, φοιτητές/τριες αλλά και με ντόπιους, να ανοιχτούν σε νέες οδούς και να φανταστούν τη μαθηματική δραστηριότητα υπό το πρίσμα γεωμετρικών αλληγοριών, καθώς και τον αντίκτυπο που αυτές μπορεί να έχουν στον σύγχρονο χρόνο και χώρο. Σε πρώτη φάση τα παιδιά ενημερώθηκαν για τη ζωή και τα έργα του ζωγράφου και έπειτα κινήθηκαν στους δρόμους της πόλης ώστε να αλληλοεπιδράσουν με περαστικούς και εργαζόμενους/ες της γειτονιάς, καταγράφοντας τις αντιδράσεις τους απέναντι στα έργα του de Chirico. Οι διαδρομές αυτές μεταφέρθηκαν στο ψηφιακό περιβάλλον (GoogleMaps), δημιουργώντας μαθηματικές αστικές διαδρομές (urban math trials) οι οποίες εμπλουτίστηκαν με ηχητικές καταγραφές, αναδεικνύοντας την ηχώ της γεωμετρίας στον αστικό χώρο. Στην επόμενη φάση τα παιδιά χρησιμοποίησαν το σώμα τους ως μέσο διερεύνησης της γεωμετρίας και του χώρου που το εμπερικλείει. Η ενσώματη αυτή δράση με κύριους δρώντες τα παιδιά εξελίχθηκε σε καλλιτεχνική έκφραση, δηλαδή στη δημιουργία ενός κοινού έργου που εξέφραζε την εμπειρία των παιδιών στο project στο οποίο πήραν μέρος, τα συναισθήματά τους αλλά και τον γενικότερο αντίκτυπο του έργου του de Chirico σε σχέση με τη γεωμετρία. Τέλος, αναδείχθηκε η σημασία των τρόπων που μαθητές/τριες, καθηγητές/τριες και ντόπιοι/ες αποτέλεσαν κομμάτια του κοινού παζλ των «Ανθρωπογεωμετριών», ώστε να έρθουν στην επιφάνεια περίπλοκες μαθηματικές ιδέες μέσω της τέχνης, του σώματος (geo-body) και της επικοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: Γεωμετρία, Τέχνη, Μαθηματικά, Αστικό Περιβάλλον.

Εισαγωγή

Ο Lefebvre (1991) προτείνει τη θεώρηση μιας πόλης ή ενός δρόμου ως ένα σύνολο εικόνων που δημιουργεί συνδέσμους, διακλαδώσεις και σημεία αναφοράς ανάμεσα στα άτομα που ζουν και δρουν εκεί. Κάθε αστικό τοπίο διαθέτει τα στοιχεία μιας ρευστής χωρικότητας που

¹⁶ Βλ. <http://streetmathematics.ece.uth.gr/portal/>

αναπαράγεται από συνεχείς κινήσεις και διαδρομές μέσα σε αυτό. Εντός αυτής της προοπτικής μπορεί κανείς να φανταστεί το αρχείο που δημιουργείται από τις ανθρωπογεωμετρίες των περαστικών και των κατοίκων.

Στοιχεία εφαρμογής

Το διεπιστημονικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιήθηκε το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα απαρτιζόνταν από μαθηματικούς, εκπαιδευτικούς, ιστορικούς τέχνης, καλλιτέχνες, τεχνικούς ηλεκτρονικών υπολογιστών, αρχιτέκτονες και τριάντα δύο μαθητές από δύο διαφορετικά Γυμνάσια του Βόλου, καθώς και μια ομάδα μαθητών Ρομά. Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν τα 14 έτη. Οι συμμετέχοντες συνεργάστηκαν σε δράσεις για διάστημα δύο μηνών.



Εικόνα 1. Από τις συναντήσεις των συμμετεχόντων

Στόχοι - Επιδιώξεις

Μέσα από τις δράσεις που παρουσιάζονται στόχος ήταν να αναζητηθούν τα μαθηματικά μέσα στην οπτική και σωματική περιπλάνηση στους δρόμους της πόλης. Ερωτήσεις όπως: Με ποιόν τρόπο το αστικό περιβάλλον στηρίζει την παρουσία ή την απουσία των μαθηματικών; Πώς αυτές οι εμπειρίες μπορούν να δημιουργήσουν μαθηματικές υποκειμενικότητες; διαπερνούν το σύνολο των στόχων που τίθενται. Και τελικά, η δημιουργία εμπειριών από τα ίδια τα παιδιά μέσα στον χώρο όπου ζουν και δρουν μπορεί να τα οδηγήσει σε μια εκ νέου επαφή τους με τα μαθηματικά;

Μεθοδολογία διδασκαλίας και διδακτικό υλικό

Οι παρούσες εκπαιδευτικές δράσεις πραγματοποιήθηκαν στην πόλη του Βόλου, όπου ο ζωγράφος Giorgio De Chirico γεννήθηκε και έζησε μέχρι την ηλικία των δέκα ετών. Παρά το σύντομο διάστημα που έζησε στην περιοχή της Μαγνησίας οι επιρροές που του άσκησε το αστικό και φυσικό περιβάλλον της διακρίνονται έντονα στα έργα του, όπως και το εργασιακό υπόβαθρο του πατέρα του Evaristo De Chirico, μηχανικού του σιδηροδρομικού δικτύου του Βόλου και άλλων μεγάλων αστικών έργων. Οι μεταφυσικοί χώροι που μεταφέρει ο De Chirico μέσα από τους πίνακές του καταφέρνουν να συνδυάσουν την Πυθαγόρεια αρμονία και τα σύγχρονα μαθηματικά. Επιπρόσθετα, πέρα από τις άμεσες ή έμμεσες αναπαραστάσεις του αστικού και φυσικού τοπίου του Βόλου αναδεικνύονται πλατωνικές ιδέες και μη Ευκλείδειες Γεωμετρίες (DeSanna, 2004).

Η πρώτη επαφή των παιδιών έγινε μέσω εισήγησης για βιογραφικά στοιχεία του De Chirico από ιστορικό τέχνης. Αφόρμηση υπήρξε η επαφή με εποπτικό υλικό, έντυπο και ψηφιακό. Στη συνέχεια, ενθαρρύνθηκε η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών μέσα από

καταιγισμό ιδεών και συζήτηση. Υποστηρίχθηκε η εργασία σε μικρές ομάδες και η καταγραφή των ιδεών σε προσωπικά σημειωματάρια, όπου και στηρίχθηκε η πορεία των δράσεων.

Παρουσίαση δραστηριοτήτων και διδακτικά βήματα

Αρχική ιδέα υπήρξε η παρατήρηση και ο εντοπισμός των μαθηματικών σε καθημερινές κοινωνικές πρακτικές, δραστηριότητες και τόπους που μπορεί να απαντηθούν κατά τη διάρκεια της περιήγησης του ατόμου στην πόλη. Οι δρόμοι της πόλης νοούνται ως φορείς ιστοριών των ανθρώπων και αγωγοί κοινωνικών δραστηριοτήτων. Τα μαθηματικά εντοπίστηκαν μέσα από τα εικαστικά έργα του Giorgio De Chirico. Επιχειρήθηκε να αναλυθούν οι μεικτές αναπαραστάσεις γεωμετριών και αστικών μνημών ως προς την επιρροή που ασκούν σε ντόπιους ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτικά επίπεδα. Οι πίνακες που επιλέχθηκαν ήταν «Ο Τροβαδούρος», «Οι Μάσκες», «Η Μελαγχολία μιας όμορφης ημέρας» και «Η πλατεία του ποιητή». Σε όλους περιλαμβάνονται κτήρια και στοιχεία που παραπέμπουν σε έργα που δημιούργησε ο πατέρας του De Chirico (Evaristo de Chirico) στην πόλη του Βόλου.



Εικόνα 2. Οι πίνακες του De Chirico που δόθηκαν στις συνεντεύξεις

Έτσι τα μαθηματικά εντοπίστηκαν σε τρεις κατηγορίες: στα εικαστικά, στην κίνηση του σώματος (χορός) και στις ψηφιακές τεχνολογίες. Συγκεκριμένα, αυτή η επιμέρους κατηγοριοποίηση περιλάμβανε την κατηγορία των δρόμων (streets), των διαδρομών (routes) που ακολούθησε κάθε άτομο ή ομάδα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και αυτή των γραφών (scripts), δηλαδή της υποκειμενικής αποτύπωσης της εμπειρίας και των αντηχήσεων (echoes) που είχε στο σύνολο των εμπλεκόμενων ατόμων.

1η Συνάντηση

Η πρώτη συνάντηση με τα παιδιά πραγματοποιήθηκε στο Κέντρο Τέχνης «Giorgio De Chirico» που βρίσκεται στο κέντρο της πόλης του Βόλου. Μετά από μια σύντομη παρουσίαση για τη ζωή του καλλιτέχνη και το καλλιτεχνικό του έργο έγινε προσπάθεια να αναδειχθεί η δημιουργικότητα των παιδιών. Μοιράστηκαν στα παιδιά ημερολόγια-τετράδια, όπου σημείωσαν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για τους πίνακες του De

Chirico που είχαν παρατηρήσει νωρίτερα. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες των τεσσάρων ή έξι ατόμων με τις οποίες συζήτησαν ότι επιθυμούσαν αναφορικά με τις σημειώσεις τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε αυτό το σημείο ήδη παρατηρήθηκε η δημιουργία μιας κοινής γλώσσας από τα παιδιά για τα έργα του De Chirico, καθώς και η συσπείρωση γύρω από τις ομάδες τους. Η έντονη γεωμετρία και το χρώμα των έργων, οι αναμνήσεις και εικόνες που φέρουν από την πόλη του Βόλου, οι απρόσωπες φιγούρες, καθώς και συναισθήματα, όπως *ευτυχία*, *στεναχώρια* και *μυστήριο*, ήταν ορισμένες από τις θέσεις που τονίστηκαν στη συζήτηση που ακολούθησε.

Έπειτα οι ομάδες περιπλανήθηκαν στην περιοχή γύρω από το Κέντρο Τέχνης «Giorgio De Chirico» ώστε να πάρουν συνεντεύξεις από τους/ις περαστικούς/ες ή τους/ις εργαζόμενους/ες της περιοχής. Σε κάθε ομάδα δόθηκαν αντίγραφα από έργα του De Chirico, πιθανές ερωτήσεις και έγγραφα συναίνεσης για τους/ις συμμετέχοντες/ουσες. Τα παιδιά κινήθηκαν ελεύθερα στους δρόμους και τα στενά της πόλης μαζί με έναν ενήλικα διαφορετικής ειδικότητας, ήρθαν σε επαφή και επικοινωνήσαν με τους/ις συνεντευξιζόμενους/ες στηριζόμενα μεν στο προσχέδιο των ερωτήσεων που είχαν δημιουργήσει νωρίτερα αλλά και με ευελιξία απέναντι στον/ην συνομιλητή/τρια τους.

Κάποιες από τις ερωτήσεις που έγιναν ήταν:

- Γνωρίζετε τον Giorgio De Chirico; Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα για αυτόν και το έργο του;
- Γνωρίζετε κάτι για το Κέντρο Τέχνης «Giorgio De Chirico»; Το έχετε επισκεφθεί;
- Παρατηρήστε προσεκτικά αυτόν τον πίνακα. Τι βλέπετε; Μπορείτε να τον περιγράψετε;
- Ποιες είναι οι σκέψεις σας; Βρίσκετε κάποιο στοιχείο που σας φαίνεται γνώριμο; Υπάρχει κάτι που σας δημιουργεί συναισθήματα;
- Αναγνωρίζετε γεωμετρικά σχήματα ή σχέσεις; Αν ναι, ποια θεωρείτε ότι είναι η σημασία της γεωμετρίας σε αυτή τη σύνθεση;
- Μπορείτε να δώσετε έναν τίτλο στο έργο;
- Χρησιμοποιείτε τη γεωμετρία στην καθημερινή σας ζωή;

Τα παιδιά σημείωναν τις απαντήσεις και τα σχόλια τους σχετικά με τις συνεντεύξεις στα ημερολόγιά τους, καθώς και τη συνολική τους εμπειρία. Ταυτόχρονα, ηχογραφούσαν ή βιντεοσκοπούσαν τις συνεντεύξεις.

2η Συνάντηση

Η επόμενη συνάντηση με τα παιδιά αποτέλεσε μια δράση αναστοχασμού και κριτικής των όσων διαπραγματεύτηκαν σε πρώτο χρόνο στις συνεντεύξεις. Θεωρήθηκε σκόπιμο η συνάντησή αυτή να πραγματοποιηθεί σε εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, όπου και έγινε μια πρώτη επαφή με το ελεύθερο ψηφιακό περιβάλλον google maps. Μετά τις πρώτες οδηγίες τα παιδιά διαχειρίστηκαν το GoogleMaps για να μεταφέρουν τις διαδρομές που ακολούθησαν μέσα στην πόλη του Βόλου, αλλά και τα σημεία των συνεντεύξεων μαζί με αποσπάσματά τους. Με αυτό τον τρόπο τους δόθηκε η ευκαιρία να δημιουργήσουν νοητικές αναπαραστάσεις των διαδρομών τους. Αντλήφθηκαν έτσι τον εαυτό και την ομάδα τους ως ένα σημείο μέσα στον αστικό χώρο που αφήνει απλά ή σύνθετα ίχνη στην πόλη, συνθέτοντας ένα πλέγμα γραμμών.

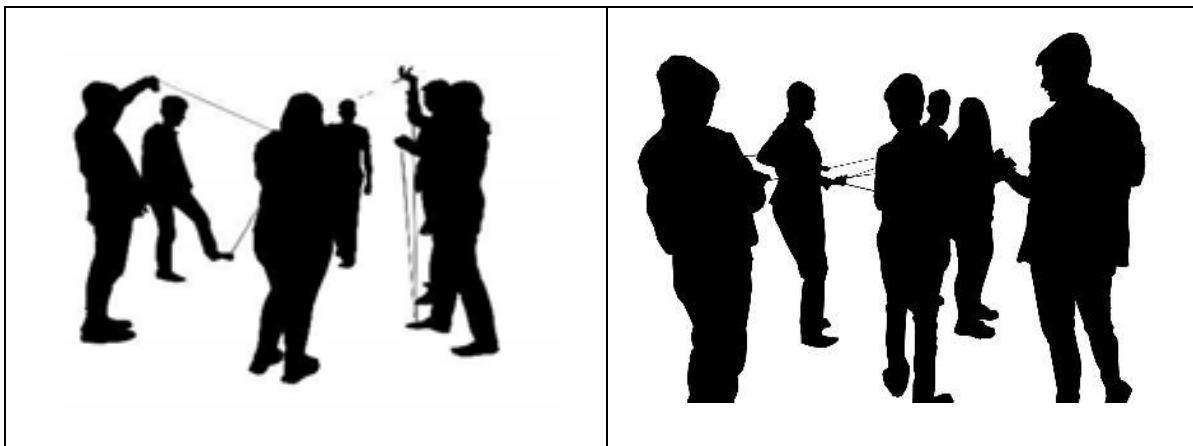


Εικόνα 3. Αναπαράσταση των διαδρομών που ακολούθησε μια ομάδα παιδιών

3η Συνάντηση

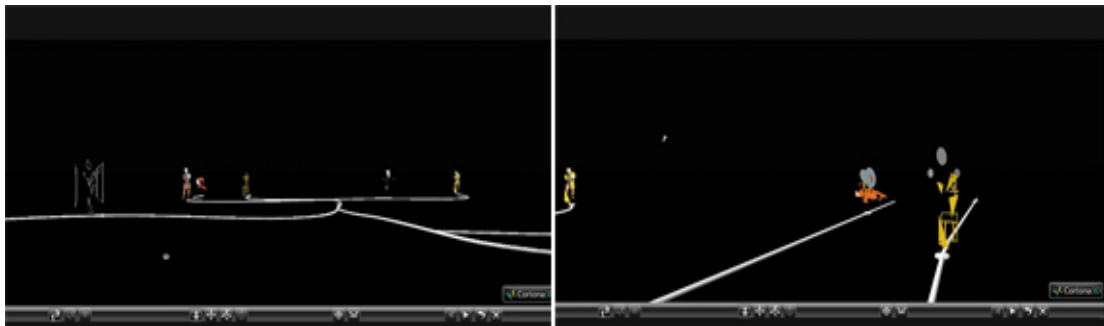
Στην τρίτη συνάντηση, η οποία και πραγματοποιήθηκε σε αίθουσα χορού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, τα παιδιά τοποθέτησαν το σώμα τους στον χώρο με διάφορους τρόπους και βίωσαν την κίνησή τους μέσα σε αυτόν. Ταυτόχρονα, συνέδεσαν όσα παρατήρησαν στους πίνακες με τους εν δυνάμει σχηματισμούς του σώματός τους σε ένα πιο περιορισμένο πεδίο.

Αρχικά, τα παιδιά αναγνώρισαν τον εαυτό τους ως ένα σημείο μέσα στον χώρο που διαγράφει ευθείες και καμπύλες γραμμές. Έτσι, άλλες φορές μετακινήθηκαν μέσα στην αίθουσα και άλλες μείνανε στατικά σε επιτόπιες κινήσεις μόνο με ανοίγματα χεριών-ποδιών. Οι σχηματισμοί εξελίχθηκαν στα τέσσερα επίπεδα: στο χαμηλό, στο μεσαίο, στο υψηλό και το πιο υψηλό. Προτάθηκε η ανάπτυξη των σχημάτων μέσα από τη δημιουργία ζευγαριών και στη συνέχεια μικρών ομάδων. Οι ομάδες έγιναν σταδιακά μεγαλύτερες δημιουργώντας πιο περίπλοκα σχήματα, αυξομειώνοντας το μέγεθος των σχημάτων, χρησιμοποιώντας εργαλεία όπως σχοινάκια και λάστιχα για να επεκταθούν τα σχήματα. Τα παιδιά κινήθηκαν μέσα και έξω από τους σχηματισμούς που είχαν δημιουργήσει, βιώνοντας τον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο ενός τρισδιάστατου σχήματος. Αξίζει να σημειωθεί ότι μια σταδιακή επαφή των παιδιών με την κίνηση του σώματός τους αλλά και με την ομάδα μέσα από την κίνηση μπορεί να βοηθήσει στο σημείο αυτό.



Εικόνα 4. Στιγμιότυπα της δραστηριότητας: Σώμα, Κίνηση, Χώρος και Γεωμετρία

Σε δεύτερη φάση και με αφορμή την πρότερη δραστηριότητα των παιδιών στο περιβάλλον του google maps, επιχειρήθηκε από τη διεπιστημονική μας ομάδα να γίνει αναγωγή ορισμένων εκ των απεικονίσεων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, σε ένα τρισδιάστατο και αφαιρετικό διαδραστικό εικονικό περιβάλλον (εικόνα 5). Εδώ ο χρήστης βρίσκεται σε έναν εντελώς ουδέτερο (μαύρο) χώρο, απαλλαγμένο από οποιαδήποτε έννοια διάστασης, όπου τα μόνα εμφανή χωρικά στοιχεία είναι μερικές λευκές τροχιές και ορισμένα γεωμετρικά αποσπάσματα που παραπέμπουν άμεσα ή έμμεσα στα έργα του de Chirico. Σε αυτό το απογυμνωμένο από οτιδήποτε πραγματικό περιβάλλον ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να αποδώσει τα δικά του νοήματα, να δημιουργήσει τις δικές του αφηγήσεις για αυτό το αποσπασματικό τοπίο και με τη βοήθεια του ακουστικού υλικού που βρίσκεται ενσωματωμένο στις τρισδιάστατες πλέον γεωμετρικές απεικονίσεις, να ορίσει με τον δικό του τρόπο την παρουσία του εντός αυτού. Υποστηρίζεται ότι με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μια ιδιαίτερη ψηφιακά χωρική εμπειρία, η οποία μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά ή/και συμπληρωματικά στην εμπειρική διαδικασία που επιχειρούν να εγείρουν οι «ΑνθρωποΓεωμετρίες».



Εικόνα 5. Εικόνες από το αφαιρετικό διαδραστικό εικονικό περιβάλλον

Αξιολόγηση

Η γεωμετρία ως μέρος της εικόνας στα μεταφυσικά πορτραίτα και τοπία του Giorgio de Chirico φαίνεται να προάγει τη φαντασία, τη νόηση και τον επαναπροσδιορισμό στοιχείων που πλαισιώνουν:

- A. την εργασία
- B. τη σύγχρονη καθημερινή ζωή
- Γ. την έκφραση και κριτική μέσω προσωπικών βιωμάτων, καθώς επίσης και
- Δ. τον σχολιασμό των παρόντων κοινωνικών συνθηκών και αστικών δομών.

Επιπρόσθετα, μέσα από το παρόν project αναδεικνύονται σημεία για μελλοντικές δράσεις, όπως η ενθάρρυνση της διεπιστημονικής συνεργασίας και σε διαφορετικές βαθμίδες της εκπαίδευσης. Επιπλέον, με γνώμονα την εμπειρία των Ανθρωπογεωμετριών προτείνεται η ανάδειξη με παρόμοια εκπαιδευτικά σενάρια κέντρων τέχνης και λαϊκών παράδοσεων που διαθέτει ο κάθε τόπος, αξιοποιώντας παράλληλα το τοπικό περιβάλλον (αστικό, επαρχιακό, αγροτικό). Επιπρόσθετα, προτείνεται η προέκταση των δράσεων για παραγωγή αυτοσχέδιων παιχνιδιών από τα παιδιά. Μερικά τέτοια παιχνίδια θα μπορούσαν να έχουν τη μορφή παζλ ή ακόμα και σε μεταγενέστερο στάδιο τη μορφή ενός ντόμινο. Επίσης, μπορεί να δοθεί η δυνατότητα για καλλιτεχνική δημιουργία και έκφραση με εκθέσεις αυτών των έργων στο κοινό εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας με την κοινωνία. Υπό αυτό το πρίσμα η γεωμετρία

απομακρύνεται από το αρχικό αυστηρό περιεχόμενο της και αρχίζει να γίνεται αξιοποιήσιμη με έναν εναλλακτικό τρόπο.

Μια ακόμη μελλοντική προέκταση μπορεί να είναι η προσπάθεια αναγωγής των δράσεων σε ένα αστικό παιχνίδι. Με την έννοια αστικό παιχνίδι ορίζεται μια δράση που επιχειρεί να αποδώσει στον πραγματικό χώρο τις διαδραστικές διαδικασίες που υπό άλλες συνθήκες θα συνέβαιναν σε ένα ψηφιακό παιχνίδι (Borries et. al, 2007). Με αυτόν τον τρόπο εμπλουτίζεται ο αστικός χώρος με νέα χαρακτηριστικά (συγκεκριμένα με τα ίχνη της δράσης που πραγματοποίησαν τα παιδιά) και κατ' επέκταση δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη να αποκομίσει νέες εμπειρίες. Συνεπώς, η όλη δραστηριότητα ανάγεται σε μια άτυπη μαθησιακή και υβριδική εμπειρία που είναι πιθανό να εξισσοροπεί τις πραγματικές και εικονικές προεκτάσεις που εντοπίζονται στις Ανθρωπογεωμετρίες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Borries, F.V., Walz, S. & Bottger, M. (2007). *Space, Time, Place: Computer Games, Architecture and Urbanism: The next Level*. Birkhauser: Basel Boston Berlin.
- De Sanna, J. (2014). Metaphysical Mathematics. In *Metafysica*, 3-4, 111-200 Ανακτήθηκε στις 28/08/2018 από http://www.fondazionedeichirico.org/wp-content/uploads/111-200Metafisica3_4.pdf
- Lefebvre, A. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell.

Η επίδραση των αντιλήψεων των γονέων παιδιών σχολική ηλικίας με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας στις μαθησιακές επιδόσεις τους

Ευαγγελία Λάμπρου

University of East London - Athens Metropolitan College

vaggelitsa-l@hotmail.com

Περίληψη

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος αποτελεί θέμα μελέτης των τελευταίων ετών. Μολοταύτα, από το μικροσκόπιο των ερευνητών παραγκωνίζεται η επιρροή του οικογενειακού πλαισίου στα συγκεκριμένα άτομα. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού επίδρασης των αντιλήψεων γονέων παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στις μαθησιακές τους επιδόσεις. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε η συσχέτιση της μαθησιακής τους πορείας και του ευρύτερου οικογενειακού-κοινωνικού τους πλαισίου. Στην έρευνα που διεξήχθη, αξιοποιήθηκε τόσο η ποσοτική μέθοδος όσο και η ποιοτική. Όσον αφορά την ποιοτική μέθοδο, διενεργήθηκαν συνεντεύξεις σε οκτώ γονείς παιδιών σχολικής ηλικίας με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Από την άλλη, η ποσοτική μέθοδος πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση ερωτηματολογίων σε 86 γονείς παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Τα ευρήματα της έρευνας, κατέδειξαν αφενός ότι οι εκτιμήσεις των γονέων παιδιών σχολικής ηλικίας με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας επηρεάζουν άμεσα και σε μεγάλη κλίμακα τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους και αφετέρου ότι και οι δύο πλευρές –γονείς και παιδιά– χρήζουν περαιτέρω συμβουλευτικής στήριξης.

Λέξεις-κλειδιά: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), υψηλή λειτουργικότητα, γονείς παιδιών με ΔΑΦ, μαθησιακές επιδόσεις.

1. Εισαγωγή

Στις μέρες μας, ο αυτισμός ως μια διάχυτη νευρο-αναπτυξιακή διαταραχή φάσματος, αποτελεί μείζον πρόβλημα τόσο για τον σχολικό μαθητικό πληθυσμό όσο και για το ευρύτερο οικογενειακό πλαίσιο. Παρά την άγνωστης προέλευσης φύση του, ο αυτισμός εμφανίζεται παγκοσμίως ανεξαρτήτως φυλής, εθνικότητας και κοινωνικής τάξης. Πρόσφατες επιδημιολογικές έρευνες έδειξαν ότι η συχνότητα εμφάνισής του κυμαίνεται στο 15-20 των περιπτώσεων για κάθε 10.000 άτομα, με εμφανές προβάδισμα –σε αναλογία 4:1– πιο συχνή στα αγόρια έναντι των κοριτσιών (Yeargin-Allsopp et al., 2003; Αλεξίου, 2007). Όσον αφορά την αιτιολογική του αλυσίδα, εμπεριστατωμένες έρευνες συγκλίνουν σε οργανικά αίτια, αποδίδοντας τα αρχικά αίτια του αυτισμού σε εγκεφαλική δυσλειτουργία πολλών περιοχών που ενδεχομένως να σχετίζεται με ελαττωματικά γονίδια, χρωμοσωμικές ανωμαλίες, ιατρικές παθήσεις, προγενετικές επιπλοκές, μολυσματικούς ιούς κ.ά. ή βιοχημικές ανωμαλίες, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι ο αυτισμός είναι απόρροια οργανικής δυσλειτουργίας με πιθανότητα πρόκλησης αλληλεπίδρασης βιολογικών, γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Zecavatti & Spence, 2009; Στασινός, 2016). Επομένως, γίνεται πλατειά αποδεκτό ότι ο αυτισμός είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία επηρεάζει τα άτομα να κατανοήσουν ορθά τον κόσμο που τους περιβάλλει, δημιουργώντας τους σοβαρά επικοινωνιακά και κοινωνικά προβλήματα που μπορούν να μειωθούν με την έγκυρη εκπαιδευτική παρέμβαση, τη συμβουλευτική υποστήριξη και την ομαλή συνύπαρξη του ατόμου και των σημαντικών πλαισίων της ζωής του. Συνιστώσες οι οποίες αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο για την ολόπλευρη ανάπτυξή του.

2. Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Η εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό αποτελεί πρόκληση και το επίμαχο ζήτημα εκπαιδευτικών, ειδικών αλλά και γονέων, λόγω των σύνθετων και ανομοιογενών χαρακτηριστικών των ατόμων αυτών. Είναι ευρέως γνωστό ότι η οικογένεια αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας, εφόσον είναι φορέας μιας κουλτούρας που προωθεί στα μέλη της ένα σύνολο ρητών και άρρητων κανόνων μέσω στενών εσωτερικών δεσμών. Ανέκαθεν η κοινωνία αναγνώριζε τον κεντρικό και ουσιώδη ρόλο που παίζουν οι γονείς στην εκπαίδευση και τη μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους. Όπως προαναφέρθηκε, η δυσλειτουργία ορισμένων περιοχών του εγκεφάλου στα παιδιά με αυτισμό μπορεί να επηρεάσει πολλές γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, προκαλώντας του συναφή προβλήματα τόσο στη μαθησιακή του επίδοση όσο και στην καθημερινότητά του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Συνεπώς, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία καθίστανται αναγκαία.

Μολαταύτα, η οικογένεια και ο ρόλος των γονέων του παιδιού με αυτισμό, έχουν διερευνηθεί αποσπασματικά, γεγονός το οποίο μαρτυρούν τα βιβλιογραφικά και μεθοδολογικά κενά τόσο της διεθνούς όσο και της ελληνικής βιβλιογραφίας (Boucher, 2009). Ο ερευνητής λαμβάνοντας υπόψη το μεγάλο ποσοστό μαθητών σχολικής ηλικίας με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και την ανύπαρκτη εις βάθος διερεύνηση του οικογενειακού πλαισίου των ατόμων αυτών, προχώρησε στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Σκοπός της είναι η διερεύνηση του βαθμού επίδρασης των αντιλήψεων γονέων παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και σχολικής ηλικίας στις μαθησιακές τους επιδόσεις. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε η συσχέτιση της μαθησιακής πορείας των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και του ευρύτερου οικογενειακού-κοινωνικού τους πλαισίου.

3. Σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών

Οι έρευνες γύρω από την οικογένεια και τον ρόλο των γονέων στη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Η απουσία αυτή είναι κυρίως αισθητή όσον αφορά τις αντιλήψεις των γονέων για την ακαδημαϊκή άνοδο του παιδιού τους. Η πλειοψηφία των ερευνών επικεντρώνονται αρχικά στις επικείμενες συνέπειες της διάγνωσης του αυτισμού τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στην εξελικτική του πορεία και έπειτα στην εκπαίδευσή του, ενοχοποιώντας πολλές φορές τους ίδιους τους γονείς αλλά και τον πυρήνα και τη δυναμική της οικογένειας για τη συμπεριφορά του ατόμου (Γενά & Μπαλαμώτης, 2013; Ψάρρη, 2014). Επιπλέον, αρκετές μελέτες εστιάζουν στην αδυναμία αρμονικής συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Η ύπαρξη προκαταλήψεων και η υιοθέτηση εσφαλμένων διαδεδομένων αντιλήψεων και από τις δύο πλευρές οδηγεί αφενός στην αδυναμία κατανόησης των υπαρκτών προβλημάτων της οικογένειας των παιδιών με αυτισμό από τους εκπαιδευτικούς και αφετέρου στην απαξίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών από τους γονείς (Δημόπουλος, 2007; Χρυσανθακοπούλου, 2012; Δημητρίου κ.ά., 2014). Αξιοσημείωτα επίσης είναι τα πορίσματα ερευνών αναφορικά με την επιρροή που ασκεί το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων στη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού με αυτισμό, καθώς οι γονείς, εύλογα ανησυχώντας για το μέλλον του παιδιού τους, προσπαθούν να το εξασφαλίσουν οικονομικώς (Κωτσόπουλος, 2014). Παρομοίως, η διεξαγωγή ποικίλων μελετών έχει αναδείξει τη συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στο γνωστικό επίπεδο των γονέων με το αντίστοιχο μαθησιακό επίπεδο των παιδιών τους, εφόσον όσο πιο υψηλό είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τόσο καλύτερες είναι οι μαθησιακές τους επιδόσεις στο

σχολείο και το αντίστροφο (Τουρτούρας, 2010). Ωστόσο, ορισμένοι μελετητές ταξινομήσαν τη λειτουργία του μορφωτικού υποβάθρου των γονέων ως εξαρτημένη υποκατηγορία του κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου και όχι ως μοναδικού και καθοριστικού παράγοντα επιρροής για τη μαθησιακή εξέλιξη του ατόμου (Τουρτούρας, 2010; Λυκίδη, 2012).

Παρ' όλα αυτά, ένα μικρό ποσοστό ερευνών έχει δείξει την επίδραση που ασκούν οι σημαντικοί άλλοι, και στην προκειμένη περίπτωση οι γονείς, στη ζωή του παιδιού με αυτισμό, καθώς και τον ρόλο που διαδραματίζουν οι προσδοκίες και το υφιστάμενο πολιτισμικό και μορφωτικό περιβάλλον της οικογένειας στη μαθησιακή του εξέλιξη (Davis-Keen, 2005; Πολυχρόνη κ.ά., 2006). Τα άτομα με αυτισμό και οι οικογένειές τους ελάχιστες φορές μπαίνουν στο ερευνητικό μικροσκόπιο. Επομένως, τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας θα συνεισφέρουν ένα χρήσιμο λιθαράκι στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς δεν έχει προηγηθεί προγενέστερη, ολοκληρωμένη και σφαιρική καταγραφή της επιρροής των απόψεων των γονέων παιδιών σχολικής ηλικίας με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στη μαθησιακή τους πορεία.

4. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

4.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Με γνώμονα τη βιβλιογραφία και τον σκοπό της έρευνας, η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Κατά πόσο επηρεάζεται η μαθησιακή επίδοση του παιδιού με αυτισμό από το μορφωτικό επίπεδο των δύο συζύγων-γονέων;
2. Ποια είναι η άποψη των γονέων σχετικά με:
 - α. τις αλλαγές που επιφέρει η διάγνωση του παιδιού τους με αυτισμό στον χρόνο που αφιερώνουν οι ίδιοι μαζί του;
 - β. το αν έχουν πλέον πιο ενεργητικό ρόλο στην προετοιμασία του παιδιού τους για το σχολείο;
3. Η ύπαρξη αδερφών συμβάλλει με κάποιον τρόπο στη μαθησιακή επίδοση του παιδιού με αυτισμό;
4. Οι γονείς πιστεύουν πως επηρεάζεται η μαθησιακή επίδοση του παιδιού με αυτισμό από τη στάση των παιδιών μέσα στην τάξη;
5. Ποια είναι η γνώμη των γονέων παιδιών με αυτισμό για τον συσχετισμό της μαθησιακής επίδοσης του παιδιού τους με την εικόνα που έχει ο ίδιος για τον εαυτό του;
6. α. Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό θεωρούν σημαντικό τον ρόλο των εκπαιδευτικών για τη μαθησιακή επίδοση του παιδιού τους;
β. Πώς πιστεύουν οι γονείς ότι επηρεάζεται η μαθησιακή επίδοση του παιδιού με αυτισμό από τη σχέση των ίδιων με τον εκπαιδευτικό;
7. Ποιες είναι οι προσδοκίες και οι επιθυμίες των γονέων για τη μελλοντική σταδιοδρομία του παιδιού τους;

4.2. Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού επίδρασης των αντιλήψεων γονέων παιδιών σχολικής ηλικίας με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στις μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών τους. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε η συσχέτιση της μαθησιακής πορείας των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και του ευρύτερου οικογενειακού-κοινωνικού τους πλαισίου.

Με δεδομένα όσα αναφέρθηκαν, διατυπώνονται οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

1. Η μαθησιακή επίδοση των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας εξαρτάται σημαντικά από τη μόρφωση και τον χρόνο ενασχόλησης των γονέων μαζί τους.
2. Τα αδέρφια παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας επηρεάζουν θετικά τη μαθησιακή επίδοση του παιδιού με αυτισμό.
3. Η μαθησιακή επίδοση των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας επηρεάζεται θετικά από τον κοινωνικό τους περίγυρο (φίλοι, συμμαθητές, παρέα).
4. Η μαθησιακή επίδοση των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας εξαρτάται σημαντικά από την αυτοεκτίμησή τους.
5. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός σε ό,τι αφορά τη μαθησιακή επίδοση των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας.
6. Η μαθησιακή επίδοση των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας συσχετίζεται με τις σχέσεις που έχει αναπτύξει ο γονέας με τον εκπαιδευτικό.
7. Οι προσδοκίες και οι επιθυμίες των γονέων παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας έχουν αντίκτυπο στις μαθησιακές τους επιδόσεις.

4.3. Δείγμα

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε γονείς παιδιών σχολικής ηλικίας με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας από τον μήνα Νοέμβριο έως και τον μήνα Δεκέμβριο. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τόσο η ποιοτική όσο και η ποσοτική.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούνταν από γονείς παιδιών σχολικής ηλικίας με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και επιλέχτηκε σκοπίμως, διότι είχε τη γνώση, τα χαρακτηριστικά και τη θέληση να παρέχει πιο ολοκληρωμένες και εις βάθος απαντήσεις (Cohen et al., 2008). Αναλυτικότερα, όσον αφορά το πρώτο μέρος της έρευνας, το δείγμα αποτέλεσαν 8 μητέρες παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, με 3 να δηλώνουν ηλικία παιδιού 7 ετών, 1 να αναφέρει ως ηλικία παιδιού την ηλικία των 8 ετών, 2 με παιδιά 9 ετών και οι υπόλοιπες 2 με παιδιά 10 και 12 ετών αντιστοίχως. Οι 4 ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 40-49 ετών, ενώ οι υπόλοιπες 4 είχαν ηλικία 30-39 ετών.

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας, το δείγμα απαρτιζόταν από 86 γονείς παιδιών σχολικής ηλικίας με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, η ηλικία των οποίων κυμαινόταν στην κλίμακα των 36-47 ετών. Αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση: οι 70 ήταν έγγαμοι, 3 άγαμοι, 7 διαζευγμένοι, 3 σε χηρεία και τέλος 3 σε διάσταση.

Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του ευκαιριακού δείγματος και το δείγμα προέκυψε από το εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον του ερευνητή. Επιπλέον, οι γονείς που αποτελούσαν το δείγμα της ποιοτικής έρευνας είχαν κληθεί να συμμετάσχουν μονάχα στο συγκεκριμένο μέρος και δεν αποτελούσαν μέρος του δείγματος της ποσοτικής έρευνας.

4.4. Τεχνικές ανάλυσης, παρουσίασης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων

Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε υπό τη μορφή ατομικών συνεντεύξεων. Για την εξαγωγή αξιόπιστων και αποτελεσματικών πορισμάτων διεξήχθη ημιδομημένη συνέντευξη, προκειμένου μέσω της ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου και της ερμηνευτικής μεθόδου να εξασφαλιστεί η σαφήνεια και η λειτουργικότητα των ερωτήσεων, καθώς και να πραγματοποιηθεί η ποσοτικοποίηση του περιεχομένου των απαντήσεων, και κατ'επέκταση να υλοποιηθεί μια πιο ουσιαστική και ζωντανή επικοινωνία ανάμεσα στον ερευνητή και τον συνεντευξιζόμενο (Μάγος, 2005; Αβραμίδης & Καλύβα, 2006; Λατινόπουλος, 2010).

Η εύρεση, η κωδικοποίηση και η κατηγοριοποίηση των κύριων θεμάτων μιας συνέντευξης αφορούν την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου, ενώ η αντίληψη της συμπεριφοράς του ανθρώπου και των στοιχείων που συμβάλλουν στην εμφάνισή της αφορούν την ερμηνευτική μέθοδο (Κυριαζή, 2011). Η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώθηκε στην εξήγηση και τη δόμηση της ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε γονείς παιδιών σχολικής ηλικίας με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Έτσι, δόθηκε η δυνατότητα στον ερευνητή να εξετάσει μέσα από τις αντιδράσεις και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων τη σχέση σχολικού και οικογενειακού πλαισίου και πώς αυτά επηρεάζουν τις μαθησιακές επιδόσεις του παιδιού με αυτισμό, κάτι που δεν είναι εφικτό μέσω της γραπτής μορφής (Bell, 2001; Κυριαζή, 2011).

Για τη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ήδη σταθμισμένο ερωτηματολόγιο από τη διδακτορική διατριβή της κας Ζερβουδάκη (2011: 251-257): «Γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και οι επιδράσεις της στις επιδόσεις των παιδιών Δημοτικού Σχολείου» που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και δόθηκε σε γονείς παιδιών Δημοτικού Σχολείου και τυπικής ανάπτυξης, ενώ στην παρούσα έρευνα δόθηκε σε γονείς παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές η χορήγηση ερωτηματολογίου αποτελεί μια πολύ καλή μέθοδο συλλογής μαζικών πληροφοριών, με σχετικά μικρή δαπάνη και που απαιτεί λίγο χρόνο (Πυργιωτάκης, 2000; Bell, 2001).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η χορήγηση των ερωτηματολογίων στους γονείς των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας πραγματοποιήθηκε μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Googledocs και της διανομής τους από τον ερευνητή σε ιδιωτικά κέντρα. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, αναλύθηκαν και αποδόθηκαν με τη χρήση μαθηματικών μεθόδων και κυρίως στατιστικών στοιχείων (Αθανασίου, 2007). Συγκεκριμένα, για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πρόγραμμα IBMSPSS Statistics 23.0 (2015), πρώην Statistical Package for the Social Sciences, ενώ τα επιστημονικά δεδομένα αποδόθηκαν με τη μορφή γραφημάτων.

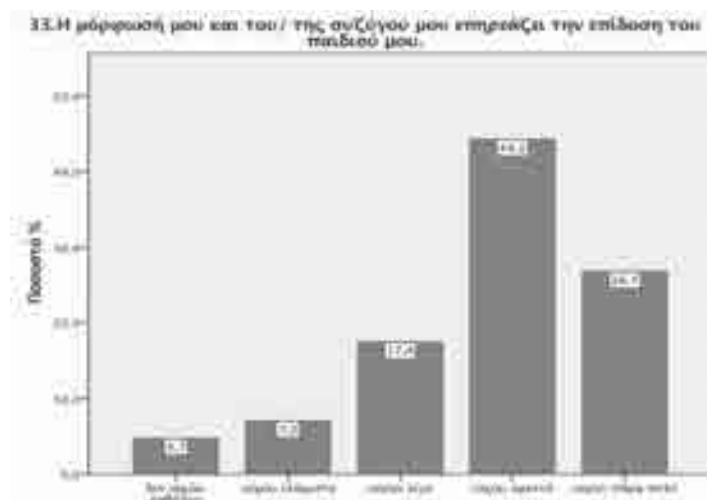
5. Παρουσίαση - Ανάλυση - Συζήτηση των αποτελεσμάτων

5.1. Ερευνητικό ερώτημα 1

Κατά πόσο επηρεάζεται η μαθησιακή επίδοση του παιδιού με αυτισμό από το μορφωτικό επίπεδο των δύο συζύγων - γονέων;

Όπως προαναφέρθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιήθηκε τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική μέθοδος. Η διεξαγωγή της ποσοτικής μεθόδου έγινε μέσω της χορήγησης ερωτηματολογίων σε γονείς παιδιών σχολικής ηλικίας με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας.

Η απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα εκμαιεύθηκε μέσα από το ερωτηματολόγιο, με την πλειοψηφία των γονέων (44,2%) να απαντά ότι αυτό ισχύει αρκετά, ενώ μόνο 4 γονείς (4,7%) απάντησαν ότι δεν ισχύει καθόλου (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Ποσοστά απόψεων γονέων σχετικά με το αν η δική τους μόρφωση επηρεάζει την επίδοση των παιδιών τους με ΔΑΦ

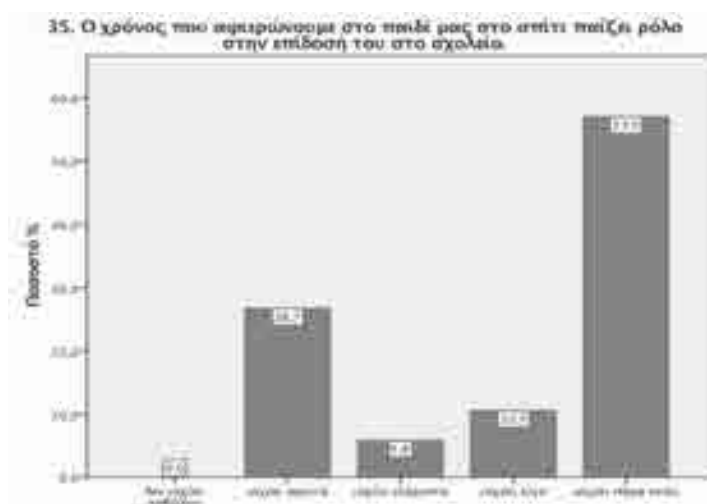
5.2. Ερευνητικό ερώτημα 2

Ποια είναι η άποψη των γονέων σχετικά με:

α. τις αλλαγές που επιφέρει η διάγνωση του παιδιού τους με αυτισμό στον χρόνο που αφιερώνουν οι ίδιοι μαζί του;

β. το αν έχουν πλέον πιο ενεργητικό ρόλο στην προετοιμασία του παιδιού τους για το σχολείο;

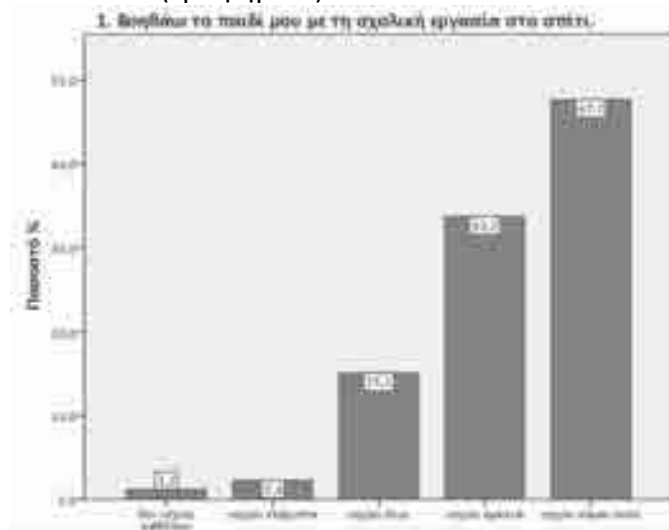
Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αποτελούνταν από δύο μέρη. Όσον αφορά το πρώτο μέρος, σχετικά με τις αλλαγές που επιφέρει η διάγνωση του παιδιού τους με αυτισμό στον χρόνο που αφιερώνουν οι ίδιοι μαζί του, προέκυψε ότι 49 γονείς (57%) δήλωσαν ότι ισχύει πάρα πολύ και μόνο 5 γονείς (5,8%) ανέφεραν ότι ισχύει ελάχιστα (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Ποσοστά απόψεων γονέων σχετικά με τον χρόνο που αφιερώνουν στο παιδί τους με ΔΑΦ

Συνεχίζοντας, το δεύτερο μέρος του ερευνητικού ερωτήματος αναφορικά με την άποψη των γονέων σχετικά με τον ρόλο που έχουν στην προετοιμασία του παιδιού τους για το σχολείο, στην ερώτηση αν οι γονείς βοηθούν το παιδί τους με τη σχολική εργασία

στο σπίτι, το 47,7% δήλωσε ότι ισχύει πάρα πολύ, ενώ ένα ποσοστό της τάξης 1,2% δήλωσε ότι δεν ισχύει καθόλου (Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Ποσοστά απόψεων γονέων σχετικά με το αν βοηθούν το παιδί τους με ΔΑΦ στη σχολική εργασία στο σπίτι

Στην πρόταση εάν οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο του παιδιού τους για να κουβεντιάσουν με τον δάσκαλο, το 52,3% δήλωσε ότι ισχύει πάρα πολύ, ενώ το 4,7% ανέφερε ότι ισχύει ελάχιστα (Γράφημα 4).



Γράφημα 4. Ποσοστά απόψεων γονέων σχετικά με το αν επισκέπτονται το σχολείο του παιδιού τους με ΔΑΦ για να κουβεντιάσουν με τον δάσκαλό του

5.3. Ερευνητικό ερώτημα 3

Η ύπαρξη αδερφών συμβάλει με κάποιον τρόπο στη μαθησιακή επίδοση του παιδιού με αυτισμό;

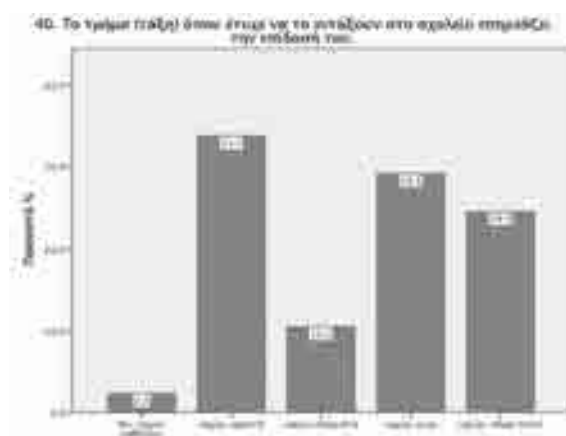
Οι απαντήσεις του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος δόθηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης από τις μητέρες παιδιών σχολικής ηλικίας με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Έτσι, στην ερώτηση εάν η ύπαρξη αδερφών συμβάλει με κάποιον τρόπο

στη μαθησιακή επίδοση του παιδιού με αυτισμό, οι 6 από τις 8 συνεντευξιαζόμενες γνωστοποίησαν την ύπαρξη αλληλεπίδρασης και παροχής βοήθειας μεταξύ των αδερφών τόσο σε μαθησιακό όσο και σε καθημερινό επίπεδο. Ωστόσο, 4 από τις 6 μητέρες επικεντρώθηκαν στην αναφορά μόνο δραστηριοτήτων / παιχνιδιών και θεμάτων αυτοεξυπηρέτησης ανάμεσα στα αδέρφια, παραγκωνίζοντας την πιθανή μαθησιακή υποστήριξη.

5.4. Ερευνητικό ερώτημα 4

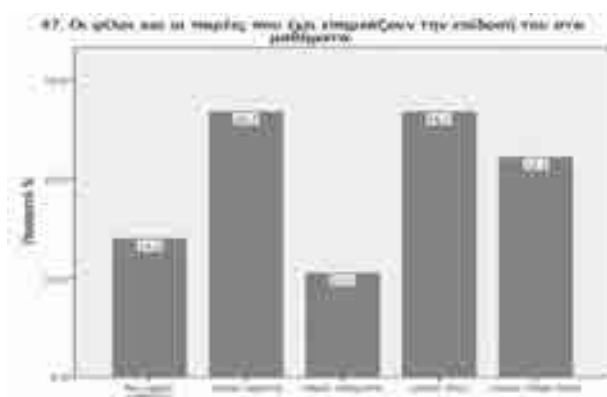
Οι γονείς πιστεύουν πως επηρεάζεται η μαθησιακή επίδοση του παιδιού με αυτισμό από τη στάση των άλλων παιδιών μέσα στην τάξη;

Συνεχίζοντας, στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το εάν οι γονείς πιστεύουν πως επηρεάζεται η μαθησιακή επίδοση του παιδιού με αυτισμό από τη στάση των άλλων παιδιών μέσα στην τάξη, η απάντηση εκμαιεύθηκε από τις ερωτήσεις 40 και 47 του ερωτηματολογίου, σχετικά με το αν το τμήμα/τάξη που έτυχε να ενταχθεί το παιδί στο σχολείο επηρεάζει την επίδοσή του. Έτσι, παρατηρήθηκε ότι το 33,7% δήλωσε ότι ισχύει αρκετά, ενώ το 2,3% δήλωσε ότι δεν ισχύει καθόλου (Γράφημα 5).



Γράφημα 5. Ποσοστά απόψεων γονέων σχετικά με το αν το τμήμα / τάξη που εντάχθηκε το παιδί τους με ΔΑΦ στο σχολείο επηρεάζει την επίδοσή του

Εντούτοις, στην ερώτηση αν οι φίλοι και οι παρέες του παιδιού με ΔΑΦ επηρεάζουν τη μαθησιακή του επίδοση, ένα 26,7% των γονέων απάντησε ότι ισχύει αρκετά, ένα άλλο 26,7% ότι ισχύει λίγο, ενώ το 10,5% ότι ισχύει ελάχιστα (Γράφημα 6).



Γράφημα 6. Ποσοστά απόψεων γονέων

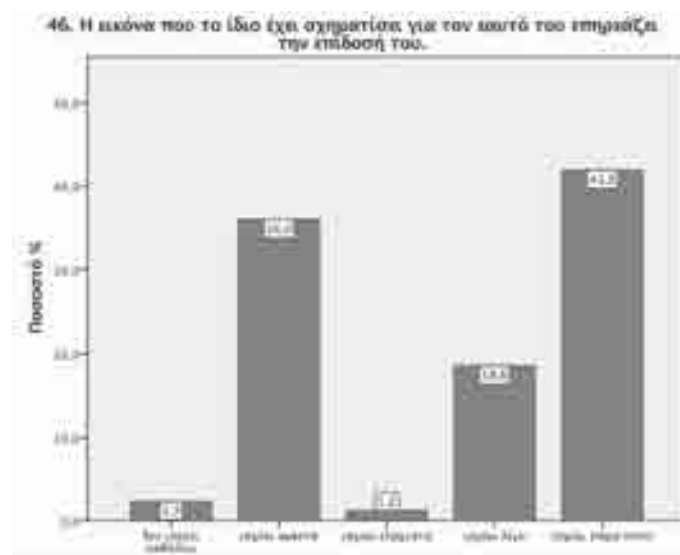
για τον ρόλο του κοινωνικού περιγυρου όσον αφορά την επίδοση στο σχολείο του παιδιού τους με ΔΑΦ

5.5. Ερευνητικό ερώτημα 5

Ποια είναι η γνώμη των γονέων παιδιών με αυτισμό για τον συσχετισμό της μαθησιακής επίδοσης του παιδιού τους με την εικόνα που έχει ο ίδιος για τον εαυτό του;

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που εξετάστηκε μέσω του ερωτηματολογίου ήταν το ερώτημα 5, αναφορικά με τη γνώμη των γονέων παιδιών με αυτισμό για τον συσχετισμό της μαθησιακής επίδοσης του παιδιού τους με την εικόνα που έχει ο ίδιος για τον εαυτό του.

Στην ερώτηση αυτή το 41,9% των γονέων απάντησε ότι ισχύει πάρα πολύ και το 1,2% ότι ισχύει ελάχιστα (Γράφημα 7).



Γράφημα 7. Ποσοστά απόψεων γονέων παιδιών με ΔΑΦ για τον συσχετισμό της μαθησιακής επίδοσης του παιδιού τους με την αυτοαντίληψή του

5.6. Ερευνητικό ερώτημα 6

α. Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό θεωρούν σημαντικό τον ρόλο των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη μαθησιακή επίδοση του παιδιού τους;

β. Πώς πιστεύουν οι γονείς ότι επηρεάζεται η μαθησιακή επίδοση του παιδιού με αυτισμό από τη σχέση των ίδιων με τον εκπαιδευτικό;

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα απαρτιζόταν από δύο σκέλη και διερευνήθηκε μέσα από τη συνέντευξη.

Κρίθηκε σκόπιμο τα αποτελέσματα των δύο σκελών του ερωτήματος να παρατεθούν μαζί, διότι αποτελούν αλληλένδετο κομμάτι και εξετάστηκαν παραλλήλως στη διεξαγωγή της συνέντευξης.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος του ερωτήματος σχετικά με τον βαθμό επίδρασης του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού, 6 από τις 8 μητέρες υποστήριξαν την επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την παροχή σαφών πληροφοριών σε συνδυασμό με την ομαλή μεταξύ τους συνεργασία.

Παρά ταύτα, τόνισαν την αναγκαιότητα της άμεσης επίλυσης του επικοινωνιακού χάσματος που υπάρχει ανάμεσα σε γονείς και ειδικούς φορείς, εφόσον θεωρούν απαραίτητη και επιτακτική ανάγκη να υφίσταται αυτή η συνεργασία για περαιτέρω υποστήριξη της μαθησιακής εξέλιξης του παιδιού με αυτισμό.

5.7. Ερευνητικό ερώτημα 7

Ποιες είναι οι προσδοκίες και οι επιθυμίες των γονέων για τη μελλοντική σταδιοδρομία του παιδιού τους;

Ολοκληρώνοντας, στο έβδομο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις προσδοκίες και τις επιθυμίες που έχουν οι γονείς για τη μελλοντική σταδιοδρομία του παιδιού τους, όλες οι μητέρες ανεξαιρέτως (και οι 8 που έδωσαν συνέντευξη) επιθυμούν τη μελλοντική αυτονομία και ανεξαρτητοποίηση του παιδιού τους, χωρίς να θεωρούν απαραίτητη την παράλληλη ακαδημαϊκή επιτυχία αλλά με την κατάκτηση απλώς των στοιχειωδών γνώσεων.

6. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Συμπερασματικά, αναλύοντας τα πορίσματα και των δύο μεθόδων της συγκεκριμένης έρευνας έγινε κατανοητό ότι οι εκτιμήσεις των γονέων παιδιών σχολικής ηλικίας με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας επηρεάζουν άμεσα και σε μεγάλη κλίμακα τη μαθησιακή τους πορεία. Μέσω της ποσοτικής μεθόδου διαφάνηκε η θετική συσχέτιση της μαθησιακής προόδου του παιδιού με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Στην εν λόγω διαπίστωση συνέβαλε και η καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων και κυρίως των γραμματικών γνώσεων κάθε γονέα ξεχωριστά, καθώς οι ερωτηθέντες ως επί το πλείστον ήταν τελειόφοιτοι ανώτερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Υπάρχει πιθανότητα λοιπόν οι γονείς να ανταποκρίθηκαν με γνώμονα τη δική τους εκπαιδευτική πορεία και υφιστάμενη κατάσταση. Επίσης, ο χρόνος που αφιερώνουν οι γονείς στο παιδί τους με ΔΑΦ στο σπίτι, αποδείχτηκε εξίσου σημαντικός παράγοντας επίδρασης, εφόσον οι γονείς συμφώνησαν ότι η ενεργή συμμετοχή τους και η εμπλοκή τους παραλλήλως στα σχολικά δρώμενα και στις διαδικασίες προετοιμασίας του παιδιού τους επιφέρουν θεαματική μαθησιακή πρόοδο. Συν της άλλοις, καίρια θέση ανάμεσα στους παράγοντες επιρροής της μαθησιακής επίδοσης κατέχουν τόσο τα άτομα που απαρτίζουν την κοινωνική ζωή του ατόμου με αυτισμό όσο και η εικόνα που έχει σχηματίσει το ίδιο για τον εαυτό του. Κατά τη γνώμη των γονέων, ο κοινωνικός περίγυρός μπορεί να ωθήσει το παιδί με αυτισμό στην επίτευξη πρωτόγνωρων μαθησιακών στόχων σε συνδυασμό με την αυτοεικόνα του.

Απεναντίας, η ανάλυση των πορισμάτων της ποιοτικής μεθόδου έφερε στο προσκήνιο άλλα ζητήματα ζωτικής σημασίας για τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού με αυτισμό. Αναλυτικότερα, η ποιοτική μέθοδος επικεντρώθηκε στη θετική παρεχόμενη βοήθεια και αλληλεπίδραση των αδερφών μεταξύ τους και τη συσχέτισε με τη σταδιακή εκπαιδευτική άνοδο του παιδιού με αυτισμό, εφόσον τα αδέλφια των παιδιών με αυτισμό επιζητούν και επιδιώκουν τις περισσότερες φορές την αλληλεπίδραση μαζί τους.

Παραλλήλως, αξιοσημείωτα ήταν τα ευρήματα σχετικά με τον παράγοντα «σχέση γονέων-εκπαιδευτικού» που διαφοροποιούνται από τα πορίσματα σωρείας άλλων ερευνών, εφόσον η πλειοψηφία των γονέων δήλωσαν τον συμβουλευτικό και υποστηρικτικό ρόλο των εκπαιδευτικών, την ύπαρξη ομαλής επικοινωνιακής διόδου ανάμεσά τους και την ανταλλαγή πλήρων πληροφοριών. Ωστόσο, συνέκλιναν στην ανύπαρκτη συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλους εκπαιδευτικούς και ειδικούς φορείς, η οποία αν υφίστατο θα συνέβαλλε κατά πολύ στην κατανόηση των εκπαιδευτικών ελλείψεων των ατόμων και θα οδηγούσε στον σχεδιασμό και την ακολουθία μιας κοινής πορείας πλεύσης προς αντιμετώπιση των προβλημάτων και σταδιακή βελτίωση της κατάστασης.

Τέλος, μέσω της ποιοτικής μεθόδου εξωτερικεύτηκαν οι εσωτερικές επιθυμίες και προσδοκίες των γονέων για τη μελλοντική πορεία των παιδιών τους: όλοι ανεξαιρέτως οι

γονείς παιδιών με ΔΑΦ εξέφρασαν την επιθυμία για μελλοντική αυτονομία των παιδιών τους, χωρίς να θεωρούν απαραίτητη τη μαθησιακή τους εξέλιξη.

Η ερμηνεία των ουσιαστικότερων σημείων της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί ένα μικρό λιθαράκι στον τομέα της έρευνας ικανό όμως να φέρει στο προσκήνιο αρκετά ζητήματα θεωρητικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Παραδείγματος χάρη, θα ήταν ουσιώδης η μελέτη της μαθησιακής εξέλιξης του παιδιού με ΔΑΦ υπό το πρίσμα του ευρύτερου οικογενειακού του πλαισίου-περιβάλλοντος, με γνώμονα την ποικιλία των επιλεγόμενων τρόπων αντιμετώπισης των εκάστοτε προβλημάτων. Επίσης, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε η συγκριτική και ενδελεχής διερεύνηση περισσότερων παραγόντων, όπως λόγου χάρη του οικονομικού ή πολιτισμικού αντίστοιχα σε σχέση με την κοινωνία, που συμβάλλουν στη μαθησιακή επίδοση του παιδιού με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας τόσο προσχολικής όσο και σχολικής ηλικίας. Επιπλέον, θα ήταν ελπιδοφόρα η υλοποίηση μιας διαχρονικής μελέτης σχετικά με τις μακροχρόνιες επιπτώσεις που επιφέρουν οι απόψεις των γονέων στα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Τέλος, θα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα η υλοποίηση μιας μελέτης, η οποία θα εξέταζε εκτενέστερα τη συσχέτιση των προσδοκιών των πατέρων παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος με τις προσδοκίες πατέρων παιδιών τυπικής ανάπτυξης όσον αφορά τη μαθησιακή και εξελικτική τους πορεία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Boucher, J. (2009). *The Autistic Spectrum: Characteristics, causes and practical issues*. London: Sage.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. 2^η εκδ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- IBM Corp. (2015). *IBM SPSS Statistics for Windows*. Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Yeargin-Allsopp, M., Rice, C., Karapurkar, T., Doernberg, N., Boyle, C. & Murphy, D. (2003). Prevalence of autism in a US metropolitan area. *Journal of American Medical Association*, 289(1), 49-55.
- Zecavatti, N. & Spence, S.J. (2009). Neurometabolic disorders and dysfunction in Autism Spectrum Disorders. *Current Neurology and Neuroscience Reports*, 9(2), 129-136.
- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. 2^η εκδ. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αλεξίου, Χ. (2007). Αυτισμός: Το πρόβλημα και η αντιμετώπισή του στην Ελλάδα. Στο Ι. Βογινδρούκα, Γ. Καλομοίρη & Β. Παπαγεωργίου (Επιμ.). *Αυτισμός. Θέσεις και προσεγγίσεις*, σσ. 65-94. Αθήνα: Ταξιδευτής & Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών.
- Γενά, Α. & Μπαλαμώτης, Γ. (2013). *Η οικογένεια του παιδιού με αυτισμό. Οι γονείς*. Τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρίου, Ι., Κοσμού, Α. & Κυριαζή, Δ. (2014.) Διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού: Απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την εκπαίδευση των παιδιών και εφήβων στο νομό Ηρακλείου (Μεταπτυχιακή

- εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηρακλείου. Ανακτήθηκε στις 2/8/18 από http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/seyp/ker/2014/DimitriouIoanna,KosmouAnna,KyriaziDespoinaVasiliki/attached-document-1429864174-830819-15663/DimitriouIoanna_KosmouAnna_KyriaziDespoina2014.pdf
- Δημόπουλος, Γ. (2007). *Συναισθήματα: Ο καθρέφτης της ψυχής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζερβουδάκη, Ε. Κ. (2011). Η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και η επίδρασή της (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 2/8/18 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28170#page/1/mode/2up>
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. 5^η εκδ. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Κυριαζή, Ν. (2011) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική ανασκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωτσόπουλος, Σ. (2014). Οι γονείς του παιδιού με αυτισμό. *Εγκέφαλος*, 51(2), 27-37.
- Λατινόπουλος, Π. (2010). *Τα πρώτα βήματα στην έρευνα: Ένας χρηστικός οδηγός για νέους ερευνητές*. Αθήνα: Κριτική.
- Λυκίδη, Σ. Φ. (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Διπλωματική εργασία)*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 2/8/18 από http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5783/1/_ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ_ΛΥΚΙΔΗ.pdf
- Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση; Η έρευνα στην σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.
- Παγκουρέλια, Ε. & Παπαδοπούλου, Μ. (2009). Κριτική ανάλυση λόγου - Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου: Μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 75-86.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. 3^η εκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός, Δ. Π. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση
- Τουρτούρας, Χ. Δ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Χρυσανθακοπούλου, Ε. (2012). Διερεύνηση των απόψεων των Εδικών Παιδαγωγών για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 2/8/18 από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5793/1/metaptychiakh%20ergasi%20a.pdf>
- Ψάρρη, Α. (2014). Θετικές αντιλήψεις και άγχος γονέων με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 2/8/18 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/135292/files/GRI-2014-13278.pdf>

«Λύνοντας τη σιωπή των Μαγεμένων»
(Η Δημιουργική Γραφή συναντά τις ΤΠΕ σε δομή Νηπιαγωγείου με τμήμα ένταξης, με
διασχολικές συνδέσεις και συνεκπαίδευση νηπίων και ενηλίκων)
Εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας

Ειρήνη Λαρδούτσου

Νηπιαγωγός

irenecou@gmail.com

Βασιλική Καραπά

Νηπιαγωγός

vasilikikarapa@gmail.com

Ευανθία Παντζελιουδάκη

Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής

evanthia21@yahoo.gr

Περίληψη

Το Νηπιαγωγείο, στη βάση της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της ευελιξίας του αλλά και του πρωταρχικά καθοριστικού του ρόλου, δοκιμάζει συνεχώς τα όρια του, τολμώντας εφαρμογές out of the box.

Σε μια αυστηρά καθορισμένη επιστημονική βάση προτείνεται μια καινοτόμος δράση Μουσειακής αγωγής, όπου –μέσα από διασχολικές συνδέσεις, συνεκπαίδευση νηπίων και γονέων και σύνδεση με μουσεία, ινστιτούτα και φορείς– υλοποιείται πρόγραμμα δημιουργικής γραφής για νήπια και ενήλικες, με στόχο την προσέγγιση του μουσειακού αντικειμένου μέσα από τη συγγραφική εμπειρία. Ειδικότερα, το Νηπιαγωγείο μέσω προγράμματος ομαλής μετάβασης συνδέεται με το Δημοτικό και το Λύκειο, ανταλλάσσοντας παραγόμενα συγγραφικά προϊόντα και πληροφορίες για το προτεινόμενο μουσειακό είδος, ενώ αξιοποιεί τη δυνατότητα που προσφέρεται από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας να χρησιμοποιήσει υλικό από την Ακαδημία Ρομποτικής (χρήση και αξιοποίηση ρομπότ) για τον ίδιο λόγο, αποδεικνύοντας τη διάθεσή του για διασχολικές συνδέσεις. Παράλληλα, μέσα από πρόγραμμα συνεκπαίδευσης νηπίων και γονέων σε εργαστήρια δημιουργικής γραφής, συνδέει την παιδαγωγική επιστήμη με την εκπαίδευση ενηλίκων και τη μουσειακή αγωγή με την αγωγή στις ΤΠΕ, ενώ οι συνεργασίες του με φορείς, ινστιτούτα και μουσεία αποδεικνύουν τον ευέλικτο και επικοινωνιακό χαρακτήρα του.

Τα νήπια με δράσεις αβίαστες, πρωτότυπες και ευφάνταστες προσεγγίζουν παράλληλους τομείς γνώσεων και επιστημονικών αντικειμένων μέσα από διαθεματικές και διαδραστικές δράσεις, ενώ εμπλουτίζουν την ήδη υπάρχουσα εμπειρία τους απέναντι στο νέο και διαφορετικό, έχοντας ήδη αποκτήσει δεξιότητες και στάσεις από τη δομή του τμήματος ένταξης που ενσωματώνει το Νηπιαγωγείο.

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργική Γραφή, συνεκπαίδευση, ΤΠΕ, ρομποτική, ένταξη.

1. Εισαγωγή:

Στο πλαίσιο των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της φιλοσοφίας αξιοποίησης όποιας χωροταξικής δυνατότητας προσφέρεται στο Νηπιαγωγείο, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από δύο συστεγαζόμενα Νηπιαγωγεία (21ο και 85ο Νηπιαγωγεία Θεσσαλονίκης - οδός Περδίκας 8) ένα ετήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα πολιτιστικού ενδιαφέροντος με θέμα το μνημείο με την ονομασία «Μαγεμένες ή Είδωλα» (Las Incantadas στα ισπανοεβραϊκά).

Πρόκειται για ένα σχέδιο δράσης που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε πάνω στους εκπαιδευτικούς άξονες που προβλέπονται από το Υπουργείο, με χαρακτήρα περισσότερο πειραματικό και λιγότερο ερευνητικό, με αφορμή το συγκεκριμένο μουσειακό αντικείμενο.

Το αντίγραφο του μνημείου βρίσκεται στο Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, σε όμορο σημείο με τα Νηπιαγωγεία και καθώς το αυθεντικό μνημείο βρίσκεται στο Μουσείο του Λούβρου στο Παρίσι, κρίθηκε ενδιαφέρουσα η συνεργασία των σχολικών μονάδων και με το Γαλλικό Ινστιτούτο Θεσσαλονίκης, το οποίο επίσης γειτνιάζει με αυτές. Επιπλέον, στο πλαίσιο της χωροταξικής αξιοποίησης διαμορφώθηκε και υλοποιήθηκε συνεργασία και με το όμορο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (ΠΑΜΑΚ), αξιοποιώντας την Ακαδημία Ρομποτικής του.

Η εκκίνηση ενδιαφέροντος ξεκίνησε από το ίδιο το μουσειακό αντικείμενο και ενισχύθηκε από την πρόθεση για σύμπραξη των δύο σχολικών μονάδων και από τη διάθεση για εκπαιδευτικό πειραματισμό κατά την προσέγγιση του αντικειμένου μέσα από δύο βασικά εργαλεία, της Δημιουργικής Γραφής και των Νέων Τεχνολογιών, σε μια βάση συνεκπαίδευσης πάνω στους άξονες:

α) συνεκπαίδευσης γονέων και νηπίων, και

β) συνεκπαίδευσης τμημάτων γενικής και ειδικής αγωγής.

Επιπλέον, το εγχείρημα πήρε τη μορφή διασχολικής δράσης, καθώς μέσα από τη συνεργασία με την Ακαδημία Ρομποτικής του ΠΑΜΑΚ και την εμπλοκή τμήματος μαθητών Λυκείου στο πλαίσιο project εξασφαλίστηκε ένας ενιαίος άξονας συνεργασίας ανάμεσα στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Μεθοδολογικά η προσέγγιση ήταν διαθεματική, καθώς διαπέρασε όλα τα θεματικά πεδία, όπως αυτά αναφέρονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ για το Νηπιαγωγείο αλλά με έμφαση στον τομέα της γλώσσας και της λογοτεχνίας και των ΤΠΕ.

Στον άξονα της δημιουργικής γραφής η εκκίνηση των δράσεων εντοπίστηκε στην αφηγηματική εξάσκηση, στον μετασχηματισμό του λόγου των νηπίων από αφηγηματικό σε επεξηγηματικό, με το συναίσθημα να βρίσκεται σε μια συναλλαγή με το βίωμα, την ώρα που αυτό συμβαίνει, έχοντας ως όχημα τη φαντασία που σε αυτή την ηλικία απογειώνει συνδέσεις και συσχετίσεις. Αξιοποιήθηκε πλήρως η αυθόρμητη μετακίνηση των νηπίων μέσα στο φαντασιακό πεδίο, όπου το παράδοξο και το ανοίκειο εμφανίζονται με αληθοφάνεια και με τρόπο λογικό, ενώ η ορμή του προφορικού λόγου των νηπίων, υπερκαλύπτοντας συχνά τις φωνολογικές τους αδυναμίες, τα οδήγησε στη διαπίστωση της ανάγκης κωδικοποίησης και αποτύπωσης των σχέσεων των πραγμάτων και των καταστάσεων και στον μηχανισμό των συσχετίσεων της αλήθειας με τον μύθο.

Αναφορικά με τις ΤΠΕ και μέσω των Learning apps που είναι μια εύχρηστη γεννήτρια ασκήσεων με πλήθος δυνατοτήτων για δημιουργία διδακτικών - διαδραστικών παιχνιδιών για τις Ξένες Γλώσσες, τις Θετικές Επιστήμες, την Ιστορία, τα Μαθηματικά κ.ο.κ. δόθηκε μια άριστη ευκαιρία σε νήπια κι εκπαιδευτικούς να:

α. δημιουργήσουν δικά τους παιχνίδια

β. να χρησιμοποιήσουν με ευχέρεια ένα δημοσιευμένο παιχνίδι, και

γ. να τροποποιήσουν κάποιο δημοσιευμένο, προσαρμόζοντάς το σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στον πυρήνα της συνεκπαίδευσης και μέσα από τους δύο βασικούς πυλώνες της (συνεκπαίδευση μαθητών γενικής - ειδικής αγωγής και συνεκπαίδευση ενηλίκων - ανηλίκων) η έμφαση δόθηκε στην καινοτόμα όσμωση διαφορετικών πεδίων, τηρώντας πάντα τις βασικές αρχές εκπαίδευσης για το καθένα απ αυτά (ειδική αγωγή και εκπαίδευση ενηλίκων).

Συγκεκριμένα, το προτεινόμενο πρόγραμμα στηρίχθηκε σε μεγάλο βαθμό στην επαναπροσδιοριζόμενη σχέση ανάμεσα στην ειδική και γενική εκπαίδευση και στην αλλαγή που σημειώθηκε στις στάσεις, στις κοινωνικές αντιλήψεις και στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, η οποία οδήγησε στην αναπροσαρμογή και της εκπαιδευτικής πολιτικής με αποτέλεσμα τη μετάβαση από τα ειδικά σχολεία στα σχολεία της ένταξης. Μάλιστα, συνάδει απόλυτα με τις απόψεις εκπαιδευτικών κύκλων που τάσσονται υπέρ της δημιουργίας ενός σχολείου το οποίο θα διασφαλίζει το δικαίωμα εκπαίδευσης όλων των παιδιών ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους, προτείνει εκπαιδευτικούς τρόπους συμμετοχής συνεργασίας και αλληλεπίδρασης για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις δυνατότητές τους.

Όσον αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων (γονέων) σε ένα κοινό πρόγραμμα δημιουργικής γραφής με τα παιδιά τους, η παρούσα εκπαιδευτική πρόταση βρίσκεται σε απόλυτη συνάφεια με την πρόταση του Υπουργείου για άνοιγμα των σχολείων στην κοινωνία, έχοντας ως διευκολυντικό πλαίσιο την καθημερινή επαφή μαζί τους κατά την ώρα της προσέλευσης και της αποχώρησης, την ενεργητική είσοδό τους στις σχολικές τάξεις, τις τακτικές και έκτακτες ενημερώσεις, το κάλεσμά τους για συμμετοχή σε δράσεις της καθημερινότητας. Μάλιστα, τηρώντας απαρέγκλιτα τις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και τις ενεργητικές και συμμετοχικές διαδικασίες μάθησης, ταξινομήθηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι σε τρία βασικά επίπεδα (γνώσεων, στάσεων, δεξιοτήτων) και –μέσα από διαδικασίες ανίχνευσης των παραδοχών των ενηλίκων γονέων στο πλαίσιο του εργαστηρίου– επιχειρήθηκε ο μετασχηματισμός των νοητικών συνηθειών των γονέων και κατ' επέκταση των αντιλήψεων και των στάσεών τους απέναντι στην εκπαίδευση, στον εκπαιδευτικό, στο παιδί τους ως μαθητή και στην προσέγγιση της λογοτεχνίας.

2. Διάρκεια

Το πρόγραμμα μουσειακής αγωγής που έφερε το τίτλο «Λύνοντας τη σιωπή των Μαγεμένων» είχε διάρκεια 5 μηνών και περιελάμβανε προγραμματισμένες και αναδυόμενες δράσεις δημιουργικής γραφής και ΤΠΕ για τα νήπια, 8 προγραμματισμένες επισκέψεις στον χώρο του Νηπιαγωγείου ασκούμενου φοιτητή από την Ακαδημία Ρομποτικής (με το ΝΑΟ) και εργαστήριο δημιουργικής γραφής για τους γονείς σε δομή σχολής γονέων.

3. Σκοπός και στόχοι του προγράμματος

Βασικός σκοπός του προγράμματος ήταν η λογοτεχνική αφύπνιση νηπίων και γονέων με το εργαλείο της δημιουργικής γραφής, μέσω της μουσειακής αγωγής με τη χρήση των ΤΠΕ σε ένα πλαίσιο διασχολικής σύνδεσης, διαθεματικής προσέγγισης και συνεκπαίδευσης.

Επιμέρους στόχοι:

Οι επιμέρους στόχοι κατανεμήθηκαν σε δύο άξονες:

- α) της βασικής εκπαίδευσης
- β) της εκπαίδευσης ενηλίκων.

3.1. Όσον αφορά την εκπαίδευση των νηπίων σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ οι στόχοι προσδιορίζονται στα πεδία:

- Των γνωστικών αντικείμενων της Γλώσσας, των Νέων Τεχνολογιών, της Μελέτης Περιβάλλοντος, των Μαθηματικών και της Δημιουργίας και Έκφρασης
- Της μαθησιακής διαδικασίας.

3.1.1. Γνωστικά αντικείμενα: Γλώσσα, Νέες Τεχνολογίες, Μελέτη Περιβάλλοντος, Μαθηματικά, Δημιουργία και Έκφραση

Στον τομέα της Γλώσσας

Τα νήπια:

- να γνωρίσουν τα διάφορα λογοτεχνικά είδη, να εξασκηθούν στις λογοτεχνικές τεχνικές και να οδηγηθούν στη φιλιαναγνωσία.
- να εξοικειωθούν στην απόδοση των εμπειριών τους με προφορικό και γραπτό λόγο, χρησιμοποιώντας ποικίλες λογοτεχνικές τεχνικές που έχουν διδαχθεί με τρόπο αβίαστο φυσικό και παιγνιώδη.
- να κατανοήσουν τη σημασία της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών, μεταφοράς πληροφοριών και ως πηγής ευχαρίστησης και απόλαυσης.
- να δημιουργήσουν δικά τους κείμενα και να διαπιστώσουν τη σημασία της αποτύπωσης της προφορικής τους απόδοσης σε γραπτή αποτύπωση μέσω της υπαγόρευσής τους στον εκπαιδευτικό.
- να τους δημιουργηθεί το κίνητρο και να αφυπνιστεί το ενδιαφέρον για δική τους γραπτή αποτύπωση στον βαθμό που το εξελικτικό τους στάδιο το καθιστούσε εφικτό.

Εξελικτικά, να συνειδητοποιήσουν ότι τα κείμενα απευθύνονται σε συγκεκριμένους κάθε φορά αναγνώστες, μαθαίνοντας να τα βελτιώνουν ακούγοντας το αποτέλεσμα της διόρθωσης - υπαγόρευσης και αναθεωρώντας κατά περίπτωση τις επιλογές λεξιλογίου ή διατύπωσης.

Στον τομέα των Νέων Τεχνολογιών (ΤΠΕ)

Τα νήπια:

- να έρθουν σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες και να διαπιστώσουν τις δυνατότητες της Ρομποτικής, καθώς το ρομπότ «συμμετέχει» στο πρόγραμμα της δημιουργικής γραφής, συνδέοντας έτσι το παρόν μέσω της τεχνολογίας με το παρελθόν.
- να εξοικειωθούν με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έρθουν σε επαφή με διάφορες χρήσεις του ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας και ως εργαλείο ανακάλυψης, δημιουργίας και έκφρασης.
- να οδηγηθούν στη γνώση με παιγνιώδη τρόπο και να ανακαλύψουν μέσω του πειραματισμού σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος.
- να οδηγηθούν σε τεχνολογικό αλφαριθμητισμό.

Μάλιστα, όσον αφορά την υλοποίηση αυτού του στόχου, σημαντικός ήταν ο ρόλος των Learning apps, τα οποία –όπως επισημάνσαμε και προηγουμένως– είναι μια εύχρηστη γεννήτρια ασκήσεων με πλήθος δυνατοτήτων για δημιουργία διδακτικών – διαδραστικών παιχνιδιών, για διάφορα μαθήματα (Ξένες Γλώσσες, Θετικές Επιστήμες, Ιστορία, Μαθηματικά κ.ο.κ.). Μέσα από τη μεγάλη ποικιλία κουίζ που παρέχουν τα Learning apps οι χρήστες - δημιουργοί μπορούν να δημιουργήσουν δικά τους παιχνίδια, ακολουθώντας τις οδηγίες, αλλά και να χρησιμοποιήσουν ελεύθερα ή και να τροποποιήσουν κάποια ήδη δημοσιευμένα, προσαρμόζοντάς το στις ανάγκες τους.

Στον τομέα της Μελέτης Περιβάλλοντος:

Τα νήπια:

- να έρθουν σε επαφή με την έννοια των Μουσείων και με τα πολιτιστικά προϊόντα που εκτίθενται σε αυτά και να αποκτήσουν μουσειακή συνείδηση.

- να διακρίνουν τις ομοιότητες και διαφορές των εκθεμάτων και να τα συσχετίσουν με το αντίστοιχο χρονικό σημείο και περίοδο, ώστε να εξασκηθούν και να κατανοήσουν πληρέστερα την έννοια του χρόνου.
- να εμβαθύνουν στον πολιτιστικό περίγυρο κάθε εποχής (2ος-3ος αιώνας, 1864, παρόν), διακρίνοντας γνωρίσματα που άπτονται των εμπειριών τους (παιχνίδι, διατροφή, ενδυμασία, τρόπος ζωής) και να αντιληφθούν την πρόοδο, έτσι όπως αυτή «περπατάει» στη χρονογραμμή.

Στον τομέα των Μαθηματικών:

Τα νήπια:

- να κάνουν ομαδοποιήσεις
- να κάνουν αντιστοιχίες
- να εξοικειωθούν στην αβίαστη πραγματοποίηση όλων των πράξεων κυρίως ως τον αριθμό 8, που είναι και ο αριθμός των «μαγεμένων», μέσα από παιχνίδια, δρώμενα και αφηγήσεις
- να εξασκηθούν σε ασκήσεις βάρους, όγκου, ύψους (με αφορμή τα εκθέματα)
- να εξασκηθούν στις μετρήσεις κάθε είδους
- να δημιουργούν μόνα τους παιχνίδια με μαθηματικές έννοιες.
- να εξοικειωθούν με τη χρήση της χρονογραμμής και της αποτύπωσης των γεγονότων μέσα από αντίστοιχες δράσεις σε συχνή και τακτική βάση.

Στον τομέα Δημιουργίας και Έκφρασης:

Τα νήπια:

- να αποδώσουν εικαστικά τις εμπειρίες τους μέσα από τις διάφορες μορφές τέχνης (γλυπτική, ζωγραφική, λογοτεχνία)
- να καταστούν ικανά να αφηγηθούν παραστατικά ή να αποδώσουν θεατρικά τα λογοτεχνικά είδη που τα ίδια έχουν παράγει στη λήξη της σχολικής χρονιάς

3.1.2. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Κατά την πορεία της μάθησης των νηπίων ως διαδικασία, οι στόχοι επιμερίστηκαν ως εξής:

Τα νήπια:

- να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με τα μέλη της ομάδας ανταλλάσσοντας ιδέες και προτάσεις και να αναπτύξουν έτσι εναλλακτικές στρατηγικές προσέγγισης και επίλυσης προβλημάτων
- να καλλιεργούν τη δημιουργική τους σκέψη και ικανότητα.
- να βιώνουν με παιγνιώδη τρόπο τη μάθηση, παρεμβαίνοντας εποικοδομητικά στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση του μαθήματος.
- να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και αποδοχής με όλα τα μέλη της ομάδας, ανακαλύπτοντας τρόπους προσφοράς, άμιλλας και ανατροφοδότησης με κάθε μαθητή γενικής και ειδικής αγωγής.

3.2. Όσον αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων οι εκπαιδευτικοί στόχοι αφορούν:

- την εξάσκηση στη γραφή με χρήση συγγραφικών τεχνικών (π.χ. ασκήσεις ύφους, αφηγηματικές τεχνικές κ.λπ.)
- τη διάκριση συγγραφικών ειδών, πεζών και ποιητικών
- τη φιλιαναγνωσία
- την αυτοέκφραση και την ικανοποίηση από τα παραγόμενα
- τη συμμετοχή στη σχολική πράξη

- την προσέγγιση της λογοτεχνίας και του μουσειακού είδους
- τη συνεργασία με άλλους ενήλικες (γονείς και εκπαιδευτικούς)
- τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των ενηλίκων - γονέων για τις δυνατότητες του σχολείου ως θεσμού και της λογοτεχνίας ως αντικειμένου
- την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας με το παιδί τους σε ένα γνωστικό αντικείμενο από τη δεξαμενή των σχολικών δράσεων.

4. Μεθοδολογία υλοποίησης

Με βάση το ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο) η διαδικασία μάθησης του νηπίου είναι διαθεματική, ενιαία, διαδραστική, ευέλικτη, παιγνιώδης και συνεχώς εμπλουτιζόμενη με ξεκάθαρο τον χαρακτήρα της δημιουργικότητας.

Οι πυρήνες θεμάτων αναδύονται από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, από το ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον που τα περιβάλλει, από τις εμπειρίες και τα τυχαία περιστατικά, από έναν εσωτερικό προβληματισμό ή και μια συγκεκριμένη θεματική.

Έτσι για τη διεξαγωγή αυτού του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Project, αλλά και η διαθεματική προσέγγιση του θέματος. Το πρόγραμμα βασίστηκε στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών, αφού μέσα από τις ενασχολήσεις τους με τις δραστηριότητες, έγιναν μικροί ερευνητές, αναζήτησαν, επεξεργάστηκαν και παρουσίασαν με δημιουργικό τρόπο τις νέες γνώσεις (ανακαλυπτική - διερευνητική μάθηση του Bruner).

Μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, διδακτικά εργαλεία, περιβάλλον της τάξης, και αντικείμενα διδασκαλίας αποτέλεσαν παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας μάθησης μέσα από μια σχέση αμφίδρομης αλληλεπίδρασης.

5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίαρχος, καθώς είναι αυτός που θα δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε μέσα σε ένα ελκυστικό, ασφαλές, φιλικό και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, να εξασφαλισθούν τα κίνητρα και οι προϋποθέσεις μάθησης για όλους. Είναι αυτός που θα διευκολύνει το σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας, θα περιγράψει τα προς επίλυση προβλήματα, θα δώσει οδηγίες, θα κάνει ερωτήσεις και θα προωθήσει την καθοδηγούμενη ανακάλυψη. Μάλιστα, δε θα παραμείνει αποστασιοποιημένος από τη δράση του μαθητή, αλλά θα γίνει συνερευνητής και υποστηρικτής.

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ο εκπαιδευτικός των νηπίων έλαβε και τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στη δημιουργική γραφή (εφόσον είχε σχετική πιστοποίηση). Με γνώμονα την έμπνευση, την τόλμη, την αυτογνωσία μα κυρίως την επιστημονική κατάρτιση, η εκπαίδευση μπορεί να απογειώσει τον δημιουργικό οίστρο του εκπαιδευτή / εκπαιδευτικού και να δημιουργήσει ενεργητικούς, συμμετοχικούς και ευτυχισμένους εκπαιδευόμενους. Ο εκπαιδευτής / εκπαιδευτικός που έχει απεκδυθεί από στείρες πολιτικές μηχανιστικής μετάγγισης γνώσης και τυπικής πλήρωσης εκπαιδευτικών υποχρεώσεων, δίνει στον εαυτό του όλα τα περιθώρια καινοτόμων αποφάσεων και πρωτοβουλιών, άλλα σημεία εκκίνησης στο εκπαιδευτικό έργο και μια πορεία αλληλεπιδράσεων, οσμώσεων και δημιουργίας.

6. Παρουσίαση δραστηριοτήτων

Κάθε πρόγραμμα, και δη όποιο σχετίζεται με το ανθρωπογενές υλικό, προϋποθέτει πέρα από τον σχεδιασμό επί χάρτου και την ενεργητική και προσοδοφόρα υλοποίησή του.

Το πρόγραμμα με τον τίτλο «Λύνοντας τη σιωπή των Μαγεμένων» αφορά πρόγραμμα μουσειακής αγωγής με θέμα οκτώ ρωμαϊκά αγάλματα (2ος μ.Χ. αιώνας), τα οποία το 1864 μεταφέρθηκαν, ως προϊόν αγοραπωλησίας ανάμεσα στον Γάλλο παλαιογράφο Μιλλέρ και στον σουλτάνο της εποχής, από την Ελλάδα στη Γαλλία. Είναι γνωστά ως οι «Μαγεμένες της Θεσσαλονίκης» ή αλλιώς οι «Καρυάτιδες της Θεσσαλονίκης».

Το Νηπιαγωγείο συνεργάστηκε με τμήμα Λυκείου από τη Β/θμια Εκπαίδευση και την Ακαδημία Ρομποτικής του ΠΑΜΑΚ από την Γ/θμια, ορίζοντας έτσι τη δράση ως διασχολική. Φορείς συνεργασίας ήταν η Ακαδημία Ρομποτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, το Αρχαιολογικό Μουσείο, το Μουσείο Σχολικής Ζωής και το Γαλλικό Ινστιτούτο, ενώ συνεργάτες από τον χώρο των τεχνών ήταν συγγραφείς, στιχουργοί σχεδιαστές, φωτογράφοι, γλύπτες, αρχαιολόγοι, ιστορικοί, προγραμματιστές ρομπότ.

Στόχος ήταν να προσεγγίσουν οι μαθητές το μουσειακό είδος (άγαλμα) μέσω της μουσειακής αγωγής, όπως αυτή προβλέπεται, έχοντας ως εργαλείο τη δημιουργική γραφή με την παραγωγή των δικών τους κειμένων και την εμπέδωση του θέματος μέσα από τη χρήση ΤΠΕ.

Κατ' αντιστοιχία, στο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων οι γονείς των νηπίων, παρακολουθώντας το πρόγραμμα δημιουργικής γραφής (στη δομή σχολής γονέων) στην ίδια θεματική βάση («Μαγεμένες»), ανακάλυψαν τη δυνατότητα ενασχόλησης με λογοτεχνικά είδη και τεχνικές και την ενεργητική εμπλοκή τους στη σχολική πράξη.

Οι επισκέψεις στο Αρχαιολογικό Μουσείο αλλά και σε άλλα Μουσεία έδωσαν τη δυνατότητα στα νήπια να διακρίνουν τη μορφή και το περιεχόμενο των εκθεμάτων και να μπουν σε μια διαδικασία προσέγγισης της πολιτιστικής τους κληρονομιάς, ενώ οι αμοιβαίες επισκέψεις στο Γαλλικό Ινστιτούτο (όμορο με το Νηπιαγωγείο), προκειμένου να έρθουν τα νήπια σε επαφή με τη γλώσσα που τώρα «μιλούν» οι «Μαγεμένες», ενδυνάμωσαν τη δράση.

Επιπλέον, τα όρια γενικής και ειδικής αγωγής ξεθώριασαν και ο δημιουργικός οίστρος που αναδύθηκε απέδειξε πως η δημιουργικότητα, η φαντασία, η τόλμη και η καινοτομία σπάνε και ακυρώνουν κάθε όριο.

Εν τέλει, τα παραγόμενα κείμενα (ενηλίκων και νηπίων) αποτέλεσαν τον κειμενικό κορμό για την καταληκτική καλοκαιρινή εκδήλωση, όπου νήπια και γονείς συναντήθηκαν σε μια μοναδική παραστατική αφήγηση επί σκηνής για τη θεατρική και λογοτεχνική αποτύπωση όλων των παραπάνω.

7. Αξιολόγηση

Το πρόταξη συνεκπαίδευσης νηπίων και ενηλίκων ανέδειξε ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα για κάθε εμπλεκόμενο. Μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί βρέθηκαν σε μια διαδικασία ζύμωσης, όπου ετερόκλητα στοιχεία συναντήθηκαν και αποκάλυψαν πώς η γοητεία των διαφορών συνεισφέρει σε μια ενδιαφέρουσα ολότητα, όπου όλα είναι πιθανά, όλα μετασχηματίζονται και αλληλεπιδρούν.

Οι μαθητές, μεταφέροντας την εμπειρία τους στο σπίτι, εκπαίδευσαν τους γονείς τους στο αντικείμενο, στο οποίο και οι ίδιοι εκπαιδεύτηκαν με την ίδια μεθοδολογία και τακτική. Οι εκπαιδευόμενοι γονείς μπόρεσαν να προεκτείνουν την εκπαιδευτική διαδικασία στο συγκεκριμένο αντικείμενο του παιδιού τους, αλλά και να κατανοήσουν πλήρως τα όσα κοινωνούνταν μεταξύ τους.

Η επιστροφή του γονέα στην τάξη τον έφερε σε μια ιδιόμορφη επαφή με τον εαυτό του, το παιδί του, τον εκπαιδευτικό.

Ο εκπαιδευτικός έγινε εκπαιδευτής. Τα όρια επαναπροσδιορίστηκαν.

Οι άνθρωποι κάθε ηλικίας και δυνατότητας έδρασαν, αντέδρασαν, αλληλεπιδράσαν και δημιούργησαν μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα περισσότερο ενδιαφέρουσα και ελκυστική για όλους.

Βιβλιογραφικές αναφορές και ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Cheng, Y.C. (1994). Teacher leadership style: a classroom-level study. *Journal of Educational Administration*, 32(3), 54-71.
- Courau, S. (2000). Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων (μτφ. Ε. Μουτσοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Deal, T.E., & Peterson, K.D. (1998). How leaders' influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Goleman, D. (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη, (μτφ. Ά. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Maehr, M.L. & Midgley, C. (1996). *Transforming School Cultures*. Colorado: Westview Press.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow κ. ά. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, σσ. 43-71. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. και συνεργάτες (2006). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ogawa, R. T. & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.
- Reynolds, D. & Cuttance, P. (1992). *School Effectiveness: research, policy and practice*. London: Cassell.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rontari, G. (1990). *Ασκήσεις Φαντασίας* (μτφ. Μ. Βερτσώνη-Κοκόλη). Αθήνα: Τέσσερα.
- Rontari, G. (2003). *Η Γραμματική της Φαντασίας* (μτφ. Γ. Κασαπίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γεώργας, Δ. (1986) *Κοινωνική Ψυχολογία. Δυναμική της ομάδας, συμμόρφωση, συνεργασία και ανταγωνισμός, ηγετικός ρόλος, ψυχολογία του περιβάλλοντος*. τ. Β'. Αθήνα: Γραφικές τέχνες Δημήτρης Μαυρομάτης.
- Γκαμπέ, Ν. (1997). *Εγώ η μητέρα μου κι κόσμος*. Αθήνα: Κέδρος.
- Γκενάκου, Ζ. (2003). *Η λαϊκή παράδοση και η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γκενάκου, Ζ. (2004). *Η ποίηση του λαού κι ο παιδικός λόγος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κενώ, Ρ. (1984). *Ασκήσεις Ύφους* (μτφ. Α. Κυριακίδης). Αθήνα: Ύψιλον.
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λαρδούτσου, Ε. (2012). Μέλος συγγραφικής ομάδας. Στο Μ. Σουλιώτης (Επιμ.). *Δημιουργική Γραφή Οδηγίες πλεύσεως* (βιβλίο εκπαιδευτικού). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λαρδούτσου, Ε. (2015). Δημιουργική νηπιο-γραφφή. Στο Σ. Νικολαΐδου (Επιμ.) *Η Δημιουργική Γραφή στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1998). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολαΐδου, Σ. (2014). *Πως έρχονται οι λέξεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Στο Μ. Πολέμη-Τοδούλου (Επιμ.), *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Σούλης, Σ-Γ. (2002) *Παιδαγωγικής της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*, τ. Α΄. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.
- Σουλιώτης, Μ. (2009) *Αλφαριθμητικό για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σουλιώτης, Μ. (Επιμ.) (2012) *Δημιουργική Γραφή Οδηγίες πλεύσεως* (βιβλίο εκπαιδευτικού). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τάφα, Ε. (1997) Πρόλογος στο Ε. Τάφα (επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, σσ. 19-23. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης: Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δικτυακοί τόποι

http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/logotechnia/didaktika_encheiridia.html

Διδασκαλία του Χορού στο Δημόσιο Σχολείο ως παράγοντας ανάπτυξης της δημιουργικότητας: Μια διδακτική πρόταση

Ελισσάβητ Λιντζεράκου
Καθηγήτρια Χορού, BA (Hons), MA
elissavetlintzerakou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εδράζεται στην παραδοχή ότι η τέχνη συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας του νεαρού ατόμου. Ο χορός ως τέχνη ενσωματώνει την αντίληψη με το βίωμα, αφού το άτομο καλείται να αποδώσει το νοούμενο –όχι απλά μιμούμενο την κίνηση– αλλά προσδίδοντας σε αυτήν προσωπικά του χαρακτηριστικά. Μέσα από αυτήν την οπτική ο χορός θεωρείται η κατ' εξοχήν τέχνη για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, γι' αυτό και σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο αποτελεί –ήδη από τη δεκαετία του 1980– απαραίτητο στοιχείο των Α.Π. Στην Ελλάδα ο χορός είναι ένα υποτιμημένο γνωστικό αντικείμενο των Α.Π. και της Διδακτικής Μεθοδολογίας στη δημόσια εκπαίδευση, με εξαίρεση το Νηπιαγωγείο και τα Καλλιτεχνικά Σχολεία. Η ενασχόληση των νέων με τον χορό συμβαίνει μόνο μέσα από δική τους πρωτοβουλία και κατά κύριο λόγο σε ιδιωτικά ιδρύματα. Η παρούσα εργασία στοχεύει να αναδείξει τη διδακτική χρησιμότητα του χορού ως μέσου ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της φαντασίας των μαθητών. Παρουσιάζει παραδείγματα διδακτικών προσεγγίσεων μέσω των οποίων ο δάσκαλος χορού υποβοηθεί την ανάπτυξη των μαθητών και συντελεί στο να κατανοήσουν βασικές αφηρημένες έννοιες, όπως ο χώρος, ο χρόνος και η μεταξύ τους σχέση. Το σκεπτικό της είναι η ένταξη του χορού ως διδασκόμενου αντικειμένου στη γενική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Χορός, Δημιουργικότητα, διδακτική του χορού, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία του χορού θεωρείται από πολλούς μελετητές σημαντικό μέρος των Αναλυτικών Προγραμμάτων, στο πλαίσιο του ρόλου που κατέχει η τέχνη στην εκπαίδευση. Στην ελληνική πραγματικότητα όμως ο χορός δεν έχει συμπεριληφθεί ως ευρύτερα διδασκόμενο μάθημα τέχνης, με μόνη εξαίρεση τον τομέα Χορού των Καλλιτεχνικών Γυμνασίων και τα στοιχεία εκμάθησης και εκτέλεσης βημάτων παραδοσιακών χορών στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο-Λύκειο. Εξαίρεση επίσης αποτελεί και το Νηπιαγωγείο, στο οποίο η έμφαση στον συσχετισμό κίνησης και μουσικής εδράζεται στην εγνωσμένη συμβολή της στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και στη μεγαλύτερη ελευθερία του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του ημερησίου προγράμματος μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Ο χορός είναι η κατ' εξοχήν μορφή τέχνης που αναπτύσσει τη δημιουργικότητα. Ήδη από τη δεκαετία του 1980 σε χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο ή τις ΗΠΑ, ο χορός αποτελεί απαραίτητο στοιχείο των Αναλυτικών Προγραμμάτων και αφορά κάθε στάδιο της εγκύκλιας εκπαίδευσης. Ο στόχος ήταν, από την πλευρά του κράτους, να διευρυνθούν οι ικανότητες της καινοτομίας και της δημιουργικότητας των εκπαιδευομένων. Σύμφωνα με την Smith-Autard (2002) μέσω του χορού οι μαθητές αναπτύσσουν: α) δεξιότητες και ικανότητες, β) αντίληψη των κινήσεων του σώματος καθώς και του εύρους τους, γ) καλή φυσική κατάσταση και συγκεκριμένα πλαστικότητα, και δ) μαθαίνουν μέσω των

παραστάσεων να παρουσιάζουν τον εαυτό τους στο κοινό. Επιπλέον, αποκτούν αντίληψη του πολιτιστικού κεφαλαίου στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας και του σεβασμού της διαφορετικότητας (Smith-Autard, 2002; Arts Council, 1993).

Η εισαγωγή του χορού στο Αναλυτικό Πρόγραμμα μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην απόδοση των μαθητών (Aikat, 2015). Επιπλέον, εκτός του ότι αυξάνεται η δημιουργικότητα των μαθητών, ενισχύεται και η κριτική σκέψη τους, αφού μπορούν μέσω του χορού να συνδέουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους με την κίνηση. Συνάμα, αυξάνεται το αίσθημα της ικανοποίησης, καθώς η άσκηση και μάλιστα η αίσθηση της κίνησης αποτελεί στοιχείο ικανοποίησης (H-Doubler, 1998).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι οι τρεις βασικές διαδικασίες πρόσληψης της έννοιας του χορού ως γνωστικού αντικείμενου στην εκπαίδευση είναι: η δημιουργικότητα, η παρουσίαση / παράσταση και η θέαση. Στο πλαίσιο αυτής της κατηγοριοποίησης, η έννοια της δημιουργικότητας στον χορό μπορεί να γίνεται αντιληπτή ως στοιχείο της αναπτυσσόμενης προσωπικότητας του μαθητή, ως στοιχείο της διδακτικής προσέγγισης του δασκάλου, ως διαδικασία παραγωγής καθ' εαυτήν και αλληλεπίδρασης (π.χ. διαθεματικότητα) και τέλος ως το παραγόμενο αποτέλεσμα - παράσταση, αφού η παράσταση ενσωματώνει όλες τις παραπάνω διαστάσεις.

Στοιχεία εφαρμογής

Η διδακτική αυτή προσέγγιση αφορά μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ηλικίας 8-9 χρόνων (Γ' - Δ' Δημοτικού). Εφαρμόστηκε σε μάθημα μίας διδακτικής ώρας τον Δεκέμβριο του 2017 πριν κλείσουν τα σχολεία για τις Χριστουγεννιάτικες διακοπές στο πλαίσιο διδασκαλίας σύγχρονου χορού και αυτοσχεδιασμού σε ερασιτεχνική σχολή χορού σε ομοιογενές ηλικιακά τμήμα (8 ετών).

Στόχοι - επιδιώξεις

Η διδακτική προσέγγιση, όσον αφορά τους μαθητές, αποσκοπούσε στην εκμάθηση των διαφορών στην προσπάθεια (δύναμη) και τον χρόνο. Τα στοιχεία αυτά (προσπάθεια και χρόνος) προέρχονται από το Laban Movement Analysis. Το Laban Movement Analysis είναι μέθοδος περιγραφής, ανάλυσης και καταγραφής της κίνησης που αναπτύχθηκε από τον Rudolf von Laban, χορογράφο και θεωρητικό του χορού (βλέπε παρακάτω).

Η παρούσα εργασία στοχεύει στον επιτονισμό της διδακτικής προσέγγισης του χορού ως τρόπου ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της φαντασίας των μαθητών. Το σκεπτικό της είναι η ένταξη του χορού ως διδασκομένου αντικείμενου στη γενική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Όπως αναφέρθηκε, η διδακτική προσέγγιση βασίστηκε στη μέθοδο Laban Movement Analysis που αποτελείται από τέσσερις κατηγορίες: σώμα (body), προσπάθεια (effort / energetic dynamics), σχήμα (shape) και χώρος (space). Η προσπάθεια, συγκεκριμένα, αναφέρεται στην κατανόηση των πιο λεπτών χαρακτηριστικών σχετικά με την κίνηση σε σχέση με την εσωτερική πρόθεση. Υπάρχουν τέσσερις υποκατηγορίες της προσπάθειας ή δυναμικής κατά τον Laban: χώρος (space - άμεση ή έμμεση), βάρος (weight), χρόνος (time), ροή (flow) (Smith-Autard, 2002). Οι υποκατηγορίες αυτές περιλαμβάνουν τα εξής: βάρος (ελαφριά- ενάντια στη βαρύτητα και πιο βαριά κίνηση), χώρος [σπειροειδής κίνηση (curvy), «μονοπάτι» και ευθεία], χρόνος (αργά - γρήγορα), ροή (ελεύθερα - αφήνοντας την ενέργεια να ρέει, ελεύθερα και δεσμευμένα - περιορίζοντας την ενέργεια).

Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Στη διδακτική αυτή προσέγγιση οι μαθητές λειτουργούσαν ξεχωριστά ο καθένας και όχι σε ομάδες. Στόχος του διδάσκοντα είναι τα ίδια τα παιδιά να «δημιουργούν» την εικόνα στο μυαλό τους και στη συνέχεια να «δημιουργούν» την εικόνα μέσω της κατάλληλης κίνησης, ώστε η σκέψη τους να γίνει «ορατή» και στους υπόλοιπους συμμαθητές και διδάσκοντες. Ο δάσκαλος δε δείχνει την άσκηση ως συνήθως, δεν παρέχει έτοιμη τη γνώση. Αντίθετα, ο δάσκαλος στην προσέγγιση αυτή «ερεθίζει» τον νου να δημιουργήσει, προκαλεί τη δημιουργία, αφήνει τους μαθητές να αυτενεργήσουν κι ελέγχει με τις κατάλληλες ερωτήσεις την αντίληψη (Μπιρμπίλη, 2008).

Διδακτικό υλικό

Δεν υπήρχε συγκεκριμένο διδακτικό υλικό, διότι ο στόχος ήταν να αναπτυχθεί η «αφηρημένη σκέψη» και η δημιουργικότητα. Στην προσέγγιση αυτή δίνονταν μόνο πληροφορίες προφορικά και οι μαθητές δημιούργησαν την κίνηση.

Παρουσίαση δραστηριοτήτων - Διδακτικά βήματα

Στη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση έγινε χρήση οικείων εικόνων και σεναρίων προς τα παιδιά. Ειδικότερα, ζητήσαμε από τα παιδιά να φανταστούν ένα χιονισμένο Χριστουγεννιάτικο περιβάλλον. Εκμεταλλευόμαστε τα στοιχεία του άμεσου περιβάλλοντος των παιδιών (π.χ. εποχή του χρόνου ή εμπειρίες στο οικογενειακό περιβάλλον, σχολείο κ.λπ.). Όπως προαναφέρθηκε, η διδακτική προσέγγιση έγινε τον Δεκέμβριο του 2017 πριν κλείσουν τα σχολεία για τις Χριστουγεννιάτικες διακοπές, γι' αυτό και χρησιμοποιήσαμε αυτό το στοιχείο.

Η διδακτική προσέγγιση χωρίζεται σε δύο μέρη και κάθε μέρος αποτελείται από δύο ασκήσεις. Σύμφωνα με τη μέθοδο ανάλυσης Laban, χρησιμοποιήσαμε την κατηγορία της προσπάθειας και συγκεκριμένα τις υποκατηγορίες του βάρους και του σώματος.

Πρώτο μέρος

Στο πρώτο μέρος χρησιμοποιήσαμε τα μεγέθη κατ' αντιστοιχία (π.χ. ανάλαφρα - λίγο βάρος / μικρή προσπάθεια και μικρό χρονικό διάστημα).

Άσκηση 1:

Ζητήσαμε από τα παιδιά να φανταστούν ότι είναι οι τάρανδοι του Άγιου Βασίλη και πρέπει να περπατήσουν αργά πάνω στο χιόνι. Το στρώμα του χιονιού είναι πυκνό, κάτι το οποίο δυσχεραίνει τη βάδιση. Μέσω αυτού του παραδείγματος γίνονται αντιληπτά: η μεγάλη προσπάθεια (αρκετό βάρος / χρήση του συνόλου του βάρους του σώματος) και μεγάλο χρονικό διάστημα (πολύ αργά και προσεκτικά πρέπει να βαδίσουν στο χιόνι).

Στην αρχή πολλά παιδιά προσπάθησαν να μιμηθούν τους τάρανδους αυτούσια. Στη συνέχεια όμως επιστήσαμε την προσοχή τους στις δύο σημαντικές έννοιες του σεναρίου: να περπατήσουν αργά πάνω στο χιόνι και ότι το χιόνι είναι πυκνό, άρα δεν μπορούν να περπατήσουν εύκολα. Έπειτα, και στις υπόλοιπες ασκήσεις επιστήσαμε την προσοχή στις σημαντικές έννοιες κάθε σεναρίου και έτσι τα παιδιά μπορούσαν να αντιληφθούν πιο εύκολα τι έπρεπε να κάνουν. Αυτό επιτεύχθηκε είτε με αλλαγή στον τονισμό της φωνής, όταν έλεγε ο διδάσκων το σενάριο, είτε ρωτούσαμε τα παιδιά να μας πουν τις σημαντικές έννοιες.

Άσκηση 2:

Τα παιδιά στην άσκηση αυτή έπρεπε να φανταστούν και πάλι ότι είναι οι τάρανδοι του Άγιου Βασίλη και θέλουν να πετάξουν πολύ ψηλά στον ουρανό. Αυτό θα πρέπει να το

κάνουν πολύ γρήγορα, διότι ένα παιδί ξύπνησε και δεν πρέπει να δει τον Άγιο Βασίλη. Μέσω αυτού γίνονται αντιληπτά: μικρή προσπάθεια (ανάλαφρα, χωρίς μεγάλη χρήση του βάρους) και μικρό χρονικό διάστημα (πολύ γρήγορα).

Σε αυτό το σενάριο είδαμε ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονταν το πέταγμα με πολλούς διαφορετικούς και αντισυμβατικούς τρόπους. Υπήρχαν παιδιά που ξάπλωσαν σε ύπτια στάση στο πάτωμα με τα πόδια και τα χέρια προς τα πάνω και έμειναν ακίνητα λέγοντας ότι τώρα πετάνε, άλλα παιδιά στάθηκαν όρθια και κίνησαν τα χέρια τους πάνω κάτω για να δείξουν την ώθηση του πετάγματος και μετά εκτέλεσαν την αντίθετη στάση από εκείνη που περιγράφηκε ότι έκαναν τα υπόλοιπα παιδιά («τραπεζάκι») για να δείξουν ότι πετάνε. Φάνηκε δηλαδή ότι το άκουσμα της λέξης *πέταγμα* έγινε διαφορετικά αντιληπτό από κάθε παιδί. Καθένα προσπαθούσε να συνδυάσει εικόνες που είχε δει στην πραγματική ζωή (π.χ. κάποιο πουλί να πετάει) με εικόνες που είχε ίσως δει σε κάποιο βιβλίο ή ταινία (τους ταρανδους στον ουρανό).

Δεύτερο μέρος

Στο δεύτερο μέρος χρησιμοποιήσαμε τα μεγέθη αντιστρόφως ανάλογα (π.χ. ανάλαφρα - λίγο βάρος / μικρή προσπάθεια και μεγάλο χρονικό διάστημα).

Άσκηση 1:

Τα παιδιά φαντάστηκαν στην άσκηση αυτή ότι έφαγαν πάρα πολύ στο Χριστουγεννιάτικο τραπέζι των φίλων τους (άρα «βάρυναν») και θα πρέπει να περπατήσουν πολύ γρήγορα για να φτάσουν στο σπίτι τους, διότι κάνει αρκετό κρύο έξω. Εδώ γίνονται αντιληπτά: η μεγάλη προσπάθεια (αρκετό βάρος / χρήση του συνόλου του βάρους του σώματος) και μικρό χρονικό διάστημα (πολύ γρήγορα).

Στην προσπάθειά τους να δείξουν ότι βάρυναν, τα παιδιά έπιασαν τη κοιλιά τους και προσπάθησαν να τρέξουν έτσι. Στη συνέχεια, για να ελέγξουμε αν όντως έχουν αντιληφθεί το ζητούμενο ως σύνολο και όχι μέρος του, ρωτήσαμε: «αν νιώθεις βαρύς και έχεις φάει αρκετά, μπορείς να τρέξεις εύκολα;». Τότε συνειδητοποίησαν τη διαφορά και έπιασαν την κοιλιά τους, αλλά αυτή τη φορά το περπάτημά τους ήταν διαφορετικό. Επικεντρώθηκαν στο να δείξουν τη μεγάλη προσπάθεια που απαιτείται σε μικρό χρονικό διάστημα.

Άσκηση 2:

Εδώ τα παιδιά φαντάστηκαν ότι πρέπει να ανεβούν σε ένα έλκηθρο και να κατέβουν / γλιστρήσουν μια μεγάλη κατηφόρα. Μέσω αυτού γίνονται αντιληπτά: η μικρή προσπάθεια (ανάλαφρα, χωρίς μεγάλη χρήση του βάρους του σώματος) και μεγάλο χρονικό διάστημα (μεγάλη κατηφόρα).

Σε αυτό το σενάριο τα παιδιά δυσκολεύτηκαν, διότι δεν ήξεραν πώς να αποδώσουν το γλίστρημα στην κατηφόρα. Παρόλα αυτά, αρκετά παιδιά, αφού το σκέφτηκαν για λίγο, κάθισαν στο πάτωμα και με ήχο ή με κινήσεις των χεριών, απέδωσαν το πώς φαντάζονταν το γλίστρημα με το έλκηθρο.

Αξιολόγηση

Στη προσέγγιση αυτή προσπαθήσαμε να αναπτύξουμε τη δημιουργικότητα των παιδιών και να δώσουμε ένα παράδειγμα εναλλακτικής προσέγγισης των διαφορών της κίνησης. Για να επιτευχθεί αυτό, ο διδάσκων δεν έδειχνε την άσκηση, αλλά έδινε το ερέθισμα για να δημιουργήσουν οι μαθητές μέσω της κίνησης. Χρειάζεται να αναφερθεί ότι στο τέλος της διδακτικής ώρας ελέγξαμε περαιτέρω το τι έχουν αντιληφθεί οι μαθητές με διευκρινιστικές ερωτήσεις, όπως: πώς είναι το ανάλαφρο περπάτημα, πώς είναι το γρήγορο τρέξιμο κ.λπ. (Μπιρμπίλη, 2008). Επιπλέον, ρωτήσαμε τα παιδιά να μας δείξουν ανάλογα και άλλους

τρόπους να κινηθούν στο χιόνι (π.χ. να ρολάρουν σαν «βαρελάκια», να κάνουν «τούμπες» κ.λπ.)

Είναι αναγκαίο να τονίσουμε ότι λόγω του ότι δώσαμε μόνο το ερέθισμα στα παιδιά και δεν δείξαμε την κίνηση, είναι λογικό να περιμέναμε και αντισυμβατικές απαντήσεις από τα παιδιά, όπως και έγινε. Δεν απορρίψαμε καμιά αντισυμβατική απάντηση, αντίθετα προσπαθήσαμε με διευκρινιστικές ερωτήσεις, ανά περίπτωση, να κατανοήσουμε το σκεπτικό κάθε μαθητή, να ελέγξουμε τι έχει αντιληφθεί και αν έχει επιτευχθεί ο σκοπός της προσέγγισης.

Τα παιδιά αντέδρασαν θετικά σε αυτήν τη διδακτική προσέγγιση και αντιλήφθηκαν σε μεγάλο βαθμό το ζητούμενο κάθε άσκησης. Επιπλέον, αντιλήφθηκαν τις διαφορές στην προσπάθεια σε σχέση με τον χρόνο. Αυτό ελέγχθηκε περαιτέρω με διευκρινιστικές ερωτήσεις. Παρατηρήθηκε δηλαδή ότι η ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν κίνηση, αυξανόταν όσο αντιλαμβάνονταν περισσότερο το ζητούμενο. Όταν κατόρθωναν να δημιουργούν, έδειχναν μεγάλη ικανοποίηση. Η τελευταία αυτή παρατήρηση μάς οδηγεί στον αναστοχασμό της διδακτικής πρακτικής σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, έχοντας πάντα κατά νου ότι το κρίσιμο σημείο για τη δημιουργικότητα του παιδιού είναι να αντιληφθεί επαρκώς το τι του ζητείται. Ο δάσκαλος του χορού πρέπει να είναι πολύ υπομονετικός και σαφής στη διατύπωση του ζητουμένου.

Στο τέλος τα παιδιά ρωτήθηκαν αν τους άρεσε αυτό το «διαφορετικό» μάθημα. Όλα τα παιδιά συμφώνησαν ότι διασκέδασαν πάρα πολύ. Δώσαμε την ευκαιρία σε κάθε παιδί να μας πει τι του άρεσε περισσότερο. Από τις απαντήσεις τους διαπιστώθηκε ότι τους άρεσε η πρωτοβουλία, ότι περισσότερο ευχαριστήθηκαν τη δυνατότητα που τους δόθηκε να «δημιουργούν» τα ίδια την κίνηση, χωρίς να τους την έχει δείξει ο διδάσκων.

Συμπερασματικά, σε μια εναλλακτική προσέγγιση όπου ο δάσκαλος σε ρόλο παρατηρητή διευκολύνει και υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία δίνοντας απλά το ερέθισμα, ενισχύεται η δημιουργικότητα των παιδιών. Τα παιδιά αυτενεργώντας και δημιουργώντας την κίνηση, μαθαίνουν πιο εύκολα τις διαφορές στη κίνηση.

Βέβαια, χρειάζεται να διερευνηθούν περισσότερο τέτοιες προσεγγίσεις στο μέλλον, ώστε η διδασκαλία του χορού να συντελεί όλο και περισσότερο στην αύξηση της δημιουργικότητας των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aikat, R. (2015). The Successes and Challenges of Implementing Dance Education into Elementary Classrooms (Master's thesis, University of Toronto). Retrieved 20/9/2018 from https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68676/1/Aikat_Ria_201506_MT_MTRP.pdf
- Arts Council (1993) *A Creative Future-The Way Forward for the Arts, Crafts and Media in England*. London: Arts Council of GB.
- H-Doubler, M.N. (1998). *Dance: a creative art experience*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Smith-Autard, J.M. (2002). *The Art of Dance in Education, Performing Art Series*. New York: A & C Black Publishers.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μια Παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξεφυλλίζοντας παιδικά εικονογραφημένα βιβλία για το Βυζάντιο

Αγγελική Λυμπεράκη
Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
ageliberaki@gmail.com

Περίληψη

Μια μεγάλη μερίδα μαθητών θεωρεί πως τα Βυζαντινά χρόνια είναι μια εποχή σκοτεινή, γκρίζα και μπερδεμένη. Αν και πρόκειται για τη μακροβιότερη και μια από τις σημαντικότερες περιόδους της Ιστορίας, φαίνεται να είναι και η λιγότερο κατανοητή. Ένας σχεδόν άγνωστος κόσμος που εξαντλείται σε ατέλειωτες ημερομηνίες, ισχυρές δυναστείες και μεγαλοπρεπείς μάχες. Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο των τελευταίων ετών με θέμα το Βυζάντιο έρχεται να συνδράμει στην ιστορική ανάγνωση, προσφέροντας μια σφαιρικότερη εικόνα και αναδεικνύοντας την ομορφιά και την πολυμορφία της περιόδου. Μέσω της γραπτής και της οπτικής αφήγησης και με κυρίαρχη τη λογοτεχνική γλώσσα το παρελθόν ζωντανεύει και κεντρίζει το ενδιαφέρον των νεαρών αναγνωστών. Βιβλία γνώσεων, μαρτυρίες, πηγές, μυθοπλασίες, παραμύθια και κόμικς ανασύρουν τη Βυζαντινή αυτοκρατορία και της επιτρέπουν να συνομιλήσει δημιουργικά με το παρόν μέσα από την τέρψη και τη χαρά που προσφέρει η ανάγνωση. Οι εικονογραφήσεις άλλοτε σαν συνοδοιπόροι και αρωγοί και άλλοτε σαν οδηγοί με χάρτες, σύμβολα, έργα τέχνης, πορτραίτα, αναπαραστάσεις σκηνών και μνημεία καθιστούν τα περασμένα χρόνια οικεία στο παιδί, ενεργοποιώντας ταυτόχρονα συναισθήματα που ενισχύουν τη γνώση. Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο για το Βυζάντιο βαδίζει παράλληλα με τις επιταγές της σύγχρονης ιστοριογραφίας. Απαλλαγμένη από μεροληψίες ή ερμηνεία του παρελθόντος παύει να είναι μία και μοναδική. Με βάση τον δημοκρατικό και πολυφωνικό διάλογο παρουσιάζονται διάφορες εκδοχές της ιστορίας και διατηρούνται ιδεολογικές αποστάσεις, ενώ ταυτόχρονα συμπεριλαμβάνονται πτυχές της Βυζαντινής ιστορίας παραγκωνισμένες η άγνωστες, όπως η ιστορία των γυναικών και των κατοίκων του Βυζαντίου, του πολιτισμού, των επιστημών ή ακόμη και των λαών που ζούσαν έξω από τα σύνορα της αυτοκρατορίας. Ο εκπαιδευτικός του σχολείου που αποφασίζει να εντάξει τα εν λόγω βιβλία στην εκπαιδευτική διαδικασία θα αναγνωρίσει έναν σπουδαίο σύμμαχο που θα τον βοηθήσει να τονώσει το ενδιαφέρον των μαθητών για την Ιστορία.

Λέξεις-κλειδιά: Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, Βυζάντιο, εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Ένα καίριο ερώτημα το οποίο απασχολεί κατά καιρούς εκπαιδευτικούς, γονείς, συγγραφείς και ιστορικούς είναι το γιατί είναι απαραίτητο τα παιδιά να μαθαίνουν ιστορία. Τι προσφέρει η ενασχόληση των μαθητών με το πεδίο της ιστορίας και ποιοι οι σκοποί που επιτυγχάνονται μέσα από την ενασχόληση αυτή. Τέτοιου είδους ερωτήματα και προβληματισμοί φαίνεται να λαμβάνουν διαφορετικές απαντήσεις ανάλογα με την εποχή στην οποία τίθενται, τον τρόπο με τον οποίο κάθε κοινωνία βλέπει τον εαυτό της, τους θεσμούς που ασχολούνται με την ιστορία και βέβαια τις απόψεις του υποκειμένου που καλείται να απαντήσει στο ερώτημα.

Καταλαβαίνουμε λοιπόν πως η ιστορία είναι μια «ανοχύρωτη πόλη» (Λιάκος, 1999: 23), καθώς επηρεάζεται από τον κοινωνικό της περίγυρο. Σύμφωνα με αρκετούς ιστορικούς ο κύριος παράγοντας που απαντά στο παραπάνω ερώτημα –και άρα επηρεάζει τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά ιστορία και το περιεχόμενο αυτής– είναι η εποχή, καθώς κάθε κοινωνία φαίνεται να διαβάζει το παρελθόν με όρους σύγχρονους, δηλαδή σύμφωνα με τις ιδέες, τις αξίες και τις ανάγκες της (Λιάκος, 1999: 7), αφού πολύ συχνά ασχολούμαστε με το χθες για να δώσουμε απαντήσεις σε προβλήματα του σήμερα (Αθανασοπούλου, 2004: 2). Σε προηγούμενες εποχές λοιπόν, όπως αυτές του πολέμου,

των διχασμών, της διακύβευσης της εθνικής κυριαρχίας κ.λπ. η ιστορία αποσκοπούσε εν μέρει στην καλλιέργεια του πατριωτικού συναισθήματος, της ιδέας της μοναδικότητας του έθνους, της συνέχειας και της ομοιογένειας και στον θαυμασμό και την αγάπη προς τα ένδοξα πρόσωπα της πατρίδας (Τσιγγενοπούλου, 2016: 4).

Γιατί και ποιος είναι ο σκοπός της ιστορίας όμως την εποχή του διαδικτύου και της πληθώρας των απόψεων; Την εποχή της πολυπολιτισμικότητας, των πολλαπλών ταυτοτήτων και της κυρίαρχης τοποθέτησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των μειονοτήτων; Εάν σκοπός μας είναι η κατάκτηση του ιστορικού εγγραμτισμού, η ορθή και αντικειμενική πληροφόρηση για τα ζητήματα του παρελθόντος και η κατανόηση της ανθρώπινης δράσης, των κοινωνικών σχέσεων και των ανταγωνισμών τότε ο τρόπος που μαθαίναμε ιστορία σε παλαιότερες εποχές δε βοηθά. Φαίνεται πως σήμερα χρειαζόμαστε μια ιστορία που δημιουργεί συνειδητοποιημένους και δημοκρατικούς πολίτες, προτάσσει την αντικειμενικότητα και την πολυφωνία στην ιστορική γνώση και φέρνει σε επαφή τα παιδιά με τον πλούτο όχι μόνο του εθνικού παρελθόντος αλλά των άλλων πολιτισμών (Κόκκινος, 1998: 245-250). Προς αυτές τις κατευθύνσεις άλλωστε φαίνεται να κινείται και η σύγχρονη ιστοριογραφία, χαρακτηριστικά της οποίας είναι η στροφή της Ιστορικής επιστήμης από τον εθνικισμό στον ανθρωπισμό και την ιδεοκεντρική σκοπιά (Γκίβαλου, 2015: 1), η ανοιχτή ερμηνεία του παρελθόντος, ο δημοκρατικός και πολυφωνικός διάλογος αλλά και ο διάλογος μεταξύ παρόντος και παρελθόντος (Γατσωτής, 2005).

2. Η Βυζαντινή ιστορία

Σύμφωνα με τις τάσεις της σύγχρονης εποχής, φαίνεται να αλλάζει και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουμε συγκεκριμένα τη βυζαντινή περίοδο. Είναι γνωστό πως οι πηγές που έχουμε για το Βυζάντιο είναι πολύ περιορισμένες. Οι περισσότερες από αυτές ερμηνεύουν τα γεγονότα υπό το χριστιανικό πρίσμα και είναι επικεντρωμένες στους άντρες αυτοκράτορες. Ίσως και αυτός να είναι ο λόγος που τα Βυζαντινά χρόνια αν και είναι μια από τις μακροβιότερες και σημαντικότερες περιόδους είναι παράλληλα και η λιγότερο κατανοητή. Οι πηγές πληροφόρησής μας βέβαια δεν άλλαξαν ούτε βρέθηκαν νέες, άλλαξε όμως ο τρόπος με τον οποίο διαβάζουμε και ερμηνεύουμε τις πηγές αυτές. Κατ' αυτόν τον τρόπο εκεί που παλαιότερα θεωρούσαμε τη στασιμότητα και την αδιαλλαξία το κύριο χαρακτηριστικό της βυζαντινής αυτοκρατορίας, τώρα βλέπουμε μια αυτοκρατορία που μεταβαλλόταν διαρκώς και προσαρμοζόταν στις απειλές, προκειμένου να αντέξει στον χρόνο (Harris, 2018). Ενώ παλαιότερα εξυμνούσαμε το Βυζάντιο, διότι αποτελούσε άμυνα στις ασιατικές επιθέσεις προς τη δύση, τώρα το εξυμνούμε, επειδή αποτελούσε μια πολυεθνική και πλουραλιστική κοινωνία (Sarris et al., 2006).

Τέτοιου είδους αλλαγές όπως περιγράφηκαν παραπάνω δεν αρκεί να μένουν στους κύκλους των ιστορικών, αλλά θα πρέπει να διαχέονται στην ευρύτερη κοινωνία και κυρίως στα παιδιά. Ωστόσο, είναι αποδεδειγμένο πλέον πως τα ξερά επιστημονικά κείμενα δεν επιφέρουν ουσιαστική γνώση ιστορίας. Η ιστορική συνείδηση και κουλτούρα δημιουργούνται μέσω της δημόσιας ιστορίας. Μέσω της ιστορίας δηλαδή που δεν παράγεται από επαγγελματίες ιστορικούς, αλλά διαμορφώνεται από σκηνοθέτες, συγγραφείς, ξεναγούς, πολιτικούς, εκπαιδευτικούς, καλλιτέχνες, δημοσιογράφους και γενικότερα από όποιον έχει να μας αφηγηθεί μια ιστορία για το παρελθόν. Μέρος της δημόσιας ιστορίας αποτελούν και τα παιδικά εικονογραφημένα βιβλία που έχουν ως θέμα τους το Βυζάντιο. Γι αυτό λοιπόν θεωρήθηκε πολύ ενδιαφέρον να μελετήσουμε με ποιο τρόπο συμβάλλουν στη δημιουργία ιστορικής κουλτούρας και τι είδους ιστορική γνώση

επιχειρούν να προσφέρουν στους μαθητές είτε διαβάζοντάς τα αυτόνομα είτε εντάσσοντάς τα στο μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο.

3. Τα εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά με θέμα το Βυζάντιο

Αναζητώντας εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά που έχουν ως θέμα τους το Βυζάντιο παρατηρούμε πως κυκλοφορεί μια μεγάλη πληθώρα βιβλίων τα οποία εξετάζουν τη βυζαντινή περίοδο από πολλές σκοπιές και οπτικές γωνίες βοηθώντας ίσως τα παιδιά να κατανοήσουν πως η αλήθεια για την ιστορία δεν είναι μία και αδιαίρετη, αλλά αποτελείται από πολλές ιστορίες και ερμηνευτικές εκδοχές οι οποίες, όταν τις συγκεντρώνουμε, μας βοηθούν να κατανοήσουμε περισσότερο και σε μεγαλύτερο βάθος το παρελθόν.

3.1. Μικροϊστορία

Προς αυτή την κατεύθυνση στρέφονται τα βιβλία της σειράς *Στους δρόμους του Βυζαντίου* τα οποία επιχειρούν μια αποτελεσματική προσέγγιση της βυζαντινής κοινωνίας μιλώντας στους μικρούς αναγνώστες με ζωηρά χρώματα, με εικόνες και αναπαραστάσεις της βυζαντινής τέχνης για την εκπαίδευση, τις διατροφικές συνήθειες, τον ρουχισμό και πολλά άλλα που αφορούσαν τους Βυζαντινούς όλων των κοινωνικών τάξεων και ηλικιών, προσφέροντάς τους εξοικείωση με το παρελθόν. Η τάση αυτή άλλωστε της εξερεύνησης της μικροϊστορίας, δηλαδή της μελέτης των διαστάσεων του καθημερινού βίου αποκτά ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια στους ιστορικούς κύκλους (διπλωματική, λογοτεχνία και ιστορία).

3.2. Βυζαντινή Τέχνη

Καθώς για να γνωρίσουμε μια εποχή ικανοποιητικά, πρέπει να γνωρίσουμε και την τέχνη της (Αποστολίδου, 2010: 7) είναι αρκετά τα βιβλία εκείνα που αναφέρονται στις τέχνες τις εποχής. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του βιβλίου *Περπατώντας τις εποχές του Βυζαντίου* που μας ξεναγεί στα εκθέματα του Βυζαντινού και χριστιανικού Μουσείου Αθηνών, εξοικειώνοντας τα παιδιά με τα ψηφιδωτά, τη γλυπτική, την αγιογραφία, την τοιχογραφία και όλες τις πτυχές της τέχνης εκείνων των χρόνων.

3.3. Η ιστορία των εχθρών

Στα εικονογραφημένα βιβλία για τη βυζαντινή περίοδο βρίσκουν τη φωνή τους και ομάδες οι οποίες είναι ως επί το πλείστον παραγκωνισμένες από την επίσημη σχολική ιστορία. Αυτός άλλωστε είναι και ένας από τους λόγους για τους οποίους δημιουργήθηκε εξ αρχής η δημόσια ιστορία. Για να ειπωθεί και να ακουστεί και η ιστορία των περιθωριοποιημένων ομάδων και όχι μόνο η ιστορία των δυνατών και των ισχυρών. Σίγουρα δεν είμαστε συνηθισμένοι να διαβάζουμε σε βιβλία που αφορούν το Βυζάντιο για τους γειτονικούς και πολλές φορές εχθρικούς λαούς. Είναι λοιπόν είναι πολύ ευχάριστο, όταν μας δίνεται η ευκαιρία, να μάθουμε την ιστορία λαών που ανήκουν σε διαφορετικές παραδόσεις και πολιτισμούς και να δούμε τα γεγονότα από τη δική τους οπτική γωνία, αντιμετωπίζοντας αμερόληπτα την ιστορία.

Μια από τις πολλές αλλότριες ιστορίες είναι αυτή του Αλάρικου, βασιλιά των Γότθων, που εντάσσεται στη σειρά βιβλίων *6 χρώματα για το Βυζάντιο*. Ο Αλάρικος μάς παρουσιάζεται ως ένας νέος άντρας όμορφος, περιπετειώδης, ικανός αλλά και ευαίσθητος και παρόλο που έγινε γνωστός στη δυτική ιστορία για το κάψιμο της Ρώμης το 410 μ.Χ. οι ενέργειες και τα κίνητρά του δικαιολογούνται και εξηγούνται. Άλλωστε «το κάψιμο της

Ρώμης καθόλου δεν το είχε ονειρευτεί ο Αλάρικος -κι όταν τελικά έγινε στ' αλήθεια και το είδε, περισσότερο με εφιάλτη έμοιαζε παρά με όνειρο».

Το ίδιο αμερόληπτα παρουσιάζεται και η ιστορία του Αττίλα των Ούννων ο οποίος σύμφωνα με τις πηγές σκόρπιζε τον φόβο σε Ανατολή και Δύση. Σπουδαίος παράγοντας σε αυτή την προσέγγιση είναι και η οπτική γωνία της εικονογράφησης η οποία βάζοντας την οικογένεια των Ούννων να κοιτά κατάματα τον αναγνώστη κερδίζει τη συμπάθειά του (Γιαννικοπούλου, 2008). Οφείλουμε άλλωστε να παρουσιάσουμε ισότιμα την ιστορία τους με τη δική μας, γιατί όπως μας πληροφορεί η συγγραφέας του βιβλίου: «Την ιστορία των Ούννων δεν την έχουν γράψει οι Ούννοι, που γράμματα δικά τους δεν είχαν! Την έχουν γράψει οι Ρωμαίοι και οι Βυζαντινοί. Και όλοι ξέρουμε τι γράφει κανείς για όποιον εχθρεύεται και μισεί. Ακόμα χειρότερα γράφει για όποιον φοβάται». Η ίδια συγγραφέας στο *Βιβλίο των πειρατών* μάς διηγείται τις ιστορίες των πειρατών κατά την περίοδο των Βυζαντινών χρόνων, επιλέγοντας ένα διαφορετικό αφήγημα. Οι πειρατές βέβαια δεν σταματούν ποτέ να λεηλατούν, να κλέβουν και να κατακτούν, όμως μαζί με την άγρια φύση τους είναι παράλληλα και ευαίσθητοι, καλόκαρδοι, ικανοί, δυνατοί και έξυπνοι. Όπως ο πειρατής Άμπου Χαφς που μπορεί να κατέκτησε την Κρήτη κάποτε, αλλά την αγάπησε και πολύ και την ομόρφυνε με πανέμορφους κήπους και σπίτια λαμπρά.

3.4. Αντικειμενικότητα

Με τον ίδιο τρόπο που επιχειρείται η αποκατάσταση των άλλων πολιτισμών, αποφεύγονται και οι ωραιοποιήσεις και οι αποσιωπήσεις όσον αφορά τη δική μας εθνική ιστορία. Ευθύνες αποδίδονται εξίσου και η αλήθεια δε στρεβλώνεται για χάρη διαφόρων ιδεολογημάτων. Στο βιβλίο *Βυζάντιο* η βυζαντινή ιστορία παρουσιάζεται με την προσφιλέστατη στα παιδιά μέθοδο των κόμικς. Εδώ οι δολοπλοκίες στα εσωτερικά της αυτοκρατορίας δεν αποκρύπτονται, όπως οι φήμες ότι ο Μέγας Κωνσταντίνος σκότωσε τη γυναίκα και τον γιό του, διότι θεωρούσε ότι συνωμοτούσαν εναντίον του. Δεν παραλείπεται ούτε ο φόβος των δικών μας, όταν έρχονται αντιμέτωποι με τον εχθρό, πράγμα ασυνήθιστο στις εθνικές ιστορίες, καθώς σύμφωνα με το εθνικό αφήγημα οι δικοί μας είναι πάντα ατρόμητοι και γενναίοι, ενώ οι εχθροί μας ως επί το πλείστον δειλοί. Έτσι λοιπόν στην Κωνσταντινούπολη της Μαρίζας Ντεκάστρο «κάποιοι βυζαντινοί από δειλία και φόβο προσπάθησαν να λιποτακτήσουν και τα κατάφεραν» κατά τη διάρκεια της πολιορκίας τους από τους Τούρκους. Γίνεται λόγος ακόμη και για τις βίαιες συμπεριφορές των Βυζαντινών εναντίον άλλων λαών. Αντίστοιχα όμως επιχειρείται και η αποκατάσταση των αδικιών, όπως συμβαίνει με τον αυτοκράτορα Κωνσταντίνο τον πέμπτο του οποίου του κόλλησαν το μαύρο και άδικο όνομα. Αν και επρόκειτο για έναν αυτοκράτορα απόλυτα άξιο και που είχε γλιτώσει την αυτοκρατορία από πολλές συμφορές, απέκτησε άσχημη φήμη, επειδή πολέμησε τις χριστιανικές εικόνες οι οποίες μάλιστα στην εικονογράφηση πολύ χαρακτηριστικά ζωντανεύουν και επιτίθενται στον Κωνσταντίνο.

3.5. Σκληρά γεγονότα

Στο πλαίσιο της αποτύπωσης των γεγονότων χωρίς εξωραϊσμούς και της ειλικρινούς αντιμετώπισης του αναγνώστη αποτυπώνονται και περιγράφονται και γεγονότα σκληρά και βίαια. Αν και κατά το παρελθόν υπήρχε η πεποίθηση πως τα σκληρά γεγονότα είναι ασύμβατα με τους μικρούς αναγνώστες (Γιαννικοπούλου, 2015), ωστόσο στις μέρες μας όλο και περισσότερο κερδίζει έδαφος η άποψη πως το τραγικό πρέπει να το εξηγήσουμε στα παιδιά, προκειμένου να προβληθούν αντιλήψεις με την κατάλληλη ηθική αξία (Γαβριηλίδου, 2013: 3). Προκειμένου όμως οι νεαροί αναγνώστες να μην τρομάζουν και

στεναχωρηθούν, πολύ συχνά επιστρατεύεται το χιούμορ. Έτσι λοιπόν ο στόλος των Βυζαντινών έγινε κάρβουνο από τους Βάνδαλους. Όταν πεθαίνει ο αυτοκράτορας Ιοβιανός όλοι αναρωτιούνται εάν έσκασε από το φαγητό, ενώ ο αυτοκράτορας Βαλεντινιανός μια μέρα συγχύστηκε τόσο πολύ που έπεσε κάτω ξερός. Άλλες φορές ο ρεαλισμός παραμερίζει και αναλαμβάνει ενεργό ρόλο η μεταφορική γλώσσα της λογοτεχνίας, για να διηγηθεί το ανείπωτο όπως το κάψιμο της Ρώμης. «Τα σπίτια τρίζουν λοιπόν να σκάσουν, να χυθεί έξω ένα κόκκινο τρομακτικό, αργοκίνητο, αθόρυβο σχεδόν, αλλά πανίσχυρο. Ανάβει ο φόβος και περιμένει». Κάποιες φορές όμως η τραγωδία είναι τόσο μεγάλη που δε γίνεται να αποσιωπηθεί, αλλά πρέπει να περιγραφεί έτσι όπως έγινε συνοδευόμενη αντίστοιχα από μια εικονογράφηση - καταγγελία των εγκλημάτων πολέμου, όταν ο Βασίλειος τυφλώνει τους Βούλγαρους αιχμαλώτους αφήνοντας κάθε 100 έναν μονόφθαλμο για να οδηγεί τους υπόλοιπους.

Βάσει των παραπάνω μπορούμε να πούμε πως πολλές ιστορίες υιοθετούν μια οπτική αντιπολεμική, καθώς στον πόλεμο και οι δύο πλευρές μοιράζονται απεχθείς πράξεις, η καθημερινή ζωή των άλλων διέπεται από τις ίδιες αρχές με τις δικές μας (Τσιγγενοπούλου, 2016: 9) και οι ευθύνες μοιράζονται εξίσου. Υπάρχει δηλαδή η διάθεση να αφήσουμε πίσω τον διαχωρισμό φίλων και εχθρών. Άλλωστε σε έναν πόλεμο οι συνέπειες είναι ολέθριες για όλες τις πλευρές (Καλιακάτσου & Γιαννικοπούλου, 2014). Γι αυτό και οι στρατιώτες στην Κωνσταντινούπολη το 1453 διαφέρουν μόνο στις στολές ενώ κατά τα άλλα μοιάζουν πολύ. Είναι αναλώσιμες υπάρξεις που εξυπηρετούν απλώς κάποιους σκοπούς.

3.6. Η ιστορία των γυναικών

Πέρα από τις ιστορίες άλλων λαών στα εικονογραφημένα βιβλία συναντάμε και ιστορίες σπουδαίων γυναικών που με τις ικανότητές τους, τη δύναμή τους και την εξυπνάδα τους κέρδισαν τη θέση τους στην ιστορία. Πρώτη και καλύτερη η Θεοδώρα στο χρυσό βιβλίο της σειράς «6 χρώματα για το Βυζάντιο». Έξυπνη, κοσμογυρισμένη και έχοντας την ικανότητα να διηγείται όμορφες ιστορίες έγινε αυτοκράτειρα και πολύτιμη σύμβουλος του Ιουστινιανού. Στο Βυζάντιο της Ζαραμπούκα συναντάμε την Ελένη, μητέρα του Μέγα Κωνσταντίνου, που ασκεί μεγάλη επιρροή στον γιό της, αλλά και την αυτοκράτειρα Ευδοκία που φαίνεται να παίρνει εκείνη τις αποφάσεις στο παλάτι καθώς ο Θεοδόσιος έχει άλλα ενδιαφέροντα. Αν και συνήθως τα κορίτσια των Βυζαντινών χρόνων αποκλείονταν από την εκπαίδευση, ωστόσο υπάρχουν αρκετά παραδείγματα μορφωμένων γυναικών που έγιναν γνωστές για το έργο τους. Στο βιβλίο *Στο σχολείο με χαρτί και καλαμάρι* μαθαίνουμε για τη Θεοφανώ, την Άννα την Κομνηνή η οποία μας προσφέρει και πολλές πηγές, και τη Θεοδώρα Ραούλαινα Καντακουζηνή. Γυναίκες όμως δε φημίζονται μόνο για την καλλιέργειά τους αλλά και για τη μυϊκή τους δύναμη, όπως η θαρραλέα αμαζόνα Μαξιμώ στον Διγενή Ακρίτα των Σβετλίν και Πούλου, που κλήθηκε από τους απελάτες για να αντιμετωπίσει τον μεγάλο Διγενή, όταν εκείνοι είχαν αποτύχει.

3.7. Ιστορία και Λογοτεχνία

Αρκετά εικονογραφημένα βιβλία από αυτά που μελετήθηκαν επιλέγουν να διηγηθούν γεγονότα μέσα από το πρίσμα της λογοτεχνίας και της μυθοπλασίας. Αξιοποιώντας το λογοτεχνικό στοιχείο καταφέρνουν πολλές φορές να μετατρέψουν τη γενική και αόριστη ιστορία σε συγκεκριμένες ανθρώπινες ιστορίες (Αθανασοπούλου, 2004: 4). Τα οφέλη σε αυτές τις περιπτώσεις για τους μικρούς αναγνώστες είναι πολλά και σημαντικά. Καθώς η παιδική λογοτεχνία βρίσκεται πιο κοντά στην ψυχοδιανοητική κατάσταση των παιδιών από ό,τι η ιστορία, οι κοινωνίες άλλων εποχών προσεγγίζονται αποτελεσματικότερα (Ράπτης &

Κυριακού, 2010). Η φρεσκάδα, η γνησιότητα και ο αυθορμητισμός που χαρακτηρίζουν ένα λογοτεχνικό κείμενο εγγυώνται πως το παιδί θα μεταφερθεί ευκολότερα στο κλίμα και την ατμόσφαιρα της εποχής ενεργοποιώντας την προσοχή τους, ενώ παράλληλα θα ενισχυθεί η ιστορική κατανόησή τους. Τα ιστορικά λογοτεχνήματα για παιδιά δεν επινοούν γεγονότα και πρόσωπα και φυσικά δεν παραχαράσσουν ημερομηνίες. Οι συγγραφείς έρχονται με τη φαντασία τους αλλά και μέσα από την εξονυχιστική ερευνά τους να γεμίσουν τα κενά που αφήνουν οι ιστοριογράφοι και να ερμηνεύσουν τα γεγονότα ή να τους δώσουν διαστάσεις απαραίτητες, προκειμένου να πάρουν τα παιδιά μια αίσθηση για το παρελθόν. Μεταδίδουν δηλαδή ένα άλλο είδος ιστορικής αλήθειας. Πρόκειται για το είδος αλήθειας που εύστοχα ο Raymond Williams αποδίδει με τον όρο «δομή της αίσθησης», ένα είδος ενσυναίσθησης για το παρελθόν μέσω του οποίου μεταφέρονται τα οράματα, τα συναισθήματα, το κλίμα και η ατμόσφαιρα της εποχής, επιτρέποντάς μας να βιώσουμε την ιστορία και να καταλάβουμε πως ήταν για κάποιον να ζει εκείνα τα χρόνια.

Κατ' αυτό τον τρόπο λοιπόν στο *Βιβλίο των αυτοκρατόρων* της Μαρίας Αγγελίδου γνωστοί αυτοκράτορες του Βυζαντίου κατεβαίνουν από τον θρόνο τους, γίνονται καθημερινοί άνθρωποι και μας επιτρέπουν να γνωρίσουμε από κοντά τα όνειρά τους, τις συνήθειες, τα πάθη και τις αδυναμίες τους, όπως ο Κωνσταντίνος ο Πορφυρογέννητος ή αλλιώς ο «αυτοκράτορας εγκυκλοπαίδεια», αφού –όπως δηλώνεται και από την εικονογράφηση– διψούσε για γνώση και διάβαζε συνεχώς, παραμελώντας και πολλές φορές τα καθήκοντα του θρόνου. Αντίστοιχα στο χρυσό βιβλίο της σειράς έξι χρώματα για το Βυζάντιο δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να συνδεθούν με τον ήρωα Κωνσταντίνο και να τον γνωρίσουν εις βάθος μια και ο αναγνώστης τον γνωρίζει από την παιδική του ηλικία και μαθαίνει για τα όνειρά του, ευνοώντας ενδεχομένως την ταύτιση με τον ήρωα. Άλλες φορές παραστατικές περιγραφές και ζωντανές εικόνες μεταφέρουν στον νεαρό αναγνώστη το κλίμα της εποχής με πολύ αποτελεσματικότερο τρόπο από απλές αναφορές γεγονότων και περιστατικών. Έτσι λοιπόν η αρχή του 12^{ου} αιώνα περιγράφεται στο βιβλίο των πειρατών ως η εποχή που «στη Γαλλία βασιλεύουν οι Λουδοβίκοι ο ένας πίσω από τον άλλο, και στη Μικρασία γίνονται σεισμοί- επίσης ο ένας πίσω από τον άλλο. Όσοι καταφέρνουν να βρέξουν τα πόδια τους στη Μεγάλη Θάλασσα μπαρκάρουν και δε σταματούν το πηγαινέλα. Μα έμποροι, μα σταυροφόροι, μα πειρατές, η Μεσόγειος βράζει. Τα καράβια καλά καλά δε χωράνε να περάσουν». Αντίστοιχος των περιγραφών είναι και ο ιμπρεσιονιστικός χαρακτήρας της εικονογράφησης που ίσως βρίσκεται εκεί για να μας θυμίζει τον υποκειμενικό χαρακτήρα των όσων γράφονται για την εποχή και το προσωπικό στοιχείο που ενέχει κάθε περιγραφή. Άλλες φορές ιστορικά στοιχεία εμπλέκονται περίτεχνα με μυθοπλαστική αφήγηση, βοηθώντας τα παιδιά από τη μια να διαχωρίσουν την πραγματικότητα από τη φαντασία αλλά και να γνωρίσουν ιστορικές στιγμές του τόπου τους (Στανιού & Τσιλιμένη, 2015). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του βιβλίου «Βυζαντινή Κωνσταντινούπολη», όπου οι περιπέτειες του νεαρού Ακρίτα και της αγαπημένης του Αετοπούλας μέσω γνωστού παραμυθιακού μοτίβου προχωρούν παράλληλα με τις περιπέτειες της πολύπαθης Βυζαντινής αυτοκρατορίας του 10^{ου} αιώνα με εικόνες που παραπέμπουν στη Βυζαντινή αγιογραφία και τα βυζαντινά σύμβολα, βοηθώντας περαιτέρω τον αναγνώστη να εξοικειωθεί με την εποχή.

3.8. Μύθος και Ιστορία

Αντίστοιχα με τη λογοτεχνία στην αποτελεσματική γνωριμία με το παρελθόν βοηθούν και οι μύθοι (Γιαννικοπούλου, 2015), καθώς παρουσιάζουν τον κόσμο με τρόπο που η ιστορία δεν μπορεί. Δείχνουν δηλαδή τα βαθύτερα ένστικτα, τις σκέψεις αλλά και τι συνέβαινε στις

ψυχές των ανθρώπων, ώστε να τους ωθήσουν στη δημιουργία των μύθων. Στο βιβλίο των Πούλου και Σβετλίν *Διγενής Ακρίτας* έχουμε μια επαναδιήγηση του γνωστού μύθου του Διγενή Ακρίτα όπως αυτός αφηγείται στο έπος του Διγενή Ακρίτα του 11^{ου} αιώνα. Μέσα από τα φανταστικά κατορθώματα του Διγενή, τον ηρωισμό του και τις μεταφυσικές του δυνάμεις, όπως αυτές εξιστορούνται, κατανοούμε την υπέρμετρη αγάπη, τον θαυμασμό και την εμπιστοσύνη των κατοίκων της αυτοκρατορίας προς τους φύλακες των Βυζαντινών συνόρων, τους επονομαζόμενους ακρίτες.

3.9. Η ιστορική μέθοδος

Αρκετά είναι και τα βιβλία που με τον τρόπο γραφής τους φέρνουν σε επαφή και εξοικειώνουν το παιδί με τον τρόπο που λειτουργεί η ιστορική επιστήμη και υποδεικνύουν το πώς θα πρέπει κάποιος να μελετά την ιστορία. Η Αγγελίδου στο κόκκινο βιβλίο υποδεικνύει τις αντιφατικές αναφορές των διαφορετικών ιστορικών πηγών. Έτσι στην ιστορία των Αράβων που προσπάθησαν να καταλάβουν την Πόλη οι Άραβες στρατιώτες για άλλους ήταν 80.000, για άλλους 100.000, για άλλους 120.000 και όταν τους βρήκε η συμφορά του χιονιού έκαναν τον λογαριασμό και βρήκαν πως είχαν πεθάνει 300.000! Η Μαρίζα ντε Κάστρο στο βιβλίο της *Κωνσταντινούπολη* επισημαίνει τη ρευστότητα και τον υποκειμενισμό της ιστορικής γραφής με φράσεις όπως «Δεν υπάρχει κανένας Χριστιανός να μου πάρει το κεφάλι» ίσως φώναζε απελπισμένος ο Κωνσταντίνος, όταν απέμεινε μοναχός δίπλα στα πτώματα των συντρόφων του, ενώ μετά την άλωση της πόλης κάποιοι έγραψαν (άρα δεν είναι σίγουρο) πως ο Μωάμεθ είπε: να συμμορφωθούν αξιωματικοί και στρατιώτες, κανέναν να μην πειράξουν και να μην πάρουν σκλάβο.

Εξέχουσα θέση καταλαμβάνουν και οι ιστορικές πηγές, οι οποίες άλλοτε αναλαμβάνουν να υποστηρίξουν την αφήγηση του συγγραφέα και την αλήθεια των γεγονότων και άλλοτε να επισημάνουν τις αντικρουόμενες απόψεις. Οι πηγές αυτές δεν τίθενται στο περιθώριο της αφήγησης. Συχνά ενσωματώνονται στην αφήγηση, όπως στη σειρά *Στους δρόμους του Βυζαντίου*, εμπλουτίζοντας τα όσα λέγονται και προσδίδοντάς τους ενδιαφέρον, ενώ άλλοτε εισάγουν τον αναγνώστη στο θέμα, όπως στη σειρά *6 χρώματα για το Βυζάντιο* που κάποιες φορές έρχονται σε σύγκρουση με τα όσα αναφέρει η συγγραφέας στην αφήγησή της, επισημαίνοντας πως ενίοτε πρέπει και να δυσπιστούμε απέναντι στις αξιώσεις των ιστορικών. Οι πηγές όμως είναι πρωτίστως σημαντικές, όταν είναι παραστατικές - οπτικές, πράγμα που επιτυγχάνεται με την εικονογράφηση. Σύμβολα, χάρτες, μνημεία, έργα τέχνης ξεδιπλώνονται μπροστά μας και εξοικειώνουν τον αναγνώστη με τα βυζαντινά χρόνια, ωθώντας τον να τα μελετήσει και να αντιμετωπίσει την ιστορία με έναν περισσότερο ενεργητικό και διερευνητικό τρόπο.

4. Συμπεράσματα

Παρατηρείται λοιπόν πως το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο για το Βυζάντιο είναι απαλλαγμένο από τις εμμονές του παρελθόντος. Υιοθετεί ένα αφήγημα που δεν είναι προσκολλημένο στο εθνικό ιδεώδες και τη στείρα φιλοπατρία (Γκιβαλου, 2015). Παρά την αμεροληψία του όμως δε στέκεται και ουδέτερο ή αδιάφορο απέναντι σε σημαντικά ζητήματα (Εσκαρπί, 1995: 125). Υιοθετεί μια πολιτισμική δημοκρατία, δίνει φωνή σε ομάδες που παλαιότερα παραγκωνίζονταν από την επίσημη ιστορία, ανατρέπει στερεότυπα και μύθους, αναφέρει αντικρουόμενες απόψεις και δίνει βάσει όχι μόνο στη διπλωματική, την πολιτική και τη στρατιωτική ιστορία αλλά και στην κοινωνική, την οικονομική ιστορία, την ιστορία της τέχνης και του πολιτισμού. Με αυτόν τον τρόπο οι νεαροί αναγνώστες μαθαίνουν να λειτουργούν με πολλαπλές ιστορικές αφηγήσεις και

αναγνώσεις, μαθαίνουν να αμφισβητούν και να ελέγχουν την αξιοπιστία των πηγών και βέβαια αποκτούν ιστορική ενσυναίσθηση, καθώς εξοικειώνονται με τους κώδικες άλλων εποχών, άλλων λαών και άλλων χωρών (Κόκκινος, 1998). Και όλα αυτά βέβαια έχουν μεγάλη σημασία, γιατί τα παιδιά που σήμερα πληροφορούνται αντικειμενικά, σκέφτονται κριτικά και αμφισβητούν, αύριο θα είναι πολίτες συνειδητοποιημένοι και δημοκρατικοί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Harris, J. (2018). *Βυζάντιο, ένας άγνωστος κόσμος*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sarris, P. et al. (2006). *Ιστορία του Βυζαντίου*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Αγγελίδου, Μ. (2010). *Το βιβλίο των αυτοκρατόρων*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Αγγελίδου, Μ. (2010). *Το βιβλίο των πειρατών*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Αγγελίδου, Μ. (2016). *Το Βυζάντιο σε έξι χρώματα: Κόκκινο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αγγελίδου, Μ. (2016). *Το Βυζάντιο σε έξι χρώματα: Χρυσό*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αγγελίδου, Μ. (2017). *Το Βυζάντιο σε έξι χρώματα: Άσπρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αγγελίδου, Μ. (2017). *Το Βυζάντιο σε έξι χρώματα: Μαύρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αθανασοπούλου, Α. (2004). *Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος, (επιμ.). Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών. Πρακτικά Επιστημονικού Σεμιναρίου. Αθήνα: Μεταίχμιο. Ανακτήθηκε στις 26/12/2017 από <https://www.academia.edu>*
- Αποστολίδου, Β. (2010). *Λογοτεχνία και Ιστορία. Μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση. Πρόσθετο ψηφιακό υλικό για τη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών: Εικονική περιήγηση της λογοτεχνίας στον γεωγραφικό χώρο και στον ιστορικό χρόνο. Ανακτήθηκε στις 12/7/2017 από <https://www.greek-language.gr>*
- Γαβριηλίδου, Σ. (2013). Rosa Bianca. *Τα Κείμενα, 17*, 1-10. Ανακτήθηκε στις 12/7/2017 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t17/04-gavrihlidou.pdf>
- Γατσωτής, Π. (2005). *Νέες επιστημολογικές και ιστοριογραφικές θεωρήσεις στο χώρο της Ιστορίας και η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ιστορία των ιστορικών και σχολική Ιστορία: μια προσπάθεια σύγκλισης. Διδακτορική διατριβή – Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε στις 13/2/2018 από <http://www.pre.aegean.gr>*
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στη χώρα των χρωμάτων. Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2015). *Ιστορίες από την Ιστορία. Το ιστορικό εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Τα Κείμενα, 21*, 1-15. Ανακτήθηκε στις 25/7/2017 από http://keimena.ece.uth.gr/main/t21/01_gianikopoulou.pdf
- Γκίβαλου-Κατσίκη, Α. (2015). *Βιωμένη πραγματικότητα, μαρτυρία και Ιστορία στο νεότερο παιδικό και εφηβικό λογοτεχνικό βιβλίο. Τα κείμενα, 21*, 1-14. Ανακτήθηκε στις 26/7/2017 από http://keimena.ece.uth.gr/main/t21/03_gkivalou.pdf
- Εσκαρπί, Ν. (1995). *Η παιδική και νεανική λογοτεχνία στην Ευρώπη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ζαραμπούκα, Σ. (2005). *Βυζάντιο 1*. Αθήνα: Πατάκη.
- Ζαραμπούκα, Σ. (2005). *Βυζάντιο 2*. Αθήνα: Πατάκη.
- Καλαμαράς, Π. (2007). *Κόκκινη κλωστή δεμένη... Το παραμύθι των υφασμάτων*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Καλιακάτσου, Ι. & Γιαννικοπούλου, Α. (2014). *Αναζητώντας τους «εχθρούς»: Το δίπολο εμείς-αυτοί στο αντιπολεμικό εικονογραφημένο βιβλίο για μικρά παιδιά. Στο Μ.*

- Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Ανα- στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ. Ανακτήθηκε στις 10/11/2017 από <http://www.nured.auth.gr/congress2014/>
- Κόκκινος, Γ. (1998). Η διδακτική της ιστορίας. Διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση. *Μνήμων*, 20, 245-250. Ανακτήθηκε στις 23/3/2018 από <http://dx.doi.org/10.12681/mnimon.676>
- Λιάκος, Α. (1999). Δοκίμιο για μια ποιητική της ιστορίας. *Τα Ιστορικά*, 31, 259-290.
- Μαρκόπουλος, Θ. (1999). *Στο σχολείο με... χαρτί και καλαμάρι*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Ντεκάστρο, Μ. (2011). *Περπατώντας τις εποχές του Βυζαντίου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πούλος, Κ. (2002). *Διγενής Ακρίτας*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Ράπτης, Π. & Κυριακού, Φ. (2010) Από το ιστορικό μυθιστόρημα στο μάθημα της Ιστορίας. Η συνάντηση Παιδαγωγικής και Λογοτεχνίας. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Ανακτήθηκε στις 12/7/2017 από http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Raptis_Kyriakou.pdf
- Σταμπόγλη, Ε. (2002). *Πρόσκληση σε γεύμα*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Στανιού, Ε. & Τσιλιμένη Τ. (2013). Το ιστορικό στοιχείο στο σύγχρονο ελληνικό νεανικό μυθιστόρημα. Η περίπτωση του *Μικρού αδελφού* και της *Προφητείας του κόκκινου κρασιού*, της Λότης Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου. *Τα κείμενα*, 21, 1-14. Ανακτήθηκε στις 26/3/2018 από http://keimena.ece.uth.gr/main/t21/05_staniou.pdf
- Τσιγγενοπούλου, Μ. (2016). Η ιστορία στην παιδική λογοτεχνία: Ο ρόλος του ιστορικού μυθιστορήματος στη διαμόρφωση εικόνων για τον εθνικό «εαυτό» και τους εθνικούς «άλλους». *Τα κείμενα*, 23, 1-16. Ανακτήθηκε στις 26/12/2017 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t23/03-tsiggenopoulou.pdf>
- Τσιτρίδου-Χριστοφορίδου, Ε. (2011). *Βυζαντινή Κωνσταντινούπολη*. Αθήνα: Πατάκη.

Ανιχνεύοντας διά του Brecht τον Γαλιλαίο ως δάσκαλο και επιστήμονα

Ελένη Λυμπεροπούλου

Σχ. Σύμβουλος Μαθηματικών Γ' Αθήνας
lelalibe@gmail.com

Λουκία Στέφου

Σχ. Σύμβουλος Φιλολόγων Ανατ. Αττικής
lstefou@gmail.com

Περίληψη

Στο έργο του «Η ζωή του Γαλιλαίου» ο Μπέρτολτ Μπρεχτ αποτυπώνει σε 15 πίνακες-σκηνές, με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο, τον στόχο του να απαλλάξει τη θεατρική πράξη από όλα τα συναισθηματικά ερεθίσματα, σύμφωνα με την αντίληψή του για το «επικό θέατρο» και αντιθέτως προς το «Αριστοτελικό θέατρο», όπως παραδιδόταν στην εποχή του. Γ' αυτόν τον λόγο ο Μπρεχτ θεωρεί ότι όσα παρουσιάζονται είναι καλύτερο να είναι γνωστά και πολλές φορές αναφέρεται σε ιστορικά γεγονότα. Προετοιμάζοντας μια μαθητική παράσταση που παρουσιάστηκε το 2010 στο 2^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών, μελετήσαμε τις αναφορές του Μπρεχτ στις επιστημονικές ανακαλύψεις του 17^{ου} αιώνα αλλά και τον τρόπο που τις αντιμετώπισε το κοινωνικό περιβάλλον της εποχής. Ο Γαλιλαίος δεν διδάσκει απλώς τη νέα φυσική, αλλά τη διδάσκει με έναν νέο τρόπο: η εμπειρία (το πείραμα) δεν καταλήγει μόνον σε μια επιστημονική αλλά και σε μια παιδαγωγική «ανακάλυψη». Στα μαγνητοσκοπημένα αποσπάσματα που παρουσιάζονται, αποτυπώνονται η απόπειρα των διδακτικών προεκτάσεων ενός παρόμοιου εγχειρήματος καθώς και, στην ουσία, τα ερωτήματα για τις μαθηματικές, φυσικές και αστρονομικές έννοιες, οι αντιλήψεις για την επιστημονική έρευνα αλλά και οι συνέπειες για τη διαδικασία απόκτησης της γνώσης που πραγματεύεται το έργο και το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα, με στόχο την ευρετική (με σύγχρονους όρους) διαδικασία και τη δυνατότητα της διδακτικής αξιοποίησης.

Λέξεις-κλειδιά: Γαλιλαίος, Μπρεχτ, επικό θέατρο, ανακάλυψη, ευρετική διαδικασία.

1. Εισαγωγή

Ο Μπέρτολτ Μπρεχτ ως δραματουργός

Ο Μπέρτολτ Μπρεχτ (1898-1956), ο αναμορφωτής του σύγχρονου θεάτρου, άρχισε να γράφει θεατρικά έργα με διάθεση καταδίκης του πολέμου και του милитарισμού και πνεύμα πειραματισμού, επηρεασμένος κυρίως από:

- τις εξπρεσιονιστικές τεχνικές
- από το κινεζικό και το ρωσικό θέατρο.

Στη συνέχεια, εμπνευσμένος από τη μαρξιστική φιλοσοφία υπηρέτησε για χρόνια το «διδασκτικό» και «ανθρωπιστικό» θέατρο, ενώ σημαντική ώθηση στη σχέση του με την εργατική τάξη και το κίνημά της έδωσε η μαζική εξαθλίωση που προκάλεσε η παγκόσμια οικονομική κρίση του 1929 και η νέα ορμητική ανάπτυξη του εργατικού κινήματος στη Γερμανία.

Το 1933, με την άνοδο του Ναζισμού στη Γερμανία, ο Μπρεχτ αυτοεξορίστηκε μέχρι το έτος 1948. Έζησε πρώτα στη Δανία και τη Φινλανδία και μετά, καθ' όλη τη διάρκεια του πολέμου, στις ΗΠΑ όπου δέχθηκε έντονες διώξεις από το Μακαρθικό καθεστώς.

Ο Γερμανός δραματουργός έγραψε το έργο «Η ζωή του Γαλιλαίου» καταγράφοντας με ρεαλιστικό και ταυτόχρονα ποιητικό τρόπο τη σύγκρουση του Γαλιλαίου με την Ιερά

Εξέταση. Η πρώτη γραφή ξεκίνησε στη Δανία (1938), σε μια περίοδο που πολλοί πίστευαν ότι τίποτα πια δεν μπορούσε να αναχαιτίσει την άνοδο του φασισμού και ότι τη μεγάλη εποχή, που είχε φέρει στον κόσμο την πρόοδο στις φυσικές επιστήμες και τις καινούργιες τέχνες της μουσικής και του θεάτρου, θα τη διαδεχόταν μια βάρβαρη και «ανιστορική» εποχή. Η δεύτερη γραφή ακολούθησε στις Η.Π.Α. (1946) και η τρίτη γραφή έδωσε στο έργο την τελική του μορφή στο Βερολίνο (1955-56), λίγο πριν από τον θάνατο του Μπρεχτ και μετά τον επαναπατρισμό του, με το τέλος του πολέμου. Πρόκειται ίσως για ένα από τα οικουμενικότερα έργα του Μπρεχτ, το οποίο αναφέρεται στη ζωή του μεγάλου Ιταλού επιστήμονα που έζησε τον 17ο αιώνα (1938-56) στην Ιταλία και έθεσε τις βάσεις της σύγχρονης επιστήμης.

Ο πυρήνας του έργου: Ο μεγάλος Ιταλός αστρονόμος, μαθηματικός και φυσικός, Γαλιλαίος, επιβεβαιώνει τη θεωρία του Κοπέρνικου, αποδεικνύοντας ότι η Γη στρέφεται γύρω από τον Ήλιο και δεν αποτελεί το κέντρο του σύμπαντος. Η τόσο ριζοσπαστική αυτή απόκλιση από τη μέχρι τότε υφιστάμενη θεωρία οδηγεί τον Γαλιλαίο στην Ιερά Εξέταση. Ο θεμελιωτής της σύγχρονης επιστήμης αποκηρύσσει τη θεωρία του και συνεχίζει την πληθωρική πνευματική του δραστηριότητα μέχρι το τέλος της ζωής του σε κατ' οίκον περιορισμό.

Ο Μπρεχτ διαμόρφωσε κατ' ουσίαν δεκαπέντε πίνακες-σκηνές κατά τον ιδιαίτερο τρόπο του, με στόχο να απαλλαγεί η σκηνή από όλα τα συναισθηματικά ερεθίσματα, σύμφωνα με:

- την αντίληψή του για το «επικό θέατρο», και
- τη θεωρία του ότι όσα παρουσιάζονται δεν είναι φανταστικά, είναι γνωστά ιστορικά γεγονότα.



Εικόνα 1. Die Dreigroschenoper, γνήσια αφίσα από το Βερολίνο, 1928

2. Στοιχεία εφαρμογής

«Η σκέψη είναι μια από τις μεγαλύτερες απολαύσεις του ανθρώπινου γένους». Η φράση αυτή του Μπέρτολτ Μπρεχτ στάθηκε αφορμή για τον Θεατρικό Όμιλο του 2ου Προτύπου Πειραματικού Γυμνασίου Αθηνών, ώστε να προχωρήσει σε μια σκηνική εξόρμηση με τίτλο «Θέατρο και επιστήμη» στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών.

Οι μαθητές, οι μαθήτριες και οι υπεύθυνες του Θεατρικού Ομίλου, Σταυρούλα Κούβαρη και Ελένη Λυμπεροπούλου, υπό τους ήχους των συνθέσεων της Μαρίας Κοκκολάκη, του Νίκου Κανακάρη αλλά και του πάντα επίκαιρου, αν και προκλασικού, Ζαν-Μπατίστ Λουλλύ, ταξίδεψαν με τη «χρονοκάψουλα» του θεατρικού λόγου από τον 5ο αιώνα π.Χ. μέχρι τον 20ό. Στην απόπειρά τους αυτή, ενέταξαν και την 4η σκηνή από το έργο «Η Ζωή του Γαλιλαίου» του Μπέρτολτ Μπρεχτ. Ολόκληρο το έργο, οι τότε μαθήτριες και μαθητές του 2ου Προτύπου Πειραματικού Γυμνασίου Αθηνών μαζί με τις υπεύθυνες του Θεατρικού Ομίλου του σχολείου το είχαν ανεβάσει στο αμφιθέατρο του σχολείου τους, το 2010. Στο παράρτημα ακολουθεί το κείμενο της αναγγελίας της «χρονοκάψουλας» του θεατρικού λόγου από τον 5ο αιώνα π.Χ. μέχρι τον 20ό, όπου τα μέλη του Θεατρικού Ομίλου τονίζουν ότι η προσπάθεια της ομάδας ήταν πάντοτε συλλογική.

3. Στόχοι - επιδιώξεις

Στην προετοιμασία της συγκεκριμένης μαθητικής παράστασης που παρουσιάστηκε το 2010, στο 2^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών, μέσω της μελέτης:

1. των αναφορών του Μπρεχτ στις επιστημονικές ανακαλύψεις του 17^{ου} αιώνα, και
 2. του τρόπου με τον οποίο το κοινωνικό περιβάλλον του ήρωά του αντιμετώπισε τα αποτελέσματα της έρευνας,
- οι στοχεύσεις επικεντρώθηκαν κυρίως στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι ο Γαλιλαίος δε διδάσκει απλώς τη νέα φυσική, αλλά τη διδάσκει με έναν νέο τρόπο: η εμπειρία (το πείραμα) δεν καταλήγει μόνο σε μια επιστημονική αλλά και σε μια παιδαγωγική ανακάλυψη (Benjamin, 2000).

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Επιλέχθηκε λοιπόν να διερευνηθούν τόσο τα στοιχεία του έργου του Μπρεχτ όσο και η προσωπικότητα του ίδιου του ήρωά του με τη μορφή των ερωτημάτων:

- Ποιο είναι το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα;

Το έτος χίλια εξακόσια εννιά

το φως της γνώσης ανάτειλε λαμπρό

στην Πάντοβα, από 'να σπίτι ταπεινό.

Ο Γαλιλαίος υπολόγισε και βρήκε

πως ο ήλιος μένει ακίνητος·

η γη στριφογυρνά.

- Ποιες μαθηματικές, φυσικές και αστρονομικές έννοιες διαπραγματεύεται το έργο και ποια μπορεί να είναι η διδακτική τους αξιοποίηση;
- Ποια είναι η νέα αντίληψη για την επιστημονική έρευνα που παρουσιάζεται στο έργο και ποιες είναι οι συνέπειες για τη διαδικασία απόκτησης της γνώσης;
- Ή, αλλιώς, ποιες είναι οι συνέπειες αυτής της αντίληψης όσον αφορά την ευρετική (με σύγχρονους όρους) διαδικασία;

5. Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση)

Στο 2ο απόσπασμα που παρουσιάζουμε ο δάσκαλος Γαλιλαίος παίζει με έναν μικρό εντεκάχρονο μαθητή με στόχο να τον πείσει για την ύπαρξη του ηλιοκεντρικού συστήματος, σε αντίθεση με την τότε επικρατούσα επίσημη αντίληψη περί γεωκεντρικού συστήματος:

ΑΝΤΡΕΑΣ: Η μάνα μου λέει πως πρέπει να πληρώσουμε τον γαλατά, αλλιώς θα κάνει κύκλο για να αποφεύγει πια το σπίτι μας, κύριε Γαλιλέι.

ΓΑΛΙΛΑΙΟΣ: Όχι «θα κάνει κύκλο», θα διαγράφει κύκλο, Αντρέα.

ΑΝΤΡΕΑΣ: Εντάξει, όπως θέλετε. Αν δεν τον πληρώσουμε, θα διαγράφει έναν κύκλο για να αποφεύγει το σπίτι μας, κύριε Γαλιλέι.

ΓΑΛΙΛΑΙΟΣ: Ενώ ο δικαστικός κλητήρας, ο κύριος Καμπιόνε, έρχεται ίσια πάνω μας, διαλέγοντας ποια διαδρομή ανάμεσα σε δύο σημεία;

ΑΝΤΡΕΑΣ (Γελώντας): Τη συντομότερη.

.....

ΓΑΛΙΛΑΙΟΣ: Κατάλαβες αυτό που σου εξήγησα χτες;

ΑΝΤΡΕΑΣ: Ποιο; Αυτό με τον Κοπέρνικο και την περιστροφή της γης;

ΓΑΛΙΛΑΙΟΣ: Ναι.

ΑΝΤΡΕΑΣ: Όχι. Πού να το καταλάβω! Είναι πολύ δύσκολο κι εγώ μόλις τον Οκτώβρη θα κλείσω τα έντεκα.

ΓΑΛΙΛΑΙΟΣ: Αυτό θέλω ακριβώς, να το καταλάβεις ακόμη κι εσύ. Γι' αυτό δουλεύω κι αγοράζω ετούτα τ' ακριβά βιβλία, αντί να πληρώνω τον γαλατά: για να το καταλάβουν όλοι.

ΑΝΤΡΕΑΣ: Εγώ όμως βλέπω πως ο ήλιος αλλού είναι το πρωί κι αλλού το βράδυ. Δεν μπορεί λοιπόν να μένει ακίνητος! Αυτό αποκλείεται.

ΓΑΛΙΛΑΙΟΣ: Άκου κει, βλέπεις! Τι βλέπεις μωρέ; Δε βλέπεις απολύτως τίποτα. Απλώς χαζεύεις. Άλλο χαζεύω, κι άλλο βλέπω. *(Τοποθετεί τον σιδερένιο νιπτήρα στη μέση του δωματίου)*. Λοιπόν ετούτο εδώ είναι ο ήλιος. Κάτσε κάτω. *(Ο Αντρέας κάθεται σε μια καρέκλα. Ο Γαλιλαίος στέκεται πίσω του)*. Πού είναι ο ήλιος, δεξιά ή αριστερά;

ΑΝΤΡΕΑΣ: Αριστερά.

ΓΑΛΙΛΑΙΟΣ: Και πώς μπορεί να βρεθεί δεξιά;

ΑΝΤΡΕΑΣ: Μόνο αν τον κουβαλήσετε εσείς δεξιά.

ΓΑΛΙΛΑΙΟΣ: Μόνο τότε; *(Τον σηκώνει μαζί με την καρέκλα και διαγράφοντας ημικύκλιο τον περπατάει απ' την άλλη μεριά του νιπτήρα.)* Πού είναι τώρα ο ήλιος;

ΑΝΤΡΕΑΣ: Δεξιά.

ΓΑΛΙΛΑΙΟΣ: Και κουνήθηκε;

ΑΝΤΡΕΑΣ: Όχι βέβαια.

ΓΑΛΙΛΑΙΟΣ: Τι κουνήθηκε όμως;

ΑΝΤΡΕΑΣ: Εγώ.

ΓΑΛΙΛΑΙΟΣ: Λάθος, όρνιο! Η καρέκλα!

ΑΝΤΡΕΑΣ: Εγώ.

ΓΑΛΙΛΑΙΟΣ: Λάθος, όρνιο! Η καρέκλα!

ΑΝΤΡΕΑΣ: Εγώ.

ΓΑΛΙΛΑΙΟΣ: Λάθος, όρνιο! Η καρέκλα!

ΑΝΤΡΕΑΣ: Όμως κι εγώ μαζί της.

ΓΑΛΙΛΑΙΟΣ: Η καρέκλα είναι η γη κι εσύ κάθесαι απάνω της.

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων - Τα διδακτικά βήματα

Κατά την προετοιμασία - ανάγνωση του έργου και προκειμένου οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τα βήματα του Γαλιλαίου, τα διδακτικά βήματα επικεντρώθηκαν:

- Στη μαθηματική αναφορά στον ορισμό του κύκλου με τη δυναμική του σύλληψη:
«όχι θα κάνει κύκλο, θα διαγράφει κύκλο»
- Στη μαθηματική αναφορά στην έννοια του ευθύγραμμου τμήματος:

«ο δικαστικός κλητήρας, ο κύριος Καμπιόνε, έρχεται ίσια πάνω μας, διαλέγοντας ποια διαδρομή ανάμεσα σε δύο σημεία;»

- Στην αφύπνιση, την ένταση της προσοχής του υποκειμένου της μάθησης:
«Τι βλέπεις μωρέ; Δε βλέπεις απολύτως τίποτα. Απλώς χαζεύεις. Άλλο χαζεύω, κι άλλο βλέπω».
- Στη σχετικότητα της κίνησης:
«Πού είναι τώρα ο ήλιος;».

Για να συνειδητοποιηθούν και οι στόχοι του Μπρεχτ στο συγκεκριμένο έργο, ο βηματισμός στάθηκε ιδιαιτέρως σε ένα σημείο από τον μονόλογο του Γαλιλαίου:

«Ναι, θ' αμφισβητήσουμε τα πάντα γι' άλλη μια φορά, τα πάντα. Και δε θα προχωρούμε τρέχοντας, αλλά βαδίζοντας σαν τη χελώνα. Ότι βρίσκουμε μια μέρα, την επομένη θα το σβήνουμε απ' τον πίνακα και δε θα το ξαναγράφουμε, αν δεν το βρούμε ακόμη μια φορά...».

Ουσιαστικά, επομένως, ο Μπρεχτ εισάγει μ' έναν αναχρονισμό μέσω του Γαλιλαίου την καρτεσιανή αμφιβολία (*le doute cartésien*), φωτίζοντας τα εξής:

- το στοίχημα της καρτεσιανής αμφιβολίας είναι το ξεπέρασμά της
- είναι ένα μέσο για να κατακτήσει κανείς την αληθινή γνώση, θεμέλιο μιας φωτισμένης πράξης
- Η καρτεσιανή αμφιβολία είναι μεθοδική, μεθοδολογική: συνίσταται στη διερώτηση του σκεπτόμενου υποκειμένου αναφορικά με τις βάσεις της επιστήμης, της επιστημονικής έρευνας, της ύπαρξης ή μη του Θεού κ.λπ.

«Όχι, δεν ξεκινάμε με απόλυτη βεβαιότητα πως θ' αποδείξουμε την περιστροφική κίνηση του ήλιου, αλλά μόνο με μια κάποια αυτοπεποίθηση. Πρόθεσή μου δεν είναι ν' αποδείξω πως είχα μέχρι τώρα δίκιο, αλλά να εξακριβώσω αν είχα πράγματι δίκιο. Σας λέω λοιπόν: εσείς που μπαίνετε στην έρευνα αφήστε πίσω κάθε ελπίδα. Μπορεί να είναι ατμοί, μπορεί να είναι και κηλίδες, αλλά προτού υποθέσουμε πως είν' κηλίδες – και αυτό θα ενίσχυε τη θεωρία μας – ας υποθέσουμε καλύτερα πως είναι ουρές ψαριών. Ναι, θ' αμφισβητήσουμε τα πάντα γι' άλλη μια φορά, τα πάντα. Και δε θα προχωρούμε τρέχοντας, αλλά βαδίζοντας σαν τη χελώνα. Ότι βρίσκουμε μια μέρα, την επομένη θα το σβήνουμε απ' τον πίνακα και δε θα το ξαναγράφουμε, αν δεν το βρούμε ακόμη μια φορά. Κι όταν ανακαλύψουμε αυτό που θέλουμε, θα σταθούμε απέναντί του με την πιο μεγάλη δυσπιστία. Έτσι λοιπόν, αρχίζουμε τις παρατηρήσεις μας στον ήλιο με την ανελέητη απόφαση ν' αποδείξουμε την ακινησία της γης! Και μονάχα όταν θάχουμε αποτύχει, όταν θάχουμε αμετάκλητα κι ανέλπιδα νικηθεί και θα γλείφουμε τις πληγές μας ναυαγισμένοι, μονάχα τότε θ' αρχίσουμε να αναρωτιόμαστε μήπως παρ' όλ' αυτά είχαμε δίκιο και η γη κινείται πραγματικά! Αν όμως όλες οι άλλες θεωρίες διαλυθούν μέσα στα χέρια μας, κανένα έλεος πια γ' αυτούς που δεν ερεύνησαν κι όμως μιλάνε (Brecht, 2000)».

7. Αξιολόγηση

- Όταν αναφερόμαστε στις θεατρικές δράσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης υπάρχει μια τάση να θεωρούμε ότι όλα ανάγονται ή στοχεύουν στην ερμηνεία, δηλαδή αυτό που συνήθως αποκαλούμε δραματοποίηση, αλλιώς θεατροποίηση των πράξεων και των συγκρούσεων.

Ευτυχώς, οι δυνατότητες που μας δίνει η χρήση του εκπαιδευτικού θεάτρου πηγαίνουν πολύ μακρύτερα απ' αυτό, συνιστώντας μια καλλιτεχνική αλλά και μια

συλλογική προσπάθεια, μια διαδικασία μάθησης όπου ο καθένας παίζει τον ρόλο του συνεισφέροντας στη συλλογική κατάκτηση του νοήματος.

- Η χρήση του έτοιμου σεναρίου (σκριπτ, θεατρικού κειμένου) μπορεί, ευλόγως, να παραπέμπει σε παλαιότερες διδακτικές τεχνικές αποστήθισης σε μια λογική αυταρχικής εκπαίδευσης.
- Η διαδικασία μέχρι το παίξιμο –αλλά και η ίδια η εκτέλεση του έργου– είναι χωρισμένη σε δύο μέρη· μάλιστα, πολλές φορές το ένα επικαλύπτει το άλλο. Το πρώτο μέρος είναι μελέτη «επί χάρτου» του όλου θέματος και το δεύτερο είναι η δράση, το ανέβασμα στη σκηνή και η εκτέλεση του έργου.

Μια από τις βασικές λειτουργίες της μάθησης είναι η μετάδοσή της γνώσης. Η ερμηνεία ενός θεατρικού έργου προϋποθέτει όχι μόνον μια προσομοίωση (μίμηση) αλλά επίσης μια μετάδοση στάσεων, γνώσεων και διαδικασιών στο πλαίσιο διαφορετικών καταστάσεων και ρόλων. Το «επικό» θέατρο είναι αυστηρά ιστορικό. Θυμίζει επίμονα στους θεατές πως άλλο δεν κάνουν παρά να λαβαίνουν αναφορά περασμένων γεγονότων (Έσλιν 1971), βιώνοντας το παρελθόν ως διαδικασία παρόντος.

Έτσι συγκροτείται η σύγχρονη φιλοσοφία, ως φιλοσοφία των επιστημών αρχικά, αλλά κυρίως ως μια κριτική σκεπτόμενη και αυτοσκεπτόμενη σύλληψη της υποκειμενικότητας σε μια διαδικασία χειραφέτησης και αυτοπροσδιορισμού.

Άλλωστε, «για να μπορέσω να επεκτείνω τη γνώση μου πιο πέρα, θα πρέπει πρώτα να κοιτάξω πιο προσεκτικά, για να δω αν μπορώ να ανακαλύψω μέσα μου ορισμένα άλλα πράγματα, τα οποία δεν έχω αντιληφθεί μέχρι τώρα» γράφουν οι E.S. Haldane και G.R.T. Ross (1967).

«Η ζωή του Γαλιλαίου» και γενικότερα όλα τα έργα του Μπρεχτ κλείνουν μέσα τους μια διάρκεια, καθώς αναδεικνύουν την ανθρώπινη υπόσταση μέσα στο κοινωνικό, το υπαρξιακό και το πολιτικό πλαίσιο της, χωρίς όρια χρόνου. Έτσι, όχι μόνο δεν καταλύθηκαν από τον χρόνο, αλλά τώρα προβάλλονται και τιμώνται περισσότερο παρά ποτέ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Benjamin. W. (2000). *Oeuvres III*. Paris: Gallimard

Brecht, B. (2000), *Η ζωή του Γαλιλαίου* (μετάφραση Σ. Ευαγγελάτος). Αθήνα: Ερμής

Haldane, E.S. & Ross G.R.T. (Trs.). (1967) *The Philosophical Works of Descartes*. 2 Vol. Cambridge Un. Press.

Αναπολιτάνος, Δ. (1985). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία των Μαθηματικών*. Αθήνα: Νεφέλη.

Έσλιν, Μ. (2013). *Μπρεχτ, Ο Άνθρωπος και το έργο του*. Αθήνα: Δωδώνη.

Κακουδάκη, Τ. & Απέργη, Π. (2008) *Θέατρο-Θεατρική Παιδεία*, Υπ. Εθν. Παιδείας και Θρησκ. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε στις 20/9/2018 από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3451/1013.pdf>

Μάρκαρης, Π. (1982). *Ο Μπρεχτ και ο διαλεκτικός λόγος*. Αθήνα: Ιθάκη.

Μουδατσάκης, Τ. (1986). *Η διαλεκτική της θεατρικής σύνταξης*. Αθήνα: Νεφέλη.

Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση*. Από τον Stanislavsky τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο. Αθήνα: Εξάντας.

Χασάπης, Δ. (2007). *Μαθηματικά και Λογοτεχνία: μια αιτούμενη σύζευξη*. Στο Δ. Χασάπης (Επιμ.) *Μαθηματικά και Λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη: City Publish.

Παράρτημα

Από τη σκηνική εξόρμηση του Θεατρικού Ομίλου του 2ου Προτύπου Πειραματικού Γυμνασίου Αθηνών

«Η σκέψη είναι μια από τις μεγαλύτερες απολαύσεις του ανθρώπινου γένους». *Η φράση* αυτή του Μπέρτολτ Μπρεχτ στάθηκε αφορμή για να προχωρήσει ο Θεατρικός Όμιλος του 2ου Προτύπου Πειραματικού Γυμνασίου Αθηνών στη νέα του σκηνική εξόρμηση με τίτλο «Θέατρο και επιστήμη» στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών.

Αυτή τη φορά, τα 33 νεαρά μέλη του Ομίλου συναντούν 5 θεατρικούς συγγραφείς (από τον Αριστοφάνη έως τον Ιονέσκο) και επιλέγουν αποσπάσματα από έργα τους που αναφέρονται στην επιστήμη μέσα από διάφορες –και διαφορετικές– οπτικές. Τα αποσπάσματα επιλέχθηκαν με ιστορική σειρά και αναφέρονται σε κείμενα που η ομάδα έχει επεξεργασθεί και παρουσιάσει στα 10 χρόνια της λειτουργίας της.

Η παράσταση της θεατρικής ομάδας του 2ου Προτύπου Πειραματικού Γυμνασίου Αθηνών φιλοξενείται από το Megaron Plus στην Αίθουσα Νίκος Σκαλκώτας, την Τετάρτη 26 Μαρτίου, στις 7:00 το απόγευμα.

Οι μαθητές, οι μαθήτριες και οι υπεύθυνες του Θεατρικού Ομίλου του 2ου Προτύπου Πειραματικού Γυμνασίου Αθηνών, Σταυρούλα Κούβαρη και Ελένη Λυμπεροπούλου, υπό τους ήχους των συνθέσεων της Μαρίας Κοκκολάκη, του Νίκου Κανακάρη αλλά και του πάντα επίκαιρου, αν και προκλασικού, Ζαν-Μπατίστ Λουλλύ, θα ταξιδέψουν με τη «χρονοκάψουλα» του θεατρικού λόγου από τον 5ο αιώνα π.Χ. μέχρι τον 20ό. Στο σημειώμά τους για την εκδήλωση, οι συντελεστές της εκδήλωσης τονίζουν ότι η προσπάθεια της ομάδας είναι συλλογική: «Μαθητές και καθηγητές διαβάζουμε, μαθαίνουμε, αναλύουμε, σκηνοθετούμε, πλάθουμε τους ρόλους των έργων που επιλέγουμε και βεβαίως διασκεδάζουμε. Στόχος μας είναι η αυτογνωσία, η ανάπτυξη του συνεργατικού πνεύματος, αλλά και η ανακάλυψη των κρυμμένων ικανοτήτων που οι πιο πολλοί από εμάς έχουμε».

Στο ταξίδι τους μέσα στον θεατρικό χωροχρόνο τα μέλη του Θεατρικού Ομίλου του 2ου Πειραματικού θα θυμίσουν στους θεατές του Μεγάρου ένα πολύ διασκεδαστικό απόσπασμα από τους «Όρνιθες» του Αριστοφάνη που παραπέμπει στο πρόβλημα του τετραγωνισμού του κύκλου: ένας παράξενος –πλην όμως υπαρκτός– γεωμέτρης και αστρονόμος (και όχι μόνο) της Αρχαίας Ελλάδας, ο Μέτων ο Αθηναίος, επιθυμεί να παράσχει τις υπηρεσίες του στη Νεφελοκοκκυγία, να... γεωμετρήσει τον αέρα και να τον πουλήσει στρέμμα στρέμμα!

Κατόπιν, η θεατρική ομάδα του 2ου Πειραματικού θα κάνει ένα άλμα στον χρόνο για να συναντήσει τον νομπελίστα Ιταλό συγγραφέα Ντάριο Φο (γεν. 1926) και το έργο του «Η Ισαβέλλα, τρεις караβέλες και ένας παραμυθάς», όπου ο Χριστόφορος Κολόμβος καταβάλλει επίπονες προσπάθειες για να πείσει τη βασίλισσα Ισαβέλλα να χρηματοδοτήσει το ταξίδι του προς τις Δυτικές Ινδίες. Ο Ιταλός θαλασσοπόρος μελετά τα επιστημονικά συμπεράσματα των συγχρόνων του και τολμά το ταξίδι που θα οδηγήσει στην ανακάλυψη μιας νέας ηπείρου, καθώς είναι πεπεισμένος ότι η Γη δεν είναι επίπεδη. Έτσι, αρχίζουν γι' αυτόν ένα σωρό περιπέτειες όχι μόνο στους απέραντους ωκεανούς (μέσα από τα λάθη στους υπολογισμούς του) αλλά και μέσα στις δαιδαλώδεις ατραπούς των σχέσεων με τη συντηρητική εξουσία.

Οι νεαροί μαθητές, αμέσως μετά, θα παραμείνουν στον 20ό αιώνα για να παρουσιάσουν στο κοινό την 4η Σκηνή από τη «Ζωή του Γαλιλαίου» του Μπέρτολτ Μπρεχτ (1898-1956). Βρισκόμαστε στις απαρχές της επιστημονικής επανάστασης του 17ου αιώνα.

Ο διάσημος Ιταλός επιστήμονας και φιλόσοφος εγκαταλείπει τη Δημοκρατία της Βενετίας για την αυλή της Φλωρεντίας. Στρέφει το τηλεσκόπιό του προς τον ουρανό και, παρατηρώντας τις κινήσεις των δορυφόρων του Διός, κάνει λόγο περί ηλιοκεντρικού συστήματος. Όμως, το φλωρεντινό επιστημονικό κατεστημένο αμφισβητεί τα επιτεύγματά του, και ο ίδιος συγκρούεται κατά μέτωπον με τη δογματική Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία, που αρνείται πεισματικά να παραδεχθεί τις ανακαλύψεις του.

Όπως άλλωστε αρνείται να παραδεχθεί την ημιμάθειά του και ο «Αρχοντοχωριάτης» του Μολιέρου (1622-1673). Στην 6η Σκηνή της Β΄ Πράξης, ο πρωταγωνιστής της δημοφιλούς κωμωδίας, ο κύριος Ιορδάνης, που έχει μεγαλοπιαστεί ξαφνικά, αποφασίζει να μάθει γράμματα στα γεράματα και να μελετήσει φιλοσοφία προσλαμβάνοντας έναν οικοδιδάσκαλο, ο οποίος δέχεται να παίξει το παιχνίδι της γνώσης και να κολακεύσει τον μαθητή του. Όμως, η αλήθεια είναι ότι ο νεόπλουτος κύριος Ιορδάνης, επί της ουσίας, πέφτει θύμα της ίδιας του της αλαζονείας και ότι στο τέλος γελοιοποιείται. Ανήκει σε μια ανερχόμενη αστική τάξη –εναντίον της οποίας στρέφει συχνά τα βέλη και την πένα του ο ευφυέστατος Γάλλος συγγραφέας–, μια τάξη που διεκδικεί μερίδιο από τα φώτα της επιστήμης, χωρίς ωστόσο να έχει το απαραίτητο μορφωτικό υπόβαθρο.

Εξίσου ευτράπελες είναι και οι καταστάσεις που δημιουργούνται στο αντισυμβατικό «Μάθημα» του Ευγένιου Ιονέσκο (1909-1994). Ο διαπρεπής Ρουμάνος συγγραφέας, ο οποίος ήταν μεγάλος μάστορας της γαλλικής γλώσσας και ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους του Θεάτρου του Παραλόγου, για μια ακόμα φορά θέτει το πρόβλημα της επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους. Μέσα από αυτό το μονόπρακτό του έρχεται να υπονομεύσει και εντέλει να ανατρέψει το στερεοτυπικό διδακτικό σχήμα «πομπός-δέκτης»: ένας καθηγητής προσπαθεί να παραδώσει ένα ιδιαίτερο μάθημα σε μια πλούσια μαθήτριά χρησιμοποιώντας μια ξύλινη γλώσσα, όπου ελλοχεύει διαρκώς ο κίνδυνος της παρανόησης και της ασυνεννοησίας.

Η εκδήλωση θα μεταδοθεί ζωντανά από το Εθνικό Δίκτυο Έρευνας & Τεχνολογίας <https://webcast.grnet.gr>

Ταυτότητα

Τοποθεσία: Μέγαρο Μουσικής Αθηνών, Βασ. Σοφίας και Κόκκαλη, Αθήνα

Ημερομηνία: Τετάρτη 26 Μαρτίου 2014. Ώρα έναρξης: 19.00

Τιμές εισιτηρίων: Είσοδος ελεύθερη με δελτία προτεραιότητας.

Η διανομή των δελτίων αρχίζει στις 17.30

Πληροφορίες: Τηλ.: 210 72.82.333 www.megaron.gr

Εκπαίδευση και Λογοτεχνία: Στα μονοπάτια της φιλαναγνωσίας και της δημιουργικότητας

Ελένη Μάγκα

Φιλολόγος, *M.Ed.*, Γυμνάσιο Γαρδικίου
emagka@gmail.com

Αικατερίνη Μαρέτα

Φιλολόγος, Γυμνάσιο Γαρδικίου
maretakaterina@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά μια διδακτική εφαρμογή από μαθητές της Α' Γυμνασίου στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Ακολουθώντας ένα σχέδιο εργασίας (μέθοδος project) υλοποιείται ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας μέσα από το οποίο αναδύεται η δημιουργικότητα, η τέχνη, η ανακαλυπτική μάθηση, η συνεργασία, η διαθεματικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση, Λογοτεχνία, φιλαναγνωσία, δημιουργικότητα.

1. Εισαγωγή

Ένα σύγχρονο ελληνικό σχολείο, όπου προωθείται η ενεργητική μάθηση, η ανάδειξη ικανοτήτων, η δημιουργικότητα, η κοινωνικότητα και η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων, αποτελεί πια μέριμνα και στόχος όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Μαθητές και εκπαιδευτικοί, γονείς και κοινότητα προσπερνούν τις ποικίλες δυσκολίες και συνεργάζονται, προκειμένου να οικοδομηθεί μια φιλική σχέση με το σχολείο, το βιβλίο, τη γνώση.

Προς την κατεύθυνση αυτή κινείται το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, το οποίο δίνει βήμα μέσα από το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (2017-18) (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Λογοτεχνίας) στη μελέτη ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων για την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας. Η ανάγνωση βιβλίων από όλους τους μαθητές μιας τάξης επιδιώκει να μετατραπεί η σχολική τάξη σε κοινότητα αναγνωστών. Ταυτόχρονα οι μαθητές πέρα από αναγνώστες μετατρέπονται σε ήρωες με τη ανάδειξη του παιγνιώδους χαρακτήρα της λογοτεχνίας (Νικολαΐδου, 2009), την πραγμάτευση ενός θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες (διαθεματικότητα-διεπιστημονικότητα), τη συνεργατική μάθηση και ανάπτυξη πρωτοβουλιών εντός της ομάδας (ομαδοσυνεργατική μέθοδος) (Βοσνιάδου, 2006). Αναμφίβολα, η Λογοτεχνία υπό το πρίσμα της φιλαναγνωσίας συνεισφέρει στην ανακάλυψη των δεξιοτήτων των μαθητών, στη δημιουργία ενός πλούσιου σε ερεθίσματα περιβάλλοντος μάθησης που ευνοεί τη σύνθεση ποικίλων ικανοτήτων και αξιοποιεί την υπάρχουσα γνώση (εποικοδομισμός, ανακαλυπτική μάθηση). Η επαφή των μαθητών με διάφορες μορφές αισθητικής έκφρασης ωφελεί και διδάσκει (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012).

Όλα αυτά συμπυκνώνονται σε ένα σχέδιο εργασίας (μέθοδος project), εργαλείο που απορρέει από τη γενική διδακτική σε συνδυασμό με άλλες ειδικότερες διδακτικές στρατηγικές οικοδομώντας έτσι δυνατότητες για αυτόνομη δράση (Βαϊνά, 1996). Πυρήνας του σχεδίου αποτελεί η συγγραφέας Λίτσα Ψαραύτη και το ιστορικό της μυθιστόρημα *Στα*

μονοπάτια της νιότης. Η ολομέλεια των μαθητών της Α΄ τάξης του Γυμνασίου Γαρδικίου αναλαμβάνει τη μελέτη του βιβλίου και την υλοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας κατά το διάστημα Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2016, των οποίων τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν στην ίδια τη δημιουργό σε τιμητική εκδήλωση.

2. Κυρίως κείμενο

2.1. Στοιχεία εφαρμογής ενός προγράμματος φιλαναγνωσίας

Το σχολείο πράγματι είναι ο ιδανικός χώρος, για να υλοποιηθούν δραστηριότητες που κέντρο και αναφορά έχουν το βιβλίο, όπως η μελέτη και συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο ενός λογοτεχνικού βιβλίου, η δημιουργική γραφή, η δραματοποίηση και η δημιουργία ταινίας κινουμένων σχεδίων. Τέτοιες μορφές τέχνης και δημιουργικότητας είναι εφικτές από μαθητές με την αρωγή των εκπαιδευτικών τους, μιας και πραγματοποιήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2016-17 από τους 26 μαθητές της Α΄ τάξης του Γυμνασίου Γαρδικίου Νομού Θεσπρωτίας. Με αφορμή την ανάγνωση του τελευταίου βιβλίου της συγγραφέως Λίτσας Ψαραυτή *Στα μονοπάτια της νιότης* οι μαθητές πήραν μολύβι και χαρτί, για να γράψουν τη δική τους ιστορία, υποδύθηκαν τους ρόλους πάνω στη σκηνή, οπτικοποίησαν το νησί και τους ήρωες.

2.2. Η μεθοδολογία της διδασκαλίας

Η επιλογή της μεθόδου project επιβάλλεται στη σχολική τάξη, γιατί στηρίζεται στις αρχές της αυτενέργειας και της συμμετοχικής μάθησης. Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε αυτήν την ομαδική διδασκαλία και όλοι τη διαμορφώνουν (Frey, 1999) με τη διακριτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Τα βιώματα, οι εμπειρίες, οι ανάγκες, τα προβλήματα, οι απορίες των μαθητών με βάση την καθημερινότητά τους μελετώνται με τη συγκεκριμένη μέθοδο (Χρυσ αφίδης, 2000).

Στην παρούσα εργασία συνδυάζονται γνώσεις από διαφορετικά γνωστικά πεδία, όπως είναι η νεοελληνική γλώσσα και λογοτεχνία, η ιστορία, η γεωγραφία, η πληροφορική, η τεχνολογία, τα εικαστικά, η μουσική το θέατρο. Έτσι, εφαρμόζονται δύο σύγχρονες μέθοδοι προσέγγισης της διδασκαλίας, η διεπιστημονική και η διαθεματική, που δίνουν δυνατότητα ανάλυσης ενός θέματος μέσα από ποικίλες οπτικές γωνίες. Οι επιμέρους ειδικές γνώσεις των μαθητών και τα επιμέρους μαθήματα συμπλέκονται σε ένα αρμονικό σύνολο, γεγονός που συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και οδηγεί στη σφαιρική αντίληψη των ζητημάτων της καθημερινής ζωής (Ματσαγγούρας, 2002; 2004). Εξάλλου, οι τέχνες συμπληρώνουν τις επιστήμες, γιατί καλλιεργούν διαφορετικούς τρόπους σκέψης, οδηγούν σε διαφορετικές λύσεις και εκδοχές (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012).

Σε μια τέτοια διαδικασία ο εκπαιδευτικός εμπνέει, καθοδηγεί, στηρίζει τις προσπάθειες, τις δοκιμές, τις αποφάσεις των μαθητών που διαμορφώνουν και ανακαλύπτουν τις γνώσεις τους (Bruner, 1966). Μέσα από τη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση συντελείται ταυτόχρονα ο κοινωνικός εποικοδομισμός (Σολομωνίδου, 2006). Πρόκειται για ένα σύμπλεγμα παραγόντων (σχολείο, εκπαιδευτικός, μαθητής) που «χτίζουν» γνώσεις και σχέσεις αλληλοβοηθούμενοι με θετικές επιδράσεις.

2.3. Περιγραφή της εφαρμογής της μεθόδου του σχεδίου εργασίας (project) σε πρόγραμμα φιλαναγνωσίας

Στην παρούσα ενότητα περιγράφουμε αναλυτικά τη μέθοδο project που ακολουθείται από τους μαθητές του σχολείου με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών για την εκπόνηση του προγράμματος φιλαναγνωσίας και απαρτίζεται από τέσσερα βασικά στάδια (Frey, 1999; Χρυσαφίδης, 2000).

Α' στάδιο: Επιλογή θέματος - Αφόρμηση - Στόχοι

Το θέμα του προγράμματος αφορά τη συγγραφέα Λίτσα Ψαραύτη και διατυπώνεται ως εξής: «Γνωριμία με τη Λίτσα Ψαραύτη». Αφορμή για την επιλογή ενός συγγραφέα, όπως και στη δική μας περίπτωση, γίνεται η γνωριμία του μέσα από τη μελέτη αποσπασμάτων από κείμενά του που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια.

Βασικός στόχος είναι η προώθηση ανάγνωσης καλογραμμένων βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας που κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει και να εμπνέει. Η συζήτηση και ο προβληματισμός γύρω από την υπόθεση και τους ήρωες εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο, καλλιεργούν την κρίση και τη φαντασία, προκαλούν τα συναισθήματα, ζωντανεύουν τα ιστορικά γεγονότα, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές ευαισθητοποιούνται σε θέματα κοινωνικά καλλιεργώντας την κριτική σκέψη και την ενσυναίσθηση. Οι σχετικές δραστηριότητες ενισχύουν την αυτενέργεια, συμβάλλουν στη συνεργασία εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, αναδεικνύουν τη δημιουργικότητα. Παράλληλα, η πρόσκληση, η προετοιμασία και η επίσκεψη σε ένα ακριτικό σχολείο ενός συγγραφέα επιφέρει ευχάριστη έκπληξη και ενθουσιασμό, καθώς αποτελεί μοναδική και ταυτόχρονα ανεξίτηλα χαραγμένη εμπειρία για τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας.

Η προετοιμασία για την επίσκεψη ενός συγγραφέα βασίζεται στην αгаστή συνεργασία, στη διάθεση χρόνου και ψυχής. Επιστέγασμα της συλλογικής προσπάθειας είναι η απολαυστική επαφή και γνωριμία με τον ίδιο το συγγραφέα.

Β' στάδιο: Άξονες μελέτης - Σχεδιασμός δραστηριοτήτων

Μετά από συζήτηση των μαθητών κάθε τάξης και των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται οι άξονες του προγράμματος: α) βιογραφικά στοιχεία και έργο της συγγραφέως, β) μελέτη ενός συγκεκριμένου βιβλίου (Στα μονοπάτια της νιότης), και γ) σχεδιασμός των σχετικών δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιήσουν οι μαθητές ανά ομάδες.

Γ' στάδιο: Ανάπτυξη δραστηριοτήτων

Η υλοποίηση του σχεδίου εργασίας τίθεται σε εφαρμογή με ενδεχόμενες τροποποιήσεις. Κατά τη διάρκεια τριών μηνών και σε μία ή δύο ώρες εβδομαδιαίως στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας αλλά και κατ' οίκον μελετάται το βιβλίο από μαθητές και διδάσκοντες, δημιουργείται προβληματισμός, συζητιέται η πορεία των δραστηριοτήτων και αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες. Παράλληλα, γίνεται η διαθεματική σύνδεση. Ως πρώτο ερέθισμα μελετώνται τα αποσπάσματα από βιβλία της συγγραφέως που βρίσκονται στα σχολικά εγχειρίδια. Συγκεκριμένα:

α) οι μαθητές αντλούν από τα σχολικά βιβλία, από το δικό τους βιβλίο και από το διαδίκτυο πληροφορίες για τη ζωή και το έργο της συγγραφέως. Γίνεται αναστοχασμός, διατυπώνονται ερωτήσεις - απορίες που θα τεθούν υπόψη της ίδιας κατά την επίσκεψή της στο σχολείο μας.

β) Κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου στο μάθημα της Λογοτεχνίας, εντός ή εκτός της αίθουσας (π.χ. σε μια γωνιά του αύλειου χώρου, στην αίθουσα εκδηλώσεων) γίνεται η ανάγνωση του βιβλίου κάθε τάξης από τον εκπαιδευτικό. Η συνέχεια της ανάγνωσης ενός ή δύο κεφαλαίων του βιβλίου πραγματοποιείται από τους μαθητές στο σπίτι τους. Οι απορίες και προβληματισμοί των μαθητών διανθίζουν τη διαδικασία και πυροδοτούν την

αλληλοτροφοδότηση. Η ολοκλήρωση του βιβλίου γίνεται εντός της τάξης, ενώ ήδη κάποιοι μαθητές το έχουν διαβάσει αγωνιώντας για το τέλος της υπόθεσης. Η αγωνία, η περιέργεια, η λύπη, η χαρά, ο φόβος, η ικανοποίηση διαδέχονται το ένα το άλλο. Το ταξίδι στην ίδια περιπέτεια δημιουργεί συναισθηματικούς δεσμούς τόσο με τους ήρωες όσο και ανάμεσα στους μαθητές. Ταυτόχρονα, καταγράφονται ερωτήσεις σχετικά με την υπόθεση και τους ήρωες (π.χ. ποια γεγονότα και πρόσωπα είναι πραγματικά και ποια όχι). Επιπλέον, η τεχνική του δράματος «Ρόλος στον τοίχο» εφαρμόζεται για ήρωες που εντυπωσιάζουν τους περισσότερους μαθητές (π.χ. Ανέστης).

γ) Την ολοκλήρωση της ανάγνωσης ακολουθεί ένας καταιγισμός διαφορετικών ιδεών για δραστηριότητες με τις οποίες οι μαθητές θέλουν να ενθουσιάσουν και να καταπλήξουν τη συγγραφέα κατά την προγραμματισμένη επίσκεψή της. Η Α' τάξη αναλαμβάνει να δραματοποιήσει τρία επεισόδια που άρεσαν ιδιαίτερα. Διασκευάζουν το κείμενο, μοιράζονται ρόλους, στήνουν το σκηνικό με δική τους πρωτοβουλία, το διαμορφώνουν με δικά τους αντικείμενα (π.χ. κατασκευή βάρκας). Η δημιουργία βίντεο κινουμένων σχεδίων με θέμα το επεισόδιο της υποστολής της γερμανικής σβάστικας από τους δύο ήρωες στη Σάμο είναι κοπιώδης αλλά εντυπωσιακή. Μικροί ζωγράφοι ζωγραφίζουν αφίσες για τη «γωνιά» της κα Ψαραύτη. Όλοι οι μαθητές επιδίδονται σε πρωτότυπα κείμενα δημιουργικής γραφής, απαντώντας σε φύλλα εργασίας. Δικά τους παιχνίδια όπως κρυπτόλεξα, σταυρόλεξα, ακροστιχίδες, «βρες τις διαφορές» συμπληρώνουν τις δραστηριότητές τους.

Δ' στάδιο: Παρουσίαση δραστηριοτήτων

Η παρουσίαση όλων αυτών των δραστηριοτήτων ενώπιον της συγγραφέως στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου μας, οι ερωτήσεις προς εκείνη και οι απαντήσεις-καταθέσεις της ψυχής της, η απολαυστική αφήγηση από την ίδια του επίκαιρου με τον ερχομό της παραμυθιού «Πέντε δώρα για τον Αϊ-Βασίλη», αλλά και τα δώρα μας στήνουν στο σχολείο ένα «πανηγύρι».

2.4. Αξιολόγηση του προγράμματος φιλαναγνωσίας

Αξιολογώντας το πρόγραμμα φιλαναγνωσίας και τις δημιουργικές δραστηριότητες που έλαβαν χώρα διαπιστώνουμε πως οι μαθητές πάνω στις υπάρχουσες γνώσεις σχετικά με τα κείμενα της συγγραφέως οικοδομούν νέες που αφορούν τη ζωή και τα βιβλία της (ανακαλυπτική μάθηση, εποικοδομισμός). Ταυτόχρονα, διαβάζοντας το βιβλίο προκαλείται το ενδιαφέρον και η περιέργειά τους σχετικά με το ποια από τα ιστορικά γεγονότα έχει βιώσει η ίδια η συγγραφέας. Ενώ εμπλουτίζουν τις ιστορικές τους γνώσεις τους για τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο στην Ελλάδα και συγκρίνουν την περίοδο του 1943 στην Ήπειρο και στα νησιά του Αιγαίου (Σάμος), βρίσκονται όλοι μαζί συνταξιδιώτες στην πορεία της ελληνικής ιστορίας (ενσυναίσθηση), συγκρίνουν με το παρόν και ευαισθητοποιούνται σε σύγχρονα προβλήματα (πόλεμος). Καλλιεργείται η γλώσσα, η κρίση, η φαντασία. Η αντίληψη, η μνήμη και η κριτική ικανότητα επιστρατεύονται, όταν συζητούνται οι ομοιότητες ή οι διαφορές με άλλες ιστορικές περιόδους. Διεγείρεται έτσι η επιθυμία για ανάγνωση άλλων βιβλίων της ίδιας. Κατά τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων παρατηρείται ένας πλουραλισμός ιδεών και απόψεων, που συνοδεύεται από μια εντυπωσιακή δημιουργικότητα κατά την υλοποίησή τους. Οι μαθητές επικοινωνούν μεταξύ τους, ενεργοποιούνται, κοινωνικοποιούνται, αναλαμβάνουν και μοιράζονται ευθύνες. Ιδίως μαθητές με χαμηλή επίδοση στα μαθήματα ή συνεσταλμένοι δραστηριοποιούνται έντονα, αποκτώντας ελευθερία και αυτοπεποίθηση. Η συνεργασία μεταξύ τους και με τους καθηγητές που λειτουργούν ως εμψυχωτές στην πορεία των δράσεων είναι σε μέγιστο

βαθμό, με αποτέλεσμα να δίνονται λύσεις σε προβλήματα που ανακύπτουν άμεσα και αρμονικά (π.χ. αντικείμενα για τη θεατρική παράσταση). Αμέριστη αποδεικνύεται η συμπαράσταση των γονέων, καθώς αγοράζουν τα βιβλία, βοηθούν στο σκηνικό. Ψυχαγωγούνται, διεγείρονται συναισθήματα, αναδύονται ταλέντα, ενισχύονται ικανότητες, καλλιεργούνται δεξιότητες, όταν μάλιστα πρόκειται για εκφάνσεις της τέχνης (χειροτεχνία, εικονογράφηση, αφήγηση, δραματοποίηση). Ενθαρρύνει ο ένας τον άλλο, δένονται ως ομάδα, αισθάνονται ηθική ικανοποίηση, χαρά, ευχαρίστηση.

Αναμφίβολα, κατά τη συγκεκριμένη σχολική περίοδο το μάθημα της Λογοτεχνίας αποκτά την αξία που του αρμόζει. Η ανάγνωση ενός ολόκληρου βιβλίου και όχι αποσπάσματος, οι δημιουργικές δραστηριότητες και η γνωριμία με την ίδια τη συγγραφέα μετατρέπει την τάξη σε δημιουργικό εργαστήριο. Η εμπλοκή όλων σχεδόν των μαθημάτων και η συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων «απογειώνει» την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο αντίκτυπος τέτοιων εμπειριών έχει αφήσει το στίγμα του στις ψυχές μαθητών και εκπαιδευτικών, ενώ ο απόηχος φτάνει στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία. Γίνεται αντιληπτό από όλους πως το σχολείο κινείται πέρα από τα στενά όρια της εκπαίδευσης, μεταλαμπαδεύοντας το πνεύμα της φιλιανγνωσίας και γενικότερα της παιδείας. Η επιτυχία του εγχειρήματος φαίνεται από τη διάρκειά του, καθώς εξακολουθεί να υπάρχει αμοιβαίο ενδιαφέρον και επικοινωνία σχολείου και συγγραφέως. Μαθητές και εκπαιδευτικοί επιθυμούμε να διαβάσουμε τόσο τα δικά της βιβλία, στήνοντας τη «γωνιά» της σε περίοπτη θέση στο σχολείο μας, όσο και άλλων συγγραφέων, ανασυγκροτώντας έτσι τη δανειστική μας βιβλιοθήκη. Η συμμετοχή και οι διακρίσεις σε διαγωνισμούς που προβάλλουν τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση έρχονται ως επισφράγισμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Frey, K. (1999). *Η μέθοδος project: μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βαϊνά, Μ. (1996). Μέθοδος Project: Μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Νέα Παιδεία*, 80, 77-88.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές. Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Λογοτεχνίας. Ανακτήθηκε στις 2/5/2017 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Μαλαφάντης, Κ. & Καρέλα, Γ. (2012). Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη. *Πρακτικά Συνεδρίου «Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές»*, τομ. Α'. ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα σπουδών: Τρόποι οργάνωσης τη σχολική γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. Ανακτήθηκε στις 20/5/2018 από <http://szygouras.eu/themata/epal06/matsagouras-diathem.pdf>
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιοκεντρική αναπαλαίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Στάσεις των εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Κύπρου απέναντι στη Δημιουργική Γραφή. Σχεδιασμός και ανάπτυξη του Ερευνητικού Εργαλείου «2μιουργική ^ γρα-φ».

Αναστασία Μαγίδου
Πανεπιστήμιο Frederick
s.mayides@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση και αξιολόγηση του ερωτηματολογίου «2μιουργική ^ γρα-φ», το οποίο αναπτύχθηκε για να εντοπίζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης απέναντι στη δημιουργική γραφή. Οι στάσεις αυτές αφορούν κυρίως τη διαδικασία που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί από τη στιγμή έναρξης μιας δραστηριότητας μέχρι και την ολοκλήρωσή της, καθώς επίσης και τις ενέργειες που συνηθίζουν να κάνουν μετά την αποπεράτωσή της, ώστε να αξιοποιήσουν το δημιουργικό προϊόν, ενώ οι αντιλήψεις αφορούν τις γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον όρο δημιουργική γραφή και τι νομίζουν πως προσφέρει στα παιδιά. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από συνολικά 37 ερωτήσεις κλειστού τύπου, κλίμακας Likert. Χορηγήθηκε πιλοτικά σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια Νηπιαγωγεία παγκύπρια, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία (N=108). Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση που διενεργήθηκε κατέδειξε έναν κυρίαρχο παράγοντα, ο οποίος αφορά το σύνολο των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη δημιουργική γραφή. Οι φορτίσεις των ερωτήσεων στον κυρίαρχο παράγοντα κυμάνθηκαν από .47 μέχρι .88. Η εσωτερική συνέπεια του παράγοντα που προέκυψε ήταν αρκετά ψηλή με τον δείκτη Cronbach's α να είναι .96, γεγονός που καταδεικνύει υψηλή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Στη βάση των αποτελεσμάτων αυτών συζητούνται προτάσεις για βελτίωση του ερευνητικού εργαλείου, καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας αλλά γίνονται και εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα σχετικά με το «2μιουργική ^ γρα-φ».

Λέξεις-κλειδιά: Δημιουργική Γραφή, Εγκυροποίηση Ερωτηματολογίου, Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση, Αναλυτικά Προγράμματα.

1. Εισαγωγή

1.1. Πρόλογος

Στην Κύπρο τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται αθρόα συμμετοχή νηπιαγωγών σε εργαστήρια και ημερίδες δημιουργικής γραφής από ιδιωτικούς φορείς αλλά και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ενδεικτικό είναι και το υψηλό ποσοστό συμμετοχής νηπιαγωγών σε εργαστήρια δημιουργικής γραφής, όπως το εργαστήριο συγγραφής παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας, που διοργανώνεται από το Τμήμα Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Frederick σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2018). Τα δεδομένα αυτά μαρτυρούν πως οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης της Κύπρου στρέφονται όλο και περισσότερο προς τη βαθύτερη γνωριμία με τη φιλοσοφία που αφορά την εκπαιδευτική αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής αλλά και την εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στη διδακτική πράξη.

1.2. Δημιουργική Γραφή και εμπειρικές έρευνες

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ελληνικών πηγών αντιλαμβάνεται κανείς πως αρκετές είναι οι εμπειρικές έρευνες μεταπτυχιακών ή διδακτορικών φοιτητών με θέμα τη

δημιουργική γραφή που βρίσκονται στα αποθετήρια των Πανεπιστημιακών Ηλεκτρονικών Βιβλιοθηκών και ιδιαίτερα στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (ΕΑΔΔ) της Ελλάδας (2018). Συνεπώς, η ερευνητική τάση για το θέμα από νέους επιστήμονες είναι δεδομένη. Παρ' όλα αυτά, σε διεθνή αναγνωρισμένα περιοδικά το υλικό που αφορά τις εμπειρικές έρευνες είναι περιορισμένο, ειδικά στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, γεγονός που αφενός δυσκολεύει το έργο των ερευνητών και αφετέρου αφήνει περιθώρια εξερεύνησης νέων δρόμων για το θέμα. Παρά το γεγονός πως στην Κύπρο δεν υπάρχουν στοιχεία για εμπειρικές έρευνες που αφορούν τη δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση, εν τούτοις πολλά είναι τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής που προσφέρονται σε νέους επίδοξους συγγραφείς αλλά και σε λάτρεις της λογοτεχνίας.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για εύρεση ερευνητικών εργαλείων για τους σκοπούς της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης αποκτήθηκε μέσω του ηλεκτρονικού περιοδικού *Journal of Creative Behavior* έρευνα, η οποία στην πορεία χρησιμοποιήθηκε για τον σχεδιασμό του ερευνητικού εργαλείου της παρούσας εργασίας. Οι Cheung, KamTse και Tsang (2013) εκπόνησαν έρευνα με σκοπό να εξετάσουν τις απόψεις και τις πρακτικές των δασκάλων της Κινεζικής Γλώσσας που εργάζονται σε Δημοτικά σχολεία στο Χονγκ Κονγκ σε σχέση με τη δημιουργικότητα και τη χρήση στρατηγικών δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία της κινεζικής γραφής. Για την επίτευξη του σκοπού τους, προσαρμόσαν το ερωτηματολόγιο που σχεδίασαν οι Fryer και Collings (1991). Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από 14 ερωτήσεις και απαντήθηκε από 449 δασκάλους της Κινεζικής γλώσσας που εργάζονταν στο Χονγκ Κονγκ. Παρόλο που το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αφορούσε άλλη βαθμίδα, εν τούτοις χρησιμοποιήθηκε σε κάποιο βαθμό, γιατί ήταν το μόνο διαθέσιμο και συναφές με το υπό μελέτη θέμα δημοσιευμένο σε έγκριτο επιστημονικό περιοδικό.

1.3. Αναγκαιότητα ερευνητικής μελέτης

Η δημιουργική γραφή έχει έναν πολύ σημαντικό ρόλο να διαδραματίσει στη ζωή του παιδιού (Βακάλη κ.ά., 2013). Η σχετικά πρόσφατη ενσωμάτωση της δημιουργικής γραφής στο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης της Κύπρου σε συνδυασμό με την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το θέμα από την επίσημη πλευρά δημιουργεί εύλογα το ερώτημα για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιληφθεί την έννοια του όρου «δημιουργική γραφή», τον τρόπο εισαγωγής δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής σε μια τάξη με παιδιά προσχολικής ηλικίας, τους τρόπους αξιοποίησης των δημιουργικών προϊόντων και κατ' επέκταση την αξία όλης αυτής της διαδικασίας για την ανάπτυξη του παιδιού.

Για τους πιο πάνω λόγους, διαφαίνεται η ανάγκη και η χρησιμότητα ενός εγκυροποιημένου ερωτηματολογίου, το οποίο έχει στόχο να καταδείξει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στη διδακτική μετάθεση της δημιουργικής γραφής στην προσχολική εκπαίδευση και να δώσει χρήσιμες πληροφορίες για τα σημεία εκείνα που χρήζουν συστηματικής επιμόρφωσης. Επιπρόσθετα, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του εμπλουτίζει τη βιβλιογραφία των εμπειρικών ερευνών που σχετίζονται με τη δημιουργική γραφή στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση και ενδεχομένως να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω έρευνα.

1.4. Σύντομη περιγραφή ερευνητικής εργασίας

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται συνοπτικά η πορεία που ακολουθήθηκε για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου το οποίο δημιουργήθηκε για να

εντοπίζει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης απέναντι στη δημιουργική γραφή. Κατόπιν, με τη χορήγησή του στους εκπαιδευτικούς αξιολογείται η εγκυρότητα και αξιοπιστία του με στατιστικούς δείκτες μέσα από τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS.

2. Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου αξιολόγησης των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης της Κύπρου για τη δημιουργική γραφή. Μέσω των δεδομένων από την πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου, αξιολογείται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του, δίνονται στοιχεία σχετικά με την αποτελεσματικότητά του, προτάσεις για βελτίωσή του και εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα σχετικά με την αξιολόγησή του.

2.2. Πληθυσμός και Δείγμα

Ο υπό μελέτη πληθυσμός ήταν το σύνολο των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης της Κύπρου. Με βάση στοιχεία που ανακτήθηκαν από κυβερνητικές υπηρεσίες (Κατάλογοι Σχολείων Προδημοτικής Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2017; Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, Ετήσια Έκθεση 2016) ο πληθυσμός των νηπιαγωγών φτάνει τους 767 παγκύπρια. Από αυτούς τους εκπαιδευτικούς απάντησαν το ερωτηματολόγιο οι 108 (N=108) οι οποίοι αποτελούν και το δείγμα της παρούσας εργασίας. Συνολικά 108 πρόσωπα ολοκλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, εκ των οποίων τα 53 υπηρετούν σε αστικές περιοχές (43.1%) και τα 55 υπηρετούν στην ύπαιθρο (43.9%). Τα 36 είναι κάτοχοι μόνο πτυχίου προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (29.3%), τα 71 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (57.7%) και ένας είναι κάτοχος διδακτορικού τίτλου (0.8%). Επιπρόσθετα, τα 21 υπηρετούν την εκπαίδευση από 0-10 έτη (17.1%), τα 50 από 11-20 έτη (40.7%) και τα 37 από 21-30+ έτη (30.1%). Με βάση τα πιο πάνω στοιχεία, η πειραματική θνησιμότητα ανέρχεται στο 85.9%.

2.3. Ανάπτυξη του «2μικρογραφική-φ»

Σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2016), η εμβάθυνση, ο καθορισμός μεταβλητών, ο τύπος ερωτήσεων, η διατύπωση ερωτήσεων και η πιλοτική χορήγηση αποτελούν τα πέντε βασικά στάδια σύνταξης ερωτηματολογίου. Στην παρούσα εργασία, τα στάδια αυτά αποτέλεσαν τη βάση για τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, μετά από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έγινε επιλογή του θεωρητικού πλαισίου και συζήτηση με ειδικό επιστήμονα, με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων. Εφόσον αποσαφηνίστηκαν οι όροι «αντιλήψεις» και «στάσεις», έγινε καθορισμός των μεταβλητών. Ο όρος αντιλήψεις στην παρούσα εργασία αφορούσε τις γνώσεις που έχουν οι νηπιαγωγοί για τον όρο «δημιουργική γραφή» και τι νομίζουν πως προσφέρει στα παιδιά, ενώ ο όρος «στάσεις» αφορούσε τις πρακτικές εφαρμογές, τον τρόπο υλοποίησης και αξιοποίησης των δημιουργικών προϊόντων από τους νηπιαγωγούς.

Το ερωτηματολόγιο περιείχε δημογραφικές ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν τη μόρφωση, τα χρόνια υπηρεσίας, τον τόπο εργασίας (πόλη ή ύπαιθρος) και το αν γνωρίζουν τι είναι η δημιουργική γραφή, ενώ στη συνέχεια ακολουθούσαν 37 ερωτήσεις κλειστού τύπου (closedendedquestions). Η κλίμακα μέτρησης που υπήχθησαν οι ερωτήσεις ήταν η διατακτική κλίμακα (ordinalscale) με τις κατηγορίες να είναι διαταγμένες σε αύξουσα σειρά (1: ποτέ, 2: σπάνια, 3: κάποιες φορές, 4: συχνά, 5: πάντα).

Για πρακτικούς λόγους, το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε πέντε μέρη. Το καθένα από τα τέσσερα μέρη αποτελείτο από ερωτήσεις που ξεκινούσαν με την ίδια δήλωση, ενώ το τελευταίο μέρος είχε τίτλο «επαγγελματική ανάπτυξη» και περιείχε ερωτήσεις που αφορούσαν τις ευκαιρίες που δίνει το κράτος για επιμόρφωση, καθώς επίσης και ερωτήσεις που αφορούσαν το κατά πόσο οι ερωτώμενοι νιώθουν ικανοποιημένοι από τις πληροφορίες και την καθοδήγηση που τους παρέχει το αναλυτικό πρόγραμμα. Το πρώτο μέρος ξεκινούσε με τη δήλωση «Πιστεύω ότι η δημιουργική γραφή...», το δεύτερο μέρος ξεκινούσε με τη δήλωση «Εφαρμόζω δραστηριότητες δημιουργικής γραφής...», το τρίτο μέρος ξεκινούσε με τη δήλωση «Κατά την εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής...» και το τέταρτο μέρος ξεκινούσε με τη δήλωση «Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας δημιουργικής γραφής...». Τέλος, το πέμπτο μέρος αφορούσε ερωτήσεις που σχετίζονταν με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που τους δίνει το κράτος. Οι ερωτήσεις εκείνες που αφορούσαν τις πρακτικές εφαρμογές ή/και στρατηγικές προέρχονταν εν μέρει από το ερωτηματολόγιο των Cheung et. al., (2013), προσαρμοσμένες με τρόπο ώστε να συνάδουν με τις πρακτικές εκείνες που είναι κατάλληλες για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Για παράδειγμα, η ερώτηση «Επιλέγω τον τίτλο και τον δίνω στα παιδιά για να γράψουν την ιστορία τους» μετατράπηκε σε «Επιλέγω τους πρωταγωνιστές που θα χρησιμοποιήσουν τα παιδιά στην ιστορία τους» ή ακόμη η ερώτηση «Αναρτώ στην πινακίδα επιλεγμένες εργασίες παιδιών» προσαρμόστηκε σε «Αναρτώ την ιστορία των παιδιών μαζί με την εικονογράφηση στην πινακίδα της τάξης».

Πριν την οριστικοποίησή του, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά –με σκοπό την κατοχύρωση της φαινομενικής εγκυρότητας– σε δύο ειδικούς, των οποίων οι εισηγήσεις λήφθηκαν υπόψη για μικρές διαφοροποιήσεις. Στη συνέχεια, δόθηκε σε δύο εκπαιδευτικούς Δημοτικής Εκπαίδευσης με σκοπό τον έλεγχο κατανόησης του περιεχομένου των ερωτήσεων και τη χρονομέτρηση ολοκλήρωσής του.

2.4. Διαδικασία έρευνας

Εφόσον η διαδικασία σχεδιασμού ολοκληρώθηκε, εξασφαλίστηκαν τα απαραίτητα στοιχεία σχετικά με τον πληθυσμό της έρευνας, τα οποία ανακτήθηκαν από τη βάση δεδομένων Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (Κατάλογοι Σχολείων Προδημοτικής Εκπαίδευσης, ΥΠΠ, 2017). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη βάση δεδομένων, τα δημόσια Νηπιαγωγεία ανέρχονται στα 271 παγκύπρια.

Με βάση την επίσημη έκθεση του 2016-2017 από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (2016) δουλεύουν 767 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης στα δημόσια νηπιαγωγεία. Συγκεκριμένα, οι 278 εκπαιδευτικοί είναι συμβασιούχοι ή μόνιμοι επί δοκιμασία, οι 372 εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι και οι 117 βρίσκονται σε διευθυντικές θέσεις. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν η απόκτηση δεδομένων από όλο τον πληθυσμό.

Με την οριστικοποίηση του ερωτηματολογίου, αυτό δημιουργήθηκε ψηφιακά στην ηλεκτρονική πλατφόρμα www.1ka.si. και στάλθηκε διαδικτυακά σε όλα τα δημόσια Νηπιαγωγεία της Κύπρου μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

2.5. Ανάλυση του «2μιαυρηκή^γρη-φ»

Με τη συλλογή των δεδομένων από τη χορήγηση του ερωτηματολογίου, έγιναν αναλύσεις στο στατιστικό πακέτο SPSS.

Συγκεκριμένα, έγινε έλεγχος ασυμμετρίας (Skewness) για να διαπιστωθεί κατά πόσο οι 37 μεταβλητές του ερωτηματολογίου παρουσιάζουν κανονική κατανομή, έλεγχος του

συντελεστή συσχέτισης Pearson (Pearson Correlationr) για να διαπιστωθεί αν οι μεταβλητές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ τους και στη συνέχεια ακολούθησε η βασική διερευνητική παραγοντική ανάλυση για την αξιολόγηση της εγκυρότητας του εργαλείου. Επιπρόσθετα, διενεργήθηκε έλεγχος που αφορούσε τις φορτίσεις των μεταβλητών με σκοπό να εξακριβωθεί κατά πόσο οι ερωτήσεις μετρούν το χαρακτηριστικό για το οποίο σχεδιάστηκαν και, τέλος, υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach Alpha για ολόκληρο το ερωτηματολόγιο, αλλά και ξεχωριστά για τους παράγοντες που εξήχθησαν με σκοπό τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Οι αντίστροφες ερωτήσεις που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο, αντιστράφηκαν πριν την έναρξη της οποιασδήποτε ανάλυσης, ούτως ώστε να έχουν θετική φορά, όπως οι υπόλοιπες ερωτήσεις.

3. Αποτελέσματα

3.1. Έλεγχος ασυμμετρίας (Skewness)

Από τον έλεγχο ασυμμετρίας (Skewness) που έγινε για τις τριανταεπτά μεταβλητές του ερωτηματολογίου, φάνηκε πως οι 28 μεταβλητές παρουσίαζαν κανονική κατανομή, ενώ οι υπόλοιπες εννέα παρουσίαζαν λοξότητα που ξέφευγε από το αυστηρό όριο του 1. Συγκεκριμένα, οι εννέα μεταβλητές εμφάνιζαν λοξότητα η οποία κυμαινόταν από 1.02 έως 1.37. Για τον σκοπό της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας, δεν αφαιρέθηκε καμιά από αυτές τις εννέα μεταβλητές, εφόσον η τιμή της λοξότητας δεν είχε μεγάλη απόκλιση από τη μέγιστη τιμή της ($\sigma = 1$).

3.2. Συντελεστής συσχέτισης Pearson (Pearson Correlation r)

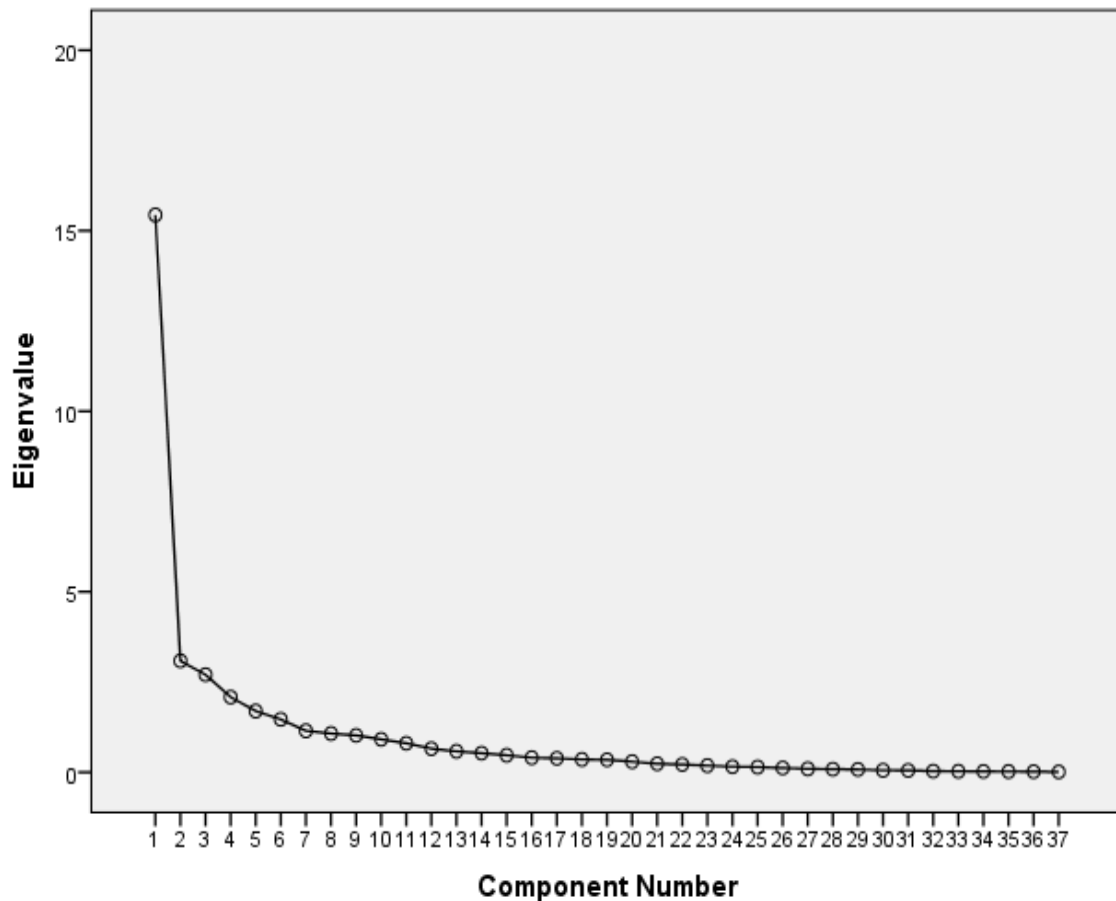
Για να διερευνηθεί κατά πόσον υπήρχαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε ο δείκτης Pearson'sr για κάθε δυνατό ζεύγος.

Οι πλείστες των μεταβλητών έχουν σημαντικά στατιστικές συσχετίσεις με την πλειοψηφία των μεταβλητών. Το γεγονός αυτό κατέδειξε ότι τηρούνταν οι ελάχιστες προϋποθέσεις για διερεύνηση της παραγοντικής δομής του ερωτηματολογίου «2μιοιργική ^ γρα-φ».

3.3. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση (Factor Analysis)

Για την εξαγωγή των παραγόντων του ερωτηματολογίου λήφθηκε υπόψη η τιμή του Eigenvalue. Συγκεκριμένα, ορίστηκε η τιμή 1, η οποία είναι κοινά αποδεκτή (Cohen et al., 2000).

Από την ανάλυση προέκυψαν εννέα παράγοντες με τιμή Eigenvalue μεγαλύτερη από 1. Η παρουσία κυρίαρχου παράγοντα είναι έντονη, αφού η διαφορά του πρώτου παράγοντα από τον δεύτερο, είναι πέντε φορές μεγαλύτερη. Το ερωτηματολόγιο είχε σχεδιαστεί για να μετρά τρεις παράγοντες, συνεπώς η εμφάνιση εννέα παραγόντων με τιμή μεγαλύτερη από 1 δε συνάδει με τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου. Ο ίδιος προβληματισμός υπάρχει και λόγω της ύπαρξης κυρίαρχου παράγοντα. Η ύπαρξη του κυρίαρχου παράγοντα επιβεβαιώνεται και από το Γράφημα 1, το διάγραμμα ιδιοτιμών (Scree Plot), όπου ο σχηματισμός αγκώνα στο σημείο του δεύτερου παράγοντα είναι ξεκάθαρος. Παρά τα πιο πάνω, η ανάλυση του ερωτηματολογίου «2μιοιργική ^ γρα-φ» συνεχίστηκε κανονικά.



Γράφημα 1. Διάγραμμα ιδιοτιμών των παραγόντων που προέκυψαν από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου «2μιαοργική ^ γρα-φ»

3.4. Φορτίσεις μεταβλητών (Component Analysis)

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 2, οι πρώτες 21 ερωτήσεις έχουν την ψηλότερή τους φόρτιση στον πρώτο παράγοντα, με εννέα ερωτήσεις να παρουσιάζουν δευτερογενείς φορτίσεις στους παράγοντες 2, 3, 5, 6 και 9. Οι υπόλοιπες 6 ερωτήσεις φαίνεται να φορτίζουν διαδοχικά στους υπόλοιπους παράγοντες σε δυάδες ή σε ομάδες των τριών, ενώ η τελευταία ερώτηση φαίνεται πως έχει φόρτιση μεγαλύτερη του .40 στον πρώτο παράγοντα.

Παρόλο που το ερωτηματολόγιο είχε σχεδιαστεί με τρεις άξονες - παράγοντες, εν τούτοις φαίνεται πως περιέχει ερωτήσεις που φορτίζουν στους υπόλοιπους εννέα παράγοντες οι οποίοι εξήχθησαν από την παραγοντική ανάλυση.

3.5. Αξιολόγηση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερευνητικού εργαλείου

Αφού πρώτα αντιστράφηκαν οι αρνητικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, υπολογίστηκε ο δείκτης *Cronbach's α* για ολόκληρο το ερευνητικό εργαλείο (37 ερωτήσεις), καθώς και για τον κυρίαρχο παράγοντα (21 ερωτήσεις). Η τιμή του *Cronbach's α* ανέρχεται στο .940 και .964, αντίστοιχα. Με βάση τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2016), η τιμή αυτή του δείκτη αξιοπιστίας είναι αρκετά ψηλή, εφόσον πάνω από .70 το εργαλείο θεωρείται αξιόπιστο.

Πίνακας 2. Φορτίσεις μεταβλητών ανά παράγοντα

	Rotated Component Matrix ^a								
	Component								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Q1	0.88								
Q2	0.83								
Q3	0.82								
Q4	0.82								
Q5	0.81								
Q6	0.76								
Q7	0.74		0.44						
Q8	0.73								
Q9	0.72								
Q10	0.71					0.40			
Q11	0.70		0.42						
Q12	0.68								
Q13	0.67	0.43							
Q14	0.60				0.44				
Q15	0.59	0.46							
Q16	0.59	-0.42							
Q17	0.57								
Q18	0.55		0.51						
Q19	0.54								
Q20	0.53					0.48			
Q21	0.50	0.41							-0.44
Q22		0.88							
Q23		0.86							
Q24			0.81						
Q25			0.61			0.40			
Q26			0.61						
Q27				-0.84					
Q28				0.76					
Q29				-0.74					
Q30					0.76				
Q31					0.75				
Q32						0.90			
Q33							-0.74		
Q34							-0.74		
Q35	0.47	0.42					0.50		
Q36								0.86	
Q37									0.83

4. Συμπεράσματα

4.1. Περιορισμοί

Η παρούσα εργασία είχε μεγάλη πειραματική θνησιμότητα, η οποία πιθανόν να οφείλεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων αλλά και στον τρόπο χορήγησης του ερωτηματολογίου. Συνεπώς, το δείγμα σε σχέση με τον πληθυσμό της συγκεκριμένης ομάδας είναι μικρό, κάτι το οποίο μειώνει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Η πειραματική θνησιμότητα σε ερωτηματολόγια που στέλνονται διαδικτυακά είναι σύνηθες φαινόμενο, όπως αναφέρει ο Nulty (2008).

Το κενό εμπειρικών ερευνών για τη δημιουργική γραφή ήταν κάτι το οποίο δυσκόλεψε τον σχεδιασμό του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, αφενός επειδή δεν έχει

προσεγγιστεί ποσοτικά παρόμοιο θέμα και αφετέρου επειδή η δημιουργική γραφή δεν έχει ερευνηθεί στην βαθμίδα της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Κύπρο.

4.2. Προτάσεις για βελτίωση του ερωτηματολογίου

Με βάση την παραγοντική ανάλυση το ερωτηματολόγιο φαίνεται να μετρά κυρίως τις στάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης ως προς την εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής (21 ερωτήσεις). Συνεπώς, καλό θα ήταν να αφαιρεθούν οι ερωτήσεις που αφορούν τους υπόλοιπους άξονες οι οποίοι λήφθηκαν υπόψη για τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου (16 ερωτήσεις). Την ίδια στιγμή, οι ερωτήσεις που έχουν ψηλή φόρτιση στον κυρίαρχο παράγοντα αλλά έχουν και δευτερογενείς φορτίσεις, καλό θα ήταν να επαναδιατυπωθούν. Η υλοποίηση των πιο πάνω διαφοροποιήσεων, ενδεχομένως να οδηγήσουν στη δημιουργία ενός ερευνητικού εργαλείου που μετρά αποκλειστικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών και όχι τις αντιλήψεις τους. Συνεπώς, η αλλαγή αυτή θα βελτιώσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του εργαλείου.

Τέλος, καλό θα ήταν να αφαιρεθούν οι ερωτήσεις με αρνητικό νόημα, ούτως ώστε όλα τα ερωτήματα να έχουν θετική φορά. Θα μπορούσε να προστεθούν στο ερωτηματολόγιο κάποιες ερωτήσεις ανοικτού τύπου με διευκρινιστικό χαρακτήρα, ώστε η κατανόηση των εφαρμογών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί να γίνεται σε μεγαλύτερο βάθος.

4.3. Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα

Δεδομένου ότι το θέμα της δημιουργικής γραφής στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση δεν έχει ερευνηθεί, υπάρχουν πολλές ιδέες που μπορούν να υλοποιηθούν στο μέλλον. Για παράδειγμα, θα μπορούσε κάποιος να χορηγήσει σε έντυπη μορφή το βελτιωμένο ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε για τους σκοπούς της παρούσας ερευνητικής εργασίας, ζητώντας τα προσωπικά στοιχεία κάθε εκπαιδευτικού που το συμπληρώνει. Αυτή η ενέργεια θα σκοπεύει στον εντοπισμό των εκπαιδευτικών που φαίνεται να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Στη συνέχεια, με χρήση ερευνητικών ποιοτικών εργαλείων (συνέντευξη, παρατήρηση πεδίου) να γίνει ανάλυση των απαντήσεων των νηπιαγωγών, που εφαρμόζουν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, σε μεγαλύτερο βάθος για καλύτερη κατανόηση του θέματος. Θα μπορούσε ακόμη να γίνει σύγκριση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ύπαιθρο με αυτούς που εργάζονται στα αστικά κέντρα ή να γίνει σύγκριση των εκπαιδευτικών με μεγάλη υπηρεσία με εκπαιδευτικούς που είναι νέοι στο επάγγελμα, πάντα σε συνάρτηση με τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που εφαρμόζουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2007). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cheung, W. M., Tse, S. K., & Tsang H. W. (2003). Teaching Creative Skills to Primary School Children in Hong Kong: Discordance Between the Views and Practices of Language Teachers. *Journal of Creative Behavior* 37(2), 77-98.
- Nulty, D. D. (2008). The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 301-314.
- Βακάλη, Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Π. & Κωτόπουλος, Τ. Η. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (2018). Ανακτήθηκε στις 10/11/2017 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/>

Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. Κυπριακή Δημοκρατία (2016). Ετήσια Έκθεση 2016. Ανακτήθηκε από http://www.eey.gov.cy/Portals/0/ektheseis/ekthesi_2016.pdf στις 15/12/2017

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Καΐλας Τυπογραφεία & Λιθογραφία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Κυπριακή Δημοκρατία (2017). Κατάλογος Σχολείων Προδημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 15/12/2017 από http://www.moec.gov.cy/pdf/el_dimosia_prodimotiki.pdf

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Κυπριακή Δημοκρατία (2018). Εργαστηριακά μαθήματα για τη συγγραφή παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας. Ανακτήθηκε στις 5/6/2018 από <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp7634a>

Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Μαρία Μάγκλαρη
Εκπαιδευτικός ΠΕ02
Med Επιστήμες της Αγωγής
mary.maglari@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει τη συμβολή των Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΠΕ) στην ενίσχυση της γνώσης και του προβληματισμού και στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών για την ανάληψη δράσεων και πρωτοβουλιών υπέρ του περιβάλλοντος. Το ειδικότερο ενδιαφέρον της έρευνας εστιάζεται στην καταγραφή και σύγκριση των απόψεων των μαθητών που κατά τη σχολική χρονιά 2012-13 παρακολούθησαν ΠΠΕ με τις απόψεις των μαθητών που δε συμμετείχαν σε περιβαλλοντικά προγράμματα, όσον αφορά τις γνώσεις, τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους απέναντι στα περιβαλλοντικά ζητήματα. Μέθοδος της έρευνας, στην οποία συμμετείχαν εξήντα μαθητές της Γ' Γυμνασίου ορεινού νομού της χώρας μας, είναι η επισκόπηση με τη χρήση ερωτηματολογίου. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως οι μαθητές που συμμετέχουν σε ΠΠΕ και ιδίως οι μαθητές που ανήκουν σε οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, εκτιμούν ότι απέκτησαν πολλές γνώσεις από τα ΠΠΕ. Επίσης, οι μαθητές που συμμετέχουν σε ΠΠΕ είναι σε μεγαλύτερο ποσοστό ευαισθητοποιημένοι απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα και έχουν σταθερότερες περιβαλλοντικές αξίες. Η περιγραφόμενη συμπεριφορά τους έχει αναπτυχθεί σε μεγαλύτερο ποσοστό στους τομείς της εξοικονόμησης φυσικών πόρων και ενέργειας, ενώ η ενδεχόμενη συμπεριφορά τους είναι αναπτυγμένη σε μεγαλύτερο ποσοστό όσον αφορά τη συμμετοχή τους σε περιβαλλοντικές δράσεις τοπικού χαρακτήρα. Τέλος, η αίσθηση αποτελεσματικότητας της προσωπικής πράξης δεν έχει αναπτυχθεί περισσότερο στους μαθητές που συμμετέχουν σε Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, γεγονός που απαιτεί τη λήψη μέτρων για την ενίσχυση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και τη σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Λέξεις-κλειδιά: Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στάση, περιγραφόμενη συμπεριφορά, ενδεχόμενη συμπεριφορά.

1. Εισαγωγή

Η συμβολή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) στην ενίσχυση ενός αειφορικού τρόπου ζωής μέσα από την υλοποίηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΠΕ) αναγνωρίζεται διεθνώς (U.N.E.S.C.O.-U.N.E.P, 1988). Σε όλες τις διακηρύξεις των διεθνών συνεδρίων και συναντήσεων επισημαίνεται η συμβολή της στην αναγνώριση αξιών και στη διασαφήνιση εννοιών, στη διάπλαση ενός παγκόσμιου πληθυσμού με συνείδηση και ενδιαφέρον για το συνολικό περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά προβλήματα, ενός πληθυσμού με γνώσεις, ικανότητες και διάθεση να αγωνισθεί προσωπικά και συλλογικά για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, να εμποδίσει την εκδήλωση νέων στο μέλλον και να επηρεάσει τις επιλογές προς την κατεύθυνση της αειφορίας (Φλογαΐτης, 1998).

Αν και αναγνωρίζεται από την επιστημονική κοινότητα η συμβολή της ΠΕ στην ενίσχυση ενός αειφορικού τρόπου ζωής μέσα από την υλοποίηση ΠΠΕ (Τραγουδαρά κ.ά., 2012; Χαραλάμπους & Κορφιιάτης, 2010), δεν έχει ωστόσο τεκμηριωθεί στην πράξη από την εκπαιδευτική έρευνα η αποτελεσματικότητα των ΠΠΕ. Αντίθετα, η μελέτη της βιβλιογραφίας σχετικά με τον τρόπο που υλοποιείται η ΠΕ μέσω των ΠΠΕ στη χώρα μας οδηγεί στη διαπίστωση αδυναμιών και αποκλίσεων της από τους αρχικούς της στόχους, καθώς η ΠΕ παρουσιάζεται μη εδραιωμένη στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Αποτελεί προαιρετική, περιθωριακή δραστηριότητα που βασίζεται σε στρεβλές κανονιστικές ρυθμίσεις και

εγκυκλίου. Υλοποιείται με τη συμμετοχή μικρού αριθμού μαθητών και εκπαιδευτικών με στόχο τη συμπλήρωση των κενών του ωρολογίου προγράμματος (Τσεμπερλίδου, 2010). Ειδικότερα, κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος ΠΕ δίνεται έμφαση στην απόκτηση γνώσεων παρά στην αλλαγή των στάσεων των μαθητών, ενώ δεν ενισχύεται η ενδεχόμενη συμπεριφορά και η αίσθηση αποτελεσματικότητας της προσωπικής πράξης (Δικαϊάκου & Σκούλλου, 2010). Επιπλέον, η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού και η ανυπαρξία συστηματικής αξιολόγησης συντελούν στην αδυναμία των εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν τα γνωστικά αποτελέσματα του προγράμματος (Παπαδημητρίου, 1998). Αποτέλεσμα της αδυναμίας τεκμηρίωσης της αποτελεσματικότητας της ΠΕ είναι να αμφισβητείται η ποιότητά της και να αντιμετωπίζεται με καχυποψία από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Η παρούσα μελέτη έχει συνεπώς ως στόχο να διερευνήσει τη συμβολή των ΠΠΕ στην ενίσχυση της γνώσης και του προβληματισμού και στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών για την ανάληψη δράσεων και πρωτοβουλιών υπέρ του περιβάλλοντος, να τεκμηριώσει την αποτελεσματικότητα των ΠΠΕ, ώστε να πάψουν να αντιμετωπίζονται με καχυποψία από την εκπαιδευτική κοινότητα, τη διοίκηση και τους γονείς των μαθητών και να σταματήσουν να βρίσκονται στο περιθώριο της σχολικής ζωής (Ιωαννίδου κ.ά., 2005).

Ερωτήματα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι τα ακόλουθα:

- Έχουν οι μαθητές που συμμετέχουν σε ΠΠΕ αποκτήσει αρκετές γνώσεις σχετικά με το περιβάλλον;
- Είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα συγκριτικά με τους μαθητές που δε συμμετέχουν σε ΠΠΕ και ανησυχούν σε μεγαλύτερο βαθμό για αυτά;
- Έχουν αναπτύξει θετική στάση και συμπεριφορές απέναντι στο περιβάλλον σε μεγαλύτερο βαθμό;
- Έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό ανθεκτικές περιβαλλοντικές στάσεις ακόμα κι όταν οι περιβαλλοντικοί στόχοι εμφανίζονται ως ασυμβίβαστοι με τους αναπτυξιακούς;
- Πιστεύουν ότι έχουν τη δύναμη να αλλάξουν το περιβάλλον στο οποίο ζουν; Έχουν αναπτύξει, δηλαδή, σε μεγαλύτερο βαθμό την αίσθηση της αποτελεσματικότητας της προσωπικής πράξης;

Κεντρική έννοια των ερευνητικών ερωτημάτων αποτελεί συνεπώς η στάση, η αξιολογική διάθεση που στηρίζεται στη γνώση, στις συναισθηματικές αντιδράσεις και στην προσωπική συμπεριφορά του παρελθόντος. Η στάση μπορεί από μόνη της να επηρεάσει τις γνωστικές λειτουργίες, τις συναισθηματικές ανταποκρίσεις και τις μελλοντικές συμπεριφορές του μαθητή (Ντόλκα, 2000). Η συμπεριφορά, ενδεχόμενη ή περιγραφόμενη, συνιστά την ικανότητα δράσης του μαθητή στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης. Συνδέεται με την κριτική σκέψη και στοχεύει στην καλλιέργεια προσωπικής και συλλογικής δέσμευσης, στην ενδυνάμωση των μαθητών, ώστε να καταστούν παράγοντες κοινωνικής αλλαγής στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης (Huckle, 1999; Jensen & Schnack 1991). Η ενδυνάμωση της πεποίθησης των μαθητών ότι έχουν τη δύναμη να αλλάξουν τις συνθήκες της ζωής τους δημιουργεί την αίσθηση της αποτελεσματικότητας της προσωπικής πράξης, την επιθυμία για ενεργό συμμετοχή σε συλλογικές και δημοκρατικές δράσεις με στόχο την επίλυση ζητημάτων της κοινωνίας στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης (Fien, 1993; Gough, 1997; Huckle, 1991; Huckle, 1999). Επιπλέον, κεντρική έννοια των ερευνητικών ερωτημάτων αποτελούν οι αναπτυξιακοί στόχοι, η επίτευξη των οποίων οδηγεί στην οικονομική ανάπτυξη, στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου και στην ευημερία των κρατών (ENEES, 2010).

2. Μεθοδολογία

Μέθοδος της έρευνας είναι η επισκόπηση, η δειγματοληπτική έρευνα με τυποποιημένο ερωτηματολόγιο. Η επισκόπηση με τη χρήση ερωτηματολογίου εξετάζει τις δύο ομάδες των μαθητών, προκειμένου να συγκεντρώσει αριθμητικά δεδομένα και τυποποιημένες πληροφορίες, να περιγράψει, να συγκρίνει, να κατηγοριοποιήσει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει τα γεγονότα. Συλλέγει τα δεδομένα πάνω στη βάση μιας προσπάθειας, γεγονός που την καθιστά οικονομική και αποδοτική, η οποία εξασφαλίζει ανωνυμία και εμπιστευτικότητα στους απαντώντες, ενώ υπόκειται σε έλεγχο από την επιστημονική κοινότητα (Bell, 1999). Επιπλέον, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή, είναι εύληπτο και εύκολο στη συμπλήρωση και στην ανάλυση, συμπληρώνεται με ακρίβεια και ειλικρίνεια, αφού δεν επηρεάζονται οι απαντώντες από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ερευνητή, και είναι πιο οικονομικό από άποψη χρόνου και χρημάτων (Cohen & Manion, 1997).

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας περιλάμβανε, εκτός από τα δημογραφικά δεδομένα και τις ανεξάρτητες μεταβλητές, 23 ερωτήσεις κλειστού τύπου, 1 διαβαθμισμένης κλίμακας και 22 ερωτήσεις βαθμονόμησης. Η χρήση ερωτήσεων με κλίμακα επιτρέπει να αποδοθεί μια συνολική βαθμολογία στην απάντηση του κάθε υποκειμένου, όπου για παράδειγμα πιο μεγάλη βαθμολογία σημαίνει πιο θετική στάση, πιο μικρή βαθμολογία σημαίνει πιο αρνητική στάση.

Ως δειγματοληπτική μέθοδος για την επιλογή των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών με τη συνεργασία των οποίων πραγματοποιήθηκε η έρευνα χρησιμοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία, «η οποία ενέχει την επιλογή των πλησιέστερων και πιο εύκαιρων ατόμων ως αποκρινόμενων» (Robson, 2010: 314). Αποτελεί έναν φτηνό τρόπο διεξαγωγής μιας δειγματοληπτικής έρευνας και καθιστά δυνατή την εύκολη και γρήγορη πρόσβαση στις σχολικές μονάδες, καθώς και την εξοικονόμηση χρόνου (Robson, 2010).

Για την επιλογή των μαθητών η δειγματοληψία ήταν τυχαία στρωματοποιημένη. Ο πληθυσμός των μαθητών κάθε σχολείου χωρίστηκε σε ομοιογενή στρώματα με κριτήριο τη συμμετοχή τους ή όχι σε ΠΠΕ. Χρησιμοποιήθηκε μη αναλογική δειγματοληψία. Από κάθε σχολείο επιλέγησαν τυχαία δέκα μαθητές που συμμετέχουν σε ΠΠΕ και δέκα μαθητές που δεν είχαν ανάλογη εμπειρία. Το τελικό μας δείγμα αποτέλεσαν τριάντα μαθητές Γυμνασίων που κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 παρακολούθησαν ΠΠΕ –ένα Γυμνάσιο υποβαθμισμένης αστικής περιοχής, ένα αστικής και ένα αγροτικής περιοχής– και τριάντα μαθητές που δε συμμετείχαν στα προγράμματα αυτά.

Κατά την κωδικοποίηση των δεδομένων δόθηκε ένας κωδικός αριθμός για κάθε απάντηση της κλειστής ερώτησης. Τα ποσοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήθηκαν για ποσοτική στατιστική ανάλυση μέσω της καταγραφής συχνοτήτων και της εξαγωγής ποσοστών επί τοις εκατό.

Ειδικότερα για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας ακολουθήθηκε η ακόλουθη ερευνητική διαδικασία:

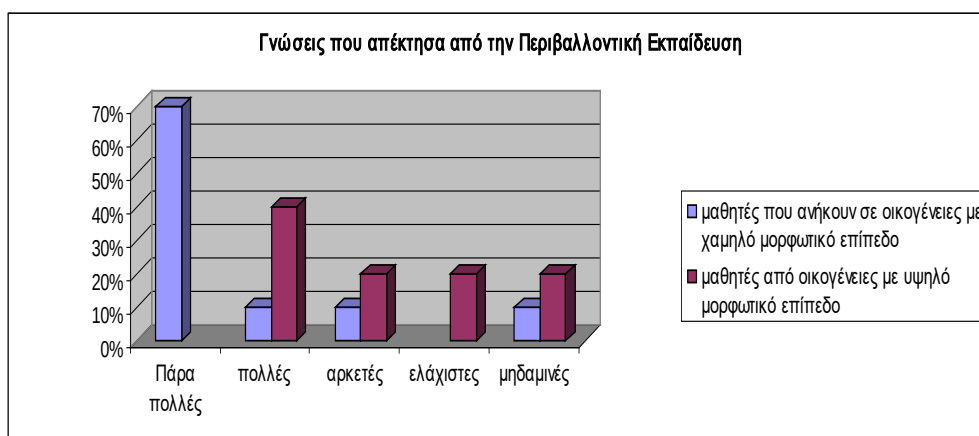
- Επιλογή των σχολείων που θα αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας.
- Τηλεφωνική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς που υλοποιούσαν ΠΠΕ σε σχολεία που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, ενημέρωσή τους για τους σκοπούς της έρευνας, αναζήτηση της συνδρομής τους για την υλοποίησή της και προγραμματισμός συνάντησης.

- Συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς, ενημέρωσή τους για τον στόχο της έρευνας. Συγκέντρωση στοιχείων για τους μαθητές, προκειμένου να καθοριστεί το δείγμα των μαθητών σε κάθε σχολείο.
- Συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς, επίδοση ερωτηματολογίων, παροχή επεξηγήσεων και διευκρινίσεων.
- Επίδοση ερωτηματολογίων στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς.
- Συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων.

3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Οι μαθητές που συμμετέχουν σε ΠΠΕ αξιολογούν θετικά τις γνώσεις για το περιβάλλον που απέκτησαν από την ΠΕ. Το 47% πιστεύει πως απέκτησε πάρα πολλές γνώσεις, το 20% πολλές, το 13% αρκετές, το 7% ελάχιστες και το 13% μηδαμινές.

Θέλοντας να διερευνήσουμε τις απόψεις των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο όσον αφορά το ποσό των γνώσεων που απέκτησαν από την ΠΕ, χωρίσαμε τους μαθητές της ομάδας 1 σε δύο υποομάδες. Στην πρώτη ανήκουν μαθητές των οποίων τουλάχιστον ένας από τους δύο γονείς είναι απόφοιτος ΤΕΙ ή ΑΕΙ και στην άλλη μαθητές των οποίων οι γονείς είναι τελειόφοιτοι Δημοτικού, Γυμνασίου / Τεχνικής Σχολής ή Λυκείου. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν πως οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο θεωρούν ότι απέκτησαν περισσότερες γνώσεις από την ΠΕ σε σχέση με αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Αναλυτικότερα, το 70% των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο απάντησαν πως απέκτησαν πάρα πολλές γνώσεις από την ΠΕ, το 10% πολλές, το 10% αρκετές και το 10% μηδαμινές. Από τη 2η υποομάδα των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο το 40% θεωρεί ότι αποκόμισε πολλές γνώσεις από την ΠΕ, το 20% αρκετές, το 20% ελάχιστες και το 20% μηδαμινές.



Γράφημα 1. Γνώσεις που αποκτήθηκαν από την ΠΕ

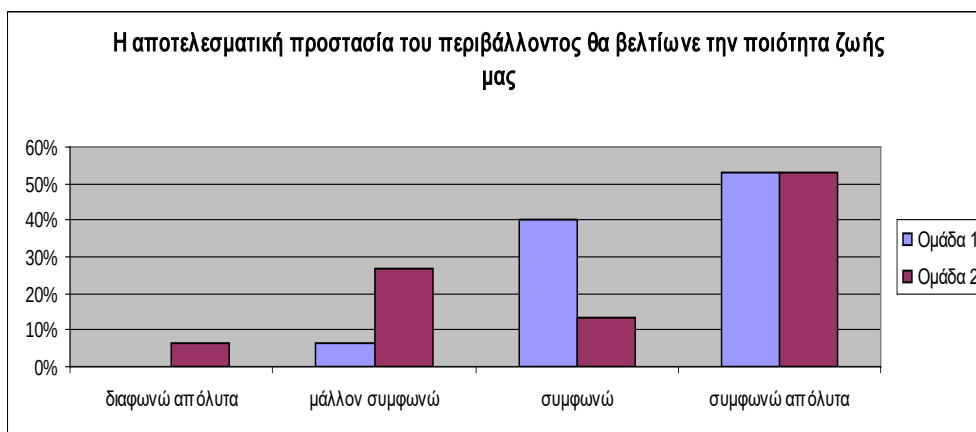
Στην ερώτηση αισθάνομαι οργή και ανησυχία για τα περιβαλλοντικά προβλήματα οι μαθητές που συμμετέχουν σε ΠΠΕ απάντησαν σε ποσοστό 13% ότι συμφωνούν απόλυτα, σε ποσοστό 47% ότι συμφωνούν, ενώ σε ένα ποσοστό 33% απάντησαν πως ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν και σε ένα 7% ότι διαφωνούν. Οι μαθητές που δε συμμετέχουν σε ΠΠΕ αισθάνονται σε μικρότερο ποσοστό οργή και ανησυχία, καθώς το 13% απάντησε πως συμφωνεί απόλυτα, το 27% συμφωνεί, το 20% μάλλον συμφωνεί, το 7%

ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί, το 20% μάλλον διαφωνεί, το 7% ότι διαφωνεί και το 6% ότι διαφωνεί απόλυτα. Διαπιστώνεται συνεπώς πως ένα ποσοστό 33% των μαθητών που δε συμμετέχουν στην ΠΕ δεν είναι ευαισθητοποιημένοι απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα.

Το 60% των μαθητών που συμμετέχουν σε ΠΠΕ συμφωνούν απόλυτα ότι θα πρέπει να κάνουν περισσότερα για την προστασία του περιβάλλοντος, το 20% συμφωνεί, το 13% μάλλον συμφωνεί, το 7% ούτε συμφωνεί / ούτε διαφωνεί, ενώ από τους μαθητές που δε συμμετέχουν σε προγράμματα το 40% συμφωνεί απόλυτα, το 47% συμφωνεί, το 7% μάλλον συμφωνεί και το 6% διαφωνεί απόλυτα.

Οι μαθητές περιβαλλοντικών ομάδων πιστεύουν ακλόνητα πως ακόμα και μικρές παρεμβάσεις του ανθρώπου στη φύση μπορεί να έχουν ανεπανόρθωτες συνέπειες. Το ποσοστό που συμφωνεί απόλυτα ανέρχεται στο 53% έναντι 47% της δεύτερης ομάδας, 33% από την πρώτη ομάδα και 40% από τη δεύτερη συμφωνεί και ένα ποσοστό 13% και στις δύο ομάδες ούτε συμφωνεί / ούτε διαφωνεί.

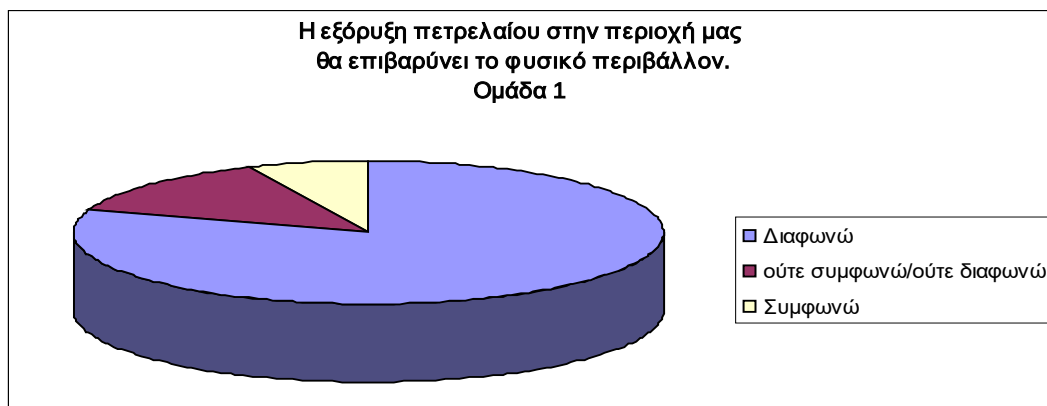
Το 53% της ομάδας 1 συμφωνεί απόλυτα πως η αποτελεσματική προστασία του περιβάλλοντος θα βελτίωνε την ποιότητα ζωής μας, το 40% συμφωνεί, το 7% μάλλον συμφωνεί. Η ομάδα 2 εμφανίζει συνολικά μικρότερα ποσοστά, το 53% συμφωνεί απόλυτα, το 13% συμφωνεί, το 27% μάλλον συμφωνεί και το 7% διαφωνεί απόλυτα. Φαίνεται συνεπώς πως οι μαθητές που έχουν παρακολουθήσει ΠΠΕ συνδέουν περισσότερο την προστασία του περιβάλλοντος με τη βελτίωση της ποιότητας ζωής.



Γράφημα 2. Προστασία του περιβάλλοντος και ποιότητα ζωής

Στην υπόθεση ότι θα οδηγηθούμε σύντομα σε οικολογική καταστροφή αν διατηρήσουμε τους ίδιους ρυθμούς ανάπτυξης η ομάδα 1 συμφωνεί απόλυτα σε ποσοστό 40%. Το 27% της ομάδας 1 συμφωνεί με την παραπάνω πρόβλεψη και το 13% μάλλον συμφωνεί, υπάρχει όμως ένα ποσοστό 13% που δεν παίρνει θέση και ένα ποσοστό 7% που μάλλον διαφωνεί. Στη δεύτερη ομάδα το 27% συμφωνεί απόλυτα, το 67% συμφωνεί, και το 6% ούτε συμφωνεί / ούτε διαφωνεί.

Στην ερώτηση αν θα πρέπει να επιτραπεί η εξόρυξη πετρελαίου στην περιοχή μας παρά την οικολογική επιβάρυνση το ποσοστό που διαφωνεί με την εξόρυξη πετρελαίου ακόμα και αν αυτό συνεπάγεται οικονομικό κόστος για την περιοχή μας είναι συνολικά μεγαλύτερο στην πρώτη ομάδα –ποσοστό 80% έναντι περίπου 27% στη δεύτερη ομάδα– ενώ ένα 27% στη δεύτερη ομάδα συμφωνεί ή μάλλον συμφωνεί με την εξόρυξη πετρελαίου, αδιαφορώντας για τις οικολογικές συνέπειες.



Γράφημα 3. Η εξόρυξη πετρελαίου στην περιοχή μας

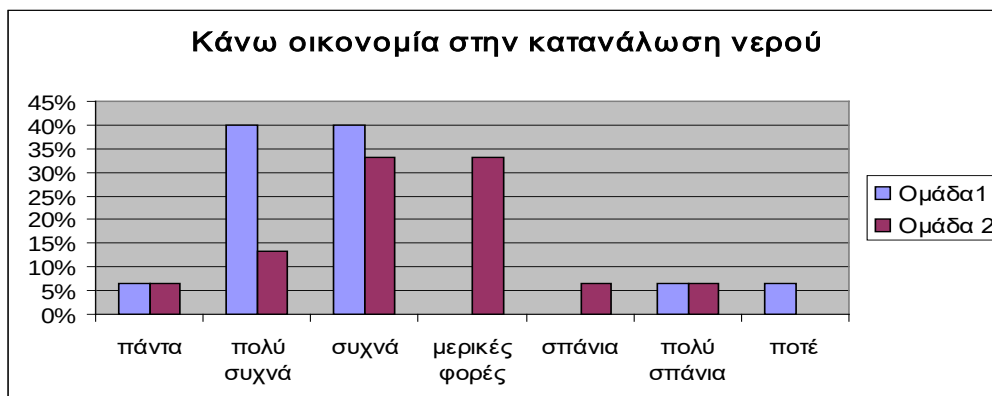
Μεγαλύτερο είναι το ποσοστό της ομάδας 1 που συμφωνεί απόλυτα ότι θα πρέπει να περιοριστεί η χρήση των φυτοφαρμάκων (ποσοστό 20%, έναντι 13% της δεύτερης ομάδας). Στην άποψη πως η αξιοποίηση τουριστικών περιοχών είναι σημαντική ακόμα και όταν επιβαρύνεται το περιβάλλον, ένα ποσοστό 33% από την πρώτη ομάδα και 13% από τη δεύτερη θεωρεί σημαντικότερη την προστασία του περιβάλλοντος από την τουριστική ανάπτυξη, το 47% από την πρώτη και το 60% από τη δεύτερη δεν παίρνει θέση, ενώ το 20% από την πρώτη και το 27% από τη δεύτερη θεωρούν σημαντικότερη την τουριστική ανάπτυξη από την προστασία του περιβάλλοντος.

Στην ερώτηση πόσο συχνά κάνω ανακύκλωση οι μαθητές που συμμετέχουν σε ΠΠΕ απάντησαν πολύ συχνά σε ποσοστό 13%, συχνά 20%, μερικές φορές 27%, σπάνια 27%, πολύ σπάνια 13%. Αντίθετα, οι μαθητές που δε συμμετέχουν σε ΠΠΕ εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής στην ανακύκλωση. Το 13% κάνει πάντα ανακύκλωση, το 7% πολύ συχνά, το 40% συχνά, το 7% μερικές φορές, το 7% σπάνια, το 6% πολύ σπάνια και το 20% ποτέ.

Ωστόσο, οι μαθητές που συμμετέχουν σε ΠΠΕ φροντίζουν περισσότερο να μη μένουν αναμμένα τα φώτα στο σπίτι για οικονομικούς λόγους. Το 53% πάντοτε σβήνει τα φώτα, το 20% πολύ συχνά, το 20% συχνά, ενώ μόνο το 7% δε σβήνει ποτέ τα φώτα για οικονομικούς λόγους. Στη δεύτερη ομάδα το 26% κάνει πάντα οικονομία στην κατανάλωση ρεύματος, το 7% πολύ συχνά, το 47% συχνά, το 13% μερικές φορές και το 7% ποτέ. Σημαντικό είναι πως το 87% της πρώτης ομάδας φροντίζει πάντα, πολύ συχνά ή συχνά για την εξοικονόμηση ενέργειας για περιβαλλοντικούς λόγους, ενώ το 60% της δεύτερης ομάδας. Το 20% της ομάδας 2 φροντίζει σπάνια ή καθόλου να περιορίζει την κατανάλωση ρεύματος.

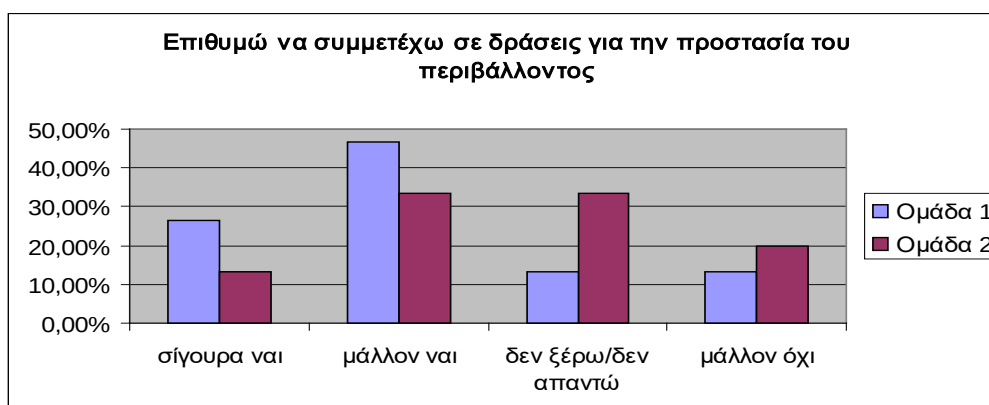
Ως προς τη χρήση ποδηλάτου, η πρώτη ομάδα απάντησε σε ποσοστό 13% πως χρησιμοποιεί πάντα το ποδήλατο στις μετακινήσεις της, το 13% πολύ συχνά και το 7% συχνά, το 27% μερικές φορές, το 20% σπάνια και το 20% ποτέ. Το 20% της δεύτερης ομάδας χρησιμοποιεί πάντα το ποδήλατο, το 13% πολύ συχνά, το 20% μερικές φορές, το 20% σπάνια, το 13% πολύ σπάνια και το 14% ποτέ.

Όσον αφορά την κατανάλωση νερού η πρώτη ομάδα κάνει πάντοτε οικονομία σε ποσοστό 7%, πολύ συχνά σε ποσοστό 40%, συχνά σε ποσοστό 40%, πολύ σπάνια σε ποσοστό 7% και ποτέ σε ποσοστό 6%. Στη δεύτερη ομάδα το 7% εξοικονομεί πάντοτε νερό, το 13% πολύ συχνά, το 33% συχνά, το 33% μερικές φορές, το 7% σπάνια και το 7% πολύ σπάνια.



Γράφημα 4. Εξοικονόμηση νερού

Στην ερώτηση «επιθυμώ να συμμετέχω σε δράσεις για την προστασία του περιβάλλοντος» το 27% της πρώτης ομάδας απάντησε σίγουρα ναι, το 47% μάλλον ναι, το 13% δεν ξέρω / δεν απαντώ και το 13% μάλλον όχι. Από τη δεύτερη ομάδα το 13% απάντησε σίγουρα ναι, το 33% μάλλον ναι, το 34% δεν ξέρω / δεν απαντώ και το 20% μάλλον όχι.



Γράφημα 5. Συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δράσεις

Μεγαλύτερη είναι η διάθεση των μαθητών της πρώτης ομάδας για συμμετοχή σε δράση που θα πραγματοποιούσε το σχολείο τους για τον καθαρισμό ποταμού της περιοχής. Το 47% των μαθητών απάντησε πως θα συμμετείχε σίγουρα στην παραπάνω δράση, το 53% μάλλον ναι, ενώ από τη δεύτερη ομάδα το 26% απάντησε σίγουρα ναι, το 40% μάλλον ναι. Στην πρωτοβουλία για την αναδάσωση της περιοχής συνολικά το 86,60% της πρώτης ομάδας θα συμμετείχε μάλλον ή σίγουρα στην υλοποίηση της δράσης, ενώ στη δεύτερη ομάδα το αντίστοιχο ποσοστό είναι 74,60%. Στην ερώτηση «θα συμμετείχα σε κινητοποιήσεις για τη ματαίωση έργου που επιβαρύνει το περιβάλλον» το 13,30% της πρώτης ομάδας απάντησε σίγουρα ναι και το 26% μάλλον ναι, ενώ το 60% της δεύτερης ομάδας θα έπαιρνε σίγουρα ή μάλλον μέρος στις κινητοποιήσεις.

Το 27% της πρώτης ομάδας θα επιθυμούσε σίγουρα να γίνει μέλος διεθνούς οργάνωσης, το 20% μάλλον θα το επιθυμούσε, το 40% δεν ξέρει / δεν απαντά, ενώ το 13% μάλλον δε θα ήθελε να γίνει μέλος περιβαλλοντικής οργάνωσης. Στη δεύτερη ομάδα το 13% απάντησε σίγουρα ναι, το 40% μάλλον ναι, το 33% δεν ξέρω / δεν απαντώ και το 14%

μάλλον όχι. Συνολικά η ομάδα 2 εξέφρασε σε μεγαλύτερο ποσοστό θετική απάντηση στην παραπάνω ερώτηση.

Τέλος, και οι δύο ομάδες πιστεύουν ότι έχουν τη δύναμη να αλλάξουν το περιβάλλον στο οποίο ζουν. Έτσι στην ερώτηση πιστεύω ότι έχω τη δύναμη να αλλάξω το περιβάλλον στο οποίο ζω το 47% της ομάδας 1 απάντησε σίγουρα ναι, το 20% μάλλον ναι, το 7% δεν απάντησε, ενώ το 26% απάντησε πως μάλλον δεν έχει τη δύναμη να αλλάξει το περιβάλλον. Στη δεύτερη ομάδα το 27% απάντησε σίγουρα ναι, το 53% μάλλον ναι, συνολικά μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με την πρώτη ομάδα, το 13% δεν απάντησε, ενώ το 7% απάντησε σίγουρα όχι.

4. Συμπεράσματα

Διαπιστώνεται πως οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου νομού ορεινής περιοχής της χώρας μας που συμμετέχουν σε Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εκτιμούν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους ότι απέκτησαν πάρα πολλές ή πολλές γνώσεις από τα ΠΠΕ στα οποία συμμετείχαν. Μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο θεωρούν ότι απέκτησαν πάρα πολλές γνώσεις από την ΠΕ σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με μαθητές των οποίων ο ένας από τους δύο γονείς είναι απόφοιτος ΑΕΙ ή ΤΕΙ, αποδεικνύοντας πως η ΠΕ είναι περισσότερο αποτελεσματική σε επίπεδο γνώσεων σε μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, αντισταθμίζοντας την έλλειψη περιβαλλοντικών γνώσεων των γονιών τους. Αξιοσημείωτο είναι επίσης πως ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών που συμμετέχουν σε ΠΠΕ θεωρεί ελάχιστες ή μηδαμινές τις γνώσεις που αποκόμισε από την οικογένειά του, γεγονός που καταδεικνύει πως η ΠΕ πρέπει να αποτελέσει εκπαίδευση διά βίου που θα απευθύνεται πρωτίστως στους γονείς των μαθητών, οι οποίοι θα καλλιεργήσουν στα παιδιά τους τις αξίες της αειφορίας και του σεβασμού στο περιβάλλον.

Η σύγκριση ανάμεσα στις δύο ομάδες έδειξε πως οι μαθητές που συμμετέχουν σε ΠΠΕ είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι, αισθάνονται σε μεγαλύτερο ποσοστό ανησυχία και οργή για τα περιβαλλοντικά προβλήματα και σκέφτονται πως πρέπει να κάνουν περισσότερα για την προστασία του περιβάλλοντος. Συμφωνούν απόλυτα σε μεγαλύτερο ποσοστό πως ακόμα και οι πιο μικρές παρεμβάσεις του ανθρώπου μπορεί να έχουν ανεπανόρθωτες συνέπειες και έχουν συνειδητοποιήσει σε μεγαλύτερο ποσοστό πως η προστασία του περιβάλλοντος θα οδηγήσει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής μας. Έχουν περισσότερο σταθερές περιβαλλοντικές αξίες όσον αφορά την εξόρυξη πετρελαίου και την τουριστική ανάπτυξη της χώρας, προτάσσοντας έναντι της οικονομικής ανάπτυξης την προστασία του περιβάλλοντος.

Ως προς την περιγραφόμενη συμπεριφορά φροντίζουν περισσότερο για την εξοικονόμηση νερού και ηλεκτρικής ενέργειας, ενώ συμμετέχουν εξίσου με τους μαθητές που δε συμμετείχαν σε ΠΠΕ στην ανακύκλωση, στη χρήση ποδηλάτου και στην αγορά οικολογικών προϊόντων. Παρατηρείται δηλαδή ότι η περιγραφόμενη συμπεριφορά τους έχει αναπτυχθεί περισσότερο μόνο όσον αφορά την εξοικονόμηση φυσικών πόρων και ενέργειας, καθώς το περιεχόμενο των προγραμμάτων που παρακολούθησαν αφορούσαν τους τομείς αυτούς («Ενέργεια», «Οι δρόμοι του νερού: βιώσιμη χρήση & ανάπτυξη»).

Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα πως η ΠΕ μπορεί να βελτιώσει τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στο περιβάλλον. Ο αποσπασματικός όμως χαρακτήρας της δεν επιτρέπει τη ριζική αλλαγή συμπεριφοράς. Γι' αυτόν τον λόγο είναι σκόπιμο να επεκταθούν τα ΠΠΕ, καλύπτοντας όλο το φάσμα των περιβαλλοντικών

προβλημάτων και μετασχηματίζοντας στο σύνολό της την περιγραφόμενη συμπεριφορά των μαθητών (Δικαιάκου & Σκούλλου, 2010).

Τέλος, οι μαθητές που συμμετέχουν σε ΠΠΕ επιθυμούν να συμμετέχουν σε δράσεις για την προστασία του περιβάλλοντος και ειδικότερα θα συμμετείχαν περισσότερο σε δράσεις που υλοποιούνται από το σχολείο ή τον δήμο για την προστασία του περιβάλλοντος, σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους συμμαθητές τους που δεν έχουν ανάλογη εμπειρία. Ωστόσο, θα επιθυμούσαν σε μικρότερο ποσοστό να γίνουν μέλη διεθνούς περιβαλλοντικής οργάνωσης και να συμμετέχουν σε κινητοποιήσεις για τη ματαίωση έργου που επιβαρύνει το περιβάλλον. Έχοντας ίσως κατανοήσει την εμπλοκή πολιτικών και οικονομικών παραγόντων στις αποφάσεις για την προστασία του περιβάλλοντος θεωρούν σε μικρότερο ποσοστό ότι μπορούν να αλλάξουν το περιβάλλον στο οποίο ζουν.

Επομένως, η ΠΕ από την οποία απουσιάζει το πρακτικό μέρος, έχοντας τη μορφή σχεδίων εργασίας παρά μελέτης πεδίου, αδυνατεί να μετατρέψει τους μαθητές σε ενεργούς πολίτες με αποτέλεσμα την επικράτηση του ρηχού περιβαλλοντισμού (Παπαδημητρίου, 1998). Μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές, ώστε να συμμετέχουν σε δράσεις για την προστασία του περιβάλλοντος σε τοπικό κυρίως επίπεδο, δεν μπορεί όμως να τους μετατρέψει σε ακτιβιστές που θα αγωνιστούν συνειδητά ενάντια σε οικονομικά και πολιτικά συμφέροντα για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής. Ο ακτιβισμός είναι όμως σύμφυτος με την οικολογία και τα ορατά αποτελέσματά του εμπνέουν τους μαθητές και ισχυροποιούν τις θετικές τους αντιλήψεις για την προστασία του περιβάλλοντος. Άλλωστε, χωρίς τη διάσταση της δράσης, χωρίς τη σύνδεση της μάθησης με τη «Ζωή» και την «Πράξη» η ΠΕ καταντά φλυαρία και κενολογία.

Συμπερασματικά, η ΠΕ συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων, στην καλλιέργεια θετικών περιβαλλοντικών στάσεων και σταθερών αξιών για το περιβάλλον. Συντελεί στην ανάπτυξη της περιγραφόμενης συμπεριφοράς των μαθητών σε τομείς που άπτονται του περιεχομένου των ΠΠΕ και της ενδεχόμενης συμπεριφοράς σε δράσεις τοπικού χαρακτήρα, ενώ φαίνεται πως δεν είναι ικανή να διαμορφώσει ενεργούς πολίτες που θα αλλάξουν το περιβάλλον στο οποίο ζουν.

Για αυτόν τον σκοπό κρίνεται απαραίτητη:

- Η επέκταση των ΠΠΕ σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και η ενσωμάτωσή τους στο αναλυτικό πρόγραμμα.
- Η διεύρυνση της θεματολογίας των ΠΠΕ, ώστε να αρθεί ο αποσπασματικός τους χαρακτήρας και να καταστούν φορείς αλλαγής της συμπεριφοράς των μαθητών στο σύνολό της.
- Η διαρκής επιμόρφωση των γονέων που θα μεταδώσουν τις αξίες της αειφόρου ανάπτυξης στους μαθητές.
- Η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, που θα μετατρέψει τους μαθητές σε φορείς της αλλαγής και θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής.

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας είναι τέλος απαραίτητο να επιβεβαιωθούν από νέα έρευνα με τη χρήση μεγαλύτερου δείγματος μαθητών όλων των τάξεων του Γυμνασίου και Λυκείου. Όσον αφορά το ερευνητικό εργαλείο είναι απαραίτητη η επανάληψη της έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίου, στο οποίο θα υπάρχουν τριχοτομικές ερωτήσεις, ώστε να είναι περισσότερο συγκρίσιμα τα δεδομένα που θα προκύψουν. Επιπλέον, σκόπιμη είναι η χρήση ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, καθώς οι μαθητές πιθανόν να μην απάντησαν στις ερωτήσεις με ειλικρίνεια, αλλά να προσπάθησαν να μαντέψουν τις σωστές απαντήσεις. Τέλος, ενδιαφέρον θα ήταν να αποτελέσει ανεξάρτητη μεταβλητή για την υλοποίηση της νέας έρευνας το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Fien, J. (1993). *Education for the Environment. Critical Curriculum Theorising and Environmental Education*. Geelong: Deakin University Press.
- Gough, A. (1997). *Education and the Environment: Policy, Trends and the Problems of Marginalisation*. Melbourne: Acer.
- Hart, P. (2003). *Teachers' Thinking in Environmental Education. Consciousness and Responsibility*. New York: Peter Lang.
- Huckle, J. (1991). Education for sustainability: Assessing pathways to the future. *Australian Journal of Environmental Education*, 7, 49-69.
- Huckle, J. (1999). Locating Environmental Education between modern capitalism and postmodern socialism: a reply to Lucie Sauve. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 36-45.
- Jensen, B.B. & Schnack, K. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163-178.
- Reid, R. C., Prausnitz, J. M. & Poling, B.E. (1987). *The Properties of Gases and Liquids*. New York: McGraw-Hill.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- U.N.E.S.C.O.-U.N.E.P (1988). *International strategy for action in the field of environmental education and training for the 1990s, International Congress on Environmental Education and Training*. Moscow 1987. Paris: Pupl.NAIROBI.
- Δικαιάκος, Δ. & Σκούλλος, Μ. (2010). Διερεύνηση της Συμβολής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πορεία προς την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη σε Μαθητές του Γυμνασίου. Στα *Πρακτικά εργασιών του 5ου Συνεδρίου Πανελληνίας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε) «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη»*, 26-28 Νοεμβρίου. Ιωάννινα.
- Ιωαννίδου, Ε., Κούρου, Μ. & Τζελέφ-Ανέστη, Σ. (2005). *Η συμβολή των Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην αποτελεσματικότητα του σχολείου*. Ανακτήθηκε στις 9/4/2018 από http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe1/oral/PDFs/201-209_oral.pdf
- Καρτσιώτου, Ι. Τουμπεκτσής, Θ. & Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντόλκα, Μ. (2000). Ασυνέπεια περιβαλλοντικής στάσης και συμπεριφοράς-ερευνητική προσέγγιση σε μαθητές/τριες Γυμνασίου-Λυκείου. Στο Β. Παπαδημητρίου (Επιμ.). *Πρακτικά συνεδρίου «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα- προοπτικές και δυνατότητες»*, 6-9 Οκτωβρίου 2000. Λάρισα
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τραγουδαρά, Κ., Ευαγγέλου, Φ., Κίτσιος, Γ. & Σωτηρακόπουλος, Γ. (2012). Υπεύθυνη Περιβαλλοντική Συμπεριφορά: Η αναγκαιότητα διαμόρφωσής της στους μαθητές - μελλοντικούς πολίτες μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στα *Πρακτικά εργασιών του 6ου Συνεδρίου της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε «Η εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την*

Αειφορία στη σημερινή πραγματικότητα», 30 Νοεμβρίου και 1-2 Δεκεμβρίου. Θεσσαλονίκη.

Τσεμπερλίδου, Μ. (2009). *Φωτογραφική αξιολόγηση και χαρτογράφηση της έννοιας του δάσους. Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Διεπιστημονικού Συνεδρίου Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, 29-31 Μαΐου, 2009.

Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χαραλάμπους, Δ. & Κορφιάτης, Κ. (2010). Οι Υπαίθριες Περιβαλλοντικές Δραστηριότητες ως Παράγοντας Ανάπτυξης Κινήτρων για Μάθηση. Στα *Πρακτικά εργασιών του 5ου Συνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε) «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη», 26-28 Νοεμβρίου. Ιωάννινα.*

Αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου για την έννοια της περιβαλλοντικής αδικίας

Παρασκευή Ε. Μακρίδου
ΠΕ70 Πανεπιστήμιο Αιγαίου- Π.Τ.Δ.Ε
vivimakridou@yahoo.gr

Περίληψη

Θέμα της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου για την έννοια της περιβαλλοντικής αδικίας. Η έννοια της περιβαλλοντικής αδικίας, προέκυψε από το γεγονός ότι ορισμένες κοινότητες ή ομάδες ανθρώπων υπόκεινται σε υψηλότερα επίπεδα περιβαλλοντικής επικινδυνότητας συγκριτικά με άλλες κοινότητες και ομάδες. Με δεδομένη λοιπόν την ανισοκατανομή των δυσμενών επιπτώσεων των περιβαλλοντικών επιβαρύνσεων σε πληθυσμιακές ομάδες οι οποίες παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά (φτωχοί - αναλφάβητοι - έγχρωμοι), διεξήχθη ποιοτική έρευνα με τη μέθοδο της δομημένης συνέντευξης σε δείγμα 15 μαθητών, προερχόμενο από τον Νομό Αττικής. Η έρευνα διενεργήθηκε την περίοδο 2016-17. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε δύο ερευνητικά ερωτήματα. Για τη διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων λήφθηκε υπόψη το συμπεριφοριστικό πρότυπο / μοντέλο των Hungerford & Volk (1990). Οι μαθητές παρακολούθησαν μέσω της προβολής επιλεγμένου υλικού τρεις περιπτώσεις περιβαλλοντικής αδικίας (Κονγκό: «Τα κινητά που στάζουν αίμα» / Νιγηρία: «Οι βρώμικες δουλειές του πετρελαίου» / Ρουμανία «Κόψα Μίκα - εδώ στη γειτονιά μας». Στη συνέχεια, κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις της συνέντευξης. Για τη συλλογή των αποτελεσμάτων ακολουθήθηκε η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων και το σύνολο των απαντήσεων, κατηγοριοποιήθηκε με βάση τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την αδικία ως μια ενιαία έννοια και αδυνατούν να προχωρήσουν σε κατηγοριοποιήσεις και εστίαση σχετικά με το ζήτημα της περιβαλλοντικής αδικίας. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές απάντησαν στα ερωτήματα της συνέντευξης σύμφωνα με προϋπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις (παλιά ερμηνευτικά μοντέλα), κάτι που απέδειξε την ανθεκτικότητα των αντιλήψεων για τα περιβαλλοντικά ζητήματα.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση για την Αειφορία, περιβαλλοντική αδικία, περιβαλλοντική δικαιοσύνη, αντιλήψεις - στάσεις μαθητών, περιβαλλοντικός πρόσφυγας.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αποκρυσταλλώνεται η έννοια του «δικαιώματος στο περιβάλλον». Πρόκειται για το ατομικό δικαίωμα σε ένα περιβάλλον υγιεινό, οικολογικά ισορροπο και συνεπώς βιώσιμο. Απόρροια αυτού του δικαιώματος αποτελεί η υποχρέωση στην προστασία του περιβάλλοντος, γεγονός που πρέπει να εκληφθεί υπό την ευρεία έννοια του όρου, δηλαδή ως προστασία, ορθολογική διαχείριση, διατήρηση, αποκατάσταση και βελτίωση του περιβάλλοντος. Η ύπαρξη αυτού του δικαιώματος γεννά για τη δημόσια εξουσία την υποχρέωση να καταστήσει το άτομο και τις κοινωνίες ικανά να προστατεύσουν το περιβάλλον τους. Η υποχρέωση αυτή καταλήγει στη δημιουργία νομικών πλαισίων κατάλληλων για την πραγμάτωση αυτού του δικαιώματος.

Ο προβληματισμός και οι συζητήσεις που επέφεραν οι επιπτώσεις της υποβάθμισης του περιβάλλοντος σε παγκόσμια κλίμακα, διαμόρφωσαν συνθήκες νέας πραγματικότητας η οποία απαιτούσε αλλαγές σε πολλούς τομείς τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο

επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό άρχισαν κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980¹⁷ να εμφανίζονται στον διεθνή διάλογο –σηματοδοτώντας τη μετανεωτερική εποχή– έννοιες όπως της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης, ως προτεινόμενες λύσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Το νέο αυτό πλαίσιο απαιτούσε η οικονομική ανάπτυξη να συμβαδίζει με την προστασία του περιβάλλοντος και την κοινωνική δικαιοσύνη, οριοθετώντας τους βασικούς του άξονες στο τρίπτυχο περιβάλλον-οικονομία-κοινωνία.

Μια από τις βασικές προτεραιότητες της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη είναι να διαμορφώνει αντιλήψεις και να παρέχει στο άτομο τα απαραίτητα γνωστικά και ηθικά εφόδια, ώστε να δρα αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και στην εξασφάλιση ενός βιώσιμου τρόπου ζωής. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να διαφωτίσει την περιβαλλοντική και την κοινωνική αδικία που συνδέεται άμεσα με τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Βασική προϋπόθεση είναι η συμμετοχή των μαθητών στην κατανόηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών αδικιών.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα πραγματεύεται το ζήτημα της περιβαλλοντικής αδικίας και δομείται σε δύο ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τρεις σημαντικές περιπτώσεις περιβαλλοντικής αδικίας. Η πρώτη περίπτωση αφορά την εξόρυξη του κοβαλτίου στη Λαϊκή Δημοκρατία του Κονγκό, η δεύτερη την περιβαλλοντική καταστροφή του Δέλτα του ποταμού Νίγηρα (Αφρική) από τις εξορύξεις πετρελαίου και η τρίτη τις επιπτώσεις της ατμοσφαιρικής μόλυνσης στην πόλη Κόπσα Μίκα της Ρουμανίας. Πριν προχωρήσουμε στην περιγραφή της ερευνητικής μελέτης κρίνεται σκόπιμη η αποσαφήνιση της έννοιας της περιβαλλοντικής αδικίας, έτσι όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική αναδίφηση και με τον τρόπο που συνδέεται με την έννοια της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης.

1.1. Η έννοια της Περιβαλλοντικής Δικαιοσύνης

Η έννοια της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης συμβαδίζει με την ενδυνάμωση του κινήματος ενάντια στον «περιβαλλοντικό ρατσισμό», όπως αυτός εμφανίστηκε στην Αμερική τη δεκαετία του '80 και του '90. Η έννοια του περιβαλλοντικού ρατσισμού προέκυψε από το αμερικανικό κίνημα των πολιτικών δικαιωμάτων και ανέδειξε τους περιβαλλοντικά επιβαρυνόμενους όρους διαβίωσης των Αφρο-Αμερικάνων, των γηγενών Ινδιάνων και των ισπανόφωνων κατοίκων των αμερικανικών πολεοδομικών σχηματισμών λόγω των τοξικών αποβλήτων των βιομηχανιών. Σύντομα ο όρος αξιοποιήθηκε για να περιγράψει τη γενική ανισοκατανομή των περιβαλλοντικών επιβαρύνσεων στα χαμηλότερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα (Pulido, 2000; Bell & Ebisu, 2012).

Το κίνημα για την περιβαλλοντική δικαιοσύνη είναι διαδεδομένο και στον υπόλοιπο, πλην του δυτικού, κόσμο με τον όρο «περιβαλλοντισμός των φτωχών» (Environmentalism of the Poor). Με τον όρο αυτό περιγράφεται η ανισοκατανομή των περιβαλλοντικών επιβαρύνσεων, γεγονός που αποτέλεσε τη μήτρα των περιβαλλοντικών κινημάτων των οικονομικά ασθενέστερων κοινωνικών ομάδων. Βασικοί εκπρόσωποι αυτών των κινήσεων είναι οι ιδιοκτήτες γης, κάτοικοι αναπτυσσόμενων ή μη ανεπτυγμένων χωρών (GlobalSouth), οι οποίοι συνιστούν τις ευπαθέστερες περιβαλλοντικά κοινωνικές ομάδες (Martinez-Alier, 2014; Dirlik, 2007). Ουσιαστικά, το κίνημα για την περιβαλλοντική

¹⁷ Εισήχθη στην έκθεση «Το κοινό μας μέλλον» της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (1987) και υιοθετήθηκε από τη Διεθνή Διάσκεψη του Ρίο για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη το 1992.

δικαιοσύνη βρίσκεται σε συνεχή εξελικτική διαδικασία και συνδέεται με τον ακτιβισμό, τις πολιτισμικές αξίες, τις κοινοτικές οργανώσεις, τον τοπικό αναπτυξιακό σχεδιασμό και τη θέσπιση και εφαρμογή νόμων περί περιβαλλοντικής προστασίας. Με αυτόν τον τρόπο, καθίσταται σαφές ότι η έννοια της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης άπτεται των κοινωνικών κινημάτων, των κρατικών πολιτικών και της ακαδημαϊκής έρευνας (Sze & London, 2008: 1331-1332).

1.2. Η έννοια της «Περιβαλλοντικής Αδικίας»

Η έννοια της περιβαλλοντικής αδικίας (στο εξής Π.Α.) προέκυψε από το γεγονός ότι ορισμένες κοινότητες ή ομάδες ανθρώπων υπόκεινται κατά άνισο τρόπο σε υψηλότερα επίπεδα περιβαλλοντικής ρύπανσης συγκριτικά με άλλες κοινότητες και ομάδες. Πρόκειται για το φαινόμενο PIBBY (Put it in Blacks Back Yard), η ονομασία του οποίου προήλθε από την κοινωνική παρατήρηση της ανισοκατανομής εκπομπών ρύπων ανάμεσα στους λευκούς και τους μαύρους πολίτες των Ηνωμένων Πολιτειών. Η ανισοκατανομή των περιβαλλοντικών ρύπων και η άνιση έκθεση στην περιβαλλοντική ρύπανση γίνεται με ταξικά, οικονομικά και φυλετικά κριτήρια, γεγονός το οποίο διαπιστώνεται ακόμα και εμπειρικά με μια επίσκεψη στον ιστότοπο Environmental Justice Atlas (Bullard, 1994; Pontin et al., 2015).

2. Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Η παρούσα ερευνητική μελέτη διεξήχθη στη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2016-17 από τη γράφουσα σε δείγμα 15 μαθητών Δημοτικών Σχολείων του Νομού Αττικής. Σκοπός της, όπως είναι εμφανές και από τον τίτλο, είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των μαθητών για την περιβαλλοντική αδικία. Ο στόχος της εργασίας είναι να αναδείξει πώς οι μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σκέφτονται για τα ζητήματα της ανισοκατανομής των περιβαλλοντικών επιβαρύνσεων, την οποία υφίστανται άνθρωποι λόγω της εθνικής τους προέλευσης, λόγω των χρώματος του δέρματός τους ή της οικονομικοκοινωνικής θέσης τους στην παγκόσμια κατάσταση. Τέλος, η γράφουσα μέσα από τη διερεύνηση της Π.Α. θα ήθελε να τονίσει την αναγκαιότητα που προκύπτει από την παγκόσμια αλλά και ελληνική εμπειρία για περαιτέρω ανάδειξη του ζητήματος της περιβαλλοντικής αδικίας και του ρόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας προς την κατεύθυνση διερεύνησης και διαμόρφωσης των κατάλληλων συνθηκών, με στόχο την αναγνώριση και την ανάσχεση του φαινομένου.

2.1. Η μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας κρίθηκε απαραίτητη η χρήση του μεθοδολογικού εργαλείου της ποιοτικής συνέντευξης ή συνέντευξη σε βάθος - δομημένη συνέντευξη (structured interview), ώστε να επιτευχθεί η συλλογή δυνατών ποσοτήτων πληροφοριών αναφορικά με τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις εμπειρίες των ερωτώμενων για το δοσμένο θέμα (Ιωσηφίδης, 2008).

Ως βασικά πλεονεκτήματα της δομημένης συνέντευξης αναγνωρίστηκαν τα κάτωθι:

- Επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες για πολύπλοκες κοινωνικές διεργασίες
- Υπάρχει αμεσότητα της επαφής του ερευνητή με τον ερωτώμενο
- Παρέχεται η δυνατότητα να παρατηρήσει ο ερευνητής τον κοινωνικό κόσμο και τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από το οπτικό πρίσμα των κοινωνικών υποκειμένων.

- Όλοι οι μαθητές εξετάζονται με τον ίδιο τρόπο, γεγονός που δεν αφήνει περιθώρια για αμφισβήτηση της αξιοπιστίας τόσο των απαντήσεων όσο και των ερωτημάτων (United States Office of Personnel Management, 2008).

Παράλληλα, δεν αγνοήθηκαν και τα μειονεκτήματα του ερευνητικού εργαλείου, όπως διατυπώνονται παρακάτω :

- Υπήρξε μια χρονοβόρα διαδικασία
- Αποφέρει αποτελέσματα, όταν υπάρχουν τα επικοινωνιακά προσόντα από την πλευρά του ερευνητή
- Μεγάλο ποσοστό των αντλημένων πληροφοριών δεν αξιοποιούνται
- Πρέπει να συνυπολογίζεται το υποκειμενικό στοιχείο στις απαντήσεις των ερωτώμενων, γεγονός που απαιτεί από τον ερευνητή μεγάλη οξυδέρκεια στην αξιοποίηση των δεδομένων και την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων (Kvale, 1996; Seidman, 2013).

Ερευνητικά ερωτήματα

Για την ευόδωση του ερευνητικού εγχειρήματος τέθηκαν δύο ερευνητικά ερωτήματα, επί των οποίων δομήθηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης και οι διαφάνειες εγγράφου Power Point. Εξάλλου, η ίδια η φύση της ποιοτικής έρευνας συνεπάγεται τη διατύπωση ερωτημάτων, τα οποία θα αναπτυχθούν μέσα από τη διαδικασία της έρευνας, και όχι τη διατύπωση υποθέσεων, οι οποίες ελέγχονται από τους αντίστοιχους ελεγκτικούς μηχανισμούς των εμπειρικών ερευνών (Mason, 2003).

Για τη διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων λήφθηκε υπόψη το συμπεριφοριστικό πρότυπο / μοντέλο των Hungerford και Volk (1990). Το μοντέλο αυτό εδράζεται στην αντίληψη ότι η υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά είναι συνισταμένη πολλών μεταβλητών, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Οι Hungerford και Volk κατηγοριοποίησαν αυτές τις μεταβλητές και τις ταξινόμησαν σε τρεις ομάδες: εισαγωγικές μεταβλητές (entry-level), μεταβλητές οικειοποίησης (ownership variables), μεταβλητές εξουσιοδότησης / ισχυροποίησης / ενδυνάμωσης.

Τα δύο ερευνητικά ερωτήματα πάνω στα οποία δομήθηκαν οι ερωτήσεις της δομημένης συνέντευξης είναι :

- 1ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια συναισθήματα αναπτύσσουν οι μαθητές για τις περιπτώσεις περιβαλλοντικής αδικίας (environmental sensitivity).

Ερωτήσεις συνέντευξης:

- Τι αισθάνθηκες για τους ανθρώπους και τα παιδιά που συμμετέχουν στην εξόρυξη του κοβαλτίου στο Κονγκό της Αφρικής; Πως πιστεύεις ότι είναι η καθημερινή ζωή τους;

Η ερώτηση είναι διμελής και στοχεύει στη διερεύνηση της συναισθηματικής ταύτισης, της αναγνώρισης και κατανόησης της θέσης, του συναισθήματος, των σκέψεων ή της κατάστασης του άλλου (ενσυναίσθηση). Το πρώτο σκέλος της ερώτησης –Τι αισθάνθηκες για τους ανθρώπους και τα παιδιά που συμμετέχουν στην εξόρυξη του κοβαλτίου στο Κονγκό της Αφρικής;– στοχεύει στην κατανόηση του μεγέθους της περιβαλλοντικής αδικίας που υφίστανται τόσο οι κάτοικοι της χώρας, ενήλικες και παιδιά. Η προσπάθεια αυτή ενισχύεται από την παρουσίαση του αντίστοιχου τμήματος του PowerPoint. Το δεύτερο σκέλος αφορά την ενεργοποίηση αναπαραστάσεων που δύνανται οι μαθητές να σχηματίσουν κατόπιν της προβολής των εικόνων (στάδιο συμβολικών αναπαραστάσεων).

- Πως ένιωσες όταν άκουσες την ιστορία της μικρής Καρμέλα από τον Νίγηρα;

Η ερώτηση αυτή στοχεύει στη διερεύνηση της συναισθηματικής ταύτισης, της αναγνώρισης και κατανόησης της θέσης, του συναισθήματος, των σκέψεων και της κατάστασης του άλλου (ενσυναίσθηση). Η παρουσίαση της συγκεκριμένης περίπτωσης περιβαλλοντικής αδικίας τροφοδοτήθηκε από την παρουσίαση ενός βίντεο, οι συντάκτες τους οποίου ήταν παιδιά από το 3^ο Δημοτικό σχολείο Ναυπλίου.

- Τι αισθάνθηκαν βλέποντας τις εικόνες της πόλης Corpsa Mica της Ρουμανίας;

Στην ίδια κατεύθυνση με τις προηγούμενες τρεις ερωτήσεις κινείται και η ερώτηση που αφορά την τρίτη και τελευταία περίπτωση περιβαλλοντικής αδικίας, την περίπτωση της πόλης Corpsa Mica. Ζητείται από τους μαθητές να περιγράψουν τα συναισθήματα που βίωσαν, βλέποντας τις εικόνες από την πόλη στη Ρουμανία. Η ερώτηση περιέχει το ενδεχόμενο της γνωστικής σύγκρουσης, καθώς η Κόρσα Μίκα βρίσκεται στην Ευρώπη, άρα μακριά από τον γεωγραφικό χώρο (Αφρική) που η μαθητές θεωρούν ως κατεξοχήν γεωγραφικό χώρο, όπου διαδραματίζονται φαινόμενα αδικίας.

- 2ο ερευνητικό ερώτημα: Τι θεωρούν οι μαθητές ότι μπορούν να κάνουν οι ίδιοι για την καταπολέμηση της περιβαλλοντικής αδικίας (empowerment).

- Ερώτηση συνέντευξης:

- Πιστεύεις ότι μπορείς να κάνεις κάτι για να αλλάξει η ζωή των ανθρώπων που ζουν στις περιοχές που γνώρισες ;

Με την ερώτηση αυτή τίθεται ευθέως το ζήτημα της δράσης με δρώντα υποκείμενα τους ίδιους τους μαθητές. Η ερώτηση είναι προσωπική, διατυπώνεται σε β' ενικό πρόσωπο και αποτελεί την κατακλείδα της έρευνας, καθώς οι μαθητές, μετά την παρουσίαση και τη συζήτηση, θα μπορούν ελεύθερα να εμπλέξουν τον εαυτό τους στο πρόβλημα της περιβαλλοντικής αδικίας ή και όχι.

2.2. Το δείγμα της έρευνας

Η ανεύρεση του δείγματος για την έρευνα ήταν μια δύσκολη υπόθεση. Δεδομένου ότι επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας, για τους λόγους που αναλύθηκαν παραπάνω, ήταν αδύνατον να χορηγηθεί άδεια για τη διεξαγωγή της σε σχολική τάξη. Ως εκ τούτου, οι μαθητές που αποτελούν το δείγμα της έρευνας προέρχονται από τον επαγγελματικό κύκλο της γράφουσας. Το μέγεθος του δείγματος της έρευνας αποφασίστηκε να είναι 15 μαθητές Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Συνεπώς, οι μαθητές είναι μεταξύ 10-12 ετών. Προέρχονται από την ευρύτερη περιοχή του λεκανοπεδίου της Αττικής και πηγαίνουν σε δημόσια σχολεία. Το φύλο των μαθητών δεν αποτέλεσε συνισταμένη για τη διαμόρφωση του δείγματος. Η συνέντευξη αυτή πραγματοποιήθηκε κατά μόνας, έτσι ώστε να αποκλειστεί η περίπτωση της επιρροής του ενός μαθητή στον άλλο. Αυτός ο τρόπος αποτελεί ένα εργαλείο για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στους πίνακες που ακολουθούν, αναπαρίστανται τα στοιχεία του δείγματος κατά φύλο (πίνακας 1) και τόπο κατοικίας και φοίτησης στο αντίστοιχο δημόσιο σχολείο (πίνακας 2) .

Πίνακας 1. Κατανομή φύλου

Φύλο μαθητών	Αριθμός μαθητών
Αγόρια	10
Κορίτσια	5
Σύνολο	15

Πίνακας 2. Κατανομή ανά περιοχή κατοικίας - φοίτηση σε δημόσιο σχολείο

Περιοχές Αττικής	Αριθμός μαθητών ανά περιοχή
Κηφισιά	8
Αχαρναί	4
Νέο Ηράκλειο	25
Χαλάνδρι	1
Σύνολο	15

2.3. Η τεχνική ανάλυσης

Για τη συλλογή των αποτελεσμάτων ακολουθήθηκε η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων. Το σύνολο των απαντήσεων, κατηγοριοποιήθηκε με βάση την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου ανά ερευνητικό ερώτημα. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου έχει οριστεί ως «μια ερευνητική μέθοδος για την υποκειμενική ερμηνεία του περιεχομένου των στοιχείων κειμένων, μέσω της συστηματικής διαδικασίας ταξινόμησης και αναγνώρισης παρόμοιων θεμάτων ή μοτίβων λόγου». Σύμφωνα με τον B. Berelson (1952), η ανάλυση περιεχομένου είναι «μια τεχνική έρευνας που εφαρμόζεται για να επιτευχθεί η αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του εμφανούς περιεχομένου των επικοινωνιών με τελικό στόχο την ερμηνεία τους».

Στην έρευνα ακολουθήθηκαν όλα τα στάδια της ανάλυσης περιεχομένου:

Α στάδιο: Κατηγοριοποίηση απαντήσεων

Β στάδιο: Αποδελτίωση με βάση τις λεκτικές μονάδες (ουσιαστικά) ή τις ρηματικές φράσεις (ρήματα, μετοχές)

Γ στάδιο: Συμπεράσματα

2.3.1. Αποτελέσματα 1ου ερευνητικού ερωτήματος

Κατηγοριοποίηση απαντήσεων:

1. Σύνδεση συναισθήματος με την αναγνώριση της αδικίας:

«γιατί είναι... είναι οι άνθρωποι έχουν τα ίδια δικαιώματα» ή «γιατί ήτανε πολύ εε.. οι άνθρωποι ζούσανε σε πολύ άθλιες συνθήκες και ήταν πολύ κακό για την υγεία τους»

2. Σύνδεση συναισθήματος με κυρίαρχες αντιλήψεις:

«... γιατί δεν πρέπει κανείς να ζει έτσι»

3. Σύνδεση συναισθήματος με σύγκρουση νέας και παλιάς αντίληψης:

«γιατί ήτανε ένας ποταμός και παρόλο που ήτανε στο Δέλτα ήτανε πολύμολυσμένα και μερικά σημεία του δεν είχανε τίποτα ...» ή «...γιατί η Ρουμανία είναι στην Ευρώπη και η Ευρώπη γενικά έχει το ευρώ που είναι δυνατό», πρόκειται για ισχυρή στάση που αντιστέκεται στη γνωστική αλλαγή (Loersch et al., 2007).

4. Σύνδεση συναισθήματος με γραμμικό αιτιακό συλλογισμό:

«αυτά δεν πηγαίνανε σχολείο ... οπότε και δεν μπορούσαν να μάθουνε και πολλά γιατί είναι πολύ φτωχοί» ή «διότι οι άνθρωποι που ζουν εκεί πέρα εε... προφανώς θα πεθάνουν σε μικρό χρονικό διάστημα, επειδή η πόλη είναι μολυσμένη».

Σχολιασμός :

- Η πλειονότητα των μαθητών αντιλήφθηκε το μέγεθος της αδικίας ως μια μορφή στέρησης των καταναλωτικών προϊόντων και όχι ως απώλεια του δικαιώματος στο περιβάλλον

- Μόνο δύο από τους συμμετέχοντες θυμήθηκαν τα στοιχεία της Π.Α. και έδωσαν ανάλογες απαντήσεις:
«...αυτό που κρατάμε στα χέρια μας είναι η εργασία ενός άλλου παιδιού...» ή «...το Κογκό που παράγει ένα συγκεκριμένο υλικό που φτιάχνουν το κινητό ...ενώ τα παιδιά που το μαζεύουν θα μπορούσαν εκείνες τις ώρες να παίζουν» .
 - Οι υπόλοιποι δεν αναφέρθηκαν καθόλου σε ζητήματα που άπτονται καταναλωτικών αναγκών και αφορούν τους ίδιους ή και τους γονείς τους (Παπαπανάγου, 2006)
 - Αιτιολόγηση απαντήσεων: Οι μαθητές αιτιολογούν τα συναισθήματά τους με βάση τις δικές τους εμπειρίες και αντιλήψεις:
«...λίγο λύπη κι αυτό, γιατί δεν μπορούσε να απολαύσει τη ζωή της » ή «γιατί εκείνη άφησε την οικογένειά της».
 - Συναισθήμα φόβου - οπτικές αναπαραστάσεις:
«φοβήθηκα, γιατί ήταν ένα μικρό κοριτσάκι» ή «αν μου συνέβαινε εμένα αυτό δε θα ήξερα τι να κάνω, όπως κι αυτή, αλλά εντάξει δεν ήμουνα και πολύ σαν να το είχα ακούσει πρώτη φορά, γιατί εντάξει αυτά συμβαίνουνε τώρα πολύ συχνά τα βλέπουμε και στις ειδήσεις που έχει για τους μετανάστες».
- Σχολιασμός: οι μαθητές αναπτύσσουν αισθήματα συμπόνιας, αλλά αδυνατούν να κατανοήσουν την έννοια του περιβαλλοντικού πρόσφυγα.
1. Κατανόηση της πηγής της Π.Α.
 2. Κατανόηση των επιπτώσεων της Π.Α. στη ζωή των ανθρώπων και ιδιαίτερα των παιδιών
 3. Εκφράσεις απόδοσης ευθυνών: «θα μπορούσε να μην υπάρχει».
- Τα παιδιά προβληματίστηκαν για την κυβερνητική ανοχή της χώρας –σύνδεση δικαιωμάτων με σαφείς υποχρεώσεις, ποιος υποχρεούται να κάνει τι και για ποιόν– «κανείς δεν έκανε κάτι γι' αυτό», εκφράστηκε η ευχή «...θα ήθελα να έχουνε γιατρούς»
4. Απόδοση χαρακτηριστικών που δεν υπήρχαν: Οι μαθητές απέδωσαν στην περίπτωση χαρακτηριστικά που είχαν συναντήσει στις δύο άλλες περιπτώσεις (theory of cognitive consistency ή balance theory) (Heider,1949)
 5. Εγκκεντρικές αντιλήψεις:
«Δεν θα θελα να βρεθώ ποτέ στη θέση τους» ή «αν συνεχίσουμε να πετάμε σκουπίδια, θα γίνουμε σαν αυτούς εκεί πέρα».

2.2.2. Αποτελέσματα 2ου ερευνητικού ερωτήματος

Κατηγοριοποίηση απαντήσεων:

1. Παροχή βοήθειας: «Πιστεύω ότι θα μπορούσα να πω σε άλλους ανθρώπους αυτό που συμβαίνει σε άλλες χώρες και να έστελναν γιατρούς» ή «Θα πίστευα πως θα μπορούσα να τους προσφέρω λίγο φαγητό, λίγα ρούχα, μερικά παιχνίδια, μερικά βιβλία, και να μάθουνε και κείνοι να μάθουνε να γράφουνε και να διαβάζουν...»
2. Ενημέρωση και δράση: «Να στέλνω πράγματα στα παιδιά εκεί πέρα, να στέλνω γράμματα να πω και σε άλλους να τα κάνουνε, να συνεννοούμαι με τους ανθρώπους ...μπορώ να στείλω μηνύματα στο facebook και στο viber, να πω σε ανθρώπους να βοηθήσουνε» ή «Ίσως και να μπορούσα... θα μπορούσα να ανοίξω κάποια οργάνωση η οποία και θα ασχολείται με τέτοιες περιπτώσεις και... να πως... είναι η unicef να στέλνουνε άτομα λεφτά» ή «...αν μεγαλώσω να γίνω εθελοντής κάπου και να πάω να βοηθήσω»
3. Ενημέρωση τρίτων και διάδοση της γνώσης: «Μπορούσε να γίνει κάτι μέσα από το facebook αν κάνανε διάφορες κοινοποιήσεις» ή «να το κάνει κάποιος μπορεί για να κυκλοφορήσει, δηλαδή αυτός θα το πει στον μπαμπά του ...»

4. Απαντήσεις που δε σχετίζονται με την Π.Α. «Να μην πετάω εγώ σκουπίδια, να μην αφήνω τους άλλους να πετάνε σκουπίδια»
5. Απαντήσεις που δηλώνουν αδυναμία: «Δεν μπορώ να κάνω τίποτα» ή «απλά δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι εμείς σαν παιδιά ...και σαν χώρα δεν μπορούμε να βοηθήσουμε τρεις ξεχωριστές χώρες ...οι οποίες έχουν μεγάλο πρόβλημα» ή «Εγώ προσωπικά δεν... θα ήθελα αλλά είναι δύσκολα να... είμαι ένα παιδί τι να... δεν μπορώ να...» ή «Σ' αυτό το πρόβλημα θα μπορώ να βοηθήσω, τώρα δεν μπορώ γιατί εκεί είναι πάρα πολύ μακριά...»

Σχολιασμός αποτελεσμάτων:

- Οι μαθητές έχουν στην πλειονότητά τους την πρόθεση να γνωστοποιήσουν το θέμα της Π.Α. στο οικογενειακό τους περιβάλλον.
- Η οικογένεια παρουσιάζεται ως σημαντικός παράγοντας (Cole & Cole, 2001) στις απαντήσεις των ερωτηθέντων .
- Οι μαθητές ερμηνεύουν τη νέα γνώση με βάση τη γνώση που ήδη κατέχουν (Οικονόμου & Σκουμιός, 2012), π.χ.: «Να μην πετάνε σκουπίδια έξω από τους κάδους και αν δούνε κάποιο φτωχό να τον βοηθάνε».

3. Συμπεράσματα

Στον τομέα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης γίνεται πολύ συχνά λόγος για την απόκτηση υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, η οποία σε συνδυασμό με την κατανόηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων και τη διαμόρφωση ανάλογων στάσεων απέναντι σε περιβαλλοντικές θεματικές διαμορφώνουν την περιβαλλοντική συνείδηση. Ένας γενικά αποδεκτός τρόπος ανάδειξης και διάκρισης της υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς είναι η εγγενής αξία που αποδίδει κανείς όχι μόνο στον άνθρωπο αλλά στο σύνολο του φυσικού κόσμου που τον περιβάλλει. Αυτές οι αξίες αποτελούν προϊόν διδασκαλίας. Μέσα από την περιβαλλοντική εκπαίδευση διοχετεύονται αυτές οι αξίες και παράγουν το ενδιαφέρον ή την αδιαφορία για το περιβάλλον.

Στη βάση αυτού του συλλογισμού και λαμβάνοντας υπόψη τα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αντιλήψεων των μαθητών προχωρήσαμε στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας και στην εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Γενικά, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας δεν ανταποκρίθηκαν στις αρχικές προσδοκίες της γράφουσας. Σε κάθε περίπτωση όμως δεν παύουν να αποτελούν αποτελέσματα έρευνας. Μπορούμε λοιπόν να υποστηρίξουμε ότι το δείγμα δεν αντιλήφθηκε την έννοια της περιβαλλοντικής αδικίας, είχε περιορισμένες ή και καθόλου γνώσεις για τα περιβαλλοντικά ζητήματα που παρουσιάστηκαν, απάντησε με βάση το συναίσθημα και δεν ανταποκρίθηκε επαρκώς στο γενικό αίτημα για ανάληψη σημαντικών πρωτοβουλιών (στον κοινωνικό του χώρο). Κάποιες ενδιαφέρουσες προτάσεις, συμβατές με το ηλικιακό δείγμα ακούστηκαν, ωστόσο απουσίαζε η πρόθεση υλοποίησης.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι μαθητές ανέπτυξαν έντονα συναισθήματα κατόπιν της προβολής των διαφανειών του Power Point. Σε αυτά συγκαταλέγονται η λύπη, ο θυμός, η οργή, η στεναχώρια και η συμπόνια. Αυτό όμως το οποίο πρέπει να τονιστεί είναι ότι τα συναισθήματα αυτά δεν ανταποκρίνονται στη συνειδητοποίηση της έννοιας της περιβαλλοντικής αδικίας. Αντιθέτως, οι μαθητές εκφράζουν τα συναισθήματά τους επί γενικότερων περιβαλλοντικών και κοινωνικών ζητημάτων, όπως η καταστροφή του περιβάλλοντος, η μόλυνση των υδάτινων πόρων, η φτώχεια και η ανεργία. Ουσιαστικά, τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αδικία ως μια ενιαία έννοια και συνεπώς, αδυνατούν να προχωρήσουν σε κατηγοριοποιήσεις και εστίαση

σχετικά με το ζήτημα της περιβαλλοντικής αδικίας. Στο ίδιο πλαίσιο μπορούν να ενταχθούν και τα συμπεράσματα σχετικά με τις αντιλήψεις του δείγματος για την περιβαλλοντική μετανάστευση. Αν και οι μαθητές κατανοούν την έννοια της μετανάστευσης και της βίαιης απομάκρυνσης από τον τόπο κατοικίας (περίπτωση Νίγηρα «Οι βρώμικες δουλειές του πετρελαίου»), εν τούτοις δεν μπορούν να εστιάσουν στην περιβαλλοντική συνισταμένη του πράγματος. Αυτό το γεγονός δεν επιτρέπει στα παιδιά να προβάλουν τις αντιλήψεις και τις γνώσεις τους στη σύγχρονη καθημερινότητα.

Σχετικά με τη φύση των αντιλήψεων των μαθητών επί της ουσίας, οι μαθητές απαντούν στα ερωτήματα της συνέντευξης με βάση προϋπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις. Αυτές στηρίζονται σε παλαιά ερμηνευτικά και αξιολογικά μοντέλα, η αξιοποίηση των οποίων δημιουργεί κενά στην ανάδειξη των αντιλήψεων των μαθητών για το θέμα της περιβαλλοντικής αδικίας.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές έχουν θετικές αντιλήψεις αναφορικά με τη γνωστοποίηση του αντικειμένου που παρακολούθησαν, αλλά δε δύνανται να εστιάσουν επαρκώς στο θέμα της περιβαλλοντικής αδικίας. Πιο αναλυτικά, εκφράζονται θετικά ως προς την ενημέρωση των μικρο-κοινωνιών στις οποίες ανήκουν (οικογένεια, τάξη, σχολείο) αλλά σχετικά αρνητικά με την ευρεία έννοια των περιβαλλοντικών και κοινωνικών ζητημάτων. Ενδεικτικό του γεγονότος αυτού είναι ότι οι μαθητές είναι διατεθειμένοι να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την καθαριότητα του σχολικού συγκροτήματος και για την ανακύκλωση σκουπιδιών. Δηλαδή, δεν έχει πραγματοποιηθεί η σύνδεση της περιβαλλοντικής καταστροφής και της ανισοκατανομής των περιβαλλοντικών ρύπων στη σκέψη τους, με αποτέλεσμα να απαντούν με βάση προγενέστερες γνώσεις και αξιολογικά μοντέλα. Απόρροια αυτού του γεγονότος είναι να μην μπορούν τα παιδιά να κατανοήσουν τόσο τη σημασία της ανάληψης πρωτοβουλίας όσο και το εύρος των πρωτοβουλιών που μπορούν να αναλάβουν. Έτσι, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν την απαισιόδοξη οπτική του δείγματος για δράσεις, παρά το γεγονός ότι οι μαθητές εκφέρουν γνώμη για περιβαλλοντικά ζητήματα.

4. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για επέκταση της γνώσης σε θέματα περιβαλλοντικής αδικίας, ακόμη και μέσα από τη μελέτη περιπτώσεων περιβαλλοντικής αδικίας στην Ελλάδα ή στην Ευρώπη. Παράλληλα, η μελέτη του ηλεκτρονικού άτλαντα της περιβαλλοντικής αδικίας (Environmental Justice Atlas, χ.χ.), στον οποίο είναι χαρτογραφημένες οι περισσότερες περιπτώσεις περιβαλλοντικής αδικίας ανά τον κόσμο και αξιολογημένες ανάλογα με το επίπεδο επικινδυνότητας (χρωματιστές κουκίδες) είναι μια άριστη αφορμή για τους μαθητές να εμπεδώσουν την έννοια της αδικίας μέσα από τη μελέτη διαφορετικών περιπτώσεων.

Τέλος, οφείλουμε να προσθέσουμε την ύπαρξη του ιστότοπου Same World (SameWorld, χ.χ.). στον οποίο λειτουργεί παρατηρητήριο που στοχεύει στη συλλογή, την παρακολούθηση, τον διαμοιρασμό και τη διάδοση περιπτώσεων περιβαλλοντικής αδικίας και περιβαλλοντικών μεταναστεύσεων από όλο τον κόσμο. Έχει σχεδιαστεί για μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και φοιτητές, καθώς και για όσους ενδιαφέρονται για θέματα περιβαλλοντικής δικαιοσύνης και μεταναστεύσεων. Μέσω της πλατφόρμας δίνεται η ευκαιρία στους χρήστες να αναστοχαστούν γύρω από τις περιπτώσεις αυτές και να μοιραστούν τις απόψεις τους, ενθαρρύνοντας την κριτική σκέψη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Atilés-Osoria, J. M. (2014). Environmental colonialism, criminalization and resistance: Puerto Rican mobilizations for environmental justice in the 21st century. *RCCS Annual Review*, 3-21.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία* (Τόμ. Β'). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- De la Cueva, H. (2015). Environmental violence and its consequences. *Latin American Perspectives*, 42(5), 19-26.
- Environmental Justice Atlas (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 20/9/2018 από <https://ejatlas.org/>
- Gracia, N. J. & Koh, H. K. (2011). Promoting environmental justice. *American Journal of Public Health*, 101(1), 14-16.
- Kushmerick, A., Young, L. & Stein, S. E. (2007). Environmental justice content in mainstream US, 6-12 environmental education guides. *Environmental Education Research*, 13(3), 385-408.
- Liarakou, G., Kostelou, E. & Gavrilakis, C. (2011). Environmental volunteers: factors influencing their involvement in environmental action. *Environmental Education Research*, 17(5), 651-673.
- Martinez-Alier, J. (2014). The environmentalism of the poor. *Geoforum*, 54, 239-241.
- McLaren, P. & Houston, D. (2004). Revolutionary ecologies: ecosocialism and critical. *Educational Studies*, 36(1), 27-45.
- Nixon, R. (2011). *Slow violence and the environmentalism of the poor*. Cambridge, Massachusetts & London, England: Harvard University Press.
- Peloso, J. (2007). Environmental justice education: empowering students to become environmental citizens. *Perspectives on Urban Education*, 5(1).
- Pulido, L. (2000). Rethinking environmental racism: white privilege and urban development in Southern California. *Annals of the Association of the American Geographers*, 90(1), 12-40.
- Same World. (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 20/2/2018 από <http://www.sameworld.eu/el/>
- Schlosberg, D. & Carruthers, D. (2010, November). Indigenous struggles, environmental justice and community capabilities. *Global Environmental Politics*, 10(4), 12-35.
- Skoumios, M. & Hatzinikita, V. (2005). The role of cognitive conflict in science concept
- Westra, L. (2000). Institutionalized environmental violence and human rights. Στο D. Pimentel, L. Westra & R. F. Noss (Επιμ.), *Ecological integrity. Integrating environment, conservation and health*, pp. 279-298. Washington, Covelo: Island Press.
- Yount, J. R. & Horton, P. B. (1992, December). Factors influencing environmental attitude: the relationship between environmental attitude, defensibility and cognitive reasoning level. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(10), 1059-1078.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κάτσενου, Χ., Φλογαΐτη, Ε. & Λιαράκου, Γ. (2015). Η συμβολή της έρευνας δράσης στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών. *Action Researcher in Education*, 6, 1-24.
- Κόνσολας, Β. & Μάτζανος, Δ. (2006). Στάσεις μαθητών απέναντι στο περιβάλλον: project στην κοιλιάδα του Αίθωνα. *2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 15-17 Δεκεμβρίου 2006*, σσ. 344-354. Αθήνα.

- Οικονόμου, Σ. & Σκουμιός, Μ. (2012). Εξάρτηση των αντιλήψεων των μαθητών για τη σχέση της ταχύτητας του ήχου και του υλικού κατασκευής της ηχητικής πηγής από τη φυσική κατάσταση του μέσου διάδοσης και εξέλιξής του. *Πρακτικά 14ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ένωσης Ελλήνων Φυσικών «Ανιχνεύοντας το τοπίο της σύγχρονης Φυσικής»*, σσ. 305-316). Ένωση Ελλήνων Φυσικών.
- Παπαγεωργάκη, Γ. (2006). Ο έλεγχος της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς των μαθητών: ποιοτική έρευνα στο 1ο Ενιαίο Λύκειο Αγίου Δημητρίου Αττικής. *2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 15-17 Δεκεμβρίου*, σσ. 550-559. Αθήνα.
- Παπαπανάγου, Ε. (2006). Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και αξιολόγησή του στην ευαισθητοποίηση - αλλαγή στάσεων σε διάφορες ομάδες μαθητών (Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Βιολογίας. Πάτρα.
- Φιλίππου, Γ. & Χρίστου, Κ. (2001). *Κείμενα παιδείας. Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των μαθηματικών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος-Ράππα.

Ρητορική της Εικόνας: Αναλύοντας τον πίνακα του Νικηφόρου Λύτρα «Τα κάλαντα» με τη μέθοδο του Έρβιν Πανόφσκι

Παρασκευή Ε. Μακρίδου

ΠΕ70 και τ. ΔΠΜΣ ΕΚΠΑ Ρητορική: θεωρία και πράξη
vivimakridou@yahoo.gr

Περίληψη

Η Εικαστική αγωγή αποτελεί μια διαμεσολαβούμενη και καθοδηγούμενη μεθοδολογικά συνάντηση των μαθητών με τον χώρο της τέχνης. Κάθε έργο τέχνης εκπέμπει τη δική του ρητορική, την οποία οι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν και να αποκωδικοποιήσουν στο πλαίσιο του μαθήματος των Εικαστικών. Η παρούσα διδακτική πρόταση αποτελεί μια προσπάθεια ανάλυσης και ερμηνείας ενός πολύ διάσημου ελληνικού εικαστικού έργου, του πίνακα ζωγραφικής «Τα Κάλαντα» του Νικηφόρου Λύτρα, με τη μέθοδο εικονολογικής ανάλυσης του Γερμανού θεωρητικού της τέχνης Έρβιν Πανόφσκι (1892-1968). Η διδακτική πρόταση απευθύνεται σε μαθητές της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Για τον σχεδιασμό της ακολουθούνται οι αρχές του οικοδομιστικού (κονστρουκτιβιστικού) μοντέλου διδασκαλίας, σύμφωνα με τις αρχές της εποικοδομητικής μάθησης (Vygotsky, Bruner, Brown). Παράλληλα, υιοθετούνται οι αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, καθώς αυτή προκρίνεται ως μέσο οικοδόμησης κλίματος συνεργατικότητας και αλληλεγγύης στον δυναμικό χώρο της μαθητικής τάξης. Με τη μέθοδο της εικονολογικής ανάλυσης του Πανόφσκι οι μαθητές αναμένεται να εξοικειωθούν με τα τρία προτεινόμενα στάδια ανάλυσης της εικόνας (προεικονογραφική περιγραφή, εικονογραφική ανάλυση με τη στενότερη έννοια, εικονογραφική ερμηνεία με τη βαθύτερη έννοια). Παράλληλα, αναμένεται να εφαρμόζουν κατάλληλα και δημιουργικά το μεθοδολογικό εργαλείο ανάλυσης, στην προσπάθεια ερμηνείας συναφών έργων ζωγραφικής της ίδιας περιόδου και της ίδιας σχολής. Συγκεκριμένα, ο πίνακας του Νικηφόρου Λύτρα «Τα Κάλαντα», πάνω στον οποίο σχεδιάστηκε η πρόταση, αποτελεί τυπικό δείγμα της Σχολής του Μονάχου (Ελληνική Ηθογραφία). Καθώς λοιπόν ένας από τους σκοπούς της αισθητικής αγωγής είναι, μεταξύ άλλων, η επίγνωση της καλλιτεχνικής κληρονομιάς, επιχειρείται ο εμπλουτισμός της αισθητικής εμπειρίας μέσω της οικείωσης με ένα εθνικό έργο τέχνης. Απώτερος στόχος της πρότασης είναι η έκφραση των προσωπικών ιδεών των μαθητών, η ερμηνεία του εκπεμπόμενου μηνύματος του έργου τέχνης αλλά και η αναγνώριση του κοινωνικού ιστορικού σημαίνοντος.

Λέξεις-κλειδιά: Ρητορική της εικόνας, εικαστική αγωγή, μέθοδος ερμηνείας εικόνων Erwin Panofski, Νικηφόρος Λύτρας, πίνακας «Τα κάλαντα», Νέα Μάθηση και Μάθηση μέσω Σχεδιασμού, Learning-by-Design.

1. Εισαγωγή

Η ρητορική της εικόνας είναι μια ευρύτερη έννοια που καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα επιστημονικών και καλλιτεχνικών θεμάτων στην πορεία της ιστορίας. Η επιστήμη της οπτικής ρητορικής ως συστηματική και οργανωμένη θεωρία μελέτης και μεθοδολογίας ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1970 αλλά εξελίχτηκε ταχύτατα λόγω της μεγάλης επιρροής και εκτεταμένης χρήσης της εικόνας και των νέων τεχνολογικών δεδομένων. Η επιστήμη της σημειολογίας είναι αλληλένδετη με τη ρητορική της εικόνας, η οποία δανείζεται πολλούς όρους από αυτή (Ζαπαντή & Γιαννακούλα, 2016).

Στο πλαίσιο της ρητορικής της εικόνας διερευνούμε τη μέθοδο του Γερμανού ιστορικού τέχνης Erwin Panofsky (1892-1968). Η ανάλυση της εικόνας και η προσέγγιση και ερμηνεία ενός έργου τέχνης αποτέλεσε βασική του φροντίδα. Παράλληλα, προσπάθησε να βασίσει τις ερμηνείες του πάνω σε μια ολοκληρωμένη και ασφαλή περιγραφή της καλλιτεχνικής μορφής. Η εικονογραφική - εικονολογική μέθοδος, όπως ασκήθηκε από τον

Erwin Panofski από το 1920 μέχρι και το 1968, αποτέλεσε μαζί με τον φορμαλισμό, μία από τις δύο διασημότερες προσεγγίσεις του 20^{ου} αιώνα στην ιστορία της τέχνης. Όμως πέρα από την ερμηνεία, πρόθεση του Panofski υπήρξε η ανάδειξη των στοιχείων εκείνων του πολιτισμού μέσα στο οποίο γεννιέται ένα έργο τέχνης. Για τον Panofski, η τέχνη ενσάρκωσε διαφορετικές απαντήσεις σε ένα ουσιαστικά άλυτο ανθρώπινο πρόβλημα που βρίσκει συγκεκριμένη έκφραση σε διαφορετικές στιγμές της ιστορίας: δηλαδή, το πώς ο νους οργανώνει εννοιολογικά τον κόσμο.

Αντίθετα με τον Hegel ή τον Riegl, ο Panofsky δεν αντιλαμβάνεται την εξέλιξη της τέχνης ως μια διαδικασία στην οποία αυξάνεται η υποκειμενικότητα και μειώνεται η αντικειμενικότητα. Η τέχνη ήταν πάντα εκεί έτσι ώστε οτιδήποτε ήταν υποκειμενικό –η διάσταση εκείνη στα έργα τέχνης που είναι ιδιαιτέρως ανθρώπινη, συνειδητή και προσωπική– θα μπορούσε να αντικειμενοποιείται και να γίνεται κάτι το ανεξάρτητο και δημόσια διαθέσιμο.

Η πτυχή αυτή της αντικειμενοποίησης και της «δημόσιας διάθεσης» ή συγκεκριμένα της εννοιολογικής προσέγγισης ενός έργου (μπορεί ο καθένας μέσα από κάποιες προϋποθέσεις να ερμηνεύσει ένα έργο τέχνης) αποτέλεσε τη βάση της μεθόδου του. Ο Panofsky περιέγραψε τη μέθοδό του ως αποτελούμενη από τρία στάδια: σε πρώτο πλάνο τοποθέτησε ένα ενδιαφέρον για τα μορφολογικά στοιχεία της τέχνης, σε δεύτερο μια εικονογραφική ανάλυση των καλλιτεχνικών αντικειμένων και σε τρίτο μια εικονολογική ανάλυση που παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο τα έργα τέχνης εντάχθηκαν στον πολιτισμό που τα παρήγαγε.

Αυτό ίσως φαίνεται απλό, αλλά η μέθοδος του Panofsky έχει λάβει υπόψη της μια κρίσιμη θεωρητική έννοια. Μολονότι, για τον Panofsky, κάθε έργο τέχνης αποτελεί ιδιαίτερο στοιχείο για τον πολιτισμό του, γίνεται ταυτόχρονα αντιληπτό ότι κάθε πολιτιστική έκφραση συνιστά και μια χαρακτηριστική διατύπωση / έκφραση ορισμένων βασικών τάσεων του ανθρώπινου νου. Ο νους για τον Panofsky είναι ένα οικουμενικό φαινόμενο (βρίσκεται πίσω από κάθε πολιτιστική έκφραση) αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και ειδικότερη έκφραση (δηλαδή, εκφράζεται με έναν ιδιαίτερο τρόπο σε κάθε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο).

Ο Panofsky έδωσε έτσι τη δική του απάντηση στο πρόβλημα της ερμηνείας (hermeneutics): επειδή ο νους έχει μια κλίση και προς το οικουμενικό και προς το ειδικό, μπορούμε να κατανοήσουμε τα καλλιτεχνικά αντικείμενα ως προϊόντα που έχουν τη δική τους εξειδικευμένη ιστορική και πολιτιστική ταυτότητα και παρ' όλα αυτά μπορούμε να τα ερμηνεύσουμε και από μια άλλη ιστορική σκοπιά, που είναι η δική μας.

1.1. Η μέθοδος του Erwin Panofski - Ένα παράδειγμα

1.1.1. Τα τρία στάδια ανάλυσης ενός έργου τέχνης

Ο Panofski δημιούργησε τρία στάδια ανάλυσης ενός έργου τέχνης.

Στην πρώτη του δημοσίευση στις ΗΠΑ μίλησε για «προεικονογραφική περιγραφή» και «εικονογραφική ανάλυση», ενώ το 1955 (για το τρίτο στάδιο) εισήγαγε τον όρο «εικονολογική ερμηνεία». Ως γνωστόν, ο Panofsky ξεκίνησε τη συζήτησή του με μια καθημερινή σκηνή: τι συμβαίνει, όταν ένας γνωστός μάς χαιρετά σηκώνοντας το καπέλο του;

Σύμφωνα με τη μέθοδό του Panofsky θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τα κάτωθι:

- 1^ο στάδιο - «Προεικονογραφική περιγραφή»:

Βλέπουμε έναν άνδρα που υψώνει το καπέλο του και, όπως τονίζει ο Panofsky, ταυτοποιήσεις αυτού του τύπου προϋποθέτουν ότι έχουμε ήδη υπερβεί τα όρια μιας

καθαρά μορφικής αντίληψης και έχουμε εισέλθει στην πιο σύνθετη περιοχή, όπου εντοπίζουμε θέματα και νοήματα. Μέχρι στιγμής, η κατανόησή μας για τη σκηνή περιορίζεται στο πραγματικό νόημά της.

- 2^ο στάδιο - «Εικονογραφική ανάλυση»:

Η δράση της σκηνής προκαλεί στον θεατή και μια δεύτερη ανταπόκριση, σύμφωνα με την οποία ερμηνεύει τη χειρονομία της μορφής είτε ως φιλική είτε ως αδιάφορη ή ακόμη και εχθρική πράξη. Όταν, δηλαδή, ερμηνεύουμε την ανύψωση του καπέλου ως μια μορφή χαιρετισμού, τότε βρισκόμαστε ήδη στη σφαίρα της εικονογραφικής ανάλυσης. Αυτό προϋποθέτει ότι είμαστε εξοικειωμένοι ή διαθέτουμε τα μέσα για να εξοικειωθούμε με τις συνήθειες και τα έθιμα του πολιτισμού στον οποίο ανήκει ο άνθρωπος αυτός. Αυτό το βήμα στην κατανόησή μας βαίνει πέραν αυτού που παρουσιάζεται στις αισθήσεις και συσχετίζει τη συγκεκριμένη πράξη με τις σχετικές πολιτιστικές συμβάσεις.

- 3^ο στάδιο - «Εικονολογική ερμηνεία»:

Ο Panofsky επισημαίνει επίσης ότι διαβάζουμε την πράξη του άντρα στον δρόμο και με έναν επιπρόσθετο τρόπο που πηγαίνει πέρα από το τι είναι ορατό ή κατανοητό λόγω της εξοικείωσής μας με τις τρέχουσες συμβάσεις. Αυτό είναι που αποκαλεί εικονολογική ερμηνεία. Δηλαδή, ο συγκεκριμένος άντρας γίνεται επίσης κατανοητός και ως μια προσωπικότητα που καθορίζεται από την ηλικία του, το κοινωνικό και εκπαιδευτικό του υπόβαθρο, την προηγούμενη ζωή του και το παρόν περιβάλλον. Αυτή η νοητική εικόνα του άνδρα δεν προκύπτει βλέποντας απλώς τη συγκεκριμένη δράση αλλά και με τον συντονισμό στο μυαλό μας ενός μεγάλου αριθμού πληροφοριακών στοιχείων που σχετίζονται με την ιθαγένειά του, την τάξη του και ούτω καθεξής.

Σύμφωνα με παρόμοια οργανικά μοντέλα κάθε ξεχωριστή έκφραση πρέπει να καθορίζει ή να υπερ-καθορίζεται από το σύνολο του πολιτιστικού και κοινωνικού του πλαισίου.

1.1.2. Προϋποθέσεις εξοικείωσης με τη μέθοδο

Το γεγονός ότι ο Πανόφσκι χρησιμοποίησε μια καθημερινή σκηνή ως βάση για να περιγράψει την πρακτική του, ίσως να υπαινίσσεται για μερικούς ότι η μέθοδος του αποτελείται από ερμηνείες που απευθύνονται στην κοινή λογική και γίνονται εύκολα αντιληπτές. Ωστόσο, η προ-εικονογραφική μελέτη χρειάζεται πρακτική εμπειρία στον κόσμο, ενώ η εικονολογική –αφού είναι σχετική με την καταγραφή της κοσμοθεωρίας που διαμορφώνει το πλαίσιο για τη δέσμευση της κοινωνίας με την πραγματικότητα– απαιτεί ένα είδος ειδικού «συνθετικού» αισθητηρίου που δεν προέρχεται από μια απλή έμπρακτη έρευνα. Μονάχα η σχέση ενός έργου τέχνης με ειδικά θέματα ή έννοιες που μεταδίδονται μέσω φιλολογικών πηγών, απαιτεί εκτεταμένη εκπαίδευση.

Ο Panofsky, επίσης, επιμένει ότι είναι ο μελετητής αυτός που πρέπει να εξασφαλίσει ότι η ερμηνεία αυτή δεν γίνεται υποκειμενική ή παράλογη.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ο Panofsky συνοψίζει το σχέδιό του σε έναν πίνακα και τονίζει ότι ουδέποτε ακολούθησε τα τρία βήματα απλά ένα προς ένα. Μάλλον, τα τρία επίπεδα ερμηνείας είναι ταυτόχρονα ενεργά (βλ. Πίνακας 1).

Πίνακας 1.

Αντικείμενο της ερμηνείας	Πράξη της ερμηνείας	Εξοπλισμός για την ερμηνεία	Διορθωτική αρχή της ερμηνείας
I)Πρωταρχικό ή φυσικό περιεχόμενο (Α)πραγματικό, (Β)εκφραστικό, συνιστά τον κόσμο των καλλιτεχνικών μοτίβων	Προεικονογραφική ή περιγραφή (και ψευδο-μορφική ανάλυση)	Πρακτική Εμπειρία (εξοικείωση με αντικείμενα και γεγονότα)	Ιστορία των Στυλ (εικόνα του τρόπου με τον οποίο, κάτω από ποικίλες ιστορικές συνθήκες, αντικείμενα και γεγονότα εκφράστηκαν από μορφές)
II)Δευτερεύον ή συμβατικό/τυπικό περιεχόμενο Συνιστά τον κόσμο των εικόνων, ιστοριών και αλληγοριών	Εικονογραφική ανάλυση	Γνώση φιλολογικών πηγών (εξοικείωση με ειδικά θέματα και έννοιες)	Ιστορία των Τύπων (εικόνα του τρόπου με τον οποίο, κάτω από ποικίλες ιστορικές συνθήκες, ειδικά θέματα και έννοιες εκφράστηκαν από αντικείμενα και γεγονότα)
III)Εγγενή/ουσιαστική έννοια ή γεγονός, συνιστά τον κόσμο των συμβολικών αξιών	Εικονολογική ερμηνεία	Συνθετική διαίσθηση (εξοικείωση με απαραίτητες/ουσιώδεις τάσεις του ανθρώπινου νου), εξαρτάται από την προσωπική ψυχολογία και τη «Κοσμοθεωρία»	Ιστορία των Πολιτιστικών Συμπτωμάτων ή «Συμβόλων» σε γενικές γραμμές (εικόνα του τρόπου με τον οποίο, κάτω από ποικίλες ιστορικές συνθήκες, οι απαραίτητες/ουσιώδεις τάσεις του ανθρώπινου νου εκφράστηκαν από ειδικά θέματα και έννοιες)

Στη μέθοδο του Erwin Panofski στηρίζουμε την παρούσα διδακτική πρόταση η οποία αφορά την ανάλυση από μαθητές του Δημοτικού Σχολείου ενός πολύ γνωστού πίνακα του Νικηφόρου Λύτρα «Τα κάλαντα» (βλέπε εικόνα 1) στο πλαίσιο του μαθήματος της Εικαστικής Αγωγής.

Ο πίνακας «Τα κάλαντα» (1873) εικονίζει το γνωστό έθιμο της παραμονής της Πρωτοχρονιάς. Είναι σούρουπο με γεμάτο φεγγάρι. Στο εσωτερικό μιας αυλής ενός χωριάτικου σπιτιού πέντε παιδιά με γραφικές φορεσιές τραγουδούν τα κάλαντα με ταμπούρλο και φλογέρα. Στην πόρτα του σπιτιού δεξιά στέκεται η σπιτονοικοκυρά με το μωρό της. Στο βάθος, πίσω από τον ασβεστωμένο μαντρότοιχο ξεπροβάλλει το κεφάλι ενός μελαμψού ατόμου.

Στην οργάνωση της σύνθεσης φαίνεται η επίδραση της Σχολής του Μονάχου στην οποία προέχει η ηθογραφία, δηλαδή η απεικόνιση του βίου των αστικών κέντρων και κυρίως της υπαίθρου, με ιδιαίτερη έμφαση στην απόδοση του αρχιτεκτονήματος, της τοπικής φορεσιάς και των αντικειμένων. Παράλληλα, στον πίνακα είναι ορατές οι απηχήσεις του θρησκευτικού συγκριτισμού, δηλαδή της άποψης ότι κυριαρχεί μια κοινή μορφή πολιτισμού που ενοποιεί πολιτιστικά τον γεωγραφικό χώρο των Βαλκανίων κάτω από την επικράτηση του χριστιανισμού (Μερακλής, 1999: 112-113). Το τελευταίο αποτελεί επαναλαμβανόμενο μοτίβο σε έργα του Νικηφόρου Λύτρα λόγω των ταξιδιών του στην Ανατολή, στη Μ. Ασία το 1873 με τον φίλο του Γύζη και στην Αίγυπτο το 1879. Έτσι οι πίνακές του πλουτίζουν με ανατολίτικα θέματα, αραπάκια, φελλάχες, χότζες, στοιχεία του τόσο προσφιλούς στη Δύση, Ανατολισμού¹⁸.



Εικόνα 1.

1.1.3. Η εικαστική Αγωγή: Αξία - απόψεις- στόχευση

Η ανάλυση του πίνακα του Νικηφόρου Λύτρα «Τα κάλαντα» (1873), όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, γίνεται στο πλαίσιο του μαθήματος της Εικαστικής Αγωγής. Στο πλαίσιο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τον John Dewey (1934) η αισθητική εμπειρία που

¹⁸ Οριενταλισμός ή Ανατολισμός, αναπτύσσεται ως τάση της ευρωπαϊκής ζωγραφικής του 19ου αιώνα με δεσπόζουσα τη γαλλική συμβολή. Στο πλαίσιο αυτό οι καλλιτέχνες εκφράζουν μια ιδιαίτερη αγάπη στον εξωτισμό και τη νοσταλγία της Ανατολής.

αποκτούμε με την επαφή με τις τέχνες αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης (Art as Experience), ενώ ο Proust αναφέρει ότι η προσπάθεια αποκωδικοποίησης ενός έργου τέχνης ενεργοποιεί τη φαντασία και τη στοχαστική ικανότητα. Αναμφισβήτητα, οι εικαστικές τέχνες διευρύνουν τη φαντασία, την εφευρετικότητα, τη δημιουργικότητα και την αντίληψη των μαθητών, καλλιεργούν τη γλωσσική επικοινωνία και ανάπτυξη και βοηθούν στην απόκτηση νέων γνώσεων (Γραφάκου-Λαμπίτση, 2011: 63), ενώ παράλληλα συμβάλλουν στην προσφορά υψηλής ποιότητας μάθησης (Bamford, 2006) και μάλιστα δημιουργικής, καθώς η γνώση που επιτυγχάνεται είναι ολόπλευρη και σφαιρική (αισθητική, δημιουργική, γνωστική, νοητική, συναισθηματική, κοινωνική). Τέλος, η Maxine Green (2000) έχει υποστηρίξει σε μελέτες της, ότι μέσω μιας συστηματικής ανάλυσης έργων τέχνης ανακαλύπτουμε διάφορες διαστάσεις της πραγματικότητας και ποικίλους τρόπους αντιλήψεων και συμπεριφοράς, έτσι ώστε να κατανοούμε καλύτερα την ετερογένεια.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Η διδακτική πρόταση απευθύνεται σε μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου και προτείνεται να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο του μαθήματος της Εικαστικής Αγωγής. Ως χρόνος διεξαγωγής ορίζονται οι δύο διδακτικές ώρες (90') (βλ. Εικόνα 2).



Εικόνα 1. Η διδακτική πρόταση

Τίτλος του διδακτικού σεναρίου: Ο πίνακας «Τα Κάλαντα» του Ν. Λύτρα και η μέθοδος Πανόφσκι

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, η Εικαστική Αγωγή, η Πληροφορική, το μάθημα των Θρησκευτικών.

Το σενάριο είναι απόλυτα συμβατό με τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα.

Έτσι λοιπόν σύμφωνα με το ΔΕΕΠΣ ως σκοπός της Εικαστικής Αγωγής είναι:

- Η δημιουργικότητα του μαθητή
- Η παραγωγή καλλιτεχνικού έργου

- Η γνώση και η χρήση των υλικών, των μέσων, των εργαλείων και των πηγών σε ποικίλες εικαστικές μορφές
- Η ευαίσθητη ανταπόκριση, η κατανόηση, η κριτική προσέγγιση και η ανάλυση του εικαστικού έργου αλλά και του φαινομένου της Τέχνης γενικότερα
- Η κατανόηση της πολιτιστικής διάστασης και η συμβολή των τεχνών στον πολιτισμό διαχρονικά και συγχρονικά

Παράλληλα, σύμφωνα με τους στόχους της Εικαστικής Αγωγής για τις τάξεις Ε' και Στ' Δημοτικού (ΔΕΠΠΣ) ο μαθητής αναμένεται:

- Να αναγνωρίζει μορφές και μορφικά στοιχεία, που εκφράζουν ιδέες, αξίες, απόψεις, σε έργα διαφορετικών πολιτισμών.
- Να δέχεται τις νέες πληροφορίες και να τις μετουσιώνει, για να εμπλουτίζει τα έργα του.
- Να συζητά για τις προθέσεις του καλλιτέχνη, για μεθόδους και για έννοιες τέχνης.
- Να εκφράζει, να ερμηνεύει και να αξιολογεί τις καλλιτεχνικές επιλογές σχετικά με το περιεχόμενο, τη δομή και τον τρόπο παρουσίασης τους.
- Να κατανοεί τις ιστορικές παραμέτρους των τεχνών.
- Να αξιολογεί τις ιδέες, τις ικανότητες και τις εργασίες του και αργότερα να αξιολογεί προσιτά έργα τέχνης.
- Να χρησιμοποιεί πληροφορίες για καλλιτέχνες, για τις προθέσεις των καλλιτεχνών και για το κοινωνικό περιεχόμενο προσιτών έργων τέχνης.
- Να αναγνωρίζει ορισμένες χαρακτηριστικές τεχνοτροπίες στην Ιστορία της Τέχνης. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα διδακτική –που στηρίζεται στη μέθοδο του Erwin Panofski– πρόταση φιλοδοξεί να εκπληρώσει τους παρακάτω στόχους:
- Οι μαθητές να κατανοήσουν τα τρία στάδια ερμηνευτικής ανάλυσης του πίνακα του Νικηφόρου Λύτρα «Τα κάλαντα».
- Να συνδέσουν τα σημεία αυτά με τις ιδέες.
- Να μπορέσουν να προσεγγίσουν, ακολουθώντας τη μέθοδο, έργα της ίδιας περιόδου και θεματικής.
- Να εργαστούν στο πλαίσιο της ομάδας (ομαδοσυνεργατική μάθηση).
- Να επεκτείνουν τη γνώση τους και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. γλώσσα, μουσική).

Για την οργάνωση της διδασκαλίας ως απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή ορίζεται το λογισμικό παρουσίασης Power Point και το λογισμικό επεξεργασίας κειμένου (Word).

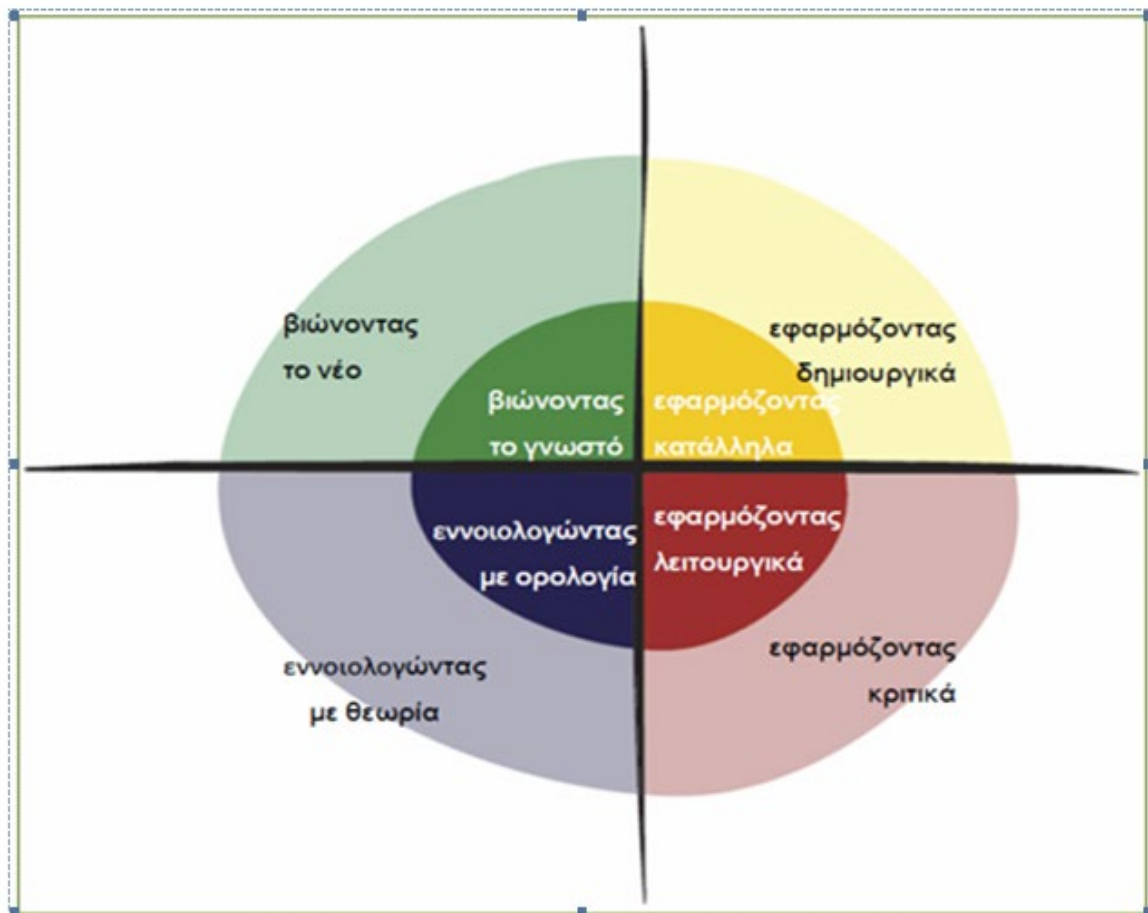
3. Μεθοδολογία διδασκαλίας

Ως μέθοδος διδασκαλίας επιλέχθηκε η «Νέα Μάθηση και Μάθηση μέσω Σχεδιασμού- Learning-by-Design» (Kalantzis & Cope, 2013). Σύμφωνα με τις βασικές Αρχές της Μάθησης Μέσω Σχεδιασμού, η μάθηση σχετίζεται με τον μετασχηματισμό και ο μετασχηματισμός αποτελεί τη βάση για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Η αποτελεσματική μάθηση παίρνει τον μαθητή σε ένα ταξίδι σε νέες και άγνωστες περιοχές. Ωστόσο για να επιτευχθεί η μάθηση, το ταξίδι στις άγνωστες περιοχές θα πρέπει να ξεκινά από τη ζώνη της αντιληπτικότητας και της ασφάλειας του μαθητή. Σε κάθε στάδιο ο μαθητής θα πρέπει να ταξιδεύει μόνο την κατάλληλη απόσταση από το σημείο εκκίνησής του που είναι ο βίοςκόσμος του (το σύνολο της κοινωνικής του βιογραφίας / εμπειρίας). Σε έναν κόσμο σημαντικής όσο και ανεπαίσθητης διαφοροποίησης, πρόκληση αποτελεί η εμπλοκή / αλληλεπίδρασή μας με τις πολλαπλές ταυτότητες των μαθητών, όπως αυτές αναδεικνύονται στην τάξη. Οι διδακτικές και μαθησιακές επιλογές (η παιδαγωγική)

χρειάζεται να οριοθετούνται με ακρίβεια, οι εκπαιδευτικές διαδρομές να σχεδιάζονται και η επίδοση να παρακολουθείται και να αποτυπώνεται με τεκμηριωμένο τρόπο.

Τα στάδια της μάθησης μέσω σχεδιασμού είναι τα ακόλουθα:

1. Βιώνοντας το Γνωστό: Αναζήτηση της προϋπάρχουσας γνώσης
2. Βιώνοντας το «Νέο»: Αφορά νέες πληροφορίες
3. Εννοιολογώντας με ορολογία (Μεταγνωστικό στάδιο): Με τη διαδικασία αυτή, ο διδάσκων εισάγει τους μαθητές σε νέες έννοιες και ορολογίες που πρόκειται να εξηγήσει
4. Εννοιολογώντας με θεωρία: Οι μαθητές μαθαίνουν έννοιες και δημιουργούν ένα δικό τους θεωρητικό πλαίσιο. Με αυτόν τον τρόπο εμβαθύνουν στο νόημα των εννοιών. Παράλληλα, αναπτύσσουν την επαγωγική τους σκέψη (ειδικό - γενικό) και μπορούν να κάνουν προβλέψεις, υποθέσεις, να διερευνούν τις σχέσεις και τη δομή όσων μαθαίνουν
5. Αναλύοντας λειτουργικά: Στο κέντρο της διαδικασίας «αναλύοντας λειτουργικά» δίνεται έμφαση στην αιτιοκρατική ανάλυση ενός γεγονότος. Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν τη σχέση αιτίας αποτελέσματος
6. Αναλύοντας κριτικά
7. Εφαρμόζοντας κατάλληλα
8. Εφαρμόζοντας Δημιουργικά: Σχέδιο δημιουργικής εφαρμογής της νεοαποκτηθείσας γνώσης.



Kalantzis & Cope, Learning-by-Design Platform

Εικόνα 2.

3.1. Φάσεις διδασκαλίας

Α' φάση

1. Βιώνοντας το «Γνωστό»:
Αναζήτηση της προϋπάρχουσας γνώσης.
Εισαγωγή, προφορική απαρίθμηση στόχων, καταιγιγμός ιδεών, υποβολή ερωτήσεων για τον πίνακα και τον ζωγράφο.
2. Βιώνοντας το «Νέο»:
Αναφορά σε νέες πληροφορίες, στοιχεία για τον ζωγράφο. Σχολή του Μονάχου - Ηθογραφία - προβολή σχετικού pp.

Β' φάση

3. Εννοιολογώντας με ορολογία (Μεταγνωστικό στάδιο):
Ο διδάσκων εισάγει τους μαθητές σε νέες έννοιες και ορολογίες που πρόκειται να εξηγήσει. Εξήγηση της θεωρίας του Πανόφσκι (στάδια) - προβολή σχετικού pp.
4. Εννοιολογώντας με θεωρία:
Οι μαθητές μαθαίνουν έννοιες και δημιουργούν ένα δικό τους θεωρητικό πλαίσιο. Με αυτόν τον τρόπο εμβαθύνουν στο νόημα των εννοιών. Εφαρμογή της θεωρίας - φύλλο εργασίας, σελ. 1^η.

Γ' φάση

5. Αναλύοντας λειτουργικά:
Έμφαση στην αιτιοκρατική ανάλυση ενός γεγονότος. Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν τη σχέση αιτίας αποτελέσματος. Προ-Εικονογραφικό στάδιο: φύλλο εργασίας, δραστηριότητες 1 και 2.
6. Αναλύοντας κριτικά:
Ανάπτυξη των κριτικών, αναλυτικών δεξιοτήτων. Εικονογραφικό στάδιο: Προσπάθεια εξήγησης των επιλογών του δημιουργού / Φύλλο εργασίας, δραστηριότητες: 3^α, 3^β, 3^γ, 3^δ.

Δ' φάση

7. Εφαρμόζοντας κατάλληλα:
Στη διαδικασία αυτή κρίνεται η σωστή και άμεση εφαρμογή, που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εφαρμόσουν όσα διδάχτηκαν.
Παράλληλα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως αξιολογικό εργαλείο από τον διδάσκοντα.
Συμπλήρωση δραστηριοτήτων φύλλου εργασίας, δραστηριότητες 4, 5, 6.
8. Εφαρμόζοντας δημιουργικά:
Σχέδιο δημιουργικής εφαρμογής της νεοαποκτηθείσας γνώσης
Επέκταση: Πίνακες της περιόδου - πίνακες του καλλιτέχνη (ομαδοσυνεργατική μέθοδος).

4. Αξιολόγηση

Συνήθως, η αξιολόγηση ενός διδακτικού σεναρίου υλοποιείται μέσω των μαθησιακών δραστηριοτήτων και των αντίστοιχων φύλλων εργασίας. Αναφέρονται οι τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών (τυπικές ή εναλλακτικές) και σχεδιάζεται η αξιολόγηση (φύλλα αξιολόγησης, εργασία στο σπίτι, εργασία με λογισμικό κ.λπ.). Τεχνικές συμπεριφοριστικού κυρίως τύπου είναι οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, σωστού – λάθους και αντιστοίχισης. Τεχνικές εποικοδομητικού κυρίως τύπου είναι οι ερωτήσεις συμπλήρωσης κενών, σύντομης απάντησης, ανάπτυξης, η αξιολόγηση της απόδοσης και τα σχέδια εργασίας και έρευνας.

Όσον αφορά την ομαδική και συνεργατική διδακτική διαδικασία, όπως αυτή ακολουθήθηκε στο παρόν σενάριο, αξιολογείται η συνεισφορά στην ομάδα (ο μαθητής είναι ακριβής, αναζητά και μοιράζεται πληροφορίες κ.λπ.), η συνεργασία μέσα στην ομάδα (ακούει τα μέλη της ομάδας, συνεργάζεται, παίρνει δίκαιες αποφάσεις κ.λπ.), η υπευθυνότητα απέναντι στα μέλη της ομάδας (είναι συνυπεύθυνος, εκτελεί τις υποχρεώσεις του κ.λπ.) (Μικρόπουλος, 2014).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bamford, A. (2006) *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. New York: Waxmann.
- Green, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Kalantzis, M. & Cope B. (2013). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Proust, M. (2008). *Ημέρες Ανάγνωσης*. Ε. Κορομηλά (Επιμ) *Σκιές στο Φως*. Αθήνα : Νεφέλη. (Πρώτη πρωτότυπη δημοσίευση 1909).
- Γραφάκου, Ε. & Β. Λαμπίτση. 2011. Η αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση. Βασικό επιμορφωτικό υλικό*. Τόμος Γ΄. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 20/9/2018 από <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/texnes/9.TEXNES.pdf> (1/6/2013).
- Γρόσδος, Στ. & Ντάγιου, Ε. (2006). Η γλώσσα διά της τέχνης και η τέχνη διά της γλώσσας. Πολυσημειωτικές και πολυτροπικές πρακτικές στα πλαίσια της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*. Πρακτικά της 26ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 14-15 Μαΐου 2005. Θεσσαλονίκη.
- Ζαπαντή, Ρ. & Γιαννακούλα, Β. (2016). Η Ρητορική της Εικόνας - Οπτική Επικοινωνία στις Γραφικές Τέχνες. Ανακτήθηκε στις 20/9/2018 από <https://www.linkedin.com/pulse/η-ρητορική-της-εικόνας-οπτική-επικοινωνία-στις-γραφικές-zapanti>
- Κόκκος Α. και Συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μερακλής, Μ. Γ. (2004). *Ελληνική Λαογραφία: Κοινωνική συγκρότηση: Ήθη και έθιμα, Λαϊκή τέχνη*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1999). *Θέματα Λαογραφίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μικρόπουλος, Τ. Α. (2014). Δομή διδακτικού σεναρίου. Σχάρα Αξιολόγησης Σεναρίου - course. Ανακτήθηκε στις 20/9/2018 από <http://ecourse.uoi.gr/mod/resource/>
- Πανόφκι, Ε. (1999). *Μελέτες εικονολογίας (ουμανιστικά θέματα στην τέχνη της Αναγέννησης)*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Σπυράτου, Ε. & Γουμενάκης, Γ. (2008). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού σεναρίου. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Α' περίοδος, 2007-2008. ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε στις 20/9/2018 από <http://users.sch.gr/goumenak/pake08/13.pdf>

Παράρτημα

Φύλλο εργασίας

Μάθημα : Εικαστική Αγωγή

Τάξη:

Ημε/νια: / /

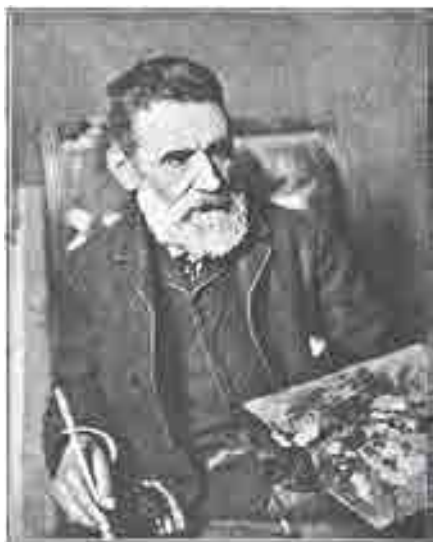


Εικόνα 7. Έρβιν Πανόφσκι-Ιστορικός Τέχνης

Η μέθοδος του Έρβιν Πανόφσκι- Στάδια ανάλυσης του πίνακα

1º : Καταγράφω ό, τι βλέπω (πρόσωπα, αντικείμενα ,
χώρο, χρόνο, χρώματα)

2º : Γράφω την εποχή που δημιουργήθηκε ο πίνακας ,
τα στοιχεία της σχολής στην οποία αναφέρεται



Εικόνα 8 Νικηφόρος Λύτρας - Έλληνας Ζωγράφος

Νικηφόρος Λύτρας – Εκπρόσωπος της Σχολής
του Μονάχου.

Χαρακτηριστικά της Σχολής του Μονάχου:
Θεατρικότητα των σκηνών που
απεικονίζονται, θέματα από τη ζωή της

Ηθογραφία στη ζωγραφική:

Η αναπαράσταση της ζωής των ανωνύμων, καθημερινών ανθρώπων

1. Παρατηρήστε προσεχτικά τον παρακάτω πίνακα



Εικόνα 9 Ν. Λύτρας " Τα κάλαντα" (1873)

Ποιος είναι ο ζωγράφος ;	Πότε δημιουργήθηκε ο πίνακας;	Ποιος είναι ο τίτλος του πίνακα;

1. Παρατηρήστε προσεχτικά τα πρόσωπα και τα αντικείμενα της εικόνας και καταγράψτε τα στο παρακάτω πίνακα:

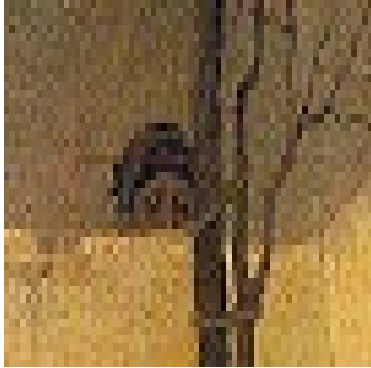
Πρόσωπα	Αντικείμενα	Αντικείμενα
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		

Είδος ρούχου	Χρώμα	Πόσοι το φοράνε ;

Ο Χώρος του πίνακα	Ο Χρόνος	Τα χρώματα

2. Παρατηρήστε ακόμη πιο προσεχτικά τον πίνακα:

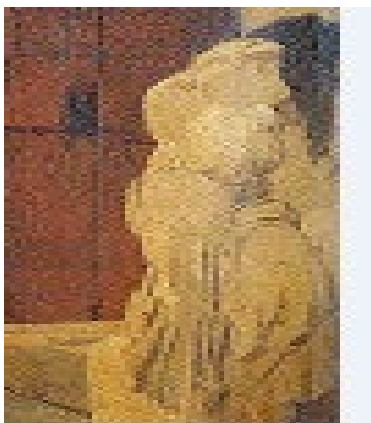
Α) Πίσω από τον τοίχο υπάρχει ένα πρόσωπο. Γράψτε τι σκέφτεστε γι' αυτό.



Β) Ένα από τα παιδιά της παρέας είναι διαφορετικό. Παρατηρήστε τα ρούχα που φοράει και το χαμόγελό του. Γιατί ο ζωγράφος το βάζει στο κέντρο της παρέας;



Γ) Γιατί ο ζωγράφος τοποθετεί το άγαλμα της αρχαίας θεάς Νίκης στην είσοδο του σπιτιού; Τι πιστεύετε ότι θέλει να δείξει;



Δ) Τι πιστεύετε ότι συμβολίζουν τα υπόλοιπα αντικείμενα που φαίνονται στον πίνακα; Περιγράψτε με λέξεις

Αντικείμενο	Συμβολισμός
Ποτήρι	
Πιάτο	
Ξεραμένο άνυδρο δέντρο	
Σκεύος	
Η γλάστρα	
Τύμπανο	
Φλογέρα	
Σκούπα	

4 . Όπως είχαμε πει, τα χαρακτηριστικά της Σχολής του Μονάχου είναι :

- Θεατρικότητα των σκηνών που απεικονίζονται
- Θέματα από τη ζωή της υπαίθρου
- Ανάδειξη της ελληνικής παράδοσης .

Πιστεύετε ότι όλα τα παραπάνω υπάρχουν στον πίνακα του Νικηφόρου Λύτρα «Τα κάλαντα»;

Ο πίνακας του Ν.Λύτρα «Τα κάλαντα».....

5. Τι συναισθήματα σάς δημιούργησε ο πίνακας;

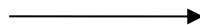
Βλέποντας τον πίνακα του Ν.Λύτρα «Τα κάλαντα», αισθάνθηκα



6. Παρατηρήστε πίνακες του ίδιου ζωγράφου που φτιάχτηκαν την ίδια εποχή. Υπάρχει κάποια ομοιότητα στα θέματα που επιλέγει ο ζωγράφος;



Εικόνα 10. Ψαριανό Μοιρολόι (1988)



Εικόνα 11. Επιστροφή από το πανηγύρι της Πεντέλης

Κριτική προσέγγιση της χρήσης των μύθων στο βιβλίο Ιστορίας της Γ' Δημοτικού

Ελένη Μακρογιάννη

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
elemakrog@gmail.com

Περίληψη

Η μυθολογία αποτέλεσε εκπαιδευτικό εργαλείο τόσο στην αρχαιότητα όσο και στις μέρες μας. Μέσω γλωσσικών, εγκυκλοπαιδικών, παιδαγωγικών, ανθρωπιστικών ζητημάτων μπορεί να εξυπηρετήσει τον απώτερο σκοπό της εκπαίδευσης. Αποτελεί ακόμη ένα από τα πιο γοητευτικά αλλά και ψυχοπαιδαγωγικά κεφάλαια της πνευματικής εθνικής μας κληρονομιάς.

Ίσως κανένας άλλος πολιτισμός δεν παρήγαγε πλουσιότερη συγκομιδή μύθων από τον αρχαιοελληνικό, ενώ οι μύθοι αυτοί άσκησαν τόσο μεγάλη επίδραση, που συνέχισαν να αναπαράγονται μέχρι τις μέρες μας σε μια αστείρευτη ακολουθία παραλλαγών και επανερμηνειών. Διασκευές μύθων, έπη και τραγωδίες κατέχουν πλέον σημαντική θέση στα αναλυτικά προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ οι μαθητές της χώρας μας έρχονται για πρώτη φορά σε συστηματική επαφή με το πολυδιάστατο σύμπαν της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας μέσα από το βιβλίο Ιστορίας της Γ' Δημοτικού. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια κριτική προσέγγιση των μύθων, όπως παραδίδονται μέσα από το εγχειρίδιο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα παιδαγωγικά ή κοινωνικοπολιτικά κριτήρια που εξασφάλισαν στους μύθους αυτούς μια θέση στις σελίδες του βιβλίου, όπως επίσης και στα στοιχεία εκείνα που παραλλάσσονται, αποκρύπτονται ή υπερτονίζονται σε σχέση με τις εκδοχές που μας παραδίδονται από την αρχαία ελληνική παράδοση. Τέλος, εξετάζονται οι σκοπιμότητες που ενδέχεται να εξυπηρετούν αυτές οι παρεμβάσεις.

Λέξεις-κλειδιά: Μύθος, μυθολογία, Ιστορία, εγχειρίδια Ιστορίας, εγχειρίδιο Ιστορίας Γ' Δημοτικού.

1. Εισαγωγή

Στόχο της παρούσας εργασίας αποτελεί μια κριτική προσέγγιση των μύθων, όπως έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή μαζί τους επίσημα οι μαθητές της χώρας μας, μέσα δηλαδή από το βιβλίο Ιστορίας της Γ' Δημοτικού. Θα γίνει μια σύντομη ανασκόπηση επιλεγμένων μύθων του βιβλίου σε μια προσπάθεια διευκρίνισης των παιδαγωγικών ή κοινωνικοπολιτικών κριτηρίων που τους εξασφάλισαν μια θέση στις σελίδες του. Παράλληλα, θα δοθεί έμφαση στα στοιχεία των μύθων που παραλλάσσονται, αποκρύπτονται ή υπερτονίζονται σε σχέση με την καθιερωμένη εκδοχή τους, καθώς και στη σκοπιμότητα που εξυπηρετούν αυτές οι παρεμβάσεις.

Οι προηγούμενες έρευνες άφησαν ανοιχτά πολλά ζητήματα, καθώς ασχολήθηκαν με μαθήματα σχετικά με την αρχαία ελληνική παράδοση μόνο σε μεγαλύτερες τάξεις του σχολείου, όπως είναι τα ομηρικά έπη στο Γυμνάσιο και οι τραγωδίες στο Λύκειο. Ελάχιστη σημασία όμως δόθηκε στην πρώτη γνωριμία των παιδιών, που είναι εξίσου σημαντική, διότι μπορεί να καθορίσει τη στάση που θα υιοθετήσουν στο μέλλον απέναντι στον αρχαιοελληνικό πολιτισμό. Πριν προχωρήσουμε στη μελέτη, θεωρείται σκόπιμο να διασαφηνιστούν ορισμένες έννοιες, όπως είναι ο μύθος και η σύνδεσή του με τη λογοτεχνία και το εκπαιδευτικό σύστημα.

1.1. Η έννοια του μύθου

Προσπαθώντας να ορίσουμε τον μύθο ανακαλύπτουμε πως υπάρχουν σχεδόν τόσοι ορισμοί όσα και τα βιβλία που τον αφορούν (Graf στον Nesselrath, 2008). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ορισμός του Buxton (2005), ο οποίος χαρακτηρίζει τον μύθο ως «μια παραδοσιακή ιστορία με κοινωνική ισχύ». Αυτή η φράση περικλείει τρία στοιχεία που χρήζουν περαιτέρω ανάλυσης. Λιγότερο προβληματική έννοια είναι αυτή της ιστορίας και έτσι μπορούμε να πούμε πως μύθος είναι μια αφήγηση ή ένα σύνολο γεγονότων δομημένων σε ακολουθία. Δεύτερο στοιχείο είναι η παράδοση, επομένως οι μύθοι μεταδίδονται από αφηγητή σε αφηγητή ή από γενιά σε γενιά με την κοινωνική τους προέλευση να έχει λησμονηθεί. Τέλος, υπάρχει και η κοινωνική απήχηση, δηλαδή έχουμε να κάνουμε με αφηγήσεις που καταλάμβαναν εξαιρετικά σημαντική θέση μέσα στις κοινωνίες που τις αναδιηγούνταν, καθώς ενσάρκωναν αξίες, όχι τόσο ατόμων όσο ολόκληρων κοινοτήτων. «Οι μύθοι λοιπόν έχουν παίξει και εξακολουθούν να παίζουν έναν κομβικό ρόλο στη φαντασιακή ζωή πάρα πολλών κοινωνιών» (ό.π., 18). Στο ίδιο μήκος κύματος και η διατύπωση του Σακελλαρίου (1987), ο οποίος ισχυρίζεται ότι οι μύθοι εκφράζουν τις δομές, τις παραγωγικές δυνάμεις και σχέσεις της εποχής τους, τις κοινωνικές / φιλοσοφικές / αισθητικές θέσεις και ιδέες των διαφόρων κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων, τη γενικότερη κοσμοαντίληψη και ακόμα τις ιστορικές συγκυρίες (στο Ιντζέμπελης, 2006: 21). Πάντως, αν θα θέλαμε να ορίσουμε τους αρχαιοελληνικούς μύθους με πιο απλά λόγια θα λέγαμε πως αποτελούν «αφηγηματικά κείμενα και εικαστικές παραστάσεις που καταγράφουν τα κατορθώματα των Ελλήνων θεών και θεαινών, ηρωίδων και ηρώων» (Buxton, 2005: 6).

Κύρια λειτουργία του μύθου από την ομηρική εποχή ήταν η ψυχαγωγία (Graf στον Nesselrath 2008). Η σύγχρονη έρευνα θεωρεί τους μύθους αφηγήσεις που ερμηνεύουν το παρόν μέσω της αφήγησης του παρελθόντος, δηλαδή «δικαιολογούν την ιδιαιτερότητα» και «νομιμοποιούν τις ιδιομορφίες» του παρόντος (ό.π., σελ. 483). Αυτή η διπλή λειτουργία του μύθου εξηγεί τους περισσότερους αρχαίους μύθους και διαφωτίζει καλύτερα την (ήδη αρχαία) διάκριση μεταξύ μύθου και ιστορίας (ό.π.).

Οι απαρχές των μύθων τοποθετούνται πριν ακόμα από την αρχαϊκή εποχή, ενώ οι πρώτοι μύθοι για τους οποίους διαθέτουμε άμεσες μαρτυρίες, εντοπίζονται στα κείμενα του Ομήρου και του Ησιόδου, τα οποία χρονολογούνται κατά κανόνα τον 8^ο/7^ο αι. π.Χ. (Buxton, 2005: 16). Από το περιεχόμενο και τις ιδέες τους, είναι δυνατό να διακρίνουμε τους μύθους σε: α) κοσμογονικούς, β) εθνογενετικούς, γ) φυσιογνωστικούς, δ) κοινωνικούς ή διδακτικούς (Σακελλαρίου, 2009: 258).

Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των αρχαιοελληνικών μύθων είναι η ποικιλομορφία τους. Υπάρχουν αμέτρητες παραλλαγές: από συγγραφέα σε συγγραφέα, από λογοτεχνικό είδος σε λογοτεχνικό είδος, από ιστορική περίοδο σε ιστορική περίοδο, από τόπο σε τόπο (Buxton: 10). Κάθε αφηγητής αναδιαμόρφωνε την παράδοση ανάλογα με τις απαιτήσεις του συγκεκριμένου κοινωνικού και καλλιτεχνικού πλαισίου, δηλαδή δεν υπήρχε μία μοναδική εκδοχή μιας διήγησης την οποία όλοι οι αφηγητές έπρεπε να επαναλαμβάνουν (Buxton, 2005: 14).

1.2. Μύθος και λογοτεχνία

Ο μύθος, ως δημιούργημα της φαντασίας, συνδέεται άμεσα με τη λογοτεχνική δημιουργία (Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, 2007). Αποτελεί τη μήτρα από όπου γεννιέται η λογοτεχνία από ιστορική και ψυχολογική άποψη [σύμφωνα με τον Vickery (1960), όπ.

αναφ. στο Σακελλαρίου] ενώ, όπως σημειώνει ο Malinowski (ό.π.), περιέχει τα σπέρματα του μεταγενέστερου έπους, της τραγωδίας και της μυθιστορίας. Ο Wallace Stevens (ό.π.) είπε αποφθεγματικά: «Το πιο αξιόλογο μυθιστόρημα είναι η ελληνική μυθολογία».

Σύμφωνα με τον Buxton (2005: 16) κανένας πολιτισμός δεν παρήγαγε πλουσιότερη ή μεστότερη συγκομιδή μύθων από τον αρχαιοελληνικό, ενώ οι μύθοι αυτοί άσκησαν τόσο μεγάλη επίδραση που συνέχισαν να αναπαράγονται μέχρι τις μέρες μας σε μια αστείρευτη ακολουθία παραλλαγών και επανερμηνειών. Τα νοήματα που τους αποδόθηκαν παρουσιάζουν αντίστοιχη ποικιλία, ανάλογα με τις αντιτιθέμενες προοπτικές υπό τις οποίες αντιμετωπίσαν διάφοροι πολιτισμοί την κληρονομιά της αρχαίας Ελλάδας. Ίσως μάλιστα αυτή η άνευ προηγουμένου ικανότητα προσαρμογής των αρχαιοελληνικών μύθων να αποτέλεσε τον πιο καθοριστικό παράγοντα για την επιβίωσή τους (ό.π.).

1.3. Μύθος και παιδαγωγική αξία

Οι αρχαίοι Έλληνες έρχονταν για πρώτη φορά σε επαφή με τη μυθολογία ως παιδιά, μέσω των ιστοριών που τους έλεγαν οι μεγαλύτεροί τους. Η ουσία μερικών από αυτούς βρισκόταν στην άσκηση κοινωνικού ελέγχου, π.χ. φόβητρα όπως η Λάμια και η Γοργώ επιστρατεύονταν για να συμμορφωθεί ένα απείθαρχο νήπιο. Παράλληλα, μεγάλο μέρος των αφηγήσεων συνιστούσαν οι ζωές και τα κατορθώματα θεών και ηρώων. Η εξοικείωση των παιδιών με τον κόσμο της μυθολογίας ενισχύθηκε, όταν το σχολείο έγινε σταθερό γνώρισμα της αρχαιοελληνικής ζωής, διότι η αποστήθιση και η απαγγελία ποίησης αποτέλεσαν κεντρικό μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος (Buxton, 2005: 28)

Οι μύθοι άλλωστε (σύμφωνα με την D. Swenson-Koehnecke, όπ. αναφ. στο Ιντζέμπελης, 2006) αυξάνουν την κριτική σκέψη, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και διδάσκουν αξίες και ηθική με έναν ενδιαφέροντα και διασκεδαστικό τρόπο. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Benton και Fox (ό.π.), μέσα από τις πράξεις των ηρώων οι μύθοι προσφέρουν λύσεις που πλουτίζουν τον συναισθηματικό κόσμο των ανθρώπων με νέες εμπειρίες. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι ο Πλάτων υποστήριζε πως οι μελλοντικοί πολίτες της ιδεατής δημοκρατίας πρέπει να αρχίζουν την αισθητική τους εκπαίδευση με την αφήγηση των μύθων (ό.π.).

Εξέχουσα θέση ανάμεσα στα αρχαιοελληνικά μέσα για την αναπαραστατική αφήγηση των μύθων καταλαμβάνει το δράμα, μια μορφή τέχνης που μας κληρονόμησε ορισμένα από τα μεγαλοπρεπέστερα αρχαιοελληνικά οικοδομήματα (Buxton, 2005). Η αρχαία τραγωδία είχε ανέκαθεν παιδαγωγική αποστολή και ήταν ασφυκτικά εναγκαλισμένη με την πολιτική διαπαιδαγώγηση (Μουλά, 2007). Πολιτική και δράμα συμπορεύονταν και αλληλεπιδρούσαν από τη γέννησή τους, καθώς το δράμα αποτελούσε μέσο έκφρασης πολιτικών απόψεων (Cristian, 1997, όπ. αναφ. η Μουλά, 2010). Το μεγαλείο της τραγωδίας έγκειτο ακριβώς στη δύναμή της να προβάλλει και όχι να συγκαλύπτει τα ελαττώματα της κοινωνικής ζωής και έτσι να προκαλεί το κοινό να στοχαστεί πάνω σε αυτά και να ασκήσει κριτική (Rush, 2003, ό.π.).

Μεγάλο μέρος των αρχαιοελληνικών μύθων παραδίδεται μέσω των ομηρικών επών, τα οποία αποτελούσαν τα πρώτα κείμενα με τα οποία έρχονταν σε επαφή τα παιδιά στην αρχαία Ελλάδα. Αν και τα κείμενα των επών δεν ήταν απόλυτα ηθικολογικά οι αρχαίοι τα διάλεγαν, γιατί μετέδιδαν τη θρησκευτική και εθνική τους παράδοση (Κακριδή στον Σπυρόπουλο, 1980).

Στην ερώτηση αν ο Όμηρος είναι κατάλληλος και για τα σημερινά παιδιά η Κακριδή απαντά καταφατικά, εφόσον η επική αφήγηση έχει τη γοητεία του παραμυθιού, αλλά παράλληλα είναι απαλλαγμένη από το καθαρά μαγικό στοιχείο του. Επιπλέον, η Οδύσσεια

είναι πλούσια σε ανθρώπινα συναισθήματα, όπως νοσταλγία για την πατρίδα, συζυγική αγάπη, μητρική και πατρική αγάπη κ.ά. (ό.π.).

2. Παρουσίαση: Οι μύθοι στην Ιστορία της Γ΄ Δημοτικού

Οι μικροί μαθητές της χώρας μας έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με μια συστηματική παρουσίαση των αρχαιοελληνικών μύθων μέσα από το βιβλίο Ιστορίας της Γ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Στο πρώτο μισό του βιβλίου, το οποίο αποτελεί αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας, αναδεικνύονται οι βασικότεροι μύθοι του κόρπους της ελληνικής μυθολογίας από την κοσμογονία μέχρι και την Οδύσσεια. Αντιθέτως, το δεύτερο μισό αφορά την προϊστορική εποχή από την εποχή του λίθου μέχρι τον μυκηναϊκό πολιτισμό.

Αναφορικά με τη μυθολογία στο βιβλίο, αυτή διδάσκεται στα παιδιά με σύντομα και απλά κείμενα, παραθέματα με διασκευές αποσπασμάτων επών, τραγωδιών και ποιημάτων, φωτογραφίες τοιχογραφιών, αγγείων, αγαλμάτων κ.ά. Το κυρίως κείμενο προς διδασκαλία αποτελείται από σύντομες διασκευές μύθων από τους εκπαιδευτικούς - συγγραφείς: Στρατή Μαϊστρέλη, Ελένη Καλύβη και Μαρίνα Μιχαήλ.

Οι παιδικές διασκευές τραγωδιών, και κατ' επέκταση μύθων, δεν είναι ιδεολογικά αθώες (Μουλά, 2010). Για τον λόγο αυτό θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε τη σκοπιμότητα που εξυπηρετούν τυχόν διαφοροποιήσεις από τις επικρατέστερες εκδοχές των μύθων με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αντικειμενικότητα. Σημειώνεται πως οι αποκλίσεις, οι παραλείψεις και οι εμφάσεις είναι περισσότερες από όσες θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στις σελίδες της παρούσας εργασίας, συνεπώς θα σταθούμε στις σημαντικότερες και σε εκείνες για τις οποίες μπορούμε να εξάγουμε ασφαλέστερα συμπεράσματα. Οδηγό μας για τους αρχαιοελληνικούς μύθους αποτέλεσε το βιβλίο του καθηγητή Richard Buxton «Οι ελληνικοί μύθοι, ένας ολοκληρωμένος οδηγός» σε μετάφραση του Τάσου Τυφλόπουλου και επιστημονική επιμέλεια του Δανιήλ Ι. Ιακώβ.

Ενότητα 1.1. Η Τιτανομαχία: Το πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου αφορά την κοσμογονία, τη θεογονία και την τιτανομαχία. Ξεκινά με τη φράση «Στην αρχή υπήρχε μόνο το Χάος» που παραπέμπει στη Θεογονία του Ησίοδου («πρώτιστα Χάος γένητο», στ. 116). Στη συνέχεια, αν και το κείμενο μένει αρκετά πιστό στην ησιόδεια παράδοση, παραλείπει την αναφορά στον θεό Έρωτα, ο οποίος γεννήθηκε μαζί με τη Γαία, είτε για να διατηρήσει τη δυαδικότητα Χάος-Γη είτε για να μην έρθει σε αντίθεση με τη μετέπειτα αναφορά στον Έρωτα ως παιδί της Αφροδίτης. Κρίνεται όμως απίθανο να παραλείπεται ο εν λόγω θεός εξαιτίας της σφαίρας επιρροής του, καθώς ο έρωτας είναι ένα θέμα που επανέρχεται συχνά στους μύθους του βιβλίου.

Η συνέχεια αφορά τη γέννηση των θεών, την Τιτανομαχία και τη Γιγαντομαχία. Παρά το ότι σημειώνεται πως ο Δίας και η Ήρα είχαν τους ίδιους γονείς και πως αργότερα παντρεύονται, δε γίνεται ρητή αναφορά στο ότι οι δύο θεοί είναι αδέρφια. Είναι ακόμη απίθανο τα παιδιά τόσο μικρής ηλικίας να κάνουν τον συλλογισμό πως πρόκειται για αιμομιξία.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως ο Ήφαιστος δηλώνεται ως κοινό παιδί του Δία και της Ήρας, ενώ η επικρατέστερη εκδοχή θέλει μοναδικό παιδί του θεϊκού ζευγαριού τον Άρη. Ο Ήφαιστος αποτελούσε παιδί αποκλειστικά της Ήρας και μόνο στον Όμηρο αναφέρεται πως πατέρας του υπήρξε ο Δίας. Ενδεχομένως οι συγγραφείς του βιβλίου να επέλεξαν την ομηρική εκδοχή για να μη συγχύσουν τα παιδιά με μια πληροφορία περί μονομερούς σύλληψης.

Ενότητα 1.2. Οι θεοί του Ολύμπου: Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται συνοπτικά οι έξι άρρενες θεοί του Ολύμπου με τις ιδιότητές τους. Μόνη αξιολογή –για τους σκοπούς της

έρευνάς μας– απόκλιση είναι αυτή που αφορά τη σωματική αναπηρία του Ήφαιστου. Στο βιβλίο αναφέρεται πως τον πέταξε ο Δίας από τον Όλυμπο ενώ, σύμφωνα με τον Buxton (2005), πρώτη φορά η Ήρα τον πέταξε από το βουνό επειδή ήταν δύσμορφος και μια δεύτερη φορά ο Δίας, όταν ο Ήφαιστος πήρε το μέρος της σε μια αψιμαχία. Ενδεχομένως αναφέρεται μόνο η δεύτερη εκδοχή, διότι για τα μικρά παιδιά μπορεί να είναι αρκετά επώδυνη η αναφορά της απόρριψης ενός παιδιού από τη μητέρα του.

Ενότητα 1.3. Οι θεές του Ολύμπου: Σε συνέχεια της προηγούμενης ενότητας, εδώ παρουσιάζονται οι σπουδαιότερες γυναικείες θεότητες. Αξιοσημείωτη είναι η σκιαγράφηση της Ήρας ως εξής: «γυναίκα του Δία, βασίλισσα του κόσμου. Προστάτευε τον γάμο και την οικογένεια κι ήταν πολύ ζηλιάρα» (σελ. 15). Η αναφορά στην εμπάθεια της Ήρας χωρίς περαιτέρω εμβάθυνση συνιστά περισσότερο προσωπική κρίση παρά εγγενές χαρακτηριστικό της θεάς. Παρά ταύτα, είναι γεγονός πως, αν και η λατρεία της θεάς εξαπλωνόταν σε όλο τον αρχαιοελληνικό κόσμο με λαμπρές τελετές και ιερά, η θέση της στη μυθολογία είναι υποβαθμισμένη. Οι μύθοι που την αφορούν επισκιάζονται από τον ρόλο της ως συντρόφου του Δία και την εκδικητικότητα της εναντίον των ερωμένων του συζύγου της και των παιδιών τους (Buxton, 2005).

Ακόμη, για τη δημιουργία της Αφροδίτης αναφέρεται πως γεννήθηκε από τον αφρό της θάλασσας. Σαφώς καταλληλότερη για μικρά παιδιά αυτή η εκδοχή από την ησιόδεια, κατά την οποία γεννήθηκε από τα κομμένα γεννητικά όργανα του Ουρανού που έπεσαν στη θάλασσα. Εν αντιθέσει με τις παραπάνω εκδοχές, η ομηρική θέλει την Αφροδίτη παιδί του Δία και της Διώνης.

Ενότητα 1.4. Ο Προμηθέας, η Πανδώρα, ο Δευκαλίωνας και η Πύρρα: Για το κεφάλαιο αυτό θα αρκестούμε να αναφέρουμε πως οι μύθοι του έχουν αρκετές αναλογίες με ιστορίες της Παλαιάς Διαθήκης, π.χ. η Πανδώρα είναι το εγγύτερο παράλληλο με τη χριστιανική Εύα, ενώ ο Δευκαλίωνας και η Πύρρα σώθηκαν από τον κατακλυσμό που δημιούργησε ο Δίας για να τιμωρήσει τους ανθρώπους μέσα σε μια κιβωτό, όπως ο Νώε και η οικογένειά του.

Ενότητα 2. Ο Ηρακλής: Η δεύτερη ενότητα αφορά εξολοκλήρου τον γνωστό ήρωα Ηρακλή και καταλαμβάνει είκοσι σελίδες του βιβλίου σε επτά υποενότητες. Εξιστορούνται οι βασικότερες πτυχές της ζωής του, όπως η γέννηση, τα νεανικά του χρόνια, οι άθλοι του μέχρι τον θάνατο και τη θεοποίησή του. Αξίζει να σημειωθεί πως ξεκαθαρίζεται από την αρχή ότι ο Ηρακλής δεν υπήρξε ιστορικό πρόσωπο, καθώς είναι συχνό φαινόμενο οι μαθητές να εκλαμβάνουν τους ήρωες της μυθολογίας ως υπαρκτά πρόσωπα.

Ήδη από την εισαγωγή διαφαίνεται η στάση των συγγραφέων προς τον συγκεκριμένο ήρωα, καθώς τον περιγράφουν ως εξής: «Ο Ηρακλής είναι ο μεγαλύτερος ήρωας της ελληνικής μυθολογίας. Γιος του Δία και μιας θνητής βασιλοπούλας, της Αλκμήνης, ήταν ο δυνατότερος απ' όλους τους ανθρώπους. Εξολόθρεψε άγρια θηρία και τέρατα, έδιωξε τυράννους και σκότωσε κακούς βασιλιάδες. Ήταν πάντα δίκαιος, καλόκαρδος και πρόθυμα βοηθούσε τους ανθρώπους. Ήταν ατρόμητος και ανίκητος και τα κατορθώματά του (άθλοι) έμειναν για πάντα αξέχαστα» (σελ. 21).

Η παραπάνω διατύπωση απέχει όμως αρκετά από όσα μας είναι γνωστά από την αρχαιοελληνική παράδοση. Σύμφωνα με τον Buxton (2005), ο ήρωας είχε τέτοιο χαρακτήρα που δεν επιδεχόταν συμβουλές και σκότωσε τον δάσκαλό του Λίνο, όταν εκείνος τον επέπληξε και τον χτύπησε στο μάθημα της μουσικής. Άλλη μια πλευρά του ήρωα, που αποσιωπάται για ευνόητους λόγους στο βιβλίο, ήταν η ροπή του στις σωματικές απολαύσεις. Οι πενήντα κόρες του βασιλιά Θεσπιού, με τις οποίες ο Ηρακλής έσμιξε διαδοχικά για πενήντα συναπτά βράδια ως φιλοξενούμενος του βασιλιά, ήταν μερικές

μόνο από τις αμέτρητες γυναίκες με τις οποίες είχε συνάψει ερωτικές σχέσεις. Ούτε φυσικά γίνεται κάποια μνεία στις ομοφυλοφιλικές σχέσεις που είχε ο Ηρακλής με τους συντρόφους του Ύλα και Ιόλαο.

Ο ίδιος μελετητής επιμένει πως ο Ηρακλής υπήρξε περίπλοκη μορφή: για τους αφηγητές μύθων (π.χ. Πίνδαρος) ήταν το απόλυτο πρότυπο αθλητικών επιδόσεων, για τους τραγικούς ποιητές ήταν ένα πρόσωπο που πλήττεται από συμφορές και για τους κωμωδιογράφους μια χοντροκομμένη φιγούρα με ορέξεις πληθωρικές και άξεστες. Με λίγα λόγια, αποτελεί έναν «άκρως παράδοξο χαρακτήρα: ενώ πραγματοποιεί κατορθώματα επιστρατεύοντας υπερφυσική σωματική δύναμη, αναγκάζεται επανειλημμένως να υπηρετήσει άτομα υποδεέστερα ως προς τη ρώμη από τον ίδιο και χρησιμοποιεί τη βία εξίσου τόσο απέναντι στη δική του οικογένεια όσο και στα τέρατα που αντιμετωπίζει κατά τους άθλους του» (ό.π., σελ. 114).

Απεναντίας, στο βιβλίο της Γ' Δημοτικού υπονοείται συχνά η οξύνοια του Ηρακλή (σελ. 26-27, 30, 32). Κατά τον Buxton (2005), δεν αποτελούσε χαρακτηριστική ιδιότητα του ήρωα αλλά στις περιπτώσεις που κατέφευγε σε έξυπνα τεχνάσματα στους άθλους του το όφειλε στην βοήθεια της Αθηνάς που τον καθοδηγούσε (π.χ. στην εξόντωση των Στυμφαλίδων ορνίθων και στους στάβλους του Αυγεία).

Η μόνιμη παρουσία του μύθου του Ηρακλή στα εγχειρίδια ιστορίας δικαιολογείται, κατά τη Μουλά (2010: 166), από την προσαρμογή του μύθου στη χριστιανική ερμηνευτική: ήταν ευσεβής, διότι υπέμεινε το μαρτύριό του με αφοσίωση στους θεούς και ανταμείφθηκε μετά θάνατον. Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη μπορεί να αιτιολογηθεί και η εξιδανικευμένη παρουσίαση του ήρωα. Συν τοις άλλοις, ο μύθος της Αρετής και της Κακίας που προσεγγίζουν τον Ηρακλή είναι απόλυτα συμβατός με τις χριστιανικές αξίες και είναι από τους πρώτους που αναφέρονται στο βιβλίο.

Ενότητα 3. Ο Θησέας: Ο μύθος του Θησέα καταλαμβάνει οκτώ σελίδες του βιβλίου, έκταση σαφώς μικρότερη από εκείνη του Ηρακλή. Όπως στην περίπτωση του Ηρακλή, έτσι και σε αυτήν του Θησέα, κάποιες πτυχές της ζωής του εμφανίζονται εξωραϊσμένες, και ιδιαίτερα εκείνες που αφορούν την οικογενειακή του ζωή.

Στο βιβλίο αναφέρεται πως: «(ο θεός Διόνυσος) είδε την Αριάδνη, θαμπώθηκε από την ομορφιά της και την πήρε, για να την κάνει γυναίκα του. Ο Θησέας στενοχωρήθηκε πολύ για τον χαμό της Αριάδνης» (σελ. 47). Απεναντίας, ο Buxton (2005) αναφέρει πως ο Θησέας την εγκατέλειψε στη Νάξο και αργότερα τη συνάντησε ο Διόνυσος, ενώ σύμφωνα με άλλες πηγές ο θεός τον ανάγκασε να το πράξει (σελ. 128). Αποσιωπώνται επίσης άλλα στοιχεία της μυθολογίας γύρω από τον Θησέα, όπως η αρπαγή της αμαζόνας Αντιόπης, η απαγωγή της Ελένης (όταν εκείνη ήταν μόλις δώδεκα ετών) και η απόπειρα απαγωγής της Περσεφόνης, για την οποία ο Θησέας τιμωρήθηκε από τον Πλούτωνα μέχρι να τον σώσει ο Ηρακλής. Ούτε φυσικά αναφέρεται ο έρωτας της μετέπειτα γυναίκας του Φαίδρας για τον Ιππόλυτο, τον γιο που είχε αποκτήσει ο Θησέας με την Αντιόπη. Αποτέλεσμα του εν λόγω έρωτα ήταν η Φαίδρα να αυτοκτονήσει, κατηγορώντας αδίκως τον νεαρό για βιασμό, και ο Θησέας να ρίξει θανάσιμη κατάρα στον γιο του.

Παρόλα αυτά, δε λογοκρίνονται οι νίκες του Θησέα απέναντι στις ίσως πιο βίαιες και σαδιστικές φιγούρες κακοποιών της ελληνικής μυθολογίας (σελ. 44). Πρόκειται για τους ληστές: Περιφήτη, Σίνη, Σκίρωνα και Προκρούστη, καθένas από τους οποίους είχε μια χαρακτηριστική, αποτρόπαια μέθοδο για να σκοτώνει τα θύματά του όπως για παράδειγμα τον διαμελισμό, πρακτικές οι οποίες αναφέρονται στο βιβλίο.

Ενότητα 4. Η αργοναυτική εκστρατεία: Καταλαμβάνει την ίδια έκταση με τον μύθο του Θησέα. Χρονολογικά όμως προηγείται του μύθου του Ηρακλή· ο Ηρακλής μάλιστα

συμμετείχε σε αυτή ως αργοναύτης. Παρ' όλα αυτά δε μνημονεύεται πρώτη, πιθανότατα επειδή ο Ηρακλής θεωρείται σημαντικότερη μορφή της αρχαιοελληνικής μυθολογίας.

Όπως και με τους προηγούμενους μύθους, έτσι και σε αυτόν παραλείπονται τα «μελανά» σημεία του. Για παράδειγμα, ο Ιάσοντας, ή σύμφωνα με άλλες πηγές η Μήδεια, σκότωσε τον Άψυρτο, αδερφό της Μήδειας, επειδή τους καταδίωκε, όταν διέφυγαν από την Κολχίδα (Buxton, 2005).

Ακόμη, η συγκεκριμένη ιστορία τελειώνει στο εγχειρίδιο με τον θάνατο του Ιάσωνα, χρόνια αφού κατέληξε στην Κόρινθο με τη Μήδεια. Παραλείπεται όμως το πιο περιβόητο κομμάτι της, δηλαδή η παιδοκτονία που εκείνη διέπραξε. Ο Ιάσοντας αποφάσισε να εγκαταλείψει τη Μήδεια για τη Γλαύκη, την κόρη του βασιλιά της Κορίνθου. Όμως η μάγισσα με τέχνασμα κατάφερε να σκοτώσει την αντίζηλό της και τον πατέρα της, και πριν φύγει για την Αθήνα θανάτωσε τα παιδιά που είχε αποκτήσει με τον ήρωα για να του προκαλέσει μεγαλύτερη οδύνη.

Το περιστατικό αυτό αποκρύπτεται κατά την άποψή μας είτε επειδή η μητρική φιγούρα είναι εξιδανικευμένη στα παιδιά και δεν είναι σκόπιμο να διαταραχτεί σε τόσο τρυφερή ηλικία, είτε επειδή η παράδοση της Μήδειας ως φόνισσας των παιδιών της αποτελεί ευριπίδεια επινόηση και δεν απαντάται προηγουμένως στην αρχαία ελληνική γραμματεία (σύμφωνα με τον Lesky, οπ. αναφ. η Μουλά, και τον Buxton). Σε διαφορετικές παραλλαγές τα παιδιά της τα σκότωσαν άλλοι, π.χ. οι Κορίνθιοι (Buxton, 2005).

Ενότητα 5. Ο Τρωικός πόλεμος: Αποτελεί την πιο εκτενή ενότητα. Χωρίζεται σε οκτώ υποενότητες και περιλαμβάνει τα βασικότερα επεισόδια γύρω από τον Τρωικό πόλεμο.

Ενότητα 5.2. Η θυσία της Ιφιγένειας: Το βιβλίο περιγράφει την πιο «ανάλαφρη» εκδοχή του μύθου, κατά την οποία η Ιφιγένεια αντικαταστάθηκε από την Άρτεμη με ένα ελάφι στον βωμό της θυσίας. Η συνηθέστερη εκδοχή όμως είναι πιο ζοφερή και θέλει την Ιφιγένεια να βρίσκει τον θάνατο ως σφάγιο (Buxton, 2005). Παράλληλα, φαίνεται πως στο βιβλίο υπάρχει μια τάση υπερτονισμού του πατριωτικού στοιχείου στη θυσία της Ιφιγένειας, π.χ. «Η Ιφιγένεια αποφάσισε να θυσιαστεί για την πατρίδα της... πήγε στολισμένη στον βωμό και με θάρρος έσκυψε το κεφάλι» (σελ. 62). Σύμφωνα με τη Μουλά (2010), η αυτοθυσία της Ιφιγένειας παρερμηνεύεται ως «πατριωτικό δράμα εξασφαλίζοντας πάντα θέση στα αναλυτικά προγράμματα ως πρότυπο φιλοπατρίας, ψυχικής ανωτερότητας και υψηλού φρονήματος» (σελ. 166).

Ενότητα 5.6. Ο Αχιλλέας σκοτώνει τον Έκτορα & 5.7. Το τέλος του Αχιλλέα: Αν πρέπει να ειπωθεί κάτι για αυτά τα κεφάλαια είναι το μετριοπαθές ύφος τους και η απουσία θριαμβολογίας που διέπει άλλα αποσπάσματα του βιβλίου.

Ο Buxton (2005) πολύ εύστοχα σχολίασε πως:

Αυτό που καθιστά την Ιλιάδα τη σημαντικότερη μυθολογική αφήγηση είναι η θαρραλέα αντιμετώπιση της ζοφερής βαναυσότητας του πολέμου, που παράλληλα αποπνέει μια αίσθηση τόσο του αλληλοσεβασμού και της συμπάθειας που μπορούν να δείξουν οι άνθρωποι όσο και του κόσμου των ειρηνικών ενασχολήσεων, των οποίων ο πόλεμος είναι απλά μια συνιστώσα... Αυτό που προβάλλεται ανάγλυφα όμως είναι οι πράξεις και τα πάθη των ηρώων, που χαράσσονται πάνω στα αναπόφευκτα όρια της φύσης των θνητών (σελ. 136).

Την ίδια εικόνα προσπαθεί να μεταφέρει και το βιβλίο μέσα από τα παραθέματα των δύο παραπάνω ενότητων.

Ενότητα 5.8. Ο Δούρειος ίππος και η καταστροφή της Τροίας: Αν και αναφέρεται πως ο πόλεμος φέρνει συμφορές και στα δύο στρατόπεδα, γίνεται μόνο επιδερμική αναφορά

στις βιαιότητες που διέπραξαν οι Αχαιοί εις βάρος των Τρώων, είτε επειδή κρίνονται ιδιαίτερα ειδικθείς είτε επειδή ταυτίζονται μαζί τους τα παιδιά.

Στο βιβλίο αναφέρεται πως: «Σκότωσαν τους αρχηγούς των Τρώων και πήραν σκλάβους τις γυναίκες και τα παιδιά τους... Μετά έβαλαν φωτιά κι έκαψαν την πόλη, χωρίς να σεβαστούν ούτε τους ναούς των θεών» (σελ. 79). Λίγο πιο εκτενής αναφορά για τις συμφορές του πολέμου γίνεται στο πέμπτο παράθεμα, όπου σημειώνεται και η δολοφονία του γιου του Έκτορα και της Ανδρομάχης που ήταν νήπιο.

Ο Buxton (2005) όμως δίνει μια πιο γλαφυρή περιγραφή:

Οι χήρες δόθηκαν με κλήρο ως παλλακίδες στους Έλληνες κατακτητές, μια πράξη που επιφυλάσσει προβλήματα για το μέλλον –ιδιαίτερα στην περίπτωση της παραχώρησης της Κασσάνδρας στον Αγαμέμνονα...– Η νίκη των Ελλήνων στιγματίζεται επίσης από πράξεις αξιοσημείωτης σκληρότητας και ασέβειας με στόχο τα επιζήσαντα μέλη της τρωικής βασιλικής οικογένειας. Τον μικρό γιο του Έκτορα, τον Αστυάνακτα, τον κατακρήμνισαν από τα τείχη. Η κόρη του Πριάμου Πολυξένη θυσιάζεται κατ' εντολήν του φαντάσματος του Αχιλλέα, που απαιτεί τον θάνατό της ως προσφορά προς τιμήν του. Όσο για την Κασσάνδρα, τη βιάζει ο Αίας του Οϊλέα, ενώ αναζητά άσυλο αγκαλιάζοντας ένα άγαλμα της Αθηνάς· εξίσου φρικτή είναι και η σφαγή του Πριάμου από τον Νεοπτόλεμο, πάνω στον βωμό του Δία (σελ. 139-140).

Ενότητα 6. Οι περιπέτειες του Οδυσσέα: Πρόκειται για το τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου που αφορά τη μυθολογία, με έκταση δεκαπέντε σελίδων. Περιγράφει το περιπετειώδες ταξίδι του Οδυσσέα, μέχρι να γυρίσει στην πατρίδα του και να αποκαταστήσει την εξουσία του.

Ενότητα 6.2. Αίολος, Λαιστρυγόνες, Κίρκη: Δεν αναφέρεται πως ο Οδυσσέας είχε λάβει θεϊκή βοήθεια από τον Ερμή για να μην μπορέσει να τον μεταμορφώσει σε χοίρο η μάγισσα Κίρκη, όπως έκανε με τους συντρόφους του. Παραλείπεται επίσης η πληροφορία πως ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του έμειναν έναν ολόκληρο χρόνο στο νησί της Κίρκης [«έμειναν αρκετό καιρό» αναφέρεται αόριστα στο βιβλίο, «γλεντώντας αμέριμνα» συμπληρώνει ο Buxton (σελ. 141)] και πως ο Οδυσσέας είχε ερωτικό δεσμό με την Κίρκη. Προφανής εξήγηση για αυτό είναι η επιμονή των συγγραφέων να παρουσιάζουν τους ήρωες εξιδανικευμένους και συμπορευόμενους με τις σημερινές αξίες και αρετές.

Ενότητα 6.6. Ο Οδυσσέας σκοτώνει τους μνηστήρες: Το κεφάλαιο αυτό αφορά τη μνηστηροφονία και αποσιωπά τα στοιχεία που την καθιστούν αδικαιολόγητη τόσο για τη σημερινή εποχή όσο και για την αρχαϊκή.

Οι μνηστήρες είχαν κάθε δικαίωμα να διεκδικήσουν την Πηνελόπη και τον θρόνο της Ιθάκης, δεδομένου ότι ο ήρωας αγνοούνταν επί δέκα έτη. Σημειώνεται πως επτά από αυτά τα πέρασε στο νησί της Καλυψώς ως σύντροφός της. Όταν όμως ο Οδυσσέας επέστρεψε και φανέρωσε την ταυτότητά του στους μνηστήρες, εκείνοι προσφέρθηκαν να τον αποζημιώσουν επαρκώς σε χρήματα και υλικά αγαθά, κάτι που ο ήρωας δεν δέχτηκε, αν και ήταν η συνηθισμένη πρακτική σε αντίστοιχες περιπτώσεις. Μετά τη μνηστηροφονία ακολούθησε και η εκτέλεση των δώδεκα υπηρετριών που είχαν συνάψει σχέσεις με τους μνηστήρες (συνολικά υπήρχαν πενήντα υπηρέτριες στο παλάτι).

Η ομηρική κοινωνία ήταν ουσιαστικά μια αριστοκρατία γαιοκτημόνων, στην οποία ο εύπορος συνεισέφερε στη σταθερότητα και την επιβίωση της κοινότητας με τρόπο που ένας πένητας δεν θα μπορούσε. Ακόμη, η επιβίωση του οίκου ή της πόλεως είναι κάτι που θεωρείται αδιαφιλονίκητη αξία της αρχαιοελληνικής ηθικής και πολιτικής (Adkins στους Powell-Morris, 2009). Η μνηστηροφονία, δηλαδή, δεν αντιμετωπίζεται ως πράξη εκδίκησης ενός ταλαιπωρημένου μονάρχη κατά των απείθαρχων υπηκόων του, διότι οι μνηστήρες

ανήκαν στην τάξη των ανθρώπων που θα υπερασπίζονταν την πόλη σε περίπτωση επίθεσης. Τίποτε δε δικαιολογεί τον φόνο τους –τουλάχιστον τον μαζικό: οι ατασθαλίες των μνηστήρων δεν βλάπτουν την Ιθάκη όσο τη βλάπτει η απώλεια τόσων πολεμιστών. Με λίγα λόγια, οι μνηστήρες είναι «άδικοι μεν αγαθοί δε», με το δεύτερο σκέλος της αντίθεσης να είναι το επικρατέστερο (ό.π.).

Τέλος, δε γίνεται καμία αναφορά στην αρνητική πλευρά της πανουργίας του Οδυσσέα, όπως για παράδειγμα ήταν η εκδικητική μεθόδευση του θανάτου του Παλαμήδη.

Κατά τον Buxton (2005: 145) αυτό που προσδίδει στον Οδυσσέα, από ηθική άποψη, κάποια αμφισημία είναι η πρακτική ευφυΐα του, αφού η ικανότητά του να εξαπατά μπορεί να ερμηνευθεί θετικά ως κάτι που καθιστά δυνατή την ανατροπή της καταπιεστικής και ωμής βίας ή αρνητικά ως κάτι που προάγει την ύπουλη πειθώ σε βάρος της αγνής εντιμότητας.

Σε αντίθεση με άλλους ήρωες του βιβλίου της ιστορίας (π.χ. Ιάσονας, Ηρακλής), δεν γίνεται καμία αναφορά στο τέλος του Οδυσσέα, καθώς η Οδύσσεια τελειώνει αφήνοντας ανοιχτό κάθε ενδεχόμενο για συνέχεια του έργου. Οι περισσότεροι αφηγητές μύθων «χρεώνουν» στον Οδυσσέα νέα ταξίδια, στα οποία καταλήγει να παντρεύεται ξανά στην ηπειρωτική χώρα. Αντιθέτως, άλλες εκδοχές τον θέλουν να αποκτά παιδί με την Κίρκη, το οποίο αναζητώντας τον ήρωα τον σκοτώνει κατά λάθος. Υπάρχουν ακόμη εκδοχές που θέλουν την Πηνελόπη να ενδίδει σε κάποιον από τους μνηστήρες, να την εξορίζει ο Οδυσσέας από την Ιθάκη και μετέπειτα να γίνεται ερωμένη του Ερμή και μητέρα του τραγόμορφου θεού Πάνα (ό.π., σελ. 144).

3. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Πολλά θα μπορούσαν να ειπωθούν για τη χρήση του μύθου στα σχολικά εγχειρίδια και ιδιαίτερα για βιβλίο Ιστορίας της Γ' Δημοτικού μέσω του οποίου μούνται οι μαθητές στο πολυδιάστατο, άλλοτε μαγευτικό κι άλλοτε αποτρόπαιο, σύμπαν της ελληνικής μυθολογίας. Το έργο των συγγραφέων υπήρξε σίγουρα όχι μόνο κοπιαστικό αλλά και επισφαλές, δεδομένου ότι ο αντίκτυπος που έχει στα παιδιά τα ακολουθεί σε κάθε μελλοντική τους επαφή με τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό. Αποτελεί ακόμη μεγάλη ευθύνη η προσαρμογή ιστοριών, των οποίων αναπόσπαστα στοιχεία είναι η σεξουαλικότητα και η βία, στο πλαίσιο ενός σχολικού προγράμματος απευθυνόμενου σε παιδιά 8-9 ετών, χωρίς παράλληλα να αλλοιωθεί η αρχαία παράδοση.

Το μεγαλύτερο μέρος των ιστοριών αφορά τη ζωή και το έργο των πιο ξακουστών ηρώων· οι ιστορίες αυτές θα μπορούσαν να ενταχθούν στο ευρύτερο πλαίσιο της βιογραφίας, χωρίς όμως να ακολουθούν τις αρχές που τη διέπουν. Σύμφωνα με την Κανατσούλη (2004), όταν ο βιογράφος απευθύνεται σε παιδιά, προσπαθεί να δράσει ως ηθικολόγος, αντιβαίνοντας με τη φύση της βιογραφίας που διατείνεται ότι προβάλλει την αντικειμενική καταγραφή της ζωής ενός προσώπου. Η συγγραφή μιας βιογραφίας οφείλει να εμπεριέχει αντικειμενικότητα ανάλογη με αυτή για τη συγγραφή της ιστορίας. Οι προσωπικές απόψεις του βιογράφου, πολύ περισσότερο οι συναισθηματισμοί του και η τάση του να διεισδύει στη σκέψη του βιογραφούμενου προσώπου και να την εξηγεί ως παντογνώστης, θα πρέπει να απουσιάζουν (ό.π., σελ. 130). Αν και η Κανατσούλη αναφέρεται στις βιογραφίες υπαρκτών προσώπων, η μελέτη θεών και ηρώων ακολουθεί τους ίδιους κανόνες, με τους ερευνητές να επικεντρώνουν την προσοχή τους αποκλειστικά σε ασφαλείς πηγές.

Θέλοντας να κάνουμε ορισμένες διαπιστώσεις για την αντιμετώπιση της μυθολογίας στο βιβλίο, θα λέγαμε πως επιχειρείται μια συμπόρευση με σημερινές αξίες και αρετές, π.χ. ότι ο πόλεμος συνεπάγεται συμφορές για τα στρατόπεδα και των νικητών και των ηττημένων. Οι ήρωες, ακόμη, αποτελούν φορείς απόδοσης δικαιοσύνης σκοτώνοντας μυθικά τέρατα και καταλύοντας τυραννικές βασιλείες, π.χ. Ηρακλής, Θησέας.

Παρατηρείται, από την άλλη πλευρά, και μια σύμπλευση με χριστιανικές αρετές. Για παράδειγμα, ο Ηρακλής επέλεξε τον κακοτράχαλο δρόμο της Αρετής κερδίζοντας στο τέλος την αιώνια ζωή, χωρίς όμως αυτό να ανταποκρίνεται στην πλήρη εικόνα που έχουμε για τον ήρωα.

Αξιομνημόνευτη είναι ασφαλώς η λογοκρισία ορισμένων θεματικών. Εξομαλύνονται ή αποσιωπώνται εντελώς από τις σελίδες του βιβλίου αναφορές σε ασταθείς οικογενειακούς δεσμούς. Δεν γίνεται καμία αναφορά στη Μήδεια ως παιδοκτόνο, ούτε στις πολυάριθμες συντρόφους που ενάλλασαν ήρωες, όπως ο Ηρακλής και ο Θησέας. Αυτό βέβαια αλλοιώνει τις επιπτώσεις της συζυγικής απιστίας, εξαιτίας της οποίας ο Αγαμέμνωνας και ο Ηρακλής κατέληξαν νεκροί, ενώ ο Ιάσωνας και ο Θησέας έχασαν τα παιδιά τους. Η συγκεκριμένη θεματική μάλιστα αντιμετωπίζεται με δύο μέτρα και δύο σταθμά. Όταν διαπράττεται από άντρες θεωρείται φυσιολογική (Δίας, Οδυσσέας), με τις συζύγους είτε να κερδίζουν το προσωνόμιο της ζηλιάρας (Ηρα) είτε της στωικής / πιστής (Πηνελόπη). Αντιθέτως, όταν διαπράττεται από γυναίκες (Ελένη) έχει ολέθριες συνέπειες. Σε συνέχεια των παραπάνω, αποκρύπτεται και η βία, όταν προέρχεται από γυναίκες προς τα παιδιά τους (Ηρα, Μήδεια), αλλά όχι όταν προκαλείται από άντρες (Κρόνος, Δίας, Ηρακλής, Αγαμέμνων). Θα υπέθετε έτσι κανείς πως η ενδοοικογενειακή βία είναι καταστρεπτική μόνο όταν την ασκούν μητέρες.

Προσπαθώντας να αιτιολογήσουμε τη συχνότητα με την οποία επαναλαμβάνονται στην αρχαία ελληνική μυθολογία περιστατικά ακραίας σύγκρουσης πατέρα και γιου, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι αντανakλούν τον απόλυτο έλεγχο που ασκούσε ο πατέρας στα παιδιά του (Buxton, 2002).

Από την άλλη πλευρά, στο σχολικό εγχειρίδιο εξωραϊζονται περιστατικά που θα στερούσαν εύσημα από τους ήρωες, όπως η μηχανορραφία για την εκτέλεση του Παλαμήδη και η μνηστηροφονία από τον Οδυσσέα, ο φόνος του Λίνου από τον Ηρακλή, οι βιασμοί και οι δολοφονίες των μελών της βασιλικής οικογένειας των Τρώων από τους Αχαιοούς κ.ά. Απεναντίας, δεν υπάρχει ιδιαίτερη διάθεση για λογοκρισία σε ορισμένα περιστατικά ωμής βίας π.χ. ο Κρόνος που κατάπινε τα παιδιά του, οι ληστές που διαμέλιζαν τα θύματά τους, ο Μινώταυρος και ο Κύκλωπας που έτρωγαν ζωντανούς ανθρώπους κ.ο.κ.

Με βάση όσα ειπώθηκαν παραπάνω, δε θα ήταν υπερβολή να πούμε πως στο βιβλίο υπάρχουν ορισμένα ζητήματα ταμπού. Αυτά είναι η σεξουαλικότητα, η βία όταν προέρχεται από γυναίκες και η ασταθής οικογενειακή ζωή. Αυτό δικαιολογείται εν μέρει εξαιτίας της τρυφερής ηλικίας των μαθητών η οποία όμως δε λαμβάνεται υπόψη, όταν πρόκειται για αναφορές σχετικές με αιματοκυλίσματα. Σε κάθε περίπτωση, είναι μάλλον άτοπη η δαιμονοποίηση της σεξουαλικότητας αλλά όχι της βίας. Ας ανακαλέσουμε εδώ την άποψη του Πλάτωνα, ο οποίος απέρριπτε τον μύθο της Γιγαντομαχίας ως εξαιρετικά βίαιο και ακατάλληλο για τα παιδιά, όπως και κάθε είδους διαμάχες μεταξύ θεοτήτων (Buxton, 2005).

Δικιά μας πρόταση θα ήταν η διδασκαλία της μυθολογίας σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, κατά τα πρώτα έτη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι νεαροί έφηβοι είναι σε θέση να κατανοήσουν καλύτερα και να προβληματιστούν πάνω σε θέματα που αφορούν τον άνθρωπο και την κοινωνία (φιλία, έρωτας, δομή της οικογένειας, πατρική εξουσία,

πόλεμος, πείνα, χρήμα, ελευθερία κ.ά.) [Ομάδα Παιδαγωγικού Εργαστηρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (χ.χ.): 181]. Ακόμη, σε μαθητές εφηβικής ηλικίας δεν υπάρχει η ανάγκη για τόσο μεγάλη λογοκρισία και επιδερμική προσπέραση μερικών από τους πιο σημαντικούς –και ίσως πιο διδακτικούς– μύθους, με τους οποίους μάλιστα έρχονται σε επαφή, όταν μετέπειτα διδάσκονται τραγωδίες. Έτσι τα παιδιά θα αποκτήσουν μια πιο ουσιαστική επαφή με τη μυθολογία, στην οποία βασίζονται μερικά από τα σπουδαιότερα έργα της παγκόσμιας λογοτεχνίας.

4. Επίλογος

Η μυθολογία χρησιμοποιείτο ανέκαθεν ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Μέσω γλωσσικών, εγκυκλοπαιδικών, παιδαγωγικών, ανθρωπιστικών σκοπών μπορεί να εξυπηρετήσει τον απώτερο σκοπό της εκπαίδευσης (Μουλά, 2010). Αποτελεί ακόμα ένα από τα πιο γοητευτικά αλλά και ψυχοπαιδαγωγικά κεφάλαια της πνευματικής εθνικής μας κληρονομιάς και κανένας νέος ή ενήλικος δεν θα έπρεπε να την αγνοεί (Σακελλαρίου, 2009). Τέλος, προκαλεί δέος, ανακούφιση και προβληματισμό σε όποιον αποφασίσει να βυθιστεί στις σελίδες ενός βιβλίου μυθολογίας και φυσικά η αξία της είναι διαχρονική.

Δεν έγραψε άλλωστε τυχαία ο Buxton (2005: 214) πως καμία όψη της αρχαιοελληνικής κληρονομιάς δεν μπορεί να συναγωνιστεί τη μυθολογία ως προς τη γοητεία που έχει ασκήσει επί σειρά γενεών από την αρχαιότητα ως σήμερα. Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα οι αρχαιοελληνικοί μύθοι εξακολουθούν να ασκούν επιρροή σε πολλούς τομείς του πολιτισμού, είτε πρόκειται για αναπλάσεις μύθων από ποιητές και αναπαραστατικούς καλλιτέχνες είτε για τη δραστική ανανέωση της εικόνας θεών και ηρώων στον κινηματογράφο, στην τηλεόραση και στα ηλεκτρονικά παιχνίδια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Buxton, R. (2002). *Όψεις του φαντασιακού στην αρχαία Ελλάδα: Η μυθολογία και τα συμφραζόμενά της*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Buxton, R. (2005). *Οι ελληνικοί μύθοι: Ένας ολοκληρωμένος οδηγός*. Αθήνα: Πατάκη.
- Nesselrath, H. (2008). *Εισαγωγή στην αρχαιογνωσία - Τόμος Α' Αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Powell, B. & Morris, I. (2009). *A new companion to Homer – Εγχειρίδιο ομηρικών σπουδών*. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Ιντζέμπελης, Ε. (2006). *Ο μύθος και τα εικονογραφημένα βιβλία*. Αθήνα: Παρασκήνιο.
- Κανατσούλη, Μ. (2004). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: *Πρόσωπα, έργα, ρεύματα, όροι* (2007). Αθήνα: Πατάκη.
- Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε. & Μιχαήλ, Μ. (2017). *Ιστορία Γ' Δημοτικού: Από τη μυθολογία στην Ιστορία*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων / ΙΤΥΕ - ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Μουλά, Ευ. (2010). *Αρχαία τραγωδία και παιδί: όροι πρόσληψης και διαμόρφωσης εθνικής συνείδησης στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Κριτική.
- Ομάδα Παιδαγωγικού Εργαστηρίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (χ.χ.) *Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Σακελλαρίου, Χ. (2009). *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Νόηση.
- Σπυρόπουλος, Η. (1980). *Τα αρχαία ελληνικά στο γυμνάσιο και το λύκειο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Στρατηγικός σχεδιασμός, υλοποίηση και επικοινωνία ενός Προγράμματος Αγωγής Υγείας στα Δημόσια Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με στόχο την επιτυχήστερη αποτελεσματικότητά του

Ελένη Μανή

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δ' Αθηνών
emanh0806@gmail.com

Περίληψη

Οι μελετητές της Αγωγής Υγείας συμφωνούν ότι έχει αυξημένη αποτελεσματικότητα, όταν ασχολείται με θέματα τα οποία βασίζονται στις ανάγκες και τις επιθυμίες των μαθητών (παιδοκεντρική αντίληψη) και τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Άλλωστε, η οικογένεια είναι ο πρώτος φορέας που διενεργεί συστηματικά αγωγή υγείας στη ζωή ενός ανθρώπου (Λιόνης, 1991; Κλεφτάρας, 2002; Γκούβρα, Κυρίδης, Μαυρικάκη, 2005; Παπαθανασίου, 2009; Στάππα-Μουρτζίνη, 2010). Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει τα πορίσματα της εργασίας «Στρατηγικός σχεδιασμός, υλοποίηση και επικοινωνία ενός προγράμματος αγωγής υγείας στα Δημόσια Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με στόχο την επιτυχήστερη αποτελεσματικότητά του» (Μανή 2016), η οποία ερευνήσε –με σχετική στατιστική πρωτογενή έρευνα– τις τεχνικές μάρκετινγκ, τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός κατά την κατάρτιση ενός Προγράμματος Αγωγής Υγείας στη Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η έρευνα προσδιορίζει εκείνες τις τεχνικές που «ταιριάζουν» και είναι συμβατές για τον καλύτερο σχεδιασμό, την εκτέλεση και την επικοινωνία του προγράμματος, με στόχο την επιτυχήστερη αποτελεσματικότητά του.

Λέξεις-κλειδιά: Αγωγή Υγείας, Σχεδιασμός και Μεθοδολογία Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, επικοινωνία-συνεργασία σχολείου-οικογένειας, κοινωνικό μάρκετινγκ.

1. Εισαγωγή

Το Μάρκετινγκ Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων άρχισε να εφαρμόζεται τη δεκαετία του 1980 στο εξωτερικό (Orlatka, 2006), ενώ στην Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα στο ελληνικό δημόσιο σχολείο το μάρκετινγκ δε χρησιμοποιείται (Τόκας, 2005). Ωστόσο, πρόκειται για ένα επιστημονικό αντικείμενο που στόχο του έχει να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό οργανισμό στην επίτευξη των στόχων και των σκοπών του (Armstrong & Kotler, 2009).

Η βιβλιογραφία σχετικά με τον σχεδιασμό και τη μεθοδολογία Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας σε σχολεία αναφέρει συγκεκριμένα επιστημονικά στάδια, στα οποία, αν παρατηρήσει κανείς προσεχτικά, διαπιστώνει αρκετές ομοιότητες με αυτά του εκπαιδευτικού μάρκετινγκ (επιλογή ομάδας-στόχου / επιλογή κοινού - στόχος, αναγνώριση αναγκών-επιθυμιών καταναλωτικού κοινού / εντοπισμός προβλήματος - αντικειμένου προγράμματος).

Το σημείο στο οποίο όμως διαφέρουν σημαντικά τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας από το εκπαιδευτικό μάρκετινγκ είναι αυτό της επικοινωνίας. Αν και τα οφέλη της επικοινωνίας και της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας είναι σημαντικά, όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία (Γεωργίου, 2000; Κιρκιγιάννη, 2008; Christenson & Sheridan, 2001; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006; Koutrouba et al., 2009), παρ' όλα αυτά στον σχεδιασμό και τη μεθοδολογία Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας οι στρατηγικές επικοινωνίας δεν είναι ξεκάθαρες (Γκούβρα et al., 2001; Γκούβρα et al., 2005; Αθανασίου, 2007; Παπαθανασίου,

2009; Στάππα Μουρτζίνη, 2010) .

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα έρευνας (Μανή, 2016), μέσα από τα οποία αναδεικνύονται οι τεχνικές μάρκετινγκ, οι οποίες όταν χρησιμοποιούνται κατά τον σχεδιασμό, την εκτέλεση και την επικοινωνία συμβάλλουν σημαντικά στη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

2. Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος εξετάζονται βιβλιογραφικά οι έννοιες του μάρκετινγκ και των Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας.

Στο δεύτερο μέρος καταγράφεται τμήμα έρευνας με χρήση σχετικού ερωτηματολογίου, η οποία απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έχουν εκπονήσει Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας. Αναλύονται στατιστικά τα αποτελέσματά της και σχολιάζονται, προκειμένου να δοθούν και οι απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων.

Στο τρίτο μέρος της παρούσας εργασίας περιλαμβάνονται τα συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί της, καθώς και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Στο τέλος παρατίθενται βιβλιογραφικές αναφορές και ένα παράρτημα με τμήμα του ερωτηματολογίου της εν λόγω έρευνας.

3. Αναγκαιότητα - Σπουδαιότητα της Έρευνας

Τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση υλοποιούνται σε σχολικές μονάδες. Ωστόσο, αποτελούν καταρχήν δράσεις με κοινωνικό αντίκτυπο, αφού στόχος τους είναι η διαμόρφωση ή και η τροποποίηση προτύπων συμπεριφοράς, με απώτερο σκοπό την προάσπιση, προαγωγή και βελτίωση του επιπέδου υγείας μέσω της ενδυνάμωσης της προωπικότητάς των μαθητών και της αναβάθμισης του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους (Αγωγή Υγείας, χ.χ.).

Το κοινωνικό μάρκετινγκ είναι μια διαδικασία, η οποία βασιζόμενη σε αρχές από το εμπορικό μάρκετινγκ, σκοπεύει περισσότερο σε κοινωνικά παρά σε οικονομικά αποτελέσματα (Albrecht, 1997). Φαίνεται λοιπόν ότι το κοινωνικό μάρκετινγκ και τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έχουν σε μεγάλο βαθμό κοινούς στόχους και σκοπούς. Το κοινωνικό μάρκετινγκ μάλιστα προσφέρει οφέλη που το κοινό επιθυμεί, μειώνει εμπόδια που αντιμετωπίζει το κοινό και με πειθώ το επηρεάζει να δράσει ευνοϊκά (McKenzie & Smeltzer, 2001).

Θα μπορούσαν λοιπόν τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση να χρησιμοποιήσουν αρχές του μάρκετινγκ με στόχο τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητά τους; Η παρούσα εργασία επιχειρεί να ρίξει φως στις τεχνικές μάρκετινγκ, οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με αυτόν τον σκοπό και να αναδείξει γενικά τεχνικές, τις οποίες ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει για να επικοινωνήσει και να συνεργαστεί με την οικογένεια των μαθητών του αλλά και με την τοπική κοινότητα γενικότερα για να επιτύχει καλύτερα αποτελέσματα στο εκπαιδευτικό του έργο.

4. Μάρκετινγκ

4.1. Ορισμός του Μάρκετινγκ και τα βασικά στάδια του

Ο Philip Kotler, ο διασημότερος καθηγητής μάρκετινγκ, ορίζει το μάρκετινγκ ως εξής: «Μάρκετινγκ είναι η ανάλυση, ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και ο έλεγχος επιμελώς σχεδιασμένων προγραμμάτων και προσφορών για τη δημιουργία, ανάπτυξη και διατήρηση

ωφέλιμων σχέσεων συναλλαγής - ανταλλαγής με την αγορά - στόχο, προς επίτευξη των σκοπών και στόχων του οργανισμού» (Παγανός, 1998: 13).

Όπως κάθε επιστημονική διαδικασία το μάρκετινγκ περιλαμβάνει κάποια βασικά στάδια, τα οποία –σύμφωνα με τους Armstrong & Kotler (2009)– είναι τα εξής πέντε:

- Κατανόηση της αγοράς, των αναγκών και των επιθυμιών των πελατών
- Σχεδιασμός μιας πελατο-κεντρικής στρατηγικής μάρκετινγκ
- Δημιουργία ενός ολοκληρωμένου προγράμματος μάρκετινγκ που έχει εξαιρετική αξία
- Ανάπτυξη σχέσεων με πελάτες
- Δέσμευση αξίας από τους πελάτες για τη δημιουργία κερδών και ποιότητας πελατών.

4.2. Αποτελεσματικό Πρόγραμμα Επικοινωνίας σύμφωνα με τις αρχές Μάρκετινγκ

Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα επικοινωνίας, σύμφωνα με τον Μάλλιαρη (2001), ανάμεσα σε άλλα θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει την προσωπική επικοινωνία και τη μη προσωπική επικοινωνία, στην οποία συμπεριλαμβάνονται οι δημόσιες σχέσεις και η διαφήμιση.

Οι κυριότερες μέθοδοι δημοσίων σχέσεων είναι οι εξής: έγγραφο υλικό, οπτικοακουστικό υλικό, υλικό εταιρικής ταύτισης, ομιλίες / διαλέξεις, δραστηριότητες κοινωνικού συνόλου, προσωπική επαφή - επικοινωνία, ειδικές εκδηλώσεις, ειδήσεις και υπηρεσία τηλεφωνικής ενημέρωσης.

Τα μέσα διαφήμισης είναι τα εξής: εφημερίδες, περιοδικά, τηλεόραση, ραδιόφωνο, αφίσες, διαδίκτυο, απευθείας ταχυδρόμηση.

5. Προγράμματα Αγωγής Υγείας

5.1. Ορισμός και σκοπός των Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στο ελληνικό σχολείο

Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής: «Η Αγωγή Υγείας στα σχολεία είναι μία κατεξοχήν διαθεματική δραστηριότητα, η οποία συμβάλλει στην αναβάθμιση της σχολικής ζωής και στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα. Σκοπός της Αγωγής Υγείας είναι η προάσπιση, η βελτίωση και η προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας των μαθητών, αφενός με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους και της κριτικής τους σκέψης, αφετέρου με την αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους» (Αγωγή Υγείας, χ.χ.).

5.2. Σχεδιασμός Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η διαδικασία, κατά την οποία χαράζεται η στρατηγική η οποία θα ακολουθηθεί για την επίτευξη του σκοπού ενός Προγράμματος Αγωγής Υγείας με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο, αποτελεί τον σχεδιασμό ενός Προγράμματος Αγωγής Υγείας.

Σύμφωνα με τη Στάππα-Μουρτζίνη (2010) κατά τη διαδικασία σχεδιασμού ενός Προγράμματος Αγωγής Υγείας καθορίζονται: το αντικείμενο του Προγράμματος Αγωγής Υγείας, η ομάδα-στόχος, ο σκοπός και οι στόχοι, η μεθοδολογία και το χρονοδιάγραμμα, οι πόροι, ο προϋπολογισμός και η χρηματοδότηση, η παρακολούθηση του προγράμματος, η διάχυση των αποτελεσμάτων, τα αναμενόμενα αποτελέσματα και η αξιολόγηση.

6. Κοινωνικό Μάρκετινγκ και Προγράμματα Αγωγής Υγείας

6.1. Ιστορική αναδρομή της χρήσης αρχών μάρκετινγκ στα Προγράμματα Αγωγής Υγείας

Η χρήση αρχών μάρκετινγκ στα Προγράμματα Αγωγής Υγείας δεν είναι νέα ιδέα, αφού στην ξένη βιβλιογραφία συνδυάζονται εδώ και δεκαετίες με το «Κοινωνικό Μάρκετινγκ» (Glanz

et al., 2002; Doyle & Ward, 2001; McKenzie & Smeltzer, 2001), το οποίο, σύμφωνα με τον Albrecht (1997), είναι «μια διαδικασία προγραμματισμού - σχεδιασμού, σχεδιασμένη να επηρεάσει τη συνειδητή συμπεριφορά ενός ειδικού τμήματος του κοινού για να επιτύχει περισσότερο κοινωνικούς παρά οικονομικούς σκοπούς. Δανειζόμενη από το εμπορικό μάρκετινγκ αρχές, η διαδικασία προσφέρει οφέλη που το κοινό θέλει, μειώνει εμπόδια που το κοινό αντιμετωπίζει και χρησιμοποιεί πειστικότητα να επηρεάσει το κοινό να δράσει ευνοϊκά» (McKenzie & Smeltzer, 2001: 27).

Η Glanz ακόμα γράφει (2002) ότι το κοινωνικό μάρκετινγκ χρησιμοποιείται από τη δεκαετία του 1980 για τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας και ανησυχεί για την επιβίωσή του στον χώρο αυτό. Επιπρόσθετα, καταγράφει τις κύριες διαφορές του κοινωνικού μάρκετινγκ από τις άλλες μεθόδους επιρροής της συμπεριφοράς (εκπαίδευση, νόμος) και σημειώνει ότι περιλαμβάνει στοιχεία που πηγάζουν πέρα από την εκπαίδευση, όπως «τη χρήση κινήτρων και άλλων οφελών που ενισχύουν θετικά τη υιοθέτηση της επιθυμητής συμπεριφοράς» (2002: 441). Τονίζει, τέλος, τη σπουδαιότητα της συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων, ατόμων και οργανισμών, στο πρόγραμμα.

6.2. Ομοιότητες και διαφορές των σταδίων του στρατηγικού σχεδιασμού μάρκετινγκ και του σχεδιασμού Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας

Μελετώντας κανείς τη διαδικασία μάρκετινγκ και τον σχεδιασμό Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας διακρίνει κάποιες θεμελιώδεις ομοιότητες:

- Στο πρώτο στάδιο του στρατηγικού σχεδιασμού μάρκετινγκ καθορίζεται η αποστολή της επιχείρησης με προσανατολισμό στην αγορά. Η επιχείρηση, αφού διερευνήσει τις επιθυμίες και τις ανάγκες της αγοράς μέσω βασικά της έρευνας αγοράς, εκτιμά τις ευκαιρίες και τους επερχόμενους κινδύνους, προκειμένου να οριοθετήσει την αποστολή της (Armstrong & Kotler, 2009). Αντίστοιχα, στο πρώτο και δεύτερο στάδιο του σχεδιασμού Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας επιλέγεται το προς εξέταση πρόβλημα με βάση την αναγκαιότητα εφαρμογής του στη συγκεκριμένη ομάδα - στόχο και προσδιορίζονται οι λόγοι επιλογής της με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της (Στάππα-Μουρτζίνη, 2010). Στα Προγράμματα Αγωγής Υγείας δεν εφαρμόζεται συγκεκριμένη τεχνική ανίχνευσης των αναγκών και των επιθυμιών της ομάδας - στόχου και εδώ έγκειται και η βασική διαφορά τους.
- Στο δεύτερο στάδιο του στρατηγικού σχεδιασμού μάρκετινγκ η επιχείρηση καθορίζει αναλυτικά τους αντικειμενικούς στόχους και τις επιδιώξεις της (Armstrong & Kotler, 2009). Αντίστοιχα, στο τρίτο στάδιο του σχεδιασμού ενός Προγράμματος Αγωγής Υγείας καθορίζονται αναλυτικά ο σκοπός και οι στόχοι του (Στάππα-Μουρτζίνη, 2010).
- Στο τελευταίο στάδιο του στρατηγικού σχεδιασμού μάρκετινγκ περιλαμβάνονται ο σχεδιασμός μάρκετινγκ και άλλες λειτουργικές στρατηγικές που αφορούν τις δραστηριότητες και τους στόχους της επιχείρησης (Armstrong & Kotler, 2009), ενώ στα επόμενα στάδια του σχεδιασμού Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας αντίστοιχα καθορίζονται η μεθοδολογία, το χρονοδιάγραμμα, οι πόροι, ο προϋπολογισμός και η χρηματοδότηση του προγράμματος (Στάππα-Μουρτζίνη, 2010).

7. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση και διεξήχθη έρευνα με τη χρήση αυτοσχεδίου ερωτηματολογίου που αποτελείται από πέντε μέρη: γενικά στοιχεία, δημογραφικά στοιχεία, στοιχεία Προγράμματος Αγωγής Υγείας,

επικοινωνία - συνεργασία με γονείς, αξιολόγηση του προγράμματος.

Κατ' αυτόν τον τρόπο έγινε δυνατή η διεξαγωγή της έρευνας σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού - στόχου (Cohen & Manion, 2000) και αποτυπώθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μέσα από μια σειρά τυποποιημένων ερωτήσεων, ενώ παράλληλα εξασφαλίστηκε η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα (Σκιττίδης & Κοίλιαρη, 2006; Saunders et al., 2009).

7.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο:

- α) οι εκπαιδευτικοί, που εφάρμοσαν στάδια στον σχεδιασμό και τη μεθοδολογία Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, τα οποία παρουσιάζουν ομοιότητες με τα αντίστοιχα στον στρατηγικό σχεδιασμό, την υλοποίηση και την επικοινωνία μάρκετινγκ, διαπίστωσαν αύξηση στην αποτελεσματικότητα των στόχων και του σκοπού του προγράμματος
- β) κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ακολούθησαν τεχνικές επικοινωνίας μάρκετινγκ στην επικοινωνία - συνεργασία με τους γονείς και στη διάχυση του μηνύματος του προγράμματος, διαπίστωσαν αυξημένη αποτελεσματικότητα του προγράμματος που εκπρόνησαν ως προς τους στόχους και τον σκοπό του σε σχέση με αυτούς που δεν τις ακολούθησαν.

7.2. Ερευνητικές υποθέσεις

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μέρος των αποτελεσμάτων έρευνας (Μανή, 2016) που έχουν δημοσιευθεί στην ΕΣΤΙΑ του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου (στον σύνδεσμο <http://estia.hua.gr/browse/18139>) από τις ερευνητικές υποθέσεις της οποίας εστιάζει στις παρακάτω:

H1: Όσοι από τους εκπαιδευτικούς, που εκπρόνησαν Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, χρησιμοποίησαν τεχνικές μάρκετινγκ στην επικοινωνία - συνεργασία με τους γονείς και στη διάχυση του μηνύματος του προγράμματος, είχαν επιτυχή αξιολόγηση στην αποτελεσματικότητα του Προγράμματος.

H2: Όσοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, το σχεδίασαν και το εκτέλεσαν με βάση τις ανάγκες και τις επιθυμίες των μαθητών, συνεργάστηκαν με άλλους φορείς και χρησιμοποίησαν τεχνικές μάρκετινγκ στην επικοινωνία - συνεργασία με τους γονείς είχαν επιτυχή αξιολόγηση στην αποτελεσματικότητα του Προγράμματος.

7.3. Το δείγμα

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανεξαρτήτως ειδικότητας, οι οποίοι εκπονούνταν Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας εγκεκριμένο από τη Δ' Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2015-2016 ή είχαν εκπονήσει στο παρελθόν.

Απαντήθηκε αρχικά από 12 εκπαιδευτικούς (26-27 Μαΐου 2016) με σκοπό να σταθμιστεί. Στη συνέχεια, διανεμήθηκε σε έντυπη μορφή μεταξύ 30 Μαΐου και 22 Ιουνίου 2016 στους δήμους Αλίμου, Παλαιού Φαλήρου, Αγίου Δημητρίου και Νέας Σμύρνης.

Ο τελικός αριθμός των συγκεντρωμένων ερωτηματολογίων είναι 155.

7.4. Μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας

Για την ανάλυση των στοιχείων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα

S.P.S.S. 21.0 με βάση τις αρχές που διέπουν την ποσοτική μέθοδο.

8. Περιγραφική ανάλυση δεδομένων

8.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποσοτικής έρευνας - Συσχετίσεις

8.1.α. Επιβεβαίωση (H1) πρώτης ερευνητικής υπόθεσης

Πίνακας 1: Άθροισμα ενημέρωσης γονέων και επικοινωνία του μηνύματος του προγράμματος * βαθμός επίτευξης Crosstab Count

		Βαθμός επίτευξης				Σύνολο
		λίγο	μέτρια	πολύ	Πάρα πολύ	
sum2122	2,00	1	0	0	0	1
	3,00	0	1	0	0	1
	4,00	39	2	0	0	41
	5,00	17	0	0	0	17
	6,00	3	0	0	0	3
	7,00	0	1	0	0	1
	8,00	5	0	0	0	5
	9,00	8	0	1	0	9
	10,00	0	0	1	7	8
	11,00	0	0	2	22	24
	12,00	0	0	2	17	19
	13,00	0	0	2	24	26
Total		73	4	8	70	155

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	231,170 ^a	33	,000
Likelihood Ratio	228,957	33	,000
Linear-by-Linear Association	125,971	1	,000
N of Valid Cases	155		

a. 38 cells (79,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

Στην ερώτηση 20 του ερωτηματολογίου (βλ. παράρτημα) οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να επιλέξουν ανάμεσα σε 7 απαντήσεις σχετικά με τον τρόπο ενημέρωσης των γονέων για το πρόγραμμα, οι οποίες αποτελούν μεθόδους δημοσίων σχέσεων μάρκετινγκ.

Στην ερώτηση 21 καλούνταν να επιλέξουν ανάμεσα σε 7 επιλογές σχετικά με τον τρόπο επικοινωνίας του προγράμματος, οι οποίες αποτελούν μέσα, που χρησιμοποιεί το μάρκετινγκ για τη διαφήμιση.

Επίσης, στην ερώτηση 22 είχαν να επιλέξουν μια απάντηση που να αξιολογεί την επιτυχία του προγράμματος που εκπόνησαν (Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα πολύ)

Παρατηρούμε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στην ερώτηση αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι του προγράμματος ως προς τη διάχυση του μηνύματος του προγράμματος και την ενημέρωση των γονέων ($\text{sig} < 0,05$).

Όλοι όσοι επέλεξαν μέχρι 8 απαντήσεις συνολικά, στις ερωτήσεις σχετικά με την ενημέρωση των γονέων για το πρόγραμμα και τη διάχυση του μηνύματος του προγράμματος δήλωσαν λίγη ή μέτρια επιτυχία του προγράμματος, ενώ το 90,6% όσων επέλεξαν 9 απαντήσεις και πάνω σε αυτές τις δύο ερωτήσεις δήλωσαν ότι το πρόγραμμα είχε μεγάλη επιτυχία.

Διάγραμμα 3. Διαφοροποίηση στην ερώτηση αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι του προγράμματος ως προς τη διάχυση του μηνύματος του προγράμματος και την ενημέρωση των γονέων

8.1.β. Επιβεβαίωση (H2) δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης

Πίνακας 2. Τρόπος επιλογής του προγράμματος και τρόπος σχεδιασμού του προγράμματος και βαρύτητα κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος και σημαντικότητα κατά την εκτέλεση του προγράμματος και συνεργασία με άλλους φορείς και ενημέρωση γονέων και επικοινωνία του μηνύματος * βαθμός επίτευξης

Group Statistics

	newvariable	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα

αναγκαιότητα+πρωτότυπο / συνδυασμός+ανάγκες μαθητών+ανάγκες και επικοινωνία με γονείς+συνεργασία με άλλους φορείς+πολλές επιλογές στην ενημέρωση γονέων+πολλές επιλογές στη διάχυση του μηνύματος	60	4,9667	,18102	,02337
Υπόλοιπες επιλογές	95	2,5474	1,06958	,10974

Independent Samples Test									
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Βαθμό επίτευξης	80,841	,000	17,344	153	,000	2,41930	,13949	2,14373	2,69487
			21,563	102,384	,000	2,41930	,11220	2,19676	2,64183

Με την εφαρμογή independent samplest-test διαπιστώνεται ότι όλοι όσοι εφάρμοσαν τεχνικές μάρκετινγκ –δηλαδή δήλωσαν ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιλέχθηκε λόγω αναγκαιότητας στη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο, δήλωσαν ότι ο τρόπος σχεδιασμού του προγράμματος είναι πρωτότυπος ή συνδυασμός, δήλωσαν ότι κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος βαρύτητα δόθηκε στις ανάγκες και επιθυμίες των μαθητών, δήλωσαν ότι κατά την εκτέλεση του προγράμματος ήταν σημαντική η ικανοποίηση των αναγκών και των επιθυμιών των μαθητών και η επικοινωνία με τους γονείς, η ικανοποίηση των αναγκών και των επιθυμιών των μαθητών, η επικοινωνία-συνεργασία με τους γονείς, δήλωσαν ότι υπήρχε συνεργασία με άλλους φορείς, είχαν επιλέξει από 4 και πάνω απαντήσεις στην ενημέρωση γονέων σχετικά με το πρόγραμμα και είχαν επιλέξει από 3 και

πάνω απαντήσεις στη διάχυση του μηνύματος του προγράμματος– απάντησαν ότι το πρόγραμμα είχε μεγάλη επιτυχία.

Αντίθετα, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες –που απάντησαν ότι το πρόγραμμα επιλέχθηκε κατόπιν πρότασης του διευθυντή / υποδιευθυντή / υπεύθυνου Αγωγής Υγείας ή από ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο θέμα ύστερα από πρόταση γονέων, απάντησαν ότι το πρόγραμμα ήταν έτοιμο, ότι κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος βαρύτητα δόθηκε στον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών ή στην αλλαγή των στάσεων των μαθητών, απάντησαν ότι κατά την εκτέλεση του προγράμματος είναι σημαντική η επίτευξη των στόχων του προγράμματος, απάντησαν ότι δεν συνεργάστηκαν με άλλους φορείς, είχαν επιλέξει κάτω από 3 απαντήσεις στην ενημέρωση γονέων σχετικά με το πρόγραμμα και είχαν επιλέξει κάτω από 2 απαντήσεις στη διάχυση του μηνύματος του προγράμματος– δήλωσαν ότι το πρόγραμμα είχε μικρή επιτυχία ($\text{sigtttest} < 0,05$).

Διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν στάδια στον σχεδιασμό και τη μεθοδολογία Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας που παρουσιάζουν ομοιότητες με τα αντίστοιχα στον στρατηγικό σχεδιασμό, την υλοποίηση και την επικοινωνία μάρκετινγκ διαπίστωσαν αύξηση στην αποτελεσματικότητα των στόχων του προγράμματος σε σύγκριση με τους υπόλοιπους.

9. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας ήταν η ανάδειξη των τεχνικών Μάρκετινγκ, οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στα Προγράμματα Αγωγής Υγείας στη δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με σκοπό την επιτυχέστερη αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, η ανάδειξη γενικά τεχνικών, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν με στόχο την επικοινωνία και τη συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών αλλά και με την τοπική κοινότητα γενικότερα με σκοπό την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων στο εκπαιδευτικό τους έργο. Παρακάτω παρατίθενται ορισμένα συμπεράσματα τα οποία προκύπτουν από την έρευνα και θα μπορούσαν να πάρουν τη θέση προτάσεων:

- Κατανόηση των αναγκών και των επιθυμιών των μαθητών για τον εντοπισμό του προβλήματος - αντικειμένου του προγράμματος / Σχεδιασμός και εκτέλεση του προγράμματος με βάση τις ανάγκες - επιθυμίες των μαθητών
- Επικοινωνία - συνεργασία με γονείς / Ενίσχυση της επικοινωνίας - συνεργασίας με γονείς με μέσα επικοινωνίας μάρκετινγκ (προσωπική ή μη προσωπική: ομαδική συνάντηση, έγγραφο υλικό, διάλεξη ειδικού, τηλεφωνικά, οπτικοακουστικό υλικό)
- Δημιουργία και ανάδειξη ενός μηνύματος μέσω τεχνικών μάρκετινγκ (αφίσες, διαδίκτυο, τραγούδι, βίντεο)
- Συνεργασία με φορείς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Albrecht, Ph. D., University of South Florida. (1997). Defining Social Marketing: 25 years later. *SAGE journals*, 3(3-4). Ανακτήθηκε στις 20/9/2018 από <https://doi.org/10.1177/152450049700300302>
- Armstrong, G. & Kotler, P. (2009). *Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Christenson, S. & Sheridan, S. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: The Guilford Press.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Glanz, K., Rimer, B. & Lewis, F. M. (2002). *Health Behavior and Health Education Theory*,

- Research and Practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Koutrouba, K., Ekaterini, A., Georgios, T. & Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology*, 30(3), 311-328.
- Lionis, C., Kafatos, A., Vlachonikolis, J., Vakaki, M., Tzortzi, M. & Petraki, A. (1991). The effects of a health education intervention program among Cretan adolescents Original Research Article. *Preventive Medicine*, 20(6), 685-6.
- McGrath, J. (2014). Using Marketing Research and Positioning Techniques to Create IMC Campaigns for Private, Charter or Public Magnet Schools. *Atlantic Marketing Journal*, 3(1).
- Miedel, R.B. & Reynolds, A.J. (1999). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does it Matter? *Journal of School Psychology*, 37, 370-402.
- McKenzie, J. & Smeltzer, J. (2001). *Planning, Implementing, and Evaluating Health Promotion Programs: A Primer*. USA: Allyn and Bacon.
- Oplatka, I. & Ben Gurion, B. (2006). Teachers' perceptions of their role in educational marketing: Insights from the case of Edmonton, Alberta¹. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, #51.
- Αγωγή Υγείας. (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 20/9/2018 από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/29deppsaps_AgogiYgias.pdf
- Αθανασίου, Α. (2007). *Αγωγή υγείας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γεωργίου, Σ., (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α. & Μαυρικάκη, Ε. (2001). *Αγωγή Υγείας και Σχολείο. Παιδαγωγική και Βιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Γκρούβα, Μ., Κυρίδης, Α. & Μαυρικάκη, Ε. (2005). *Christenson & Sheridan Αγωγή Υγείας και Σχολείο: Παιδαγωγική και Βιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2012). Επικοινωνία Σχολείου - Οικογένειας. *Τα εκπαιδευτικά*, 103-104, 95-119. Ανακτήθηκε στις 20/9/2018 από http://www.taekpaideutika.gr/ekp_103-104/09.pdf
- Κλεφτάρας, Γ. (2002). Η κατάθλιψη σε παιδιά και εφήβους: Μέθοδοι αυτοαξιολόγησης και προβληματισμοί. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καϊλα & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μάλλιαρης, Π. (2001). *Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ*. Πειραιάς: Αθ. Σταμούλης.
- Μανή, Ε. (2016). Στρατηγικός Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Επικοινωνία ενός Προγράμματος Αγωγής Υγείας στα Δημόσια Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με στόχο την επιτυχήστερη αποτελεσματικότητά του (Μεταπτυχιακή εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παγανός, Η., (1998). *Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και Μάρκετινγκ- Το στρατηγικό μάρκετινγκ των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών*. Αθήνα: Leader Books.
- Παπαθανασίου, Β. (2009). Αγωγή και προαγωγή υγείας στο σχολικό περιβάλλον: Βασικές αρχές και μεθοδολογία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 47-361. Ανακτήθηκε στις 20/9/2018 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos15/047-061.pdf>
- Σκιττίδης, Φ. & Κοίλιαρη, Π. (2006). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία Εκπόνησης Ερευνητικών Εργασιών Τεχνολογικής Κατεύθυνσης*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Στάππα-Μουρτζίνη, Μ. (2010). *Αγωγή Υγείας: Βασικές Αρχές-Σχεδιασμός Προγράμματος, Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Τόκας, Δ. Χ., (2005). *Το Marketing στην Εκπαίδευση Ι, Εισαγωγικές Έννοιες - Θεωρητικό υπόβαθρο*. Αθήνα: ceitec.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο, Ερωτήσεις 15-22

15. Τρόπος επιλογής συγκεκριμένου προγράμματος:

- Πρόταση διευθυντή / υποδιευθυντή / υπευθύνου Αγωγής Υγείας ή άλλου φορέα:.....
- Με ενδιαφέρει το συγκεκριμένο θέμα:.....
- Επιθυμία-ενδιαφέρον πλειοψηφίας μαθητών:.....
- Πρόταση γονέων:.....
- Παρατήρησα ότι υπάρχει αναγκαιότητα (ανάγκες, επιθυμίες) στη συγκεκριμένη ομάδα-στόχος:.....
- Άλλος λόγος (ονομάστε τον):.....

16. Τρόπος σχεδιασμού προγράμματος:

- Έτοιμο:.....
- Πρωτότυπο:.....
- Συνδυασμός έτοιμου και πρωτότυπου:.....

17. Κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος βαρύτητα δόθηκε:

- Στις ανάγκες και τις επιθυμίες των μαθητών:
- Στον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών:
- Στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών:
- Στην επικοινωνία - συνεργασία με τους γονείς:
- Σε κάτι άλλο (ονομάστε το):

18. Κατά την εκτέλεση του προγράμματος ήταν σημαντική:

- Η επίτευξη του σκοπού και των στόχων του προγράμματος:
- Η ικανοποίηση των αναγκών και των επιθυμιών των μαθητών:
- Η επικοινωνία-συνεργασία με τους γονείς με σκοπό τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα του προγράμματος:

19. Συνεργασία με άλλους φορείς:

- Όχι:.....
- Ναι:.....

Αναφέρατε ποιον:

Δ. Επικοινωνία - Συνεργασία με γονείς

20. Ενημέρωση των γονέων σχετικά με το πρόγραμμα:

- Ενημερώθηκαν οι γονείς για το πρόγραμμα σε τουλάχιστον μία ομαδική συνάντηση

/ σχετική εκδήλωση:.....

- Ενημέρωθηκαν οι γονείς από την / τον εκπαιδευτικό με έγγραφο υλικό (επιστολές, εργασίες κατ' οίκον με συμμετοχή γονέων) για την πορεία του προγράμματος:.....
- Ενημερώθηκαν οι γονείς για θέματα σχετικά με το πρόγραμμα μέσα από διάλεξη / ομιλία ειδικού:.....
- Ενημερώθηκαν οι γονείς τηλεφωνικά για την πορεία του προγράμματος:.....
- Παρουσιάστηκε στους γονείς σχετικό οπτικοακουστικό υλικό (διαφάνειες, βίντεο, φωτογραφίες κ.λπ.):.....
- Διοργανώθηκε σχετική κοινωνική εκδήλωση (έρανος, bazaar, πορεία, κ.λπ.):.....
- Ενημερώθηκαν οι γονείς σε προσωπική επαφή-επικοινωνία:.....

21. Επικοινωνία-Διάχυση μηνύματος προγράμματος:

- Δημιουργήσατε ένα μήνυμα για την προώθηση του σκοπού και των στόχων του προγράμματος;.....
- Αναρτήσατε το μήνυμα σε εμφανές σημείο στην τάξη ή στο σχολείο;.....
- Αναρτήσατε το μήνυμα στην ιστοσελίδα του σχολείου ή σε κάποια άλλη ιστοσελίδα;.....
- Δημιουργήσατε τραγούδι με το μήνυμα;.....
- Φτιάξατε βίντεο με το μήνυμα;.....

Ε' Αξιολόγηση του προγράμματος

22. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι επιτεύχθηκαν ο σκοπός και οι στόχοι του προγράμματος;

- Καθόλου:
- Λίγο:
- Μέτρια:
- Πολύ:
- Πάρα πολύ

Η ρητορική εκδοχή της αναγνωστικής θεωρίας: Θεωρητικές διαπιστώσεις και διδακτικές προτάσεις σε ποιήματα των *Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* της Β' τάξης του Γυμνασίου

Μεταξούλα Μανικάρου

Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ)

στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
manikarou.m@gmail.com

Περίληψη

«Βλέπω ξεκάθαρα τώρα όχι μόνο συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους η θεωρία μπορεί να μας βοηθήσει να επιλύσουμε προβλήματα διδακτικής οργάνωσης και παιδαγωγικής υφής, παρά και με ποιόν τρόπο η διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει τη θεωρία να προσδιορίσει και να επεξεργαστεί αυτά τα προβλήματα. Πιστεύω πως η διδασκαλία και η θεωρία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους» (Scholes). Η άποψη του Scholes για την αλληλένδετη και αλληλοσυμπληρούμενη σχέση της θεωρίας της λογοτεχνίας και της διδακτικής πράξης αποτελεί το έναυσμα για τη δημιουργία της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης. Συγκεκριμένα, θα αξιοποιηθεί η ρητορική εκδοχή της αναγνωστικής θεωρίας στη διδασκαλία των ποιητικών κειμένων των «Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» της Β' τάξης του Γυμνασίου. Η επιλογή αυτή μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η Λογοτεχνία έχει δεχτεί σπουδαία αποτελέσματα από τη διδασκαλία της «ρητορικής», με την έννοια ότι σκοπός της είναι να επηρεάσει με κάποιο τρόπο τον αναγνώστη. Η εργασία θα ακολουθήσει την εξής πορεία: Αρχικά, θα παρουσιαστεί το μεθοδολογικό εργαλείο το οποίο συγκροτούν οι θεωρίες του Roman Jakobson (επικοινωνιακοί παράγοντες και επικοινωνιακές γλωσσικές λειτουργίες) και του Paul de Man (ρητορικοί τρόποι), εκπροσώπων της ρητορικής θεωρίας. Ακολούθως, θα γίνει εφαρμογή της ρητορικής θεωρίας στα καταχωρημένα ποιήματα του εγχειριδίου της «Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» της Β' Γυμνασίου. Η επιλογή των ποιητικών κειμένων οφείλεται στο γεγονός ότι η ποιητική γλώσσα, για να μπορέσει να επιβιώσει, είναι γεμάτη από λεκτικούς τρόπους και σχήματα λόγου, πράγμα που σημαίνει ότι χρειάζεται να παρεκκλίνει από την κυριολεξία. Τέλος, αφενός μεν θα εξεταστούν η διδακτική μεθοδολογία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΣ), η στοχοθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) και οι ερωτήσεις που προτείνονται σε κάθε ποίημα σε σχέση με τη ρητορική εκδοχή της αναγνωστικής θεωρίας και αφετέρου θα διατυπωθούν προτάσεις για τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό της διδακτικής βάσης της Λογοτεχνίας.

Λέξεις-κλειδιά: Ρητορική εκδοχή, Jakobson, de Man, λογοτεχνία.

1. Εισαγωγή

Μια τυπολογία για τις Αναγνωστικές Θεωρίες είναι η εξαπλή που όρισε η Susan Suleiman (1980: 6-7): ρητορική, στρουκτουραλιστική ή σημειωτική, φαινομενολογική, υποκειμενική ή ψυχαναλυτική, κοινωνιολογική ή ιστορική και ερμηνευτική (βλ. και Τζιόβας, 2003). Η παρούσα εργασία εστιάζει το ενδιαφέρον της στη «ρητορική εκδοχή».

Επιχειρώντας μια σύντομη αναδρομή του όρου «ρητορική» ανατρέχουμε στην κλασική Ελλάδα. Χρησιμοποιήθηκε από τον Σωκράτη στον πλατωνικό διάλογο *Γοργίας*, περίπου το 385 π.Χ. (Kennedy, 1994: 3; Cole, 1991:2), δήλωνε την πολιτική τέχνη της δημόσιας ομιλίας και αναφερόταν στη «δύναμη και δυνατότητα των λέξεων να επηρεάσουν μια κατάσταση στην οποία χρησιμοποιούνταν ή προσλαμβάνονταν» (Kennedy, 2012: 16). Περιγραφόταν μάλιστα σαν ένα «είδος κολακείας και απατηλό πανομοιότυπο της δικαιοσύνης» (Kennedy, 1994: 8). Η ρητορική (ρητορική τέχνη) αποτέλεσε μια αναγκαιότητα για τον ρήτορα, ο οποίος επιδίωκε να βελτιώσει την πειστικότητα του λόγου του (Sweateringen, 1991: 63-64). Και ο Αριστοτέλης στη *Ρητορική*

του όριζε τον ρητορικό λόγο ως την τέχνη να «ανακαλύπτεις κάθε διαθέσιμο μέσο πειθούς σε οποιαδήποτε περίπτωση», εστιάζοντας στα μέσα και τις τεχνικές που μετέρχεται ένας ρήτορας, για να επηρεάσει τη διάνοια και τα συναισθήματα του κοινού (Abrams, 2016: 422). Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοί της, οι Σοφιστές, επιδίωκαν να καταστήσουν τον ρήτορα ικανό «να καταργήσει με τη γνώση του κάθε άλλη τέχνη» (Sweateringen, 1991: 66-67).

2. Η ρητορική εκδοχή της αναγνωστικής θεωρίας

2.1. Βασικές αρχές και εκπρόσωποι

Οι βασικές αρχές της ρητορικής εκδοχής της αναγνωστικής θεωρίας συνοψίζονται στα ακόλουθα (Suleiman, 1980: 7-8; Τζιόβας, 2003: 232-233): Η ρητορική εκδοχή της αναγνωστικής θεωρίας ενδιαφέρεται για το ηθικό και ιδεολογικό περιεχόμενο του μηνύματος, τις ηθικές αρχές και ιδέες που αναδύονται μέσα από τα νοήματα και τις συνέπειες που έχουν πάνω στον αναγνώστη. Αυτό σημαίνει ότι δεν έχει ως στόχο να μας παρουσιάσει τα νοήματα που υπάρχουν μέσα στο κείμενο, το μήνυμα καθαυτό που το κείμενο επικοινωνεί, αλλά υπογραμμίζει τι δηλώνουν τα συγκεκριμένα νοήματα και τον τρόπο που ο αναγνώστης τα αντιλαμβάνεται. Επικεντρώνεται επίσης στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους ο συγγραφέας χειρίζεται και καθορίζει τελικά τη νοηματοδότηση του κειμένου που δημιουργεί. Συνεπώς, η ρητορική θεωρία ενασχολείται με τις ηθικές συνέπειες της λογοτεχνίας για τον αναγνώστη και την επιδεξιότητα του συγγραφέα να τις ρυθμίζει και να τις ελέγχει. Βασικός στόχος της είναι να αντιμετωπίσει το κείμενο ως μορφή επικοινωνίας και περιλαμβάνει το κωδικοποιημένο μήνυμα, το πώς κωδικοποιείται και τις επενέργειές του στο αναγνωστικό κοινό ως εξής: Το μήνυμα περιέχεται στο κείμενο, ο συγγραφέας ως πομπός κωδικοποιεί το μήνυμα με τη μορφή κειμενικών σημείων και ο αναγνώστης ως δέκτης αναλαμβάνει να αποκωδικοποιήσει. Η δυσκολία αποκωδικοποίησης σχετίζεται όχι τόσο με την ικανότητα του αναγνώστη όσο με την πρόθεση του συγγραφέα για επίτευξη αμφισημίας.

Οι κυριότεροι εκπρόσωποι της ρητορικής εκδοχής της αναγνωστικής θεωρίας είναι οι: Roman Jakobson, Paul de Man, Wayne Booth, Michel Charles. Στη συνέχεια, θα αναπτυχθούν αναλυτικότερα οι θεωρίες των δύο πρώτων, οι οποίες θα αποτελέσουν ένα μεθοδολογικό εργαλείο για την αξιοποίησή του στη διδακτική του μαθήματος της λογοτεχνίας. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία του Jakobson αναφέρεται σε ένα μοντέλο γλωσσικής επικοινωνίας, διακρίνοντας επικοινωνιακούς παράγοντες και λειτουργίες στην επικοινωνιακή πράξη, ενώ η θεωρία του De Man ενδιαφέρεται για τους ρητορικούς / λεκτικούς τρόπους. Οι θεωρίες του W. Booth και του M. Charles δε θα αποτελέσουν αντικείμενο εξέτασης, εφόσον η πρώτη, η οποία επικεντρώνεται στις αφηγηματικές φωνές, δημιουργώντας τις έννοιες του υπονοούμενου συγγραφέα και του υπονοούμενου αναγνώστη, ενδεχομένως θα δυσκολέψει μαθητές Γυμνασίου και η δεύτερη εντάσσεται περισσότερο στον στρουκτουραλισμό.

2.2. Η θεωρία του Roman Jakobson

Ο Jakobson για κάθε επικοινωνιακό γεγονός / πράξη ορίζει έξι συστατικούς παράγοντες, οι οποίοι συνδέονται με μία κυρίως -αλλά όχι αποκλειστικά- γλωσσική λειτουργία, εφόσον συχνά παρατηρείται μίξη λειτουργιών. Βέβαια, σε κάθε μήνυμα υπάρχει η «επικρατούσα λειτουργία», αν και θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη «η βοηθητική συμμετοχή των λοιπών λειτουργιών» (Jakobson, 1998: 62). Ακολουθεί η παρουσίαση του επικοινωνιακού μοντέλου του Jakobson («επικοινωνιακοί παράγοντες» και «επικοινωνιακές λειτουργίες της

γλώσσας» ή αλλιώς «λειτουργίες της γλωσσικής επικοινωνίας»), (Jakobson, 1998: 61-98; Νάκας, 1995: 215-245; Τζιόβας, 2003: 199).

Επικοινωνιακοί παράγοντες: 1) *Πομπός / αποστολέας:* Στέλνει, εκπέμπει το μήνυμα. 2) *Δέκτης / παραλήπτης:* Δέχεται το μήνυμα. 3) *Μήνυμα:* Οι πληροφορίες που μεταδίδονται από τον πομπό. Το μήνυμα είναι ο συνδυασμός ενός σημαίνοντος με ένα σημαινόμενο που συγκροτεί ένα λεκτικό αντικείμενο (Selden, 2008: 115). 4) *Επικοινωνιακός κώδικας:* Σύστημα σημείων ή συμβόλων, μια φυσική ή τεχνητή γλώσσα, εδώ μας ενδιαφέρει η φυσική γλώσσα μέσω της οποίας κωδικοποιείται (εκφράζεται σύμφωνα με λεξικογραμματικούς κανόνες αυτής της γλώσσας) το μήνυμα. Ο κώδικας πρέπει να είναι κοινός στον αποστολέα / κρυπτογράφο και στον αποδέκτη / αποκρυπτογράφο του μηνύματος. 5) *Συμφραζόμενα:* Το κοινωνικό / ρηματικό πλαίσιο αναφοράς. Αυτά είναι οι παράμετροι που, αν και βρίσκονται εκτός κειμένου, επηρεάζουν ωστόσο την παραγωγή του και εγγράφονται έμμεσα ή άμεσα σ' αυτό (Πεσκετζή, 2003: 61). Αποτελούν δηλαδή τα εξωκειμενικά στοιχεία που αναφέρονται στη ζωή του συγγραφέα, στις πεποιθήσεις και προθέσεις του, στις εμπειρίες του, στους συγχρόνους του, στην κοινωνία του (Hawthorn, 2006:39). Τα συμφραζόμενα είναι πολύ σημαντικά, γιατί κανένα λογοτεχνικό έργο δεν είναι παντελώς ανεξάρτητο από αυτά και αν δεν κατανοηθεί εντός αυτών (των συμφραζομένων) το νόημά του αλλάζει (Hawthorn, 2006: 110). 6) *Επαφή / κανάλι:* Ο αγωγός, μια φυσική ή τεχνητή διάυλος (ηχητικά κύματα, γραφικά σχήματα) για την επικοινωνία των δύο πόλων. Στην περίπτωση της λογοτεχνίας μπορεί να παραλειφθεί, αφού γίνεται, κυρίως, με τον γραπτό λόγο, εκτός από το θέατρο (Τζιόβας, 2003: 199).

Επικοινωνιακές λειτουργίες: 1) *Συγκινησιακή - Εκφραστική / Συναισθηματική - Βιωματική:* Αποκαλύπτει και εκφράζει τα συναισθήματα, τις απόψεις, την εσωτερική κατάσταση, τη διάθεση, την προσωπική πλευρά και τη στάση του πομπού προς το μεταδιδόμενο μήνυμα. Χρησιμοποιεί το α' ρηματικό πρόσωπο. 2) *Βουλευτική / Προθετική / Κατευθυντική:* Στόχο έχει να επηρεάσει, να προσανατολίσει τη συμπεριφορά του δέκτη και αναφέρεται στο πώς ο δέκτης αντιδρά σε ό,τι δέχεται ή πώς επηρεάζονται τα συναισθήματα και οι απόψεις του. Στην προσπάθεια του πομπού να προκαλέσει το ενδιαφέρον του δέκτη επιστρατεύεται το β' ρηματικό πρόσωπο. 3) *Ποιητική / Αισθητική:* Η προσοχή επισύρεται στις υλικές ιδιότητες των σημείων, στη συνειδητή επεξεργασία του μηνύματος τόσο σε επίπεδο περιεχομένου όσο και μορφής για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού, δηλαδή του αισθητικότερου συνδυασμού. Η ποιητική λειτουργία μπορεί να είναι παρούσα σε κάθε τύπο μηνύματος, απλώς στην ποίηση κατέχει δεσπόζουσα θέση (Delcroix, 1997: 25; Jakobson, 1998: 11). 4) *Μεταγλωσσική:* Οι συνομιλητές ελέγχουν ή ρυθμίζουν τον κώδικα που χρησιμοποιούν. Ρόλος της είναι να επεξηγεί και να διευκρινίζει τη μορφή και τη σημασία του μηνύματος. 5) *Αναφορική / Δηλωτική / Γνωστική / Πληροφοριακή:* Εστιάζει σε αυτό για το οποίο γίνεται λόγος και προσφέρει πληροφορίες για το εξωτερικό πλαίσιο της επικοινωνιακής πράξης. Αποτελεί την κυρίαρχη λειτουργία για πολλά μηνύματα, αλλά είναι απαραίτητη και η βοηθητική συμμετοχή των υπόλοιπων λειτουργιών. Επειδή αφορά την κατά το δυνατόν αντικειμενική περιγραφή του κόσμου, είναι συχνή η ουδέτερη τριτοπρόσωπη έκφραση. 6) *Φατική / Επαφική:* Εγκαθιστά, διατηρεί ανοικτό ή κλείνει, ελέγχει και συντηρεί το κανάλι της επικοινωνίας και την επαφή μεταξύ των συνομιλητών.

Η αντιστοίχιση επικοινωνιακών παραγόντων και λειτουργιών έχει ως εξής: 1) Πομπός - Συγκινησιακή. 2) Δέκτης - Προθετική. 3) Μήνυμα - Ποιητική. 4) Κώδικας - Μεταγλωσσική.

5. Συμφραζόμενα - Αναφορική. 6) Επαφή - Φατική.

Ο Jakobson προτείνει, επίσης, δύο αρχές οργάνωσης του λόγου, δύο «βασικούς τρόπους διατάξεως» της γλωσσικής συμπεριφοράς, την *επιλογή* και τον *συνδυασμό* (Jakobson, 1998: 68). Κάθε «γλωσσική κατασκευή» θεμελιώνεται σε δύο άξονες (Jakobson, 1998: 12, 33-35; Delcroix, 1997: 25-26): α) Στον *παραδειγματικό ή κάθετο άξονα* (άξονα των αντικαταστάσεων) που βασίζεται στην *επιλογή*, δηλαδή στη δυνατότητα που έχουμε να επιλέγουμε στοιχεία από ένα απόθεμα γλωσσικών μονάδων και να αντικαθιστούμε στοιχεία με άλλα που είναι ισοδύναμα, λίγο-πολύ αντίστοιχα. β) Στον *συνταγματικό ή οριζόντιο άξονα* (στο επίπεδο της παραγόμενης πρότασης) που βασίζεται στον *συνδυασμό* των γλωσσικών μονάδων που έχουν επιλεγεί στον παραδειγματικό άξονα και ο οποίος συνδυασμός εξαρτάται από τις ομοιότητες ή τις διαφορές, δηλαδή τη συνάφεια που έχουν τα στοιχεία αυτά (οι συνδυαζόμενοι όροι). Συνεπώς, τα λογοτεχνικά κείμενα συνίστανται από γλώσσα, αποτελούνται από λέξεις, οι οποίες είναι το αποτέλεσμα των *επιλογών* και των *συνδυασμών* των συγγραφέων (Hawthorn, 2006: 103). Τέλος, ο Jakobson (1998: 14-16) τοποθέτησε το σχήμα της *μεταφοράς* στον παραδειγματικό άξονα, όπου εκφράζεται πληρέστερα με τη σχέση ομοιότητας και το σχήμα της *μετωνυμίας* στον συνταγματικό άξονα, όπου εκφράζεται πληρέστερα με τη σχέση συνάφειας αντιστοιχίζοντάς τα με τις δύο «ενέργειες που επιτελούμε, όταν μιλάμε ή γράφουμε: την επιλογή και τον συνδυασμό».

2.3. Η θεωρία του Paul De Man

Ο Paul de Man επηρεάστηκε από τη θεωρία του Jakobson (παραδειγματικός και συνταγματικός άξονας, μεταφορά και μετωνυμία), (Phillips, χ.χ.), αλλά επιχείρησε να διαχωρίσει τη γραμματική από τη ρητορική. Κατά τον De Man, η ρητορική έχει αρνητική σχέση με τη γραμματική και τη λογική, με την έννοια ότι η «γραμματική γνώση αναιρείται από τη ρητορική της μετατόπιση» και «καμιά γραμματική αποκωδικοποίηση δεν είναι σε θέση να προσεγγίσει επαρκώς στις καθοριστικές ρητορικές διαστάσεις ενός κειμένου» (De Man, 1990: 61, 63). Για τον De Man ο όρος *ρητορική* εκλαμβάνεται «ως μελέτη των λεκτικών τρόπων και των σχημάτων λόγου» (De Man, 1979: 6), πράγμα που σημαίνει ότι το νόημα του κειμένου δεν εντοπίζεται στη μορφή, στη δομή, στο περιεχόμενο, στη γραμματική, στη λογική, αλλά στη ρητορική (Phillips, χ.χ.). Αυτό σημαίνει ότι διακρίνει δύο συστατικά μέρη της γλώσσας τη *σημειολογική ή γραμματική δομή* (κυριολεκτική σημασία) και τη *ρητορική ή σχηματική διάσταση* (μεταφορική σημασία), τα οποία βρίσκονται πάντα σε μια ανταγωνιστική σχέση (Burns, χ.χ.). Ο De Man εξετάζει τα ρητορικά σχήματα και τους τρόπους ενός κειμένου και αναφέρει ως «ρητορικούς τρόπους» τη *μεταφορά*, τη *μετωνυμία*, την *προσωποποίηση*, τη *ρητορική ερώτηση*, την *αλληγορία*, το *σύμβολο*, την *ειρωνεία* (Wood, χ.χ.:87). Με άλλα λόγια, δεν ενδιαφερόταν ούτε για τη λογική ούτε για τη γραμματική των σημείων, αλλά ασχολήθηκε με «τον τρόπο που τα κείμενα σημαίνουν» (Wood, χ.χ.: 87), εφόσον η λογοτεχνική γλώσσα υπονομεύει σταθερά το ίδιο της το νόημα. Συνεπώς, ο De Man ανέπτυξε μια αυστηρή κριτική πρακτική της ανάγνωσης των κειμένων, που θα μπορούσε να ονομαστεί «ρητορική ανάγνωση», καθόσον η μέθοδος του ήταν να αναλύσει ρητορικές μορφές σε ένα κείμενο και να καταδείξει πώς το κείμενο γνωρίζει τον εαυτό του ως ρητορική κατασκευή (Mambrol, 2016).

3. Εφαρμογή της ρητορικής εκδοχής

3.1. Υλικό και μεθοδολογία μελέτης

Το υλικό της μελέτης μας θα αποτελέσουν τα καταχωρημένα ποιήματα στο εγχειρίδιο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* για τη Β΄ τάξη του Γυμνασίου. Στο εν λόγω εγχειρίδιο είναι καταχωρημένα 21 ποιήματα παλαιότερων και νεότερων Ελλήνων και 5 ποιήματα

ξένων ποιητών κατανεμημένα σε θεματικές κατηγορίες. Στον συνολικό αριθμό των 26 ποιημάτων δε συμπεριλαμβάνονται τα δημοτικά τραγούδια τα οποία δεν είναι έντεχνα ούτε αποτελούν προσωπική δημιουργία, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αναζητηθεί ο πομπός και η λειτουργία που σχετίζεται με αυτόν (θεωρία Jakobson). Τα ποιήματα αυτά στο ανθολόγιο των λογοτεχνικών κειμένων εντάσσονται με πράξη - «τομή» σε ποικίλες ενότητες. Επειδή καθίσταται αδύνατον, λόγω οικονομίας χώρου, να μελετηθεί το σύνολο της ποιητικής αυτής δημιουργίας, γίνεται ενδεικτικά επιλογή κάποιων ποιημάτων στα οποία θα εφαρμοστεί η ρητορική εκδοχή της αναγνωστικής θεωρίας. Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται σκόπιμο να μελετηθούν ποιήματα εκπροσώπων της γενιάς του '30, χρονιά κατά την οποία γίνεται αισθητή μια αλλαγή, μια ρήξη με το παρελθόν και παράλληλα εμφανίζονται προβληματισμοί που τεκμηριώνουν τη γέννηση μιας νέας συνείδησης. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν τα εξής ποιήματα: α) Οδυσσέας Ελύτης, «Πίνοντας ήλιο κορινθιακό», σ. 10-11, β) Γιώργος Σαραντάρης, «Ξυπνάμε και η θάλασσα ξυπνά μαζί μας», σ. 12-14, γ) Γιάννης Ρίτσος, «Τ' άσπρο ξωκλήσι», σ. 62-63, δ) Γιάννης Ρίτσος, «Ερημωμένα χωριά», σ. 81-82.

Το μεθοδολογικό εργαλείο που θα αξιοποιηθεί για την ανάλυση των ποιημάτων συγκροτούν οι θεωρίες των: Roman Jakobson (επικοινωνιακοί παράγοντες και επικοινωνιακές γλωσσικές λειτουργίες) και του Paul de Man (ρητορικοί τρόποι). Με άλλα λόγια, θα επιχειρηθεί η προσέγγιση των ποιημάτων σύμφωνα με τη «ρητορική εκδοχή» της Αναγνωστικής Θεωρίας. Είναι γεγονός ότι η ποιητική σχετίζεται στενά με τη ρητορική, η οποία από τα κλασικά χρόνια υπήρξε μελέτη των γλωσσικών μέσων πειθούς και έκφρασης, κάνοντας αφειδώς χρήση διαφόρων σχημάτων λόγου (Culler, 2003: 95-96). Αυτό σημαίνει ότι η ποίηση χρειάζεται να παρεκκλίνει από την κυριολεξία και, εφαρμόζοντας τα τεχνάσματα της «ρητορικής εκδοχής», να μπορέσει να «επιβιώσει», μέσω της συγκίνησης, ευχαρίστησης και απόλαυσης που θα προσφέρει στον αναγνώστη.

Αν και η ποίηση είναι «η υπέρτατη μορφή της συγκινησιακής χρήσης της γλώσσας» – ορισμός του Richards που υιοθετεί ο Σεφέρης, ως βασική αρχή της ποιητικής θεωρίας του (Βαγενάς, 1979: 21)– ο γλωσσολογικός έλεγχος της ποίησης, κατά τον Jakobson (1998:67), «δεν πρέπει να περιορίζεται στην ποιητική λειτουργία». Και συνεχίζει αναφέροντας ότι «τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ποιητικών ειδών συνεπάγονται μια διαφορετική ιεραρχημένη συμμετοχή των άλλων γλωσσολογικών λειτουργιών, εκτός της ποιητικής». Συνεπώς, στην παρούσα εργασία θα αναζητηθούν και οι άλλες επικοινωνιακές / γλωσσικές λειτουργίες πέραν της ποιητικής και θα επισημανθεί η «επικρατούσα», δηλαδή η κυρίαρχη λειτουργία. Όταν η επικοινωνία είναι γραπτή, στη θέση του πομπού / ομιλητή είναι ο συγγραφέας και στη θέση του δέκτη / ακροατή είναι ο αναγνώστης. Τέλος, δε θα γίνει αναφορά στην επαφή, αφού η επικοινωνία ανάμεσα στον πομπό και στον δέκτη θεωρείται δεδομένη μιας και το ποίημα βρίσκεται σε γραπτή μορφή.

3.2. Επεξεργασία και ανάλυση του υλικού

3.2.1. Οδυσσέας Ελύτης «Πίνοντας ήλιο κορινθιακό»

Γενικά στοιχεία:

Το ποίημα του Οδυσσέα Ελύτη «Πίνοντας ήλιο κορινθιακό» είναι αντιπροσωπευτικό δείγμα της νεοτερικής ποίησης, με ελεύθερο στίχο, χωρίς ωστόσο να πρόκειται για αμιγές υπερρεαλιστικό ποίημα, αφού διατηρείται ο θεματικός ιστός και ειρμός και γίνεται κατανοητός ο βασικός πυρήνας. Συγκροτείται από δύο στροφικές ενότητες των οποίων η σύνδεση είναι εσωτερική-νοηματική. Στην 1^η ενότητα («Πίνοντας ήλιο κορινθιακό ... Ν' ανοίγει», στ. 1-8) ο ποιητής συμμετέχει νοερά και αποκομίζει θετικά βιώματα από τις

δραστηριότητες του αναζωογονητικού περιβάλλοντος και στη 2^η ενότητα («Πίνω νερό ... στα μέτρα της καρδιάς», στ. 9-15) ο ποιητής χαίρεται τα δώρα της φύσης. Το νοηματικό κέντρο του ποιήματος έγκειται στην αισιόδοξη ενατένιση της ζωής που μεταδίδει το μεσογειακό, ειδυλλιακό ελληνικό τοπίο στον άνθρωπο γενικότερα και στον ποιητή ειδικότερα.

Επικοινωνιακοί παράγοντες:

Στο ποίημα «Πίνοντας ήλιο κορινθιακό» *πομπός* του μηνύματος είναι ο Οδυσσέας Ελύτης, ο οποίος επιλέγει να ασχοληθεί με τις θετικές εμπειρίες που αποκομίζει κατά την επαφή του με τη φύση και τη βίωση της νέας πραγματικότητας. Ο πομπός-ποιητής επιχειρεί να μεταφέρει στον *δέκτη* την ομορφιά και τη φυσική δράση του τοπίου, τον προκαλεί να γίνει εκστατικός παρατηρητής και να συμμετάσχει, τόσο νοερά όσο και σωματικά, στη θετική ενέργεια που ασκεί στον ίδιο τον ποιητή το φυσικό περιβάλλον. Με άλλα λόγια, αντιλαμβανόμενος το μεγαλείο της φυσικής ισορροπίας επιδιώκει να καταστήσει κοινωνό τον *δέκτη-αναγνώστη* σε αυτήν την ευεργετική ώθηση, αισιοδοξία και θετική του ψυχολογία απέναντι στα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην παρούσα φάση η πατρίδα του. Το *μήνυμα* που μεταδίδει ο ποιητής είναι η αρμονική σχέση ανθρώπου και φύσης ως πηγή χαράς, αισιοδοξίας και δημιουργίας. Υπερβαίνοντας, δηλαδή, τα στενά όρια μιας επιφανειακής φυσιολατρίας, διατυπώνει ένα βαθύ φιλοσοφικό νόημα, αποκαλύπτοντας τη μεταμορφωτική δύναμη, τη ριζικά ανανεωτική σχέση ανθρώπου-φύσης. Η χρήση μάλιστα ρημάτων σε χρόνο ενεστώτα δείχνει σαν όλα να συμβαίνουν στο «τώρα», αν και όλα αποτελούν βιώματα του παρελθόντος. Επιστρατεύει συνεπώς τη δύναμη της φαντασίας του, προκειμένου να ξαναζήσει στο παρόν αυθεντικές εμπειρίες της επαφής με τη φύση παραμερίζοντας τη θλιβερή πραγματικότητα του πολέμου και ξαναπλάθοντας τον κόσμο από την αρχή. Η γλώσσα είναι απλή δημοτική, κυριαρχούν τα ρήματα, τα ουσιαστικά, οι μετοχές και ο λόγος είναι παρατακτικός. Πρόκειται για μια γλώσσα με ταυτότητα υπερρεαλιστική, αρκετά δυσνόητη ως προς τη συμβολιστική χρήση της, εφόσον δε σέβεται τη λογική σχέση λέξης και πράγματος (*επικοινωνιακός κώδικας*). Το ποίημα «Πίνοντας ήλιο κορινθιακό» κυκλοφόρησε στη διάρκεια της Κατοχής (1943) και ανήκει στην ποιητική συλλογή *Ήλιος ο πρώτος (συμφραζόμενα)*. Η συλλογή περιλαμβάνει ποιήματα που αποπνέουν φυσιολατρία, υμνούν τη χαρά της ζωής, τον έρωτα και το ελληνικό φώς, παρά το ζοφερό κλίμα της Γερμανικής Κατοχής. Μέσα από τα φωτεινά και αισιόδοξα ποιήματα επιχειρεί να αποδράσει από το γκρίζο τοπίο του πολέμου, προβλέποντας τη χαρμόσυνη αποκατάσταση της ειρήνης στον τόπο του και αναδεικνύοντας το βαθύ πνευματικό νόημα της ελευθερίας. Με άλλα λόγια, «το βιβλίο παρουσιάζει μια χτυπητή αντίθεση με το όλο κλίμα της ξενικής καταπίεσης και της γενικής κακουχίας, ενώ ο τίτλος μιλά για τη βασιλεία του ήλιου και για τη διάθλαση μιας ακτίνας του» (Vitti, 1991: 102).

Ο Οδυσσέας Ελύτης (πραγματικό ονοματεπώνυμο: Οδυσσέας Αλεπουδέλης, Ηράκλειο Κρήτης 1911 - Αθήνα 1996), ένας από τους σημαντικότερους Έλληνες ποιητές της λογοτεχνικής γενιάς του '30, βραβεύτηκε με το Κρατικό Βραβείο Ποίησης (1960) και με το βραβείο Νόμπελ Λογοτεχνίας (1979). Έγινε γνωστός με την πρώτη ποιητική του συλλογή *Προσανατολισμοί* (1940) και ακολούθησαν και άλλες (*Ήλιος ο πρώτος*, *Ήλιος ο Ηλιάτορας*, *Τα Ρω του Έρωτα*, *Το Φωτόδενδρο και η 14η Ομορφιά*, *Το Μονόγραμμα*, *Τα Ετεροθαλή*, *Άσμα ηρωικό και πένθιμο για τον χαμένο Ανθυπολοχαγό της Αλβανίας*), με κορυφαία δημιουργία το *Άξιον Εστί*. Ενστερνίστηκε πολλά ανατρεπτικά δόγματα του υπερρεαλισμού, ωστόσο τα αναμόρφωσε σύμφωνα με το δικό του ποιητικό όραμα και τα προσανατόλισε (βλ. τον τίτλο της πρώτης ποιητικής του συλλογής, *Προσανατολισμοί*) στα ενδιαφέροντά του, τα οποία φιλοδοξεί να φέρει στα ελληνικά ποιητικά πράγματα. Μέσα από μια ποίηση

φωτεινή, αισιόδοξη, εφηβική, άρρηκτα συνδεδεμένη με το λυρικό στοιχείο και την ελληνική λαϊκή παράδοση, ύμνησε με άκρα επιτυχία την αίσθηση της ελληνικότητας με τη χάρη και το μεγαλείο της (ελληνοκεντρισμός), θήτευσε στο σχολείο της φύσης (φυσιολατρία), παρέμεινε στη συνείδηση του κοινού ως ο «ποιητής του Αιγαίου» και χαρακτηρίστηκε ως ο «ηλιοπότης» ποιητής, εφόσον είναι γνωστός ο «ηλιοκεντρισμός» της ποιητικής του, η μεταφυσική του φωτός, όπως την αποκαλεί ο ίδιος.

Επικοινωνιακές λειτουργίες:

Στο ποίημα του Οδυσσέα Ελύτη επικρατούν τρεις επικοινωνιακές λειτουργίες. Η *βουλητική / προθετική* κατά την οποία ο αφηγητής του ποιήματος κάνοντας χρήση ποικίλων ρητορικών τρόπων, δημιουργεί εικόνες στο μυαλό του αναγνώστη, προσπαθεί να του προκαλέσει συγκίνηση, ζωηρή διάθεση, να τον κάνει εκστατικό παρατηρητή, να ενεργοποιήσει τη φαντασία του και τέλος να πάρει ενεργό μέρος στην κινητικότητα που διακρίνει το φυσικό τοπίο. Η *ποιητική* λειτουργία η οποία εστιάζει στο ίδιο το μήνυμα, δηλαδή στη στενή σχέση και ταύτιση του ποιητή με τα πράγματα του φυσικού κόσμου, στην επιρροή που ασκεί πάνω του το φυσικό περιβάλλον με σκοπό την ύψιστη και υλοποιήσιμη επιδίωξή του για ένα καλύτερο μέλλον. Στο συγκεκριμένο ποίημα ωστόσο η κυρίαρχη λειτουργία είναι η *συγκινησιακή / εκφραστική*, μέσω της οποίας ο ποιητής φαίνεται να απολαμβάνει και να αποκαλύπτει με όλες τις αισθήσεις του και με μια σειρά από ενέργειες όλες τις πτυχές του ελληνικού τοπίου, να γεμίζει με αισιοδοξία, να αναζωογονείται σωματικά και ψυχικά και να του δημιουργείται μια διάθεση φυγής σε έναν μελλοντικό αναγεννημένο κόσμο. Η πρωτοπρόσωπη αφήγηση είναι δηλωτική της προσπάθειάς του να εμβαθύνει στην αξία της φύσης και να ανακαλύψει την ουσία της.

Ρητορικοί τρόποι:

Το ποίημα του Ελύτη είναι γραμμένο σε ελεύθερο στίχο, ανισοσύλλαβο, χωρίς ρίμα (ομοιοκαταληξία) και συγκεκριμένο μέτρο. Βασίζεται στην ασύνδετη παράθεση αυτοτελών στίχων, εφόσον όλοι οι στίχοι αρχίζουν με κεφαλαίο γράμμα, ακόμη και στην περίπτωση που ο επόμενος στίχος αποτελεί συντακτικό συμπλήρωμα του προηγούμενου όρου. Διακρίνεται από αστιξία (έλλειψη σημείων στίξης), με μοναδικά σημεία στίξης τις δύο τελείες που εντοπίζονται στο τέλος καθεμιάς από τις δύο στροφές και όλοι οι στίχοι ξεκινούν με κεφαλαίο γράμμα.

Κυριαρχούν παραστατικές *εικόνες* από το φυσικό περιβάλλον και τις ανθρώπινες δραστηριότητες, οι οποίες πλάθονται με τολμηρούς συνδυασμούς λέξεων. Κάποιες από αυτές είναι οπτικές και κινητικές («Δρασκελίζοντας αμπέλια θάλασσες», στ. 3, «Τα πράσινα πουλιά σκίζουν τα όνειρά μου», στ. 12) και κάποιες αναφέρονται και στις άλλες αισθήσεις, όπως στη γεύση («Πίνω νερό», στ. 9), την αφή («κόβω καρπό», στ. 9, «Χώνω το χέρι μου στις φυλλωσιές», στ. 10), την όσφρηση («Οι λεμονιές αρδεύουνε τη γύρη», στ. 11). Οι εικόνες διανθίζονται και από μεταφορικές και συμβολιστικές εκφράσεις («Πίνοντας ήλιο κορινθιακό», στ. 1, «Διαβάζοντας τα μάρμαρα», στ. 2, «Τα πράσινα πουλιά σκίζουν τα όνειρά μου», στ. 12).

Άλλοι ρητορικοί τρόποι είναι οι *παρομοιώσεις* («... αμπέλια θάλασσες...», στ. 3, «... τάμα ψάρι...», στ. 5), το χιαστό («Φεύγω με μια ματιά / Ματιά πλατιά», στ. 13-14), οι παρηχήσεις (του -ρ: «Πίνω νερό κόβω καρπό», στ. 9, του -μ: «Φεύγω με μια ματιά / Ματιά πλατιά», στ. 13-14), οι *προσωποποιήσεις* («ο ψαλμός του ήλιου αποστηθίζει», στ. 6, «ο πόθος χαίρεται / Ν' ανοίγει», στ. 7-8), «Οι λεμονιές αρδεύουνε», στ. 11), οι *επαναλήψεις* («Πίνοντας ...», «Πίνω ...», στ. 1 & 9, «... ματιά», «Ματιά ..», στ. 13 & 14), η *συνεκδοχή* («φύλλα», στ. 6 αντί για «δέντρα»), οι *μετωνυμίες* («στεριά», στ. 7 αντί για γη / εύφορο έδαφος), «πόθος», στ. 7 αντί για ερωτική διέγερση και πράξη), «καρπό», στ. 9 αντί για

τροφή), η επαναστροφή (η λέξη «ματιά» καταληκτική λέξη του στ. 13 είναι αρχική του στ. 14), η αλληγορία («Τη ζωντανή στεριά που ο πόθος χαίρεται», στ. 7), οι αντιθέσεις, λεκτικές και νοηματικές («θάλασσες» & «στεριά...», στ. 3 & 7, τα αντιθετικά ζευγάρια των τεσσάρων στοιχείων της φύσης: νερού «θάλασσες» - φωτιάς «ήλιο», αέρα «ανέμου»-γης «στεριά»).

3.2.2. Γιώργος Σαραντάρης, «Ξυπνάμε και η θάλασσα ξυπνά μαζί μας»

Γενικά στοιχεία:

Το ποίημα του Γιώργου Σαραντάρη «Ξυπνάμε και η θάλασσα ξυπνά μαζί μας» ανήκει στη νεότερη ποιητική τάση. Χαρακτηρίζεται από συνεχόμενη ποιητική ανάπτυξη, δηλαδή αποτελείται από μία μόνο ενιαία νοηματική στροφική ενότητα. Παρουσιάζονται δύο πραγματικότητες, αφενός μεν το «φορτίο» της σκληρής ζωής στο αστικό περιβάλλον και αφετέρου η αίσθηση της συναισθηματικής και ψυχικής ευδαιμονίας λόγω της επαφής με την ομορφιά του ελληνικού τοπίου.

Επικοινωνιακοί παράγοντες:

Στο ποίημα *πομπός* είναι ο ποιητής ο οποίος δε μιλά σε πρώτο ενικό αλλά στο πρώτο πληθυντικό πρόσωπο, επιχειρώντας να εκφράσει εκτός από τον εαυτό του και τους συνανθρώπους του (*δέκτες*) οι οποίοι διακατέχονται από τις ίδιες ανησυχίες για τις πραγματικές αξίες της ζωής και επιχειρούν να εμβαθύνουν στην ουσία της ύπαρξής τους. Με αφορμή το ταυτόχρονο ξύπνημα ανθρώπου και θάλασσας, που υπαινίσσεται τη στενή επαφή ανθρώπου και φύσης, ο ποιητής στέλνει το *μήνυμα* της αναζωογονητικής επίδρασης της φύσης στην ανθρώπινη ύπαρξη, της αφύπνισης της ίδιας της ζωής, της συναισθηματικής υγείας, της αισιόδοξης ψυχολογίας, της ψυχικής ανάτασης και πνευματικής ανανέωσης, μακριά από τον φθοροποιοό, αλλοτριωτικό, ευτελή και ασφυκτικό κλοιό της πόλης. Η γλώσσα είναι απλή, λιτή, επιγραμματική, με νοηματική πυκνότητα και συμβολιστική δύναμη, χωρίς ιδιαίτερους λεκτικούς χρωματισμούς (*επικοινωνιακός κώδικας*). Το ποίημα γράφτηκε το 1940 και ανήκει στη συλλογή «Στους φίλους μιας άλλης χαράς» (*συμφραζόμενα*). Ο ποιητής Γιώργος Σαραντάρης (Κωνσταντινούπολη 1908 - Αθήνα 1941) διαθέτοντας τις αποσκευές της ιταλικής του παιδείας και μυημένος στον υπαρξισμό, ζήτησε να πολιτογραφηθεί στον χώρο της ελληνικής πραγματικότητας. Έφερε μια πνοή ανανέωσης στην ελληνική ποίηση («καθαρή ποίηση») και επιχείρησε να μετουσιώσει το υπαρξιακό του βίωμα μέσα από δείγματα πρωτοποριακής και ελεύθερης ολιγόστιχης ποίησης (σύντομη εκφραστική ενότητα, δίχως στίξη παραδοσιακή, με το αρχικό κεφαλαίο γράμμα στην αρχή κάθε στίχου). Ο ίδιος αυτοσυστηνόταν ως «ποιητής-φιλόσοφος» και θεωρούσε ότι η ποίηση είναι μια διαδικασία για να πλησιάσει ο άνθρωπος το απόλυτο, ένα μέσο επικοινωνίας όχι βέβαια με τον διπλανό, αλλά με το ανέκφραστο.

Επικοινωνιακές λειτουργίες:

Στο ποίημα του Γιώργου Σαραντάρη επικρατούν τρεις επικοινωνιακές λειτουργίες. Η *συγκινησιακή / εκφραστική* λειτουργία, μέσω της οποίας ο ποιητής εμπνεόμενος από το απλό βιολογικό γεγονός του πρωινού ξυπνήματος διακατέχεται από ψυχική ευφορία, αισιοδοξία, χαρούμενη διάθεση, πνευματική ανακαίνιση, συναισθηματική πληρότητα. Η *ποιητική* λειτουργία εστιάζει στο ίδιο το μήνυμα, δηλαδή την αναγεννητική δύναμη, το αίσθημα της ψυχικής ανάτασης, την προοπτική μιας μελλοντικής χαράς και το όραμα μιας αυθεντικής ζωής που προσφέρει η φύση στους ανθρώπους των πόλεων. Στο συγκεκριμένο ποίημα, ωστόσο, η κυρίαρχη λειτουργία είναι η *βουλητική / προθετική*, γιατί ο ποιητής, χρησιμοποιώντας όχι το πρώτο ενικό αλλά το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο είναι σαν να απευθύνεται στον καθένα μας και ζητά την ενεργή συμμετοχή μας σε μια κοινωνία όπου

καθένας, συναρμόδιος και συνυπεύθυνος για όσα συμβαίνουν γύρω του, θα συντελεί ενεργά στη βελτίωση του ήθους και των συνθηκών διαβίωσης του συνόλου.

Ρητορικοί τρόποι:

Το ποίημα του Σαραντάρη είναι γραμμένο σε ελεύθερο στίχο, χωρίς συγκεκριμένο μέτρο, φόρμα και ομοιοκαταληξία. Διακρίνεται για την παντελή αστιξία του, κάθε στίχος ξεκινά με κεφαλαίο γράμμα, άλλοτε παρατηρείται νοηματική αυτοτέλεια σε κάθε στίχο και άλλοτε νοηματικός δρασκελισμός. Το γενικό νόημα του ποιήματος διαπερνάται από τρεις καίριες αντιθέσεις: α) «θάλασσα» - «πόλη», δηλαδή η ανανεωτική δροσιά και ο ασφυκτικός εγκλεισμός, β) «πόλη» (γη) - «ουρανός», δηλαδή το φθαρτό, το καθημερινό και το αιώνιο, πνευματικό και γ) «ήλιος» - «μέρα», δηλαδή το κοσμικό φως και το εσωτερικό φως της ανθρώπινης πνευματικότητας. Άλλοι ρητορικοί τρόποι είναι η *παρομοίωση* («Η μέρα έχει μαιάνδρους / Όπως η θάλασσα κύματα», στ. 3-4), οι *επαναλήψεις* («Ξυπνάμε και η θάλασσα ξυπνά μαζί μας» στ. 1, «Που ο ήλιος δεν μπόρεσε να τη μετρήσει» / Που ο ήλιος δεν μπόρεσε να τη χωρέσει» στ. 13-14), οι *προσωποποιήσεις* («η θάλασσα ξυπνά μαζί μας», στ. 1, «Ο ήλιος εμέτρησε τη γη μας», στ. 8), οι *μεταφορές* («όραση καινούρια», «Η μέρα έχει μαιάνδρους», στ. 3, «Στην καρδιά αδειάσαμε (προσωρινά) Την πόλη», στ. 5-6), το *εν δια δυοίν* («Με θάλασσα και κύματα», στ. 10), οι *ελλείψεις* (μεταξύ των στ. 6-7 παραλείπεται ο συντακτικά απαραίτητος συμπλεκτικός σύνδεσμος «και», μεταξύ των στ. 8-9 απουσιάζει η άμεση αντιθετική σύνδεση «αλλά» ή «όμως»), οι *εικόνες* λυρικές, μεταφορικές ή συμβολιστικές («Με όραση καινούργια προχωρούμε» στ. 2, «Εμείναμε με την εικόνα τ' ουρανού», στ. 7), τα ποικίλα *σύμβολα* (θάλασσα, όραση, ουρανός, ήλιος).

3.2.3. Γιάννης Ρίτσος, «Τ' άσπρο ξωκλήσι»

Γενικά στοιχεία:

Το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου «Τ' άσπρο ξωκλήσι» έχει ως θέμα του τα φωτεινά άσπρα ξωκλήσια, τα οποία, διεσπαρμένα σε όλη την ελληνική ύπαιθρο, προβάλλουν τα στοιχεία του νεοελληνικού πολιτισμού, τις εκδηλώσεις της ανθρώπινης ζωής, τη θρησκευτική πίστη των απλών λαϊκών ανθρώπων, όλα αναπόσπαστα συνδεδεμένα με το φυσικό περιβάλλον.

Επικοινωνιακοί παράγοντες:

Στο ποίημα *πομπός* είναι ο ποιητής, ο οποίος, ως εκφραστής συλλογικών προσδοκιών και οραμάτων, απευθυνόμενος στον *δέκτη* (αναγνώστη) προσεγγίζει τη λαϊκή θρησκευτικότητα από λογοτεχνική σκοπιά. Το *μήνυμα* που επιχειρεί να μεταδώσει ο ποιητής είναι η σύνδεση του νεοελληνικού πολιτισμού με την ανθρώπινη θρησκευτικότητα και το λαϊκό πανηγύρι, όλα οργανικά ενταγμένα στο φυσικό περιβάλλον. Η γλώσσα είναι απλή δημοτική ως προς την επιλογή των λέξεων, με μεταφορικό και λυρικό βάθος (*επικοινωνιακός κώδικας*). Το ποίημα ανήκει στην ποιητική συλλογή *Δεκαοχτώ λιανοτράγουδα της πικρής πατρίδας* (1973) (συμφραζόμενα). Πρόκειται για 18 τετράστιχα (τα 16 τα έγραψε στο Παρθένι της Λέρου στις 16/9/1968, ύστερα από κρυφή έκκληση του Μίκη Θεοδωράκη και τα άλλα 2 στη Σάμο την Πρωτομαγιά του 1970) που είναι γραμμένα στη φόρμα των δημοτικών λιανοτράγουδων, σε ιαμβικούς δεκαπεντασύλλαβους στίχους, με πυκνό αλλά λιτό ύφος και μελοποιήθηκαν από τον Μίκη Θεοδωράκη. Ο Γιάννης Ρίτσος (Μονεμβασιά 1909 - Αθήνα 1990), ο «ποιητής της Ρωμιοσύνης», πληθωρικός στην παραγωγή αντλεί την έμπνευσή του από τα βιώματά του και από τις κοινωνικές αναταραχές της χώρας. Προικισμένος με πηγαίο αίσθημα και αρετές ποιητικές αγγίζει τον προβληματισμό του σύγχρονου ανθρώπου, του ατομικού και κοινωνικού. Μέσα από τα ποιήματά του γίνεται άλλοτε ερωτικός και άλλοτε βαθιά υπαρξιακός, ενίοτε μεταφυσικός, άλλοτε κραυγαλέα πολιτικός και αγωνιστικός –στοιχείο εναρμονισμένο με τη ζωή του– και κατά κανόνα γόνιμα

νεωτερικός. Από την πληθώρα του ποιητικού έργου του χαλκέντερου ποιητή αναφέρουμε ενδεικτικά τον *Επιτάφιο* και τη *Ρωμιοσύνη* (μελοποίηση Μ. Θεοδωράκη), τη *Σονάτα του Σεληνόφωτος* (κρατικό βραβείο ποίησης) και *Το τραγούδι της αδελφής μου*, ένα από τα ωραιότερα λυρικά της νεοελληνικής ποίησης.

Επικοινωνιακές λειτουργίες:

Στο ποίημα του Γιάννη Ρίτσου επικρατούν δύο επικοινωνιακές λειτουργίες. Η *ποιητική* λειτουργία μέσω της οποίας ο Ρίτσος χρησιμοποιεί ποιητική - συναισθηματική γλώσσα διανθίζεται με λεκτικούς τύπους ντοπιολαλιάς απλών ανθρώπων, με έντονη μεταφορικότητα και συμβολιστικές εικόνες. Κυρίαρχη, ωστόσο, λειτουργία είναι η *αναφορική*, σύμφωνα με την οποία ο ποιητής αντλώντας βιώματα περιοχών της υπαίθρου εστιάζει στην περιγραφή ενός φτωχού και λιτού ξωκλήσιου, το οποίο προβάλλει ως ένα οργανικό και αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικής φύσης και της θρησκευτικότητας των λαϊκών ανθρώπων

Ρητορικοί τρόποι:

Το oligόστιχο αυτό ποίημα του Ρίτσου, χωρίς ομοιοκαταληξία, μέτρο και συγκεκριμένο αριθμό συλλαβών, μέσα από τις συμβολιστικές *εικόνες* του («Τ' άσπρο ξωκλήσι στην πλαγιά, κατάγναντα στον ήλιο», στ. 1 και «Και την καμπάνα του ψηλά στον πλάτανο δεμένη», στ. 4), τις *προσωποποιήσεις* / *μεταφορές* («πυροβολεί με το παλιό στενό παράθυρό του», στ. 2 και «τηνε κουρντίζει ολονυχτίς για του Αϊ-Λιού τη σκόλη», στ. 4) δίνει με ρεαλισμό μια καθαρή ατμόσφαιρα της ελληνικής υπαίθρου.

3.2.4. Γιάννης Ρίτσος, «Ερημωμένα χωριά»

Γενικά στοιχεία:

Το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου «Ερημωμένα χωριά» εξιστορεί ένα επεισόδιο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, δηλαδή την καταστροφή και την ερήμωση που επέφερε η κατάρρευση του αλβανικού μετώπου και η απογοήτευση των Ελλήνων για την υποχώρηση του στρατού τους και την ήττα τους. Παράλληλα, αποτυπώνεται η αποφασιστικότητα, η ψυχική αντοχή, η ελπίδα των ηττημένων στρατιωτών να σταθούν όρθιοι και να αντισταθούν στην υποδούλωση της πατρίδας τους.

Επικοινωνιακοί παράγοντες:

Στο ποίημα *πομπός* είναι ο ποιητής, ο οποίος απευθύνεται στον *δέκτη* (αναγνώστη) – χαρακτηριστικό στοιχείο αποτελεί η χρήση του πρώτου πληθυντικού προσώπου («θα ξανάρθουμε»)– και τον μεταφέρει στο κλίμα του πολεμικού τοπίου και της εκεί παρουσίας των στρατιωτών. Το *μήνυμα* που επιχειρεί να μεταδώσει ο ποιητής είναι αρχικά η εικόνα της υποχώρησης των Ελλήνων στρατιωτών και στη συνέχεια το κουράγιο και η αποφασιστικότητά τους για μια ενδεχόμενη «επιστροφή» τους. Η γλώσσα του αποσπάσματος είναι η απλή δημοτική, οι προτάσεις βραχυλογικές και τα ρήματα συνδυάζουν τρία χρονικά επίπεδα (παρελθόν, παρόν, μέλλον), δηλαδή ο αόριστος για τη δήλωση του ιστορικού παρελθόντος, ενεστώτας για τα συναισθήματα των ηττημένων στρατιωτών και ο μέλλοντας ως μια έμμεση αναφορά για επάνοδο (*επικοινωνιακός κώδικας*). Το απόσπασμα ανήκει στην ποιητική σύνθεση *Η τελευταία προ ανθρώπου εκατονταετία* και γράφτηκε το 1942, αλλά δημοσιεύτηκε πολύ αργότερα, το 1961. Εδώ αποτυπώνεται ρεαλιστικά η φρίκη και η εξαθλίωση της εποχής με την υποχώρηση του ελληνικού στρατού στην Αλβανία και έρχεται ως αντίδραση μέσα από τα ελπιδοφόρα φανερώματα της Αντίστασης κατά των Γερμανών κατακτητών (*συμφραζόμενα*).

Επικοινωνιακές λειτουργίες:

Στο ποίημα του Γιάννη Ρίτσου επικρατούν δύο επικοινωνιακές λειτουργίες. Η *ποιητική* λειτουργία μέσω της οποίας ο Ρίτσος, επιλέγοντας αφενός μεν λέξεις –κυρίως ρήματα και επίθετα, λέξεις λεγόμενες αντιποιητικές τις οποίες μετατρέπει σε ποιητικές– και αφετέρου παραστατικές εικόνες, με πληθωρικότητα και ένταση, αποδίδει ποιητικά ένα γεγονός της ελληνικής ιστορίας. Κυρίαρχη, ωστόσο, λειτουργία είναι η *αναφορική*, σύμφωνα με την οποία ο ποιητής, χρησιμοποιώντας το γ' ενικό πρόσωπο, περιγράφει το πολεμικό τοπίο και τη σκληρότητα των βιωμάτων του αλβανικού μετώπου, την κατάρρευση και την αίσθηση της ήττας των Ελλήνων στρατιωτών, αλλά και την αντοχή και την ψυχική τους δύναμη.

Ρητορικοί τρόποι:

Το ποίημα του Ρίτσου είναι γραμμένο σε ελεύθερο στίχο, χωρίς ομοιοκαταληξία και, χρησιμοποιώντας ρητορικούς τρόπους, επιδιώκει να αποδώσει ρεαλιστικά το δράμα του πολέμου και την ψυχική κατάσταση των αγωνιστών. Συγκεκριμένα, υπάρχουν *εικόνες*, οπτικές, ακουστικές, συμβολιστικές («Ερημωμένα χωριά», στ. 1, «Βομβαρδισμένες εκκλησιές», στ. 3, «Στους τοίχους ήταν σβησμένα τα συνθήματα», στ. 8-10, «Και δίχως πόδια θα ξανάρθουμε», στ. 16-17, «Δυο λιγνά σύγνεφα κρέμονταν πάνου στο βουνό» στ. 20-21, «Μονάχα τα τσιγάρα τους μακριά πότε πότε μια κόκκινη λάμψη», στ. 31-32, *αντιθέσεις* λεκτικές / νοηματικές («ανελέητο ξερό καλοκαίρι» - «Είχε κολλήσει ο πάγος», στ. 1-2 & 14, «φως» - «νύχτωνε», στ. 24 & 27), *προσωποποιήσεις* / *μεταφορές* («άσπρος άνεμος σφύριζε ...», στ. 3-4, «Να κρύψουμε τούτο το φως», στ. 23-24, «πήραν τον ίσκιο τους και κουκουλώθηκαν», στ. 29), *παρομοιώσεις* («σαν τον τρελό ψάλτη» στ. 5, «σα να μας σκίζαν τις σημαίες μας», στ. 20), *επαναλήψεις* («Θα ξανάρθουμε ... θα ξανάρθουμε», στ. 16-17, «...τοίχο τοίχο...», στ. 28, «πότε πότε», στ. 30).

4. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε στη διδακτική προσέγγιση ποιημάτων των εκπροσώπων της γενιάς του '30, που εμπεριέχονται στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* της Β' τάξης του Γυμνασίου με μεθοδολογικό εργαλείο τη «ρητορική εκδοχή» της αναγνωστικής θεωρίας, η οποία, μελετώντας τις τεχνικές δομές της γλώσσας, προσφέρει απλές αρχές και εύκολες να εφαρμοστούν για μια αντικειμενική ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων (Culler, 2003: 95; Selden, 2008: 117). Ανθολογώντας μάλιστα τις ερωτήσεις που συνοδεύουν τα συγκεκριμένα ποιήματα (π.χ. διάθεση και συναισθήματα ποιητή, εικόνες, εκφραστικά μέσα), εντοπίζουμε στοιχεία της θεωρίας του Roman Jakobson (επικοινωνιακοί παράγοντες και επικοινωνιακές γλωσσικές λειτουργίες) και του Paul de Man (ρητορικοί τρόποι). Ωστόσο το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών» (ΔΕΠΠΣ) προκρίνει την «ερμηνευτική εκδοχή» της αναγνωστικής θεωρίας. Συγκεκριμένα: α) μεταξύ των γενικών σκοπών της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι «η ανάγνωση και η ερμηνεία των λογοτεχνικών έργων», β) μεταξύ των ειδικών σκοπών επιδιώκεται οι μαθητές «Να ερμηνεύσουν με δημιουργικό τρόπο τα λογοτεχνικά κείμενα», γ) ως διδακτική μεθοδολογία προκρίνει την «ερμηνευτική προσέγγιση», δηλαδή την «ανάλυση και επανασύνθεση του έργου σε ένα νέο, πιο κατανοητό αισθητό όλον», και δ) καλεί τον εκπαιδευτικό να «κλιμακώνει τις ερωτήσεις του και υποδεικνύει στους μαθητές να παρατηρούν τη δομή, τη μορφή, τα νοήματα και τις λέξεις του κειμένου, αναγόμενοι διά των παρατηρήσεων σε γενικότερα νοήματα, σημασίες και ερμηνευτικές εκδοχές» (ΦΕΚ, 303/2003, σελ. 3795, 3797, 3805, 3806). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας (ΑΠΣ) της Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο «αντιμετωπίζει τη λογοτεχνία ως ένα επικοινωνιακό συμβάν ιστορικά προσδιορισμένο, που προϋποθέτει ένα κείμενο, έναν πομπό και έναν ή περισσότερους δέκτες, και τη διδασκαλία ως μια μεσολαβητική πράξη που επιδιώκει να

διευκολύνει αυτήν την επικοινωνιακή σχέση» (2001: 77). Με άλλα λόγια, στο ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ προβάλλεται η «ερμηνευτική εκδοχή», ενώ εμπεριέχεται ως ζητούμενο και η «ρητορική εκδοχή» στις ερωτήσεις των ΚΝΛ. Καταλήγοντας, κάθε λογοτεχνική θεωρία έχει τις δικές της θεωρητικές θέσεις και υποχρεώσεις, ωστόσο ο συνδυασμός τους αναδεικνύει το ενδιαφέρον και τη δυναμική της καθεμιάς, γιατί καμιά θεωρητική προσέγγιση δεν μπορεί να εξαντλήσει ένα λογοτεχνικό κείμενο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abrams, M.H. (2016). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων. Θεωρία Ιστορία Κριτική Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Burns, J. (χ.χ.). *Sign/Language. The Image of Language*. Ανακτήθηκε στις 4/9/2018 από <https://tinyurl.com/yc56tacy>
- Cole, T. (1991). *The Origins of Rhetoric in Ancient Greece*. London: The Johns Hopkins University Press.
- Culler, J. (2003). *Λογοτεχνική Θεωρία. Μια Συνοπτική Εισαγωγή*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- De Man, P. (1979). *Allegories of Reading*. New Haven and London: Yale University.
- De Man, P. (1990). Η Αντίσταση στη Θεωρία. *Λόγου χάριν*, 3: 47-67.
- Delcroix, M. & Hallyn, F. (1997). *Εισαγωγή στις σπουδές της Λογοτεχνίας, Μέθοδοι του κειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Hawthorn, J. (2006). *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. Κρήτη: Πανεπιστημιακές εκδόσεις.
- Jakobson, R. (1998). *Δοκίμια για τη Γλώσσα της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εστία.
- Kennedy, G. (1994). *A New History of Classical Rhetoric*. New Jersey: Princeton University Press.
- Kennedy, G. (2012). *Ιστορία της κλασικής ρητορικής Αρχαίας Ελληνικής και Ρωμαϊκής*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Mambrol, N. (2016). *Key Theories of Paul de Man*. Ανακτήθηκε στις 4/9/2018 από <https://tinyurl.com/y8zhurgn>
- Phillips, J. (χ.χ.). *Paul de Man's «Semiology and Rhetoric». A commentary*. Ανακτήθηκε στις 4/9/2018 από <https://courses.nus.edu.sg/course/elljwp/deman.htm>
- Scholes R. (2005). *Η Δύναμη του Κειμένου, Λογοτεχνική Θεωρία και Διδασκαλία των Γραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Selden, R. (2008). *Από τον φορμαλισμό στο μεταδομισμό*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Suleiman, S. & Crosman, I. (eds). (1980). *The Reader in the Text, Essays on Audience and Interpretation*. New Jersey: Princeton University Press.
- Sweateringen, C. J. (1991). *Rhetoric & Irony. Western Literacy & Western Lies*. New York: Oxford University Press.
- Vitti, M. (1979). *Η Γενιά του Τριάντα. Ιδεολογία και Μορφή*. Αθήνα: Ερμής.
- Vitti, M. (1991). *Οδυσσέας Ελύτης. Κριτική μελέτη*. Αθήνα: Ερμής.
- Wood, Ch. S. (χ.χ.). *Paul de Man and Art History*. Ανακτήθηκε στις 4/9/2018 από <https://tinyurl.com/ycvxmrjs>
- Βαγενάς Ν. (1979). *Ο ποιητής κι ο χορευτής. Μια εξέταση της ποιητικής και της ποίησης του Σεφέρη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Νάκας, Θ. (1995). *Οι επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας. Λεξικογραφικών Δελτίων. Τόμος ΙΘ΄*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.

Η ψηφιακή διαδραστική μάθηση ως εκπαιδευτική καινοτομία

Σοφία Μαντουβάλου

Διαδραστική Μάθηση ΑΜΚΕ

diadrastikimathisi@gmail.com, somad@otenet.gr

Περίληψη

Η τεχνολογία είναι τόσο παλιά όσο η μάθηση και η μάθηση είναι τόσο καινούρια όσο η τεχνολογία. Η χρήση των ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία οδήγησε σε μια εκπαιδευτική επανάσταση ως προς τον τρόπο που παραδίδεται και προσλαμβάνεται η γνώση. Η μάθηση βγαίνει από τα στενά όρια της τάξης και από γραμμική γίνεται υπερενεργητική και υπερμεσική. Διαχρονικά οι φωτισμένοι παιδαγωγοί υποστηρίζουν τη διαδικασία μάθησης μέσα από την ενεργό συμμετοχή του μαθητή με βάση τα ενδιαφέροντά του και φωνάζουν με κάθε τρόπο πως το σχολείο δε διδάσκει γνώσεις, αλλά διδάσκει παιδιά. Η μάθηση πρέπει να φτάνει σε αυτά με τρόπο συμβατό με αυτόν που λειτουργεί ο εγκέφαλος και να έχει νόημα και συνοχή για τα ίδια. Ο εγκέφαλος μαθαίνει μέσα από την εμπειρία και οι παραδοσιακές βαρετές πρακτικές στις σχολικές τάξεις εξασθενούν τις γνωστικές επεξεργασίες των μαθητών. Καθώς τα σχολεία βάζουν την ψηφιακή τεχνολογία στην τάξη, η στείρα και βαρετή αποστήθιση της γνώσης με το γνωστό μοντέλο «από του δασκαλου το στόμα στου μαθητή το αυτί» που περιορίζει τη δημιουργικότητα του μαθητή, αλλάζει. Στη διαδικασία διδασκαλίας μάθησης ο δάσκαλος και ο μαθητής μαθαίνουν καινούριους ρόλους. Ο σύγχρονος δάσκαλος βγαίνει από το κέντρο της μάθησης και βάζει στο κέντρο τον μαθητή. Από παντογνώστης φορέας και αποκλειστικός μεταδότης της γνώσης γίνεται συνεργάτης και συνερευνητής στη μάθηση. Ο δημιουργικός δάσκαλος οργανώνει έτσι το μάθημά του, ώστε οι μαθητές του να συμμετέχουν ενεργά με κριτική σκέψη στην αναζήτηση της γνώσης. Η μαθητοκεντρική μάθηση βαδίζει χέρι-χέρι με την ψηφιακή διαδραστική μάθηση. Ο πραγματικός κόσμος γίνεται το περιβάλλον μάθησης. Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να κάνει για τους μαθητές του πιο εύκολη την αφομοίωση της γνώσης μέσα από μαθησιακές εμπειρίες τόσο από τον πραγματικό κόσμο όσο και από τον εικονικό (virtual) κόσμο, όπως αυτές που προσφέρουν τα διαδραστικά παιχνίδια στην εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Μαθητοκεντρική μάθηση, πολυμεσικό διαδραστικό περιβάλλον, εκπαιδευτική τεχνολογία.



Εικόνα 1. Ψηφιακή μαθητοκεντρική μάθηση

1. Η «παθολογία» της διαδικασίας διδασκαλίας / μάθησης

Στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς κύκλους ακούγονται συχνά οι όροι μαθητοκεντρική μάθηση και διαδραστική μάθηση. Η ουσιαστική ανάπτυξη αυτών των όρων δεν μπορεί να γίνει χωρίς πλαίσιο αναφοράς τις δύο λέξεις κλειδιά που διαμορφώνουν τις συνεχείς αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης: «Ψυχολογία» και «Τεχνολογία». Συνήθως με το άκουσμα της λέξης «Ψυχολογία» το πρώτο πράγμα που έρχεται στο μυαλό είναι κάποια ψυχική ή πνευματική πάθηση. Όμως η Ψυχολογία εκτός από τον συμβουλευτικό και θεραπευτικό της ρόλο είναι στην πραγματικότητα ένας χώρος με πολύπλευρα πεδία μελέτης. Ένας πολύ σημαντικός τομέας της Ψυχολογίας είναι η Εκπαιδευτική Ψυχολογία της οποίας ο στόχος είναι να περιορίζει την «παθολογία» της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να κάνει τη σχέση δάσκαλου - μαθητή όσο πιο θετική μπορεί να γίνει, ώστε τα παιδιά να μαθαίνουν ανάλογα με τις δυνατότητες της ηλικίας τους και τις ατομικές τους δεξιότητες και ενδιαφέροντα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για την πνευματική και ψυχική τους ανάπτυξη. Για να το πετύχει αυτό χρησιμοποιεί και εφαρμόζει θεωρίες από άλλους χώρους της Ψυχολογίας όπως αυτοί της Ψυχολογίας της Μάθησης, της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, της Ψυχονευρολογίας κ.λπ. αλλά και της Ανθρωπιστικής Φιλοσοφίας. Η Εκπαιδευτική Ψυχολογία μελετάει πώς οι άνθρωποι, προσλαμβάνουν, αντιλαμβάνονται, θυμούνται και επικοινωνούν την πληροφορία, αλλά και πώς οι συνθήκες μάθησης και επικοινωνίας μέσα στην τάξη αλλάζουν και επηρεάζουν τη γνωστική και τη συναισθηματική συμπεριφορά των μαθητών. Μέσα από διεπιστημονική γνώση λοιπόν αναπτύσσονται στρατηγικές μάθησης βασισμένες στη λειτουργία του εγκεφάλου.



Εικόνα 2. Η «παθολογία» της διαδικασίας διδασκαλίας / μάθησης

Στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία οφείλουν οι γενιές των μαθητών στο τέλος του 20ού αιώνα την κατάργηση του ξύλου από τον δάσκαλο ως τιμωρία αλλά και το τέλος της παπαγαλίας και τις αλλαγές που έγιναν στον 21ο αιώνα ως προς τον τρόπο μάθησης και πρόσβασης στη γνώση. Από τον 19ο αιώνα ακόμα μέχρι και σήμερα, οι φωτισμένοι παιδαγωγοί υποστηρίζουν τη διαδικασία μάθησης μέσα από την ενεργό συμμετοχή του μαθητή με βάση τα ενδιαφέροντά του και φωνάζουν με κάθε τρόπο πως το σχολείο δε διδάσκει γνώσεις, αλλά διδάσκει παιδιά. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τη χαρά του παιχνιδιού και της αναζήτησης. Πράγμα που επιβεβαιώνουν και μελέτες στον χώρο της

νευροψυχολογίας. Η μάθηση δε συμβαίνει, αν ο μαθητής δεν είναι χαρούμενος. Όπως αναφέρει η Hart στο βιβλίο της *Human Brain and Human Learning*, ο εγκέφαλος μαθαίνει μέσα από την εμπειρία και οι παραδοσιακές βαρετές πρακτικές που έχουν υιοθετηθεί στις τάξεις εξασθενούν τις γνωστικές επεξεργασίες των μαθητών. Οι πληροφορίες πρέπει να φτάνουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχουν και νόημα αλλά και συνοχή για τους ίδιους. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Gardner, η ανθρώπινη νόηση είναι πολύπλευρη και κάθε άνθρωπος έχει ένα συγκεκριμένο ταλέντο. Ο Gardner ανέπτυξε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης η οποία έρχεται σε σύγκρουση με το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα που προσδοκεί για όλους τους μαθητές να μπορούν να μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο του εγκεφάλου.

Για την πορεία της εκπαίδευσης μια άλλη λέξη κλειδί είναι η «Τεχνολογία».



Εικόνα 3. Πολυμεσική μάθηση έξω από τα όρια της τάξης

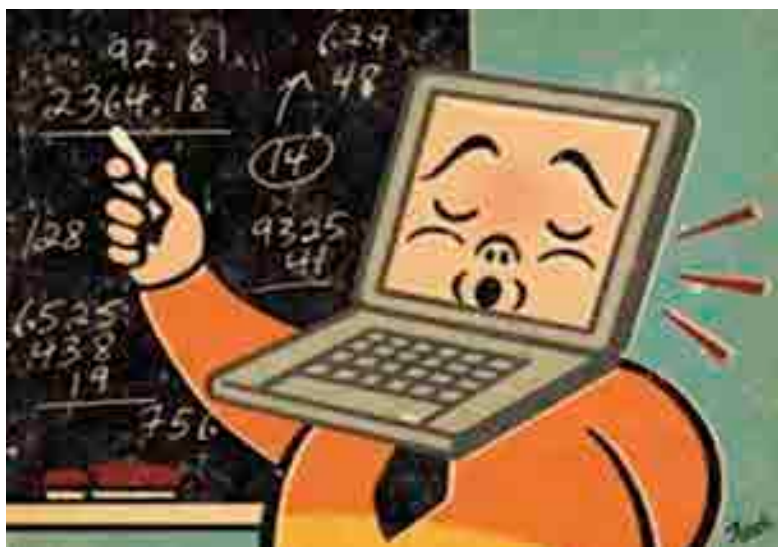
3. Η τεχνολογία είναι τόσο παλιά όσο η μάθηση και η μάθηση είναι τόσο καινούρια όσο η τεχνολογία

Η τεχνολογία σε σχέση με την εκπαίδευση ορίζεται ως κάθε εργαλείο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει και να προωθήσει τη μάθηση. Η χρήση της τεχνολογίας μέσα στην τάξη έχει αλλάξει δραστικά τα τελευταία σαράντα χρόνια. Από την κιμωλία, τον μαυροπίνακα και το βιβλίο βρισκόμαστε μπροστά στον διαδραστικό πίνακα και το ηλεκτρονικό βιβλίο, από τον στενό χώρο της τάξης στον απέραντο χώρο του διαδικτύου. Και επειδή, όπως λέει ο Dewey, το σχολείο δεν είναι προετοιμασία για τη ζωή αλλά αυτή η ίδια η ζωή και το θαύμα της τεχνολογίας έχει αλλάξει τη ζωή, είναι απαραίτητο να αλλάξουν και οι τεχνικές πρόσβασης της γνώσης στο σχολείο. Οι έξυπνοι πίνακες, οι ψηφιακές κάμερες, τα κινητά τηλέφωνα τα κοινωνικά διαδικτυακά μέσα και, φυσικά, ο υπολογιστής βρίσκονται πια στην υπηρεσία εκπαιδευτικών και μαθητών.

Κάθε ηλεκτρονικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για την ενίσχυση της μάθησης συνήθως ορίζεται ως Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Η Εκπαιδευτική Τεχνολογία όμως δεν είναι

μόνο μηχανήματα (hardware), η έννοιά της είναι πιο σύνθετη και δυναμική. Τόσο δυναμική όσο ο εκρηκτικός γάμος της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας με την αχαλίνωτη Τεχνολογία. Εδώ και πενήντα χρόνια έχει δημιουργηθεί ο επιστημονικός κλάδος της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας με πληθώρα εφαρμογών. Ο σχεδιασμός και η οργάνωση εκπαιδευτικών συστημάτων, η δημιουργία εργαλείων μάθησης (π.χ. για παιδιά με ειδικές ανάγκες), καθώς και ο σχεδιασμός και η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού (software) είναι μόνο μερικοί από τους τομείς δραστηριότητας της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας η οποία έχει συντελέσει σε μια δραστική αλλαγή στη διαδικασία διδασκαλίας μάθησης. Η Εκπαιδευτική Τεχνολογία δημιουργεί εκπαιδευτικές εμπειρίες που καθρεφτίζουν την καθημερινή ζωή των παιδιών και δίνει έμφαση στο μαθησιακό περιεχόμενο που δημιουργούν οι ίδιοι οι μαθητές.

Τον 21ο αιώνα οι πολλές και ταχείες εξελίξεις στον χώρο της τεχνολογίας και οι δυνατότητες που αυτές προσφέρουν έχουν επιφέρει δραστικές αλλαγές στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Η χρήση των ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία οδήγησε σε μια εκπαιδευτική επανάσταση ως προς τον τρόπο που παραδίδεται και προσλαμβάνεται η γνώση. Μια επανάσταση ως προς τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Το περιβάλλον μάθησης είναι πλέον πολυμεσικό και η μάθηση βγαίνει από τα στενά όρια της τάξης και από γραμμική γίνεται υπερενεργητική και υπερμεσική. Ο σκοπός της εκπαίδευσης σε έναν κόσμο που αλλάζει δεν μπορεί να είναι πια μόνο η στείρα και βαρετή αποστήθιση της γνώσης με το γνωστό μοντέλο «από του δάσκαλου το στόμα στο μαθητή το αυτί» που οδηγεί στο *βλέπε όπως βλέπω* και περιορίζει τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη των ικανοτήτων του μαθητή. Για τον σύγχρονο δάσκαλο *βλέπω* σημαίνει *επινοώ* και η εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνει μεν απευθείας διδασκαλία, όπου αυτή είναι απαραίτητη, αλλά κυρίως προσφέρει δυνατότητες για δημιουργική διεύρυνση της γνώσης μέσα από μια τεχνική που λέγεται διαδραστικότητα και η οποία απαιτεί ριζικές αλλαγές στη διαδικασία διδασκαλίας μάθησης στο σχολείο. Ο δάσκαλος αλλάζει ρόλο και από παντογνώστης φορέας και αποκλειστικός μεταδότης της γνώσης γίνεται συνεργάτης των μαθητών του και συνερευνητής τους στη μάθηση.



Εικόνα 4. Ο δάσκαλος αλλάζει ρόλο

4. Ένας νέος ρόλος για τον δάσκαλο και τον μαθητή στο παιχνίδι της μάθησης

Για να εφαρμόσει τη διαδραστική μάθηση ένας δάσκαλος πρέπει να έχει αντιληφθεί ότι σε έναν κόσμο που συνεχώς κινείται και αλλάζει δεν μπορεί να περιμένει ότι ο μαθητής θα μένει καθιστός και ακίνητος να τον ακούει και να απομνημονεύει πληροφορίες και εξισώσεις. Η παθητική μάθηση πρέπει να γίνει ενεργητική. Για να γίνει αυτό, ο δάσκαλος πρέπει να φύγει από το κέντρο της μάθησης, να βάλει τέλος στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο και να βάλει στο κέντρο τον μαθητή. Η μαθητοκεντρική εκπαίδευση εστιάζει στον μαθητή, στις ανάγκες του και τα ενδιαφέροντά του και είναι δυναμική και διαδραστική. Ο μαθητής με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού –που είναι πάντα ο αρχηγός της τάξης– συμμετέχει, συνεργάζεται, αναζητάει, ανακαλύπτει και μοιράζεται τη γνώση. Οι καθοδηγούμενες εμπειρίες θα πρέπει να είναι δραστηριότητες με ενσωματωμένη την ακαδημαϊκή ύλη, που οδηγούνται όμως από τις επιλογές και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Η ψηφιακή διαδραστική μάθηση ανοίγει τεράστιες δυνατότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ατομική ανάπτυξη. Ο σύγχρονος δάσκαλος καλείται να ανοίξει έναν κόσμο διάδρασης ανάμεσα στους μαθητές και το περιβάλλον τους. Η Εκπαιδευτική Τεχνολογία του προσφέρει τεράστιες δυνατότητες, αρκεί να εξοικειωθεί με τις δυνατότητες που του παρέχουν οι τεχνολογίες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (social media), τα smart phones, οι μηχανές αναζήτησης και φυσικά τα διαδραστικά παιχνίδια, ένα είδος των οποίων είναι και τα σοβαρά παιχνίδια (serious games), τα οποία από πολλούς θεωρούνται σημαντικά εργαλεία της εκπαίδευσης. Οι έρευνες δείχνουν ότι ο εγκέφαλος μαθαίνει καλύτερα μέσα από την κίνηση και αυτό αφορά όχι μόνο τα μικρά παιδιά, αλλά και τους εφήβους και τους ενήλικες. Η ενσωμάτωση λοιπόν διαδραστικών παιχνιδιών είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την ενίσχυση της πλαστικότητας του εγκεφάλου. Στην πραγματικότητα, έχει αποδειχθεί ότι αυτή η μορφή μάθησης αυξάνει τη δραστηριότητα του προμετωπιαίου φλοιού του εγκεφάλου που θεωρείται η έδρα του ελέγχου των σκέψεων.

Η χρησιμοποίηση του παιχνιδιού ως μέσον πειραματικής μάθησης φέρνει θέματα του πραγματικού κόσμου στην τάξη για την επίλυση των οποίων απαιτείται κριτική σκέψη και συνεργασία. Η μαθητοκεντρική μάθηση, παρέχοντας στον μαθητή την ελευθερία της ενεργητικής επίλυσης ενός προβλήματος, συντελεί στην ανάπτυξη της ικανότητας ανάλυσης όλων των παραμέτρων ή εννοιών ενισχύοντας έτσι την κριτική σκέψη, ενώ η μαθητοκεντρική συνεργατική μάθηση αναπτύσσει και βελτιώνει την ικανότητα των μαθητών να συνεργάζονται για να επιλύσουν ένα πρόβλημα. Όμως το πιο σημαντικό που κάνει η μάθηση με κέντρο τον μαθητή, είναι το κίνητρο που του δίνει για μάθηση, κάνοντάς τον ενεργητικό, δημιουργικό, συμμετοχο στη δική του μάθηση.

Η μαθητοκεντρική μάθηση βαδίζει χέρι-χέρι με την ψηφιακή διαδραστική μάθηση. Σήμερα υπάρχουν άπειρες δυνατότητες εφαρμογής της διαδραστικής μάθησης στο σχολείο. Ο πραγματικός κόσμος γίνεται το περιβάλλον μάθησης. Σε αυτό το περιβάλλον, ο στόχος του εκπαιδευτικού είναι να κάνει για τους μαθητές του πιο εύκολη την αφομοίωση της γνώσης μέσα από μαθησιακές εμπειρίες τόσο από τον πραγματικό κόσμο όσο και από τον εικονικό (virtual) κόσμο, δηλαδή όπως αυτές που προσφέρουν τα διαδραστικά παιχνίδια στην εκπαίδευση.



Εικόνα 6. Συνεργατική διαδραστική μάθηση

5. Διαδραστικό περιβάλλον στην υπηρεσία της μάθησης

Για όλες τις γνωστικές περιοχές υπάρχουν διαδραστικά προγράμματα online τόσο για τα παιδιά της Πρωτοβάθμιας όσο και για τα παιδιά της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι επιλογές είναι πολλές και για όλα τα θέματα του αναλυτικού προγράμματος, τα Μαθηματικά, τη Γλώσσα, τα επιστημονικά πειράματα, την αστρονομία κ.λπ.

Έχω τη χαρά να είμαι δημιουργός του διαδραστικού περιβάλλοντος μάθησης «Ένα Γράμμα - Μια Ιστορία» για τη διδασκαλία της Γλώσσας με συνδημιουργό τον Αρίσταρχο Παπαδανιήλ. Το «Ένα Γράμμα - Μια Ιστορία» με διάκριση για την καινοτομία του από τα MEDEA Awards και σφραγίδα καλής πρακτικής από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, είναι ένα πολύ ιδιαίτερο πολυμεσικό περιβάλλον μάθησης, βασισμένο στην ταξινόμηση του Benjamin Bloom, το οποίο εκτός των άλλων χρησιμοποιεί ως εργαλείο μάθησης και το κινούμενο σχέδιο για τον ρόλο του οποίου ως τεχνική μάθησης θα σας μιλήσει ο Αρίσταρχος Παπαδανιήλ.

Για να είναι λοιπόν τα ελληνικά σχολεία αποτελεσματικά σήμερα πρέπει να δουν τους υπολογιστές και τις σχετικές τεχνολογίες ως ένα απαραίτητο, αναπόσπαστο μέρος του μαθητή και του δάσκαλου. Με άλλα λόγια, η τεχνολογία πρέπει να ιδωθεί ως ένα γνωστικό προσθετικό εξάρτημα, το οποίο μετατρέπει τον πραγματικό κόσμο σε μαθησιακό περιβάλλον. Σε ένα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης. Ό,τι ήταν το χαρτί και το μολύβι για τη μάθηση τις περασμένες γενιές θα είναι και η διαδραστική τεχνολογία για τον μαθητή που είναι γέννημα θρέμμα, δηλαδή ιθαγενής, στα ψηφιακά μέσα. Αυτές οι γενιές των μαθητών αλλάζουν τα σύνορα της εκπαίδευσης και τα σύνορα του κόσμου. Και για τους δασκάλους παραθέτω τα λόγια της Hart (1983): «Εάν θέλετε να δημιουργήσετε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο να είναι ακριβώς αντίθετο από τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο εγκέφαλος, δεν έχετε παρά να δημιουργήσετε τις συνθήκες μιας παραδοσιακής τάξης».



Εικόνα 7. Διαδραστικό περιβάλλον μάθησης «Ένα Γράμμα - Μια Ιστορία»



Εικόνα 8. Διαδραστικό περιβάλλον μάθησης βασισμένο στην εκπαιδευτική σειρά κινουμένων σχεδίων «Ένα Γράμμα - Μια Ιστορία»

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Dewey, J. (2010). *The child and the curriculum: including the school and society*. New York: Cosimo Inc.
- Gardener, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Hart, A., L. (1983). *Human brain and human learning*. Edition 2, illustrated, reprint. Michigan: Longman.
- Roblyer, D. M. & Doering, H. A. (2010). *Integrating educational technology into teaching*. Minnesota: Nova Southeastern University.

Η χρήση του Twitter από τις Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες

Βασιλική Μανώλη

Φιλολόγος, Βιβλιοθηκονόμος και Επιστήμονας της Πληροφόρησης

ΜΑ στις Επιστήμες της Αγωγής

vasofr12@gmail.com

Περίληψη

Η πολύ μεγάλη εξέλιξη της τεχνολογίας και η έκρηξη της γνώσης έχει οδηγήσει το Διαδίκτυο στη δημιουργία των εργαλείων Web 2.0 και Web 3.0. Πρόκειται για νέα περιβάλλοντα στα οποία οι χρήστες μπορούν να δημοσιεύουν σκέψεις, ειδήσεις και να επικοινωνούν μεταξύ τους. Τα τελευταία χρόνια έχουν διαφανεί τα πολλά οφέλη των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και κυρίως του Twitter και έχει αρχίσει η υιοθέτησή τους από τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες. Πλέον, η παραδοσιακή πληροφοριακή παιδεία δίνει τη θέση της στην ψηφιακή πληροφοριακή παιδεία, μέσω της πρόσβασης σε ψηφιοποιημένες μορφές εύρεσης και ανάκτησης πληροφοριών. Οι βιβλιοθήκες αναρτούν νέα, εκδηλώσεις και επικοινωνούν με τους χρήστες τους. Η παρούσα εισήγηση αναδεικνύει τον ρόλο του Twitter ως μέσου κοινωνικής δικτύωσης. Αναλύονται οι βασικότερες έρευνες που έχουν γίνει στον χώρο και τα αποτελέσματά τους. Επίσης, γίνεται μνεία σε βασικές βιβλιοθήκες που χρησιμοποιούν συστηματικά το Twitter τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα.

Λέξεις-κλειδιά: Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες, Twitter, πληροφοριακή παιδεία.

1. Εισαγωγή

Οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες έχουν μια μεγάλη ιστορία ως προς την υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών. Το ίδιο ισχύει και για τους βιβλιοθηκονόμους που έχουν ξεκινήσει να υιοθετούν τα διάφορα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για τις βιβλιοθήκες (Kumbhar, 2014). Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Twitter) προσφέρουν τη δυνατότητα επικοινωνίας, ενημέρωσης και αλληλεπίδρασης χρηστών και βιβλιοθήκης (Emery & Schifeling, 2015).

Η παρούσα εισήγηση έχει σκοπό να παρουσιάσει τα κυριότερα χαρακτηριστικά του Twitter Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαφαίνονται οι σημαντικότερες έρευνες που έχουν γίνει για τη χρήση του Twitter από τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες. Η σημασία της παρούσας εργασίας έγκειται στο ότι αναφέρεται με μια σημαντική εισαγωγή στα οφέλη του Twitter και στο κατά πόσο έχουν αυτά αξιοποιηθεί από διάφορες ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Η εισήγηση έχει χωριστεί σε κεφάλαια και υποκεφάλαια. Αρχικά, διευκρινίζονται οι όροι: ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες, κοινωνικά δίκτυα και Twitter. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι σημαντικότερες σχετικές έρευνες και τα αποτελέσματά τους, τα χαρακτηριστικά και τα οφέλη του Twitter, καθώς και η χρήση του από τις βιβλιοθήκες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Τέλος, η εισήγηση κλείνει με τα σημαντικότερα συμπεράσματα.

2. Ορισμοί

Πριν ξεκινήσει η εισαγωγή του θέματος της παρούσας εισήγησης, κρίνεται απαραίτητη η διευκρίνιση ορισμένων όρων.

2.1. Ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες

Αρχικά, θα πρέπει να διευκρινιστεί ο όρος Ακαδημαϊκή Βιβλιοθήκη. Σύμφωνα με τον Μπώκο (1999), οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες συσσωρεύουν, αποθηκεύουν, συντηρούν και διαθέτουν στο κοινό τα διάφορα επιτεύγματα της γνώσης και της επιστήμης. Από την αρχή

της δημιουργίας τους είχαν απώτερο στόχο τη διαχείριση της γνώσης και της πληροφορίας, καθώς και την πρόσβαση σε αυτήν. Οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του Πανεπιστημίου, παρέχοντας πλούσιο υλικό για προπτυχιακές, μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο κάθε Πανεπιστημίου. Μάλιστα κατά τους Μάλλιαρη και Νίτσο (2007), οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες θα πρέπει να παίζουν έναν καθοριστικό ρόλο ως προς την προώθηση και υποστήριξη της καινοτομίας, της διά βίου μάθησης και της εισαγωγής των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ).

2.2. Κοινωνικά δίκτυα

Ένας πολύ βασικός όρος της παρούσας εισήγησης είναι τα «κοινωνικά δίκτυα» (social media) ή διαφορετικά «κοινωνική δικτύωση» (social networking). Με αυτόν τον όρο νοούνται οι «υπηρεσίες που αξιοποιούν μια μεγάλη γκάμα από εργαλεία και πρακτικές και που έχουν σχεδιαστεί για να εξυπηρετούν την επικοινωνία, τη συνεργασία και τον διαμοιρασμό υλικού ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας που τις χρησιμοποιεί» (Κυπριανός κ.ά., 2010). Επίσης, οι Dickson και Holley (2010) παραθέτουν τον ορισμό του Αγγλικού Λεξικού της Οξφόρδης σύμφωνα με τον οποίο μέσω των κοινωνικών δικτύων οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, να βρίσκουν φίλους τους και άτομα με κοινά ενδιαφέροντα.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να αναφερθεί ότι όρος κοινωνικά δίκτυα, είναι ευρέως διαδεδομένος. Κάποια από αυτά είναι το Facebook, Twitter, LinkedIn, My Space, Google+. Όλα αυτά έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά: είναι ψηφιακές πλατφόρμες στις οποίες οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν κάποιο προφίλ, να παράγουν, να μοιραστούν και να ανταποκριθούν στο περιεχόμενο με τους υπόλοιπους χρήστες της πλατφόρμας (Burgert et al., 2014).

2.3. Twitter

Στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης και της έκρηξης της πληροφορίας και της γνώσης, το twitter είναι ένα από τα δημοφιλέστερα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Πρόκειται για μια πλατφόρμα, ένα «μικροϊστολόγιο το οποίο επιτρέπει στους χρήστες να δημοσιεύουν μικρά μηνύματα, με όχι περισσότερους από 140 χαρακτήρες» (De-Volder et al., 2012). Αυτός ο περιορισμός των χαρακτήρων δημιουργεί την επιτακτική ανάγκη για μια άμεση, ουσιαστική και γρήγορη επικοινωνία. Πολλές φορές μάλιστα επιτρέπει στους χρήστες να δημοσιεύουν μέσω των «ακολουθών» τους την κατάσταση στην οποία βρίσκονται. Τα μηνύματα αυτά ονομάζονται «τουίτς» ή «τιτιβίσματα» (tweets) (Del Bosque et al., 2012).

Επίσης, το twitter είναι ένα μέσο δημοσίευσης μικρών μηνυμάτων το οποίο προήλθε από τη διαδεδομένη χρήση των γραπτών μηνυμάτων στα κινητά τηλέφωνα (sms). Καταληκτικά, χαρακτηριστική είναι η περιγραφή του twitter από τους Carscaddon και Charman (2013) οι οποίοι αναφέρουν πως ένα 8 % των ενήλικων ανθρώπων χρησιμοποιούν το twitter καθημερινά. Επίσης, ορισμένες δημογραφικές ομάδες – Αφροαμερικανοί και έφηβοι– καταλαμβάνουν το 28 % και το 31 % αντίστοιχα καθημερινής χρήσης του twitter (Smith & Brenner, 2012).

3. Το Twitter: Η ιστορική εξέλιξη

Εφόσον έχουν διευκρινιστεί οι βασικοί όροι της παρούσας εισήγησης, θα πρέπει να γίνει μνεία στην ιστορική πορεία του twitter ως μέσο κοινωνικής δικτύωσης, καθώς και των

διαφόρων ερευνών που έχουν γίνει. Πρώτα από όλα, το twitter εμφανίστηκε το 2006 ως ένας χώρος όπου θα επικρατεί η επικοινωνία μεταξύ των γνωστών διά μέσου μικρών μηνυμάτων που δημοσιεύονται στο Διαδίκτυο (De-Volder et al., 2012). Αρκετά γρήγορα όμως μετατράπηκε σε μια πλατφόρμα ενημέρωσης της καθημερινής ζωής μεταξύ γνωστών, μεταξύ εταιρειών, μεταξύ «ακολουθών». Γρήγορα, σύμφωνα με τον Bell (2009), οι βιβλιοθήκες της Νοτίου Αμερικής έδειξαν έντονο ενδιαφέρον για τη χρήση και τη δημιουργία λογαριασμού στο twitter για να μοιράζονται νέα και πληροφορίες της βιβλιοθήκης με τους χρήστες και να έρχονται σε αλληλεπίδραση και άμεση επικοινωνία μαζί τους (Arroyo, 2009).

Αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί από τη στιγμή που εμφανίστηκε το twitter με κύριο σκοπό να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα τόσο για τον χώρο της εκπαίδευσης και των των επιχειρήσεων αλλά και για τους βιβλιοθηκονόμους και τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες. Παρακάτω θα γίνει μνεία στις σημαντικότερες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν.

Αρχικά, το 2010 ο Stuart (Del Bosque et al., 2012) συγκέντρωσε δεδομένα από 433 λογαριασμούς twitter που είχαν οι βιβλιοθήκες (ακαδημαϊκές, δημόσιες, κρατικές και εθνικές). Ο ίδιος εστίασε στις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες και εξήγαγε τα παρακάτω συμπεράσματα: οι βιβλιοθήκες σε ποσοστό 30%, προβαίνουν τουλάχιστον σε μία δημοσίευση κάθε μέρα και σε 59 %, έχουν τουλάχιστον 100 «ακολουθούς» / χρήστες. Από την άλλη μεριά, ο Aharony (2010) επιβεβαίωσε ότι οι βιβλιοθήκες έχουν καταλάβει την αξία του twitter και γι' αυτό κάνουν κάθε μέρα τουλάχιστον μία ανάρτηση. Διαπίστωσε ότι οι δημόσιες βιβλιοθήκες χρησιμοποιούν πολύ πιο ανεπίσημη γλώσσα στις αναρτήσεις τους σε αντίθεση με τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες.

Στη συνέχεια, οι Mahmood και Richardson (2011) έκαναν έρευνα των ιστοσελίδων 100 ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών της Ένωσης των Ερευνητικών Βιβλιοθηκών και διαπίστωσαν ότι 85 από αυτές χρησιμοποιούν το μικροϊστολόγιο για να ενημερώνουν τα μέλη τους με διάφορα νέα που θα τους αφορούσαν. Την ίδια χρονιά, οι Naaman et al. (2011, στο Xie και Stevenson, 2014) ανέλυσαν τις διάφορες τάσεις που επικρατούν στο twitter. Τα ευρήματά τους αποδεικνύουν ότι οι βιβλιοθήκες αναρτούν και γεγονότα εξωτερικής φύσεως, ειδήσεις με σκοπό την προσέλκυση χρηστών. Παρόμοια έρευνα έγινε και από τους Bae και Lee (2012) που χρησιμοποίησαν μια συναισθηματική ανάλυση για την εξέταση των μηνυμάτων του twitter. Βρήκαν ότι οι χρήστες συνήθως μοιράζονται κάποια πληροφορία που είναι αρκετά συνδεδεμένη με νέα γεγονότα που συμβαίνουν τόσο στους ίδιους όσο και στο γύρω κόσμο. Επιλογικά, την ίδια χρονιά ο Diego Ariel Vega (2011) πραγματοποίησε μια αξιολογη έρευνα στην περιοχή της Αργεντινής. Ήθελε να ερευνήσει πόσες βιβλιοθήκες έχουν λογαριασμό Twitter και συμμετείχαν στη δραστηριότητα *#biblioteca*. Η έρευνά του απέδειξε ότι 8 από τις 47 βιβλιοθήκες της Αργεντινής συμμετείχαν ενεργά.

Στο σημείο αυτό, δεν θα πρέπει να παραλειφθεί η πολύ σημαντική έρευνα των Del Bosque et al. (2012). Η έρευνά τους είχε ως αντικείμενο 296 βιβλιοθήκες της Νοτίου Αμερικής. Θέλησαν να βρουν πόσες από αυτές είχαν λογαριασμό twitter, χρησιμοποιώντας 19 κριτήρια. Η έμφαση που δόθηκε από τους ίδιους είναι στον τρόπο διάδοσης και σχεδιασμού των μηνυμάτων, το περιεχόμενο και τον αριθμό των αναρτήσεων / τιτλισμάτων. Τα αποτελέσματα απέδειξαν ότι μόνο το 34% των βιβλιοθηκών έχουν λογαριασμό Twitter. Παρ' όλα αυτά, αποδείχθηκε ότι η επικοινωνία μεταξύ βιβλιοθηκονόμων και χρηστών ήταν αρκετά αποτελεσματική. Οι ερευνητές βέβαια διαπίστωσαν ότι οι περισσότερες βιβλιοθήκες που έχουν λογαριασμό Twitter δεν τον

χρησιμοποιούν για καθημερινή επικοινωνία με τους χρήστες παρά για ενημερωτικούς σκοπούς.

Καταληκτικά, έρευνα έχει πραγματοποιηθεί από τον Bell (2012) που έδειξε με ποιο τρόπο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το Twitter ως αποτελεσματικό μέσο επικοινωνίας και σεβασμού των απόψεων της ακαδημαϊκής κοινότητας χρηστών.

4. Τα χαρακτηριστικά στοιχεία του Twitter

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει μια μικρή αναφορά στα βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία του twitter. Σύμφωνα με τους De-Volder et al. (2012) αυτά είναι:

- Ο ασυμμετρικός χαρακτήρας. Έτσι, μπορεί κάποιος να ακολουθεί και κάποιος να ακολουθείται στο Twitter
- Ο σύντομος χαρακτήρας (140 χαρακτήρες)
- Ο παγκόσμιος χαρακτήρας. Είναι διαθέσιμο σε πολλές γλώσσες και σε όλο τον κόσμο
- Ο κατευθυντήριος χαρακτήρας
- Είναι μια πλατφόρμα η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί από κινητά και υπολογιστές
- Συγχρονίζει τις επαφές και τις ενημερώσεις
- Κάθε χρήστης επιλέγει ποιος μπορεί να τον ακολουθεί και να βλέπει τις αναρτήσεις.

5. Το Twitter και οι Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες

Οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες διαβλέποντας τα οφέλη που μπορεί να έχει το Twitter, έχουν ξεκινήσει να το χρησιμοποιούν για διάφορους επικοινωνιακούς λόγους. Κάποιες βιβλιοθήκες το χρησιμοποιούν για να ακούσουν και να διαπιστώσουν τι είναι αυτό που λένε οι χρήστες για τις βιβλιοθήκες τους (Carscaddon & Charman, 2013).

Μάλιστα, όπως λέει και ο Bell (2012), το Twitter είναι το τέλειο μέσο για να μπορεί η βιβλιοθήκη να συνδεθεί με τα μέλη της. Κάποιες άλλες το χρησιμοποιούν για να δημιουργήσουν δεσμούς με ανθρώπους και οργανισμούς μέσα στην ακαδημαϊκή κοινότητα (Gunton & Davis 2012) και άλλες θέλουν μέσω του Twitter να προωθήσουν τα διάφορα προγράμματα και υπηρεσίες δικές τους και του Πανεπιστημίου τους (Κυπριανός κ.ά., 2010).

6. Πλεονεκτήματα του Twitter για τις Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες

Αρκετά είναι τα οφέλη που έχει το Twitter ως μέσο κοινωνικής δικτύωσης. Κάποια από αυτά παρατίθενται από τους Κυπριανός κ.ά. (2010):

- επικοινωνία με τους χρήστες
- ανάρτηση νέων, ειδήσεων και εκδηλώσεων
- κριτικές βιβλίων
- ενημέρωση χρηστών για νέα βιβλία / περιοδικά της βιβλιοθήκης
- παροχή συνδέσμων με βίντεο και άρθρα ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος
- πληροφορίες για το ωράριο της βιβλιοθήκης
- πληροφορίες για το πανεπιστήμιο στο οποίο εντάσσεται
- ανάρτηση εικόνων του εσωτερικού χώρου της βιβλιοθήκης
- προσέλκυση εξωτερικών χρηστών.

7. Η χρήση του Twitter στις Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες στο εξωτερικό

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει μια αναφορά στη χρήση του Twitter από τις βιβλιοθήκες στο εξωτερικό. Όπως είναι λογικό, οι βιβλιοθήκες στο εξωτερικό αναμένονται να χρησιμοποιούν περισσότερο το Twitter για την άμεση επικοινωνία με τους χρήστες.

Σύμφωνα με διάφορες πηγές, η Αργεντινή βρίσκεται στην έβδομη θέση των χωρών που χρησιμοποιούν περισσότερο το Twitter, ξεπερνώντας τα 6.3 εκατομμύρια χρήστες. Οι περισσότεροι χρήστες είναι μεταξύ της ηλικίας των 18-34 χρόνων (De-Volder et al., 2012).

Από την άλλη μεριά, η βιβλιοθήκη των θετικών επιστημών του Πανεπιστημίου του Yale ανακοινώνει μέσω Twitter διάφορα εργαστήρια που πραγματοποιούνται στη βιβλιοθήκη, παρέχει λίνκς με ηλεκτρονικά αρχεία και δίνει οδηγίες για το πώς θα μπορούσε να υπάρξει άμεση επικοινωνία με τους βιβλιοθηκονόμους. Σημαντική βέβαια είναι και βιβλιοθήκη του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου της Μασαχουσέτης (MIT) το οποίο με τη σειρά του παρέχει μικρές ανακοινώσεις για εργαστήρια, τάξεις, πληροφορίες για μικρές ομάδες διαβάσματος και άλλα νέα μέσω του Twitter (Kim & Abbas, 2010).

8. Η χρήση του Twitter στις Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες στην Ελλάδα

Η κατάσταση στην Ελλάδα είναι πολύ διαφορετική. Ελάχιστες είναι οι μελέτες που έχουν γίνει με θέμα τη χρήση του Twitter από τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες, καθώς ελάχιστες είναι και οι βιβλιοθήκες που το έχουν αφομοιώσει ως ένα μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους χρήστες. Χαρακτηριστικά, οι Γαρουφάλλου και Χαριτοπούλου (2013) αναφέρουν πως το Twitter χρησιμοποιείται από τις Δημόσιες Κεντρικές Βιβλιοθήκες της Βέροιας, της Λιβαδειάς και των Σερρών. Επίσης, υπάρχουν διάφορες ελληνικές ερευνητικές ομάδες στην επιστήμη της Πληροφόρησης, όπως ο Δέλτος και η GreekLIS, οι οποίες προσπαθούν να προωθήσουν τη διάδοση των κοινωνικών δικτύων και των Web 2.0 εργαλείων. Επιπλέον, οι Κυπριανός κ.ά. (2010) αναφέρουν ότι και η Βιβλιοθήκη και Κέντρο Πληροφόρησης του Παντείου Πανεπιστημίου, η Βιβλιοθήκη και Κέντρο Πληροφόρησης του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου και η Βιβλιοθήκη του ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας έχουν ξεκινήσει δυναμικά τη χρήση του Twitter.

Σχετικά με τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, αξίζει να αναφερθεί εκείνη των Ζαφειρίου και Σιάτρη (2008, στο Γαρουφάλλου & Χαριτοπούλου, 2013), οι οποίοι μελετούν την εισαγωγή της ηλεκτρονικής μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τη χρήση της από τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες. Επίσης, οι Ανδρέου κ.ά. (2008) ερευνήσαν την εξοικείωση των ελλήνων και κυπρίων επιστημόνων με τις Web 2.0 υπηρεσίες και κατέληξαν ότι οι περισσότεροι γνωρίζουν τις πιο γνωστές υπηρεσίες, τις οποίες όμως δεν εφαρμόζουν ακόμη στις βιβλιοθήκες τους. Καταληκτικά, η έρευνα των Γαρουφάλλου και Χαριτοπούλου (2013) πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2009 στους φοιτητές του Τμήματος Βιβλιοθηκονομίας και Συστημάτων Πληροφόρησης του ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης για να διερευνηθεί η χρήση των τεχνολογιών Web 2.0 από τους φοιτητές.

9. Συμπεράσματα

Η παρούσα εισήγηση είχε ως σκοπό να παρουσιάσει τα βασικότερα χαρακτηριστικά στοιχεία του Twitter ως μέσο κοινωνικής δικτύωσης και της χρήσης του από τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες της Ελλάδας και του εξωτερικού. Τα αποτελέσματα της συγκριτικής μελέτης και παρουσίασης των δεδομένων από τις διάφορες βιβλιοθήκες του χώρου με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση αποδεικνύουν την πολυπλοκότητα του ζητήματος, καθώς και ότι ακόμα πολλά ιδρύματα δεν έχουν αντιληφθεί τις διαστάσεις και τα οφέλη της τεχνολογίας.

Ιδιαίτερα κρίσιμη και αναγκαία είναι η έρευνα της χρήσης ή μη του Twitter από τις ελληνικές ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες, καθώς και η προώθηση των οφελών που θα προκύψουν από αυτή την υιοθέτηση. Μάλιστα, όπως αναφέρει και η Marquina (2010) το

Twitter δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ευκολία αν η διοίκηση του Πανεπιστημίου και της αντίστοιχης βιβλιοθήκης, είναι απαρχαιωμένη και αργή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aharony, N. (2010). Twitter use in libraries: an exploratory analysis. *Journal of Web Librarianship*, 4(4), 333-350.
- Arroyo Vázquez, N. (2009): El uso profesional de las redes sociales. *Anuario Think EPI* 1, 145-152.
- Bae, Y. & Lee, H. (2012). Sentiment analysis of twitter audiences: Measuring the positive or negative influence of popular Twitters. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(12): 2521-2535.
- Bell, S. (2009). Is Twitter a must for academic libraries?. *Library Journal*, 21 May.
- Burgert, L., Nann, A. & Sterling, L. (2014). Ventures in Social Media. *Codex: the Journal of the Louisiana Chapter of the ACRL*, 3(1), 21-44.
- Carscaddon, L. & Chapman, K. (2013). Twitter as a marketing tool for libraries. *Marketing with social media: A LITA guide*, 147-163.
- De-Volder, C., González-Terán, Y. & Gutiérrez, F. G. (2012). Microblogging: el caso Twitter en bibliotecas universitarias argentinas. *Jornadas Bibliotecas Digitales Universitarias Argentinas – JBDU, 9 de Noviembre 2012*. Retrieved 20/9/2019 from <http://eprints.rclis.org/18020/1/twitterporlasbibliotecasuniversitariasargentinas.pdf>
- Del Bosque, D., Leif, S. A. & Skarl, S. (2012). Libraries attwitter: trends in academic library tweeting. *Reference Services Review*, 40(2), 199-213.
- Dickson, A. & Holley, R. P. (2010). Social networking in academic libraries: the possibilities and the concerns. *New Library World*, 111(11/12), 468-479.
- Emery, K. & Schifeling, T. (2015). Libraries using Twitter better: insights on engagement from food trucks. *Creating Sustainable Community*. Retrieved 20/9/2017 from http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/conferences/confsandpreconf s/2015/Emery_Schifeling.pdf
- Gunton, L. & Davis, K. (2012). Beyond broadcasting: Customer service, community and information experience in the twitter sphere. *Reference services review*, 40(2), 224-227.
- Kim, Y. M. & Abbas, J. (2010). Adoption of Library 2.0 functionalities by academic libraries and users: a knowledge management perspective. *The Journal of Academic Librarianship*, 36(3), 211-218.
- Kumbhar, R. M. (2014). Academic Library's Responses to the Emerging Trends in Higher Education. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 34(6).
- Mahmood, K. & Richardson Jr, J. V. (2011). Adoption of Web 2.0 in US academic libraries: a survey of ARL library websites. *Program*, 45(4), 365-375.
- Marquina, J. (2010). El uso de Twitter y Facebook en las bibliotecas. Retrieved 20/9/2018 from <http://www.julianmarquina.es/uso-twitter-facebook-bibliotecas>
- Naaman, M., Becker, H. και Gravano, L. (2011). Hip and trendy: Characterizing emerging trends on Twitter. *Journal of the American for Information Science and Technology*, 62 (5): 902-918.
- Smith, A. D. & Brenner, J. (2012). Twitter use 2012. Retrieved 20/9/2018 from <http://www.pewinternet.org/2012/05/31/twitter-use-2012/>
- Stuart, D. (2010). What are libraries doing on Twitter?. *Online*, 34(1), 45.

- Xie, I. & Stevenson, J. A. (2014). Functions of Twitter in Digital Libraries. Retrieved 20/9/2018 from https://pantherfile.uwm.edu/hiris/www/IrisArticles/Articles/ASIST%20Poster%20Xie_Stevenson_final2014.pdf
- Vega, D.A. (2011). #biblioteca en Twitter, Twitter en bibliotecas: impacto y aplicaciones de la herramienta en bibliotecas argentinas. Retrieved 20/9/2018 from <http://eprints.rclis.org/16988/>
- Ανδρέου, Ι., Γαϊτάνου, Π., Γαρουφάλλου, Ε., Κουτσομίχα, Δ. & Κριεζή, Β. (2008). Έρευνα για την εξοικείωση των Ελλήνων και Κυπρίων Επιστημόνων Πληροφόρησης με τις Web 2.0 υπηρεσίες. Στο *Η αξιολόγηση των Βιβλιοθηκών ως στοιχείο ποιότητας των Ακαδημαϊκών Ιδρυμάτων*, 17ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 24-26 Σεπτεμβρίου 2008. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Βιβλιοθήκη και Κέντρο Πληροφόρησης.
- Γαρουφάλλου, Ε., Ζαφειρίου, Γ. & Σιάτρη, Ρ. (2008). Διαδραστική Ηλεκτρονική Μάθηση και Βιβλιοθήκες. Στο *New Methods and the use of Information and Communication Technologies in Higher Education = Νέες Μέθοδοι και η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών στην Ανώτατη Εκπαίδευση*, Διημερίδα, 8-9 Μαΐου 2008. Porto Palace. Θεσσαλονίκη.
- Γαρουφάλλου, Ε. & Χαριτοπούλου, Β. (2013). Web 2.0, Κοινωνικά Δίκτυα και Βιβλιοθήκες: Μια έρευνα σε φοιτητές Βιβλιοθηκονομίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(60).
- Κυπριανός, Κ., Ρουγγέρη, Δ. Μ. & Γαϊτάνου, Π. (2010). Ψηφιακή παιδεία και κοινωνική δικτύωση στις Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες. Στο *Web 2.0 και Πληροφοριακή Παιδεία*. Ανακτήθηκε στις 20/9/2018 από <https://lekythos.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/10797/10877/19psab013a.pdf?sequence=1>
- Μάλλιαρη, Α. & Νίτσος, Η. 2007, Συμβολή προγραμμάτων πληροφοριακής παιδείας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο *16ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Πειραιά.
- Μπώκος, Γ. (1999). Από τη *διάχυση* των λειτουργιών στην *ανασύνθεση* του ρόλου: Η μελλοντική θέση των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών στην εκπαιδευτική και ερευνητική Διαδικασία. Ανακοίνωση στο *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 20 - 22 Οκτωβρίου. Ρόδος.

Οδοιπορικό... στη γνώση!

Σταυρούλα Μαυρομματίδου
Φιλολόγος, Υπ. Διδάκτωρ ΔΠΘ
stavrmav@hotmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση φέρνει τους μαθητές της Α' Γυμνασίου σε επαφή με ένα κείμενο της ταξιδιωτικής λογοτεχνίας, το «Οδοιπορικό στην Ινδία» της Τ. Γκρίτση-Μιλλιέξ. Χάρη σε αυτό, αντλούν πληροφορίες για μια χώρα απομακρυσμένη, με διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις και πολιτισμό. Παράλληλα, συνειδητοποιούν τη συνάφεια των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο και την αλληλεπίδρασή τους για την αποκρυστάλλωση της γνώσης. Μέσα από μια ευχάριστη διαδικασία, με ομαδοσυνεργατικές δράσεις και αφού αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους (των Φιλολόγων, Γεωγράφων / Ιστορικών περιηγητών, Μαγείρων, Θρησκευόμενων / Ιερωμένων, Δημοσιογράφων και Ταξιδιωτών), τα παιδιά βγάζουν δικά τους συμπεράσματα αναφορικά με τον ανατολικό και δυτικό πολιτισμό, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν γόνιμο προβληματισμό και κριτική σκέψη.

Λέξεις-κλειδιά: Οδοιπορικό, Ταξιδιωτική λογοτεχνία, Τατιάνα Γκρίτση-Μιλλιέξ, Διαθεματικότητα.

1. Εισαγωγή

Με τον όρο «ταξιδιωτική λογοτεχνία» χαρακτηρίζουμε συνήθως το πεζογραφικό είδος στο οποίο κεντρικό θέμα είναι το ταξίδι (LeHuenen, 1990; Bideaux, 1990) και ο αφηγητής εξιστορεί όσα είδε κι έζησε σε μια χώρα ή τόπο. Πρόκειται για ταξιδιωτικές εντυπώσεις που έχουν έντονο προσωπικό και υποκειμενικό στοιχείο και μπορεί να απηχούν ή κάποτε να απέχουν από την πραγματικότητα (Βικιπαίδεια, 2017). Αναφέρονται είτε στον τόπο μας και τον τρόπο πρόσληψής του από εγγενείς ή ξένους επισκέπτες είτε σε άλλους τόπους που παρουσιάζουν διαφορετικές συνήθειες και τρόπους ζωής. Η αξία τους έγκειται στο ότι αναπλάθουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ένα μέρος και μια εποχή, παρέχοντας πληροφορίες για τη γεωγραφία, τον πολιτισμό και τα ιστορικοκοινωνικά δεδομένα. Η αφήγηση ταξιδιών οδηγεί σε επαφή με το ξένο, το άγνωστο και διαφορετικό, ικανοποιεί την ανθρώπινη περιέργεια και φιλομάθεια, προσφέρει μοναδικές και πρωτόγνωρες εμπειρίες. Εγείρει προβληματισμούς γύρω από ζητήματα διαφορετικότητας των ανθρώπων και προσέγγισης των «άλλων» (Rochman, 1993; Hillard, 1995), οδηγεί στη διερεύνηση κοινών αντιλήψεων και ομοιοτήτων (Duncan & Derek, 1999). Η αντιπαράθεση του καινούριου και αγνώστου προς το γνωστό και η συσχέτισή του με παραστάσεις και εικόνες οικείες εξάπτουν την έντονη και ζωηρή φαντασία, εμπλουτίζουν την προσωπική εμπειρία και συμβάλλουν στη διεύρυνση των στενών ορίων του εαυτού. Στην πραγματικότητα, χάρη στο ταξίδι και την επαφή και επικοινωνία με διαφορετικούς τόπους και πολιτισμούς, τα άτομα ωριμάζουν, γνωρίζουν άγνωστες όψεις της δικής τους χώρας και ωθούνται τελικά «σε διαδικασίες ενδοσκόπησης, αυτογνωσίας και ωρίμανσης, διαμόρφωσης της ατομικής και συλλογικής τους ταυτότητας και ομαλής κοινωνικοποίησής τους» (Πέτκου, 2008). Οδηγούνται στη γνωριμία του εαυτού, στην προσωπική ολοκλήρωση (Campbell, 1968; Stout, 1983) και στον ατομικό αυτοπροσδιορισμό (Robertson, 1994).

Εκτός όμως από τον όποιο διδακτικό ή πληροφοριακό στόχο, η αφήγηση ταξιδιών έχει και ψυχαγωγικό χαρακτήρα, αφού λειτουργεί ως περιπέτεια, ως φανταστική

απόδραση και ως τρόπος διεξόδου από την πνιγηρή καθημερινότητα (Ηλεκτρονική Διδασκαλία, 2012).

Τελικά, ένα ταξίδι μπορεί να αποτελεί περιήγηση - εξερεύνηση του κόσμου και του εαυτού, «κίνηση» - διακύμανση της ψυχής και της φαντασίας, απόδραση από την πεζή καθημερινότητα ή να επιτελεί πολλές άλλες λειτουργίες (π.χ. να είναι τρόπος επιβίωσης για έναν πρόσφυγα, νόστος για έναν μετανάστη, παρηγοριά για έναν νοσταλγό του παρελθόντος, περιπέτεια για κάποιον νέο, ταξίδι του θανάτου για έναν ηλικιωμένο κ.ο.κ.) (Παπαλεοντίου, 2013).

2. Στοιχεία Εφαρμογής

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο, που εντάσσεται στην ίδια θεματική, αναφέρεται στα ακόλουθα:

Βαθμίδα Εκπαίδευσης: Δευτεροβάθμια

Τάξη: Α' Γυμνασίου

Χρονολογία εφαρμογής: Απρίλιος 2015

Διάρκεια εφαρμογής: 6 Διδακτικές Ώρες.

3. Στόχοι-επιδιώξεις

Στόχοι είναι οι μαθητές:

- Να αξιοποιήσουν ηλεκτρονικά λεξικά, προκειμένου να εξακριβώσουν το περιεχόμενο άγνωστων όρων.
- Να περιηγηθούν στον διαδικτυακό χάρτη (GoogleMap) και να βρουν πληροφορίες για τον πληθυσμό, τη χλωρίδα και την πανίδα του τόπου.
- Να ανακαλέσουν ιστορικές γνώσεις σχετικά με τους σημαντικότερους σταθμούς της εκστρατείας του Μεγάλου Αλεξάνδρου μέχρι την Ινδία.
- Να συγκρίνουν τις δικές τους διατροφικές επιλογές με τις αντίστοιχες ενός συνομηλίκου τους στο ξένο πολιτισμικό περιβάλλον.
- Να αποκομίσουν γνώσεις για τις θρησκευτικές αντιλήψεις και δοξασίες των λαών της Μέσης και Άπω Ανατολής.
- Να κινητοποιηθούν για την καταπολέμηση της φτώχειας και της πείνας σε διάφορες περιοχές του πλανήτη (όπως στην Ινδία).
- Να αντιπαραθέσουν το περιεχόμενο σύγχρονων ταξιδιωτικών οδηγών και τουριστικών φυλλαδίων που έχουν ως στόχο την προβολή μιας χώρας, με το αντίστοιχο περιεχόμενο κινηματογραφικών ταινιών και λογοτεχνικών κειμένων.
- Να συγκρίνουν τον ελληνικό τρόπο ζωής με τον αντίστοιχο Ινδικό.
- Να μάθουν να σέβονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα.
- Να αναλάβουν ρόλους μέσα από ομαδοσυνεργατικές δράσεις.
- Να κινητοποιηθούν και να αυτενεργήσουν.
- Να απολαύσουν τη μαθησιακή διαδικασία.

4. Θεωρητικό υπόβαθρο - Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Το διδακτικό αυτό σενάριο αξιοποιεί την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, στο πλαίσιο της εποικοδομιστικής, διερευνητικής-ανακαλυπτικής, μαθητοκεντρικής διδακτικής προσέγγισης (Μαυρομματίδου & Μαυρομματίδης, 2016). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές βασισμένοι σε προϋπάρχουσες γνώσεις, πραγματοποιούν έρευνα, αναλύουν, διατυπώνουν υποθέσεις (Hanley, 1994), μαθαίνουν μόνοι τους, κινητοποιούνται, αναπτύσσουν

πρωτοβουλίες, «ανακαλύπτουν» ατομικά τη γνώση (Μαυρομματίδου, 2015β). Βρίσκονται οι ίδιοι στο επίκεντρο και προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και την έμφυτή τους περιέργεια. Παράλληλα, μέσα από ομάδες εργασίας, ανταλλάσσουν ιδέες, συνεργάζονται και καλλιεργούν τον διάλογο και τη μεταξύ τους επικοινωνία (Μαυρομματίδου, 2015α).

Επιπλέον, το συγκεκριμένο σενάριο διδασκαλίας είναι διαθεματικό, γιατί αξιοποιεί γνώσεις διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων όπως της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση, της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, των Θρησκευτικών, της Οικιακής Οικονομίας, της Πληροφορικής, της Μουσικής και των Καλλιτεχνικών. Ειδικά η αξιοποίηση των ΤΠΕ (η αναζήτηση και διαχείριση πληροφοριών από το διαδίκτυο, όπως και η χρήση του επεξεργαστή και του λογισμικού παρουσιάσεων) σχετίζεται με τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους, όπως προτείνονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα φιλολογικά μαθήματα (Μαυρομματίδου & Μαυρομματίδης, 2017).

Τέλος, η διδακτική πρόταση συνδέεται και με άλλες μορφές τέχνης, όπως είναι η Ζωγραφική, η Φωτογραφία, ο Κινηματογράφος, συνδέοντας το σχολείο με τη ζωή και την ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων.

5. Διδακτικό υλικό

Σχολικό Εγχειρίδιο, διαδραστικός πίνακας, σύνδεση διαδικτύου, φυλλομετρητής, ιστοσελίδες (π.χ. Μηχανές Αναζήτησης, Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, Youtube), εργαλεία γραφείου (Word, Power Point), εννοιολογικός χάρτης (Cmaptools), διαδικτυακός χάρτης (Googlemap), εικόνες, φωτοτυπίες φύλλων εργασίας κτλ.

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

6.1. Τα διδακτικά βήματα

1^η Διδακτική Ώρα

Με την έναρξη της διδασκαλίας επισημαίνουμε στους μικρούς μαθητές ότι θα μιλήσουμε για ένα ταξίδι. Προβάλλουμε τη λέξη στον διαδραστικό πίνακα και ζητάμε να μας πουν σκέψεις, αναμνήσεις, συναισθήματα, τραγούδια που τους γεννά στο μυαλό η λέξη «ταξίδι» (Ιδεοθύελλα). Στη συνέχεια, καταγράφουμε τις ιδέες τους παρουσιάζοντάς τες ομαδοποιημένες σε εννοιολογικό χάρτη (Cmaptools).

Ακολούθως, εξηγούμε στα παιδιά ότι πολλοί μεγάλοι Έλληνες και ξένοι συγγραφείς, παράλληλα με τα καθαρά λογοτεχνικά έργα τους, έγραψαν και ταξιδιωτική λογοτεχνία. Γι'αυτό τους ρωτάμε αν γνωρίζουν ή έχουν διαβάσει τέτοιου είδους κείμενα και ειδικά παιδικά κι εφηβικά αναγνώσματα ή παραμυθικές αφηγήσεις της παγκόσμιας λογοτεχνίας, όπου θεματοποιούνται ταξίδια, πραγματικά ή φανταστικά. Ενδεικτικά, μπορούν να αναφερθούν ο *Δον Κιχώτης* του Cervantes, ο *Ροβινσών Κρούσος* του Defoe, *Τα ταξίδια του Γκιούλιβερ* του J. Swift, *Οι περιπέτειες του Τομ Σώγιερ* του M. Twain, *Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων* του L. Carroll, *Το θαυμαστό ταξίδι του Νιλς Χολγκερσον* της S. Lagerlöf, ο *Πήτερ Παν* του J. M. Barrie, το *Άρωμα καλοκαιριού* της Λ. Ψαραύτη κ.ά.

Για ένα τέτοιο ιδιαίτερο ταξίδι θα μιλήσουμε και στο κείμενο που ακολουθεί. Πρόκειται όμως για πραγματικό ταξίδι. Είναι απόσπασμα από τις εντυπώσεις ενός ταξιδιού στην Ινδία το 1982 από την πεζογράφο Τατιάνα Γκρίτση-Μυλλιέξ¹⁹. (Οι εντυπώσεις της από

¹⁹ Βιογραφικές πληροφορίες της συγγραφέως μπορούν να αντληθούν από την ιστοσελίδα του ΕΚΕΒΙ, Αρχείο Ελλήνων Λογοτεχνών.

τη χώρα παρουσιάστηκαν πρώτα σε πέντε ραδιοφωνικές εκπομπές στην ΕΡΤ και κυκλοφόρησαν σε βιβλίο το 1996).

Ρωτάμε τα παιδιά τι γνωρίζουν για την Ινδία (πού βρίσκεται, ποιο είναι το νόμισμα, η θρησκεία κτλ.). Σε περίπτωση που κανείς δεν γνωρίζει ή δεν έχει ταξιδέψει στον συγκεκριμένο τόπο, τους ζητείται να τον φανταστούν και να τον περιγράψουν. Με τον τρόπο αυτό κινητοποιείται το σύνολο των μαθητών της τάξης και ενεργοποιείται η συμμετοχική τους διάθεση. Τον ίδιο στόχο έχει και η προβολή αποσπασμάτων από δύο βίντεο (Onos productions, χ.χ.α & χ.χ.β) που απεικονίζουν τον τρόπο ζωής στην Ινδία και εισάγουν τους μαθητές στο επιθυμητό κλίμα. Έτσι, η ανάγνωση του κειμένου ακολουθεί ομαλά στο τέλος της πρώτης διδακτικής ώρας.

2^η - 4^η Διδακτική Ώρα

Με την έναρξη της δεύτερης ώρας, η εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές που απαρτίζουν την τάξη σε 6 ομάδες των 4 ατόμων (αυτές των Φιλολόγων, Γεωγράφων / Ιστορικών περιηγητών, Μαγείρων, Θρησκευόμενων / Ιερωμένων, Δημοσιογράφων και Ταξιδιωτών) και εξηγεί το περιεχόμενο και τον τρόπο εργασίας των μαθητών. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει διαφορετικές δραστηριότητες και ρόλους, αξιοποιώντας τα εργαλεία των νέων τεχνολογιών.

- Οι Φιλολόγοι επισκέπτονται το λεξικό του Τριανταφυλλίδη στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, προκειμένου να εξακριβώσουν το περιεχόμενο άγνωστων όρων και να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά της ταξιδιωτικής λογοτεχνίας, αφού μελετήσουν και άλλα ομοειδή κείμενα.

- Οι Γεωγράφοι / Ιστορικοί περιηγητές εντοπίζουν την Ινδία στον διαδικτυακό χάρτη (Googlemap) και αναζητούν πληροφορίες για τον πληθυσμό, τις μεγάλες πόλεις αλλά και τη χλωρίδα και την πανίδα του τόπου. Παράλληλα, προβληματίζονται για τη δυσκολία του εγχειρήματος του Μεγάλου Αλεξάνδρου να προσεγγίσει την Ινδία με τα μέσα που διέθετε εκείνη την εποχή και τα αντιπαραβάλλουν με τη σύγχρονη.

- Οι Μάγειρες συγκρίνουν τα γεύματα και τις δικές τους διατροφικές επιλογές με τις αντίστοιχες συνομηλίκων τους στην Ινδία, αναζητούν Ινδικές συνταγές, καταγράφουν τον τρόπο παρασκευής και τα υλικά που χρησιμοποιούνται και καταλήγουν στη σύγκριση των διατροφικών συνηθειών ανάμεσα στον ανατολικό και δυτικό πολιτισμό. Οι Θρησκευόμενοι / Ιερωμένοι παρακολουθούν βίντεο και μελετούν διαδικτυακό πληροφοριακό υλικό για τις θρησκευτικές αντιλήψεις και δοξασίες των Ινδών, αναζητούν ιερά σύμβολα και συγκρίνουν τη σχέση ανθρώπου και ζώου στους δύο διαφορετικούς πολιτισμούς.

- Οι Δημοσιογράφοι, αφού παρακολουθήσουν εκπομπές της δημόσιας Τηλεόρασης, την ταινία «Ο γάμος των μουσώνων» και επισκεφτούν διάφορες ιστοσελίδες για την ενδυμασία, τα επαγγέλματα, τα μέσα μεταφοράς και τον τρόπο διασκέδασης στην Ινδία, γράφουν ένα άρθρο αναφορικά με τα οφέλη που αποκομίζει ο ταξιδιώτης από την περιήγησή του σε ένα άγνωστο πολιτισμικό περιβάλλον. Επιπλέον, δημιουργούν ένα πεντάλεπτο αφιέρωμα για τη δράση της Actionaid όσον αφορά την καταπολέμηση της φτώχειας και της πείνας σε διάφορες περιοχές του πλανήτη.

- Τέλος, οι Ταξιδιώτες αναζητούν σύγχρονους ταξιδιωτικούς οδηγούς και τουριστικά φυλλάδια, που έχουν ως στόχο την προβολή της Ινδίας και τα συγκρίνουν με κινηματογραφικές εικόνες και λογοτεχνικά κείμενα. Ακόμα, γράφουν τις εντυπώσεις τους

μετά την επίσκεψη σε κάποιο προορισμό και δημιουργούν τη δική τους αφίσα για την προβολή του τόπου.

Οι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες που αναγράφονται στα φύλλα εργασίας, πλοηγούνται στο διαδίκτυο, συνθέτουν το υλικό τους και δημιουργούν πολυτροπικά κείμενα, αξιοποιώντας τα εργαλεία του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή.

Η καθηγήτρια από την πλευρά της ενεργεί βοηθητικά, κατευθύνει, ενθαρρύνει και επιλύει προβλήματα.

5^η - 6^η Διδακτική Ώρα

Οι μαθητές παρουσιάζουν την εργασία τους ανά ομάδα στο σύνολο της τάξης. Ακολουθεί συζήτηση, όπου ανταλλάσσονται απόψεις. Οι μαθητές κάνουν σχόλια και παρατηρήσεις, διατυπώνουν απορίες και φυσικά αξιολογούν πέρα από τη δική τους προσπάθεια και αυτή των συμμαθητών τους.

Ομοίως, η διδάσκουσα αξιολογεί τους μαθητές σε όλα τα στάδια: 1) της προετοιμασίας (συμβολή κάθε μαθητή στις συζητήσεις και την παραγωγή ιδεών, βαθμός κατανόησης του κειμένου, τρόπος συνεργασίας με τους συμμαθητές κτλ.), 2) της παραγωγής (αναζήτηση οπτικο-ακουστικού ή άλλου υλικού, τελική σύνθεση κτλ.), και 3) της παρουσίασης (π.χ. ευχέρεια και αποτελεσματικότητα στην παρουσίαση) (Μαυρομματίδου 2015β).

Ως άσκηση για το σπίτι δίνεται η ακόλουθη: Επιστρέφοντας από ένα ταξίδι, οφείλετε να πάρετε δώρο για αγαπημένα πρόσωπα (οικογένεια, φίλους, συμμαθητές σας). Τι από όσα μάθατε για την Ινδία θα μπορούσατε να τους «χαρίσετε» (π.χ. έναν χορό, μια ζωγραφιά, μια συνταγή, ένα τραγούδι); Προσφέρετε τα δώρα σας στους συμμαθητές σας στο επόμενο μάθημα.

6.2. Ασκήσεις προέκτασης

Πέρα από την παραπάνω εργασία για το σπίτι, μπορούν να δοθούν προαιρετικά και οι επόμενες:

- Αφού παρατηρήσετε προσεκτικά τις φωτογραφίες που ακολουθούν, να αποδώσετε τις δικές σας σκέψεις και συναισθήματα για την Ινδία. Κατά πόσο συμφωνούν ή όχι με όσα διαβάσατε από το κείμενο;



Ινδός πωλητής τροφίμων



Τρίκυκλο ταξί στο Νέο Δελχί



Σαρί

- Ποια μέσα μετακίνησης χρησιμοποιούνται στην Ινδία; Συγκρίνετε παλαιούς και περισσότερο σύγχρονους τρόπους μετακίνησης (π.χ. βάρκα, καράβι, πλοίο, τρένο με αεροπλάνο, αυτοκίνητο, μοτοσικλέτα). Ποιον προτιμάτε εσείς για τα ταξίδια σας και

- γιατί; Αναπτύξτε τις απόψεις σας, φροντίζοντας να τηρήσετε τη δομή της παραγράφου (θεματική περίοδο, λεπτομέρειες, κατακλείδα).
- Είστε ταξιδιώτης. Βιάζεστε να φτάσετε στον προορισμό σας; Ναι ή όχι και γιατί;
 - Να εντοπίσετε εικόνες στο κείμενο και να τις κατηγοριοποιήσετε σε έναν πίνακα (ηχητικές, οπτικές, γευστικές, οσφρητικές). Σας φαίνονται παράξενες αυτές οι καταστάσεις / τα περιστατικά που βιώνει η αφηγήτρια στο ταξίδι της; Γιατί; (Μπάρμπα, 2014).
 - Σχολιάστε το ύφος της συγγραφέως: «Βέβαια πρέπει να πω αμέσως πως τούτη η πρώτη μου επαφή με την ινδική πραγματικότητα, αφορούσε μια ψεύτικη πραγματικότητα. Γιατί όλες αυτές οι γυναίκες που ξόμπλιαζα με την κόκκινη βούλα ανάμεσα στα φρύδια που πια δε σημαίνει ότι η γυναίκα είναι παντρεμένη, γιατί έγινε η βούλα διακοσμητική σαν και τη μικρή πολύτιμη ή απλώς λαμπερή πετρίτσα που φυτεύουνε στο πτερύγιο της μύτης...». Τι επιτυγχάνεται με τη χρήση του α' ενικού προσώπου;
 - Στο ταξιδιωτικό κείμενο του Κ. Ουράνη «Το θέλγητρο της Ανδαλουσίας» εντοπίστε τα τμήματα που υμνούν τις φυσικές ομορφίες της Ανδαλουσίας και τις καλλιτεχνικές επιδόσεις των κατοίκων της. Αναζητήστε επίσης τα επίθετα. Ποιο ρόλο παίζουν στην περιγραφή και γιατί πιστεύετε ότι αξιοποιούνται; Συνδέονται με κυριολεκτική ή μεταφορική χρήση του λόγου; Συγκρίνετε την εκφορά του λόγου με το κείμενο της Τ. Μιλλιέξ.
 - Θεωρείτε ότι στο κείμενο υπάρχει σύζευξη πραγματικού στοιχείου με φανταστικό, ανοίκειες εικόνες και σύμβολα; Ποια συμπεράσματα βγάξετε για το περιεχόμενο των ταξιδιωτικών κειμένων;
 - Μπείτε στη θέση ενός ταξιδιώτη. Ποιες προετοιμασίες κάνετε, όταν ετοιμάζεστε να φύγετε από το σπίτι σας για μεγάλο χρονικό διάστημα; Πώς αποχαιρετάτε τ' αγαπημένα σας πρόσωπα; Ποια αντικείμενα παίρνετε μαζί σας; Να συγκρίνετε τις παρατηρήσεις σας με τις αντίστοιχες ενέργειες του μικρού πρίγκιπα του Αντουάν ντε Σαιν Εξυπερύ.
 - Αφού διαβάσετε το ποίημα του Νάνου Βαλαωρίτη «Με πλοίο» και με βάση τα δικά σας βιώματα, να περιγράψετε πώς περνάτε τον χρόνο σας κατά τη διάρκεια ενός ταξιδιού με οποιοδήποτε μεταφορικό μέσο.
 - Να παρουσιάσετε τους οραματισμούς σας για τις εμπειρίες και τις συγκινήσεις που περιμένετε να ζήσετε σε ένα επερχόμενο ταξίδι.
 - Κρατήστε το δικό σας ημερολόγιο των μικροσυμβάντων ενός ταξιδιού. Επιβεβαιώνονται οι αρχικές σας προσδοκίες;
 - Φανταστείτε ότι βρήκατε ένα μαγικό λυχνάρι και έχετε τη δυνατότητα να ταξιδέψετε πάνω σε ένα μαγικό χαλί σε οποιονδήποτε τόπο επιθυμείτε. Φτιάξτε μια μικρή ιστορία που να περιγράφει το πέταγμα και τη συνάντηση με ένα πρόσωπο, υπαρκτό ή όχι. Διηγηθείτε την ιστορία σας.
 - Υποθέστε ότι ταξιδεύετε στην Ινδία. Ποιες προετοιμασίες θα κάνατε; Βρείτε σε μια εγκυκλοπαίδεια / έναν τουριστικό οδηγό πληροφορίες για βασικές πόλεις και αξιοθέατα. Με ποιον τρόπο παρουσιάζονται η χώρα και οι άνθρωποί της; Ζητήστε και τη βοήθεια του καθηγητή της Γεωγραφίας.
 - Γράψτε μια μικρή παράγραφο παρουσιάζοντας τη χώρα άλλοτε και τώρα.
 - Είστε στη θέση της αφηγήτριας. Χάρη στο ταξίδι ζήσατε νέες εμπειρίες, αλλά σας δημιουργήθηκαν και καινούργιες απορίες για τον τόπο που γνωρίσατε. Καταγράψτε τις ερωτήσεις που θα θέλατε να απευθύνετε σε κάποιον ντόπιο.
 - Να ζωγραφίσετε δύο εικόνες που δείχνουν τις αντιθέσεις στην Ινδία.

- Επιλέξτε ένα επεισόδιο του ταξιδιού που σας έκανε εντύπωση και μιλήστε γι' αυτό ή δραματοποιήστε το.
- Προσπαθήστε να μεταγράψετε σε ποίημα το πεζό κείμενο.
- Ποια φαντάζεστε ότι είναι η συνέχεια του ταξιδιού; Δώστε ένα τέλος στο κείμενο.
- Αναζητήστε σε βιβλία τέχνης εικόνες πινάκων ή σε περιοδικά και άλλα έντυπα φωτογραφίες της Ινδίας και δώστε δικούς σας τίτλους σε αυτές με λέξεις ή φράσεις από το κείμενο.
- Η αφηγήτρια ταξίδεψε στην Ινδία. Τι έμαθε από το ταξίδι αυτό;
- Θα θέλατε να επισκεφτείτε τη χώρα και εσείς; Γιατί ναι / όχι; Αιτιολογήστε την άποψή σας.
- Η συγγραφέας μονολογώντας διαπιστώνει «Πριν ξεκινήσω για το ταξίδι, αγαπητοί φίλοι με είχαν προειδοποιήσει: Πάρε δεκάδες υγρά μαντίλια για να σκουπίζεις τα χέρια σου συνεχώς, ό,τι και αν πιάσεις. Μην πεις και μη φας ποτέ τίποτα έξω από το ξενοδοχείο που θα μείνεις —πρώτης τάξεως ξενοδοχείο βέβαια— και κυρίως μη γελαστείς και δώσεις έστω και μια ρουπία σε ζητιάνους και παιδιά, γιατί μετά θα σε... φάνε». Θεωρείτε ότι είναι χρήσιμες αυτές οι συμβουλές για ένα άτομο από ξένα πολιτισμικά περιβάλλοντα; Γιατί; Τι συμβουλές θα δίνετε εσείς σε ένα άτομο από το εξωτερικό που θα ήθελε να επισκεφτεί τη χώρα σας;
- Φανταστείτε ότι είστε στη θέση της αφηγήτριας, όταν της επιτίθενται τα παιδιά για να πάρουν καραμέλες. Πώς θα αντιδρούσατε εσείς; Γράψτε τις σκέψεις σας σε ένα γράμμα που στέλνετε σε έναν φίλο σας.
- Να οπτικοποιήσετε το κείμενο αξιοποιώντας εικόνες από το διαδίκτυο, προκειμένου να δημιουργήσετε τη δική σας ιστορία. Στη συνέχεια, ζητήστε από κάποιον συμμαθητή σας που δεν διάβασε το κείμενο να αποδώσει το νόημά του. Είναι ίδια η απόδοση του περιεχομένου; Ποιον ρόλο παίζει η οπτική γωνία του καθενός στην παρουσίαση των γεγονότων;
- Ένα ταξίδι πραγματοποιεί κι ο Οδυσσέας. Να καταγράψετε τις περιπέτειες του ταξιδιού του μέχρι να φτάσει στη χώρα των Φαίακων με χρονολογική σειρά, επισημαίνοντας αυτές που εσείς θεωρείτε δυσκολότερες. Αν ταξιδεύατε με το καράβι του Οδυσσέα, ποια χώρα θα σας προκαλούσε την περιέργεια να ανακαλύψετε; Γιατί; (Αποστολίδου et al., 2004).
- Διαβάστε ολόκληρο το *Οδοιπορικό στην Ινδία* της Τ. Γκρίτση-Μιλλιέξ και παρουσιάστε το, ως σύνολο ή μέρη του, στους συμμαθητές σας.
- Οργανώστε ένα αφιέρωμα για Ταξιδιωτικά - περιηγητικά κείμενα, Απομνημονεύματα - ημερολογιακές εγγραφές, Μυθιστορήματα και διηγήματα παλαιότερων και σύγχρονων συγγραφέων με θέμα το ταξίδι. Μπορείτε να μιλήσετε για ταξίδια πραγματικά, ταξίδια της φαντασίας ή συμβολικά ταξίδια.
- Βρείτε μελοποιημένα από Έλληνες συνθέτες ποιήματα που αναφέρονται σε πόλεις ή χώρες του εξωτερικού (π.χ. του Μάνου Χατζιδάκη, του Σταύρου Ξαρχάκου, του Γιάννη Γλέζου κ.ά.), και συζητήστε για τα συναισθήματα που σας προκάλεσε η μουσική τους. Επίσης, μπορείτε να ακούσετε παραδοσιακή και σύγχρονη ινδική μουσική (π.χ. τη μουσική του Ραβί Σανκάρ).
- Ποια εικόνα σχηματίζει κανείς για την Ινδία από τον αμερικάνικο κινηματογράφο και ποια με βάση την περιγραφή της συγγραφέως; Τι συμπεράσματα βγάζετε για τον τρόπο παρουσίασης της πραγματικότητας από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης;

7. Αξιολόγηση

Οι μαθητές με το παρόν διδακτικό σενάριο παύουν να είναι παθητικοί δέκτες πληροφοριών και αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στο μάθημα. Ανακαλύπτουν μόνοι τους γνωστικό υλικό, συνεργάζονται, αναπτύσσουν τη σκέψη και τη δημιουργικότητά τους. Αποκτούν γνώσεις για τους διαφορετικούς πολιτισμούς και αντιλαμβάνονται ομοιότητες και διαφορές, καταπολεμώντας στερεότυπα και ρατσιστικές αντιλήψεις. Χαίρονται μέσα από δημιουργικές ασκήσεις, τον πειραματισμό και τη συνεργατική προσέγγιση, αλλά και απολαμβάνουν τις πολλαπλές δυνατότητες των Τ.Π.Ε. (Μαυροματίδου & Μαυροματίδης, 2017).

Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός είναι βοηθός και διευκολυντής της γνώσης. Συντονίζει, εμψυχώνει, καθοδηγεί. Δεν είναι ένας απλός διεκπεραιωτής του αναλυτικού προγράμματος, αλλά ουσιαστικός παράγοντας ανάπτυξής του, άτομο που δεν προσφέρει απλά τις ιδέες ή τις γνώσεις του αλλά «το πρόσωπό του» (Doubrovsky, 1985). Συμπερασματικά, η όλη δράση δε διαφοροποιεί μόνο τις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά προσδίδει ουσιαστικό νόημα και περιεχόμενο στη διδακτική πράξη και τελικά στην ίδια τη γνώση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bideaux, M. (1990). Le voyage littéraire: Genèse d'un genre. *Littérales* 7, 179-199.
- Campbell, J. (1968). *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton: Princeton University Press.
- Doubrovsky, S. (1985). Η άποψη του καθηγητή. Στο *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας-Συνέδριο του Σεριζί*, 12-26. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Duncan, J. S. & Derek, Gr. (1999). *Writes of passage: Reading Travel Writing*. London, Routledge.
- Hanley, S. (1994). On constructivism. Ανακτήθηκε στις 5/3/2015 από <http://www.inform.umd.edu/UMS+State/UMDProjects/MCTP/Essays/Constructivism.txt>
- Hillard, L. L. (1995). Defining the «Multi-» in «Multicultural» Through Children's Literature. *The Reading Teacher*, 48(8).
- Le Huenen, R. (1990). Qu'est-ce qu'un récit de voyage?. *Littérales* 7, 11-25.
- Onos productions . (χ.χ.α). Travelling with Maya Tsoclis. Varanasi - India. Ανακτήθηκε στις 20/9/2018 από <http://www.onos.tv/travelling-with-maya-tsoclis/episodes/varanasi-india/>
- Onos productions. (χ.χ.β). Travelling with Maya Tsoclis India in music. Ανακτήθηκε στις 20/9/2018 από <http://www.onos.tv/world-music/episodes/india-in-music/>
- Robertson, G. (ed.). (1994). *Travellers' Tales: Narratives of home and displacement*, London, Routledge.
- Rochman, H. (1993). *Against Borders: Promoting Books for a Multicultural World*. Chicago: IL American Library Association.
- Stout, J. P. (1983). *The Journey Narrative in American Literature: Patterns and Departures*. Westport & London: Greenwood Press.
- Αποστολίδου, Β., Αδαμίδης, Δ. & Ζωγραφάκη, Μ. (2004). Το ταξίδι: Εμπειρία ζωής και εμπειρία ανάγνωσης. Στο Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε., *Διδακτικές Προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας*. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε στις 7/4/2018 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1860/333.pdf>

- Βικιπαίδεια (2017). Ταξιδιωτική Λογοτεχνία. Ανακτήθηκε στις 7/4/2018 από https://el.wikipedia.org/wiki/Ταξιδιωτική_λογοτεχνία
- ΕΚΕΒΙ, Αρχείο Ελλήνων Λογοτεχνών (χ.χ.). Βιογραφικό Σημείωμα, Τατιάνα Γκρίτση – Μιλλιέξ. Ανακτήθηκε στις 20/9/2018 από <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE & cnode=461 & t=1>
- Ηλεκτρονική Διδασκαλία (2012). Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου - Ενότητα 7: Ταξιδιωτικά κείμενα. Ανακτήθηκε στις 7/4/2018 από https://e-didaskalia.blogspot.gr/2012/07/7_2562.html
- Μαυρομματίδου, Στ. (2015α). Η Βαβέλ των σύγχρονων πολύ-κατοικιών! Μια διδακτική πρόταση για τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β' Γυμνασίου. Στο *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.)*, 23-25 Οκτώβρη 2015, 232-247. Λάρισα.
- Μαυρομματίδου, Στ. (2015β). Τα προβλήματα του... Ποσειδώνα!: Ένα Διδακτικό σενάριο για τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου. Στο *Η Εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ*, 7-8 Νοέμβρη 2015, 2381-2390. Αθήνα.
- Μαυρομματίδου, Στ. & Μαυρομματίδης, Α. (2016). Μαθαίνοντας στην πράξη!: Ένας ιδιαίτερος συνδυασμός διαφόρων μορφών τέχνης (π.χ. λογοτεχνίας, ζωγραφικής, μουσικής) με τη νεοελληνική γλώσσα, την ιστορία και την ...οικολογία! Στο *Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.*, Ίδρυμα Ευγενίδου, 5-6 Νοεμβρίου 2016, 2247-2254. Αθήνα.
- Μαυρομματίδου, Στ. & Μαυρομματίδης, Α. (2017). Οιδιοπορικό στην Κρήτη με οδηγό τον Καζαντζάκη: Μια διαθεματική διδακτική προσέγγιση με αφορμή το λογοτεχνικό κείμενο. Στο *Μια Κυριακή στην Κνωσό. Διεθνές Συνέδριο για τα 60 χρόνια από το θάνατο του Νίκου Καζαντζάκη με θέμα: Η θέση του Νίκου Καζαντζάκη στην εκπαίδευση, στη Ελλάδα και στο εξωτερικό. Εκδοχές πρόσληψης στη διδασκαλία και στην έρευνα*. 20-22 Οκτώβρη 2017. Ηράκλειο Κρήτης.
- Μπάρμπα, Ζ. (2014). Διδακτικό Σενάριο Το Ταξίδι εμπειρία ζωής και εμπειρία ανάγνωσης. Ανακτήθηκε στις 7/4/2018 από https://www.museduc.gr/images/stories/docs/Barba_final.pdf
- Παπαλεοντίου, Μ. (2013). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας. Το ταξίδι στη Λογοτεχνία*. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα. Κυπριακή Δημοκρατία. Ανακτήθηκε στις 7/4/2018 από http://archeia.moec.gov.cy/sm/293/enotita_taxidi_logotexnia_parousiasi.pdf
- Πέτκου, Έ. (2008). Αφηγήσεις ταξιδιών στη νεοελληνική παιδική - εφηβική πεζογραφία. Κείμενα. Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε στις 7/4/2018 από http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content & view=article & id=176:afigiseistaxidiwn & catid=54:tefxos10 & Itemid=89
- Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ. & Βαρελάς, Λ. (2008). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 7/4/2018 από <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A107/391/2587,21851/>

Παράρτημα

Φύλλα εργασίας

Φιλολόγοι

1. Να επισκεφτείτε το λεξικό του Τριανταφυλλίδη στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (www.greek-language.gr) και να εξακριβώσετε το περιεχόμενο των όρων: οδοιπορικό, ταξίδι, περιήγηση. Στη συνέχεια, να δημιουργήσετε τρεις προτάσεις, μία με κάθε λέξη, που να εκφράζουν το περιεχόμενο των όρων.
2. Το κείμενο περιλαμβάνεται στην ταξιδιωτική λογοτεχνία. Αφού μελετήσετε και άλλα κείμενα που ανήκουν στην ίδια κατηγορία, να καταγράψετε σε ένα έγγραφο Επεξεργαστή Κειμένων (Word) τα χαρακτηριστικά και τις ιδιοτυπίες αυτού του είδους.

Γεωγράφοι / Ιστορικοί περιηγητές

1. Με τη βοήθεια του GoogleMap να εντοπίσετε πού βρίσκεται η Ινδία. Στη συνέχεια, να βρείτε πληροφορίες για τον πληθυσμό, μεγάλες πόλεις, τη χλωρίδα και την πανίδα του τόπου και να τις παρουσιάσετε σε μια προβολή παρουσιάσεων (π.χ. PowerPoint, Prezi κτλ.).
2. Να καταγράψετε σε έναν χάρτη τους σημαντικότερους σταθμούς της εκστρατείας του Μεγάλου Αλεξάνδρου μέχρι την Ινδία. Πόσο εύκολο ήταν να διανύσει κανείς μια τόσο μεγάλη απόσταση με τα μέσα εκείνης της εποχής; Είναι το ίδιο εύκολη η πρόσβαση στις μέρες μας; Συζητήστε.

Μάγειρες

1. Να καταγράψετε τις διατροφικές σας συνήθειες και τα γεύματά σας κατά τη διάρκεια της ημέρας. Στη συνέχεια –και αφού στο μεταξύ πραγματοποιήσετε έρευνα στο διαδίκτυο– να τις συγκρίνετε με το φαγητό και τις διατροφικές επιλογές ενός συνομηλίκου σας στην Ινδία. Τι παρατηρείτε;
2. Να βρείτε μια χαρακτηριστική ινδική συνταγή και να καταγράψετε τον τρόπο παρασκευής της. Είναι ίδια τα υλικά / πρώτες ύλες που χρησιμοποιούνται στον ανατολικό και δυτικό πολιτισμό; Θα θέλατε να δοκιμάσετε μια τέτοια κουζίνα; Παρουσιάστε τα συμπεράσματά σας σε ένα έγγραφο του Επεξεργαστή Κειμένων (Word) με τη συνοδεία κατάλληλων εικόνων.

Θρησκευόμενοι / Ιερωμένοι

1. Να βρείτε πληροφορίες για τις θρησκευτικές αντιλήψεις και δοξασίες των Ινδών και γενικότερα των λαών Μέσης και Άπω Ανατολής (π.χ. μετενσάρκωση). Παρακολουθήστε και βίντεο (στο Youtube) σχετικά με το θέμα και καταγράψτε τη διαφοροποίησή τους από το δικό μας λατρευτικό σύστημα σε ένα έγγραφο Word.
2. Για τους Ινδούς η αγελάδα είναι ζώο ιερό. Ποια η σχέση ανθρώπου και ζώου στον δυτικό πολιτισμό; Συμπίπτει με τις ανατολίτικες αντιλήψεις;

Δημοσιογράφοι

1. Αφού παρακολουθήσετε εκπομπές της δημόσιας τηλεόρασης και την ταινία «Ο γάμος των μουσώνων» και αφού επισκεφτείτε διάφορες ιστοσελίδες στο διαδίκτυο για την ενδυμασία, τα επαγγέλματα, τα μέσα μεταφοράς και τον τρόπο διασκέδασης στην Ινδία, να γράψετε ένα άρθρο με τίτλο: «Η γνωριμία νέων πολιτισμών μέσω του ταξιδιού».
2. Ως δημοσιογράφοι, αναλαμβάνετε να προβάλετε τη δράση της Actionaid για την καταπολέμηση της φτώχειας και της πείνας σε διάφορες περιοχές του πλανήτη (π.χ. στην Ινδία). Να δημιουργήσετε ένα πεντάλεπτο αφιέρωμα για την οργάνωση, που θα προβληθεί στο κεντρικό δελτίο ειδήσεων του καναλιού που εργάζεστε.

Ταξιδιώτες

1. Αναζητήστε σύγχρονους ταξιδιωτικούς οδηγούς και τουριστικά φυλλάδια που έχουν ως στόχο την προβολή της Ινδίας και συγκρίνετέ τα με κινηματογραφικές εικόνες και το «Οδοιπορικό στην Ινδία» της Τ. Γκρίτση-Μιλλιέξ. Τι παρατηρείτε; Καταγράψτε τις απόψεις σας σε ένα έγγραφο Επεξεργαστή Κειμένων (Word). Τι θα περιελάμβανε η δική σας αφίσσα για την προβολή της χώρας σας στο εξωτερικό;
2. Υποθέστε ότι μόλις επιστρέψατε από ένα ταξίδι στην Ινδία. Γράψτε στο ημερολόγιό σας τις εντυπώσεις σας από τον ταξιδιωτικό αυτό προορισμό.

Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο και Λογοτεχνία: Μια διδακτική πρόταση

Παναγιώτα Μηκέ
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ν. Λάρισας
mikepanagiota@gmail.com

Τασούλα Τσιλιμένη
Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
tasoulatsilimeni@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι η αξιοποίηση ενός εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου στη λογοτεχνία με γνώμονα το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011) και βάση τη «συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης» της L. Rosenblatt (1994). Πρόκειται για μια θεωρία, η οποία εξαίρει την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη στη δόμηση του νοήματος ενός λογοτεχνικού κειμένου. Μέσα από δραστηριότητες που αξιοποιούν διδακτικά το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο Όλιβερ της Birgitta Sif (2013) επιχειρήθηκε να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές της Γ΄ Δημοτικού μπορούν να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση. Παράλληλα, έγινε προσπάθεια να αναδειχθούν οι τρόποι με τους οποίους η προτεινόμενη «θεωρία προσφέρει στον σημερινό εκπαιδευτικό τη δυνατότητα πολλαπλών επιλογών» και ανάληψη πρωτοβουλιών στη διδακτική της λογοτεχνίας (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005: 55). Κατά τον σχεδιασμό της διδακτικής πρότασης εφαρμόστηκε η διδακτική μεθοδολογία των τεσσάρων φάσεων. Στην πρώτη φάση (προετοιμασία του περιβάλλοντος) οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τις αρχικές τους προσδοκίες για το περιεχόμενο του βιβλίου, μέσω της τεχνικής της αξιοποίησης των ελεύθερων συνειρμών και του καταγισμού των ιδεών (Ματσαγγούρας, 2007). Ακολουθεί η ανάγνωση του βιβλίου από την εκπαιδευτικό και στη συνέχεια (φάση της αρχικής ανταπόκρισης) ζητείται από τους μαθητές να εκφράσουν αυθόρμητα τις αρχικές αναγνωστικές ανταποκρίσεις τους μέσα από ερωτήσεις κατανόησης, περιεχομένου και αιτιολόγησης, με βάση τις εμπειρίες τους, τις αναμνήσεις και την προσωπικότητά τους. Κατά την τρίτη φάση (τελειοποίηση της ανταπόκρισης), οι μαθητές επεξεργάζονται περαιτέρω τις αρχικές ανταποκρίσεις τους μέσα από ομαδικές δραστηριότητες εικαστικής έκφρασης ή παραγωγής προφορικού λόγου. Τέλος, η τέταρτη φάση της διδασκαλίας (έκφραση της ανταπόκρισης) περιλαμβάνει δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και δραματοποίησης, με στόχο την πληρέστερη κατανόηση της ιστορίας του βιβλίου, αλλά κυρίως την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα που αφορούν τον εαυτό τους και τους «άλλους». Η διδακτική πρόταση ολοκληρώνεται με τη διατύπωση συμπερασμάτων.

Λέξεις-κλειδιά: Picture book, λογοτεχνία, διδακτική πρόταση.

1. Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης με γνώμονα το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών «Νέο Σχολείο - Σχολείο 21ου αιώνα» (2011). Μέσα από τη χρήση διδακτικών στρατηγικών και μεθόδων, που αναγνωρίζουν την ολιστική, κοινωνική και συνεργατική φύση της μάθησης, επιχειρείται η δημιουργική αξιοποίηση του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου Όλιβερ της Birgitta Sif (2013), με βάση τη «συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης» της L. Rosenblatt (1994). Πρόκειται για μια θεωρία, η οποία εξαίρει την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη στη δόμηση του νοήματος ενός λογοτεχνικού κειμένου. Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν οι τρόποι με τους οποίους η προτεινόμενη «θεωρία προσφέρει στον/στη σημερινό/ή εκπαιδευτικό τη

δυνατότητα πολλαπλών επιλογών» και ανάληψη πρωτοβουλιών στη διδακτική της λογοτεχνίας (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005: 55).

Σύμφωνα με τη θεωρία της Rosenblatt (1994), η ανάγνωση διακρίνεται σε «αισθητική» (aesthetic reading) και «μη αισθητική» (efferent reading) (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005). Κατά τη «μη αισθητική» ή «πληροφοριακή» ανάγνωση η προσοχή του αναγνώστη εστιάζει κυρίως σε συγκεκριμένες πληροφορίες ή ιδέες του κειμένου. Στην «αισθητική» ανάγνωση ο αναγνώστης επικεντρώνει την προσοχή του κυρίως σε αυτό που βιώνει κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005; Πολίτης 1996). Η Rosenblatt (1994) ανέπτυξε τη θεωρία της σε σχέση με την εκπαίδευση και ταύτισε τον αναγνώστη με τον μαθητή. Υποστήριξε πως ο αναγνώστης - μαθητής εμπλέκεται ενεργά στη δόμηση του νοήματος του λογοτεχνικού κειμένου. Συμμετέχει σε μια διαδικασία «δούναι και λαβείν» με το λογοτεχνικό έργο, σε μια «συναλλαγή». Βιώνει ένα ανεπανάληπτο γεγονός, το οποίο εξελίσσεται σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και σε έναν συγκεκριμένο τόπο (Rosenblatt, 1994). Επομένως, κάθε μαθητής μπορεί να ανταποκριθεί διαφορετικά, επειδή αποδίδει στο κείμενο διαφορετική ερμηνεία, η οποία μπορεί να διαφοροποιηθεί σε μια δεύτερη ή τρίτη ανάγνωση (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005).

2. Στοιχεία της διδακτικής πρότασης

Η παρούσα διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε σε παιδιά της Γ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, το πρώτο δεκαήμερο του Οκτωβρίου του σχολικού έτους 2017-2018. Σχεδιάστηκαν δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν εντός του Ωρολογίου Προγράμματος και ειδικότερα στο μάθημα της Γλώσσας, με διάχυση σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι τα Εικαστικά, η Θεατρολογία, η Πληροφορική, η Μουσική και η Ευέλικτη Ζώνη (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2011). Η διάρκεια της εφαρμογής ήταν πέντε διδακτικά δώρα.

3. Στόχοι - επιδιώξεις

Στόχος της εργασίας ήταν ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας διδακτικής πρότασης με γνώμονα τις προτάσεις του Νέου Προγράμματος Σπουδών (2011) και βάση τη «συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης» της L. Rosenblatt (1994). Κύρια επιδίωξη της διδακτικής πρότασης ήταν να καταδείξει πώς, μέσα από δραστηριότητες που αξιοποιούν διδακτικά το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο *Όλιβερ*, οι μαθητές της Γ΄ Δημοτικού μπορούν να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Σύμφωνα με τον σχεδιασμό της διδακτικής πρότασης εφαρμόστηκε η μαθητοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας. Οι μαθητές εργάστηκαν σε ανομοιογενείς ομάδες και ισοδύναμες σε επίπεδο τάξης. Αξιοποιήθηκε η διδακτική μεθοδολογία των βημάτων που συνθέτουν την ανταπόκριση του αναγνώστη (Benton & Fox, 1992) και των τεσσάρων φάσεων της συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt (1994). Οι φάσεις αυτές δεν αποτελούν ένα «συνταγολόγιο», αλλά μια απεικόνιση της διδασκαλίας η οποία βοηθά τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει πληρέστερα τη διαδικασία (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005). Αναλυτικότερα, στην πρώτη φάση (προετοιμασία του περιβάλλοντος) οι μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν τις αρχικές προσδοκίες τους για το περιεχόμενο του βιβλίου μέσω της τεχνικής του καταιγισμού των ιδεών. Ακολούθησε η ανάγνωση του βιβλίου από την εκπαιδευτικό και στη συνέχεια (φάση της αρχικής ανταπόκρισης) ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφράσουν

αυθόρμητα τις αρχικές αναγνωστικές ανταποκρίσεις τους μέσα από ερωτήσεις κατανόησης, περιεχομένου και αιτιολόγησης, με βάση τις εμπειρίες τους, τις αναμνήσεις και την προσωπικότητά τους. Κατά την τρίτη φάση της διδασκαλίας (τελειοποίηση της ανταπόκρισης) οι μαθητές επεξεργάστηκαν περαιτέρω τις αρχικές ανταποκρίσεις τους μέσα από ομαδικές δραστηριότητες εικαστικής έκφρασης ή παραγωγής προφορικού λόγου. Τέλος, κατά την τέταρτη φάση (έκφραση της ανταπόκρισης) ανατέθηκαν στα παιδιά δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και δραματοποίησης με στόχο την πληρέστερη κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά κυρίως του εαυτού τους και του «άλλου». Για να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό η διδακτική πρόταση πέτυχε τους στόχους για τους οποίους σχεδιάστηκε τέθηκε υπό το πρίσμα της αξιολόγησης.

5. Διδακτικό υλικό

5.1. Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο *Όλιβερ*

Στην παρούσα διδακτική πρόταση αξιοποιήθηκε διδακτικά το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο *Όλιβερ* της συγγραφέως και εικονογράφου Birgitta Sif, σε μετάφραση του Αντώνη Παπαθεοδούλου. Εκδόθηκε το 2011 ταυτόχρονα στα αγγλικά και ισλανδικά και μεταφράστηκε σε περισσότερες από δέκα διαφορετικές γλώσσες. Το 2013 απέσπασε το ισλανδικό βραβείο καλύτερης εικονογράφησης. Την ίδια χρονιά εκδόθηκε και στη χώρα μας από τις εκδόσεις Ίκαρος.

Το βιβλίο αποτυπώνει τη μοναξιά και τη διαφορετικότητα που μπορεί να νιώσει ένα παιδί, ο Όλιβερ, αλλά και την ικανότητά του να ξεφεύγει από την πραγματικότητα, πλάθοντας φανταστικές ιστορίες με πρωταγωνιστές τους μοναδικούς φίλους του, τα λούτρινα ζωάκια του. Απολαμβάνοντας τη μοναξιά του, δίνει θεατρικές παραστάσεις για χάρη τους. Ζει μαζί τους φανταστικές περιπέτειες, μετατρέποντας καθημερινά τις γωνιές της αυλής ή του σπιτιού σε παραμυθένιους κόσμους. Μια μέρα, γνωρίζει ένα άλλο «διαφορετικό» και μοναχικό παιδί, την Ολίβια. Η γνωριμία τους αυτή θα σηματοδοτήσει μια νέα αρχή. Γίνονται φίλοι και συνεχίζουν να στήνουν μαζί παραστάσεις για τους άψυχους φίλους τους (Sif, 2013).

5.2. Το φυλλάδιο δραστηριοτήτων

Καθώς το φυλλάδιο δραστηριοτήτων αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων μέσα στη σχολική τάξη (Καλογήρου, 2003), κρίθηκε απαραίτητο να μοιραστεί ένα τέτοιο φυλλάδιο στα παιδιά (Παράρτημα, Φυλλάδιο δραστηριοτήτων). Μέσω των δραστηριοτήτων του φυλλαδίου, οι μαθητές καθίστανται συνεργοί στα δρώμενα του βιβλίου και κινητοποιείται δημιουργικά η αποκλίνουσα σκέψη τους. Αντιμετωπίζουν το πνεύμα του συγγραφέα ενεργητικά (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2001) και αναδεικνύουν θεματικά στοιχεία του κειμένου, συνδέοντας το βιβλίο με άλλες τέχνες, όπως η ζωγραφική, η μουσική ή το θέατρο (Καλογήρου, 2003). Κατά τη διδακτική προσέγγιση της ιστορίας του *Όλιβερ* επιβάλλεται η «διάχυση» των τεχνών. Μέσω αυτών οι μαθητές γνωρίζουν τον κόσμο και τον εαυτό τους. Ξεφεύγοντας από τη ρουτίνα του παραδοσιακού μαθήματος, οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν έχουν παιγνιώδη μορφή. Αξιοποιούν δημιουργικά το εικονογραφημένο βιβλίο και ευαισθητοποιούνται σε θέματα που αφορούν τον εαυτό τους και τους «άλλους» (Καλογήρου, 2003).

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

6.1. α' φάση: Προετοιμασία του περιβάλλοντος (1ο διδακτικό δίωρο)

Με στόχο να προετοιμαστούν οι μαθητές γνωστικά και ψυχολογικά για το επικείμενο λογοτεχνικό βίωμα εφαρμόζεται η 1η δραστηριότητα. Η εκπαιδευτικός διαβάζει μεγαλόφωνα και παράλληλα επιδεικνύει τις εικόνες του *Θέλω μια αγκαλιά*, ενός παιδικού βιβλίου με θέμα τη διαφορετικότητα, του Τζον Ρόου (2007) σε μετάφραση Μ. Παπαγιάννη.

Για τις ανάγκες της διδακτικής πρότασης η εκπαιδευτικός ετοίμασε ένα Power Point με στόχο την προβολή του εικονογραφημένου βιβλίου *Όλιβερ* μέσω του προτζέκτορα της τάξης. Με τη 2η δραστηριότητα τα παιδιά πληροφορούνται τον τίτλο του βιβλίου μέσα από την πρώτη διαφάνεια (Παράρτημα, Φυλλάδιο δραστηριοτήτων: 1). Όπως είναι γνωστό, ο τίτλος προοικονομεί στοιχεία της πλοκής και δημιουργεί προσδοκίες για το περιεχόμενο του κειμένου. «Διεγείρει αποτελεσματικά την περιέργεια των παιδιών και συμβάλλει στην πρόσληψη και ερμηνευτική αποκωδικοποίηση του βιβλίου» (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 62).

Με δεδομένο ότι ο μαθητής δεν είναι πολιτισμικά αναλφάβητος, αλλά φορέας δεξιοτήτων που απαιτούν σύνθετες αναγνωστικές και κριτικές ικανότητες (Αποστολίδου κ.ά., 2000), ζητείται από κάθε παιδί να ζωγραφίσει το πορτρέτο του Όλιβερ, καταγράφοντας έτσι τις αρχικές του ιδέες για τον ήρωα του βιβλίου (Παράρτημα, Φυλλάδιο δραστηριοτήτων: 1). Μέσω της διακειμενικότητας (Kristeva, 1969) ο μαθητής διαπιστώνει πως η κλασική ιστορία του *Όλιβερ Τουίστ* αποτελεί κληρονομιά την οποία η μεταγενέστερη συγγραφέας Birgitta Sif χρησιμοποιεί για να παρουσιάσει το θέμα της. Εφόσον οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με το διακείμενο που κρύβεται πίσω από αυτό που διαβάζουν, είναι σε θέση να κάνουν συγκρίσεις μεταξύ των δύο έργων, να βρουν ομοιότητες και διαφορές τόσο ανάμεσα στα κείμενα όσο και ανάμεσα στις εικόνες και να διαπιστώσουν πως ο πρωταγωνιστής και στις δύο ιστορίες είναι ένα μικρό αγόρι που ονομάζεται Όλιβερ, που έχει τα ίδια εξωτερικά χαρακτηριστικά και τον ίδιο τρόπο ενδυμασίας.

Τα δύο αυτά κείμενα, αν και δεν συνδέονται με τους στενούς όρους της διακειμενικότητας, παρ' όλα αυτά συνομιλούν μεταξύ τους (Φρυδάκη, 2003). Η ονομασία του πρωταγωνιστή του βιβλίου, ο τρόπος που απεικονίζεται ο ήρωας και στις δύο ιστορίες (εξωτερική εμφάνιση, στάση σώματος, έκφραση) αλλά και πολλές ομοιότητες στην απεικόνιση του εσωτερικού χώρου των κτισμάτων (πίνακες ζωγραφικής, κάδρα, ξύλινη σκάλα του σπιτιού και του ορφανοτροφείου αντίστοιχα) παραπέμπουν τους μαθητές στην ιστορία του Ντίκενς. Έτσι, ανταποκρίνονται με επιτυχία στο ζητούμενο της πρώτης δραστηριότητας, όπου τους ζητείται να μαντέψουν και στη συνέχεια να ζωγραφίσουν τον Όλιβερ μέσα σε μια κορνίζα (Παράρτημα, Φυλλάδιο δραστηριοτήτων: 1). Σε άλλη περίπτωση, επιστρατεύουν τη φαντασία τους και αποδίδουν με μια άλλη μορφή τον πρωταγωνιστή της ιστορίας. Όπως στην περίπτωση ενός μαθητή, ο οποίος απέδωσε εικαστικά τον ήρωα με τη μορφή μιας αράχνης. Στη συνέχεια, ο αρχηγός κάθε ομάδας αναλαμβάνει να ανακοινώσει στην ολομέλεια της τάξης τις διαφορετικές ιδέες των μελών της ομάδας του. Η εκπαιδευτικός καταγράφει τις ιδέες αυτές και ζητά από τα παιδιά να δώσουν πληροφορίες αναφορικά με εκείνο το στοιχείο που τα ώθησε να κάνουν τις αντίστοιχες συνδέσεις με τον τίτλο του βιβλίου.

Ακολουθεί η 3η δραστηριότητα. Η εκπαιδευτικός επιδεικνύει το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο του βιβλίου με στόχο τα παιδιά να αντλήσουν πληροφορίες για το περιεχόμενο του βιβλίου (Ποσλανιέκ, 1992). Συγκεκριμένα, ζητά από κάθε παιδί να καταγράψει τις ιδέες του για τον ήρωα του βιβλίου σε έναν γραφικό οργανωτή, ο οποίος προκειμένου να προσελκύσει το ενδιαφέρον του παιδιού, έχει αποδοθεί σε παιγνιώδη μορφή (Παράρτημα, Φυλλάδιο δραστηριοτήτων: 2). Η εικόνα του εξώφυλλου αποτελεί

επανάληψη μιας εσωτερικής εικόνας που απεικονίζει τον ήρωα σε μια καθοριστική για την εξέλιξη της ιστορίας δραστηριότητα (Γιαννικοπούλου, 2008). Μέσω του περικειμενικών στοιχείων του εξώφυλλου το παιδί ενθαρρύνεται να εκφράσει τις αρχικές προσδοκίες του για το περιεχόμενο του βιβλίου (Σδροούλια & Τσιλιμένη, 2017). Εικόνα και τίτλος εξάπτουν την περιέργειά του συμβάλλοντας στην ερμηνευτική αποκωδικοποίηση του κειμένου (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005). Δημιουργούνται έτσι στο παιδί κίνητρα για την ανάγνωση του βιβλίου (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005; Τσιλιμένη, 2007) με αποτέλεσμα την ενεργή εμπλοκή του στη «εξερεύνηση της λογοτεχνίας» (Benton & Fox, 1992).

6.2. 6΄ φάση: Αρχική ανταπόκριση (2ο διδακτικό δίωρο)

Ακολουθεί η μεγαλόφωνη ανάγνωση από την εκπαιδευτικό με παράλληλη παρουσίαση του βιβλίου στα παιδιά μέσω του προτζέκτορα. Η εκπαιδευτικός δίνει τον απαραίτητο χρόνο για μια «σε βάθος» παρατήρηση των εικόνων. Μέσα από την 4η δραστηριότητα αξιοποιείται η τεχνική «Στο χέιλος του γκρεμού» (Cliff hanger). Πρόκειται για το απότομα σταμάτημα της ανάγνωσης και την υποβολή ερωτήσεων του τύπου: «Τι νομίζετε ότι έγινε μετά;». Οι παρεμβάσεις αυτές επιβάλλονται, προκειμένου να «προωθηθεί ένα κλίμα διερεύνησης και στοχασμού» (Τσιλιμένη, 2007: 139). Με στόχο την αισθητική απόλαυση του κειμένου και τη δημιουργία συνειρμών, η ανάγνωση διανθίζεται με κατάλληλη μουσική (Καλογήρου, 2003), την οποία η εκπαιδευτικός αναζητά μέσα από το Youtube (Yiruma, 2001). Στη φάση αυτή το κείμενο λειτουργεί ως «κίνητρο» και δημιουργεί ένα αίσθημα ανυπομονησίας στα παιδιά για τα γεγονότα που θα ακολουθήσουν (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Μετά την ανάγνωση δίνεται χρόνος στους μαθητές για να εκφράσουν τις πρώτες εντυπώσεις και σκέψεις (αρχικές ανταποκρίσεις) για το κείμενο (Τσιλιμένη, 2003; Φρυδάκη, 2003). Για αυτόν τον λόγο, με την 5η δραστηριότητα η εκπαιδευτικός θέτει ερωτήσεις κατανόησης περιεχομένου και αιτιολόγησης του τύπου: «Πώς περνούσε ο Όλιβερ τον ελεύθερο χρόνο του;», «Σε τι έμοιαζαν τα δύο παιδιά;», «Πώς θα συμπεριφερόσουν, αν ήσουν εσύ στη θέση του Όλιβερ;» κ.ά. Οι ερωτήσεις αυτές, οι οποίες είναι ενδεικτικές, συμβάλλουν στην απόκτηση της ικανότητας ερμηνείας και αποδόμησης του κειμένου με στόχο να καταστήσει τους μαθητές λογοτεχνικά και κριτικά εγγράμματους (Ματσαγγούρας, 2007). Όσο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το κείμενο, αυτόματα προχωρούν σε μια σειρά από νοητικές λειτουργίες (επιλογή, σύγκριση, εκτίμηση, αξιολόγηση). Διαμορφώνουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους σύμφωνα με το περιεχόμενο του κειμένου (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005). Παράλληλα, παρατηρούν τις εικόνες και μέσω της συνέργειας εικόνας και κειμένου οδηγούνται στην αποκωδικοποίηση του μηνύματος (Sipe, 1998). Με στόχο να αποκτήσουν την ικανότητα να ερμηνεύουν το κείμενο και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους (Πάτσιου & Καλογήρου, 2013), εφαρμόζεται η 6η δραστηριότητα. Τα παιδιά καλούνται να μπουν στη συναισθηματική θέση του Όλιβερ (ενσυναίσθηση) και ομαδικά να αναπαραστήσουν με τα σώματά τους την πλοκή της ιστορίας πάνω σε χαρτί του μέτρου το οποίο είναι κολλημένο στον τοίχο. Το κείμενο του βιβλίου χωρίζεται σε τόσα μέρη / επεισόδια όσα και οι ομάδες της τάξης. Κάθε ομάδα ολοκληρώνει εικαστικά ένα επεισόδιο της ιστορίας, χρησιμοποιώντας ως βασικό υλικό τον μαρκαδόρο. Στη συνέχεια, τα παιδιά καλούνται να αλλάξουν τη σειρά των επεισοδίων και κατά συνέπεια και την πλοκή της υπόθεσης του βιβλίου. Αυτόματα, η δραστηριότητα μετατρέπεται σε μετανανγνωστική με στόχο την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και την καλλιέργεια της φαντασίας (Πάτσιου & Καλογήρου, 2013).

Ακολουθεί η 7η δραστηριότητα με την οποία ζητείται από τα παιδιά να «ξεπαγώσουν» τις εικόνες - μορφές που φτιάχτηκαν στο χαρτί του μέτρου. Χωρισμένα σε ομάδες αναλαμβάνουν τη δραματοποίηση μιας σκηνής από την καθημερινότητα του Όλιβερ μετά τη γνωριμία του με την Ολίβια. Η δραματοποίηση βοηθά σε μεγάλο βαθμό στην κατανόηση του «άλλου». «Έχει θεραπευτικό χαρακτήρα και δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να μπει στη θέση του άλλου και να κατανοήσει το διαφορετικό» (Τσιλιμένη, 2007: 85).

Υποθέτοντας πως ο Όλιβερ διατηρεί ημερολόγιο και γράφει καθημερινά σ' αυτό, εφαρμόζεται η 8η δραστηριότητα. Τα παιδιά καλούνται να γράψουν αντί γι' αυτόν, μια σελίδα στο ημερολόγιό του (Παράρτημα, Φυλλάδιο δραστηριοτήτων: 3). Καθώς η ιστορία του Όλιβερ ενεργοποιεί τις αναμνήσεις τους με βάση τον χαρακτήρα τους αλλά και άλλες αναγνώσεις που έκαναν στο παρελθόν, ανακαλύπτουν κοινά χαρακτηριστικά που έχουν με τους μυθοπλαστικούς ήρωες, συνδέουν τις προσωπικές εμπειρίες τους με εκείνες που βιώνουν τα πρόσωπα της ιστορίας ή θυμούνται καταστάσεις, όπου ένιωσαν παρόμοια συναισθήματα (Καλογήρου, 2003; Πολίτης, 1996). Καταφέρνουν μ' αυτόν τον τρόπο να έρθουν πιο κοντά στον χαρακτήρα του πρωταγωνιστή της ιστορίας. Παράλληλα, ενεργοποιούν εκτός από την επινοητικότητα και τη φαντασία τους και όλες τις πνευματικές, ψυχικές και συναισθηματικές τους δυνάμεις (Καλογήρου, 2003).

6.3. γ' φάση: Τελειοποίηση της ανταπόκρισης (3ο διδακτικό δίωρο)

Προκειμένου τα παιδιά να επεξεργαστούν περαιτέρω τις αρχικές ανταποκρίσεις τους, σχεδιάστηκαν δραστηριότητες που στόχο έχουν την ολοκλήρωση της κατανόησης του κειμένου. Με την 9η δραστηριότητα καλούνται να υποδυθούν ρόλους, όπως του/της δημοσιογράφου, συγγραφέα ή αναγνώστη. Ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκουν, επινοούν ερωτήσεις ή δίνουν απαντήσεις στο πλαίσιο μιας εκδήλωσης που διοργανώνεται από έναν εκδοτικό οίκο με θέμα «Ελάτε να γνωρίσουμε τον Όλιβερ». Στόχος είναι να κοινοποιήσουν τις ατομικές ανταποκρίσεις τους στην ομάδα τους, να τις συγκρίνουν με εκείνες των συμμαθητών τους και κατόπιν να επανέλθουν στο κείμενο για να εξετάσουν τις αρχικές απόψεις τους (Rosenblatt, 1994).

Στη συνέχεια, εφαρμόζεται η 10η δραστηριότητα. Τα παιδιά παρακολουθούν στο YouTube ένα βίντεο στο οποίο περιγράφεται ο τρόπος εικονογράφησης του βιβλίου από τη συγγραφέα και εικονογράφο Birgitta Sif (WalkerBooks, 2012). Με την αιτιολογία ότι έχει σκιστεί μια σελίδα του βιβλίου (Μπράσερ, 2014) ζητείται από αυτά να προσθέσουν μια δική τους σκηνή, στην οποία θα απεικονίζεται ο ήρωας σε μια στιγμή που ένιωσε μόνος και «διαφορετικός». Τα παιδιά αναζητούν σκηνές όπως αυτή στην οποία ο Όλιβερ προβληματίζεται, όταν διαπιστώνει πως δεν τον παρακολουθούσαν οι «άψυχοι» φίλοι του, όση ώρα έπαιζε μουσική στο πιάνο του (Παράρτημα, Φυλλάδιο δραστηριοτήτων: 4).

Μέσω της πρόσληψης της ιστορίας του Όλιβερ, ως έργο που συνδιαλέγεται με τις άλλες τέχνες, όπως είναι τα εικαστικά (Πάτσιου & Καλογήρου, 2013), οι μαθητές μπαίνουν στη θέση του Όλιβερ (ενσυναίσθηση) και προσθέτουν μια ακόμη σκηνή στην πλοκή του έργου βάσει των δικών τους ανταποκρίσεων (Sipe, 1998; Τσιλιμένη, 2007). Με αυτόν τον τρόπο γίνονται και οι ίδιοι συγγραφείς και μπαίνουν στη θέση της συγγραφέως ή της εικονογράφου (Γιαννικοπούλου, 2008). Η συγγραφή κειμένου (δημιουργική γραφή) τούς δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουν πληρέστερα τα συναισθήματα που νιώθουν καθώς έρχονται σε επαφή με το λογοτεχνικό έργο. Επεκτείνοντας την προηγούμενη δραστηριότητα, τα παιδιά καλούνται να γράψουν και τα κείμενα στη σελίδα του βιβλίου που σχεδίασαν. Ακολουθεί συζήτηση, η οποία αναπτύσσεται στο πλαίσιο της ομάδας ή και

όλης της τάξης. Τα παιδιά συγκρίνουν τις απόψεις τους με εκείνες των συμμαθητών τους και συνειδητοποιούν πως υπάρχουν κι άλλες ερμηνείες για το ίδιο θέμα, αναθεωρώντας τις αρχικές τους ιδέες (Daniels, 2002).

6.4. δ' φάση: Έκφραση της ανταπόκρισης (4ο & 5ο διδακτικό δίωρο)

Η «ανοικτότητα» του λογοτεχνικού έργου αποτελεί ένα από τα βασικότερα κριτήρια για την επιλογή και τη διδακτική αξιοποίησή του στην τάξη (Πάτσιου & Καλογήρου, 2013). Η ιστορία του Όλιβερ έχει τέλος ανοικτό. Οι δύο ήρωες της ιστορίας κάνουν μια νέα αρχή. Στήνουν μια παράσταση για τους φανταστικούς φίλους τους, τα ψεύτικα ζωάκια. Μολονότι έχει ο ένας τον άλλο, οι άψυχοι αυτοί φίλοι συνεχίζουν να αποτελούν το κοινό τους. Το ανοικτό τέλος του βιβλίου επιτρέπει στους μαθητές να διερωτηθούν αν οι δύο ήρωες σκηνοθετούν τη δική τους πραγματική ιστορία ή αφήνουν τη φαντασία τους ελεύθερη να πετάξει σε ένα φανταστικό ταξίδι. Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής, με την 11η δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να ταυτιστούν συναισθηματικά με τον ψυχικό κόσμο των δύο πρωταγωνιστών της ιστορίας και να καταγράψουν τους διαλόγους τους, όταν παίζουν κουκλοθέατρο μπροστά στους φανταστικούς φίλους τους (Παράρτημα, Φυλλάδιο δραστηριοτήτων: 5).

Στον Όλιβερ παρατηρείται εκεί που στερεοτυπικά κάθε ιστορία κλείνει με τη λέξη «Τέλος», η λέξη αυτή να έχει διαγραφεί και να έχει αντικατασταθεί από τη λέξη «Αρχή». Έτσι, το βιβλίο καλεί τους μαθητές να «γεμίσουν τα κενά της απροσδιοριστίας» του κειμένου (Iser, 1978) κι αυτοί, προκειμένου να ανταποκριθούν στο αίτημα αυτό, επιστρατεύουν τη φαντασία τους. Το ανοικτό τέλος του «Όλιβερ» εξάπτει τη φαντασία των μαθητών, οι οποίοι επινοούν νέες περιπέτειες για τους δύο ήρωες της ιστορίας. Υποθέτοντας ότι η ιστορία δεν τελειώνει εκεί που ο Όλιβερ και η Ολίβια στήνουν τη δική τους παράσταση, εφαρμόζεται η 12η δραστηριότητα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά καλούνται να συνεχίσουν την ιστορία του βιβλίου μέσα από τη διαδικασία ενός παιχνιδιού, συνδυάζοντας λέξεις και ιδέες με πρωτότυπο τρόπο (Καλογήρου, 2003) (Παράρτημα Φυλλάδιο δραστηριοτήτων: 6). Η δραστηριότητα παραπέμπει στα «Φανταστικά διώνυμα» του Gianni Rodari (Rodari, 1985). Τα μέλη κάθε ομάδας επιλέγουν τυχαία μέσα από ένα «κουτί λέξεων» τέσσερις σημασιολογικά απομακρυσμένες λέξεις. Με σύνθημα «Κάθε λέξη... μια ιδέα», μέσα από τον συνδυασμό τυχαίων λέξεων (π.χ.: διαστημόπλοιο, λυχνάρι, βατραχοπέδιλα, τριαντάφυλλο) τα παιδιά απελευθερώνουν την ορθολογιστική σκέψη τους και μεταφέρονται στον κόσμο της φαντασίας (Καλογήρου, 1999). Όλα τα σενάρια που επινοούν είναι αποτέλεσμα της κατανόησης της θέσης, των συναισθημάτων και των σκέψεων των δύο πρωταγωνιστών της ιστορίας. Η τελευταία φάση ολοκληρώνεται με την 13η δραστηριότητα. Οι μαθητές έχοντας κατακτήσει το κείμενο είναι σε θέση να καταθέσουν τις ανταποκρίσεις τους. Με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, την έξαψη της φαντασίας, την αυτενέργεια και την προαγωγή της συνεργατικότητας (Πάτσιου & Καλογήρου, 2013) καλούνται να αναλάβουν την επιμέλεια ενός σεναρίου για μια θεατρική παράσταση κουκλοθέατρου με πρωταγωνιστή τον Όλιβερ. Συγκεκριμένα, παροτρύνονται να γράψουν με την ομάδα τους την ιστορία του Όλιβερ, μετά τη γνωριμία του με την Ολίβια (Παράρτημα, Φυλλάδιο δραστηριοτήτων: 7). Μπαίνοντας στη συναισθηματική θέση του Όλιβερ, επινοούν τρόπους που θα τον βοηθήσουν να νικήσει την πλήξη του και να βγει από τη μοναξιά του (δημιουργική γραφή).

Τέλος, η 14η δραστηριότητα έχει στόχο τη συναισθηματική αποφόρτιση των παιδιών από τις δύσκολες καταστάσεις που βιώνουν οι «διαφορετικοί». Χρησιμοποιώντας τις κούκλες του κουκλοθέατρου «μπαίνουν στη θέση» των «άλλων», εκφράζουν τα συναισθήματά τους και προτείνουν λύσεις που θα απαλύνουν τον πόνο όσων βιώνουν τη

διαφορετικότητα. Με τον τρόπο αυτό, καθίστανται λογοτεχνικά εγγράμματοι, με την έννοια ότι είναι ικανοί, όχι μόνο να ερμηνεύουν ένα λογοτεχνικό κείμενο, αλλά και να παράγουν ένα άλλο, προεκτείνοντας, διευρύνοντας ή ανατρέποντας το αρχικό (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2001).

7. Αξιολόγηση

Μέσω της διδακτικής πρότασης τα παιδιά κατάφεραν να ερμηνεύσουν το λογοτεχνικό κείμενο καταθέτοντας στην ομάδα τους τις προσωπικές ανταποκρίσεις τους. Ταυτίστηκαν με τον ήρωα της ιστορίας. Ωρίμασαν συναισθηματικά, κοινωνικοποιήθηκαν και μέσα από τη συζήτηση συνειδητοποίησαν πως υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες για το ίδιο θέμα. Επηρεασμένοι από τις ανταποκρίσεις των συμμαθητών τους, αναθεώρησαν τις αρχικές τους ιδέες και απέκτησαν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την ιστορία του βιβλίου (Daniels, 2002). Ωστόσο, για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι δόθηκε μεγάλη έμφαση στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών μέσα στην τάξη. Η φιλική ατμόσφαιρα συνέβαλε καθοριστικά, ώστε οι μαθητές να λειτουργήσουν ελεύθερα και αυθόρμητα. Η ανάπτυξη ενός εποικοδομητικού διαλόγου ήταν το κύριο μέλημα της εκπαιδευτικού για να μην αποκτήσει η διδασκαλία του λογοτεχνικού έργου δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005). Προκειμένου η παρούσα διδακτική πρόταση να εκπληρώσει με επιτυχία τον στόχο για τον οποία σχεδιάστηκε, τέθηκε υπό το πρίσμα της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση αποτελεί συμπλήρωμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γιατί αποκαλύπτει αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι της διδακτικής πρότασης. Έτσι, η εκπαιδευτικός από την αρχή της εφαρμογής της διδακτικής πρότασης μέσα από προφορικές ή γραπτές ερωτήσεις επιχείρησε να διαγνώσει τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών (διαγνωστική αξιολόγηση). Σε ένα δεύτερο επίπεδο, έλεγξε σε ποιο βαθμό οι μαθητές κατάκτησαν τους διδακτικούς στόχους που η ίδια έθεσε. Με βάση τα αποτελέσματα που συνέλεγε κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της διδακτικής πρότασης, αποφάσιζε κάθε φορά αν έπρεπε να τροποποιήσει τις δραστηριότητες που σχεδίασε (διαμορφωτική αξιολόγηση). Τέλος, μέσω των φύλλων εργασίας που συγκέντρωσε, αποτίμησε το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και την πορεία κάθε μαθητή. Στόχος της αξιολόγησης ήταν να εξετάσει αν η διδακτική πρόταση συνέβαλε και σε ποιο βαθμό στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των παιδιών μέσα από την αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε μεταξύ του λογοτεχνικού έργου και του παιδιού (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Benton, M. & Fox, G. (1992). *Teaching Literature: Nine to Fourteen*. Oxford: Oxford University Press.
- Daniels, S. (2002). "Foreword" in *Information and Communication Technology in Education - A Curriculum for Schools and Program for Teacher Development*. Paris: UNESCO.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.
- Kristeva, J. (1969). *Σημειωτική - Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil.
- Rodari, G. (1985). *Γραμματική της φαντασίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rosenblatt, L. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text - picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29, 97-108.
- Sif, B. (2013). *Όλιβερ*. Αθήνα: Ίκαρος.

- Walker Books, Oliver by Birgitta Sif - YouTube (2012). Ανακτήθηκε στις 2-10-2017 από <https://www.youtube.com/watch?v=zHM1newwS98>.
- Yiruma - River in you - YouTube (2001). Ανακτήθηκε στις 3-10-2017 από <https://www.youtube.com/watch?v=XsTjl75uEUQ>
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο Σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στη χώρα των χρωμάτων. Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Καλογήρου, Τ. (2003). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε. (2005α). Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της διδακτικής της λογοτεχνίας. Στο Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο σχολείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 53-78). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ. (2005). *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2001). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Γ. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη* (τόμ. Β). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπράσερ, Φ. (2014). *Χίλιες και μία δραστηριότητες για να αγαπήσω το σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πάτσιου Β. & Καλογήρου Τζ. (Επιμ.). (2013). *Η δύναμη της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολίτης, Δ. (1996). Ο ρόλος του αναγνώστη και η «συναλλακτική» θεωρία της L. M. Rosenblatt. Στο *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας. Αναγνώστες και Αναγνώσεις. Θεωρία - πράξη - έρευνα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ποσλανιέκ, Κ. (1992). *Να δώσουμε στα Παιδιά την όρεξη για διάβασμα: Εμπυκνώσεις για να ανακαλύψουν τα παιδιά την απόλαυση του διαβάσματος*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική Εκπ/ση (δημοτικό & γυμνάσιο). «*Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη*», 1-6. Ανακτήθηκε στις 22/9/2017 από http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko_yliko/odigos_glossas_gia_di_motiko_gymnasio.pdf.
- Ρόου, Τ. (2007). *Θέλω μια αγκαλιά*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σδρούλια, Ε., Τσιλιμένη, Τ. (2017). Ο ρόλος των περικειμενικών στοιχείων του εξώφυλλου στη διαμόρφωση άποψης από παιδιά προσχολικής ηλικίας ως προς την επιλογή ενός εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου. *KEIMENA25*. Ανακτήθηκε στις 6-3-2018 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/>.
- Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική αξιολόγηση: Αξιολόγηση της μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσιλιμένη, Τ. (2003). *Οι μικρές ιστορίες κατά την εικοσαετία 1970-1990*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Όψεις και απόψεις*. Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική

Φυλλάδιο δραστηριοτήτων

425

3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα»



Ονομάζω το φανταστικό





Ονομάζω το φανταστικό



Δημιούργησε μια ιστορία γύρω από την βελούδη αρκούδα φανταστικές και με
 επιρροές τους δικές σου, ήρωες εντάσσοντας τα παιδιά στην διαδικασία
 επικοινωνίας.







Ο τίτλος της συνέντευξης:



Διεύθυνση για συνέντευξη:

(Γραμμοπληρώστε για διευκρίνιση)

Γράψτε με τη μορφή που το σενάριο (διαδρόμο) μιας συνέντευξης απαιτείται με Αποφωτισμούς της διαδρομής στο διάδρομο:

ΚΑΛΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ!

Το Αρμοστειακό Διδασκαλείο Σμύρνης 1919-1922

Γεώργιος Φ. Μητρόπουλος M.A., Ph.D.

Διευθυντής Δ. Σ. Διλόφου Βάρης
nafoo@otenet.gr

Γεωργία Α. Μπαβέλη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70
georgia.baveli.@hotmail.com

Περίληψη

Η Ελλάδα μέσα στις δεινές και δυσβάσταχτες οικονομικές, στρατιωτικές και πολιτικές συνθήκες των ετών 1919-1922 που απορροφούσαν όλη την υλική δύναμη και προσοχή της κρατικής μηχανής, δεν παραμέλησε κανένα τομέα στην Ιωνία. Η πλευρά της περιόδου που ξεχωρίζει σαν εποικοδομητική και θετική είναι εκείνη που σχετίζεται με το εκπαιδευτικό έργο της Ύπατης Αρμοστείας Σμύρνης. Το εν λόγω έργο πραγματοποιήθηκε με σκοπό την εκπαίδευση των κατοίκων, την προετοιμασία της επόμενης γενιάς των εκπαιδευτικών λειτουργών και την υπέρβαση του ελληνοκεντρικού χαρακτήρα της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης. Η Διεύθυνση Εκπαίδευσης της Ύπατης Αρμοστείας που συστάθηκε προχώρησε σε ουσιαστική παρέμβαση στα εκπαιδευτικά πράγματα και ανέλαβε πρωτοβουλίες για την κατά το δυνατό ομαλή λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων της περιοχής. Με δική της προτροπή πολλαπλασιάστηκαν και ενισχύθηκαν οι φιλεκπαιδευτικοί σύλλογοι, επισκευάστηκαν σχολικά κτίρια και ιδρύθηκαν νέες σχολικές μονάδες της δημοτικής και μέσης παιδείας, ενώ προγραμματίστηκε και η έναρξη λειτουργίας του Ιωνικού Πανεπιστημίου υπό την ηγεσία του διεθνούς φήμης καθηγητή Κωνσταντίνου Καραθεοδωρή τον Σεπτέμβριο του 1922. Στο πλαίσιο της παραπάνω εκπαιδευτικής πολιτικής ιδρύθηκε και λειτούργησε και το Αρμοστειακό Διδασκαλείο Σμύρνης τα έτη 1919-1922. Το εν λόγω ίδρυμα στα τρία έτη της λειτουργίας του αποτέλεσε την ουσιαστικότερη εκπαιδευτική παρέμβαση της Ελλάδας στην πρωτεύουσα της Ιωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: Σμύρνη 1919-1922, Ύπατη Αρμοστεία, Διεύθυνση Εκπαίδευσης Αρμοστειακό Διδασκαλείο.

Εισαγωγή

Μετά την έκδοση του Χατί-Χουμαγιούν το 1856 καθιερώθηκε η ισότητα των δικαιωμάτων όλων των υπηκόων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Το γεγονός αυτό οδήγησε σε αύξηση των δυνατοτήτων για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης των μειονοτήτων (Σταματοπούλου, 2006: 185; Μπελιά, 1995: 22). Η οθωμανική εξουσία αναγνώριζε πλέον στους Ρωμιούς, όπως και σε όλους τους μη μουσουλμάνους, το δικαίωμα στη δική τους παιδεία (Αναγνωστοπούλου, 2013: 290). Το Πατριαρχείο ως εντολοδόχος της Υψηλής Πύλης και στο πλαίσιο της δικαιοδοσίας του έγινε ο κατεξοχήν φορέας Παιδείας τόσο ως προς το εκπαιδευτικό της μέρος όσο και ως προς το ιδεολογικό της περιεχόμενο. Η Εκπαιδευτική Επιτροπή που συστήθηκε στους κόλπους του τέθηκε στην κορυφή του συστήματος της παιδείας των Ρωμιών. Με αυτό τον τρόπο η παιδεία εντάχθηκε στη θρησκευτική ιεραρχία και το σχολικό σύστημα διαρθρώθηκε γύρω από τους θρησκευτικούς θεσμούς. Κατά τα πρότυπα της κορυφής του Μιλλέτ η παιδεία στις επαρχίες μετατέθηκε στην αρμοδιότητα των κατά τόπους Μητροπολιτών (Αναγνωστοπούλου, 2013: 292). Το Πατριαρχείο και η εκκλησιαστική του οργάνωση ήταν αυτό που προσέφερε στο ελληνικό κράτος το κατεξοχήν στοιχείο της ελληνικότητας των «έξω Ελλήνων». Κατ' αυτόν τον τρόπο, η παιδεία αναδεικνύεται στο κατεξοχήν στοιχείο αποκατάστασης της συνοχής του εθνικού χώρου, παίζοντας έναν ενοποιητικό ρόλο μέσα από τον οποίο επιτυγχάνεται η διάκριση της εθνοθρησκευτικής ταυτότητας των Ρωμιών υπηκόων (Αναγνωστοπούλου, 2013: 298).

Η εκπαίδευση ως ιδεολογικός μηχανισμός άρχισε να παίζει πρωτεύοντα ρόλο στο πεδίο των εθνικών ανταγωνισμών εντός της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας κατά την τελευταία τριακονταετία του 19^{ου} αιώνα. Την εποχή αυτή, από τις εθνικές δυνάμεις επιδιώχθηκε η παιδεία να υπηρετήσει δύο βασικές λειτουργίες: την εκμάθηση και διάδοση της ελληνικής γλώσσας και τη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης. Τα παραπάνω είχαν σαν συνέπεια τη χρησιμοποίηση της εκπαίδευσης ως μέσου για την άσκηση αλυτρωτικής πολιτικής με στόχο την απόκτηση ή τη διατήρηση εθνολογικών ερεισμάτων, απαραίτητων για την προβολή των εθνικών διεκδικήσεων (Μπελιά, 1995: 21). Επομένως, η παιδεία και ιδιαίτερα τα σχολεία απέκτησαν ιδιαίτερη σημασία, καθώς βασικός τους προορισμός ήταν η διδασκαλία και διάδοση της ελληνικής γλώσσας, δηλαδή του στοιχείου εκείνου το οποίο πιστοποιούσε την εθνολογική διάκριση. Το σχολείο δεν περιοριζόταν πλέον στον εκπαιδευτικό του ρόλο, αλλά απαιτούνταν να στρατευθεί στην υπηρεσία της εθνικής σκοπιμότητας και να γίνει το κέντρο των εθνικών ενεργειών. Επιπρόσθετα, διαμέσου των σχολείων επιδιώκονταν η ενίσχυση του εθνικού φρονήματος σε συνδυασμό με τη διατήρηση ή και αύξηση των ζωνών επιρροής (Μπελιά, 1995: 125).

Προϋπόθεση για την εκπλήρωση αυτού του νέου ρόλου της παιδείας τέθηκε η καλύτερη οργάνωση των σχολείων και κυρίως η αύξηση του αριθμού των δασκάλων και η φροντίδα για την εκπαίδευσή τους, καθώς θεωρήθηκε ότι ήταν «πάσης άλλης η μάλλον κατεπείγουσα» (Βαχαρόγλου, 2004: 377). Απαραίτητη κρίθηκε επίσης η έμφαση στη διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων, καθώς και στην ιδεολογική χρήση τους (Μπελιά, 1995: 126). Για παράδειγμα, η νεοελληνική ιστορία θα έπρεπε να διδάσκεται σε σύγκριση με την αρχαία και σε συνδυασμό με τη γεωγραφία. Ακόμη οι μαθητές θα έπρεπε να διδάσκονται ότι είναι Έλληνες χριστιανοί και όχι απλώς χριστιανοί (Μπελιά, 1995: 133). Η θρησκεία δεν συνιστούσε το συνεκτικό στοιχείο, τον ασφαλή σύνδεσμο αναλάμβανε πλέον η παιδεία (Αναγνωστοπούλου, 2013: 299).

Αρχικά, στα ελληνικά σχολεία της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ως δάσκαλοι χρησιμοποιούνταν αυτοδίδακτοι απόφοιτοι Αστικών Σχολών, Αρρεναγωγείων και Κεντρικών Παρθεναγωγείων, αργότερα Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων πάντοτε όμως ανάλογα με το σχολείο και την οικονομική δυνατότητα κάθε κοινότητας. Αργότερα, δασκάλους και καθηγητές προμήθευαν τα Διδασκαλεία της Κωνσταντινούπολης και της Αθήνας. Σταδιακά όμως όλο και περισσότερο οι Μικρασιάτες κατανοούσαν την ανάγκη δημιουργίας Διδασκαλείου στον τόπο τους, καθώς σύμφωνα με τον Ελληνικό Φιλολογικό Σύλλογο Κωνσταντινουπόλεως «σκοπός του Διδασκαλείου εστίν η σκόπιμος και χριστιανική εκπαίδευση και μόρφωση Διδασκάλων της εθνικής ή δημοτικής καλούμενης εκπαίδευσης» (Σολδάτος, τ. Β', 1989: 65).

Το πρώτο Διδασκαλείο που δημιουργήθηκε στον Μικρασιατικό χώρο ήταν το Ιεροδιδασκαλείο της Αποκαλύψεως στην Πάτμο που λειτούργησε από το 1901 έως το 1906. Κατόπιν μεταφέρθηκε στη Σάμο, όπου και συνέχισε τη λειτουργία του έως το 1914. Εκπαιδευτικούς προετοίμαζε και η Ροδοκανάκειος Ιερατική σχολή στα Φλαβιανά (Ζιντζιδερέ) της Καππαδοκίας. Το σχολείο αυτό ποτέ δεν λειτούργησε καθαρά ως Διδασκαλείο, αλλά κυρίως ως Γυμνάσιο. Οι απόφοιτοί του όμως υπηρέτησαν σαν δάσκαλοι σε πολλά σχολεία της Μικράς Ασίας (Ρώσσιου, 2013: 147). Επίσης υπήρχε και το Ιεροδιδασκαλείο Πρασάρεως της επαρχίας Χαλδίας του Πόντου. Την ίδια εποχή γινόταν σκέψεις και για την ίδρυση τμήματος Διδασκαλείου στο Φροντιστήριο της Τραπεζούντας. Το Κεντρικό Παρθεναγωγείο Σμύρνης και το Ομήρειο Παρθεναγωγείο επίσης στη Σμύρνη είχαν ιδρύσει Διδασκαλεία θηλέων (Σολδάτος, τ. Β', 1989: 66-7).

Επειδή η ελληνική Πολιτεία αγωνιούσε για την εκπαίδευση των Ρωμιών υπηκόων των Οθωμανών, το Υπουργείο Εξωτερικών όρισε το 1910 τον Ευθύμιο Μπουντώνα ως υπεύθυνο για να περιοδέψει στις οθωμανοκρατούμενες περιοχές, να καταγράψει τα προβλήματα εκπαίδευσης των δασκάλων και να προτείνει λύσεις για τη βελτίωσή τους. Η αποστολή αυτή εντασσόταν στο πλαίσιο της μακρόχρονης προσπάθειας για την εξουδετέρωση της χαμηλής μορφωτικής στάθμης των δασκάλων και τη δημιουργία εκπαιδευμένων φορέων εθνικής δράσης (Ρώσιου, 2013: 131). Από την έκθεση του απεσταλμένου φαίνεται ότι τα βασικά αίτια του διδασκαλικού προβλήματος εστιάζονταν στα εξής: α) στην απουσία οργανωμένων κέντρων εκπαίδευσης δασκάλων, δεδομένου ότι σε ολόκληρο το ευρωπαϊκό τμήμα της οθωμανικής επικράτειας λειτουργούσαν μόνο τρία ατελή διδασκαλεία αρρένων και κανένα διδασκαλείο θηλέων (το Υποδιδασκαλείο Θεσσαλονίκης, το Παιδαγωγικό τμήμα της Μεγάλης του Γένους Σχολής, το Ιεροδιδασκαλείο της Σάμου και ορισμένα Παρθεναγωγεία), ενώ στο ασιατικό τμήμα κανένα, β) στην ανεπάρκεια των εν λειτουργία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στο να εξοπλίσουν τους υποψηφίους δασκάλους με τα απαραίτητα εφόδια για το διδακτικό τους έργο, και γ) στην έλλειψη ενός ενιαίου συστήματος εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού (Ρώσιου, 2013: 132).

Ως αποτελεσματικά μέτρα για την εξουδετέρωση των προβλημάτων της εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού προτείνονταν τα εξής: ίδρυση δύο Διδασκαλείων αρρένων, ένα στη Θεσσαλονίκη και ένα στη Σμύρνη, αναδιοργάνωση του υπάρχοντος Υποδιδασκαλείου της Θεσσαλονίκης, αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος σε πρακτικότερη βάση των Ιερατικών σχολών Σάμου, Ιωαννίνων και Μονής Προδρόμου στον Αλιάκμονα, εισαγωγή τεχνικών και παιδαγωγικών μαθημάτων στα Γυμνάσια, ίδρυση δύο Διδασκαλείων Θηλέων, ένα στα Ιωάννινα και ένα στη Θεσσαλονίκη, και τέλος αναμόρφωση του προγράμματος μαθημάτων του Παρθεναγωγείου της Σμύρνης (Ρώσιου, 2013: 132).

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ιωνίας

Από τα μέσα του 16^{ου} αιώνα, οι Έλληνες της Σμύρνης είχαν συγκροτήσει μια ευάριθμη κοινότητα που ενισχύονταν συνεχώς από εποίκους προερχόμενους από το εσωτερικό της Μικράς Ασίας, τα νησιά του Αιγαίου και την ηπειρωτική Ελλάδα (Σταματοπούλου, 2006: 183). Η ευρύτερη περιοχή άρχισε να γνωρίζει μεγάλη ανάπτυξη από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, όταν εγκαταστάθηκαν Ευρωπαίοι έμποροι, προκειμένου να εκμεταλλευτούν τις πλούσιες πλουτοπαραγωγικές πηγές της (Χατζηνικολάου & Πιερράκος, 2006: 170). Η εγκατάσταση των Ευρωπαίων επόμενο ήταν να επεκταθεί και στην ίδρυση των δικών τους σχολείων, έτσι στα ίδια χρόνια ιεραπόστολοι του Αμερικανικού Συμβουλίου ίδρυσαν και λειτουργούσαν δέκα σχολεία με έναν ετήσιο αριθμό μαθητών γύρω στους 90 (Νάσιουτζικ, 1998: 323).

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, στην πρωτεύουσα της Ιωνίας διαβιούσε η πολυπληθέστερη, αποτελούμενη από 23 ενορίες, ελληνορθόδοξη κοινότητα, που υπήρξε σημείο αναφοράς (οικονομικό, εκπαιδευτικό και πολιτιστικό) για όλες τις κοινότητες της ευρύτερης περιοχής (Μπαλτάς, 2014: 25). Για την πρωτεύουσα της Ιωνίας, σταθμό στην εκπαίδευση των Ελλήνων αποτελούσε η Ευαγγελική Σχολή, ένα σχολείο μέσης εκπαίδευσης. Η ίδρυσή της τοποθετείται το 1723 από τον Μητροπολίτη Ανανία (Κασιμάτη, 2014: 83). Εκτός από την παραπάνω σχολή, την εκπαιδευτική πραγματικότητα από τον 19^ο αιώνα συμπλήρωναν και άλλα εκπαιδευτήρια όπως το Κεντρικό Παρθεναγωγείο, το Ομήρειο Παρθεναγωγείο, το ιδιωτικό Σχολείο Αρώνη και άλλα μικρότερα (Ιστικοπούλου, 2006: 125). Όλα αυτά τα χρόνια και μέχρι την έκρηξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, η Ευαγγελική Σχολή ήκμαζε και

συγκέντρωνε μαθητές από όλη τη Μικρά Ασία και τα νησιά των μικρασιατικών ακτών. Το 1909, επί Γυμνασιαρχίας Γ. Σωτηρίου, ιδρύθηκε Εμπορική Σχολή ως τμήμα της Ευαγγελικής Σχολής. Η Σχολή αποτελούσε αυτή την περίοδο τον πιο σημαντικό εκπαιδευτικό εξοπλισμό των Ελλήνων κατοίκων της Σμύρνης για την αντιμετώπιση της πολιτικής και θρησκευτικής προπαγάνδας που ασκούσαν η Γερμανία και η Γαλλία διαμέσου και των δικών τους σχολείων (Σύνδεσμος Αποφοίτων Ευαγγελικής Σχολής, χ.χ.).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η υπεροχή του ελληνικού στοιχείου στον τομέα της εκπαίδευσης έναντι των Τούρκων αλλά και των άλλων μειονοτήτων στην περιοχή της Ιωνίας ήταν απόλυτη (Ισηγώνη & Ισηγώνη, 1995: 42). Το 1914 λειτουργούσαν 76 ελληνικά σχολεία και τρία κολλέγια παιδαγωγικής, ενώ οι υπόλοιπες πληθυσμιακές ομάδες αριθμούσαν 55 σχολεία. Τα ελληνικά σχολεία αποτελούσαν τον βασικό μηχανισμό εξελληνισμού. Τα σχολικά προγράμματα προετοιμάζονταν από τους εκπαιδευτικούς, αλλά επικυρώνονταν από τις τοπικές εφορίες, τη δημογεροντία και τη Μητρόπολη από την οποία ήταν εξαρτημένα, ενώ το πρόγραμμά τους ήταν στενά συνδεδεμένο με την ορθοδοξία (Κασιμάτη, 2014: 83). Επιπροσθέτως, στο πλαίσιο των προτάσεων του Μπουντώνα, αλλά και εξαιτίας του ότι οι Οθωμανοί είχαν αρχίσει να απομακρύνουν από τη Μικρά Ασία όσους δασκάλους ήταν Έλληνες πολίτες, συστάθηκε Διδασκαλείο αρρένων ως τμήμα της Ευαγγελικής Σχολής το 1911 (Σολδάτος, τ. Β', 1989: 24).

Ο Μεγάλος Πόλεμος (1914-1918) δημιούργησε πολλά προβλήματα στις ελληνικές κοινότητες της Μικράς Ασίας, καθώς δημιουργήθηκε ζήτημα επιβίωσης των ομογενών και η λειτουργία των σχολείων στις περισσότερες των περιπτώσεων διακόπηκε (Σολδάτος, τ. Α', 1989: 234). Οι μετακινήσεις ολόκληρων ελληνικών οικισμών, η φυγή των κατοίκων, η επίταξη των σχολικών κτιρίων και η ελάττωση του μαθητικού πληθυσμού από το 1914 έως και το 1919 ήταν πραγματικότητες (Σολδάτος, τ. Α', 1989: 237). Ειδικότερα, το διδακτικό προσωπικό των σχολείων κατά τη διάρκεια του πολέμου αντιμετώπισε δύσκολα προβλήματα που είχαν ως αιτία τη συμπαράταξη της Ελλάδας με τις δυνάμεις της Αντάντ. Τέτοια ήταν η απομάκρυνση από τα σχολεία των ελληνικής και γαλλικής υπηκοότητας εκπαιδευτικών, η υποχρεωτική στράτευση στις τάξεις του οθωμανικού στρατού και η ένταξή τους στα Τάγματα Εργασίας με σκληρότατες συνέπειες (Αντωνίου, τ. Α', 2007: 43).

Συγκεκριμένα, στην περιοχή της Ζώνης των Σεβρών οι σχολικές μονάδες μειώθηκαν από 172 σε 104 (ποσοστό μείωσης 40%), οι μαθητές σχεδόν στους μισούς (ποσοστό μείωσης 47%), ενώ οι δάσκαλοι υπέστησαν μείωση σε ποσοστό 11%. Στην περιοχή εκτός της Ζώνης η κατάσταση ήταν χειρότερη. Οι σχολικές μονάδες μειώθηκαν από 296 σε 89 (ποσοστό μείωσης 57%), οι μαθητές από 23.000 έμειναν περίπου 9.000 (ποσοστό μείωσης 62%), ενώ οι δάσκαλοι μειώθηκαν κατά ποσοστό 28% (Αντωνίου, 2006: 150).

Η Διεύθυνση Εκπαίδευσης της Ύπατης Αρμοστείας

Σύμφωνα με τους όρους της Συνθήκης των Σεβρών μεταβιβάστηκαν στην Ελλάδα από την Οθωμανική Αυτοκρατορία τα κυριαρχικά δικαιώματα στην περιοχή της δυτικής Μικράς Ασίας με κέντρο τη Σμύρνη. Η περιοχή αυτή ήταν εκτάσεως 17.452 τ.μ., ο πληθυσμός της ανέρχονταν στους 1.034.878 χιλιάδες κατοίκους (Αντωνίου, τ. Α', 2007: 21), ενώ η σύνθεσή του κατά εθνικότητα ήταν η ακόλουθη: Έλληνες 425.805 (41,1%), Τούρκοι 536.390 (51,8%), Αρμένιοι 20.679 (2%), Ισραηλίτες 31.861 (3,1%) και διάφοροι ξένοι υπήκοοι 20.143 (2%) (Αντωνίου, τ. Α', 2007: 23).

Τη διοίκηση της ελληνικής Πολιτείας στην περιοχή ανέλαβε η Ύπατη Αρμοστεία Σμύρνης με διοικητή τον Αριστείδη Στεργιάδη. Άμεσα εντός της Ύπατης Αρμοστείας συστήθηκε η Διεύθυνση Εκπαίδευσης, η οποία επιδίωξε την εξύψωση του εθνικού

φρονήματος. Επικεφαλής της υπηρεσίας τέθηκαν με απόσπασή τους από την Ελλάδα οι ανώτατοι εκπαιδευτικοί: Δημήτριος Γεωργακάκης, Νικόλαος Καπετανάκης και Χρήστος Οικονόμου. Οι παραπάνω πλαισιώθηκαν από τους επιθεωρητές Μιχαήλ Μιχαηλίδη, Γεώργιο Ασκητόπουλο και Γεώργιο Ρωγδιανό, οι οποίοι είχαν υπηρετήσει παλαιότερα σε διάφορες θέσεις στη Μικρά Ασία και γνώριζαν την εκπαιδευτική πραγματικότητα της περιοχής (Αντωνίου, 2006: 151). Η Διεύθυνση Εκπαίδευσης προχώρησε και ανέλαβε πρωτοβουλίες για την κατά το δυνατό ομαλή λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων της δυτικής Μικρασίας, αφού λόγω του πολέμου και των δυσχερών οικονομικών συνθηκών λειτουργούσαν σε πολλές περιπτώσεις με υποτυπώδη τρόπο (Μπαλτάς, 2014: 167).

Παράλληλα έγινε προσπάθεια για την αναπλήρωση του διδακτικού προσωπικού. Η προσπάθεια αυτή κινήθηκε σε τρεις άξονες. Κατά πρώτο έγιναν ενέργειες για την απόσπαση εκπαιδευτικών από την Ελλάδα και κυρίως από τα γειτονικά νησιά Χίο, Μυτιλήνη και Σάμο. Το δεύτερο βήμα αποτέλεσε η πρόσκληση εκπαιδευτικών που παρέμειναν στην περιοχή αλλά ήταν ανενεργοί και το τρίτο ήταν η ίδρυση τριτάξιου Διδασκαλείου αρρένων με σκοπό τη στελέχωση των σχολείων των ελληνικών κοινοτήτων της Μικράς Ασίας (Αντωνίου, τ. Α', 2007: 45).

Το Αρμοστειακό Διδασκαλείο

Πέντε μόλις μήνες μετά την αποβίβαση του ελληνικού στρατού (Μάιος 1919) ο Ύπατος Αρμοστής της ελληνικής Πολιτείας Αριστείδης Στεργιάδης μετά από εισήγηση του εκπαιδευτικού συμβούλου του Υπουργείου Παιδείας Δημητρίου Γεωργακάκη προέβηκε στη σύσταση τριτάξιου Διδασκαλείου Αρρένων «προς παρασκευήν εντοπίων δημοδιδασκάλων και καλυτέραν οργάνωσιν των σχολείων των νεοστί απελευθερουμένων ελληνικών κοινοτήτων της Μικρασίας». Η ίδρυση του Διδασκαλείου ήταν μάλιστα επιβεβλημένη, καθώς το Διδασκαλείο της Ευαγγελικής Σχολής υπολειπομένης κατά τη διάρκεια του Μεγάλου Πολέμου (1914-1918) (Μιχαηλίδης, 1955: 5).

Το ίδρυμα στεγάστηκε στο οίκημα όπου βρίσκονταν το Ανώτατο Παρθεναγωγείο στη συνοικία του Αγίου Τρύφωνα. Επειδή το οίκημα χρησιμοποιούνταν μέχρι πρόσφατα ως στρατώνας πρώτα από τα οθωμανικά και κατόπιν από τα ελληνικά στρατεύματα, έπρεπε να επισκευαστεί και να διαμορφωθεί. Τα παραπάνω πραγματοποιήθηκαν με την ακάματη δραστηριότητα του Διευθυντού του, ενώ χρηματοδοτούνταν από την Ύπατη Αρμοστεία. Έτσι ως τα τέλη Οκτωβρίου του 1919, το κτίριο επισκευάστηκε, επιπλώθηκε και εφοδιάστηκε με τα κατάλληλα διδακτικά όργανα, ώστε στα τέλη του Οκτωβρίου να βρίσκεται σε θέση να δεχτεί τους πρώτους του σπουδαστές. Το ίδρυμα περιείχε και οικοτροφείο που επίσης συντηρούνταν από την Ύπατη Αρμοστεία (Μιχαηλίδης, 1955: 6).

Το Διδασκαλείο τέθηκε υπό τη διεύθυνση του παιδαγωγού Παναγιώτη Αντωνόπουλου, που μόλις είχε επιστρέψει από τις παιδαγωγικές του σπουδές στην Ευρώπη, και στελεχώθηκε από δώδεκα αξιόλογους καθηγητές, με σπουδαιότερους τους: Σπύρο Αναστασιάδη, Κωνσταντίνο Αρώνη, Κωνσταντίνο Μεταξά, Δημήτρη Μιλανάκη, Στυλιανό Περιστέρη, Πλάτωνα Σταματάκη, Θρασύβουλο Σταύρου, Θεόφιλο Καζανιάν και Άγγελο Σημηριώτη. Στο Διδασκαλείο ενσωματώθηκε πρότυπο τετρατάξιο Δημοτικό Σχολείο με διευθυντή τον Σ. Πετρίδη και εκπαιδευτικούς την Αργυρώ Κρυσταλλίδου, την Αναστασία Πλυτά, τη Μαρία Παπαμάρκου και τη Φιλοθέη Υψηλάντου (Αντωνίου, τ. Α', 2007: 45) (Σολδάτος, τ. Β', 1989: 21).

Επειδή δεν υπήρχαν πολλοί σπουδαστές λόγω της στράτευσης των νέων, προτάθηκε η προαγωγή των εξαταξίων σχολών σε ημιγυμνάσια με δύο ή τρεις τάξεις, ώστε οι απόφοιτοί τους να εισέρχονται στο Διδασκαλείο και έπειτα από σπουδές τριών ετών να

αποστέλλονται στις επαρχίες τους με σκοπό τη στελέχωση των σχολείων. Έγινε ακόμη πρόταση να ιδρυθεί κοντά στο Αρμοστειακό Διδασκαλείο μονοτάξιο τμήμα για τους τελειόφοιτους των Γυμνασίων και των Ιερατικών σχολών, έτσι ώστε να αυξηθεί ο αριθμός των αποφοίτων. Όμως και οι δύο παραπάνω προτάσεις λόγω των πολεμικών γεγονότων δεν υλοποιήθηκαν (Σολδάτος, τ. Β', 1989: 24).

Από τα τέλη Οκτωβρίου του 1919 άρχισαν να λειτουργούν και οι τρεις τάξεις του Διδασκαλείου αρχικά με σπουδαστές που φοιτούσαν στο Διδασκαλείο της Ευαγγελικής Σχολής, αλλά είχαν διακόψει τα μαθήματά τους. Στο τέλος του πρώτου σχολικού έτους 1919-1920 έλαβαν πτυχίο τέσσερις σπουδαστές του παλαιού Διδασκαλείου της Ευαγγελικής. Το επόμενο δεύτερο σχολικό έτος 1920-1921 πήραν πτυχίο δύο σπουδαστές, ενώ το 1921-1922, το τρίτο και τελευταίο έτος λειτουργίας του Διδασκαλείου, έλαβαν πτυχίο έξι σπουδαστές (Μιχαηλίδης, 1955: 6).

Το Αρμοστειακό Διδασκαλείο στα τρία έτη λειτουργίας του απέκτησε αξιόλογη σχολική βιβλιοθήκη, γεωγραφικούς χάρτες και πλούσιο διδακτικό υλικό. Το πλείστον των διδακτικών βιβλίων των σπουδαστών είχε δωριστεί από μεγάλα βιβλιοεμπορικά καταστήματα της Αθήνας, τα οποία εμπνέονταν από τη μεγάλη αγάπη τους για τη Μητρόπολη της Ιωνίας και τα τέκνα της (Μιχαηλίδης, 1955: 6).

Επίλογος

Η Ελληνική Διοίκηση Μικράς Ασίας έζησε τρία χρόνια, τρεις μήνες, τρεις εβδομάδες και τρεις ημέρες, διάστημα ελάχιστο για την εδραίωση εκπαιδευτικών θεσμών που μπορούσαν ίσως να μεταβάλλουν την όψη του Μικρασιατικού χώρου (Σολομωνίδη, 1989: 387). Επιγραμματικά, θα λέγαμε ότι εκτός από την πρωτοβουλία για την ίδρυση Πανεπιστημίου στη Σμύρνη που αποτέλεσε στρατηγική πολιτική της ελληνικής κυβέρνησης, η όλη εκπαιδευτική διαδικασία που σημειώθηκε στην περιοχή, με τα όσα θετικά αποτελέσματα, είχε κατά βάση διαχειριστικό χαρακτήρα. Άλλωστε, δεν μπορούσε να γίνει διαφορετικά, γιατί οι όποιοι εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί έχουν τους δικούς τους ρυθμούς και απαιτούν περισσότερο, σε σχέση με τα πολιτικά, χρόνο για να υλοποιηθούν (Αντωνίου τ. Α', 2007: 203). Έτσι και το Αρμοστειακό Διδασκαλείο δεν απέδωσε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθώς δεν προσέλκυσε πολλούς σπουδαστές, όπως φαίνεται από τον επόμενο πίνακα των φοιτησάντων και πτυχιούχων σπουδαστών (Αντωνίου, τ. Α', 2007: 45).

Αριθμός Μαθητών Αρμοστειακού Διδασκαλείου (1919-1922)

Σχολικό έτος	Τάξεις			Σύνολο	Πτυχιούχοι
	A	B	Γ		
1919-1920	11	3	4	18	4
1920-1921	37	8	4	49	2
1921-1922	20	33	6	59	6

Όμως είναι άξιο αναφοράς ότι όλοι οι ευάριθμοι απόφοιτοι του Αρμοστειακού Διδασκαλείου μέσα μάλιστα στις πολεμικές συνθήκες των ετών λειτουργίας του διακρίθηκαν όπου και αν υπηρέτησαν, φέρνοντας ως τίτλο τιμής την αποφοίτησή τους από το εν λόγω ίδρυμα. Γιατί, όπως αναφέρει και ο Γενικός Επιθεωρητής Μ. Μιχαηλίδης, «Έστω και τούτο μικρό δείγμα της ικανότητας του Έλληνα να αναδεικνύεται αντάξιος των εκάστοτε παρουσιαζόμενων υψηλών εθνικών εκπολιτιστικών αγώνων, οσάκις τύχη άξιων ηγετών και άλλων ευνοϊκών παραγόντων» (Μιχαηλίδης, 1955: 6).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναγνωστοπούλου, Σ. (2013). *Μικρά Ασία, 19^{ος} αιώνας - 1919*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αναστασιάδης, Σ. (1940). Το Κεντρικόν Παρθεναγωγείον Σμύρνης. *Μικρασιατικά Χρονικά*, Γ', 162-171.
- Αντωνίου, Δ. (2006). Η εκπαιδευτική κατάσταση στην περιοχή της ελληνικής Διοίκησης Σμύρνης 1919-1922, σσ. 149-157. Στο *Παιδεία-Εκπαίδευση στις αλησμόνητες πατρίδες της Ανατολής*. Αθήνα: ΚΕ.ΜΙ.ΠΟ.
- Αντωνίου, Δ. (2007). *Η εκπαίδευση στη δυτική Μικρά Ασία 1919-1922*, τόμος Α'. Αθήνα: Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφέλιμων Βιβλίων.
- Βαχαρόγλου, Ε. (2004). Η οργάνωση και λειτουργία του Υποδιδασκαλείου και οικοτροφείου αρρένων στη Θεσσαλονίκη τα τελευταία έτη της οθωμανικής κυριαρχίας. *Μακεδονικά*, 34, 377-403.
- Ισηγόνη, Ε. & Ισηγόνη, Μ. (1995). *Η οικογένεια Μιχαλάκη Ισηγόνη της Σμύρνης*. Αθήνα: Τροχαλία.
- Ιστικοπούλου, Λ. (2006). Το Ελληνογερμανικόν Λύκειο Κ. Γιαννίκη και η εμπορική εκπαίδευση στη Σμύρνη, σσ. 124-136. Στο *Παιδεία-Εκπαίδευση στις αλησμόνητες πατρίδες της Ανατολής*. Αθήνα: ΚΕ.ΜΙ.ΠΟ.
- Κασιμάτη, Κ. (2014). *Σμύρνη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαηλίδης, Κ. (1955). Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδος εις την εντός της ζώνης των Σεβρών μικρασιατικήν περιοχήν. *Μικρασιατικά Χρονικά*, ΣΤ', 3-72.
- Μπαλτάς, Α. (2014). *Ο ελληνικός αθλητισμός στη Σμύρνη 1890-1922*. Γλύφα Βαρθολομίου Ηλείας: Εκδόσεις Μπαλτά.
- Μπελιά, Ε. (1995). *Εκπαίδευση και αλυτρωτική πολιτική*. Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ.
- Νάσιουτζικ, Π. (1998). Η παιδεία στη Σμύρνη τον 19^ο αιώνα, σσ. 323-341. Στο *Ο έξω Ελληνισμός*. Αθήνα: Σχολή Μωραΐτη.
- Ρώσσιου, Αικ. (2014). *Εκκλησιαστικές σχολές στην Ελλάδα μετά την εθνική παλιγγενεσία*. (Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Σολδάτος, Χ. (1998). *Η εκπαιδευτική και πνευματική κίνηση του ελληνισμού της Μ. Ασίας (1800-1922)*, τόμος Α' & Β'. Αθήνα.
- Σολομωνίδη, Β. (1989). Ιωνικό Πανεπιστήμιο Σμύρνης, σσ. 387-396. Στο *Πανεπιστήμιο: ιδεολογία και παιδεία*, τόμος Β'. Αθήνα: ΙΑΕΝ.
- Σταματοπούλου, Χ. (2006). *Το θέατρο στην καθ' ημάς Ανατολή*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Σύνδεσμος Αποφοίτων Ευαγγελικής Σχολής. (χ.χ.) Το σχολείο μας. Ανακτήθηκε στις 20/9/2018 από <http://saess.gr/to-sxoleio-mas>
- Χατζηνικολάου, Α. & Πιερράκος, Γ. (2006). Η παροχή υπηρεσιών υγείας στη Σμύρνη την περίοδο 1675-1922. *Νοσηλευτική*, 45(2), 169-176.

Η επίδραση της μουσικής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (ειδική αναφορά στις ηλικίες 4-10 ετών)

Μαρία Μιχαλοπούλου

Μουσική - Εκδοτική Εταιρεία «Καλλιτεχνήματα»

info@kallitexnimata.org.gr

Περίληψη

Πορίσματα πρόσφατων ερευνών καθώς και γενικότερα επιστημονικά δεδομένα απέδειξαν την επίδραση της μουσικής στη ζωή του ανθρώπου, ιδίως κατά τα πρώτα ηλικιακά στάδια. Ιδιαίτερη επίδραση παρουσιάζει η μουσική σε παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν αντικειμενικές δυσκολίες σε προσπάθειες απομνημόνευσης καθώς και ερμηνείας οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών πληροφοριών. Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο εκδήλωσης των μαθησιακών δυσκολιών που είθισται να συνοδεύονται από διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, υπερκινητικότητα ή συναισθηματικά προβλήματα ή ακόμη και διαφορετικά συμπτώματα κατά τον συντονισμό κινήσεων ή γλωσσικής έκφρασης, συγκεκριμενοποιήσαμε το αντικείμενο μελέτης σε παιδιά μεταξύ των ηλικιών 4 έως 10 ετών, παρουσιάζοντας διεξοδικά τις αντιδράσεις - παρατηρήσεις για τα παιδιά που ανήκουν στις ανωτέρω ηλικίες. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για τα ακόλουθα είδη μαθησιακών δυσκολιών: τη δυσλεξία, την ελλειμματική προσοχή - υπερκινητικότητα και τον αυτισμό και παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά τους, καθώς και προτεινόμενοι τρόποι διδακτικής προσέγγισης για κάθε περίπτωση. Έπειτα, αναλύονται τα οφέλη που απορρέουν για τα παιδιά αυτά από τη χρήση διδακτικών μεθόδων που έχουν προκύψει κατόπιν συστηματικών ερευνών στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Παρουσιάζονται επομένως οι επιδράσεις της μουσικής στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και τα συμπεράσματα στα οποία οδηγηθήκαμε χάρη στην πολύχρονη αξιολόγηση των μουσικών δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται ανάλογα με την εκάστοτε μαθησιακή δυσκολία. Διαπιστώσαμε λοιπόν ότι η ενασχόληση των παιδιών αυτών με τη μουσική κατά τις ηλικίες 4 έως 10 ετών επιδρά θετικά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, επιφέροντας σταδιακά συναισθηματική, νοητική και σωματική ισορροπία.

Λέξεις κλειδιά: Μουσική, δυσκολίες, αυτισμός, δυσλεξία, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής (ΔΕΠΥ).

1. Η συμβολή της μουσικής στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

Έχουν γίνει πολλές έρευνες τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, οι οποίες αποδεικνύουν πως η μουσική έχει θεραπευτικές ιδιότητες σε διάφορες σωματικές και ψυχικές ασθένειες και σε περιπτώσεις ανθρώπων που έχουν κάποιες αναπτυξιακές διαφορετικότητες, όπως δυσλεξία, αυτισμό, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) κ.ά.

Αποδείχθηκε ότι η μουσική συμβάλλει ιδιαίτερα σε μικρές ηλικίες, και συγκεκριμένα σε παιδιά μεταξύ 4 έως 10 ετών, στη βελτίωση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και μάλιστα ότι η μακροχρόνια ενασχόληση μαζί της από όσο το δυνατόν μικρότερη ηλικία μπορεί να οδηγήσει σε θεαματικές αλλαγές.

2. Σκοπός της ερευνητικής μελέτης

Η μελέτη που πραγματοποιήθηκε αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες και επικεντρώνεται στα ιδιαίτερα γνωρίσματα τριών χαρακτηριστικών μαθησιακών δυσκολιών: της δυσλεξίας, του αυτισμού και της ΔΕΠΥ. Εξετάζει πώς η μουσική –και ειδικότερα η μουσικοθεραπεία– επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης των παιδιών ηλικίας 4 έως 10 ετών με αυτά τα χαρακτηριστικά και παράλληλα κατά πόσο μπορούν να αξιοποιηθούν ανάλογα με τις δεξιότητες των παιδιών, ώστε να επιτευχθούν τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα.

3. Αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης

Τα τελευταία χρόνια, μέσα από ενδελεχείς έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, έχουν μεταβληθεί τα δεδομένα αναφορικά τόσο με τη μάθηση όσο και με τον τομέα της εκπαίδευσης γενικότερα. Ειδικότερα, σε περιπτώσεις διδασκαλίας όπου εμφανίζονται χαρακτηριστικές μαθησιακές δυσκολίες, παρέχεται η δυνατότητα της μετατροπής του σχολείου σε έναν χώρο όπου η χρήση της μουσικής θα συμβάλλει άμεσα και αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών και κατά συνέπεια στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επομένως, είναι αναγκαία η ερευνητική μελέτη σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί η μουσική και κατ' επέκταση η μουσικοθεραπεία, με στόχο τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος το οποίο θα παρέχει όλα τα εφόδια τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές, προκειμένου να πραγματοποιηθεί όσο το δυνατόν καλύτερα η εκπαιδευτική διαδικασία και να παράγει τα μέγιστα αποτελέσματα.

4. Παρουσίαση της ερευνητικής διαδικασίας

Η ερευνητική διαδικασία στηρίχθηκε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρατηρούνται σε παιδιά ηλικίας 4 έως 10 ετών με κάποια μαθησιακή δυσκολία (Δυσλεξία, Αυτισμός, ΔΕΠΥ) σε συνάρτηση με τα εργαλεία και εφόδια που προσφέρει η μουσική, προκειμένου να καταλήξει σε κάποια συμπεράσματα που θα συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά με τις παραπάνω μαθησιακές δυσκολίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

5. Δυσλεξία

Η δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που δημιουργεί μια ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, στην ορθογραφημένη γραφή και στον γραπτό λόγο. Βέβαια, διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο, αλλά οι ειδικοί μιλούν για δύο βασικούς τύπους της, την ακουστική και την οπτική δυσλεξία.

Στην οπτική δυσλεξία που είναι συχνότερη τα παιδιά δυσκολεύονται στην ακριβή αντιστοίχιση των γραπτών συμβόλων με λεκτικό / ηχητικό περιεχόμενο και δυσκολεύονται επίσης στον προσανατολισμό και την ακολουθία των συμβόλων.

Η ακουστική δυσλεξία είναι πιο δύσκολη ως προς την αντιμετώπισή της. Οι δυσκολίες των παιδιών με ακουστική δυσλεξία αφορούν τη λανθασμένη αναπαράσταση και τη σύνθεση ήχων, την απομνημόνευση ήχων και την ικανότητα διαχωρισμού μικρών διαφορών μεταξύ τους και την τήρηση της ακουστικής ακολουθίας.

5.1. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία

Η μουσική μπορεί να βοηθήσει πάρα πολύ μαθητές με δυσλεξία. Βέβαια, ορισμένες φορές υπάρχουν δυσκολίες, όπως στην απόδοση κάποιου μουσικού κειμένου στον χρόνο, τον ρυθμό και τη ροή της μουσικής πρότασης. Εξάλλου, η αδυναμία χεριού - ματιού και οι λεπτές κινησιολογικές δυσκολίες και η δυσκολία διάκρισης του τονικού ύψους μπορεί να αποτελέσουν εμπόδια για την απόδοση κάποιου κομματιού. Έτσι, τα άτομα με δυσλεξία έχουν ανάγκη από περισσότερο χρόνο, ώστε να κατανοήσουν το ψηλά και το χαμηλά (Αγαπητού-Χαλμπέ, 2010). Επιπλέον, μπορεί να προκαλέσουν αστάθεια οι δυναμικές, η χροιά και η αλλαγή της έντασης.

Το πιο δύσκολο εμπόδιο για τα παιδιά με δυσλεξία είναι τα γραπτά σύμβολα αλλά και η αποκωδικοποίησή τους που ενδεχομένως να προκαλέσει σύγχυση. Αυτή η αποκωδικοποίηση γίνεται πιο δύσκολη, επειδή τα παιδιά αυτά έχουν αδύναμη βραχύχρονη

μνήμη και έλλειψη συγκέντρωσης και προσοχής. Μάλιστα, μπορεί να προκληθεί άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση και απογοήτευση, διότι δεν έχουν κάποιο αποτέλεσμα. Γι' αυτό ο ρόλος του παιδαγωγού είναι πολύ σημαντικός.

5.2. Ο ρόλος της μουσικής

Το πιο σημαντικό είναι να προηγείται η πράξη της θεωρίας και αυτό μπορεί να γίνει μέσω ιστοριών, στερεών αντικειμένων, τραγουδιών και παιχνιδιών. Θα βοηθούσε μάλιστα το σύστημα Dalcroze και η Ευρυθμία του Steiner (Husain et al., 2002). Επίσης, καλό θα ήταν να γίνουν πειραματισμοί με όργανα μη τονικά –όπως τα τύμπανα, το ντέφι, τα κύμβαλα και το ταμπούρλο– για να συντονιστούν τα χέρια και να δυναμώσει η μνήμη. Τη μνήμη τη βοηθάει και το τραγούδι. Εξάλλου, τα παραδείγματα θα βοηθούσαν πολύ και θα απαιτούνταν περισσότερα από ένα μάθημα την εβδομάδα, για να γίνονται συχνότερες επαναλήψεις. Στην περίπτωση κάποιου μουσικού οργάνου τα παιδιά πρέπει να συνηθίσουν σε μια συγκεκριμένη διαδικασία ρουτίνας, δηλαδή πώς να κρατάνε το όργανο, πού να βάζουν το χέρι τους κτλ., μια αυτοματοποίηση που μπορεί να εξοικονομεί χρόνο.

Η μουσική επίσης μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με δυσλεξία και σε άλλα μαθήματα –όπως τα Μαθηματικά αλλά και τα γλωσσικά μαθήματα– αφού μπορούν να επεξεργαστούν καλύτερα ένα κείμενο και να αποκτήσουν φωνολογικές δεξιότητες και δεξιότητες ορθογραφίας.

Εκτός όμως από αυτά η μουσική βοηθάει και σε θέματα νευρικής και επιθετικής συμπεριφοράς, καλύτερης εκμάθησης μιας τέχνης και, σύμφωνα με έρευνες, και στη δημιουργία μεγαλύτερου όγκου φαιάς ουσίας. Έτσι, η μουσική μπορεί να χαρίσει ψυχοσωματική υγεία και εύρυθμη εγκεφαλική λειτουργία.

5.3. Ο ρόλος του μουσικοπαιδαγωγού

Ο μουσικοπαιδαγωγός πρέπει να κάνει ενδιαφέροντα όσα γίνονται στο μάθημα. Καλό είναι να γνωρίζει τις δυνατότητες και τις δυσκολίες κάθε παιδιού και να μπορεί να ελίσσεται. Όσον αφορά τις μεθόδους που χρησιμοποιεί καλό είναι να δοκιμάζει και νέες και να εξελίσσει τις παλιές. Το πρόγραμμα διδασκαλίας πρέπει να προχωρά με προσεκτική διαδοχή και να χρησιμοποιούνται όλες οι αισθήσεις, για να είναι οι μαθητές σε εγρήγορση. Μάλιστα, στην αρχή της ώρας ο μουσικοπαιδαγωγός μπορεί να προτείνει μια συγκεκριμένη πάντα δραστηριότητα ήδη γνωστή, όπως ένα τραγούδι.

6. Αυτισμός

Η μουσική όμως βοηθάει και τα άτομα με αυτισμό. Ο αυτισμός ανήκει στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών, οι οποίες χαρακτηρίζονται από σοβαρά ελλείμματα σε αρκετούς τομείς της ανάπτυξης ταυτόχρονα.

6.1. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά

Τα άτομα που έχουν αυτισμό τα διακρίνει μια ελάχιστη επικοινωνιακή συναλλαγή έως και αδύνατη, μια έλλειψη κοινωνικής κατανόησης και φαντασίας στο παιχνίδι. Όμως με συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους τα παιδιά αυτά μπορούν να έρθουν σε επαφή με άλλους ανθρώπους και να ξεκινήσουν να μοιράζονται. Με κάποιο τραγούδι, κάποιον ήχο ή κάποιο αντικείμενο μπορεί ο παιδαγωγός στην αρχή να τους τραβήξει την προσοχή και στη συνέχεια να γίνει μια βιωματική προσέγγιση που θα έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και την έκφραση συναισθημάτων.

6.2. Ο ρόλος της μουσικής

Επειδή η μουσική θέτει σε λειτουργία και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου και έτσι μπορούν να αποκατασταθούν κάποιες γλωσσικές δεξιότητες. Αλλά το ίδιο μπορεί να συμβεί και με τις δεξιότητες ομιλίας μέσα από το τραγούδι που είναι μια αποτελεσματική μέθοδος αλλά και μέσα απ' τις «μουσικές συνομιλίες» με τα μουσικά όργανα, καθώς τα παιδιά έτσι «μιλούν» με τους συμμαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, το τραγούδι εκτός από την ευχαρίστηση που προσφέρει, όπως ήδη ειπώθηκε, ενισχύει τον λόγο. Αυτό μπορεί να συμβεί με τις νέες λέξεις και έννοιες που εισάγει και με τη σωστότερη άρθρωση που απαιτεί. Ακόμη, έτσι ενισχύεται η φωνολογική συνειδητοποίηση αλλά και η μνήμη, με τη βοήθεια τραγουδιών με την αλφαβήτα, με τους αριθμούς, με τα χρώματα και με την ξένη γλώσσα. Επιπρόσθετα, με τη βοήθεια του ρυθμού βελτιώνονται και κινητικές δεξιότητες, όπως ο κακός συντονισμός, η ισορροπία και το βάδισμα. Και δεν πρέπει να παραλειφθεί η θετική επίδραση και στις κοινωνικές δεξιότητες, γιατί το παιδί με τις ευθύνες που αναλαμβάνει έρχεται σε επαφή με άλλα άτομα και μέσα από τα θετικά αποτελέσματα που πετυχαίνει βελτιώνεται και η αυτοεκτίμησή του.

Κάτι ακόμη πολύ σημαντικό στο οποίο μπορεί να βοηθήσει η μουσική είναι η μείωση του αυτοτραυματισμού των παιδιών με αυτισμό, πράγμα που συμβαίνει πολύ συχνά.

6.3. Ο ρόλος της μουσικοθεραπείας

Αν ήθελε κανείς να ορίσει τον όρο μουσικοθεραπεία θα έλεγε πως είναι η χρήση μουσικών παρεμβάσεων, για να επιτευχθούν ατομικοί στόχοι. Οι μέθοδοι μουσικοθεραπείας είναι δύο: η ενεργητική, στην οποία το άτομο κάνει κάτι με τη μουσική, και η παθητική, στην οποία το άτομο παίρνει μουσικά ερεθίσματα με άλλους τρόπους.

Η μουσικοθεραπεία μπορεί να βοηθήσει παιδιά με αυτισμό σε πολλούς τομείς. Αρχικά, στις γνωστικές δεξιότητές τους, αφού έρευνες έδειξαν πως τα βοηθά σχετικά με τις μαθηματικές δεξιότητες, την αναγνώριση αριθμών, το μέτρημα αλλά και την επίλυση προβλημάτων.

6.4. Ο ρόλος του μουσικοθεραπευτή

Από όλα αυτά γίνεται κατανοητό πως ένας μουσικοθεραπευτής έχει πολύ σημαντικό έργο σε σχέση με τα αυτιστικά παιδιά. Για να θεωρείται όμως κάποιος καλός μουσικοθεραπευτής πρέπει ο ίδιος να έχει καλή φυσική κατάσταση, αντοχή και συναισθηματική σταθερότητα. Οφείλει επίσης να έχει ευλκρινές ενδιαφέρον για τους ασθενείς, υπομονή, κατανόηση και ήθος. Πρέπει να γνωρίζει τουλάχιστον ένα μουσικό όργανο, διάφορα στυλ μουσικής και να μπορεί να χρησιμοποιεί τη μουσική άνετα και φυσικά.

Πριν από τη θεραπεία ο θεραπευτής είναι απαραίτητο να συλλέξει πληροφορίες για τον ασθενή, ώστε να εφαρμόσει την κατάλληλη τεχνική. Αρχικά, γίνεται μια συνομιλία από την οποία θα φανεί η προσωπικότητα του ασθενή και οι ανάγκες του. Καταγράφει τις προτιμήσεις του και το πώς προτιμά να εκφραστεί και με βάση κάποιο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο του κάνει ερωτήσεις. Στο τέλος τον φέρνει σε επαφή με όργανα μελωδικά και κρουστά, για να κατανοήσει καλύτερα με ποιά από αυτά έχει καλύτερα αποτελέσματα ως προς την επικοινωνία.

Τέλος, μόλις ο ασθενής βελτιωθεί αρκετά και δεν χρειάζεται πια τον θεραπευτή, ο αποχωρισμός πρέπει να προετοιμάζεται αρκετούς μήνες πριν και σταδιακά, για να μπορέσει να σταματήσει τη θεραπεία. Έτσι, θα μπορέσει να αποφύγει άσχημα ξεσπάσματα, που στη χειρότερη περίπτωση μπορεί να είναι ακόμη και αυτοκτονίες.

7. ΔΕΠΥ

Εκτός, όμως, απ' τη δυσλεξία και τον αυτισμό η μουσική μπορεί να επιδράσει θετικά και στα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ).

7.1. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά

Στη ΔΕΠΥ τα παιδιά εμφανίζουν υπερβολική ενεργητικότητα και κινητική δραστηριότητα. Επίσης, η ικανότητά τους να διατηρούν την προσοχή τους στη δραστηριότητα με την οποία ασχολούνται και να τελειώσουν τις υποχρεώσεις που έχουν αναλάβει είναι πολύ μειωμένη, ενώ κάποιες φορές παρουσιάζουν αντιδραστική συμπεριφορά και έλλειψη διάθεσης για συνεργασία. Πάντως, αυτά τα παιδιά μολονότι έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και δε φέρονται ανάλογα με τον αναπτυξιακό τους επίπεδο.

Έχουν προβλήματα λόγου, έχουν άσχημες επιδόσεις στα τεστ των κινητικών δεξιοτήτων και ελλείμματα στις εκτελεστικές λειτουργίες, δηλαδή στην εργαζόμενη μνήμη, στην επιλεκτική προσοχή, στην αναστολή συμπεριφοράς και στον σχεδιασμό δράσης. Επίσης, εμφανίζουν ελλείμματα στα κίνητρα και στη λήψη αποφάσεων, ελλείμματα στη ρύθμιση της διάθεσης, αργή ταχύτητα στην επεξεργασία πληροφοριών και στον χρόνο αντίδρασης. Αυτό συμβαίνει, δηλαδή ο αργός τρόπος επεξεργασίας των πληροφοριών, διότι τα παιδιά αυτά, όταν παίρνουν πολλές πληροφορίες, δεν μπορούν να τις επεξεργαστούν όλες μαζί και θέλουν χρόνο να τις βάλουν σε σειρά. Μάλιστα, τα παιδιά με ΔΕΠΥ έχουν και μαθησιακές δυσκολίες –όπως για παράδειγμα στα Μαθηματικά– αλλά και δυσλεξία.

7.2. Πορίσματα ερευνών

Έρευνες έχουν δείξει πως τα παιδιά με ΔΕΠΥ μπορεί να εμφανίσουν Διπολική Διαταραχή και αγχώδη διαταραχή, καθώς και δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση, όπως στο προαύλιο του σχολείου και στην παιδική χαρά. Έχουν προβλήματα στην αντίληψη του χρόνου ή μπορεί να εμφανίσουν Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή και Διαταραχή Διαγωγής. Επίσης, μπορεί να εμφανίσουν άγχος, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη, μειωμένα κίνητρα και χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της χαμηλής αυτοεκτίμησης που δημιουργείται από το χάσμα ανάμεσα στις προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτικών.

7.3. Ο ρόλος της μουσικής

Η μουσική μπορεί να επιδράσει πολύ θετικά στα παιδιά με ΔΕΠΥ. Σύμφωνα με έρευνες, συγκεκριμένα μουσικά κομμάτια ασκούν θετική επίδραση στη διάθεσή και στη διέγερση των παιδιών αυτών. Επίσης, η μουσική βοηθά στη βελτίωση της προσοχής και της μνήμης των παιδιών με ΔΕΠΥ. Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνα των Pelham, Hoza, Sams, Gnagy, Greiner και Waschbush το 1994 (στο Hartley & Sikora, 2009), το 30% των παιδιών με ΔΕΠΥ παρουσίαζαν αυξημένα ποσοστά ολοκλήρωσης της εργασίας τους, όταν άκουγαν rock μουσική.

Επιπρόσθετα, μέσω της μουσικής τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν καλύτερη επίγνωση του εαυτού τους και του περιβάλλοντός τους, να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση, λεκτικές και μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες, ικανότητα να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, καθώς επίσης και να δείχνουν περισσότερη προσοχή στην εργασία και ικανότητα στην αποστήθιση.

8. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, μπορεί λοιπόν να ειπωθεί πως σύμφωνα με πολλές εξειδικευμένες έρευνες από σημαντικούς ερευνητές η μουσική έχει θεραπευτικές ιδιότητες και θετικά αποτελέσματα σε παιδιά που έχουν διάφορες αναπτυξιακές διαφορετικότητες, όπως δυσλεξία, αυτισμό και ΔΕΠΥ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Hartley, S. L. & Sikora, D. M. (2009). Which DSM - IV - TR criteria best differentiate high functioning autism spectrum disorder from ADHD and anxiety disorder in older children? *Autism*, 13(5), 485-509.
- Hechtman, L., Weiss G. & Perlman, T. (1980). Hyperactives as young adults: self-esteem and social skills. *Canadian Journal of Psychiatry*, 25, 478-83.
- Husain, G., Thompson, W. F. & Schellenberg, E. G. (2002). Effects of musical tempo and mode on arousal, mood and spatial abilities. *Music Perception*, 20, 151-171.
- Kofler, M. J., Rapport, M. D., Bolden, J., Sarver, D. E., Raiker, J. S. & Alderson, R. M. (2011). Working Memory Deficits and Social Problems in Children with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(6), 805-17.
- Αγαπητού-Χαλμπέ, Β. (2010). *Το υπερκινητικό παιδί στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αντωνιάδου, Σ-Μ. (2011). *Η σχέση της μουσικής στη θεραπεία των παιδιών με αυτισμό. Μεταπτυχιακή Εργασία (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)*. Ιωάννινα.
- Κάκουρος, Ε. (2001). *Το υπερκινητικό παιδί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

«Συνδεδεμένοι»: Η επικοινωνία στην ψηφιακή εποχή Εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας του γλωσσικού, κοινωνικού και πληροφορικού γραμματισμού στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας)

Μαρία-Αναστασία Μοσχοβάκου

*Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Καλλιθέας, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης
nmoschov@yahoo.com*

Αικατερίνη Γιωτοπούλου

*Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Καλλιθέας, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης
kgioto@hotmail.com*

Περίληψη

Παρουσιάζεται εδώ η εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης που αφορά τη διαθεματική προσέγγιση της διαδικτυακής επικοινωνίας μέσω του γλωσσικού, κοινωνικού και πληροφορικού γραμματισμού στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) επιδιώκοντας με βάση το εκπαιδευτικό πλαίσιο του Σ.Δ.Ε. την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και την ενθάρρυνση της δράσης των ενηλίκων εκπαιδευομένων ως ενεργών πολιτών. Προσεγγίζονται ορισμένα ζητήματα επικοινωνίας, των σχέσεων και των μέσων που τις χρωματίζουν ή ενδεχομένως τις διαφοροποιούν, καθώς και των δυνάμεων ή συσχετίσεων που ενεργοποιούν την επικοινωνία καθεαυτή. Μας απασχολεί η επικοινωνία που υλοποιείται μέσω σύγχρονων ή/και ασύγχρονων διαδικτυακών υπηρεσιών, οι οποίες δίνουν νέα προοπτική αυτοέκφρασης στη δημόσια σφαίρα. Μέσα στο διαδίκτυο το άτομο, ο «δικτυακός πολίτης» (Castells, 2010), ετεροκαθορίζεται, αλλά και αποστασιοποιείται με ευκολία, προασπίζοντας την ατομικότητά του και με την κοινωνική του ταυτότητα σε συνεχή μεταβολή και επαναδόμηση, χαρακτηρίζοντας την προσωπική του αφήγηση.

Με αφορμή το ερώτημα «Τι σας έρχεται στο νου, όταν ακούτε τη λέξη *Συνδεδεμένοι*;» ξεκινά καταιγισμός ιδεών των εκπαιδευομένων με στόχο να προετοιμαστούν για την επεξεργασία δύο κινηματογραφικών ταινιών μικρού μήκους.

Το εγχείρημα στηρίζεται στη θέωρηση του Efland (2002) ότι η ενασχόληση με τις μορφές τέχνης συμβάλλει τόσο στη γνωστική ευελιξία, δηλαδή στη δυνατότητα αλλαγής των στρατηγικών προσέγγισης ενός ζητήματος όσο και στη φαντασιακή σκέψη, δηλαδή στην παραγωγή νοητικών δημιουργικών αναπαραστάσεων και ιδεών με έναυσμα μια κατάσταση που δεν είναι άμεσα αντιληπτή διαμέσου των αισθήσεων, συνδυάζοντας τη μέθοδο επεξεργασίας έργων τέχνης του Perkins (1994) και την οπτική των πολιτισμικών σπουδών σχετικά με την εκπαίδευση και την τέχνη, ιδωμένες κατά τον Williams (1994), ως τρόπους ερμηνείας και κατανόησης του κόσμου και επαναπροσδιορισμού του εαυτού μας σε μια συνεχή προσπάθεια διευθέτησης και επαναδιευθέτησης της συνείδησης και της πραγματικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση, επικοινωνία, διαδίκτυο, κινηματογράφος, κριτικός στοχασμός.

1. Εισαγωγή

Στο παρόν κείμενο περιγράφεται η εκπαιδευτική φυσιογνωμία του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), ως πεδίο εφαρμογής της διδακτικής πρότασης, εστιάζοντας στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού προς την κατεύθυνση της χειραφέτησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Παρουσιάζονται οι στόχοι της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης και τα μαθησιακά εργαλεία που αξιοποιούνται, ώστε να προσεγγίζεται η ολιστική, δυναμική και βιωματική μάθηση, καθώς και η διαθεματική ή διεπιστημονική ανίχνευση ζητημάτων που προάγουν την επανεξέταση των παραδοχών των εκπαιδευομένων, κατακτώντας έτσι τη δύναμη της επιλογής στον επανακαθορισμό των νοηματοδοτήσεων της πραγματικότητας.

Αναλύονται οι δραστηριότητες που έλαβαν χώρα κατά την υλοποίησή της διδακτικής παρέμβασης, αξιολογείται το όλο εγχείρημα βάσει κριτηρίων που διαμορφώθηκαν λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό και τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού πλαισίου του Σ.Δ.Ε. και εξάγονται συμπεράσματα τα οποία μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα αναστοχασμού τόσο των εκπαιδευτών ενηλίκων όσο και των εκπαιδευτικών του τυπικού συστήματος με σκοπό τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών τους.

2. Πεδίο εφαρμογής: Εκπαίδευση Ενηλίκων στο Σ.Δ.Ε.

2.1. Σκοπός του Σ.Δ.Ε.

Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο, όλα τα Σ.Δ.Ε. που λειτουργούν στην επικράτεια καθώς και μέσα σε σωφρονιστικά καταστήματα και δομές του ΟΚΑΝΑ, παρέχουν τίτλο σπουδών ισότιμο με το απολυτήριο του τυπικού Γυμνασίου.

Πρωταρχικοί στόχοι των Σ.Δ.Ε. είναι η αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού, η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων και δεξιοτήτων, η ένταξη ή επανένταξη στην αγορά εργασίας ή/και η βελτίωση της επαγγελματικής θέσης, η ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης και η ενίσχυση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη για τους εκπαιδευόμενους οι οποίοι έχουν εγκαταλείψει τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση πολλά χρόνια πριν και εισέρχονται, με θύμησες ενός αλλοτινού σχολείου, ξανά στο εκπαιδευτικό σύστημα για να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση (Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς, 2013).

2.2. Φιλοσοφία του Σ.Δ.Ε.

Το πρόγραμμα σπουδών του Σ.Δ.Ε. (Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας) χαρακτηρίζεται από:

- Ευέλικτο και καινοτόμο πλαίσιο που βασίζεται στη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευομένων.
- Προσέγγιση των εκπαιδευομένων εν όλω και όχι εν μέρει (όπως δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε διάφορους τομείς, π.χ. υγεία, οικογένεια, εργασία, κοινωνικός περίγυρος).
- Βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι εστιασμένες στα ενδιαφέροντα και στις εμπειρίες των εκπαιδευομένων.
- Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, της στάσης του ενεργού πολίτη και της συνεργασίας.
- Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω των πολυγραμματισμών, των διαθεματικών διδασκαλιών και των σχεδίων δράσης.
- Διαμόρφωση ευέλικτου προγράμματος με την αξιοποίηση χώρων κοινωνικών, πολιτιστικών, καλλιτεχνικής δημιουργίας κ.ά.

2.3. Χρονικό

Η εν λόγω παρέμβαση εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα - ομάδα του Α' κύκλου σπουδών του Σ.Δ.Ε. Καλλιθέας κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Συμμετείχαν δεκαπέντε (15) εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευόμενες. Ολοκληρώθηκε σε τρεις δίωρες εκπαιδευτικές συναντήσεις.

Ως διαθεματική προσέγγιση θα μπορούσε να υλοποιηθεί και στον Β' κύκλο σπουδών του Σ.Δ.Ε. καθώς και στο πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας ή των διαθεματικών δράσεων του τυπικού σχολικού συστήματος.

3. Στόχοι

Οι επιδιώξεις της διδακτικής πρότασης αφορούν την:

- ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων μέσω της επανεξέτασης των πεποιθήσεων, των νοηματοδοτήσεων και των πηγών της προαποκτηθείσας γνώσης τους
- εξοικείωση των εκπαιδευομένων με την προσέγγιση και αποκωδικοποίηση πολυτροπικών κειμένων
- συνειδητοποίηση ότι η κοινωνική πράξη είναι φορέας αξιών συσχετιζόμενων με ιδεολογικές δομές
- κατάκτηση της δύναμης της επιλογής, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν ενεργά στην πολιτική, πολιτισμική και οικονομική κατάσταση, με προοπτική να την αλλάξουν ως άτομα με αυτοεπίγνωση, χειραφετημένα και κριτικά σκεπτόμενα.

4. Εκπαιδευτικά εργαλεία

4.1. Τέχνη

Η διδακτική παρέμβαση διαπνέεται από τον συλλογισμό του Efland (2002: 159) ότι η ενασχόληση με τις μορφές τέχνης συμβάλλει α) στη γνωστική ανάπτυξη μέσω της ενίσχυσης της γνωστικής ευελιξίας, δηλαδή της δυνατότητας αλλαγής των στρατηγικών προσέγγισης ενός ζητήματος και επιλογής των κατάλληλων εργαλείων ερμηνείας ανάλογα με την περίπτωση, και β) την ανάπτυξη της φαντασιακής σκέψης, δηλαδή της παραγωγής νοητικών δημιουργικών αναπαραστάσεων και ιδεών με έναυσμα μια κατάσταση που δεν είναι άμεσα αντιληπτή διαμέσου των αισθήσεων.

Επίσης, υιοθετείται η θέση του Τριλιανού (2009: 114-115), δηλαδή ότι η χρήση των έργων τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να υποκινήσει τον μαθητή να παρατηρήσει, ερευνήσει, πειραματιστεί, φανταστεί, συσχετίσει και συλλογιστεί μέσω των συναισθημάτων με αποτέλεσμα να ενδυναμώνεται η ανακάλυψη, η σύγκριση, ο στοχασμός η κριτική και δημιουργική σκέψη, έτσι ώστε αυτός να επανεξετάσει και επαναδιαμορφώσει το δικό του σύστημα αξιών.

4.2. Κινηματογράφος

Αξιοποιούνται δύο κινηματογραφικές ταινίες μικρού μήκους υπό την οπτική ότι:

- Η πολυσημία των συμβόλων ενός έργου τέχνης κυοφορεί πολυδιάστατα επίπεδα ανάλυσης, κατευθύνοντας πολλαπλές νοηματικές προεκτάσεις και οπτικές γωνίες και τροφοδοτώντας την πολυτροπικότητα των εκπαιδευτικών μέσων (Χοντολίδου, 1999).
- Η ένταξη των ταινιών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της εκπαίδευσης ενηλίκων προσφέρει μια ισχυρή πολυπρισματική αισθητική εμπειρία, μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι παρακινούνται να εξετάσουν κριτικά και πιθανώς να επανεκτιμήσουν τις παραδοχές τους (Καλαμπάκας, 2011).
- Προωθείται ο οπτικοακουστικός εγγραμματισμός, ενθαρρύνοντας την κριτική και δημιουργική ματιά (ό.π.).
- Οι κινηματογραφικές ταινίες είναι «διδασκτικές μηχανές (teaching machines)», που έχουν μεγαλύτερο κύρος να διδάσκουν ρόλους, αξίες και ιδανικά από παραδοσιακούς τρόπους μάθησης και καθορίζουν τα: παραγωγή νοήματος, υποκειμενικές θέσεις, ταυτότητες και εμπειρίες, συνδυάζοντας ψυχαγωγία και πολιτική (Giroux, 1995: 2001).

4.3. Η θεώρηση των πολιτιστικών σπουδών

Η επιλογή των κινηματογραφικών ταινιών μικρού μήκους *Casus Belli* (2010) του Γιώργου Ζώη και *Άνευ* (2013) της Ιουλιέτας Καλαντζή στηρίχθηκε στον ισχυρισμό του Williams (1994) ότι η εκπαίδευση και η τέχνη είναι ένας τρόπος να ερμηνεύσει και να κατανοήσει ο άνθρωπος τον κόσμο και να επαναπροσδιορίσει τον εαυτό του, ως μια συνεχή προσπάθεια διευθέτησης και επαναδιευθέτησης της συνείδησης και της πραγματικότητας.

Επιδίωξη είναι η απόκτηση ποικίλων αναγνωστικών δεξιοτήτων σχετικών με τις διάφορες συμβολικές μορφές επικοινωνίας, λεκτικές και οπτικοακουστικές (Πασχαλίδης, 1999) και η συνειδητοποίηση ότι αυτές δεν αποτυπώνουν την πραγματικότητα αλλά μια αναπαράστασή της.

5. Διδακτικά βήματα

5.1. Καταιγισμός ιδεών

Αρχικά οι συμμετέχοντες καλούνται να σχολιάσουν την έκφραση «*Συνδεδεμένοι: Σχέσεις και κοινωνικά δίκτυα*».

Οι αποκρίσεις που διατυπώθηκαν παρουσίαζαν ενδιαφέρον και εστίαζαν σε θέματα επικοινωνίας:

- «Συντροφικότητα
- Δημιουργικότητα
- Άντληση δύναμης
- Συνεργασία
- Ανταλλαγή ιδεών
- Κοινωνικοποίηση
- Διεύρυνση της οπτικής
- Αναγκαιότητα του ατόμου να ανήκει σε ομάδα
- Επικοινωνία μέσω του Internet
- Σε κρίση: μέσω της τεχνολογίας οι σχέσεις είναι εύκολες αλλά όχι σταθερές, επιφανειακές
- Δικτυώνονται
- Εικονικές σχέσεις: μοναξιά και απογοήτευση».

5.2. Τεχνική επεξεργασίας έργων τέχνης

Στη συνέχεια, υιοθετείται η τεχνική «Visible Thinking» του David Perkins (1994), η οποία είναι μια ευέλικτη και «οικονομική» από άποψη χρόνου τεχνική για την κριτική παρατήρηση έργων τέχνης. Περιλαμβάνοντας ερωτήσεις, όπως:

- Τι βλέπετε; Ας σημειώσουμε τα ενδιαφέροντα σημεία
- Παρατηρώντας το έργο, τι σας εκπλήσσει, τι σας κάνει να αναρωτιέστε, ποιοι προβληματισμοί σας δημιουργούνται;
- Ξανασκεφτείτε κάτι που σας έκανε εντύπωση. Γιατί το έκανε αυτό ο καλλιτέχνης; Θέλει να δώσει κάποιο μήνυμα;
- Θυμηθείτε όλα όσα ανακαλύψατε, μπορείτε να τα συνοψίσετε επανεξετάζοντας όλο το έργο;

Θέτοντας σταδιακά τις παραπάνω ερωτήσεις, οι συμμετέχοντες καλούνται να συζητήσουν και να σχολιάσουν διατυπώνοντας και καταγράφοντας τις απόψεις τους ομαδοσυνεργατικά.

5.3. Ανάλυση της ταινίας «Casus Belli»

Στην ταινία παρακολουθούμε διαδοχικές σκηνές από ουρές αναμονής καθώς και την κατάρρευσή τους σαν ντόμινο σε αντίστροφη σειρά.



Εικόνα 1. Σκηνές από την ταινία *Casus Belli*

Οι συμμετέχοντες κατά την εφαρμογή της τεχνικής επεξεργασίας έργων τέχνης «Visible Thinking» παρατήρησαν: «η ελληνική πραγματικότητα», «κατάθλιψη, θυμός, θλίψη», «κολλημένοι στο σύστημα, στην κατανάλωση», «απογοήτευση, δεν μπορείς να ξεφύγεις», «μια ουρά μονίμως οι άνθρωποι». Συσχετίζοντας με την έκφραση «Συνδεδεμένοι: σχέσεις και κοινωνικά δίκτυα», σχολίασαν: «ουρές χωρίς επικοινωνία», «μερικοί ήταν συνδεδεμένοι, επικοινωνούσαν», «μοναχικοί άνθρωποι μέσα σε πολλούς ανθρώπους», «στιγμιαία επικοινωνία, μετά κλείνονταν στον εαυτό τους», «είμαστε όλοι μέσα στο ίδιο πλαίσιο, ομοιομορφία», «αλληλένδετοι, σπρώχνονται και πέφτουν όλοι», «όλοι είναι μια αλυσίδα=σχέση-επικοινωνία, αν σπάσει ο κρίκος για έναν, έρχεται η σειρά και των άλλων». Παραλληλίζοντας τις σκηνές της ταινίας με την επικοινωνία μέσω του διαδικτύου ανέφεραν: «στο διαδίκτυο, επειδή είναι απρόσωπο, νομίζουν ότι επικοινωνούν, όμως στην πραγματική ζωή δεν συνομιλούν», «δεν υπάρχει αυθεντική επικοινωνία», «κρίση πολιτισμού: υπάρχει αλληλουχία ομάδων χωρίς ενδοεπικοινωνία», «ο καθένας

κλεισμένος στη μοναξιά του, παρόλο που ανταλλάσσει μηνύματα», «αγανάκτηση», «όταν όμως κάποιος αντιδράσει, μπορεί να οργανωθεί μια διά ζώσης συνάντηση, ένα κίνημα».

5.4. Ανάλυση της ταινίας «Άνευ»

Στην ταινία παρακολουθούμε ένα χαρτονόμισμα των 50 € να αλλάζει διαδοχικά χέρια.



Εικόνα 2. Σκηνές από την ταινία *Άνευ*

Κατά την προσέγγιση της ταινίας με βάση την τεχνική επεξεργασίας έργων τέχνης «Visible Thinking» οι εμπλεκόμενοι διαπίστωσαν: «ο κύκλος του χρήματος», «το ίδιο μέσο, τα 50 €, γύρισε σε πολλά άτομα, διασχίζοντας τον δρόμο τους», «το κορίτσι λέει: *εύχομαι να σας αγαπήσω τρελά* στους ανθρώπους που περιμένουν αμίλητοι μπροστά στο ATM».

Συνδέοντας με την έκφραση «Συνδεδεμένοι: σχέσεις και κοινωνικά δίκτυα», διατύπωσαν παρατηρήσεις όπως: «επικοινωνία και χαμόγελο μόλις παίρνουν χρήμα», «το μέσο, τα 50 €, αλλάζουν το ύφος της επικοινωνίας», «μηχανική επικοινωνία», «η ταινία ξεκινά με μια θλίψη, το χρήμα ταυτίζεται με τη χαρά και η απώλειά του καταλήγει πάλι σε λύπη», «δεν υπάρχει επικοινωνία το ζητούμενο είναι το χρήμα», «το πιο αγαθό κομμάτι της ταινίας, το κορίτσι, μέσα από τα σκίτσα που ζωγραφίζει, αντιλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο τους ανθρώπους που περιμένουν στο ATM, μαθαίνοντας ότι η εύνοια στο χρήμα είναι αγάπη».

Σχετικά με τη διαδικτυακή επικοινωνία επισήμαναν: «το διαδίκτυο είναι το μέσο, όπως τα 50 €, που και τα δύο καθορίζουν την επικοινωνία», «το διαδίκτυο απομακρύνει, νομίζουν ότι επικοινωνούν, δεν ξέρουν όμως να συζητούν εκτός διαδικτύου», «η επικοινωνία φαίνεται εύκολη, είναι όμως γνήσια; Όπως το χαμόγελο, όταν κάποιος παίρνει τα χρήματα είναι πραγματικό;», «η επικοινωνία στο διαδίκτυο είναι κυρίως γραπτή και μάλιστα με greekish», «θυμίζει το τραγούδι *Are You Lost in the World like me?* του Moby and The Void Pacific Choir».

6. Αξιολόγηση

Διενεργήθηκε ανάλυση περιεχομένου των παραγόμενων κειμένων των συμμετεχόντων που συνέταξαν ομαδοσυνεργατικά κατά την ανάλυση των κινηματογραφικών ταινιών και της

συσχέτισή τους με τα ερωτήματα που τέθηκαν, καθώς και επεξεργασία των προφορικών συνεισφορών τους.

Ταυτόχρονα το όλο εγχείρημα αξιολογήθηκε με κριτήρια που επιλέχθηκαν έτσι ώστε να υπηρετούν τον σκοπό και τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού πλαισίου του Σ.Δ.Ε., όπως διαμορφώνονται στην παρακάτω ρουμπρίκα (Brookhart, 2013):

Πίνακας 1. Ρουμπρίκα Αξιολόγησης				
Ονοματεπώνυμο:				
Ομάδα:				
Δραστηριότητα:				
ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ	ΧΑΜΗΛΗ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ	ΑΠΟΤΕΛΕ- ΣΜΑΤΑ
	3	2	1	
Συμμετοχή	Παρών/ούσα σε όλες (ποσοστό 100%) τις συναντήσεις της ομάδας και λαμβάνει μέρος στις συζητήσεις	Παρών/ούσα στο 50-60% των συναντήσεων της ομάδας αλλά δε λαμβάνει μέρος σε όλες τις συζητήσεις	Παρών/ούσα σε ποσοστό κάτω του 50% στις συναντήσεις και στις συζητήσεις της ομάδας	
Επικοινωνία	Εκφράζει τις σκέψεις του/ης, ακούγοντας προσεκτικά και υπολογίζοντας πάντα (ποσοστό 100%) τις απόψεις όλων των μελών της ομάδας	Εκφράζει τις σκέψεις του/ης, ακούγοντας προσεκτικά και υπολογίζοντας τις απόψεις όλων των μελών της ομάδας σε ποσοστό 60-80%	Προτιμά να είναι παθητικός/ή ακροατής/ρια των απόψεων των μελών της ομάδας, μην ακούγοντας προσεκτικά και μην υπολογίζοντας τις απόψεις των μελών της ομάδας σε ποσοστό μεγαλύτερο του 60%	
Συνεργασία	Παρέχει βοήθεια στην ομάδα σε ποσοστό άνω του 70%	Παρέχει βοήθεια στην ομάδα σε ποσοστό 50-70%	Δεν παρέχει βοήθεια στην ομάδα	

7. Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της εν λόγω διαθεματικής διδακτικής πρότασης προσανατολίζει στα εξής:

- Η αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών συνεισφέρει στη σύνδεση των εμπειριών, στην υποκίνηση του ενδιαφέροντος και στην απαγκίστρωση από κατεστημένα σχήματα ερμηνείας της πραγματικότητας, καθώς και στη διάνοιξη δρόμων προς νέες οπτικές και προσεγγίσεις αυτής.
- Η επαφή με οπτικοακουστικά κείμενα και η ανάπτυξη του οπτικοακουστικού γραμματισμού βοηθά στην επαφή με την πολύπλοκη γλώσσα της κινούμενης εικόνας ως φορέα αξιών συσχετιζόμενων με ιδεολογικές δομές προσέγγισης του σύγχρονου γίνεσθαι.

- Ειδικότερα ως προς τη διαμεσολαβημένη επικοινωνία, αναδείχθηκε τόσο ο προβληματισμός σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου και κυρίως των κοινωνικών δικτύων ως προς τον ρόλο των συμμετεχόντων και την ποιότητα της συμμετοχής όσο και η ενθάρρυνση της υιοθέτησης της διαμεσολαβημένης επικοινωνίας ως εναλλακτικού τρόπου επικοινωνίας και πληροφόρησης, ο οποίος λειτουργεί συμπληρωματικά με τη βιωμένη εμπειρία.

8. Αναστοχασμός

Με τη διδακτική πρόταση «*Συνδεδεμένοι: Η επικοινωνία στην ψηφιακή εποχή*» η οποία αποτελεί εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας του γλωσσικού, κοινωνικού και πληροφορικού γραμματισμού στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και ειδικότερα στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε ορισμένα ζητήματα επικοινωνίας, των σχέσεων και των μέσων που τις χρωματίζουν ή ενδεχομένως τις διαφοροποιούν, καθώς και των δυνάμεων ή συσχετίσεων που ενεργοποιούν την επικοινωνία καθεαυτή.

Μας απασχόλησε η επικοινωνία που υλοποιείται μέσω σύγχρονων ή/και ασύγχρονων διαδικτυακών υπηρεσιών, οι οποίες δίνουν νέα προοπτική αυτοέκφρασης στη δημόσια σφαίρα, ώστε να μιλάμε (Castells, 2010) για «κοινωνία δικτύων» ως ένα σύστημα κοινωνικής δράσης και έκφρασης, όπου απουσιάζει η εσωτερική συνοχή και η παραδοσιακή μορφή συλλογικότητας και αλληλεγγύης και κυριαρχεί μια χαλαρή σχέση εαυτού και δικτύου μέσα στο οποίο το άτομο, ο «δικτυακός πολίτης», ετεροκαθορίζεται, αλλά και αποστασιοποιείται με ευκολία, προασπίζοντας την ατομικότητά του και με την κοινωνική του ταυτότητα σε συνεχή μεταβολή και επαναδόμηση χαρακτηρίζοντας την προσωπική του αφήγηση.

Ως απόσταγμα της εμπειρίας της εφαρμογής της διδακτικής αυτής παρέμβασης μπορεί να σημειωθεί, κατά τη γνώμη μας, ότι η τέχνη συμβάλλει στην έκφραση των συναισθημάτων και στην ενεργοποίηση της φαντασίας και ως έναυσμα στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού.

Επίσης, διαπιστώσαμε, χωρίς τάση γενίκευσης, ότι μια καινοτόμος εκπαιδευτική τεχνική προάγει τη στοχαστική διάθεση και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευομένων, ευνοώντας την άνθιση κλίματος συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Εύρημα που πιθανόν να είναι χρήσιμο τόσο στους εκπαιδευτές ενηλίκων όσο και στους εκπαιδευτικούς του τυπικού σχολικού συστήματος, δίνοντάς τους την ευκαιρία να αναλογιστούν τις διδακτικές πρακτικές τους, με σκοπό να βελτιώσουν τόσο τη μάθηση των εκπαιδευομένων τους όσο και την επαγγελματική τους απόδοση, ενθαρρύνοντας τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και προωθώντας διαδικασίες ενσωμάτωσης νέων ιδεών που ευνοούν την καινοτομία, τον κριτικό στοχασμό και τη δημιουργικότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brookhart, S. (2013). *How to Create and Use Rubrics*. USA: ASCD.
- Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society: The Information Age: Economy, Society and Culture Volume I* (2nd ed.). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Giroux, H. A. (1995). Animating Youth: the Disnification of Children's Culture. *Socialist Review*, 24(3), 23-55.
- Giroux, H. A. (2001). Breaking into the Movies: Pedagogy and the Politics of Film. *JAC*, 21(3), 587-588.

- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Williams, R. (1994). *Κουλτούρα και Ιστορία*. Αθήνα: Γνώση.
- Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς (2013). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Ανακτήθηκε στις 02/04/2018 από <http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/deyteri-efkairia/s-d-e-sxoleia-deyteris-efkairias/mathe-gia-ta-sxoleia-deyteris-efkairias>
- Καλαμπάκας, Β. (2011). Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο *Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT*. Ανακτήθηκε στις 29/9/2018 από <https://www.scribd.com/document/240617752/Artit-Methodology-Gr>.
- Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Αριθμ. 5953, ΦΕΚ 1861/2014. Ανακτήθηκε στις 02/04/2018 από http://www.et.gr/idocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEc63YDhn5AeXdtvSoClrL8vq__ztTtDscTiDow6HITE-JlnJ48_97uHrMts-zFzeyCiBSQOpYnTy36MacmUFCx2ppFvBej56Mmc8Qdb8ZfRjqZnsIAdk8Lv_e6czmhEem bNmZCMxLMtZCfw_UZZ-IC2rb_dshNblz-UY5WeoL0mM4wnqPs9G6H
- Πασχαλίδης, Γ. (1999). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, 319-333. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τριλιανός, Α. (2009). *Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Αθηνά.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 115-117. Θεσσαλονίκη: Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή.

Η δημιουργική αξιοποίηση μιας πολυτροπικής εικόνας και του περικειμένου της στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας μέσω της χρήσης των ΤΠΕ στο Δημοτικό Σχολείο.

Σταυρούλα Μοσχούρη

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

ΠΜΣ Ρητορική: Θεωρία και Πράξη

scotttvs1815@gmail.com

Περίληψη

Τα εικονογραφημένα διδακτικά εγχειρίδια της Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου ανταποκρίνονται επαρκώς στις σύγχρονες παιδαγωγικές ανάγκες, καθώς αποτελούν πολυτροπικά κείμενα διδασκαλίας που ενισχύουν τη μνήμη, την παρατηρητικότητα, τις γλωσσικές και νοητικές ικανότητες των παιδιών. Η πρωτοτυπία και η αφθονία που πρέπει να έχει σήμερα η χρησιμοποιούμενη εικαστική γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων συνεπικουρείται από τη σωστή χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, η οποία σε αυτή την περίπτωση μπορεί να συμβάλλει στη διαρκή και ουσιαστική σχέση του μαθητή με το ιστορικό κείμενο, διεγείροντας την ευρηματικότητα και τη φαντασία του μαθητή και προάγοντας τη λογική και την επιχειρηματολογία του μέσα από μια διαδικασία συζήτησης με την εικόνα και το περικείμενό της. Για αυτόν τον σκοπό ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί επαρκώς τα τρία στάδια της εικονολογικής μεθόδου του Erwin Panofsky και συγκεκριμένα: α) την προεικονογραφική περιγραφή, β) την εικονογραφική ανάλυση, και γ) την εικονολογική ερμηνεία. Η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική της Ιστορίας δημιουργεί έναν άμεσο επικοινωνιακό δίαυλο με την ιστορική γνώση και έρευνα ενισχύοντας μια πολυτροπική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης. Εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό της εικόνας ή του βίντεο που προβάλλεται με τη χρήση ΤΠΕ είναι η συμβολή τους στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, εγγίζοντας όχι μόνο το γνωστικό αλλά και τον ψυχοσυναισθηματικό κόσμο των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: Πολυτροπικότητα, εικόνα, ΤΠΕ, δημιουργική αξιοποίηση, Ιστορία.

1. Εισαγωγή

Τα σημερινά εικονογραφημένα διδακτικά εγχειρίδια της Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου ανταποκρίνονται επαρκώς στις σύγχρονες παιδαγωγικές ανάγκες, καθώς αποτελούν πολυτροπικά κείμενα διδασκαλίας που ενισχύουν τη μνήμη, την παρατηρητικότητα, τις γλωσσικές και νοητικές ικανότητες των παιδιών.

Το νέο εικονογραφημένο διδακτικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού, για παράδειγμα, αποτελεί ένα πολυτροπικό κείμενο που βρίθει από σημειωτικές πηγές, καθώς είναι πλούσιο σε εικονογράφηση και κείμενο (Γιαννικοπούλου, 2006). Εδώ το κείμενο ενισχύεται σημαντικά από την πετυχημένη αφηγηματική ροή της ιστορίας που πραγματώνεται μέσα από τη συνεργασία και τη συνεχή διάδραση εικονογράφησης και κειμένου (Τσιλιμένη, 2007) και σε βαθμό πολύ μεγαλύτερο από τα παλιότερα διδακτικά εγχειρίδια. Ο πολυτροπικός χαρακτήρας του που βασίζεται στον οπτικολεκτικό και σχεδιαστικό κώδικά του, βοηθά τον μαθητή να συνδιαλέγεται χωριστά με καθέναν από αυτούς τους κώδικες αλλά και με όλους μαζί, προκειμένου να αντλήσει το νόημα που θέλει να μεταδώσει το συγκεκριμένο κεφάλαιο ιστορίας. Συνδυάζει έτσι με τρόπο μοναδικό και άριστο τις προσφερόμενες γνώσεις και πληροφορίες με τις εικαστικές τέχνες και μας πείθει για τη σημαντική παιδαγωγική και αισθητική του αξία (Κιτσαράς, Γ. 1993).

Μέσα από τον διάλογο που καλεί τους μαθητές να κάνουν με το κείμενο και τα συγκεκριμένα του αλλά και με τις εικόνες που παρουσιάζουν αυτά, το νέο βιβλίο ιστορίας συμβάλλει στην ανάπτυξη της παρατηρητικότητας, της αφαιρετικής και κριτικής ικανότητας των μαθητών, καθώς και των γλωσσικών και νοητικών τους ικανοτήτων (Καρπόζηλου, 1994).

2. Η Εικόνα στη διδασκαλία της Ιστορίας: Οφέλη και αξιοποίηση των ΤΠΕ

2.1. Η πρωτοτυπία και αφθονία των εικόνων των νέων εικονογραφημένων σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Ιστορίας.

Η πρωτοτυπία και αφθονία στην εικαστική γλώσσα κάνει αισθητή την παρουσία της στα νέα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας. Αυτό επιτυγχάνεται σε συνδυασμό με τη διακειμενικότητα που χαρακτηρίζει το κείμενό του –καθοριστικό στοιχείο της λογοτεχνικής ανάγνωσης– η οποία λειτουργεί εδώ περισσότερο σε επίπεδο πρόσληψης του έργου από την πλευρά του μαθητή - αναγνώστη παρά σε επίπεδο παραγωγής του κειμένου από την πλευρά της συγγραφικής επιτροπής του βιβλίου (Μανικάρου, 2017). Εδώ η λογική των συγγραφέων, που οργανώνουν και προτείνουν ένα μήνυμα - πληροφορία, βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη λογική του αναγνώστη, ο οποίος καλείται να το ανιχνεύσει και να το σηματοδοτήσει, προσεγγίζοντάς το συγκριτικά και μελετώντας το με τη βοήθεια και άλλων κειμενικών πηγών που παρατίθενται αποσπασματικά και σε μετάφραση (π.χ. Ξενοφώντος «Απομνημονεύματα» –Ο μύθος της Αρετής και της Κακίας) σε συνδυασμό όμως πάντοτε με μια αφθονία εικόνας (Σιαφλέκης, 2005).

Την πρωτοτυπία και αφθονία της εικαστικής γλώσσας του σχολικού εγχειριδίου ενισχύουν όχι μόνο εικόνες από αγγεία ή απλές ζωγραφιές στις οποίες μας είχαν συνηθίσει τα παλιότερα εγχειρίδια, αλλά και εικόνες από γλυπτά, εικόνες από νεότερους ζωγραφικούς πίνακες που αποτελούν δημιουργήματα έμπνευσης ζωγράφων από τον μύθο που πραγματεύεται το κεφάλαιο ιστορίας, ως και εικόνες από γλυπτά που στόλιζαν διαζώματα ναών και αναφέρονται στον συγκεκριμένο ήρωα της μυθολογίας.

Σημαντική εξάλλου είναι η αξιοποίηση χαρτών που βοηθούν τον μαθητή να αναπαράγει τον μύθο χρονολογικά και να τον συνάψει στη μνήμη του γεωγραφικά, καλώντας τον έτσι να συνδέσει το μάθημα της Ιστορίας με άλλα μαθήματα, όπως αυτό της Γεωγραφίας και της Αισθητικής Αγωγής, σε έναν διάλογο με το περικείμενο του χάρτη. Η διάσταση του χώρου είναι σημαντική παράμετρος της ιστορικής διερεύνησης και κατανόησης. Αποτελεί μέρος του ιστορικού κόσμου του οποίου η πραγμάτευση μάς υποχρεώνει στη διδακτική διαδικασία των ιστορικών εννοιών, οι οποίες αξιοποιούνται ως βασικό εργαλείο ιστορικής σκέψης, γνώσης και επικοινωνίας. Οι ιστορικοί χάρτες συνεισφέρουν πολύτιμα στον εντοπισμό των ιστορικών και στην προκείμενη περίπτωση μυθολογικών γεγονότων και φαινομένων στη γεωγραφική τους διάσταση και καθιστούν επισκέψιμο με πολλαπλό τρόπο το ιστορικό παρελθόν.

Ο μεγάλος αριθμός αξιόλογων εικονογραφημένων εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται σήμερα στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας και η σημαντική θέση που κατέχουν στη διαδικασία μάθησης και το αναλυτικό πρόγραμμα μάς πείθουν ότι διανύουμε τη «χρυσή εποχή του εικονογραφημένου διδακτικού εγχειριδίου» και οι δυνατότητες αξιοποίησής τους από το εν δυνάμει αναγνωστικό κοινό τους, τους μαθητές μας, που αποτελεί ένα «εν εξελίξει» κοινό (Hunt, 1991) καθιστούν επιτακτική την ανάγκη διαμόρφωσης αυστηρών κριτηρίων επιλογής τους.

2.2.Τα οφέλη από την ορθή αξιοποίηση του περιεχομένου των εικόνων των διδακτικών εγχειριδίων

Μια εικόνα ενός διδακτικού εγχειριδίου στις μέρες μας αποτελεί μέρος ενός πολυτροπικού κειμένου. Είναι αυτή που μπορεί να λειτουργήσει ως έναυσμα διδασκαλίας και να ενισχύσει την παρατηρητικότητα, καθώς και τις γλωσσικές και νοητικές ικανότητες των μαθητών.

Ειδικότερα, επειδή μια εικόνα του βιβλίου συνδυάζει τρεις σημειωτικούς κώδικες (τον οπτικό, τον λεξικό και τον σχεδιαστικό) –με καθένα εκ των οποίων ο μαθητής καλείται να συνδιαλεχθεί χωριστά ή εν συνόλω (Serafini 2012; Youngs, 2010) για να μπορέσει να αποδώσει την ορθή νοηματοδότηση του περιεχομένου της (Kress, 2003)– ενισχύει την παρατηρητικότητα του μαθητή.

Σημαντικό κριτήριο επιλογής μιας καλής εικόνας που θα αποτελέσει έναυσμα για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας είναι το *περικείμενό* της, όρος που χρησιμοποιήθηκε από το Genette για να καλύψει καθετί που αγκαλιάζει το κείμενο που τη συνοδεύει και το κείμενο που βρίσκεται μέσα στο βιβλίο. Εδώ συγκαταλέγονται ο τίτλος, ο υπότιτλος και οι παραπομπές της εικόνας. Ως όρος αποτελεί μέρος του ευρύτερου όρου *παρακείμενο*, ο οποίος περιλαμβάνει και τον όρο *επικείμενο* που σχετίζεται με τη συζήτηση που επακολουθεί την ανάγνωση του τίτλου της εικόνας ή του κειμένου που συσχετίζεται μ' αυτή, γεγονός που συμβάλλει στην προώθηση της παρατηρητικότητας, της αφαιρετικής και κριτικής ικανότητας των μαθητών, στην ανάπτυξη των γλωσσικών και νοητικών ικανοτήτων τους και στην εν γένει γνωστική ανάπτυξή τους (Καρπόζηλου, 1994; Κιτσαράς, 1993; Langford, 199; Norton, 2006; Thron, 1991).

Κι ενώ το πρώτο σημείο επικοινωνίας με το σχολικό εγχειρίδιο είναι τα χαρακτηριστικά του εξώφυλλου του βιβλίου, γνωστά ως περικειμενικά χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν ακόμη και πριν την ανάγνωσή τους, να οδηγήσουν τον επικείμενο αναγνώστη στη σύνδεση νοήματος και περιεχομένου του βιβλίου, αλλά και να προσδιορίσουν και να προβάλλουν το βιβλίο ενθαρρύνοντάς τον μαθητή να το διαβάσει και να το μελετήσει (Γαβριηλίδου, 2013; Γιαννικοπούλου, 2008), το πρώτο σημείο επικοινωνίας με μια εικόνα αποτελεί ο υπότιτλός της και το κείμενο που τη συνοδεύει επεξηγηματικά.

Ειδικότερα, ο υπότιτλος μιας εικόνας λειτουργεί ως πηγή πληροφοριών για τον μαθητή - αναγνώστη, προσφέροντας πρώτος κάποια στοιχεία και αποτελεί το πρώτο λεκτικό μήνυμα επικοινωνίας της εικόνας και του βιβλίου με τον αναγνώστη, έχοντας σημαντικές αξιώσεις ως φορέας νοηματοδότησης του περιεχομένου του (Γαβριηλίδου, 2013). Για να μπορέσει όμως ένας τίτλος μιας εικόνας που συνοδεύει ένα σχολικό εγχειρίδιο να βοηθήσει τον μικρό αναγνώστη στη νοηματοδότηση του περιεχομένου που αυτή κρύβει, πρέπει να είναι σαφής, αξιομνημόνευτος και σύντομος, αφού απευθύνεται σε παιδιά με περιορισμένες εμπειρίες και δυνατότητες αποκωδικοποίησης των σημαινόντων του (Πασχαλίδης, 1996). Τα νέα διδακτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στο μάθημα της Ιστορίας έχουν να προσθέσουν στα παραπάνω την πρωτοτυπία στους τίτλους των εικόνων που συνοδεύουν το ιστορικό κείμενο και που επιλέχθηκαν με σκοπό να κεντρίσουν το ενδιαφέρον του μικρού αναγνώστη, να διεγείρουν την ευρηματικότητα και τη φαντασία του και να προάγουν τη λογική και την επιχειρηματολογία του μέσα από μια διαδικασία συζήτησης με την εικόνα και το περικείμενό της.

Ειδικότερα, ενώ η ίδια η εικόνα δρα αισθητικά και ερμηνευτικά σε σχέση με το περιεχόμενο της ενότητας του βιβλίου που υποστηρίζει, η ενασχόληση του μαθητή με τον

τίτλο της τον οδηγεί να εξερευνήσει και κατανοήσει τον ρόλο που ο τίτλος παίζει για την εικόνα και το βιβλίο, αλλά και να προσεγγίζει το ιστορικό κείμενο σωστά. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αφιερώνει επαρκή χρόνο στον σχολιασμό των περικειμενικών στοιχείων, καθώς αυτά δίνουν τη δυνατότητα ενεργοποίησης της πρότερης γνώσης και προετοιμάζουν τον μαθητή για την ιστορία που πρόκειται να διαβαστεί (Serafini, 2012c).

Το εικονογραφημένο εγχειρίδιο Ιστορίας ανοίγει έναν διάλογο μεταξύ του αναγνώστη - μαθητή και της εικόνας, στρέφοντας το ενδιαφέρον από την εικόνα στον μικρό μαθητή - αναγνώστη, ο οποίος αναλαμβάνει ενεργητικό ρόλο στην αναγνωστική διαδικασία, αναλύοντας, κατανοώντας και ερμηνεύοντας τα δεδομένα της εικόνας και του κειμένου που συνδέεται με αυτή ανάλογα με τα βιώματα και τις εμπειρίες του και ενισχύοντας τη φαντασία του (Rossenblatt, 1995). Πρόκειται για μια σχέση συναλλαγής μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, η οποία απαιτεί τη συναισθηματική και πνευματική εγρήγορση των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να αναλύσουν, ερμηνεύσουν και κατανοήσουν τα δεδομένα της αφήγησης σύμφωνα με τα βιώματα, τις εμπειρίες τους αλλά και τη φαντασία τους. Είναι αλήθεια ότι η φαντασία δε θα είχε καμιά θέση εδώ, αν η εικόνα θα συμπλήρωνε απλά τα κενά του λόγου (Nikolajeva & Scott, 2001).

Τα παιδιά κατά τη συναλλαγή τους τόσο με το κείμενο όσο και με την εικόνα πρέπει να αξιοποιούν στο έπακρο τα οφέλη και των δύο, χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν καλύτερα και τα δύο συστήματα κατασκευής νοήματος (Rosenblatt, 1995).

Η παραγωγή και ολοκλήρωση του νοήματος που δίνει το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου της ιστορίας γίνεται μόνο μέσω της διάδρασης εικόνας και κειμένου τα οποία μπορεί να αλληλοσυμπληρώνονται για να αποδώσουν επαρκώς τον μύθο, έτσι ώστε αυτός να διατηρηθεί ζωντανός και για πάντα στη μνήμη του μαθητή (Serafini, 2010). Η διάδραση εικόνας και κειμένου οδηγεί στην παραγωγή και ολοκλήρωση του νοήματος (Serafini, 2010), ενώ η συνεργασία εικόνας - κειμένου ποικίλλει ως προς τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Nikolajeva & Scott, 2000). Ειδικότερα, κάθε εικονογραφημένο βιβλίο περιέχει τρεις ιστορίες: τη λεκτική, την εικονική και τον συνδυασμό των δύο προηγούμενων (Nodelman, 1988) που προκύπτει από τις διαφορές που έχουν μεταξύ τους (Nodelman, 1991), γνωστές ως «ειρωνείες». Λέξεις και εικόνες σε ένα εικονογραφημένο εγχειρίδιο μπορεί να έχουν σχέσεις ανταγωνιστικές και, όταν συγγραφείς και εικονογράφοι δεν τις βάζουν να αντικατοπτρίζουν και να αντιγράφουν η μια την άλλη, τότε οι δύο αυτές ιστορίες συνδυάζονται καλύτερα και με πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα, παρέχοντας διαφορετικές πληροφορίες που ενεργοποιούν τον ρόλο του μαθητή.

Η αξιοποίηση της εικόνας στο μάθημα της Ιστορίας, σε μια διαδικασία εκούσιας συμμετοχής των μαθητών που θα εκλάβουν το μάθημα ως παιχνίδι, δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να εκφραστούν προφορικά και να αναπτύξουν τις γλωσσικές δεξιότητές τους, να συνεργαστούν, να συνδυάσουν πληροφορίες, να κατανοήσουν τα αίτια και της αφορμές ενός γεγονότος, να συνδέσουν γεγονότα μεταξύ τους, αλλά και να παραλληλίσουν γεγονότα σύγχρονα. Ο εκπαιδευτικός, συνδέοντας τις δύο τροπικότητες του εικονογραφημένου βιβλίου, τη λεκτική και την εικονική, δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα, με μια απρόσμενη ερώτηση που θα προκαλέσει έκπληξη, να παρατηρούν και να κατασκευάζουν το νόημα αποκωδικοποιώντας όχι μόνο οπτικά την εικόνα αλλά και το κείμενο (Arizpe & Styles, 2003) και παράλληλα αξιοποιώντας όλες τις δυνατότητές τους με τη βοήθεια της δημιουργικότητας, της σύνθεσης και της επινοητικότητας (Κουτσούρης, 2003).

Για αυτόν τον σκοπό χρήσιμο είναι να χρησιμοποιείται η εικονολογική μέθοδος ανάλυσης του Erwin Panofsky και συγκεκριμένα τα τρία στάδια που αυτή προϋποθέτει,

δηλαδή: α) η προεικονογραφική περιγραφή, β) η εικονογραφική ανάλυση, και γ) η εικονολογική ερμηνεία, στάδια που μπορεί να συνυπάρχουν και να αλληλοσυμπλέκονται κατά τη διαδικασία μιας διδασκαλίας. Συγκεκριμένα:

- Το πρώτο στάδιο είναι αυτό της προεικονογραφικής περιγραφής που συνιστάται στην αναγνώριση μορφών και μοτίβων. Ο εκπαιδευτικός εδώ βασισμένος στην πρακτική πείρα, μπορεί να καλέσει τους μαθητές του να απομονώσουν και να αναγνωρίσουν τα σημεία που συνθέτουν τα εικονογραφικά σύμβολα, μελετώντας την τεχνοτροπία που ακολουθείται σε κάθε έργο τέχνης που προβάλλει η εικόνα.
- Το δεύτερο στάδιο είναι η εικονογραφική ανάλυση. Συνιστάται στην αναγνώριση εικόνων, ιστοριών, αλληγοριών και το εργαλείο του εκπαιδευτικού εδώ είναι οι πηγές (γραπτές ή προφορικές). Στις πηγές αυτές μπορεί ο ίδιος ο μαθητής να ανατρέξει εύκολα με τη χρήση των ΤΠΕ. Υπάρχουν όμως πιθανότητες οι πηγές να μην μπορούν να διαλευκάνουν το θέμα. Εδώ ο μαθητής-μελετητής χρειάζεται την «ιστορία των τύπων», έναν μηχανισμό ελέγχου - διόρθωσης. Αυτό που πρέπει να κάνει ο μαθητής είναι να κοιτάξει παρόμοια έργα τέχνης με αυτό το θέμα και να ερευνήσει αν όντως έχουν σχέση με αυτές τις πηγές και συνάδουν προς τα συμπεράσματά του. Οι πηγές χρησιμοποιούνται για να ερμηνεύσουν μοτίβα, για να ερμηνευθεί το θέμα του έργου ως μια αλληγορία.
- Το τρίτο στάδιο είναι η εικονολογική ερμηνεία. Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές του να εντάξουν την εικόνα μέσα στο ιστορικό και κοινωνιολογικό της πλαίσιο, ανασυσταίνοντας έτσι την «εγγενή σημασία» του έργου, δηλαδή το περιεχόμενο - την ερμηνεία του. Το εργαλείο του εκπαιδευτικού σε αυτή την περίπτωση είναι η συνθετική διαίσθηση την οποία πρέπει να καλλιεργήσει στους μαθητές του. Η ερμηνεία του έργου πρέπει να ελέγχεται σε σχέση με όσες περισσότερες πηγές μπορεί να αφομοιώσει: πηγές που μαρτυρούν τις πολιτικές, ποιητικές, θεολογικές, φιλοσοφικές, κοινωνικές «τάσεις» (tendencies) της προσωπικότητας, περιόδου ή χώρας που βρίσκεται υπό διερεύνηση.

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να προβεί στην εικονολογική μέθοδο ανάλυσης που περιγράφεται εδώ, μπορεί να αξιοποιήσει τις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών που του παρέχονται εντός και εκτός σχολείου, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην αλλαγή του μαθησιακού περιβάλλοντος (learning environment), έτσι ώστε αυτό να ευνοεί τη μάθηση και να δημιουργούνται συνθήκες ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης, εμπλουτίζοντας παραμέτρους που αφορούν τη διδασκαλία, τη δημιουργική και κριτική μάθηση, την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων.

2.3. Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των νέων σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Ιστορίας.

Όταν διδάσκουμε Ιστορία, σκοπός μας είναι να παρέχουμε στους μαθητές πραγματολογικές γνώσεις οργανωμένες σε ένα αφηγηματικό ή εννοιολογικό πλαίσιο με σκοπό την αφομοίωσή τους από τον μαθητή. Στην υλοποίηση αυτού του σκοπού μας βοηθά η ανεύρεση ιδιαίτερων τρόπων μάθησης που προσιδιάζουν στην ιστορική σκέψη.

Η εισαγωγή των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών) στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στην τροποποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος (learning environment), μετατρέποντας τον μαθητή από παθητικό δέκτη πληροφοριών σε ενεργό υποκείμενο που ανακαλύπτει, διερευνά, πειραματίζεται, μοντελοποιεί, συνεργάζεται, αναλύει, συνθέτει και παράγει γνώση μέσα από τον διάλογο και την επικοινωνία.

Οι ΤΠΕ μπορούν να αποτελέσουν ένα ισχυρό εργαλείο στη συλλογή, επεξεργασία και παρουσίαση μιας πληροφορίας, καθώς η εκπαιδευτική τους χρήση δημιουργεί ένα νέο περιβάλλον μάθησης περισσότερο ελκυστικό και ευχάριστο (Κεκές & Μυλωνάκου, 2001). Ουσιαστικά πρόκειται για τη διαμόρφωση ενός διαφορετικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευόμενων και η μεταξύ τους σχέση επαναπροσδιορίζονται υπό το φως των νέων συνθηκών και δυνατοτήτων.

Η δημιουργική χρήση των εργαλείων της Πληροφορικής οφείλει να είναι προσαρμοσμένη σε συγκεκριμένους στόχους και να προσφέρει ευκαιρίες αξιοποίησης και εμπλουτισμού των εμπειριών που τα παιδιά κατέχουν από τη χρήση των εργαλείων αυτών στο σπίτι. Η τεκμηρίωση ενός θέματος, η επεξεργασία των πληροφοριών και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, όταν συνδέονται με ουσιαστικά κίνητρα που συχνά απουσιάζουν από το σχολείο, αναδεικνύουν μια διεπιστημονική διαδικασία γύρω από τη χρήση ενός κοινού εργαλείου και γίνονται μια πραγματική ευκαιρία για μάθηση (Duchateau, 1992).

3. Έρευνα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναδείξει τον σπουδαίο ρόλο που παίζει μια πολυτροπική εικόνα και το περιεχόμενό της στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας όσον αφορά τη διαρκή και ουσιαστική σχέση του μαθητή με το ιστορικό κείμενο. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 16 μαθητές και μαθήτριες της Γ' Δημοτικού του 14^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πειραιά, στο οποίο υπηρετώ ως μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό και 18 μαθητές και μαθήτριες του όμορου 17^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πειραιά. Πρόκειται για μια ποιοτική μελέτη στην οποία επιλέχθηκε η *δειγματοληψία ευκολίας* (Τσιώλης, 2014: 59), με την έννοια ότι στο συγκεκριμένο τμήμα του πρώτου σχολείου διδάσκω εγώ Ιστορία, στο δε δεύτερο σχολείο που είναι όμορο διδάσκει συνάδελφος με την οποία υλοποιούμε σχετικό καινοτόμο πολιτιστικό πρόγραμμα που αφορά το μάθημα της Ιστορίας. Συνολικά το δείγμα αποτελείται από 34 μαθητές και μαθήτριες.

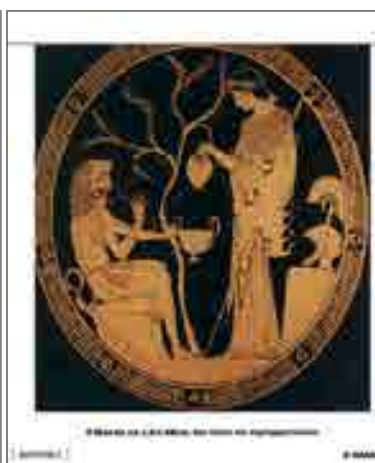
Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ατομική ημιδομημένη συνέντευξη των μαθητών μας και η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου αποτέλεσε τη μέθοδο ανάλυσης του περιεχομένου των συνεντεύξεων. Για την έρευνά μας αυτή χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένες εικόνες του βιβλίου Ιστορίας της Γ' Δημοτικού, λαμβάνοντας υπόψη επαναλαμβανόμενες μορφές και μοτίβα σε αυτές και αναγνωρίσιμες ιστορίες και αλληγορίες που υποκρύπτονται πίσω από αυτές. Οι εν λόγω εικόνες ήταν επίσης δυνατόν να ενταχθούν σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό και κοινωνιολογικό πλαίσιο με τη βοήθεια πηγών που συνήδαν στη νοηματοδότηση και ερμηνεία του περιεχομένου τους. Για αυτόν τον σκοπό χρησιμοποιήθηκαν εκτενώς οι ΤΠΕ και οι μαθητές αναζήτησαν σχετικές πηγές στο διαδίκτυο.

Το βιβλίο της ιστορία της Γ' Δημοτικού επιλέχθηκε έχοντας μελετήσει τις απόψεις και θεωρίες έγκριτων ερευνητών που ασχολήθηκαν με την εικονογράφηση (Martinez et al., 2016; Nikolajeva & Scott, 2000; Nodelman, 1988) και την αξία του περιεχομένου μιας εικόνας γενικότερα. Αναφορικά με τον τίτλο κάθε εικόνας, λήφθηκε υπόψη ότι σκοπό έχει να προσφέρει μια πρώτη σύνδεση με το νόημα και το περιεχόμενο της ενότητας του βιβλίου στην οποία αναφέρεται· προτιμήθηκαν εικόνες με τίτλους σαφείς, αξιομνημόνευτους, σύντομους και πρωτότυπους που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών και προσφέρονται για περισσότερη ανάλυση, προάγοντας τη συναισθηματική και πνευματική εγρήγορσή τους και εγγίζοντας όχι μόνο το γνωστικό αλλά και τον ψυχοσυναισθηματικό κόσμο τους.

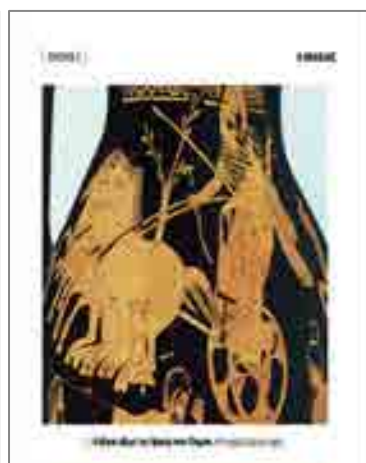
Το Εργαστήριο Πληροφορικής του 14^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πειραιά, το οποίο επιλέχθηκε ως ο πλέον κατάλληλος χώρος για τις συνεντεύξεις που πήραμε, έδωσε τη δυνατότητα χρήσης των ΤΠΕ κατά τη συνέντευξη και βρισκόταν σε απόσταση αναπνοής από τη δανειστική βιβλιοθήκη του σχολείου, όπου οι μαθητές μπορούσαν να περιμένουν υπομονετικά τη σειρά τους, ανατρέχοντας στα εκεί υπάρχοντα βιβλία ιστορίας και μυθολογίας και εμπλουτίζοντας τις πρότερες γνώσεις τους.



Εικόνα 1.



Εικόνα 2.



Εικόνα 3.



Εικόνα 4`



Εικόνα 5



Εικόνα 6

Τα παιδιά ένα - ένα με τη σειρά κλήθηκαν να παρατηρήσουν με προσοχή τις εικόνες που επιλέχθηκαν και να τις συνδέσουν με το περιεχόμενο της ενότητας του βιβλίου από το οποίο. Στη συνέχεια, η νοηματοδότηση ολοκληρωνόταν με την αποκάλυψη των μορφών, μοτίβων και συμβόλων της εικόνας από την ερευνήτρια και τη φανέρωση του τίτλου της εικόνας.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι τα παιδιά που φοιτούν στην Γ' Δημοτικού έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν στοιχεία της εικόνας για να ανασυνθέτουν τον μύθο που διηγείται και να νοηματοδοτούν το περιεχόμενο της ενότητας του βιβλίου της ιστορίας στην οποία η εικόνα απευθύνεται και ότι έχουν επίσης την ικανότητα να επεξεργάζονται τον τίτλο της εικόνας και τα διακεείμενά της, να συγκρίνουν αυτή με παρόμοια έργα και να την αξιοποιούν καλλιτεχνικά, αναπτύσσοντας την

παρατηρητικότητα, τη μνήμη, την κριτική σκέψη τους και τις γνωστικές και ψυχοπνευματικές τους ικανότητες.

Η αφθονία των εικόνων του βιβλίου έδωσε στα παιδιά τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο της ενότητας και να συνδέσουν καθεμιά από τις εικόνες με αυτό, βασιζόμενα όχι μόνο στην πρότερη γνώση τους αλλά και στην αναγνώριση μοτίβων και συμβόλων (Nodelman, 1988; Serafini, 2011; Serafini, 2012b), στην αναγνώριση γραμμών σχεδίασης (Giorgis et al., 1999) και συνδέοντας τις εικόνες αυτές με άλλα κείμενα (Kristeva, 1980) και τίτλους εικόνων ή/και εικόνες στις οποίες παρέπεμπαν οι αρχικές λόγω της επανάληψης των συγκεκριμένων μοτίβων ή συμβόλων.

Για παράδειγμα, στην εικόνα 6 που συνοδεύει το πρώτο κεφάλαιο της δεύτερης ενότητας του σχολικού βιβλίου, η οποία πραγματεύεται την ιστορία του Ηρακλή, και συγκεκριμένα στο κεφάλαιο με τον τίτλο «Η γέννηση του Ηρακλή», ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του Ηρακλή, τη στάση του και τα σύμβολα που βοηθούν στην αναγνώρισή του ως ήρωα της Μυθολογίας. Ο μαθητής επίσης καλείται να συγκρίνει την εικόνα της Εισαγωγής και την εικόνα 2 του κεφαλαίου 7 με τίτλο «Το τέλος του Ηρακλή» για να αναγνωρίσει την επανάληψη μοτίβων, συμβόλων και μορφών που παραπέμπουν στη διαπίστωση ότι η Αθηνά ήταν η θεά που συμπαραστεκόταν στον Ηρακλή πάντοτε, μέχρι και τον θάνατό του.

Ως προς τον τίτλο της εικόνας βρέθηκε ότι τα παιδιά της Γ' τάξης του Δημοτικού είναι σε θέση να αναπαράγουν την απεικονιζόμενη ιστορία και να βρίσκουν παρόμοια μοτίβα και αλληγορίες σε άλλες παρόμοιες και αντίστοιχες παραστάσεις-εικόνες άλλων καλλιτεχνών που υποστηρίζουν την αλήθεια των αναφορών του βιβλίου. Έτσι στον μύθο της εκλογής του Ηρακλή ανάμεσα στην Αρετή και την Κακία τα παιδιά ήταν σε θέση να ανατρέξουν με τη βοήθεια των ΤΠΕ σε κοινά μοτίβα σε νεότερους πίνακες του Καράτσι και Απιάνι και να ανασυνθέσουν το σκηνικό του μύθου της Αρετής και της Κακίας με τη βοήθεια των διακειμενικών συνδέσεων του βιβλίου τους.

4. Συμπεράσματα

Τα σημερινά εικονογραφημένα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα ουσιαστικής ενασχόλησης με την εικόνα και τα στοιχεία που την πλαισιώνουν κατά τη διδασκαλία του μαθήματος, όπως για παράδειγμα τον τίτλο τους, οδηγώντας τους μαθητές στην εξάσκηση της παρατηρητικότητας και της κριτικής ικανότητάς τους και βοηθώντας τους στη διαδικασία αναγνώρισης και ερμηνείας των σχέσεων εικόνας και κειμένου.

Με αυτόν τον τρόπο ενισχύουν τις γλωσσικές και νοητικές ικανότητες των παιδιών μέσα από τον διάλογο που τα καλούν να κάνουν ανάμεσα στην εικόνα, το κείμενο που τη συνοδεύει και τη διακειμενικότητα που τα χαρακτηρίζει, ενώ παράλληλα εμπλουτίζουν την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών.

Η διαδικασία αυτή συνεπικουρείται από τη σωστή χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Ιστορίας, η οποία στην προκείμενη περίπτωση μπορεί να συμβάλλει στη διαρκή και ουσιαστική σχέση του μαθητή με το ιστορικό κείμενο, διεγείροντας την ευρηματικότητα και τη φαντασία του μαθητή και προάγοντας τη λογική και την επιχειρηματολογία του μέσα από μια διαδικασία συζήτησης με την εικόνα και το περιεχόμενό της.

Η ενασχόληση με τα περικειμενικά στοιχεία ενός διδακτικού εγχειριδίου πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας της διδασκαλίας, καθώς μόνο τότε χρησιμοποιούνται στο έπακρο όλες οι δυνατότητες που έχει ένα πολυτροπικό κείμενο σαν αυτό της Ιστορίας. Ειδικότερα, η ενασχόληση με μια εικόνα του διδακτικού εγχειριδίου δεν

θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στην ίδια την εικόνα, αλλά και στην περιγραφή του τίτλου της και τη σύγκρισή της με άλλες όμοιες, με σκοπό να αναγνωριστούν σύμβολα - μοτίβα που παραπέμπουν στον μύθο και καλλιεργούν τη φαντασία, την ευαισθησία και γενικότερα τον γνωστικό και ψυχοπνευματικό κόσμο του μικρού μαθητή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arizpe, E. & Styles, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. New York, NY: Routledge.
- Genette, G. (1988). Structure and Functions of the Title in Literature. Translated by Bernard Crampé. *Critical Inquiry*, 14(4), 692-720.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: thresholds of interpretation*. Trans. J. E. Lewin. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giorgis, C., Johnson, N.J., Bonomo, A., Colbert, C., Conner, A., Kauffman, G., & Kulesza, D. (1999). Visual literacy. *The Reading Teacher*, 53(2), 146-153.
- Driggs-Wolfenbarger, C. & Sipe, L. R. (2007). A Unique Visual and Literary Art Form: Recent Research on Picturebooks. *Language Arts*, 83(3), 273-280.
- Doonan, J. (1993). *Looking at Pictures in Picture Books*. Essex: Thimble Press.
- Dochy, F.J.R.C. & Alexander, P. A. (1995). Mapping prior knowledge: A framework for discussion among researchers. *European Journal of Psychology of Education*, 10(3), 225-242.
- Higonnet, M. (1990). The playground of the peritext. *Children's Literature Association Quarterly*, 15(2), 47-49.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: New York: Routledge.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*. Columbia University Press.
- Martinez, M., Stier, C. & Falcon, L. (2016). Judging a Book by Its Cover: An Investigation of Peritextual Features in Caldecott Award Books. *Children's Literature in Education*, 2.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2000). The Dynamics of Picturebook Communication. *Children's Literature in Education*, 31(4), 225-239.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Routledge: New York.
- Pantaleo, S. (2003). Godzilla lives in New York: Grade 1 students and the peritextual features of picture books. *Journal of Children's Literature*, 29(2), 66-77.
- Pantaleo, S. (2007). Everything comes from seeing things: Narrative and illustrative play in Black and white. *Children's Literature in Education*, 38, 45-58.
- Serafini, F. (2010). Reading Multimodal Texts: Perceptual, Structural and Ideological Perspectives. *Children's Literature in Education*, 41, 85-104.
- Serafini, F. (2011). Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 342-350.
- Serafini, F. (2012a). Reading Multimodal Texts in the 21st Century. *Research in the schools*, 19(1), 26-32.
- Serafini, F. (2012b). Interpreting Visual Images and Design Elements of Contemporary Picturebooks. *The Connecticut Reading Association Journal*, 1(1), 3-9. Retrieved on 4-3-2018 from <http://www.frankserafini.com/publications/serafini-pbook-cra-j.pdf>
- Serafini, F. (2012c). Taking Full Advantage of Children's Literature. *The Reading Teacher*, 65(7), 457-459.
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29, 97-108.

- Sipe, L. R. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook readalouds. *Reading Research Quarterly*, 35, 252-275.
- Sipe, L. R. (2001). Picture books as aesthetic objects. *Literacy Teaching and Learning*, 6(1), 23-42.
- Sipe, L. R. (2012). Revisiting the Relationships Between Text and Pictures. *Children's Literature in Education*, 43, 4-21.
- Still, J. & Worton, M. (1996). Εισαγωγή στη διακειμενικότητα. *Η Άλως*, 3-4, 21-68.
- Thron, J. R. (1991). Children's literature: reading, seeing, watching. *Children's Literature in Education*, 22(1), 51-58.
- Wilkie-Stibbs, C. (2009). Διακειμενικότητα και παιδί αναγνώστης. Στο P. Hunt (επιμ), *Κατανοώντας τη λογοτεχνία για παιδιά*, σσ. 295-315. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γαβριηλίδου, Σ. (2013). *Φλυαρία και Λακωνικότητα στους τίτλους των βιβλίων για παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2006). Πρωτοπρόσωπη αφήγηση στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Το Εγώ του κειμένου και το Εγώ της Εικόνας συναντούν το Εγώ του αναγνώστη. Στο Τζ. Καλογήρου (Επιμ). *Το εικονογραφημένο βιβλίο δεν είναι μόνο για μικρά παιδιά* (σσ. 17-39). Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στη χώρα των χρωμάτων. Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Καλογήρου, Τ. (2003). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των Βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κιτσάρας, Γ. (1993). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στην νηπιακή και προσχολική ηλικία: μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κουτσούρης, Α. (2003). *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πασχαλίδης, Γ. (1996). Περί Τίτλων. Οι τίτλοι μέσα και ανάμεσα στα λογοτεχνικά κείμενα και την ερμηνεία τους. *Λόγου Χάριν*, 4, 73-91.
- Σαμαρά, Ζ. (1987). *Προοπτικές του Κειμένου*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Σιαφλέκης, Ζ.Ι. (2005). *Η εύθραυστη αλήθεια. Εισαγωγή στη θεωρία του λογοτεχνικού μύθου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Όψεις και απόψεις*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων (1967-1982) Αρχειακή έρευνα

Ευστρατία Μότα

Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΑΠΘ
motaefst@nured.auth.gr

Χρήστος Τουρτούρας

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ
htourt@eled.auth.gr

Ιφιγένεια Βαμβακίδου

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, ΠΔΜ
ibambak@uowm.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει θέμα τη μελέτη και ανάλυση των περιεχομένων των *Εκθέσεων Ουσιαστικών Προσόντων* δασκάλων και νηπιαγωγών από τους Επιθεωρητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την περίοδο 1967-1982, καθώς και την καταγραφή των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων που εξήχθησαν. Με τη χρήση της μεθόδου της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και με μονάδα καταγραφής των αποτελεσμάτων το «θέμα», μελετήθηκε ο τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στη βάση σχετικών κριτηρίων. Χρησιμοποιήθηκαν πρωτογενείς πηγές άντλησης δεδομένων που συζητήθηκαν βιβλιογραφικά στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της παραπάνω περιόδου. Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση φαίνεται ότι δομήθηκε ένας μηχανισμός άσκησης ελέγχου προς την επιτέλεση των διδακτικών καθηκόντων, τη διδακτική επάρκεια και την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσω αυθαίρετων και ως επί το πλείστον υποκειμενικής διαχείρισης κριτηρίων. Ο συγκεκριμένος θεσμός της αξιολόγησης φαίνεται ότι κάλυπτε –και μάλλον συνεχίζει να εξυπηρετεί– την ανάγκη της κεντρικής εξουσίας για έλεγχο των εκπαιδευτικών, χωρίς να προσφέρει υποστηρικτικά και συμβουλευτικά κάτι χρήσιμο και παραγωγικό προς αυτούς. Σκοπός της έρευνας είναι να αποδοθεί ο τρόπος λειτουργίας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης την περίοδο της Επταετίας και κατά τη Μεταπολίτευση και να συνδεθεί με τον ανάλογο προβληματισμό των ημερών μας.

Λέξεις-κλειδιά: Επιθεωρητές, Επιθεωρητισμός, αξιολόγηση, κοινωνικός έλεγχος, χειραγώγηση.

1. Εισαγωγή

Στην ιστορία της εκπαιδευτικής πολιτικής καταγράφονται πολλές προτάσεις για τα μοντέλα αξιολόγησης. Αποτελούν προσπάθειες επηρεασμένες κάθε φορά από το πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο, από τις επικρατούσες θεωρίες που αναπτύχθηκαν στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης (Πασιαρδής, 1996). Υποστηρίζεται ότι οι στόχοι που οφείλει να θέτει οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης, πρέπει να είναι η ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, η επαγγελματική αναβάθμιση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών και η ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση της μάθησης που λαμβάνει χώρα στα σχολεία. Η επιστημονική προσέγγιση στη Διοίκηση, με εκπρόσωπο τον Taylor το 1900, υποστήριξε και κατάφερε να επιβάλει την εφαρμογή του παραδοσιακού συστήματος επιθεώρησης, το οποίο ουσιαστικά αποτέλεσε την πρώτη μορφή αξιολόγησης που έλεγχε την επαγγελματική απόδοση του εκπαιδευτικού με φανερό την επιβολή εξουσίας. Παρά τα

αρνητικά αποτελέσματα αυτής της μορφής αξιολόγησης, υπάρχουν χώρες που την εφαρμόζουν ακόμα, καταγράφοντας τις δράσεις, τις κινήσεις κ.λπ. εκπαιδευτικών και μαθητών, στο πλαίσιο στοιχειοθέτησης ανάλογων εκθέσεων (Καπαχτσή, 2008: 19).

Στην Ελλάδα, διορίζονται Επιθεωρητές σχολείων για πρώτη φορά επί Καποδίστρια με τον Νόμο περί Δημοτικών Σχολείων στις 6/2/1834. Επρόκειτο ωστόσο για έναν Επιθεωρητή για όλη τη χώρα, που ασκούσε και εκπαιδευτική πολιτική ως υπουργικός σύμβουλος (Καρακατσάνη, 2012: 284). Οι Επιθεωρητές αυτοί ανέλαβαν το καθήκον να περιοδεύουν στις επαρχίες και να ελέγχουν τους δασκάλους ως προς τις ικανότητές τους και την εφαρμογή των επίσημων οδηγιών, επιβραβεύοντας ή επιπλήττοντάς τους ή προτείνοντας την προσωρινή παύση και ενίοτε την οριστική απόλυσή τους ή σε άλλες περιπτώσεις τη χορήγηση διπλώματος Α', Β' ή Γ' βαθμού. Το σύστημα επιθεώρησης εξελίχθηκε λίγες δεκαετίες αργότερα σε ένα πολύπλοκο, γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό σύστημα εποπτείας και διοίκησης, το οποίο σπανίως κατόρθωνε να λειτουργήσει ολοκληρωμένα, δημιουργούσε ωστόσο μια ασφυκτική εξάρτηση η οποία σε συνδυασμό με την ένδεια των δασκάλων μείωνε σημαντικά το κύρος τους (Τζήκας, 2010). Υποστηρίζεται ότι το επιθεωρητικό σύστημα αξιολόγησης και οι γενικότερες πολιτικές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σχετίζονται και απορρέουν από τη συσσώρευση κεφαλαίου και τη νομιμοποίηση της κοινωνικής αναπαραγωγής. Κατά τον Μαυρογιώργο, τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τούς οδηγούν στην «αποδοχή υλικών και θεσμικών περιορισμών σε συνδυασμό με εντατικοποίηση των όρων εργασίας, με προοπτικές συρρίκνωσης της σχετικής τους αυτονομίας». Η αξιολόγηση ως κανονιστική διαδικασία, «ανάγει τις διδακτικές συμπεριφορές, αντιλήψεις και πρακτικές σε ένα σύνολο κριτηρίων που είναι ταυτόχρονα πεδίο σύγκρισης, χώρος διαφοροποίησης και θεμελιακή αναφορά σε έναν κανόνα που πρέπει να τηρείται, διαφορίζει τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους και σε συνάρτηση με τα κριτήρια, μετράει με όρους ποσοτικούς και ταξινομεί με όρους αξίας τις ικανότητες και εξαναγκάζει σε συμμόρφωση και τέλος, ορίζει το όριο που προσδιορίζει τον μη κανονικό και μη ικανό» (Μαυρογιώργος, 1993: 138). Κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας ενός εκπαιδευτικού, λοιπόν, συντάσσονταν γι' αυτόν εκθέσεις, οι οποίες αποτελούσαν τον φάκελό του.

Σήμερα, ολοένα συχνότερα γίνονται συζητήσεις και εκφράζονται επιθυμίες αλλά και προθέσεις σε πολιτικό επίπεδο για την επαναφορά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, γεγονός που προκαλεί αντιδράσεις στον κύκλο των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι σταθμίζοντας την κατάσταση και έχοντας βιώσει, ως κλάδος κατά το παρελθόν την ασφυκτική καταπίεση του θεσμού του Επιθεωρητή, δε δέχονται να αναβιώσουν τις ίδιες εμπειρίες και να υποστούν την ίδια έντονη επιβολή ελέγχου στην άσκηση του επαγγέλματός τους.

Με την ψήφιση του νομοσχεδίου του Υπουργείου Παιδείας περί συγκρότησης «Ανεξάρτητης Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», στόχος ήταν η εφαρμογή της «εξωτερικής αξιολόγησης» (αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων) σε σύνδεση με την «εσωτερική αξιολόγηση» (αξιολόγηση εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης) σύμφωνα με τα πρότυπα του ΟΟΣΑ (Τουρτούρας, 2013). Σύμφωνα με τον νόμο, προβλεπόταν η δημιουργία εκθέσεων αξιολόγησης στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, σε συνεργασία με τους συλλόγους διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους, τις οποίες θα υπέβαλλαν στις οικείες και περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης μέσω του δικτύου πληροφόρησης της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου. «Οι τελευταίες (οι περιφερειακές διευθύνσεις) θα συνέτασσαν και θα υπέβαλλαν με τη σειρά τους

συγκεντρωτικές εκθέσεις Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου προς το Υπουργείο, τις οποίες και θα κοινοποιούσαν προς το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» (Τουρτούρας, 2013: 71). Τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογούνταν οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν ασάφεια, ενώ οι τομείς στους οποίους θα αξιολογούνταν, ήταν δαιδαλώδεις και θα καλούνταν για μια φορά ακόμη ιστορικά ο εκπαιδευτικός μέσω ενός ελάχιστου δείγματος διδασκαλιών να αποδείξει την επάρκειά του (ό.π.: 72).

Ωστόσο, στην περίπτωση που η αξιολόγηση καλείται να λειτουργήσει ενισχυτικά, συμβουλευτικά και καθοδηγητικά μπορεί να δημιουργήσει έναν επιτυχημένο εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Η βελτίωση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού μπορεί να γίνει και με τις προσπάθειες του κράτους να βελτιώσει τα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών με επιμορφωτικά προγράμματα (Σαπουνάς, 2014: 72).

Αναφέρονται ακόμη, οι έννοιες της «απολογισμικότητας» στην εκπαίδευση και της «σχολικής αποτελεσματικότητας», οι οποίες αφορούν την υποχρέωση των εκπαιδευτικών να λογοδοτήσουν στην κοινωνία για το έργο τους και την ποιότητά του (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλου, 2006: 272-277). Πιο αναλυτικά, κριτήρια αξιολόγησης έχουν αποτελέσει «η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, η διδακτική ικανότητα, η κοινωνική συμπεριφορά, η ευσυνειδησία κ.ά.». Σε οικονομικό επίπεδο, ιδιαίτερα σήμερα, με τη στενότητα των διαθέσιμων πόρων και των αγαθών, δημιουργείται περισσότερο η υποχρέωση να επιτυγχάνονται τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα, το γρηγορότερο δυνατό και με τους λιγότερους οικονομικούς πόρους (Καπαχτσή, 2008). Ο Δημητρόπουλος υποστηρίζει ότι η δαπάνη ανά μαθητή είναι μεγάλη και γι' αυτό θα πρέπει να διατηρηθεί σε λογικά επίπεδα σε σχέση με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (Δημητρόπουλος, 1998). Τονίζεται ότι «η ανάλυση κόστους-αποτελέσματος αποτελεί την κατεξοχήν μέθοδο αξιολόγησης που αντανάκλα τις απαιτήσεις αυτές» (Σαπουνάς, 2014: 71).

Έρευνες υποστηρίζουν ότι η έλλειψη της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αρνητικές συνέπειες στην παρακολούθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών που συντελούνται στην Ευρώπη, στη σύγκλιση των εκπαιδευτικών πολιτικών με τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην υποχρέωση λογοδοσίας στο κοινωνικό σύνολο για την ορθή αξιοποίηση των οικονομικών αγαθών, στη διαπίστωση αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, στην προσπάθεια βελτίωσης και αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας και των συντελεστών της και στην άμεση παρέμβαση για την επίλυση των προβλημάτων (Σαπουνάς, 2014: 74).

Είναι χρήσιμο στο σημείο αυτό, να αναφέρουμε τους βασικούς άξονες στη βάση των οποίων εκτυλίσσεται η αντίθετη επιχειρηματολογία όσον αφορά τη χρησιμότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Σύμφωνα λοιπόν με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα της συγκεκριμένης διαδικασίας έγκειται στο ότι «(...) ο εκπαιδευτικός, ως επιστήμονας, διαθέτει την επάρκεια και την ευσυνειδησία να επιτελεί σωστά το έργο του και κατά συνέπεια δεν κρίνεται αναγκαίος ο έλεγχος της αποτελεσματικότητάς του» (Σαπουνάς, 2014: 79). Η αξιολόγηση δεν επιτρέπει την ελευθερία δράσης, πνευματικής ανεξαρτησίας και αυτοτέλειας του εκπαιδευτικού· αντίθετα, του δημιουργεί πίεση και λειτουργεί ως μέσο επιβολής της κυρίαρχης ιδεολογίας και διατήρησης της υφιστάμενης κοινωνικής συνοχής. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τη διαδικασία καχύποπτα, θεωρώντας την εργαλείο χειραγώγησής τους. Εξίσου σημαντικό με τα προηγούμενα επιχειρήματα των μη υποστηρικτών της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, είναι η θεώρηση ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται σε τομείς που δεν έχουν εκπαιδευτεί, όπως είναι οι «διοικητικές τους ικανότητες», και σε τομείς με πολύ

ασαφές περιεχόμενο, όπως είναι το «ήθος» τους (Δημητρόπουλος, 1998: 257). Αλλά και όσον αφορά το εκπαιδευτικό έργο, αξίζει να τονισθεί η αδυναμία μέτρησής του, δεδομένου ότι τα παιδαγωγικά, μορφωτικά και επιστημονικά αποτελέσματά του εκδηλώνονται μακροπρόθεσμα και είναι γνωστό ότι σε βάθος χρόνου υπεισέρχονται στη διαπαιδαγωγητική διαδικασία πλήθος απρόβλεπτων παραγόντων που τη συνδιαμορφώνουν (βλ. σχετικά, Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 113-128).

2. Μεθοδολογία

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας συλλέχθηκαν στοιχεία από το Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας του Ν. Θεσσαλονίκης τα οποία αποτελούσαν αρχειακό υλικό του παλιού 1ου Γραφείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης. Η συλλογή των δεδομένων διήρκεσε από τον Μάρτη έως και τον Αύγουστο του 2017. Η πρόσβαση στα αρχεία εξασφαλίστηκε κατόπιν σχετικής αίτησης που υποβλήθηκε προς το Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας και αφορούσε τη δυνατότητα αδειοδότησης για επί τόπου αποδελτίωση αλλά και δημιουργία αντιγράφων σε ψηφιακή μορφή των επιλεγόμενων φακέλων, προκειμένου να μελετηθούν και να αναλυθούν επισταμένως σε βάθος χρόνου και στον δικό μας χώρο. Πρόκειται, επομένως, για επί τόπου έρευνα αρχειακού υλικού που αφορά την ιστορία της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Στην αρχειακή έρευνα γενικά αναδομούνται από τους ερευνητές «νήματα του κοινωνικού ιστού της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης που προσφέρουν απόδειξη για τις δραστηριότητες και τις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπινων σχέσεων και πληροφορίες για τις σχέσεις ανθρώπων, οργανισμών, γεγονότων και τόπων» (McKemish, 2000). «Τα ιστορικά αρχεία, ως τεκμήρια δημόσιων ή ιδιωτικών οργανισμών, έχουν κριθεί άξια διατήρησης για μελέτη και έρευνα και έχουν κατατεθεί ή έχουν επιλεγεί για κατάθεση σε ένα αρχειακό ίδρυμα» (Shellenberg, 1956).

Το υλικό που αποδελτιώθηκε στη δική μας έρευνα, συγκροτείται από υπηρεσιακές εκθέσεις για δασκάλους και των δύο φύλων έγγαμους ή άγαμους και γεννημένους κατά την περίοδο 1929-1948. Χρησιμοποιήθηκαν 85 ατομικοί φάκελοι εκπαιδευτικών, τυχαία επιλεγμένων, που κατάγονταν από επαρχιακές και μη περιοχές της Μακεδονίας. Όλοι είχαν βασικές σπουδές σε Παιδαγωγική Ακαδημία και ένας μόνο καταγράφηκε ως κάτοχος μεταπτυχιακών σπουδών (με διετή μετεκπαίδευση στο «Μαράσλειο» Διδασκαλείο), ενώ αναφορές γίνονται και για 17 γυναίκες με σπουδές σε Σχολή Νηπιαγωγών της Θεσσαλονίκης.

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας εφαρμόστηκε η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου, με μονάδα καταγραφής των αποτελεσμάτων το «θέμα» (βλ. ενδεικτικά Krippendorff, 1980 και Βάμβουκας, 2007).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται και συζητιούνται σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους (1967-1970, 1971-1974 και 1975-1982) για καθαρά τυπικούς και λειτουργικούς λόγους που αφορούν αποκλειστικά την αλλαγή των Εκθέσεων Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συγκεκριμένων περιόδων στη δομή περισσότερο (την ονομασία και τη σειρά των συμπεριλαμβανόμενων κατηγοριών αξιολόγησης) και όχι τόσο στο περιεχόμενο.

3. Παρουσίαση - Συζήτηση αποτελεσμάτων

Γενικά, η μορφή μιας έκθεσης δομείται σε έξι αξιολογητικά πεδία: Υπηρεσιακά στοιχεία-Θεμελιώδη καθήκοντα-Ειδικά Καθήκοντα-Χαρακτηριστικά γνωρίσματα-Αμοιβές, Ποινές-Συμπεράσματα. Στη συγκεκριμένη μελέτη εστιάζουμε στα τρία πρώτα πεδία και ειδικότερα

σε ζητήματα επιστημονικότητας και κατάρτισης, τα οποία θεωρούνται διαχρονικά και διατηρούν την επικαιρότητά τους και σήμερα. Επί πλέον, στη θεματική «Ειδικά Καθήκοντα» αναγράφονταν πληροφορίες σχετικά με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους προϊσταμένους, τους γονείς και τους συναδέλφους τους. Προφανώς, μας ενδιαφέρει η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής / επαγγελματικής ταυτότητας, γενικότερα ως «επιστημονική κατάρτιση, ως μελέτη και τήρηση ενημερωμένης προσωπικής βιβλιοθήκης και ως βαθμός επαγγελματικής εξέλιξης». Σε αναφορά Επιθεωρητή διαβάζουμε λοιπόν ότι η δασκάλα «τυγχάνει φίλη του βιβλίου, διατηρούσα καλήν βιβλιοθήκην», «είναι συνδρομητής εις τα περιοδικά *Επιστημονικόν Βήμα του Διδασκάλου, Σχολείον και Ζωή, Σχολείον και Σπίτι*», ενώ σε άλλη περίπτωση: «Λόγω των πολλαπλών του οικογενειακών υποχρεώσεων δεν φαίνεται να ασχολείται ιδιαιτέρως, κατά την παρούσαν τουλάχιστον περίοδο, με τη μελέτην του παιδαγωγικού εντύπου».

Πολλές φορές, οι Επιθεωρητές κατέγραφαν στις εκθέσεις παρατηρήσεις προς τους αξιολογούμενους με σχετικά αρνητικό περιεχόμενο: «το μόνον μειονέκτημα είναι ότι αυτή διδάσκει εντόνως» ή «δεν εγένετο ερμηνεία των αγνώστων λέξεων», ή ότι θα πρέπει «να χρησιμοποιεί πάντοτε τον χάρτην και κιμωλίαν» ή ότι «θα ηδύνατο να καταστήση το έργον επωφελέστερο, εάν η προσοχή του δεν ήτο εστραμμένη και εις δραστηριότητας κειμένας εκτός του κύκλου των σχολικών καθηκόντων του». Διαβάζουμε, επίσης, περιπτώσεις συστάσεων και παρατηρήσεων προς τους εκπαιδευτικούς για τη διόρθωση λαθών: «εγίνοντο συστάσεις προς τον διδ/λον να αφιερώνει προς διδ/λίαν εκάστου μαθήματος τον προς τούτου ορισμένον χρόνον, διά να μη αποβαίνει η χρονική διάρκεια ενός μαθήματος εις βάρος ετέρου» ή «να γίνεται εφαρμογή των γραμματικών κανόνων και επανάληψις αυτών». Δεν παρέλειπαν ακόμη να σημειώσουν οποιαδήποτε προσπάθεια αυτοβελτίωσης, όταν και όπου τη διαπίστωναν. Οι εκπαιδευτικοί με αρνητικές παρατηρήσεις είχαν μειωμένη βαθμολογία. Για παράδειγμα, σε υπηρεσιακή έκθεση, καταγράφηκαν τα εξής σχόλια: «είναι φιλότιμος όμως και ελπίζομεν ότι κατόπιν των συστάσεών μας θα διορθωθεί προς ίδιον όφελος». Η βαθμολόγηση κυμαινόταν από 0-5 και γίνεται αντιληπτή η πίεση που ασκούσαν στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης της διδασκαλίας τους.

3.1. Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας περιόδου 1967-1970

Οι Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας της συγκεκριμένης περιόδου περιλάμβαναν τους εξής τομείς:

- Επιστημονική κατάρτισις, Πνευματικά προσόντα
 - α) Επιστημονική Κατάρτισις (σπουδαί)
 - β) Χαρακτηριστικά πνευματικά προσόντα
- Παιδαγωγική κατάρτισις και διδακτική ικανότης
 - α) Παιδαγωγική Κατάρτισις
 - β) Διδακτικά Προσόντα
 - γ) Αξιολόγησις διδασκαλίας
- Διοικητική δεξιότης, δραστηριότης, ηγετικά προσόντα
 - α) Διοικητικά Προσόντα
 - β) Δραστηριότης
 - γ) Ηγετικά Προσόντα
- Υπηρεσιακή ευσυνειδησία
 - α) Προθυμία, ζήλος και ενθουσιασμός εν τη εκτελέσει του έργου

- β) Ορθή και δίκαια κρίσις επί της εργασίας των μαθητών
- γ) Τήρησις εκπαιδευτικής νομοθεσίας, σχολικών κανονισμών, ωρολογίου προγράμματος κ.λπ.
- δ) Ευπρεπισμός και τάξις εις το σχολείον
- ε) Υπερρωριακή εργασία
- στ) Αξιοπρέπεια και ανιδιοτέλεια εις σχέσεις του προς μαθητάς και οικογενείας αυτών
- ζ) Διδασκαλία διά του προσωπικού παραδείγματος
 - Έτερα Προσόντα μη Αναφερθέντα Ανωτέρω
 - Διαπιστωθέντα Ελαττώματα
 - Πρότασις διά τον επόμενον βαθμόν (ο Αξιολογών και ο Γνωματεύων).

3.2. Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας 1971-1974

Από το σχολικό έτος 1970-1971, το Υπουργείο Παιδείας άλλαξε το έντυπο της Έκθεσης Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η αλλαγή περιορίστηκε κυρίως στη μορφή παρά στο περιεχόμενο, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Η μορφή περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ το περιεχόμενο εξακολούθησε να αναφέρεται στην καταγραφή των εθνικών φρονημάτων των εκπαιδευτικών. Παρατηρούνταν ακόμη, στον τύπο των κλειστών ερωτήσεων μια εμμονή στη μέτρηση και τη βαθμολογία, ένας περιορισμός θετικιστικού προσανατολισμού, που από μόνος του εγείρει ερωτήματα σχετικά με την αντικειμενικότητα και πληρότητα μιας τέτοιου είδους αξιολόγησης στη βάση τυπικών χαρακτηρισμών και βαθμών.

Στα νέα Έντυπα Αξιολόγησης λοιπόν, καταγράφονται τα πεδία: Στοιχεία ήθους και χαρακτήρος, κοινωνική παράσταση, συμπεριφορά - Επιστημονική κατάρτισις, Πνευματικά προσόντα - Παιδαγωγική κατάρτισις και διδακτική ικανότης - Διοικητική δεξιότης, δραστηριότης, ηγετικά προσόντα - Υπηρεσιακή ευσυνειδησία.

Η έκθεση αξιολόγησης συντασσόταν από τον «Αξιολογούντα», που ήταν κατά κύριο λόγο ο Διευθυντής ή ο Επιθεωρητής, ανάλογα με την περίπτωση, και τον «Γνωματεύοντα», που ήταν είτε ο Επιθεωρητής είτε ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής. Οι «Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας», όπως ονομάζονταν, στο πρώτο μέρος τους περιλάμβαναν τα ατομικά στοιχεία του αξιολογούμενου, τα οποία και αποτελούσαν το προφίλ του. Ειδικότερα, δίνονταν πληροφορίες σχετικά με το ονοματεπώνυμο του εκπαιδευτικού που αξιολογούνταν, τον τόπο και το έτος γέννησης, την οικογενειακή του κατάσταση (έγγαμος-άγαμος, αριθμός τέκνων), τη στρατολογική κατάσταση στην περίπτωση των ανδρών, την υγεία και «αρτιμέλεια» και την υπηρεσιακή κατάσταση, που αποτελούσε και το ουσιαστικότερο μέρος. Στην καταγραφή της υπηρεσιακής κατάστασης περιλαμβάνονταν ο βαθμός του αξιολογούμενου, ο χρόνος υπηρεσίας στον συγκεκριμένο βαθμό και ο συνολικός χρόνος υπηρεσίας, η οργανική του θέση, οι αναρρωτικές του άδειες, οι αμοιβές, οι ποινές και οποιαδήποτε διαθεσιμότητα ή απόλυση, στην περίπτωση που είχε συμβεί.

Η δεύτερη θεματική αφορούσε τα επιστημονικά και πνευματικά προσόντα του εκπαιδευτικού. Στην επιστημονική κατάρτιση αναγράφονταν οι βασικές του σπουδές και ο βαθμός του, άλλου είδους σπουδές (μετεκπαιδεύσεις και μεταπτυχιακά), διδακτορικό δίπλωμα, επιστημονικές συγγραφές, γλωσσομάθεια και πνευματική δράση. Στην πνευματική κατάσταση αναγραφόταν η αντίληψη, η κρίση, η μνήμη και η φαντασία και οι ιδιαίτερες κλίσεις και επιδόσεις του εκπαιδευτικού. Στην τρίτη θεματική καταγραφόταν η παιδαγωγική κατάρτιση και τα διδακτικά του προσόντα. Επίσης, στη θεματική αυτή γινόταν η αξιολόγηση της διδασκαλίας, σημειώνοντας τον χρόνο, το μάθημα και την ενότητα που

είχε επιθεωρηθεί, καθώς και το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός «κατείχε την ύλη», είχε «μεθοδολογία» στην εργασία του και ποια ήταν η «απόδοση των μαθητών». Η Έκθεση έκλεινε με τη γενική εκτίμηση. Στην τέταρτη θεματική συμπεριλαμβανόταν η αξιολόγηση των διοικητικών προσόντων του εκπαιδευτικού, δίνοντας έμφαση στην ενημέρωση και την άσκηση χρηστής διοίκησης, στην επιβολή της τάξης και στη διατήρηση του κύρους του απέναντι στους συναδέλφους. Η αξιολόγηση της Δραστηριότητας έδινε έμφαση στη «συμμετοχή εις δραστηριότητας οργανώσεως σχολικής ζωής», «προσφορά εις δραστηριότητα επιμορφώσεως ενηλίκων», «συμμετοχή εις κοινοτικήν ανάπτυξιν, συλλόγους εξωραϊστικούς, προσκοπισμόν, οδηγισμόν, κατηχητικά σχολεία» και «ανέγερση σχολικών διδακτηρίων, ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία σχολικής βιβλιοθήκης». Στα ηγετικά προσόντα, που αποτελούσαν και την τρίτη υποενότητα της θεματικής, καταγραφόταν ο βαθμός σχετικά με το «ηγετικόν κύρος», «την ευθυκρισία, το ψυχικόν σθένος και την ικανότητα προγραμματισμού». Η θεματική ολοκληρωνόταν με τη γενική εκτίμηση. Η «Έκθεση Υπηρεσιακής Ικανότητας» είχε ως τρίτο μέρος της τη «γενική αξιολόγησιν του εκπαιδευτικού», όπου γινόταν η καταγραφή των χαρακτηρισμών και των βαθμών τόσο του αξιολογητή όσο και του γνωματεύοντα στις πέντε θεματικές που προαναφέραμε. Ολοκληρωνόταν δε με το τέταρτο μέρος της έκθεσης, την «πρότασιν διά τον επόμενον βαθμόν», όπου οι αξιολογητές παρέθεταν τις προτάσεις για την προαγωγή ή όχι του εκπαιδευτικού στον επόμενο βαθμό-κλιμάκιο. Στο σύνολο βαθμολογούνταν με μέτριες βαθμολογίες: συγκεκριμένα 67 εκπαιδευτικοί είχαν βαθμολογία «καλός/ή 6-7» και «λίαν καλή 8» και ελάχιστοι είχαν εξαιρετική βαθμολογία «εξαίρετος 9-10».

3.3. Ανάλυση Ατομικών Εκθέσεων περιόδου 1975-1982

Η «Έκθεση Ουσιαστικών Προσόντων» της περιόδου αυτής, αποτελούνταν από έξι μέρη και το πρώτο μέρος της περιείχε τα «ατομικά στοιχεία του κρινόμενου». Πιο συγκεκριμένα, στο σημείο αυτό καταγραφόταν αναλυτικά το προφίλ του εκπαιδευτικού, αποτελούμενο από όλα τα απαραίτητα προσωπικά του στοιχεία. Στο δεύτερο μέρος της Έκθεσης ακολουθούσε η αναλυτική περιγραφή δύο διδασκαλιών σε όλα τους τα στάδια. Σημειωνόταν επί πλέον, η ημερομηνία της επιθεώρησης, το σχολείο, η τάξη, το τμήμα, το μάθημα και η διδακτική ενότητα που επρόκειτο να παρακολουθήσει ο Επιθεωρητής. Οι Επιθεωρητές αναφέρονταν πάντοτε στον εκπαιδευτικό που αξιολογούσαν και στις ικανότητές του. Ενδιαφέρονταν ιδιαίτερα, εάν ήταν προετοιμασμένος για τη διδασκαλία και αν ακολουθούσε ορθά τη διδακτέα ύλη, καθώς επίσης και για το αν ασκούσε επιρροή στους μαθητές και στην ομαλή ανάπτυξή τους. Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού της συγκεκριμένης περιόδου δεν εντοπίστηκαν αρνητικά σεσημασμένα, παρά μόνον περιπτώσεις παρατηρήσεων εκ μέρους των Επιθεωρητών, του τύπου: «αν και τον διακρίνει μια ευαισθησία έναντι των ζωνών εκδηλώσεων των μαθητών επιβάλλεται στην τάξη», «δεν μπορεί να επιβληθεί στους μαθητές του», «χρησιμοποιεί λόγο σύνθετο» κ.τ.ό. Ακόμη, δινόταν ιδιαίτερη σημασία στους μαθητές, στις ικανότητές τους, στις επιδόσεις, στις πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν και στην εξέλιξή τους. Προφανώς, δεν παραλειπόταν να καταγραφεί οποιοδήποτε εποπτικό υλικό χρησιμοποιούσε ο εκπαιδευτικός για να υποστηρίξει τη διδασκαλία του, ενώ παράλληλα σημειωνόταν στις περισσότερες περιπτώσεις η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθούσε, χωρίς να γίνεται περαιτέρω ανάλυση αυτής. Κατά την περιγραφή των διδασκαλιών από τους Επιθεωρητές, καταγραφόταν πολλές φορές η ακριβής συζήτηση μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού, ενώ αποδιδόταν ιδιαίτερη προσοχή στη μεταδοτικότητα του τελευταίου.

Το τρίτο μέρος της Έκθεσης Ουσιαστικών Προσόντων, περιλάμβανε την αξιολόγηση των προσόντων των εκπαιδευτικών, το Επιστημονικόν-Διδακτικόν-Διοικητικόν έργο τους, στο οποίο, ως ξαναπούμε, εστιάζουμε στην παρούσα εργασία, καθώς και στον τομέα της Ευσυνειδησίας-Δράσεως και συμπεριφοράς εντός και εκτός υπηρεσίας. Οι καταγραφές των Επιθεωρητών στηρίζονταν και πάλι σε δύο περιγραφόμενες διδασκαλίες. Επομένως, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η επιτυχία ή αποτυχία δεν κρίνεται από τη γενικότερη πορεία τους στην εκπαίδευση, αλλά από τις διδασκαλίες που παρακολούθησε ο Επιθεωρητής υπό οποιεσδήποτε συνθήκες και περιστάσεις.

Όσον αφορά την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, υπάρχουν καταγραφές που αναφέρονται στην επάρκεια των αξιολογούμενων και στην αποτελεσματική άσκηση του λειτουργήματός τους. Ήταν δε ιδιαίτερα σημαντικό για τη θετική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού να «τηρεί επαφή με το επιστημονικό βιβλίο και να παρακολουθεί την επιστήμη», να εξελίσσεται στο επάγγελμά του, να επιμορφώνεται συνεχώς, να κατέχει μια «επιμελή και γεμάτη επιστημονικά συγγράμματα βιβλιοθήκη» και να έχει επιστημονικό ενδιαφέρον και έφεση στη μελέτη. Σε κάποιες περιπτώσεις γνώριζαν ακόμα και τα περιοδικά στα οποία ήταν συνδρομητές οι αξιολογούμενοι. Στις περισσότερες Εκθέσεις, τέλος, εντοπίζουμε ιδιαίτερη μνεία στα πτυχία και τις σπουδές των εκπαιδευτικών που αξιολογούνταν.

Ως διδακτική δεξιότητα οριζόταν η διαχρονικά επίκαιρη παιδαγωγική κατάρτιση (υποκατηγορία 1) και η διδακτική ικανότητα (υποκατηγορία 2). Σύμφωνα με τις εκθέσεις που μελετήθηκαν κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης, οι Επιθεωρητές αξιολογούσαν ιδιαίτερα θετικά την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Σημαντικό ήταν, επίσης, προκειμένου να σημειωθεί θετική αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός να «φροντίζει για την αυτομόρφωσή του και τη γενική του ενημέρωση σε μεθοδολογικά θέματα». Όσον αφορά τη διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών που αξιολογούνταν, αυτή μετριόταν με βάση την αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία, όπως προέκυπτε από την υποκειμενική εκτίμηση των Επιθεωρητών των δυνατοτήτων που είχαν οι αξιολογούμενοι σε διάφορους τομείς. Ας σημειωθεί, ωστόσο, ότι από την προηγούμενη οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονταν, καθώς γνώριζαν για την επίσκεψη του Επιθεωρητή. Οι Επιθεωρητές κατέγραφαν εξίσου τις μεθόδους και τα μέσα που ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί, χωρίς ωστόσο να προβαίνουν σε περαιτέρω αναλύσεις. Σε μια θετική αξιολόγηση συνέβαλλε σημαντικά και η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τους.

Ως διοικητική δεξιότητα ορίζονται τα επίσης διαχρονικά και επίκαιρα ηγετικά προσόντα των εκπαιδευτικών, η γνώση και η τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, η ικανότητα επιβολής τάξης και πειθαρχίας, η εκτίμηση και το κύρος που πρόβαλλαν και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των προσωπικοτήτων. Όλα τα παραπάνω, αποτελούν τις υποκατηγορίες που προέκυψαν κατά την ανάλυση του περιεχομένου στις καταγραφές των εκθέσεων αξιολόγησης στη συγκεκριμένη Θεματική. Έτσι λοιπόν οι Επιθεωρητές θεωρούσαν απαραίτητη την ανάδειξη του δασκάλου-ηγέτη και του δασκάλου-αυθεντία, στη θέληση και τις διαθέσεις του οποίου όφειλαν οι μαθητές να υπακούουν, επιβεβαιώνοντας την αλτρουσεριανή ανάλυση για τον ρόλο του σχολείου και της πειθαρχίας (Αλτουσέρ, 1999), αλλά και εμμένοντας στα ιδεαλιστικά και νοησιαρχικά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής και ολίγον παρωχημένης ερβαρτιανής παιδαγωγικής (Παπαμαύρος, 1961). Τέλος, στον διοικητικό τομέα καταγράφονταν και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, τα οποία, σύμφωνα με τους Επιθεωρητές, προσέδιδαν τη δυνατότητα επιρροής στις διοικητικές τους αρμοδιότητες.

Στην Αξιολόγηση των προσόντων των Εκπαιδευτικών ανήκει και η αξία / αρετή της Ευσυνειδησίας, ως Υπηρεσιακής ευσυνειδησίας. Οι περισσότεροι Επιθεωρητές κατέγραφαν στις εκθέσεις παρατηρήσεις σχετικά με την εκτέλεση των καθηκόντων και των εργασιών από τους επιθεωρούμενους εκπαιδευτικούς, την τήρηση από μέρους τους της νομοθεσίας και την έγκαιρη προσέλευσή τους στο σχολείο, το ενδιαφέρον τους για την υγεία και την πρόοδο των μαθητών, τον ενθουσιασμό και την αγάπη προς το επάγγελμά τους και την εργατικότητα και συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις του σχολείου.

4. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία είχε σκοπό τη μελέτη και ανάλυση των περιεχομένων των Εκθέσεων Ουσιαστικών Προσόντων των δασκάλων και νηπιαγωγών από τους Επιθεωρητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την περίοδο 1967-1982, καθώς και την καταγραφή των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων που εξήχθησαν, προκειμένου να αναδειχθεί ο τρόπος λειτουργίας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης την περίοδο της Μεταπολίτευσης και να χρησιμοποιηθεί στον γενικότερο προβληματισμό για την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας σήμερα (βλ. Υπουργική Απόφαση 15/03/2013, περί «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας και Διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης»).

Μελετώντας λοιπόν τις εκθέσεις των Επιθεωρητών, στις περιόδους της δικτατορίας και μεταπολίτευσης έως την κατάργηση του μέτρου της αξιολόγησης, συμπεραίνουμε ότι ακολουθήθηκε διαχρονικά και με συνέπεια μια τακτική άσκησης ελέγχου, όσον αφορά τα κριτήρια παιδαγωγικής, διδακτικής και διοικητικής επάρκειας, τα οποία φαίνεται να επαναδιατυπώνονται σχεδόν αυτούσια και σήμερα. Είναι χαρακτηριστικό ότι παρά το μεγάλο χρονικό εύρος εφαρμογής του «επιθεωρητισμού» και, κατά συνέπεια, των αρκετών και σημαντικών αλλαγών που αναπόφευκτα συνέβησαν στη δομή και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, ωστόσο η διαδικασία της «επιθεώρησης» δε φαίνεται να επηρεάστηκε καθόλου, αφού στις αντίστοιχες εκθέσεις αξιολόγησης διατηρήθηκε αναλλοίωτη η βασική οργανωτική και τυπική δομή τους. Με αυτόν τον τρόπο παρείχαν τις απαραίτητες για το σύστημα δικλείδες διασφάλισης των επίπλαστων και δήθεν αντικειμενικών εχεγγύων, που νομιμοποιούν κατά τα άλλα την αξιολογική διαδικασία και την αξιολόγηση ως θεσμό γενικότερα και δημιουργούν τις προϋποθέσεις πλήρους κυριαρχίας των διοικητικών και πολιτικών μηχανισμών στο εκπαιδευτικό σύστημα και τους εργαζόμενους σε αυτό (βλ. Γκόλια κ.ά., 2005). Οι Τζάνη και Παμουκτσόγλου (2002: 196), κάνοντας έναν συνοπτικό απολογισμό της μεταπολιτευτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καταλήγουν στο ότι η διατήρηση του θεσμού του Γενικού Επιθεωρητή, σε συνδυασμό με μια σειρά διαχρονικά ανεπαρκών μέτρων, που όλα τους κατέτειναν στην κατίσχυση μιας αυταρχικής και συγκεντρωτικής διοίκησης, αποτέλεσαν τον βασικό λόγο της αποτυχίας και της πρόκλησης αντίδρασης ενάντια στα μέτρα των μεταπολιτευτικών συντηρητικών κυβερνήσεων της Νέας Δημοκρατίας.

Ως γνωστόν, ο εκπαιδευτικός καλείται διαχρονικά να αποτελεί την αυθεντία της γνώσης και την απόλυτη φιγούρα επιβολής στους μαθητές του, συντηρώντας και αναπαράγοντας σε οριζόντιο επίπεδο και σε επίπεδο καθημερινών σχέσεων την επιζητούμενη κάθετη ιεραρχική δομή της ευρύτερης κοινωνίας. Ωστόσο, επίσης διαχρονικά διατυπώνεται με σαφήνεια η απαίτηση από την Πολιτεία να υπόκειται και ο ίδιος σε μια σειρά θεσμικών μορφών κοινωνικού ελέγχου που προσβλέπουν στη δική του συμμόρφωση και χειραγώγηση στη βάση των ίδιων εκείνων αρχών που καλείται να μεταλαμπαδεύσει σε δεύτερο χρόνο στους μαθητές του, μεταξύ των οποίων προεξάρχει η υποταγή στην εξουσία της αυθεντίας.

Ακολουθώντας τη θέση του Φουκώ για την «εξουσία, που ασκείται μόνο σε ελεύθερα υποκείμενα και στον βαθμό που αυτά είναι ελεύθερα, δηλαδή ατομικά ή συλλογικά υποκείμενα, που έχουν ένα πεδίο δυνατότητας, όπου μπορούν να λάβουν χώρα πολλές διαγωγές, πολλές αντιδράσεις και διάφοροι τρόποι συμπεριφοράς» (Φουκώ, 1991: 93), στοχεύουμε στην πρώτη από τις Θέσεις του Μαρξ για τον Feuerbach (βλ. Ένγκελς, 2003: 65), να προσπαθούμε δηλαδή να αναλύουμε τις εκπαιδευτικές πρακτικές ως θεωρητικοπρακτικές δραστηριότητες, χωρίς να παραγνωρίζουμε κανένα χρήσιμο πεδίο ανάλυσης. Διευρύνοντας τον ορισμό της εξουσίας, θεωρούμε ότι η εξουσία είναι διακυβέρνηση των ανθρώπων από τους ανθρώπους, πράγμα που σημαίνει καθοδήγηση των διαγωγών και διευθέτηση της πιθανότητας, δηλαδή δόμηση του ενδεχομένου πεδίου δράσης των άλλων. Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία της αξιολόγησης φαίνεται ότι δομήθηκε ένας μηχανισμός άσκησης ελέγχου προς την επιτέλεση των διδακτικών καθηκόντων, τη διδακτική επάρκεια και την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, μέσω αυθαίρετων και ως επί το πλείστον υποκειμενικής διαχείρισης κριτηρίων. Ο συγκεκριμένος θεσμός της αξιολόγησης φαίνεται ότι κάλυπτε και καλύπτει την ανάγκη της κεντρικής εξουσίας για έλεγχο των εκπαιδευτικών, χωρίς να προσφέρει υποστηρικτικά και συμβουλευτικά κάτι χρήσιμο και παραγωγικό προς αυτούς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. London: Sage Publications.
- McKemish, S. (2000). Εισαγωγή στα Αρχεία και τα Αρχειακά Προγράμματα. Στο J. Ellis (Επιμ.), *Η Διαχείριση των Αρχείων*. Αθήνα: Ελληνική Αρχειακή Εταιρεία, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Schellenberg, T. (1956) *Modern Archives: Principles and Techniques*, University of Chicago Press.
- Αλτουσέρ, Λ. (1999) (ζ' έκδ.). *Θέσεις (1964-1975)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Βάμβουκας, Μ. (2007) (η' έκδ.). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γκόλια, Π., Ηλιάδου-Τάχου, Σ. Κασίδου, Στ., Κυρίδης, Α. & Φωτιάδης, Κ. (2005). Δάσκαλοι «φρενοπαθείς» και διδασκαλίες «κωμωδίες». Η αξιολόγηση των δασκάλων και των διδασκαλισμών της εκπαιδευτικής περιοχής της Φλώρινας από τους Επιθεωρητές Δημοτικής Εκπαίδευσης (1926-1967). Στο *Επιστημονική Επετηρίδα. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης*, 18, 7-50.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ένγκελς, Φρ. (2003). *Ο Λουδοβίκος Φόιερμπαχ και το τέλος της κλασικής γερμανικής φιλοσοφίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Καπαχτοή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καρακατσάνη, Δ. (2012). *Εκπαιδευτική θεωρία και διδακτική πράξη στη Μεταπολεμική Ελλάδα. Μια κοινωνική ιστορία της διδασκαλίας και του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπροπούλου, Χ. (2006). *Αξιολόγηση. Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. & Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Παπαμαύρος, Μ. (1961). *Σύστημα Νέας Παιδαγωγικής*. Αθήνα: χ. έκδ.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σαπουνάς, Α. (2014). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών εγχειριδίων στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Τζάνη, Μ. & Παμουκτσόγλου, Τ. (2002) (3^η έκδ.). *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: «Ταυτόν και αλλοτριομορφοδίαιτον»*. Θεσσαλονίκη: Ερωδιός.
- Τζήκας, Χρ. (2010). *Θέματα Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστημιακές σημειώσεις και κείμενα ακαδημαϊκού έτους 2010-11*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διδασκαλείο Δ. Γληνός. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τουρτούρας, Δ. Χ. (2013). *Η πολιτική οικονομία της αλλοτρίωσης. Το παράδειγμα της χειραγωγημένης εκπαίδευσης ως μέσου χειραγώγησης. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 104, 66-73*.
- Φουκώ, Μ. (1991). *Η μικροφυσική της εξουσίας*. Αθήνα: Ύψιλον.

Αξιοποιώντας το εθνογραφικό ντοκιμαντέρ στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη

Έλενα Μπαζίνη

*Αρχαιολόγος, Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού,
Διεύθυνση Νεότερης Πολιτιστικής Κληρονομιάς
helen.bazini@gmail.com*

Κατερίνα Δερματά

*Υπ. Διδάκτορας ΕΜΠΟ, Πάντειο Πανεπιστήμιο, εκπαιδευτικός
aik.dermata@panteion.gr*

Γιάννης Σκαρπέλος

*Αναπληρωτής Καθηγητής Οπτικού Πολιτισμού στο ΕΜΠΟ, Πάντειο Πανεπιστήμιο
gskarp@panteion.gr*

Περίληψη

Η γνωριμία των μαθητών με την έννοια της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς και τις διαφορετικές εκφράσεις της με σκοπό την ευαισθητοποίησή τους για την ανάγκη διαφύλαξής της, αποτελεί βασική προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής της Διεύθυνσης Νεότερου Πολιτιστικού Αποθέματος και Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού, αρμόδιας Υπηρεσίας για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή δράσεων ανάδειξης της νεότερης πολιτιστικής κληρονομιάς και την εφαρμογή στην Ελλάδα της Σύμβασης της UNESCO για τη διαφύλαξη της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Στο πλαίσιο αυτό σε συνεργασία με το Φεστιβάλ Εθνογραφικού Κινηματογράφου της Αθήνας σχεδιάστηκε εκπαιδευτικό πρόγραμμα και συνοδευτικό εκπαιδευτικό υλικό με επίκεντρο την αξιοποίηση του εθνογραφικού ντοκιμαντέρ στην εκπαίδευση ως εργαλείου γνωριμίας και εξοικείωσης των μαθητών με τα άυλα πολιτιστικά αγαθά, τα οποία αποτελούν άλλωστε στοιχεία της συλλογικής ταυτότητας και μνήμης των κοινωνιών. Κινητήριος μοχλός η δύναμη της κινούμενης εικόνας με την οποία τα σημερινά παιδιά είναι τόσο εξοικειωμένα. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε καταρχάς πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2016-7 σε μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου, ενώ από το τρέχον σχολικό έτος το εκπαιδευτικό υλικό (μικρά εθνογραφικά φιλμ και προτάσεις αξιοποίησής τους) είναι στη διάθεση των εκπαιδευτικών σε ψηφιακή μορφή. Στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση υλοποίησής του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Με ερέθισμα την προβολή του εθνογραφικού ντοκιμαντέρ του ανθρωπολόγου Νικόλα Σφακιανάκη με τίτλο «Παραδοσιακοί τρόποι διαχείρισης του νερού στο χωριό Στρώμη», ο Βρεφονηπιακός Σταθμός ΟΑΕΔ Μοσχάτου υλοποίησε εκπαιδευτικό πρόγραμμα με στόχο τη γνωριμία και εξοικείωση των παιδιών με τους παραδοσιακούς τρόπους διαχείρισης του νερού, με τη συνεργασία των παιδιών και των οικογενειών τους, γειτόνων, φορέων της τοπικής κοινωνίας και όλου του προσωπικού του Βρεφονηπιακού Σταθμού.

Λέξεις-κλειδιά: άυλη πολιτιστική κληρονομιά, εθνογραφικό ντοκιμαντέρ, προσχολική εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Η ιδέα για την υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος με βάση το εθνογραφικό ντοκιμαντέρ προέκυψε στο πλαίσιο της συνεργασίας της πρώην Διεύθυνσης Νεότερου Πολιτιστικού Αποθέματος και Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς του ΥΠΠΟΑ, σήμερα Διεύθυνση Νεότερης Πολιτιστικής Κληρονομιάς, με το Φεστιβάλ Εθνογραφικού Κινηματογράφου της Αθήνας (ETHNOFEST), έναν αναγνωρισμένο πλέον ετήσιο θεσμό που δίνει τη δυνατότητα προβολής της εγχώριας αλλά και της διεθνούς παραγωγής εθνογραφικών ντοκιμαντέρ.

2. Αξιοποιώντας το εθνογραφικό ντοκιμαντέρ στην εκπαίδευση

2.1. Οι εκπαιδευτικές δράσεις της Διεύθυνσης Νεότερης Πολιτιστικής Κληρονομιάς για τη διαφύλαξη και ανάδειξη της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς.

Σε θεσμικό επίπεδο η Διεύθυνση Νεότερης Πολιτιστικής Κληρονομιάς είναι η αρμόδια Υπηρεσία για την εφαρμογή της Διεθνούς Σύμβασης για τη Διαφύλαξη της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (Unesco, 2003), έχοντας μεταξύ άλλων ως επιτελικό στόχο τον σχεδιασμό και την εφαρμογή δράσεων διαφύλαξης των άυλων πολιτιστικών αγαθών που εγγράφονται στο Εθνικό Ευρετήριο Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς και στους Διεθνείς Καταλόγους της Unesco. Η ανάγκη λοιπόν για την υλοποίηση δράσεων ευαισθητοποίησης των νέων για την άυλη πολιτιστική κληρονομιά δεν θα μπορούσε παρά να αποτελεί μία από τις βασικές προτεραιότητες της Διεύθυνσής μας.

Είναι αλήθεια ότι ο όρος «άυλη πολιτιστική κληρονομιά» μπορεί να είναι λιγότερο οικείος σε πολλούς, πολύ περισσότερο στους νέους. Κι είναι ακριβώς αυτή η διαπίστωση που αποτέλεσε το αντικείμενο του προβληματισμού μας για τον σχεδιασμό του προγράμματος. Πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά αυτή την κληρονομιά σήμερα και πώς μπορεί να τους γίνει πιο οικεία μέσα από τη βιωματική γνώση; Με ποιο τρόπο μπορεί να αναδειχθεί η σχέση που τα συνδέει στην καθημερινότητά τους με πολλές διαφορετικές εκφράσεις της (π.χ. έθιμα, χορούς, μουσική, δρώμενα, χειροτεχνίες και αγροτικές δραστηριότητες, παρασκευή και κατανάλωση παραδοσιακών τροφίμων); Αλλά και ποια παιδαγωγικά εργαλεία μπορούν να αξιοποιηθούν για να αναδειχθεί η αξία διαφύλαξής της ως στοιχείου συλλογικής αυτογνωσίας των νέων;

2.2. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Διεύθυνσης Νεότερης Πολιτιστικής Κληρονομιάς σε συνεργασία με το Φεστιβάλ Εθνογραφικού Κινηματογράφου της Αθήνας (ETHNOFEST)

Με το σκεπτικό αυτό, σε συνεργασία με το ETHNOFEST ξεκίνησε ο σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα την ανάδειξη της αξίας της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς μέσα από την αξιοποίηση του εθνογραφικού ντοκιμαντέρ. Στο επίκεντρο λοιπόν του προγράμματος έρχεται αναπόφευκτα η οπτική γλώσσα ως ένα ιδιαίτερο επικοινωνιακό εργαλείο με δικούς της κώδικες και σύμβολα. Η εικόνα δίνει πάντα την αίσθηση μιας ζωντανής, άμεσης και ρεαλιστικής εμπειρίας. Προκαλεί συναισθήματα και οξύνει την κριτική ματιά. Και τα στοιχεία αυτά είναι από μόνα τους ικανά να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, για να ανακαλύψουν τη δύναμη της κινούμενης εικόνας, με την οποία είναι τόσο εξοικειωμένοι, ως μέσου καταγραφής της πραγματικότητας. Υπό την έννοια αυτή, η αξιοποίηση του εθνογραφικού ντοκιμαντέρ ως μέσου γνωριμίας των μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές εμπειρίες και ως εργαλείου προσέγγισης της γνώσης και ερμηνείας του κόσμου γύρω τους μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αρχή έγινε με την πραγματοποίηση πιλοτικού εκπαιδευτικού προγράμματος τον Νοέμβριο του 2016, στο πλαίσιο του 7ου ETHNOFEST. Το πρόγραμμα επαναλήφθηκε και με άλλες αφορμές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2016-17 και βεβαίως κατά τη διάρκεια του 8ου Ethnofest τον Νοέμβριο του 2017. Κατά την πρώτη αυτή περίοδο πιλοτικής λειτουργίας του συμμετείχαν περίπου 200 μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου από σχολεία της Αθήνας και του Πειραιά. Μεταξύ τους και παιδιά εξωτερικών μεταναστών, στην πλειονότητά τους από την Αλβανία. Δεν έλειπαν και οι μαθητές από οικογένειες εσωτερικών μεταναστών, που πολλές φορές βίωσαν και βιώνουν την πολιτισμική απόσταση μεταξύ κέντρου και περιφέρειας. Βέβαια, την ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα περίπτωση εφαρμογής του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, θα τη δούμε παρακάτω.

2.3. Οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος

Οι στόχοι που είχαν εξ αρχής τεθεί συνοψίζονται στους ακόλουθους:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές ένα άλλο είδος κινηματογράφου ως εργαλείου αποτύπωσης, γνωριμίας και ερμηνείας της πραγματικότητας γύρω τους.
- Να ανακαλύψουν ένα εναλλακτικό μέσο για να μάθουν να παρατηρούν, να καταγράφουν, να προβληματίζονται και να ερμηνεύουν εκδηλώσεις, εκφράσεις, συμπεριφορές, που απαρτίζουν την ταυτότητα μιας ομάδας ή μιας κοινότητας ατόμων.
- Να εξοικειωθούν με μια πιο πλουραλιστική έννοια της πολιτισμικής κληρονομιάς και του τρόπου που συγκροτείται στο παρόν και όχι ως μια εξιδανικευμένη ρομαντική αναπόληση του παρελθόντος.
- Να κατανοήσουν γιατί η πολιτισμική κληρονομιά αποτελεί συστατικό στοιχείο της ταυτότητας ενός λαού και για ποιους λόγους έχει ιδιαίτερη αξία η διαφύλαξή της.
- Να αντιληφθούν γιατί είναι σημαντική μια συμμετοχική και δημοκρατική προσέγγιση στο ζήτημα της διαφύλαξης της πολιτισμικής κληρονομιάς και τι ρόλο παίζει στη συνοχή και την ταυτότητα των κοινωνιών.
- Να κατανοήσουν την έννοια της διαφορετικότητας μέσα από τις διαφορετικές εκφράσεις της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς σε διαφορετικές κοινωνίες και πολιτισμικά υπόβαθρα.
- Να νιώσουν πιο οικεία με τη συλλογική εμπειρία και ταυτότητα των άλλων και επομένως να αναζητήσουν το κοινό υπόβαθρο της ανθρώπινης πολιτισμικής εμπειρίας.
- Να εξοικειωθούν με την εικόνα ως μέρος του πολιτισμού μας και τον τρόπο με τον οποίο την αντιλαμβανόμαστε σήμερα.

2.4. Αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής

Κατά τη διάρκεια της πρώτης πιλοτικής εφαρμογής στο πλαίσιο του Φεστιβάλ Εθνογραφικού Κινηματογράφου το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε δύο στάδια σε χρονικό διάστημα ενός μηνός. Ξεκίνησε με την επίσκεψη της ομάδας εργασίας στα σχολεία και συζήτηση με τους μαθητές και ολοκληρώθηκε με την επίσκεψη αυτή τη φορά των παιδιών στην κινηματογραφική αίθουσα, όπου είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν επιλεγμένες εθνογραφικές ταινίες, δύο εκ των οποίων αποτελούν παραγωγή της Διεύθυνσής μας. Πρόκειται για τις ταινίες που συνόδευσαν τους φακέλους υποψηφιότητας για την εγγραφή των στοιχείων της Τηνιακής Μαρμαροτεχνίας και του εθίμου των Μωμόγερων στον Αντιπροσωπευτικό Κατάλογο Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς της Ανθρωπότητας. Η τρίτη ταινία, του κοινωνικού ανθρωπολόγου Νικόλα Σφακιανάκη, ταινία για την οποία θα μιλήσουμε παρακάτω, καταγράφει τους παραδοσιακούς τρόπους διαχείρισης του νερού σε μια ορεινή αγροτική κοινότητα της ελληνικής περιφέρειας (εικ. 1 και 2).



Εικόνες 1 και 2. Προβολές στο πλαίσιο του Ethnofest

Σε συνέχεια της εφαρμογής αυτής και μετά από ενημερωτικές συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν το 2017 για τους εκπαιδευτικούς ΠΕ και ΔΕ Αττικής, προχωρήσαμε στην εφαρμογή του προγράμματος και σε άλλα σχολεία, ζητώντας αυτή τη φορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, ώστε να αναλάβουν οι ίδιοι την υλοποίησή του με επιλογή του φιλμ που τους ενδιαφέρει. Στο πλαίσιο αυτό λοιπόν εντάσσεται και η πιλοτική εφαρμογή του από τον Βρεφονηπιακό Σταθμό ΟΑΕΔ Μοσχάτου.



Εικόνα 3. Σεμινάρια για εκπαιδευτικούς

Η εμπειρία που αποκομίσαμε κατά τη διάρκεια των συζητήσεών μας τόσο με εκπαιδευτικούς όσο και με μαθητές ήταν για εμάς πολύ χρήσιμη και διαφωτιστική. Μπροστά στη διαπίστωση ότι η προσέγγιση του «λαϊκού πολιτισμού» αντιμετωπίζεται σε αρκετές περιπτώσεις ακόμη και σήμερα με μια ρομαντική διάθεση νοσταλγίας του παρελθόντος, όπως και ότι η έννοια της παράδοσης εξακολουθεί να ταυτίζεται, όχι σπάνια, με μια τάση προσκόλλησης στο χτες, κρίναμε απαραίτητο τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού, υποστηρικτικού του προγράμματος (κείμενα βοηθητικά για τους εκπαιδευτικούς, σχέδια μαθημάτων, προτεινόμενοι τρόποι «ανάγνωσης» κάθε φιλμ), μέσα από το οποίο αναδεικνύεται η αξία της διαφύλαξης της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς ως ζώσας παράδοσης και στοιχείο συλλογικής ταυτότητας και αυτογνωσίας των κοινωνιών. Αυτό είναι και το βασικό μήνυμα το οποίο επιδιώκουμε να υπογραμμίζουμε κατά την «ερμηνευτική ανάγνωση» των επιλεγμένων εθνογραφικών φιλμ που αξιοποιούνται στο πρόγραμμα. Το υλικό αυτό, το οποίο έχει εγκριθεί από το ΙΕΠ, είναι πλέον διαθέσιμο στην ιστοσελίδα της Υπηρεσίας μας, την <http://ayla.culture.gr>, μαζί με τα εθνογραφικά φιλμ που προτείνουμε στους εκπαιδευτικούς. Μέχρι στιγμής το ψηφιακό μας αποθετήριο περιλαμβάνει δεκάλεπτα εθνογραφικά φιλμ –και τα τρία παραγωγής της Διεύθυνσής μας– που αφορούν την τηνιακή μαρμαροτεχνία, το έθιμο των Μωμόγερων στην Κοζάνη και το Ρεμπέτικο, καθώς και την ταινία του Νικόλα Σφακιανάκη για το νερό, ενώ σύντομα πρόκειται να εμπλουτιστεί και με νέο υλικό το οποίο θα ανανεώνεται σε τακτική βάση.

2.5. Η ανάδειξη της αξίας της οπτικής καταγραφής μέσα από την ενεργό εμπλοκή των παιδιών

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανταπόκριση εκπαιδευτικών και μαθητών στην ιδέα για την οπτική καταγραφή από τα ίδια τα παιδιά των στοιχείων εκείνων που αναγνωρίζουν ως άυλη πολιτιστική τους κληρονομιά. Επιχειρώντας να ανιχνεύσουμε πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά τις διαφορετικές όψεις αυτής της κληρονομιάς και πώς προσδιορίζονται μέσα από αυτές, σκεφτήκαμε ότι θα ήταν ενδιαφέρον να προτείνουμε τη δημιουργία των δικών τους «ταινιών». Βεβαίως, βασική προϋπόθεση είναι να έχουν πρώτα απ' όλα κατανοήσει οι

μαθητές τη σημασία της έρευνας που απαιτείται για να επιχειρηθεί η οπτική καταγραφή. Έχει ενδιαφέρον λοιπόν να εξετάσει κανείς με ποιον τρόπο μπορούν τα παιδιά, αξιοποιώντας ένα μέσο που μόνο ξένο δεν τους είναι, όπως για παράδειγμα το κινητό τους τηλέφωνο, να ανταποκριθούν στην πρόκληση και να θελήσουν να αποτυπώσουν μόνο τους πώς αντιλαμβάνονται τα άυλα πολιτιστικά αγαθά στην καθημερινότητά τους, το κάθε παιδί ανάλογα με τις επιδράσεις που έχει δεχθεί από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του. Κάπως έτσι, και προς μεγάλη έκπληξή μας, έφτασε στα χέρια μας το πρώτο φιλμάκι μαθήτριας που συμμετείχε στο πρόγραμμα και αποφάσισε να καταγράψει με το κινητό της τηλέφωνο τη σφυριχτή γλώσσα στα Αντιά της Εύβοιας, τον τόπο καταγωγής της.

Με την ίδια έκπληξη όμως παρακολουθήσαμε και την υλοποίηση του προγράμματος σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οφείλουμε να ομολογήσουμε ότι κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος είχαμε στο μυαλό μας περισσότερο παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών, από 9 ετών και πάνω, με τη σκέψη ότι θα αποτελούσε ένα «δύσκολο» πρόγραμμα για μικρότερες ηλικίες. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση της πιλοτικής εφαρμογής προγράμματος αξιοποίησης του εθνογραφικού ντοκιμαντέρ σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Με ερέθισμα την προβολή του εθνογραφικού ντοκιμαντέρ του ανθρωπολόγου Νικόλα Σφακιανάκη με τίτλο «Παραδοσιακοί τρόποι διαχείρισης του νερού στο χωριό Στρώμη», ο Βρεφονηπιακός Σταθμός ΟΑΕΔ Μοσχάτου υλοποίησε τον Απρίλιο του 2017 πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

3. Από τη θεωρία στην πράξη: μια πιλοτική εφαρμογή στην προσχολική ηλικία

3.1. Στόχοι, χαρακτηριστικά και θεματικές περιοχές του προγράμματος

Κεντρικός στόχος του προγράμματος ήταν η γνωριμία και εξοικείωση των παιδιών με τους παραδοσιακούς τρόπους διαχείρισης του νερού. Παράλληλα, στόχος ήταν η διεύρυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα.

Βασικές αρχές σχεδιασμού του προγράμματος ήταν:

- Η βιωματική μάθηση: κεντρικός άξονας των δράσεων ήταν η ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε όλα τα στάδια σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος μέσα από παιχνίδια, εξερευνήσεις και δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα, ώστε το πρόγραμμα να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών προσχολικής ηλικίας και να είναι ελκυστικό.
- Η συνεργασία και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία: η ενασχόληση με στοιχεία της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς εμπεριέχει εξ ορισμού την έννοια της κοινότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η προσπάθειά μας να γνωρίσουν τα παιδιά καλύτερα τον πλούτο και την ποικιλία της πολιτιστικής κληρονομιάς αλλά και να αντιληφθούν ότι αυτή αφορά όχι μόνο το παρελθόν αλλά κυρίως το παρόν και το μέλλον, οδήγησε στη διεύρυνση της εκπαιδευτικής δράσης έξω από τον χώρο της τάξης και στη συνεργασία των παιδιών και των οικογενειών τους, των γειτόνων και των φορέων της τοπικής κοινωνίας.
- Η διαθεματική προσέγγιση: βάση και αρχικό ερέθισμα για την ανάπτυξη των δράσεων ήταν το εθνογραφικό ντοκιμαντέρ. Ωστόσο, η αξιοποίηση στοιχείων από πολλαπλές μαθησιακές περιοχές (εικαστικά, λογοτεχνία, γλώσσα, κοινωνικές επιστήμες κ.ά.) κρίθηκε απαραίτητη, ώστε το πρόγραμμα αφενός να είναι πλούσιο σε ερεθίσματα και αφετέρου να αποτελεί ένα ζωντανό και σε άμεση σχέση με την πραγματική ζωή πεδίο δράσης και έρευνας.

Οι βασικές μαθησιακές περιοχές στις οποίες βρήκε εφαρμογή το σχέδιο εργασίας μας σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011) ήταν:

- Περιβάλλον και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: Στόχος ήταν η ευαισθητοποίηση για την ορθή χρήση, εξοικονόμηση και εν γένει διαχείριση των υδάτινων πόρων και η υιοθέτηση φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 147, 156).
- Τέχνες: Στόχος ήταν τα παιδιά να αποκτήσουν καλλιτεχνικές εμπειρίες μέσα από ερεθίσματα κυρίως οπτικοακουστικής έκφρασης και να έρθουν σε επαφή με τον πολιτισμό και την πολιτιστική ζωή του τόπου τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 255, 279).
- Γλώσσα: Στόχος ήταν τα παιδιά να μοιραστούν με την ομάδα εμπειρίες και προσωπικά βιώματα, να διατυπώσουν σκέψεις και παρατηρήσεις, να επικοινωνήσουν με τους άλλους ως ομιλητές και ακροατές, να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους κ.ά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 203-206).

3.2. Η ανάπτυξη του προγράμματος στην προσχολική ηλικία

Με στόχο τη διαθεματική προσέγγιση του θέματος πραγματοποιήθηκαν δράσεις σε επίπεδο τάξης, σχολείου και με τη συμμετοχή των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας. Αναλυτικά, η δομή και ανάπτυξη του προγράμματός μας περιελάμβανε τις ακόλουθες δράσεις:

3.2.1. Προβολή του ντοκιμαντέρ στην τάξη

Θέτοντας το εθνογραφικό ντοκιμαντέρ ως βάση και εργαλείο γνωριμίας και εξοικείωσης των παιδιών με την άυλη πολιτιστική κληρονομιά και ειδικότερα με το στοιχείο του νερού πραγματοποιήθηκε προβολή του εθνογραφικού ντοκιμαντέρ του ανθρωπολόγου Νικόλα Σφακιανάκη με τίτλο «Παραδοσιακοί τρόποι διαχείρισης του νερού στο χωριό Στρώμη» στην τάξη των νηπίων β' ηλικίας (4-5 ετών). Λόγω της διάρκειας του ντοκιμαντέρ, αυτή η πρώτη προβολή περιελάμβανε το πρώτο μέρος της ταινίας, διάρκειας περίπου 8 λεπτών. Κατά τη διάρκεια της προβολής, οι παιδαγωγοί παρατηρούσαν τις αντιδράσεις των παιδιών στα οπτικά και ηχητικά ερεθίσματα (ποτάμι, δέντρα, βουνά, θρόισμα φύλλων, ήχος νερού που κυλάει, κελαηδίσματα πουλιών, ρυάκι κ.ά.) και συζητούσαν με την ομάδα για αυτά. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σκηνή της χάραξης αυλακιών για το πότισμα, το οποίο θα αποτελούσε ένα από τα βασικά ερεθίσματα για την ανάπτυξη δράσεων σε βιωματικό επίπεδο στη συνέχεια. Μετά την προβολή η αρχαιολόγος κ. Μπαζίνη συζήτησε με τα παιδιά για το νερό και τη διαχείριση του άλλοτε και σήμερα. Εκτός από τον βασικό στόχο της δράσης που ήταν να παρατηρήσουν τα παιδιά στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος, του νερού και της διαχείρισής του, δόθηκε η δυνατότητα στους ερευνητές να διαπιστώσουν τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών για το θέμα.

3.2.2. Δράσεις με αφορμή το ντοκιμαντέρ σε επίπεδο τάξης

Οι δράσεις που υλοποιήθηκαν σε επίπεδο τάξης αφορούσαν στη γνωριμία των παιδιών με το νερό ως φυσικό στοιχείο, στη λαογραφία, στη μυθολογία, στη λογοτεχνία και στις τέχνες. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

- Φυσικές επιστήμες και περιβάλλον: Κάναμε πειράματα για να γνωρίσουμε τις ιδιότητες του νερού (άχρωμο, άοσμο, καταστάσεις του νερού), αναζητήσαμε πληροφορίες για τον κύκλο του νερού σε βιβλία γνώσεων, μάθαμε για το νερό στη φύση και για τους τρόπους που φτάνει σε εμάς (ρυάκι, πηγάδι, δεξαμενή, σωλήνες, βρύση) και αναζητήσαμε το νερό στο σχολείο, στον πεζόδρομο έξω από το σχολείο μας και στο κοντινό ποτάμι (Ιλίσος).

- Λαογραφία: Παρακολουθήσαμε βίντεο με τα έθιμα της Περπερούνας και του Αμίλητου νερού. Σε μια πιο σύγχρονη εκδοχή τους, παίξαμε παιχνίδια όπως «Το Αμίλητο Νερό» και «Το Πηγάδι».
- Μυθολογία: Αναζητήσαμε τους θεούς του νερού, όπως ο Ποσειδώνας, και θεότητες του νερού, όπως οι ποταμοί, οι Νηρηίδες, κ.ά.
- Λογοτεχνία: Διαβάσαμε παραμύθια, ιστορίες και ποιήματα με θέμα το νερό, όπως «Το ποτάμι τρέχει να συναντήσει τη θάλασσα» της Μάρως Λοΐζου, «Το κρυμμένο νερό» της Λίλης Λαμπρέλλη και το «Από πού είσαι ποταμάκι;» του Ζαχαρία Παπαντωνίου.

3.2.3. Μικροί και μεγάλοι «Εξερευνητές νερού»

Πιστεύοντας πως τα στοιχεία της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς μπορούν να φέρουν κοντά ανθρώπους διαφορετικών ηλικιών δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας, αποφασίσαμε να εμπλέξουμε ενεργά στους σχεδιασμούς μας τις οικογένειες των παιδιών. Αφού εξηγήσαμε στα παιδιά πως για την περίοδο του Πάσχα θα είχαν τη σημαντική αποστολή να ανακαλύψουν το νερό, ενημερώσαμε τους γονείς για το θέμα που επεξεργαζόμασταν και ζητήσαμε τη δική τους βοήθεια. Τους παρείχαμε έντυπο - δελτίο καταγραφής με μερικές βασικές ερωτήσεις και τους καλέσαμε μαζί με τα παιδιά τους να συζητήσουν με τους ηλικιωμένους ανθρώπους στα μέρη καταγωγής τους και να αναζητήσουν τις δικές τους μαρτυρίες σχετικά με το νερό και τη διαχείρισή του. Το δελτίο καταγραφής, εκτός από τα γενικά δημογραφικά στοιχεία (τόπος καταγωγής, ηλικία, μόνιμος κάτοικος) περιείχε ερωτήσεις, όπως:

- Πώς πότιζαν παλιότερα τα χωράφια;
- Υπάρχει στον τόπο καταγωγής σας παραδοσιακή βρύση, πηγάδι, νερόμυλος;
- Γνωρίζετε κάποια ιστορία, θρύλο ή τραγούδι που να σχετίζεται με το νερό στην περιοχή σας;

Η ανταπόκριση των γονέων μάς εξέπληξε ευχάριστα. Οι γονείς όχι μόνο συγκέντρωσαν γραπτό υλικό συμπληρώνοντας τα δελτία καταγραφής, αλλά προσέφεραν στο πρόγραμμά μας πολλές φωτογραφίες, σκίτσα πηγαδιού φτιαγμένα από τους παππούδες και, σε μια περίπτωση, και βίντεο μαρτυρία όπου ένας ηλικιωμένος εξηγούσε πως πότιζαν παλιά στο χωριό του. Όλο το υλικό που συγκεντρώθηκε αποτέλεσε αντικείμενο φωτογραφικής έκθεσης. Παράλληλα, και το προσωπικό του σχολείου συμμετείχε στην έρευνα στα μέρη καταγωγής του.

3.2.4. Το περιβάλλον μας - Διαμόρφωση του κήπου

Η ανάγκη να εφαρμόσουμε στην πράξη όσα γνωρίσαμε μέσα από το εθνογραφικό ντοκιμαντέρ, τις φωτογραφίες και τις δράσεις μας αλλά και η ευτυχής συγκυρία να διαθέτει ο ΒΝΣ ΟΑΕΔ Μοσχάτου ευρύχωρη αυλή με χώμα οδήγησαν στην απόφαση να διαμορφώσουμε ένα μέρος του κήπου σε περιβάλλον. Η ιδέα ήταν να φυτέψουμε σπόρους και λαχανικά και να φροντίσουμε για την άρδυσή τους μέσω ενός συστήματος καναλιών που θα ανοίγαμε με τον ίδιο παραδοσιακό τρόπο που είχαμε παρακολουθήσει στο εθνογραφικό ντοκιμαντέρ. Για τις ανάγκες της δράσης, προβάλαμε σε υπολογιστή αυτή τη φορά τα σημεία του ντοκιμαντέρ που σχετίζονταν με τη διάνοιξη των αυλακιών και συζητήσαμε με τα παιδιά για τα υλικά που θα χρειαζόμασταν και τις ενέργειες που έπρεπε να γίνουν.

Επιλέξαμε ένα τμήμα της αυλής με χώμα, αγοράσαμε σπόρους λαχανικών και μικρά φυτά (ντομάτες, κολοκύθια, πιπεριές, μελιτζάνες), εργαλεία, όπως σκαλιστήρια και φτυάρια, και ξεκινήσαμε. Τα παιδιά σε μικρές ομάδες, ώστε να εξασφαλιστεί η ασφάλης

χρήση των εργαλείων κηπουρικής, έσκαψαν το χώμα και φύτεψαν σπόρους και φυτά. Στη συνέχεια, έσκαψαν τα αυλάκια ανάμεσα στα φυτά και με το λάστιχο πότισαν τα φυτά. Στο περιβόλι φτιάξαμε και δύο σκιάχτρα. Η ενασχόληση με τον κήπο τους επόμενους μήνες ήταν συχνή. Διαφορετικά παιδιά κάθε μέρα φρόντιζαν για το φυτώριο, παρακολουθούσαν την ανάπτυξη των φυτών και γέμιζαν νερό με το λάστιχο τα αυλάκια, όταν υπήρχε ανάγκη ποτίσματος. Σταδιακά το περιβόλι μας αναπτύχθηκε και γέμισε με φυτά και λαχανικά με τη φροντίδα των παιδιών (εικ. 4).



Εικόνα 4. Η διαμόρφωση του κήπου



Εικόνα 5. Έκθεση Φωτογραφίας «Πού είναι το νερό;»

3.2.5. Έκθεση φωτογραφίας με τίτλο "Πού είναι το νερό;"

Η έκθεση «Πού είναι το νερό;» διαμορφώθηκε στο μπαλκόνι του σχολείου, έξω από την τάξη και στο ύψος των παιδιών (εικ. 5). Το υλικό της έκθεσης χωρίστηκε σε 4 ενότητες:

- «Το νερό στον κόσμο»: Περιελάμβανε φωτογραφίες, μαρτυρίες, παροιμίες και φράσεις σχετικά με το νερό που συγκεντρώθηκαν με τη συνεργασία των παιδιών και των οικογενειών τους, γειτόνων, φορέων της τοπικής κοινωνίας, καθώς και όλου του προσωπικού του Σταθμού. Το υλικό περιελάμβανε πρωτότυπο φωτογραφικό υλικό από διάφορες περιοχές της Ελλάδας και της Αλβανίας. Οι φωτογραφίες απεικόνιζαν μια πληθώρα θεμάτων: ποτάμια, λίμνες, πετρώματα γεφύρια, πηγάδια, στέρνες, καταρράκτη, αρδευτικά κανόνια, καλλιέργειες. Χαρακτηριστικές μαρτυρίες σχετικά με την άρδευση αποτέλεσαν το πληροφοριακό υλικό που συνόδευε τις φωτογραφίες. Μία από τις μαρτυρίες αυτές αναφέρει:

«Πριν από πολλά χρόνια, όπως μου έλεγε ο παππούς μου, η ύδρευση και άρδευση στο χωριό ήταν πολύ δύσκολη. Στο χωριό μου (ΜΟΥΖΑΚΙ ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ) υπάρχει δίπλα στο σπίτι μου μια τουλούμπα και δεν είναι το γλυκό που τρώμε... Με αυτό το μέσον που ήταν συνδεδεμένο σε πηγάδι, αντλούσαν νερό και έπινε όλο το χωριό. Τα

ρούχα και τα σκεπάσματα τα πλένανε στο ποτάμι. Για τις καλλιέργειες χρησιμοποιούσαν το νερό από το ποτάμι. Με ειδικούς αύλακες, ένα μέσο μεταφοράς του νερού από το ποτάμι στα χωράφια, ποτίζανε τις καλλιέργειες. Υπήρχαν όμως εντάσεις πολύ συχνά, για το ποιος θα ποτίσει πρώτος και έτσι διορίσανε ένα άτομο (νεροφόρος), ο οποίος είχε τον έλεγχο του διαμερισμού του νερού στα χωράφια» (Ημερομηνία καταγραφής: Απρίλιος 2017).

- «Το νερό στο σχολείο και στη γειτονιά μας»: Η ενότητα αυτή περιελάμβανε φωτογραφίες των παιδιών στην προσπάθεια να ακολουθήσουν που είναι το νερό στο σχολείο και στη γειτονιά (βρύσες, βάνες, λάστιχα, ντεπόζιτο). Επίσης περιελάμβανε φωτογραφικό υλικό από το ποτάμι της γειτονιά μας, τον Ιλισό, το οποίο ευγενικά μας παραχώρησε ο Δήμαρχος Μοσχάτου κ. Ευθυμίου.
- «Από το ντοκιμαντέρ στην πράξη - Το περιβάλλον μας», με φωτογραφικό υλικό από το φύτεμα, το πότισμα και τη φροντίδα του περιβολιού από τα παιδιά.
- «Ζωγραφίζω (με) το νερό», έκθεση με ζωγραφιές των παιδιών: Την ενότητα αυτή πλαισίωσαν χάρτες του περιβολιού μας και ζωγραφιές των παιδιών με αφορμή το πρόγραμμα.

Η έκθεση έδωσε την ιδέα για τη διεξαγωγή παιχνιδιού «κρυμμένου θησαυρού». Αφού διαμορφώθηκε από την εκπαιδευτικό το κατάλληλο υλικό (έντυπο, αυτοκόλλητα, φάκελοι με στοιχεία), οι μαθητές αναζήτησαν τα κρυμμένα μυστικά στις φωτογραφίες, συμμετείχαν σε παιχνίδια παρατηρητικότητας, έλυσαν γρίφους και έφτασαν στον τερματισμό, όπου δημιούργησαν ζωγραφικά το δικό τους ποτάμι.

3.2.6. Ολοκλήρωση του προγράμματος και επικοινωνία των αποτελεσμάτων

Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε στο πλαίσιο εκδήλωσης για την καλοκαιρινή γιορτή του σχολείου, όπου έγινε προβολή μέρους του ντοκιμαντέρ για γονείς και παιδιά. Ταυτόχρονα, οι παρευρισκόμενοι είχαν τη δυνατότητα να επισκεφθούν τη φωτογραφική έκθεση, να διαβάσουν τις πληροφορίες και να συζητήσουν για αυτές (εικ. 6).



Εικόνα 6. Προβολή μέρους του ντοκιμαντέρ για γονείς και παιδιά

4. Επίλογος

Όπως προκύπτει από την αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής, η ένταξη του εθνογραφικού ντοκιμαντέρ στην εκπαιδευτική διαδικασία προσαρμοσμένη στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ηλικιακής ομάδας μπορεί να προσφέρει ποικίλες δυνατότητες και ευκαιρίες μάθησης, ανακάλυψης και δημιουργικής έκφρασης, αλλά και να αναδείξει τη ζωντανή διάσταση της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς, όπως καταγράφεται από τον κινηματογραφικό φακό. Σε μια εποχή λοιπόν, όπως η σημερινή, με τόσο έντονες και ραγδαίες ανακατατάξεις σε κάθε πτυχή της καθημερινότητας, θεωρούμε ότι το εθνογραφικό ντοκιμαντέρ μπορεί να

αποτελέσει το μέσο για να μιλήσουμε στα παιδιά για θέματα πολύ επίκαιρα, όπως οι ποικίλες εκφράσεις της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς σε διαφορετικές κοινωνίες και πολιτισμικά υπόβαθρα αλλά και η γνωριμία με “άλλους” πολιτισμούς και ταυτότητες. Θεωρούμε ότι η αναστοχαστική μέθοδος, βασικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, μπορεί να αποτελέσει το αποτελεσματικό μέσο. Αν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί υποστηριχθούν σε θεωρητικό επίπεδο, μπορούν να αποκτήσουν το κατάλληλο υπόβαθρο για να διαχειριστούν το προσφερόμενο υλικό, στοχαζόμενοι πάνω στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική, επαναπροσεγγίζοντάς την όμως με διαφορετικό τρόπο. Η διαδικασία αυτή βέβαια δε λειτουργεί αυτόματα για τον εκπαιδευτικό. Απαιτεί αφοσίωση, συστηματική παρατήρηση της διδακτικής του πρακτικής, αξιοποίηση και επεξεργασία εμπειριών και βιωμάτων, τόσο δικών του όσο και των μαθητών του. Η αποστασιοποίηση από το οικείο και το αυτονόητο είναι η βασική αφετηρία για να προσεγγίσει ο εκπαιδευτικός όχι μόνο την έννοια της ταυτότητας και της ετερότητας, αλλά και της πολιτιστικής κληρονομιάς εν γένει. Κι αν ο στόχος μας είναι να «εκπαιδεύσουμε το βλέμμα και να οξύνουμε την κριτική σκέψη του μαθητή», για να αντιληφθεί την ταυτότητά του μέσα από τις ταυτότητες των άλλων, τότε θα πρέπει ο εκπαιδευτικός πρώτα απ’ όλα να έχει επεξεργαστεί τη δική του ταυτότητα ως επαγγελματία αλλά και ως κοινωνικού υποκείμενου-φορέα νοοτροπιών, ιδεολογιών αλλά και πολιτισμικών εμπειριών, πολλές από τις οποίες μοιράζεται με τους μαθητές του.

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να εκφράσουμε τις θερμές μας ευχαριστίες στον ανθρωπολόγο Νικόλα Σφακιανάκη για την ευγενική παραχώρηση της ταινίας του για εκπαιδευτικούς σκοπούς, σε όλο το προσωπικό του Βρεφονηπιακού Σταθμού ΟΑΕΔ Μοσχάτου, στα παιδιά και τις οικογένειές τους και σε όλους όσους βοήθησαν με οποιοδήποτε τρόπο στην υλοποίηση του προγράμματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Καραμανές, Ε. (2011). Εθνογραφικός Κινηματογράφος. Ανακτήθηκε στις 30/4/2018 από <http://www.archaiologia.gr>
- Κορκοβέλου, Ι. Α. (2006). Η διαμεσολάβηση της κινηματογραφικής ταινίας με λαογραφικό, ιστορικό και εθνολογικό περιεχόμενο, ως γνωστική και αισθητική εμπειρία στην εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 30/4/2018 από <https://docplayer.gr/6749053-1-eisagogi-2-i-hrisi-tis-kiniuatografikis-tainias-sti-diapolitisuiki-ekpaideysi.html>
- Μερακλής, Μ. Γ. (2011). *Ελληνική Λαογραφία. Κοινωνική Συγκρότηση, Ήθη και Έθιμα, Λαϊκή Τέχνη*. Αθήνα: Καραδαμίτσα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Ανακτήθηκε στις 4/9/2016 από <http://digitalschool.minedu.gov.gr>
- Πολυμέρου-Καμηλάκη, Α. & Καραμανές, Ε. (2008). *Λαογραφία: Παραδοσιακός πολιτισμός*, Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.). Ανακτήθηκε στις 2/5/2018 από <http://hdl.handle.net/10795/1015>
- Σταθόπουλος, Γ. (χ.χ.). Λαϊκός πολιτισμός στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο. Ανακτήθηκε στις 26/9/2018 από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/1vathmia/keimena/Λαϊκός%20πολιτισμός%20στο%20σύγχρονο%20διαπολιτισμικό%20σχολείο.pdf

Ιστότοποι:

Διεύθυνση Πολιτιστικής Κληρονομιάς του ΥΠΠΟΑ: <http://ayla.culture.gr> και <http://ayla.culture.gr/educational-material>

Μια συνάντηση της μυθολογίας με την επιστήμη: Το παράδειγμα μιας δημιουργικής διδακτικής πρότασης για τη μελέτη της ενέργειας με μαθητές Δημοτικού Σχολείου

Ανδρεανή Μπαίτελμαν

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

baytel@ucy.ac.cy

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία προτείνεται η αξιοποίηση μύθων της ελληνικής μυθολογίας ως διδακτικό μέσο για την προώθηση της εννοιολογικής κατανόησης επιστημονικών εννοιών και φαινομένων, καθώς και διαφόρων δεξιοτήτων μοντελοποίησης στις Φυσικές Επιστήμες, στο Δημοτικό Σχολείο. Ειδικότερα, προτείνεται ένα διδακτικό μοντέλο αξιοποίησης μύθων της ελληνικής μυθολογίας για την προώθηση εννοιολογικής κατανόησης και δεξιοτήτων μοντελοποίησης στις Φυσικές Επιστήμες, όπως αυτό έχει προκύψει μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και μέσα από διάφορες διδακτικές προτάσεις που σχεδιάστηκαν, αναπτύχθηκαν, εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν σε σχολεία της Κύπρου κατά τις σχολικές χρονιές 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017 στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. Επιπρόσθετα, στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια δημιουργική διδακτική πρόταση με την αξιοποίηση της μυθολογίας, για τη μελέτη της ενέργειας στο Δημοτικό Σχολείο. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ο τρόπος μοντελοποίησης του μύθου του Ασκού του Αιόλου και του ταξιδιού του Οδυσσέα προς την Ιθάκη από την ελληνική μυθολογία, όπως οικοδομήθηκε και αξιοποιήθηκε για τη διδασκαλία και μάθηση διαφόρων μορφών και μετατροπών της ενέργειας με μαθητές της Στ' τάξης Δημοτικού Σχολείου. Η διδακτική αυτή πρόταση αξιολογήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης των μαθητών, καθώς και τελικής αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης, καθώς και άλλων ανάλογων διδακτικών προτάσεων που εφαρμόστηκαν, υποδεικνύουν ότι η αξιοποίηση των μύθων της ελληνικής μυθολογίας ως διδακτικό μέσο για την προώθηση της εννοιολογικής κατανόησης επιστημονικών εννοιών και φαινομένων, καθώς και των διαφόρων δεξιοτήτων μοντελοποίησης στις Φυσικές Επιστήμες, αποτελεί μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση για την αποτελεσματική προώθηση της μάθησης στις Φυσικές Επιστήμες. Η αποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης στηρίζεται στην ενεργοποίηση των κινήτρων των μαθητών για μάθηση, στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μοντελοποίησης και μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: Ενέργεια, επιστήμη, μυθολογία.

1. Εισαγωγή

Συνήθως, η αξιοποίηση της λογοτεχνίας και της μυθολογίας στον χώρο της εκπαίδευσης συνδέεται με τη διδασκαλία και μάθηση της γλώσσας, καθώς και με την αισθητική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο, σήμερα υπάρχουν αρκετά λογοτεχνικά βιβλία τα οποία συνεισφέρουν, όχι μόνο στη γλωσσική και συναισθηματική ανάπτυξη αλλά και στην αισθητική καλλιέργεια των παιδιών, καθώς και σε άλλους τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος όπως είναι οι Φυσικές Επιστήμες (ΦΕ), τα Μαθηματικά και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κ.λπ. (Γιαννικοπούλου & Πρεβεζάνου, 2010). Για παράδειγμα, διάφορα κείμενα και δραστηριότητες που αφορούν τη λογοτεχνία και τη μυθολογία μπορούν να αξιοποιηθούν και να μετασχηματιστούν, παρέχοντας ευκαιρίες για μια διαθεματική και διερευνητική προσέγγιση της επιστημονικής γνώσης.

Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι πολλές ιστορίες, παραμύθια και μύθοι βασίζονται στη μαγεία της επιστήμης, συνδυάζοντας τη φαντασία με τη γνώση, τη λογοτεχνία με τις ΦΕ και τα Μαθηματικά. Το γεγονός αυτό τα καθιστά δυνητικά εκπαιδευτικά εργαλεία για

τη διδασκαλία και μάθηση των ΦΕ και των Μαθηματικών. Για παράδειγμα, η αξιοποίηση διαφόρων ιστοριών ή μύθων που αφορούν διάφορα φυσικά φαινόμενα και η διεξαγωγή διερευνητικών πειραματικών διαδικασιών για αποτελεσματικότερη εννοιολογική κατανόηση (κατανόηση ιδεών, αρχών, εννοιών και φαινομένων των ΦΕ) των σχετικών φαινομένων που διαπραγματεύεται μια αφήγηση μπορούν να αποτελέσουν ένα ενδεδειγμένο μέσο διδασκαλίας. Το γεγονός ότι οι αφηγήσεις αυτές αποτελούν πηγές μυστηρίου, θαυμασμού και προβληματισμού, δυνητικά, ενεργοποιούν τα κίνητρα των μαθητών για διερεύνηση και μάθηση.

Επιπλέον, αρκετοί μύθοι μπορούν να μετασχηματισθούν διδακτικά, να μοντελοποιηθούν στη βάση των φυσικών φαινομένων που αναδύονται μέσα από τον κάθε μύθο και να μελετηθούν, στοχεύοντας στην αποτελεσματικότερη εννοιολογική κατανόηση του φυσικού φαινομένου από τα παιδιά, καθώς και στην ανάπτυξη της ικανότητας της μοντελοποίησης. Επιπλέον, στο πλαίσιο του μετασχηματισμού και της μοντελοποίησης ενός μύθου, η ενεργός εμπλοκή των παιδιών στην αναπαράσταση μοτίβων των φυσικών φαινομένων, η προσπάθεια επινόησης μηχανισμών λειτουργίας τους, η διατύπωση προβλέψεων, η αξιολόγηση και η βελτίωση των μοντέλων, καθώς και ο αναστοχασμός για τη φύση και τον ρόλο των μοντέλων στην επιστήμη δυνητικά συμβάλλουν στην προώθηση της επιστημολογικής επάρκειας (κατανόηση της φύσης της επιστήμης και του πώς αναπτύσσεται και εγκυροποιείται η επιστημονική γνώση), καθώς και στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Nicolaou & Constantinou, 2014) των μαθητών.

Παραδείγματα μύθων που μπορούν να αξιοποιηθούν για την προώθηση μαθησιακών στόχων σχετικών με τη μοντελοποίηση στις ΦΕ, είναι διάφοροι μύθοι του Αισώπου, όπως το μυρμήγκι και το περιστέρι για τη μελέτη του φυσικού φαινομένου της πλεύσης και της βύθισης των σωμάτων, το ελάφι και το αμπέλι για τη μελέτη των τροφικών σχέσεων των οργανισμών, μύθοι της ελληνικής μυθολογίας, όπως ο μύθος του Ίκαρου και του Δαίδαλου, για τη μελέτη θεμάτων που αφορούν τη θερμότητα και το φυσικό φαινόμενο της τήξης και πήξης, ο μύθος του Ασκού του Αιόλου για τη μελέτη ζητημάτων που αφορούν την ενέργεια, ο μύθος του Προμηθέα για τη μελέτη της ικανότητας αναγέννησης του ήπατος, ο μύθος του Σίσυφου για τη μελέτη της βαρύτητας κ.λπ.

Για την αποτελεσματική αξιοποίηση των μύθων στη διδασκαλία των ΦΕ η οικοδόμηση ενός σχετικού διδακτικού μοντέλου μπορεί να βοηθήσει σημαντικά. Στις ΦΕ ένα μοντέλο αποτελεί μια μονάδα δομημένης γνώσης, η οποία χρησιμοποιείται για να αναπαραστήσει ένα μοτίβο που παρατηρείται σε διάφορα φυσικά φαινόμενα. Πιο συγκεκριμένα, είναι μια εξωτερική αναπαράσταση ενός μοτίβου φυσικού φαινομένου, η οποία παρέχει έναν μηχανισμό επεξήγησης του φαινομένου. Επιπρόσθετα, ένα μοντέλο έχει προβλεπτική ικανότητα και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διενέργεια προβλέψεων σε σχέση με τη μελλοντική συμπεριφορά του φαινομένου (Halloun, 2007).

Η σημασία και ο ρόλος των μοντέλων και της μοντελοποίησης στις ΦΕ έχει τονισθεί από αρκετούς ερευνητές, που υποστηρίζουν ότι η επινόηση, η οικοδόμηση και η αξιοποίηση των μοντέλων στην επιστήμη είναι σύμφυτη με την ίδια τη λειτουργία της επιστήμης (Gilbert, 1991). Ο Matthews (2007: 647) στην προσπάθειά του να τονίσει τον θεμελιώδη ρόλο της μοντελοποίησης στις ΦΕ αναφέρει ότι είναι δύσκολο να σκεφτεί κανείς την επιστήμη χωρίς μοντέλα. Επιπλέον, οι Duschl et al. (2007) υποστηρίζουν ότι η επιστήμη είναι διαδικασία οικοδόμησης θεωριών και μοντέλων και έτσι πρέπει να προσεγγίζεται. Αυτή η προσέγγιση για τη φύση της επιστήμης δυνητικά οδηγεί στην κατανόηση της ανάπτυξης και επικύρωσης της επιστημονικής γνώσης ως ανθρώπινο οικοδόμημα και ως μέρος του ανθρώπινου πολιτισμού.

Στο πλαίσιο της Διδακτικής των ΦΕ διάφοροι ερευνητές (Constantinou, 1999) υποστηρίζουν ότι η ικανότητα της μοντελοποίησης αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη μεταφέρσιμων συλλογιστικών δεξιοτήτων, οι οποίες μπορούν να στηρίξουν τη μάθηση στις ΦΕ. Στη διεθνή βιβλιογραφία διατυπώνεται ότι στην υποχρεωτική εκπαίδευση πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της ικανότητας της μοντελοποίησης (Gobert & Buckley, 2000; Lehrer & Schauble, 2000; Raghavan & Glaser, 1995). Ειδικότερα, υποδεικνύεται ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα πρέπει να εστιάζουν στην ανάγκη για οικοδόμηση και αξιοποίηση ποικίλων μορφών μοντέλων (φυσικά ή εικονικά μοντέλα, λεκτικά μοντέλα, σχεδιαγράμματα, γραφικές παραστάσεις κ.λπ.), στον αναστοχασμό, στη βελτίωση και στην αποκωδικοποίηση μοντέλων, καθώς και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων όσον αφορά τη φύση των μοντέλων και τη διαδικασία της μοντελοποίησης.

Με βάση τα παραπάνω, στην παρούσα εργασία προτείνεται ένα διδακτικό μοντέλο αξιοποίησης μύθων της ελληνικής μυθολογίας για την προώθηση εννοιολογικής κατανόησης και δεξιοτήτων μοντελοποίησης στις ΦΕ, όπως αυτό έχει προκύψει μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και μέσα από διάφορες διδακτικές προτάσεις που σχεδιάστηκαν, αναπτύχθηκαν, εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν σε σχολεία της Κύπρου κατά τις σχολικές χρονιές 2014-2015, 2015-2016 και 2016-2017 στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου για εκπαιδευτικούς Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια δημιουργική διδακτική πρόταση με την αξιοποίηση του μύθου του Ασκού του Αιόλου και του ταξιδιού του Οδυσσέα προς την Ιθάκη για τη μελέτη της ενέργειας στο μάθημα της επιστήμης, στην Στ' τάξη Δημοτικού Σχολείου, όπως πραγματοποιήθηκε το 2016-2017.

2. Διδακτική πρόταση

2.1. Διδακτικό μοντέλο για την αξιοποίηση μύθων της ελληνικής μυθολογίας στην προώθηση της ικανότητας της μοντελοποίησης στις Φυσικές Επιστήμες

Στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου για εκπαιδευτικούς των ΦΕ όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, κατά τις σχολικές χρονιές 2014-2015, 2015-2016 και 2016-2017 (Μπάιτελμαν, 2014; 2015; 2016), μεταξύ άλλων επιμορφωτικών δράσεων, σχεδιάστηκε, αναπτύχθηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε ένα διδακτικό μοντέλο με στόχο την αποτελεσματική αξιοποίηση μύθων της ελληνικής μυθολογίας στη διδασκαλία και μάθηση των ΦΕ, έχοντας πάντοτε επίγνωση των πολλαπλών περιορισμών που διέπουν τη διδακτική πράξη (χρονικοί περιορισμοί, υπερβολική διδακτική ύλη κ.λπ.). Οι συγκεκριμένες επιμορφωτικές δράσεις πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο των ακόλουθων προαιρετικών σεμιναρίων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου:

- Η κρυφή γοητεία της Επιστήμης: Μια συνάντηση με τη μυθολογία, την ιστορία και τον πολιτισμό - ΓΨ06.021,
- Τρόποι ανάπτυξης κριτικής και δημιουργικής σκέψης - ΓΨ06.033.

Ένας από τους κύριους στόχους των παραπάνω προαιρετικών σεμιναρίων ήταν η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε εναλλακτικές δημιουργικές διδακτικές προσεγγίσεις, καθώς και ο κριτικός αναστοχασμός για την εκπαιδευτική πρακτική, με έμφαση στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε δημιουργούς και συν-δημιουργούς καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο του συγκεκριμένου μοντέλου, καθώς και ένα παράδειγμα μοντελοποίησης του μύθου του Ασκού του Αιόλου και του

ταξιδιού του Οδυσσέα προς την Ιθάκη, όπως οικοδομήθηκε και αξιοποιήθηκε για τη διδασκαλία και μάθηση διαφόρων μορφών και μετατροπών της ενέργειας στη Δημοτική Εκπαίδευση, με μαθητές της Στ' τάξης, τη σχολική χρονιά 2016-2017.

Στην παρούσα εργασία ως μύθος ορίζεται η αφήγηση που αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης μυθικής παράδοσης και η οποία συνδέει με τρόπο σχηματικό πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα ή και τα δύο, προκειμένου να ερμηνεύσει ένα φυσικό φαινόμενο, μια θρησκευτική ή κοινωνική πρακτική (Μπαμπινιώτης, 1998).

2.2. Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικού μοντέλου

Η βασική θεωρητική αρχή που θεμελιώνει την όλη επιμορφωτική προσπάθεια που έλαβε χώρα για την αξιοποίηση μύθων της ελληνικής μυθολογίας στην προώθηση της μάθησης στις ΦΕ είναι η αξιοποίηση εναλλακτικών δημιουργικών διδακτικών προσεγγίσεων για κριτικό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών πάνω στην εκπαιδευτική πράξη καθώς και για ενεργοποίηση των κινήτρων των παιδιών για μάθηση στις ΦΕ, με έμφαση στην προώθηση της ικανότητας της μοντελοποίησης αλλά και στην αισθητική απόλαυση και τη συναισθηματική εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία

Συγκεκριμένα, το διδακτικό μοντέλο που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των συγκεκριμένων επιμορφωτικών δράσεων αξιοποιεί μύθους της ελληνικής μυθολογίας ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την προώθηση της μάθησης στις ΦΕ, με έμφαση στην ικανότητα της μοντελοποίησης. Οι βασικές αρχές σχεδιασμού του σχετικού διδακτικού μοντέλου στηρίζονται στη θεωρία μάθησης του οικοδομισμού και του κοινωνικού οικοδομισμού (Vygotsky, 1978). Ειδικότερα, με βάση το προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν ευκαιρίες να εμπλακούν ενεργά σε στοχευμένες δημιουργικές δραστηριότητες για την προώθηση της ικανότητας της μοντελοποίησης, καθώς επίσης και να εργαστούν εξατομικευμένα και ομαδο-συνεργατικά για την οικοδόμηση της γνώσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην όλη μαθησιακή διαδικασία, πρέπει να εστιάζει κυρίως στην υποστήριξη διαδικασιών που προωθούν την εννοιολογική αλλαγή και κατανόηση αρχών και φαινομένων των ΦΕ, καθώς και την ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων για θέματα μοντέλων και μοντελοποίησης.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα διάφορα μέρη του διδακτικού μοντέλου, το οποίο προτείνεται για σχεδιασμό και ανάπτυξη διδακτικών προτάσεων για την προώθηση της ικανότητας της μοντελοποίησης, με την αξιοποίηση μύθων, όπως αυτό έχει προκύψει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τον διδακτικό σχεδιασμό και τις διδακτικές εφαρμογές που πραγματοποιήθηκαν από έμπειρους εκπαιδευτικούς των ΦΕ κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2014-2015, 2015-2016 και 2016-2017 στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Κύπρου.

Τα μέρη του προτεινόμενου διδακτικού μοντέλου είναι πέντε και είναι τα εξής:

- **Μέρος 1ο:** Διατύπωση και ιεράρχηση μαθησιακών επιδιώξεων και επιμέρους μαθησιακών στόχων για τη διδακτική πρόταση:

Μαθησιακές επιδιώξεις, όπως η προώθηση της ικανότητας της μοντελοποίησης, της επιστημολογικής επάρκειας (κατανόηση της φύσης και του ρόλου των μοντέλων στην ανάπτυξη και επικύρωση της επιστημονικής γνώσης), η ανάπτυξη της εννοιολογικής κατανόησης ή η ανάπτυξη συλλογιστικών δεξιοτήτων και θετικών στάσεων για τις ΦΕ, η αισθητική απόλαυση και η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία μπορούν να στηριχθούν μερικώς ή και πλήρως από την αξιοποίηση μύθων της ελληνικής μυθολογίας στη διδακτική διαδικασία των ΦΕ.

- **Μέρος 2ο:** Επιλογή του κατάλληλου μύθου από την ελληνική μυθολογία, ο οποίος να μπορεί να αξιοποιηθεί ως μαθησιακό εργαλείο και να στηρίξει τους μαθησιακούς στόχους του μαθήματος:

Σύμφωνα με τους εκάστοτε μαθησιακούς στόχους, μπορεί να επιλεγούν ένα ή περισσότερα μοτίβα ενός φυσικού φαινομένου που αναδύεται από κάποιον μύθο, τα οποία θα πρέπει να αξιοποιηθούν στοχευμένα για την προώθηση της ικανότητας της μοντελοποίησης, της εννοιολογικής κατανόησης, καθώς και των άλλων μαθησιακών στόχων.

- **Μέρος 3ο:** Διδακτικός μετασχηματισμός του μύθου και ανάπτυξη υποστηρικτικού υλικού για την προώθηση της ικανότητας της μοντελοποίησης:

Ο μύθος που θα επιλεγεί μπορεί αρχικά να αξιοποιηθεί ως αφόρμηση του μαθήματος και στη συνέχεια οι μαθητές εργαζόμενοι εξατομικευμένα και ομαδοσυνεργατικά να εστιάσουν σε συγκεκριμένο μέρος του μύθου που να αφορά συγκεκριμένο μοτίβο του υπό μελέτη φυσικού φαινομένου, το οποίο θα μοντελοποιηθεί.

Για αυτόν τον σκοπό, θα ήταν χρήσιμο να αναπτυχθεί υποστηρικτικό υλικό για τις ακόλουθες δραστηριότητες:

- Έκφραση των αρχικών εναλλακτικών ιδεών των μαθητών για το φαινόμενο που θα μελετηθεί, καθώς και για τη φύση και τη σημασία των μοντέλων και της μοντελοποίησης στην επιστήμη. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, διότι οι αρχικές ιδέες των μαθητών θα πρέπει να αναδομηθούν, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, μέσω του μηχανισμού της εννοιολογικής αλλαγής.
- Εντοπισμός αντιστοιχιών ανάμεσα στους όρους του μύθου, τους όρους του φυσικού φαινομένου και του μοντέλου.
- Αναστοχασμός για τα υλικά, τον σχεδιασμό και την πορεία κατασκευής μοντέλων σε σχέση με το φυσικό φαινόμενο που θα μελετηθεί. Συγκεκριμένα, σε πρώτο στάδιο οι μαθητές θα ήταν χρήσιμο: α) να κληθούν να αναστοχαστούν και να προτείνουν αντικείμενα / υλικά τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν για την κατασκευή ενός μοντέλου που θα περιγράψει και θα εξηγήσει το υπό μελέτη φαινόμενο, και β) να αναστοχαστούν για τις μεταβλητές, διαδικασίες και τις σχέσεις που θα αναπαριστήσουν στο μοντέλο τους, καθώς και για την πορεία που θα ακολουθήσουν στην οικοδόμηση του μοντέλου τους.
- Κατασκευή μοντέλου τού υπό μελέτη φυσικού φαινομένου.
- Σύγκριση δύο ή περισσότερων μοντέλων του ίδιου φαινομένου και αιτιολόγηση για το ποιο είναι το καλύτερο μοντέλο ως προς τη σαφήνεια με την οποία καλύπτει τα διάφορα μοτίβα του υπό μελέτη φυσικού φαινομένου.
- Ερμηνεία του φυσικού φαινομένου και διεξαγωγή προβλέψεων κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται ένα παράδειγμα έντυπου κωδικοποίησης μοντέλου, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί από τους μαθητές για την κωδικοποίηση του μοντέλου τους.

Πίνακας 1. Έντυπο κωδικοποίησης μοντέλου

Έντυπο κωδικοποίησης μοντέλου	
1.	Όνομα μοντέλου:
2.	Κατασκευαστής μοντέλου (όνομα ομάδας / μαθητή)

3.	Φαινόμενο που αναπαριστά το μοντέλο
4.	Εντοπισμός αντιστοιχιών ανάμεσα στους όρους του μύθου, τους όρους του φυσικού φαινομένου και του προτεινόμενου μοντέλου
5.	Αναπαράσταση φαινομένου: Στοιχεία/μέρη του μοντέλου: (Αντικείμενα/υλικά που αξιοποιούνται για την κατασκευή του μοντέλου: Μεταβλητές: Διαδικασίες / σχέσεις που αναπαριστώνται).
6.	Εξήγηση φαινομένου: (Πώς το μοντέλο εξηγεί το υπό αναπαράσταση φαινόμενο;)
7.	Πρόβλεψη για το φαινόμενο: (Μπορεί κάποιος να κάνει προβλέψεις για το φαινόμενο, χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο μοντέλο;) Παραδείγματα προβλέψεων:
8.	Σύγκριση μοντέλων / Βελτίωση μοντέλων

• **Μέρος 4ο:** Εφαρμογή διδακτικής πρότασης:

Για την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης, προτείνεται όπως οι μαθητές εργάζονται στην αρχή κάθε δραστηριότητας εξατομικευμένα, στη συνέχεια συνεργατικά στην ομάδα τους και να ολοκληρώνεται η συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να επικεντρώνεται κυρίως στη διατύπωση εύστοχων αναστοχαστικών ερωτήσεων που θα στοχεύουν στην προώθηση της εννοιολογικής κατανόησης του υπό μελέτη φαινομένου, της εννοιολογικής αλλαγής, της ανάπτυξης δεξιοτήτων κατασκευής και χρήσης των μοντέλων αλλά και επιστημονολογικής κατανόησης της φύσης των μοντέλων και της μοντελοποίησης στην επιστήμη. Η αξιολόγηση (αρχική, διαμορφωτική, τελική αξιολόγηση) των μαθητών θα ήταν χρήσιμο να γίνεται με διάφορους τρόπους, επιτρέποντας τον αναστοχασμό και τη μεταγνώση. Γενικότερα, κατά τη μαθησιακή διαδικασία εκπαιδευτικοί και μαθητές θα πρέπει να συνεργάζονται ως αναστοχαζόμενοι ερευνητές για να οικοδομήσουν θεωρίες και επιστημονική γνώση και όχι ως παθητικοί καταναλωτές της ήδη υπάρχουσας γνώσης.

• **Μέρος 5ο:** Αυτο-αξιολόγηση και ετερο-αξιολόγηση των μοντέλων των μαθητών με δομημένα φύλλα αξιολόγησης, όπως αυτό που παρουσιάζεται στον Πίνακα 2, όπου οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν τα σχόλιά τους όσον αφορά την αναπαράσταση του φαινομένου, το πώς το μοντέλο εξηγεί το φαινόμενο και το κατά πόσο το μοντέλο επιτρέπει προβλέψεις. Επίσης, θα πρέπει να αξιολογηθεί η ικανότητα των μαθητών να αναζητούν δεδομένα που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τη σχέση ανάμεσα στο μοντέλο και το υπό μελέτη φαινόμενο, ούτως ώστε να μπορούν να επικυρώνουν το μοντέλο τους.

Πίνακας 2. Έντυπο αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης

Έντυπο αξιολόγησης μοντέλου

1.	Όνομα μοντέλου:
2.	Κατασκευαστής μοντέλου (όνομα ομάδας/ μαθητή)
3.	Υπάρχουν σωστές αντιστοιχίες μεταξύ μύθου, μοντέλου και φυσικού φαινομένου;
4.	Το μοντέλο αναπαριστά το υπό μελέτη φαινόμενο;
5.	Είναι σωστή η αναπαράσταση φαινομένου / μοτίβου φαινομένου; (Αντικείμενα/υλικά που αξιοποιούνται για την κατασκευή του μοντέλου, οι διαδικασίες / σχέσεις που αναπαριστούνται)
6.	Εξηγεί το μοντέλο το υπό μελέτη φαινόμενο; (Πώς το μοντέλο εξηγεί το φαινόμενο που αναπαρίσταται;)
7.	Μπορεί να χρησιμοποιηθεί το μοντέλο για να γίνουν προβλέψεις για το φαινόμενο / μοτίβο φαινομένου; (Μπορεί κάποιος να κάνει προβλέψεις χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο μοντέλο;)
8.	Μπορεί να επικυρωθεί το μοντέλο; (Ποια δεδομένα υποστηρίζουν τη σχέση ανάμεσα στο μοντέλο και το υπό μελέτη φαινόμενο;)

Το προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο ολοκληρώνεται με την τελική αξιολόγηση των μοντέλων των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, καθώς και με την παροχή ανατροφοδότησης. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογεί τις μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών για τη μοντελοποίηση: Οι μεταγνωστικές αυτές ικανότητες αφορούν την αναγνώριση των σταδίων της διαδικασίας της μοντελοποίησης, την αναγνώριση των μοντέλων ως ανθρώπινα δημιουργήματα που στηρίζονται σε επιστημονικές αρχές, καθώς και την αναγνώριση του ρόλου των μοντέλων για την εξήγηση και κατανόηση των φυσικών φαινομένων και την ανάπτυξη και επικύρωση της επιστημονικής γνώσης.

2.3. Διδακτική πρόταση με τίτλο: «Ο ασκός του Αιόλου και η μελέτη της ενέργειας»

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ένα παράδειγμα δημιουργικής διδακτικής πρότασης για την προώθηση της ικανότητας της μοντελοποίησης με αξιοποίηση του μύθου του Ασκού του Αιόλου και του ταξιδιού του Οδυσσέα προς την Ιθάκη. Η διδακτική αυτή πρόταση αφορά την ενότητα της διδασκαλίας της Ενέργειας στην Στ' τάξη Δημοτικής Εκπαίδευσης, με βάση τα προγράμματα σπουδών της Κυπριακής Δημοκρατίας.

Η ενέργεια αποτελεί μια πυρηνική έννοια στη διδασκαλία και μάθηση των ΦΕ και αποτελεί βασική μαθησιακή επιδίωξη (AAAS, 1993; NRC, 2012; Saderholm & Tretter, 2008), ήδη από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Παρόλη όμως τη μεγάλη σημασία της διδασκαλίας και μάθησης της ενέργειας, η υφιστάμενη ερευνητική βιβλιογραφία καταδεικνύει την ελλιπή εννοιολογική κατανόηση των μαθητών για την ενέργεια (Driver & Warrington, 1985; Duit, 1984; Solomon, 1992; Liu & McKeough, 2005). Στην παρούσα

εργασία προτείνεται ότι η αξιοποίηση του μύθου του ασκού του Αιόλου και του ταξιδιού του Οδυσσέα προς την Ιθάκη και η μοντελοποίηση πτυχών που αφορούν στην ενέργεια και στις μετατροπές της, μπορεί να ενεργοποιήσουν τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση και για εννοιολογική κατανόηση ζητημάτων που αφορούν την ενέργεια, καθώς και για ανάπτυξη της ικανότητας της μοντελοποίησης.

Ειδικότερα, με βάση τα προγράμματα σπουδών της Στ' τάξης της Δημοτικής Εκπαίδευσης των αναθεωρημένων Αναλυτικών Προγραμμάτων της Κύπρου, στην ενότητα *Ενέργεια*, η κατανόηση της διατήρησης και των μετατροπών της ενέργειας αποτελεί ένα σημαντικό μαθησιακό στόχο (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2016). Συγκεκριμένα, μεταξύ άλλων οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να κατανοούν το φαινόμενο της διατήρησης της ενέργειας και να περιγράφουν διάφορες μορφές και μετατροπές της.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα βήματα που ακολουθήθηκαν για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του διδακτικού / μαθησιακού υλικού που αφορά την προτεινόμενη διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της ενέργειας στην Στ' τάξη Δημοτικού Σχολείου:

- Πρώτο βήμα: Διατύπωση και ιεράρχηση μαθησιακών επιδιώξεων και επιμέρους μαθησιακών στόχων για τη διδακτική πρόταση: Οι μαθησιακές επιδιώξεις του συγκεκριμένου μαθησιακού περιβάλλοντος, όπως αυτό αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε στη Στ' τάξη Δημοτικής Εκπαίδευσης, ήταν οι ακόλουθες:

- Οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες μοντελοποίησης: Οι δεξιότητες αυτές αφορούν αφενός την κατασκευή και χρήση επιστημονικών μοντέλων σχετικών με το φαινόμενο της διατήρησης της ενέργειας και των μετατροπών της ενέργειας σε διάφορες μορφές και αφετέρου σε μεταγνωστικές δεξιότητες για τη μοντελοποίηση. Οι μεταγνωστικές αυτές δεξιότητες αφορούν την περιγραφή των σταδίων της μοντελοποίησης και την κατανόηση της φύσης των μοντέλων και της μοντελοποίησης στην επιστήμη, καθώς και στην επιστημολογική κατανόηση του ρόλου και της σημασίας τους στην οικοδόμηση της επιστημονικής γνώσης.

- Οι μαθητές να αναπτύξουν εννοιολογική κατανόηση για τα ακόλουθα θέματα: Διατήρηση ενέργειας και μετατροπές της ενέργειας σε διάφορες μορφές.

- Αισθητική απόλαυση και συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

- Δεύτερο βήμα: Επιλογή του κατάλληλου μύθου, ο οποίος δυνητικά στηρίζει τους μαθησιακούς στόχους του μαθήματος. Για το συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον επιλέχθηκε ο μύθος του ασκού του Αιόλου και του ταξιδιού του Οδυσσέα προς την Ιθάκη. Ειδικότερα, αξιοποιήθηκε το ακόλουθο τμήμα του σχετικού μύθου:

«...Ο Οδυσσέας με τους συντρόφους του πήγε στην Αιολία, όπου ο Αίολος τούς φιλοξένησε έναν μήνα. Όταν ζήτησε τη βοήθεια του Αιόλου για να αναχωρήσει, αυτός έκλεισε όλους τους ανέμους σε ένα ασκί και άφησε μόνο τον ούριο Ζέφυρο να πνέει ευνοϊκά γι' αυτούς. Με τη βοήθεια του Ζέφυρου, ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του έφτασαν πολύ κοντά στην Ιθάκη. Αλλά κάποια στιγμή που ο Οδυσσέας αποκοιμήθηκε, οι σύντροφοί του άνοιξαν το ασκί, νομίζοντας ότι έχει χρυσάφι, και άφησαν ελεύθερους όλους τους ανέμους ... Η θαλασσοταραχή που ακολούθησε προκάλεσε μεγάλες ζημιές στο καράβι του Οδυσσέα και είχε ως αποτέλεσμα να χάσει τον προσανατολισμό του, επιμηκύνοντας το ταξίδι της επιστροφής στην Ιθάκη...».

- Τρίτο βήμα: Ανάπτυξη υποστηρικτικού υλικού για την προώθηση των μαθησιακών επιδιώξεων. Το υποστηρικτικό υλικό αφορούσε την εννοιολογική κατανόηση για τη διατήρηση της ενέργειας και τις μετατροπές της ενέργειας σε διάφορες μορφές. Επιπλέον,

με βάση το προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο που παρουσιάστηκε προηγουμένως, αναπτύχθηκε υποστηρικτικό υλικό για την προώθηση των διαφόρων συνιστωσών της μοντελοποίησης.

Οι επιμέρους δραστηριότητες του σχετικού υποστηρικτικού διδακτικού υλικού αφορούσαν τα εξής:

- Εντοπισμός αρχικών / εναλλακτικών ιδεών για θέματα που αφορούν τη διατήρηση, μορφές και μετατροπές της ενέργειας, καθώς και τη φύση των μοντέλων και της μοντελοποίησης στην επιστήμη.
- Ψηφιακή αφήγηση του μύθου του ασκού του Αιόλου και του ταξιδιού του Οδυσσέα προς την Ιθάκη.
- Αναπαράσταση του μύθου του ασκού του Αιόλου και του ταξιδιού του Οδυσσέα προς την Ιθάκη και οικοδόμηση μοντέλων για τη διατήρηση και τις μετατροπές της ενέργειας: Εντοπισμός αντιστοιχιών ανάμεσα στους όρους του μύθου (π.χ. Ασκός του Αιόλου, άνεμος, καράβια του Οδυσσέα, Θάλασσα, σύντροφοι Οδυσσέα), τους όρους του φυσικού φαινομένου και του μοντέλου. Εντοπισμός μεταβλητών, διαδικασιών και σχέσεων μεταξύ των διαφόρων στοιχείων του μοντέλου και του υπό μελέτη φαινομένου.
- Διατύπωση εξηγήσεων για τη διατήρηση της ενέργειας και για τις μετατροπές της ενέργειας σε διαφορετικές μορφές.
- Διατύπωση προβλέψεων για τα υπό μελέτη φαινόμενα κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες.
- Σύγκριση μεταξύ προτεινόμενων μοντέλων. Αξιολόγηση και βελτίωση μοντέλων και επικύρωση μοντέλων με βάση νέα δεδομένα.
- Αναστοχασμός για τη διαδικασία της μοντελοποίησης (αναγνώριση σταδίων της διαδικασίας της μοντελοποίησης) και για τη φύση και τον ρόλο των μοντέλων στην επιστήμη.
- Τέταρτο βήμα: Εφαρμογή διδακτικής πρότασης και αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων.

2.4. Εφαρμογή διδακτικής πρότασης

Η διδακτική πρόταση με τίτλο «Ο ασκός του Αιόλου και η μελέτη της ενέργειας» διεξήχθη σε τέσσερις φάσεις ως ακολούθως:

- Στην πρώτη φάση, παρουσιάστηκε στους μαθητές ο μύθος του Ασκού του Αιόλου και του ταξιδιού του Οδυσσέα προς την Ιθάκη μέσω ψηφιακής αφήγησης. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο μέρος που ο Αίολος έκλεισε όλους τους ανέμους σε ένα ασκί και άφησε μόνο τον ούριο Ζέφυρο να πνέει ευνοϊκά για τον Οδυσσέα και τους συντρόφους του, καθώς και στο μέρος που οι σύντροφοι του Οδυσσέα άνοιξαν τον ασκό, νομίζοντας ότι έχει χρυσάφι, και άφησαν ελεύθερους όλους τους ανέμους, οπότε ακολούθησε θαλασσοταραχή, η οποία προκάλεσε μεγάλες ζημιές στο καράβι του Οδυσσέα. Με την ολοκλήρωση της αφήγησης, οι μαθητές κλήθηκαν να διατυπώσουν υποθέσεις για τον λόγο που δημιουργήθηκε η θαλασσοταραχή και προκλήθηκαν ζημιές στο καράβι του Οδυσσέα, για τις μετατροπές και τις μορφές της ενέργειας.
- Στη δεύτερη φάση, οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν φύλλο εργασίας που αφορούσε τις αρχικές ιδέες τους για τη διατήρηση και τις μετατροπές της ενέργειας καθώς και για τη φύση και τον ρόλο των μοντέλων και της μοντελοποίησης στην επιστήμη.

- Στην τρίτη φάση, οι μαθητές με βάση ειδικό έντυπο για κωδικοποίηση μοντέλου, όπως αυτό που παρατίθεται στον Πίνακα 1, κλήθηκαν να μοντελοποιήσουν το μέρος του μύθου του Ασκού του Αιόλου που αφορά τις μετατροπές της ενέργειας. Οι μαθητές αρχικά πρότειναν αντιστοιχίες μεταξύ του μύθου, του προτεινόμενου μοντέλου και του φαινομένου των μετατροπών της ενέργειας. Ακολούθως, πρότειναν υλικά, διαδικασίες και σχέσεις μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών του προτεινόμενου μοντέλου και συμπλήρωσαν τα μέρη 1-5 του σχετικού εντύπου (Πίνακας 1). Ακολούθησε η οικοδόμηση των μοντέλων των μαθητών. Κάθε ομάδα μαθητών έφτιαξε ένα χάρτινο καραβάκι (καράβι του Οδυσσέα) και χρησιμοποίησε μια μεγάλη λεκάνη με νερό (θάλασσα). Επίσης, οι μαθητές χρησιμοποίησαν μπαλόνια (ασκοί) για να φυλακίσουν τους ανέμους μέσα σε ασκούς. Στη συνέχεια, μέσα στη λεκάνη που ήταν γεμάτη με νερό τοποθέτησαν το χάρτινο καραβάκι τους και άλλα μικρά και μεγάλα καραβάκια και έκαναν τις παρατηρήσεις τους. Ακολούθως, οι μαθητές (σύντροφοι του Οδυσσέα), ως οι κύριοι χειριστές των ανέμων, άνοιξαν τους ασκούς τους και άφησαν τα καραβάκια να μετακινηθούν. Πειραματίστηκαν με την κίνηση των καραβιών τους, αφήνοντάς τα να κινηθούν άλλοτε γρήγορα και άλλοτε πιο αργά, χρησιμοποιώντας μικρότερα και μεγαλύτερα μπαλόνια, ανοίγοντας τα μπαλόνια αργά ή πιο γρήγορα κ.λπ.. Οι μαθητές στη συνέχεια συμπλήρωσαν το μέρος 6 του εντύπου κωδικοποίησης του μοντέλου (Πίνακας 1). Ο εκπαιδευτικός με τη χρήση αναστοχαστικών και υποστηρικτικών ερωτήσεων ενθάρρυνε τον αναστοχασμό των μαθητών για τις μετατροπές και τη διατήρηση της ενέργειας με απώτερο στόχο την αναδόμηση των αρχικών ιδεών των μαθητών και την εννοιολογική κατανόηση των συγκεκριμένων ζητημάτων. Στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν να διατυπώσουν προβλέψεις για τα υπό μελέτη φαινόμενα κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, όπως τι θα συμβεί αν χρησιμοποιηθούν καραβάκια διαφόρων μεγεθών (μέγεθος), αν χρησιμοποιηθούν διαφορετικά μέσα για τη δημιουργία του άνεμου κ.λπ., συμπληρώνοντας το μέρος 7 και 8 του σχετικού εντύπου κωδικοποίησης μοντέλου (Πίνακας 1).
- Στην τέταρτη φάση, οι μαθητές αυτό-αξιολόγησαν και ετερο-αξιολόγησαν τα μοντέλα τους, έκαναν σχετικές συγκρίσεις, αλλαγές και βελτιώσεις στα μοντέλα τους. Για την αξιολόγηση των μοντέλων οι μαθητές αξιοποίησαν έντυπο αξιολόγησης, όπως αυτό που παρατίθεται στον Πίνακα 2 της εργασίας αυτής. Η διδακτική παρέμβαση ολοκληρώθηκε με γραπτή τελική αξιολόγηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό.

3. Επίλογος

Στην παρούσα εργασία προτάθηκε η αξιοποίηση μύθων της ελληνικής μυθολογίας ως διδακτικό μέσο για την προώθηση των διαφόρων δεξιοτήτων μοντελοποίησης στις ΦΕ, στην προσχολική και σχολική ηλικία. Ειδικότερα, προτάθηκε ένα διδακτικό μοντέλο αξιοποίησης μύθων της ελληνικής μυθολογίας για την προώθηση δεξιοτήτων μοντελοποίησης, όπως αυτό έχει προκύψει μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και μέσα από διάφορες διδακτικές προτάσεις που σχεδιάστηκαν, αναπτύχθηκαν, εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν σε σχολεία της Κύπρου κατά τις σχολικές χρονιές 2014-2015, 2015-2016 και 2016-2017 στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. Στην εργασία αυτή επιπρόσθετα παρουσιάστηκε ένα παράδειγμα μοντελοποίησης του μύθου του Ασκού του Αιόλου και του ταξιδιού του Οδυσσέα προς την Ιθάκη από την ελληνική μυθολογία, όπως οικοδομήθηκε και αξιοποιήθηκε για τη διδασκαλία και μάθηση διαφόρων μορφών και μετατροπών της ενέργειας στη Δημοτική Εκπαίδευση, με μαθητές Στ' τάξης.

Η διδακτική αυτή πρόταση αξιολογήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης των μαθητών, καθώς και τελικής αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης, καθώς και άλλων ανάλογων διδακτικών προτάσεων που εφαρμόστηκαν, υποδεικνύουν ότι η αξιοποίηση των μύθων της ελληνικής μυθολογίας ως διδακτικό μέσο για την προώθηση της εννοιολογικής κατανόησης και διαφόρων δεξιοτήτων μοντελοποίησης στις ΦΕ στην εκπαίδευση, αποτελεί μια αποτελεσματική εναλλακτική δημιουργική διδακτική προσέγγιση για την προώθηση της μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- AAAS (1993). *Benchmarks for science literacy*. New York: American Association for the Advancement of Science.
- Constantinou, C. P. (1999). The Cocoa Microworld as an Environment for Developing Modeling Skills in Physical Science. *International Journal of Continuing Education and Life-Long Learning*, 9(2), 201-213.
- Driver, R. & Warrington, L. (1985). Students' use of the principle of energy conservation in problem situations. *Physics Education*, 20(2), 171-176.
- Duit, R. (1984). Learning the energy concept in school: Empirical results from The Philippines and West Germany. *Physics Education*, 19(1), 59-65.
- Duschl, R. A., Schweingruber, H. A. & Shouse, A. W. (2007). *Taking Science to School: Learning and Teaching Science in Grades K-8*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Gilbert, S. (1991). Model Building and a Definition of Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(1), 73-79.
- Gobert, D. J. & Buckley, C. B. (2000). Introduction to Model-based Teaching and Learning in Science Education. *International Journal of Science Education*, 22(9), 891-894.
- Halloun, I. (2007). Mediated Modeling in Science Education. *Science and Education*, 16, 653–697.
- Lehrer, R. & Schauble, L. (2000). Developing Model-Based Reasoning in Mathematics and Science. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(1), 39–48.
- Liu, X., & McKeough, A. (2005). Developmental growth in students' concept of energy: Analysis of selected items from TIMSS database. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(5), 493-517.
- Matthews, M.R. (2007). Models in Science and in Science Education: An Introduction. *Science and Education*, 16, 647–652.
- Nicolaou, C. & Constantinou, C. (2014). Assessment of the modeling competence: A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 13, 52-73.
- NRC (2012). *A framework for K-12 Science education: practices, crosscutting concepts, and core Ideas*. Washington: The National Academies Press.
- Raghavan, K. & Glaser, R. (1995). Model-Based Analysis and Reasoning in Science: The MARS Curriculum. *Science Education*, 79(1), 37-61.
- Solomon, J. (1992). *Getting to know about energy: In school and in society*. London: Falmer Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard Press.
- Γιαννικοπούλου, Α. & Πρεβεζάνου, Β. (2010). *Λογοτεχνία και Φυσικές Επιστήμες - Διαθεματικές προσεγγίσεις στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

- Μπάιτελμαν, Α. (2014). *Η κρυφή γοητεία της Επιστήμης: μια συνάντηση με τη μυθολογία, την ιστορία και τον πολιτισμό - Προαιρετικό σεμινάριο επιμόρφωσης ΓΨ06.021 - Μέρος Α΄*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Μπάιτελμαν, Α. (2015). *Η κρυφή γοητεία της Επιστήμης: μια συνάντηση με τη μυθολογία, την ιστορία και τον πολιτισμό - Προαιρετικό σεμινάριο επιμόρφωσης ΓΨ06.021- Μέρος Β΄*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Μπάιτελμαν, Α. (2016). *Τρόποι ανάπτυξης κριτικής και δημιουργικής σκέψης - Προαιρετικό σεμινάριο επιμόρφωσης ΓΨ06.033*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νικολάου, Χ. (2010). *Συνεργασία και μοντελοποίηση σε μαθησιακά περιβάλλοντα*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. (2016). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.

Χρήση και αξιοποίηση της εικονογράφησης από το σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου

Ευμορφία Μπακάλη

Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, ΠΔΜ

foulibakali@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει την πληροφορία που λαμβάνουν τα παιδιά από τη θέαση των φωτογραφιών της ρεαλιστικής εικονογράφησης του σχολικού εγχειριδίου της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» της Στ' τάξης του Δημοτικού.

Η πληροφορία εξετάζεται ως προς τη σχέση με τα εικονικά στοιχεία (εικονογράμματα, κώδικες-δομές σημασίας, συνειρμικό μήνυμα) ή το γλωσσικό κείμενο του μαθήματος.

Για την επίτευξη του ερευνητικού στόχου πραγματοποιήθηκε μια εκτενής θεωρητική αναζήτηση σχετικά με τον ρόλο της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια, τα μέχρι στιγμής ερευνητικά δεδομένα, το εννοιολογικό πλαίσιο της σημειωτικής επιστήμης και τη χρήση των σημειωτικών εργαλείων στην ανάλυση των εικονικών και γλωσσικών μηνυμάτων. Επιπρόσθετα, συντάχθηκε κατάλληλο ερωτηματολόγιο με το οποίο συλλέχθηκε το υλικό της έρευνας, δηλαδή οι φωτογραφικές επιλογές των παιδιών και η «πληροφορία-αξία» που προσλάμβαναν από κάθε φωτογραφία. Τα δεδομένα αυτά αναλύθηκαν με το μοντέλο ανάλυσης εικόνας του Roland Barthes και με τη χρήση της μεθόδου της Δομικής Σημαντικής του Algridas Greimas. Τα κύρια αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η πρόσληψη της πληροφορίας βασίζεται κυρίως στο γλωσσικό κείμενο της φωτογραφίας (λεζάντα).

Λέξεις-κλειδιά: Εικόνα, σημασία, σημειωτική, πληροφορία.

1. Εισαγωγικά

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της λειτουργικότητας του εικονικού υλικού, ως παράγοντα σημασιοδότησης και πρόσληψης της πληροφορίας - αξίας, δηλαδή του μηνύματος που τα παιδιά προσλαμβάνουν από τη θέαση μιας εικόνας.

Η παρουσία της εικόνας έχει κατακλύσει τα σχολικά εγχειρίδια, το κατεξοχήν εργαλείο του σχολικού γραμματισμού. Η νέα επικοινωνιακή τάση, όπως αυτή καθορίζεται από την εικόνα, προβάλλει την ανάγκη για τον οπτικό γραμματισμό και την εξέταση του βιβλίου ως πολυτροπικού υλικού, δηλαδή ως κειμένου όπου εστιάζουμε εξίσου και στα μη-γλωσσικά στοιχεία, όπως είναι η εικόνα (Χοντολίδου, 1999).

Ο Barthes (1988) επισημαίνει ότι η φωτογραφία περιέχει τρία μηνύματα, ένα γλωσσικό μήνυμα (λεζάντα ή συγκεκριμένο), ένα κωδικοποιημένο εικονικό μήνυμα και ένα μη κωδικοποιημένο εικονικό μήνυμα.

Το γλωσσικό μήνυμα είναι εύκολο να διαχωριστεί από τα άλλα δύο και παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην άρση της πολυσημίας της εικόνας, λειτουργώντας ως «αγκύρωση» ανάμεσα στην εικόνα και στο μήνυμά της, περιορίζοντας ταυτόχρονα ένα σύνολο αβέβαιων σημειομένων και σηματοδοτήσεων. Ωστόσο, μπορεί να παρατηρηθεί και αντιστροφή των όρων της «αγκύρωσης», με αποτέλεσμα να έχουμε ένα ισχυρό αλλά αμφιλεγόμενο μήνυμα, το οποίο κυριαρχεί έναντι της εικόνας που λειτουργεί βοηθητικά ως προς το κείμενο «αγκυρώνοντας» το νόημά του. Αναλυτικότερα, η εικονική επικοινωνία πραγματοποιείται μέσα από στοιχεία που μπορούν να περιγραφούν ως: α) εικονογράμματα και αφορούν τη δηλωτική σημασία της εικόνας, αλλά και ό,τι προσλαμβάνει ο κάθε θεατής ως διαμεσολαβητής με ένα σύνολο γνώσεων και κοινών

δεξιοτήτων, β) συνδήλωση, ή γ) συνειρμική σημασία (Eco, 1988: 312-329).

Στόχος στη μελέτη που παρουσιάζουμε είναι να εξεταστούν και οι τρεις τύποι μηνυμάτων, ώστε να γίνει κατανοητή η συνολική δομή της εικόνας (Barthes, 1977: 36-37). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο συνδυασμός κυριολεκτικού και συνειρμικού σημείου παράγει ένα νέο σημαίνον και σημαίνόμενο, τα οποία αποτελούν το δεύτερο επίπεδο ανάγνωσης / θέασης (Μιχαηλίδης, Νικολαντωνάκης & Βαμβακίδου, 2011).

Ακολουθούμε επίσης και το μοντέλο του Greimas (στο Χριστοδούλου, 2002) για την εξέταση στο επίπεδο του αρθρωμένου λόγου και του κειμένου ως συνόλου, μοντέλο που χρησιμοποιεί την «ισοτοπία», όρο δανεισμένο από τη χημεία. Η «ισοτοπία» οργανώνεται με σημασιολογικούς «κώδικες», οι οποίοι φανερώνουν τη σημασία, τη λειτουργία και τις σχέσεις των εννοιών σε ένα πεδίο. Επιπλέον, η «ισοτοπία» εξασφαλίζει τη σημασιακή και θεματική συνοχή του λόγου και καθιερώνει ένα πεδίο ενιαίας ανάγνωσης του λόγου. Ξεκινώντας από τα συνολικά σημασιακά περιεχόμενα, προχωρά προς τα επιμέρους συστατικά τους και διερευνά τις αρθρώσεις τους.

Πρέπει επομένως για την ανάλυση ενός κειμένου να εντοπιστούν σε πρώτο επίπεδο οι σημασιολογικοί «κώδικες», οι ομαδοποιήσεις των μονάδων του λόγου (λέξεις, φράσεις) ανάλογα με το σημασιολογικό τους περιεχόμενο. Στη συνέχεια, εξετάζεται η εσωτερική αρχή οργάνωσης των ομάδων, ώστε να έχουμε μια σειρά από δομημένα σημασιολογικά σύνολα, τα οποία ο Greimas ονομάζει «ισοτοπίες» (Χριστοδούλου, 1996) και βάσει αυτών μπορούμε να εντοπίσουμε τους μηχανισμούς παραγωγής του νοήματος ενός κειμένου (Χριστοδούλου, 2012: 74).

Η Δομική Σημαντική χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο για την προσέγγιση μιας ευρείας ποικιλίας σημειωτικών συστημάτων. Με τη Δομική Σημαντική έχουμε τη δυνατότητα λεπτομερών και ακριβών περιγραφών των σημειωτικών συστημάτων και του πεδίου σχέσεων μεταξύ των σημάτων ενός κειμένου. Το σημαντικότερο είναι ότι η Δομική Σημαντική κατευθύνει προς τις βαθύτερες, συνειδητές και μη δομές του κειμένου και επιπλέον μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στη σημειωτική ανάλυση των εικόνων.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάζει μικρό αριθμό ερευνών, σχετικών με την εικονογράφιση. Οι έρευνες αυτές, όπως θα παρακολουθήσουμε στη συνέχεια, αναφέρονται στα σχολικά εγχειρίδια, όπου η καταλληλότητά τους εξετάζεται σε σχέση και με την εικονογράφιση.

2. Προερευνητικά δεδομένα

Τα σχολικά εγχειρίδια έλκουν το ενδιαφέρον των ερευνητών διεθνώς. Αρχικά, οι περισσότερες εργασίες είχαν ως αντικείμενο την Παιδαγωγική της Ειρήνης. Κατόπιν, το εύρος των ερευνών διευρύνθηκε.

Ο Γρόσδος (2008) στην έρευνα με στόχο την «καταγραφή του ρόλου της εικόνας στη γλωσσική διδασκαλία» αναφέρει πως «οι υπάρχουσες έρευνες είναι μικρής κλίμακας, καθώς ασχολούνται συνήθως με μικρό αριθμό βιβλίων ή προσεγγίζουν ορισμένες μόνον πλευρές της εικόνας», όπως η έρευνα του Κασβίκη (2004), η οποία εξετάζει το είδος της απεικόνισης των αρχαιολογικών κειμένων.

Οι Καψάλης και Χαραλάμπους (1995: 209), συνοψίζοντας τις ήδη υπάρχουσες εργασίες, εντόπισαν τρεις κατηγορίες ερευνών:

- Τις έρευνες που εστιάζουν στο περιεχόμενο και προσπαθούν να διακρίνουν τυχόν προκαταλήψεις ή προπαγανδιστικά στοιχεία εναντίον κάποιου αντιπάλου με σκοπό τη βελτίωση και ανάπτυξη της αγωγής της Ειρήνης.
- Θεωρώντας το σχολικό βιβλίο ως δείκτη κοινωνικής ανάπτυξης, κάποιες έρευνες

ασχολούνται με την ιδεολογική ανάλυση περιεχομένου και διερευνούν θεσμούς, αξίες, πρότυπα και άλλα θέματα που αφορούν την εξέλιξη της κοινωνίας.

- Τέλος, πολλές έρευνες εξετάζουν τα σχολικά βιβλία με επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια για να διαπιστώσουν την καταλληλότητά τους.

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση αυτή, στην Ελλάδα οι έρευνες αφορούν κυρίως θέματα ιδεολογικής φύσης (2η κατηγορία) και λιγότερο θέματα προκαταλήψεων-προπαγάνδας (1η κατηγορία) και καταλληλότητας (3η κατηγορία).

Ο Βρεττός (1999), διερευνώντας τη χρήση της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας, διαπίστωσε ότι οι συγγραφείς των βιβλίων αυτών δεν είχαν δώσει τη δέουσα προσοχή με αποτέλεσμα οι εικόνες να είναι διακοσμητικά στοιχεία και να αποτελούν απλό συμπλήρωμα του κειμένου. Αναπόφευκτα, η σύνδεση εικόνας-κειμένου υπήρξε χαλαρή, πράγμα που φανερώνει πως σε αυτά τα βιβλία η εικόνα δεν αντιμετωπίστηκε ως πηγή για πρόκληση διαλόγου και προβληματισμών. Επιπρόσθετα, η εμφάνιση των εικόνων ήταν πολύ κακή και συνοδευόταν από πολύ μικρά κείμενα.

Στα παραπάνω θα πρέπει να συνυπολογιστεί το γεγονός ότι η ανάγνωση των εικόνων δεν είναι πάντα εύκολη και η αποκωδικοποίηση του μηνύματος δεν οδηγεί πάντα σε ασφαλή συμπεράσματα. Αναφερόμενοι πάλι στο γνωστό ρητό «Μια εικόνα χίλιες λέξεις», θα πρέπει να αναρωτηθούμε ποιες από αυτές τις λέξεις αποδίδουν το σωστό νόημα της εικόνας. Έτσι αναρωτιόμαστε εάν οι εικόνες παράγουν σύγχυση ή καθιστούν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία, τη στιγμή που η γλώσσα της εικόνας δεν είναι τόσο σαφής όσο η λεκτική διατύπωση (Βρεττός, 1999: 121-122).

Η εξέταση των καταδηλωτικών και συμπαραδηλωτικών μηνυμάτων παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Από τα εμπειρικά δεδομένα σχετικών ερευνών (visual literacy infology) ο Pettersson το 1990 και ο Peek το 1999 (στο Μπονίδης, 2004) αναφέρουν πως ένας μεγάλος αριθμός εικόνων δημιουργεί απρόσμενες συναισθηματικές αντιδράσεις, ενώ παράλληλα οι εικόνες λειτουργούν, είτε συμπληρωματικά ως προς το κείμενο είτε ανεξάρτητα από αυτό (Μπονίδης, 2004: 7-8).

Συνοψίζοντας, στον μεγαλύτερο όγκο των ερευνών οι κύριες ερευνητικές μέθοδοι που έχουν χρησιμοποιηθεί για τη συνολική εξέταση του βιβλίου, τόσο από την πλευρά της λεκτικής επικοινωνίας του κειμένου όσο και από την πλευρά της εικόνας ως επικοινωνιακού μέσου, είναι: η ερμηνευτική μέθοδος, η ποσοτική και ποιοτική μέθοδος, η ανάλυση περιεχομένου, η κριτική ανάλυση λόγου και η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού (Μπονίδης, 2004: 199-201).

Μια διαφορετική έρευνα, αυτή της Μωραΐτη (2008), με θέμα «Η εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων. Αισθητικές ψυχολογικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις και προοπτικές» έθεσε το ερώτημα κατά πόσον οκτάχρονοι μαθητές (σε σχέση με δείγμα ενηλίκων) μπορούσαν να λύσουν το ζήτημα της εκφραστικότητας με μια εικασία σε σχέση με τις αφηρημένες έννοιες που δομούσαν το νόημα δύο εικόνων. Προηγήθηκε ανάλυση των εικόνων, καθώς οι ερωτήσεις ήταν συγκεκριμένες και αφορούσαν κατηγορίες, π.χ τον «βαθμό δικαιοσύνης», όπως θα μπορούσε να υποτεθεί από τον οπτικό χαρακτήρα και την εκφραστικότητα των εικονιζόμενων προσώπων. Η μελέτη αυτή χρησιμοποίησε τη μέθοδο επισκόπησης²⁰ και το αποτέλεσμά της ήταν αναμενόμενο, καθώς η μέτρηση πραγματοποιήθηκε για να διαπιστωθεί η γνωστική βελτίωση που μπορεί να προέλθει από

²⁰Στη μέθοδο επισκόπησης δίνεται επίσης η ευκαιρία στον ερευνητή να συγκρίνει ομάδες μεταξύ τους, ώστε να διαπιστώσει τις διαφορές και τις ομοιότητες, ως προς το ερευνητικό ζητούμενο (Βάμβουκας, 1993).

την εξοικείωση με μια πιο παρατεταμένη έκθεση σε ένα οπτικό ερέθισμα ή την εμπειρία που αποκτάται από μια οπτική δοκιμασία ακόμα και εάν δεν έχει μεσολαβήσει η επίδραση της διδασκαλίας.

Λαμβάνοντας υπόψη τη δημοσιευμένη βιβλιογραφία, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τον ρόλο της εικόνας ως παράγοντα σηματοδότησης και πρόσληψης της πληροφορίας. Ειδικότερα, το ερώτημα που τέθηκε είναι:

- Ποιος τύπος μηνύματος παρέχει την πληροφορία-αξία που προσλαμβάνεται από μια φωτογραφία;
- Η πρόσληψη της πληροφορίας βασίζεται στα εικονικά στοιχεία (εικονογράμματα, κώδικες-δομές σημασίας), στο συνειρμικό μήνυμα της εικόνας ή στο γλωσσικό κείμενο;

3. Περιορισμοί της έρευνας

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να τονιστεί πως δεν έχει διεξαχθεί παρόμοια έρευνα. Μόνο η Μωραΐτη (2008) στην έρευνά της με θέμα, «Η Εικονογράφηση Των Σχολικών Βιβλίων, Αισθητικές Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Προϋποθέσεις και Προοπτικές» εξετάζει και «την ανταπόκριση των παιδιών στις εικονογραφήσεις και στις εικόνες ή στο έργο τέχνης γενικότερα». Προσδοκούμε λοιπόν πως το αποτέλεσμα της έρευνάς μας θα θέσει μια νέα οπτική στο ερευνητικό πεδίο της εικονογράφησης των σχολικών εγχειριδίων, ώστε να απαντηθούν περισσότερα ερωτήματα για την αποτελεσματικότερη χρήση και τον ρόλο της εικόνας.

4. Ερευνητικό υλικό

Το δείγμα αποτελείται από 80 παιδιά, 31 κορίτσια και 21 αγόρια, από το αστικό συγκρότημα του Δήμου Θεσσαλονίκης, καθώς και 11 κορίτσια και 17 αγόρια από την ευρύτερη περιοχή της Καστοριάς.

Ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών είναι 11,7 έτη.

Πίνακας 1. Το δείγμα της έρευνας

ΠΕΡΙΟΧΗ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΔΕΙΓΜΑ	Μ.Ο ΗΛΙΚΙΑΣ
Θεσσαλονίκη	21	31	52	65%
Καστοριά	17	11	28	35%
Σύνολο	38	42	80	100%
Ποσοστό	47,5%	52,5%	100%	

5. Η τεχνική της έρευνας

Για την επίτευξη των στόχων της μελέτης πραγματοποιήθηκε διερευνητική - περιγραφική έρευνα, η οποία δίνει έμφαση στη φυσική ροή των γεγονότων και επιτρέπει την απεικόνιση σύνθετων μορφών συμπεριφοράς, χωρίς να ελέγχει τις αιτιώδεις σχέσεις (Παρασκευόπουλος, 1993) με τη χρήση ερωτηματολογίου, όπου οι ερωτώμενοι δηλώνουν την εικόνα προτίμησης τους και τις πληροφορίες που προσλαμβάνουν από τη θέαση αυτής της εικόνας ως περιγραφή με λίγες λέξεις. Στη συνέχεια, αναλύουμε σημειωτικά την

επιλεγμένη εικόνα εφαρμόζοντας το μητρώο εικονικής ανάλυσης των Barthes–Greimas, όπως προσαρμόστηκε από τη Χριστοδούλου (2003).

6. Μέθοδος ανάλυσης

Στην παρούσα εργασία επιλέγονται τα μοντέλα ανάλυσης του Barthes για την εικόνα και του Greimas για την εικόνα και τη σημασιολογική ανάλυση του κειμένου. Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το εικονογραφικό υλικό από το εγχειρίδιο της Στ' τάξης Δημοτικού «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή»²¹ (βιβλίο του μαθητή) του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος». Αναλυτικότερα, το εγχειρίδιο αναπτύσσεται μέσα σε 95 σελίδες και περιέχει 4 θεματικές ενότητες: «Το άτομο και η κοινωνία», «Το άτομο και η πολιτεία», «Το άτομο και η Ευρωπαϊκή Ένωση» και «Το άτομο και η Διεθνής Κοινότητα». Από το συνολικό εικονογραφικό υλικό επιλέχθηκαν μόνο οι ρεαλιστικές απεικονίσεις, καθώς το περιεχόμενό τους –πέρα από οποιαδήποτε κρίση και κίνητρο του δημιουργού– βασίζεται σε πραγματικά γεγονότα, αν και μπορεί να έχει υποστεί μεταγραφή, επεξεργασία ή ενίσχυση (Sontag, 1993: 33).

Ακολουθεί η σημειωτική ανάλυση σε πίνακα της επιλεγμένης φωτογραφίας από το σχολικό εγχειρίδιο της «Κοινωνικής και Πολιτικής αγωγής της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου». Η συγκεκριμένη φωτογραφία αρχικά αναλύεται καταδηλωτικά ως:

- Περιγραφή της εικόνας σε επίπεδο εικονογραμμάτων
 - Τεχνοτροπία εικόνας
 - Χώρος που παραπέμπει η εικόνα
 - Περιεχόμενο εικόνας
 - Θεματικές εικόνας
 - Εικόνα με ή χωρίς λεζάντα.
- Στη συνέχεια ακολουθεί:
- η συνειρμική - συνδηλωτική περιγραφή ως συμβολικό, πολιτισμικό μήνυμα και παράγουμε έναν πίνακα, όπου παρουσιάζονται οι κώδικες.

Πίνακας 2. Μητρώο Εικονικής Ανάλυσης

Εικόνα διδακτικού κεφαλαίου	Ανάλυση
A/A Εικόνας	
Τεχνοτροπία εικόνας	
Χώρος που παραπέμπει η εικόνα	
Περιγραφή της εικόνας σε επίπεδο εικονογραμμάτων	
Περιεχόμενο της εικόνας	
Θεματική της εικόνας	
Συμβολικό-συνειρμικό μήνυμα	

Πίνακας 3. Κώδικες

Κώδικες	Στοιχείο της εικόνας, όπου εντοπίζονται οι κώδικες

²¹ Η περιγραφή του βιβλίου είναι διαθέσιμη στη διεύθυνση <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-F103/165/1141,4219/>

7. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα 37 παιδιά (46%) από τον πληθυσμό που συμμετείχε στην έρευνα (σύνολο 80 παιδιά) επέλεξαν την εικόνα με τη λεζάντα «πόλεμος»²².

Πίνακας 4. Επιλογή εικόνας

ΠΕΡΙΟΧΗ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΔΕΙΓΜΑ	Μ.Ο ΗΛΙΚΙΑΣ
Θεσσαλονίκη	10	19	29	78%
Καστοριά	4	4	8	22%
Σύνολο	14	23	37	100%
Ποσοστό	38%	62%	100%	

Σημειωτική ανάλυση της επιλεγμένης εικόνας



Εικόνα 1. Πόλεμος

Πίνακας 5. Μητρώο εικονικής ανάλυσης επιλεγμένης εικόνας

Α/Α Εικόνας	18 ²³
Τεχνοτροπία εικόνας	Έγχρωμη, ρεαλιστική, παραλληλόγραμμη Φωτογραφία
Χώρος που παραπέμπει η εικόνα	Εξωτερικός χώρος
Περιγραφή της εικόνας σε επίπεδοεικονογραμμάτων	Παρατηρείται μια γυναίκα και ένα παιδί. Έχει επέλθει κάποιο καταστροφικό συμβάν και η γυναίκα προσπαθεί να συλλέξει ότι απόμεινε πιθανά από τη φωτιά
Εικόνα με λεζάντα	Πόλεμος

²² Φωτ. 3.3.Πόλεμος, σελ. 58 του βιβλίου *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Στ' Δημοτικού*

²³ Αντιστοιχεί στην αρίθμηση των ρεαλιστικών εικόνων του βιβλίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Περιεχόμενο της εικόνας	Απομεινάρια, ανάγκη και αναζήτηση πραγμάτων
Θέματα της εικόνας	Μεγάλη καταστροφή, ανάγκη, επιβίωση

Πίνακας 6. Κώδικες επιλεγμένης εικόνας

Κώδικες	Στοιχείο της εικόνας όπου εντοπίζονται οι κώδικες
Φυλετικός	Έγχρωμοι άνθρωποι
Αριθμητικός	Δύο μορφές
Συμβολικός	Φτώχεια, αδικία, απορία, τριτοκοσμικότητα
Ψυχολογικός	Θλίψη
Συναισθηματικός	Μοναξιά, θλίψη, πίκρα, απώλεια, απόγνωση
Χωρικός	Εξωτερικός χώρος
Ενδυματολογικός	Παραδοσιακή έγχρωμης φυλής
Προσώπων	Δύο πρόσωπα
Σωματικός	Η γυναίκα προσανατολίζει το σώμα της προς τα υπάρχοντά της, ενώ το παιδί στρέφει βλέμμα και σώμα προς την γυναίκα.
Αντικειμένων	Απομεινάρια, καλάθι στην πλάτη
Χρωματικός	Κόκκινο (φωτιά) Λευκό (Σαρίκι, καπνός) Πορτοκαλί (φούστα) Κίτρινη (μπλούζα)
Έμφυλος	Ένα αγόρι, μια γυναίκα
Κατάσταση	Φωτιά, καπνός

Σημασιολογικοί κώδικες

Το corpus ανάλυσης της φωτογραφίας - Εικόνα 1 με τη λεζάντα «Πόλεμος» περιέχει συνολικά 25 κώδικες και ο πίνακας καταρτίστηκε σύμφωνα με τη σειρά εμφάνισης των κωδίκων στις απαντήσεις των παιδιών.

Πίνακας 8. Corpus ανάλυσης κωδίκων

α/α	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΕΜΦΑΝΙΣΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ
1	Πολεμικός	8	16
2	Αναγκαιότητας	4	8
3	Τέλους	1	2
4	Βιαιότητας	1	2
5	Κοινωνικός	2	4
6	Μορφολογικός	6	6
7	Επιβολής	1	2
8	Ποιότητας ζωής	2	4
9	Διεξαγωγής	2	4
10	Δράσης	1	2
11	Συνεργασίας	2	4
12	Συνθήκης	1	2
13	Απώλειας	1	2
14	Ζωής	1	2
15	Παιδικότητας	1	2
16	Θανάτου	1	2
17	Συμπαράστασης	1	2
18	Μόλυνσης	1	2
19	Καλού-Ωφελιμότητας	2	4
20	Καταστροφικότητας	1	2
21	Ιδεολογικός	2	4
22	Αντιπαλότητας	1	2
23	Κακού	1	2
24	Ηθικής	1	2
25	Άρνησης	6	12

Σημασιολογικά σύνολα-Ισοτοπίες

Οι σημασιολογικοί κώδικες που εντοπίστηκαν μπορούν να οργανωθούν σε 8 σημασιολογικά σύνολα - ισοτοπίες:

Πίνακας 7. Διάγραμμα Ισοτοπιών

ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΤΗΤΑΣ	ΠΟΛΕΜΙΚΟΤΗΤΑΣ	ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑΣ
Συνεργασίας, Δράσης	Πολεμικός, Επιβολής	Χώρας
ΤΕΡΜΑΤΙΣΜΟΥ	Διεξαγωγής, Μόλυνσης	Καλού –
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΟΤΗΤ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤ	ΖΩΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
Άρνησης, Βιαιότητας	ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ	Απώλειας, χγκαιότητας

Ως κυρίαρχος ποσοτικά κώδικας αναδεικνύεται ο «πολεμικός» (14%) και ακολουθεί της «άρνησης» (12%), της «αναγκαιότητας» (8%) και ο «μορφολογικός» (6%).

Η ποσοτική υπεροχή παίζει πρωταρχικό ρόλο και στη σύνδεση των ισοτοπιών που σχηματίζουν και φανερώνει τον τρόπο που τα παιδιά κατανοούν την έννοια του «πολέμου» και το γενικότερο κλίμα γύρω από αυτή την κατάσταση.

Συζήτηση

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας συμπεραίνουμε τα εξής:

Ο μαθητικός πληθυσμός που πήρε μέρος στην έρευνα προσέλαβε πληροφορίες και δόμησε τις ζητούμενες έννοιες κυρίως από το γλωσσικό κείμενο της φωτογραφίας και κατ' επέκταση και από τις σχετικές συζητήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγουμε, εξετάζοντας τη σχέση εικόνας και απαντήσεων στην ερώτηση «ποια πληροφορία - αξία λαμβάνετε από τη φωτογραφία της επιλογής σας».

Με τη σύνδεση των δύο συστημάτων σημασίας, εικόνας - κειμένου, δηλώνεται η λειτουργία της εικόνας (Χριστοδούλου, 2002).

Αναλυτικότερα: Σε σχέση με την Εικόνα 1, η οποία φέρει τη λεζάντα «Πόλεμος», οι απαντήσεις στην ερώτηση «ποια πληροφορία - αξία λαμβάνετε» σχετίζονται με το «περιεχόμενο» και το «συμβολικό» μήνυμα της εικόνας σε ποσοστό 59% (22 παιδιά). Παράλληλα, ένα ποσοστό 41% των παιδιών (15 παιδιά) απαντούν βάσει των «θεμάτων» της εικόνας, όπως αυτά περιγράφονται στο Μητρώο Εικονικής Ανάλυσης.

Η λεζάντα «πόλεμος» σημασιοδότησε τη φωτογραφία και οι μαθητές ανέπτυξαν σκεπτικό διαφορετικό από τις πληροφορίες που προσέφεραν τα «Εικονογράμματα». Στην περίπτωση του πληθυσμού της έρευνας, η απάντηση στην ερώτηση «ποια πληροφορία -

αξία λαμβάνετε;» ήταν ο γνωστός στερεοτυπικός λόγος: «δεν πρέπει να γίνεται πόλεμος», «δεν είναι κάτι ωραίο ή καλό, γιατί πεθαίνουν οι άνθρωποι».

Οπωσδήποτε, ο πόλεμος ως κατάσταση ευαισθητοποιεί, γιατί σε συνθήκες πολέμου απειλείται η ανθρώπινη ζωή και οι συνθήκες διαβίωσης γίνονται απάνθρωπες. Οι μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα είναι και αυτοί θεατές της μεγαλύτερης ανθρωπιστικής κρίσης που διανύουμε, λόγω του προσφυγικού ζητήματος, απόρροια της μάστιγας του πολέμου.

Οι μαθητές των οποίων οι απαντήσεις ήταν «συμπληρωματικές» της εικόνας 1, δόμησαν την έννοια του «πολέμου» και άρθρωσαν τον σχολικό λόγο, συνδέοντας την έννοια της «ποιότητας ζωής» (οι άνθρωποι τρώνε και ζουν σε σκουπίδια, υπάρχουν μικρόβια), με την έννοια της «επιβολής» (αναγκάζονται) και με την έννοια της «συμπαράστασης» σε αντιθετική σχέση (αφήνουμε τους ανθρώπους αβοήθητους, ενώ θα έπρεπε να τους βοηθήσουμε).

8. Παρατηρήσεις

Από τα ευρήματά μας συμπεραίνουμε ότι καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία των σημασιικών συνόλων επιτελεί η λεζάντα της φωτογραφίας, καθώς η πληροφορία που δίνει είναι κατευθυντήρια για την καλύτερη κατανόηση του μηνύματος (Χριστοδούλου, 2002).

Ο πλούτος και ο τρόπος δόμησης των σημασιών (συσχετίσεις και συνδέσεις σημασιών) εξαρτάται και φανερώνει τη μαθησιακή ικανότητα κάθε παιδιού.

Οι μαθητές των οποίων οι απαντήσεις βασίστηκαν στο «Συμβολικό» περιεχόμενο της φωτογραφίας φαίνεται πως έχουν περισσότερες γνώσεις για τα «θέματα» της φωτογραφίας σε αντίθεση με τους μαθητές των οποίων οι απαντήσεις βασίστηκαν στα Εικονογράμματα ή Σημαίνοντα της φωτογραφίας.

Μια μελλοντική μελέτη με μεγαλύτερο δείγμα θα μπορούσε να καταλήξει σε ασφαλέστερα αποτελέσματα και να διαλευκάνει περισσότερο τα κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές επιλέγουν μια φωτογραφία σε σχολικά εγχειρίδια παρόμοιας θεματολογίας με αυτό της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Ακόμη, χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση για να διαπιστωθεί ο ρόλος και η λειτουργικότητα των φωτογραφιών στα σχολικά εγχειρίδια κοινωνικού περιεχομένου σε σχέση με τις πληροφορίες που προσδίδουν στο μάθημα.

Τέλος, το γεγονός ότι η συγκεκριμένη εικόνα με τη λεζάντα «πόλεμος» επιλέχθηκε στην πλειονότητα από κορίτσια (62% κορίτσια έναντι 38% αγόρια στο σύνολο των παιδιών) μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι τα αγόρια δεν εντόπισαν σημεία ταύτισης, γεγονός που δημιουργεί πολλά «έμφυλα» ερωτηματικά για περαιτέρω διερεύνηση.

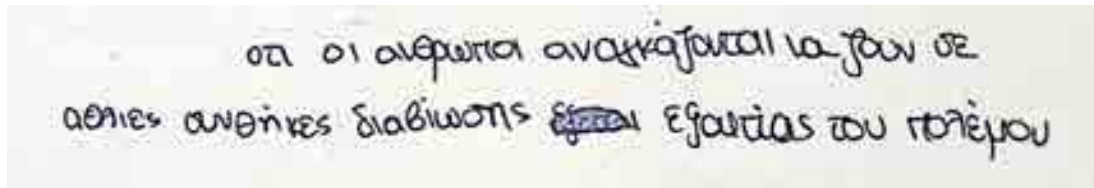
Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barthes, R. (1977). *Rhetoric of the Image*. (S. Heath, Trans.) London: Fontana Press.
Retrieved 15/1/2018 from <https://rosswolfe.files.wordpress.com/2015/04/roland-barthes-image-music-text.pdf>
- Barthes, R. (1988). *Εικόνα, μουσική, κείμενο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Eco, U. (1988). *Θεωρία Σημειωτικής*. Αθήνα: Γνώση.
- Sontag, S. (1993). *Περί φωτογραφίας*. Αθήνα: Φωτογράφος.
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wells L. (ed). (2007). *Εισαγωγή στη φωτογραφία*. Αθήνα: Πλέθρον.

- Βέζου, Ε. (2014), Η δεκαετία 1940-1950 στην Ελλάδα μέσα από φωτογραφικό υλικό: Σημειωτική ανάγνωση του φωτογράφου Κ. Μπαλάφα (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 29/3/2018 από <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16199>
- Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βρεττός, Ι. (1999). *Εικόνα και σχολικό εγχειρίδιο: επιλογή, μεθοδολογική προσέγγιση, ανάγνωση*. Αθήνα.
- Γρόσδος, Σ. (2008). Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 15/1/2018 από <https://ikee.lib.auth.gr/record/112440/?ln=el>
- Κασβίκης, Κ. (2004). Αρχαιολογικές αφηγήσεις και εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας.
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Μιχαηλίδης, Η., Νικολαντωνάκης, Κ. & Βαμβακίδου, Ι. (2011). Μαθηματικά και Γραφιστική στα Logos των Ποδοσφαιρικών Ομάδων. *Πρακτικά 9ου Διήμερου Διαλόγου για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών με θέμα Μαθηματικά και Τέχνες στην Εκπαίδευση* (σσ. 337-350). Αθήνα.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μωραΐτη, Ε. (2008). Η εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων. Αισθητικές ψυχολογικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις και προοπτικές. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 20/1/18 από <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/16083>
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (Τόμ. 1). Αθήνα.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Γλωσσικός Υπολογιστής, 1*, 115-118. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χριστοδούλου, Α. (2002). Σημειωτική ανάλυση ξενόγλωσσου μαθησιακού υλικού: Η παρουσίαση πολιτισμικών χαρακτηριστικών σε εγχειρίδια ιταλικής. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Σχολή Φιλοσοφική. Ανακτήθηκε στις 20/1/18 από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/13131>
- Χριστοδούλου, Α. (2003). *Σημειωτική Ανάλυση και Πολιτισμός στην Ξένη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Χριστοδούλου, Α. (2012). *Παιδεία, εκπαίδευση, αξίες. Σημειωτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

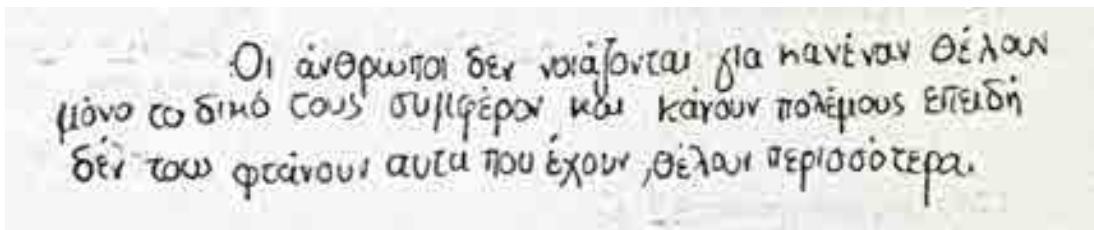
Παράρτημα

Ενδεικτικό υλικό από τις απαντήσεις των παιδιών



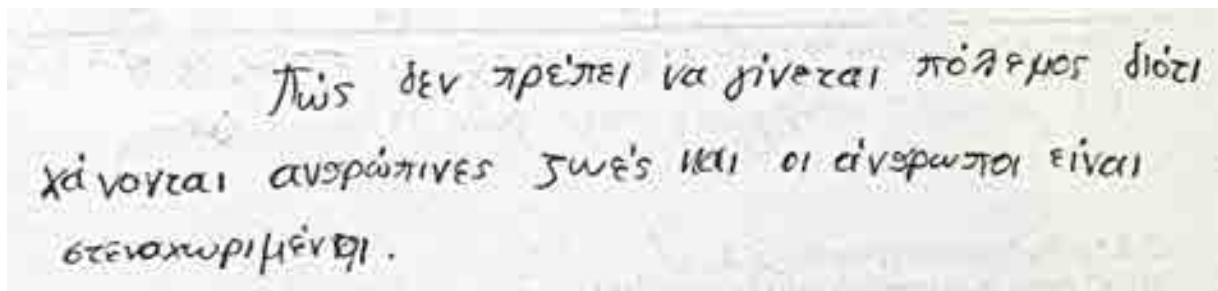
Οτι οι άνθρωποι αναγκάζονται να ζουν σε
αθλιές ανθρώπινες διαβίωσης ~~εξαιτίας~~ εξαιτίας του πολέμου

Εικόνα 2.



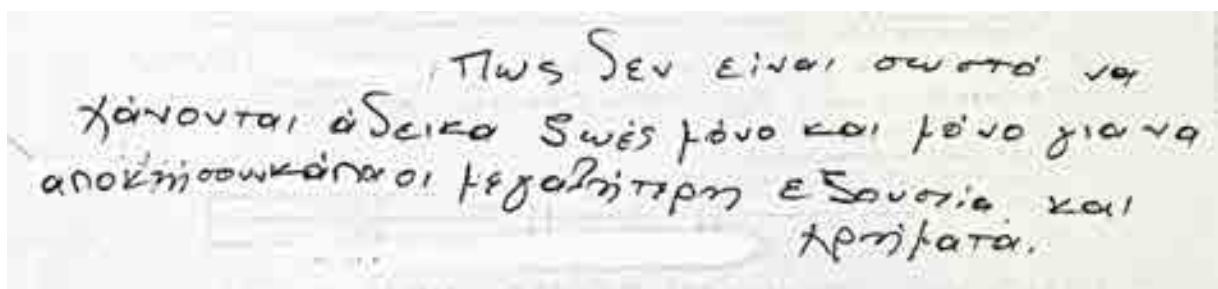
Οι άνθρωποι δεν νιώθουν για κανέναν θάλα
μόνο το δικό τους συμφέρον και κάνουν πολέμους επειδή
δεν τους φαίνονται αυτά που έχουν, θέλουν περισσότερα.

Εικόνα 3.



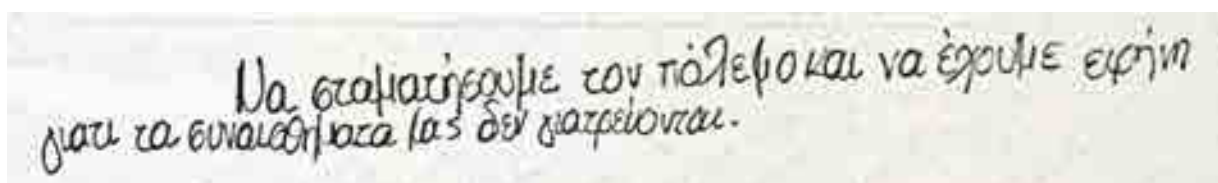
Πως δεν πρέπει να γίνεται πόλεμος διότι
χάνονται ανθρώπινες ζωές και οι άνθρωποι είναι
στενοχωρημένοι.

Εικόνα 4.



Πως δεν είναι σωστό να
χάνονται άδεια ζωές μόνο και μόνο για να
αποκτήσουν κάποιοι μεγαλύτερη εξουσία και
χρήματα.

Εικόνα 5.



Να σταματήσουμε τον πόλεμο και να έχουμε ειρήνη
γιατί τα ευαίσθητα μας δεν διατρέχονται.

Εικόνα 6.

Υλοποίηση και αποτίμηση του πολιτιστικού προγράμματος με θέμα: Έλληνες συνθέτες του 20^{ού} αιώνα

Άννα Μπαμπαλή

Καθηγήτρια Πιάνου- Μουσικό Σχολείο Πειραιά

anna_babali@yahoo.co.uk

Περίληψη

Στο πλαίσιο των Σχολικών Δραστηριοτήτων του Μουσικού Σχολείου Πειραιά κατά το σχ. έτος 2015-16 πραγματοποιήθηκε πολιτιστικό πρόγραμμα με θέμα «Έλληνες Συνθέτες του 20^{ού} αιώνα». Ο στόχος του προγράμματος αυτού ήταν να αναδείξει το ρεπερτόριο για πιάνο Ελλήνων συνθετών του 20^{ού} αιώνα, πέρα από το πλαίσιο του μαθήματος του υποχρεωτικού πιάνου, μέσα από μια ευχάριστη εκπαιδευτική διαδικασία που βασίζεται τόσο στη βιωματική όσο και στην ερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση. Ο σκοπός αυτής της εισήγησης είναι να περιγράψει τη διαδικασία υλοποίησης του παραπάνω προγράμματος, με αναφορά στη μεθοδολογία συνεργασίας των μαθητών και στους στόχους του προγράμματος, καθώς και με λεπτομερή αναφορά στις δραστηριότητες που πραγματοποίησαν οι μαθητές για να προσεγγίσουν το συγκεκριμένο θέμα. Τέλος, μέσα από το κείμενο αυτό θα παρουσιαστούν τα οφέλη που προσέφερε το πρόγραμμα αυτό στους μαθητές και θα αναφερθούν τα αποτελέσματά του.

Λέξεις-κλειδιά: Πολιτιστικά προγράμματα, Έλληνες συνθέτες, πιανιστικά έργα.

1. Εισαγωγή

Η ιδέα για το πολιτιστικό πρόγραμμα με θέμα τους Έλληνες Συνθέτες του 20^{ού} αιώνα αρχικά βασίστηκε στα παρακάτω λόγια της καθηγήτριας πιάνου και σολίστ, Έφης Αγραφιώτη, όπως παρουσιάζονται στο εισαγωγικό σημείωμα της έκδοσης των Παιδικών Κομματιών για πιάνο του συνθέτη Μάριου Βάρβογλη και παρατίθενται εδώ:

«...έχει μεγάλη σημασία να συνηθίζουν οι μαθητές μας να αγαπούν και να στηρίζουν...την ελληνική λόγια μουσική. Ο μουσικός πολιτισμός μας, λόγιος και παραδοσιακός, δεν έχει πολλές δυνατότητες να στηριχτεί και να αξιοποιηθεί για να προχωρήσει χωρίς εμάς. Ας επιχειρήσουμε να τον διαφυλάξουμε, παίζοντας και διδάσκοντας ελληνικά έργα. Το οφείλουμε» (Αγραφιώτη, 1996).

2. Στοιχεία εφαρμογής

Το πολιτιστικό πρόγραμμα με θέμα «Έλληνες Συνθέτες του 20^{ού} αιώνα» πραγματοποιήθηκε από μαθητές της Γ' Γυμνασίου, Α' και Β' Λυκείου του Μουσικού Σχολείου Πειραιά κατά το σχ. έτος 2015-16. Η διάρκειά του ήταν για ένα σχολικό έτος, ενώ εννοιολογικά άντλησε στοιχεία και από το πολιτιστικό πρόγραμμα της προηγούμενης σχολικής χρονιάς με τίτλο «Όταν η λόγια μουσική συναντά την παράδοση».

3. Στόχοι- επιδιώξεις

Ο στόχος του προγράμματος αυτού ήταν να αναδείξει το ρεπερτόριο για πιάνο Ελλήνων συνθετών του 20^{ού} αιώνα, πέρα από το πλαίσιο του μαθήματος του υποχρεωτικού πιάνου στα Μουσικά Σχολεία, μέσα από μια ευχάριστη εκπαιδευτική διαδικασία που βασίζεται τόσο στη βιωματική όσο και στην ερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση. Έτσι, το πιάνο εντάσσεται σε αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο, μέσα από το οποίο οι μαθητές μπορούν να λαμβάνουν μια ευρύτερη μουσική παιδεία. Σύμφωνα με αυτόν τον στόχο, οι μαθητές

ερεύνησαν και έμαθαν για τη ζωή και το έργο των παρακάτω αναφερομένων Ελλήνων συνθετών του 20ού αιώνα, ενώ παράλληλα διδάχθηκαν έργα τους για πιάνο, με σκοπό να τα παρουσιάσουν στο άμεσο αλλά και ευρύ σχολικό περιβάλλον. Επιδίωξη του προγράμματος αυτού ήταν:

- Η εκμάθηση ποικίλων πιανιστικών έργων Ελλήνων συνθετών του 20^{ου} αιώνα μέσα από μια διαθεματική σκοπιά (Μπαμπαλή, 2016).
- Ο εμπλουτισμός των γνώσεων σχετικά με τη ζωή και το έργο Ελλήνων συνθετών του 20^{ου} αιώνα.
- Ο εμπλουτισμός του ρεπερτορίου των μαθητών με έργα για πιάνο Ελλήνων συνθετών του 20^{ου} αιώνα, πέρα από τα προτεινόμενα στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για πιάνο στα Μουσικά Σχολεία, που δημοσιεύτηκε πρόσφατα. (Χρυσοστόμου κ.ά., 2015).
- Ο εμπλουτισμός των γνώσεων σχετικά με ιστορικά στοιχεία της μουσικής ζωής της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα, σε σχέση με τα κοινωνικοπολιτικά γεγονότα κάθε περιόδου.
- Η επίσκεψη στη Μουσική Βιβλιοθήκη της Ελλάδας για συγκέντρωση υλικού με σκοπό την εξοικείωση των μαθητών με την έννοια των βιβλιογραφικών αναφορών και με τη μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας.
- Η ακρόαση έργων για πιάνο Ελλήνων συνθετών του 20^{ου} αιώνα σε σχετικές συναυλίες από καταξιωμένους Έλληνες πιανίστες.
- Η εξοικείωση για συνέντευξη με τη δημιουργία ειδικού ερωτηματολογίου.
- Η πρακτική εφαρμογή των γνώσεων που λαμβάνουν μέσα στην τάξη, π.χ. η χρήση των ΤΠΕ, η εφαρμογή στοιχείων της Ιστορίας της Μουσικής, η εξάσκηση της Αγγλικής Γλώσσας κ.ά.
- Η επιπλέον χρήση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας- εργαλεία web 2.0. (Ράπτης και Ράπτη, 2013).
- Η δημοσίευση του υλικού των εργασιών στην ευρύτερη σχολική κοινότητα μέσω του διαδικτύου και η διάχυσή του στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.
- Η δημιουργία ειδικού blog για τη δημοσίευση οπτικοακουστικού υλικού με ανάλογα έργα Ελλήνων συνθετών για πιάνο.

Στόχος, ιδιαίτερης σημασίας ήταν να μεταδώσουν αυτές τις πληροφορίες και εκτός Ελλάδας, στην παγκόσμια σχολική κοινότητα, και με αυτόν τον τρόπο να γίνει γνωστό το έργο Ελλήνων συνθετών του 20^{ου} αιώνα και πέρα από τα ελληνικά σύνορα. Για αυτόν τον λόγο το συγκεκριμένο πολιτιστικό πρόγραμμα λειτούργησε συμπληρωματικά με το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα e-twinning με τίτλο «Cultural Exchange». Έτσι οι μαθητές επικοινωνούσαν με συνομηλίκους τους από την Ισπανία, μέσω της εκπαιδευτικής πλατφόρμας twin space, εξασκούσαν την Αγγλική γλώσσα, ανταλλάσσοντας γνώσεις για τους συνθέτες και τη μουσική του τόπου τους, καθώς και πληροφορίες σχετικές με την Ελληνική και Ισπανική κουλτούρα. Τέλος, δημοσίευσαν τις εργασίες τους και τα ανάλογα με αυτές βίντεο στην πλατφόρμα αυτή.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Μεθοδολογικά ακολουθήθηκε η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείται στις ερευνητικές εργασίες(projects). Η μεθοδολογία για τις εργασίες περιελάμβανε τα παρακάτω στάδια:

- Καταιγισμός ιδεών (brainstorming).
- Δημιουργία ομάδων εργασίας.

- Ανάθεση σε καθεμιά από τις παραπάνω ομάδες ενός θέματος της ερευνητικής εργασίας (project) για έρευνα και επεξεργασία.
- Ορισμός του χρονικού πλαισίου για την επίτευξη των στόχων και την ολοκλήρωση των εργασιών.
- Ανάρτηση των αποτελεσμάτων των εργασιών κάθε ομάδας στο διαδίκτυο και παρουσίαση στη σχολική κοινότητα (Ματσαγγούρας, 2011).

Μετά από τον καταιγισμό των ιδεών οι μαθητές επέλεξαν τους Έλληνες συνθέτες του 20^{ου} αιώνα που θα ασχοληθούν. Τα κριτήρια επιλογής τους σχετίζονταν με την εποχή που έζησαν οι συνθέτες και με το ύφος της μουσικής τους. Η επιλογή των μαθητών περιελάμβανε τόσο συνθέτες που έζησαν και δημιούργησαν κατά τον 20^ο αιώνα όσο και συνθέτες που ζουν και δρουν στη σημερινή μουσική πραγματικότητα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Σημαντικός παράγοντας για αυτή την επιλογή τους υπήρξε το υλικό που είχαν διδαχθεί μέχρι τότε είτε στο πλαίσιο του μαθήματος του πιάνου είτε σε σχετικά με το αντικείμενο προηγούμενα πολιτιστικά προγράμματα (Μπαμπαλή, 2015). Έτσι, οι μαθητές όρισαν ως ερευνητικό υλικό τους παρακάτω έξι συνθέτες, από τους οποίους οι δύο πρώτοι είναι εν ζωή:

- Θεόδωρος Αντωνίου
- Χρήστος Χατζής
- Μάριος Βάρβογλης
- Γιάννης Παπαϊωάννου
- Γεώργιος Καζάσογλου
- Γιάννης Κωνσταντινίδης

Δημιουργήθηκαν έξι ομάδες των τριών ως πέντε μαθητών. Η κάθε ομάδα ανέλαβε να ερευνήσει έναν από τους προαναφερθέντες Έλληνες συνθέτες και να ερμηνεύσει κομμάτια του για πιάνο.

Τα ερευνητικά υλικά που χρησιμοποίησαν περιελάμβαναν βιβλιογραφικές αναφορές και ερωτηματολόγιο. Κάθε ομάδα συγκέντρωσε υλικό για τη ζωή και το έργο του συνθέτη που μελετούσε, για τις μουσικές επιρροές που δέχθηκε μέσα από τις σπουδές του στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, για το συνθετικό του ύφος και για το πιανιστικό του ρεπερτόριο. Το υλικό που συγκέντρωσαν οι μαθητές προέρχεται από σχετικά άρθρα στο διαδίκτυο και από σχετική βιβλιογραφία που μελέτησαν σε επίσκεψή τους στη Μουσική Βιβλιοθήκη του Μεγάρου Μουσικής Αθηνών.

Η ομάδα εργασίας που ασχολήθηκε με τον Χρήστο Χατζή, που είναι ο μόνος από τους έξι προαναφερθέντες συνθέτες που διαμένει στο εξωτερικό, συνέταξε ερωτηματολόγιο το οποίο έστειλε στο προσωπικό email του συνθέτη και καθηγητή Σύνθεσης στο Πανεπιστήμιο του Τορόντο του Καναδά. Ο ίδιος ανταποκρίθηκε άμεσα και απάντησε γενναιόδωρα στους μαθητές της ομάδας. Για αυτό οι μαθητές και οι καθηγητές του πολιτιστικού αυτού προγράμματος τον ευχαριστούν ιδιαίτερα, εκφράζοντας την επιθυμία να τον συναντήσουν στην επόμενη επίσκεψή του στην Ελλάδα. (Συνάντηση που, για κάποιους μαθητές από την εν λόγω ομάδα εργασίας, ευοδώθηκε στις 31/5/18 στη διάλεξη του συνθέτη με τίτλο «Ο Ήχος του Άλλου», που έδωσε στη Βιβλιοθήκη του Μεγάρου Μουσικής, στο πλαίσιο της συναυλίας του έργου του Κοντσέρτο για κόρνο και ορχήστρα εγχόρδων, την 1/6/2018 στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών).

5. Διδακτικό υλικό

Ο στόχος του προγράμματος ήταν να συνδυαστεί η θεωρία με την πράξη. Οι μαθητές ερεύνησαν και έμαθαν για τη ζωή και το έργο των προαναφερθέντων Ελλήνων συνθετών του 20^{ου} αιώνα και παράλληλα διδάχθηκαν έργα τους για πιάνο από την καθηγήτρια πιάνου και υπεύθυνη του πολιτιστικού προγράμματος, κ. Μπαμπαλή. Τα πιανιστικά έργα που διδάχθηκαν οι μαθητές εντάσσονται πλήρως στο πεδίο έρευνας αυτού του προγράμματος και είναι τα εξής:

- 9 Ελληνικοί χοροί - Γεώργιου Καζάσογλου
- Επτά Ελληνικοί Ρυθμοί - Θεόδωρου Αντωνίου
- Έξι μινιατούρες για πιάνο - Γιάννη Παπαϊωάννου
- 14 Παιδικά κομμάτια για πιάνο - Γιάννη Παπαϊωάννου
- Ο χορός της κούκλας, Valsepourunpetitnègre - Μάριου Βάρβογλη
- Εναλλασσόμενες εναρμονίσεις για ηλεκτροφόρο όργανο - Χρήστου Χατζή
- Σούστα, 22 Τραγούδια και Χοροί των Δωδεκανήσων για πιάνο - Γιάννη Κωνσταντινίδη
- 44 παιδικά κομμάτια για πιάνο επάνω σε δωδεκανησιακούς σκοπούς, VII, XI, XII, XVI, XXXVII, XXXVIII, XL, XLI, XLII & XLIII - Γιάννη Κωνσταντινίδη.

Η διδασκαλία των παραπάνω μουσικών έργων για πιάνο σε συνδυασμό με τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος πραγματοποιήθηκε εκτός του ωρολογίου προγράμματος, όπως ορίζεται να λειτουργούν τα πολιτιστικά προγράμματα. Υποστηρίχτηκε από έντυπο υλικό, όπως λεξικά από τη βιβλιοθήκη του σχολείου και πιο εξειδικευμένα βιβλία από την προσωπική βιβλιοθήκη της υπεύθυνης καθηγήτριας του προγράμματος. Κυρίως όμως υποστηρίχτηκε από ηλεκτρονικό και οπτικοακουστικό υλικό, που περιελάμβανε ιστοσελίδες με σχετικές πληροφορίες, ομιλίες συνθετών, ερμηνευτών και αναλυτών με ελεύθερη πρόσβαση στο διαδίκτυο (π.χ. στο Αρχείο της ΕΡΤ & στο youtube) και μουσικά παραδείγματα με ερμηνείες των προς μελέτη πιανιστικών έργων (σε όποιες περιπτώσεις υπήρχαν) από καταξιωμένους πιανίστες με σκοπό τον σχολιασμό και τη σύγκριση των ερμηνειών τους. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στην όλη διαδικασία, αφού μελέτησαν με επιμέλεια τα παραπάνω κομμάτια για πιάνο, ενώ παράλληλα διάβασαν και συσχέτισαν τις ανάλογες πληροφορίες για τους συνθέτες και τα έργα τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία κατανόησαν, τόσο θεωρητικά όσο και βιωματικά, την ποικιλία του συνθετικού ύφους των συγκεκριμένων συνθετών, δημιουργώντας το κατάλληλο πεδίο για περαιτέρω στοχασμό και συζήτηση επάνω στις συνθετικές δομές της μουσικής του 20^{ου} αιώνα στην Ελλάδα και στην Ευρώπη.

6. Δραστηριότητες ομάδας

6.1. Επίσκεψη στη Μουσική Βιβλιοθήκη του Μεγάρου Μουσικής Αθηνών

Στο πλαίσιο της θεωρητικής μελέτης οι μαθητές έκαναν έρευνα για τη ζωή και το έργο των συνθετών με τη βοήθεια του διαδικτύου. Κυρίως όμως άντλησαν τις περισσότερες πληροφορίες μετά από επίσκεψη που πραγματοποίησαν στη βιβλιοθήκη του Μεγάρου Μουσικής Αθηνών, όπου με την αμέριστη βοήθεια των υπευθύνων της επέλεξαν την κατάλληλη βιβλιογραφία και έτσι συνέλεξαν σημαντικά στοιχεία για τις εργασίες τους, αδημοσίευτα στο διαδίκτυο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές έμαθαν τον τρόπο να ερευνούν σε μια βιβλιοθήκη, ανέπτυξαν την κριτική ικανότητα για τις πληροφορίες που βρήκαν στα σχετικά βιβλία, εμπλούτισαν τις γνώσεις τους, έμαθαν να καταγράφουν σωστά τις βιβλιογραφικές αναφορές και κυρίως ασχολήθηκαν με ένα συγκεκριμένο θέμα με βάση την επιστημονική μέθοδο.

6.2. Μουσική Ακρόαση έργων Ελλήνων συνθετών σε συναυλία στο Θέατρο της Ελληνοαμερικανικής Ένωσης (8 Δεκεμβρίου, 2015)

Οι μαθητές παρακολούθησαν έργα Ελλήνων συνθετών για πιάνο, όπως Μανόλη Καλομοίρη, Γιάννη Κωνσταντινίδη κ.ά., από προχωρημένου επιπέδου σπουδαστές πιάνου αλλά και σολίστες σε σχετική συναυλία στο πλαίσιο του κύκλου «οι Έλληνες συνθέτες εκπαιδεύουν» που διοργάνωσε το Πρόγραμμα Μουσικής (BM) του Hellenic American College (HAEC) σε συνεργασία με το Hellenic American University (Manchester, NH, USA) και την Ένωση Ελλήνων Μουσουργών.

6.3. Συνάντηση με τον συνθέτη Θεόδωρο Αντωνίου στη συναυλία με έργα Ελλήνων συνθετών στην αίθουσα συναυλιών του Ινστιτούτου Goethe (17 Δεκεμβρίου, 2015)

Κατά την επίσκεψη των μαθητών στο Ινστιτούτο Goethe για να παρακολουθήσουν συναυλία με έργα Ελλήνων συνθετών, όπως Γιάννη Κωνσταντινίδη, Θεόδωρο Αντωνίου κ.ά. στο πλαίσιο των συναυλιών του κύκλου «Οι Έλληνες συνθέτες εκπαιδεύουν», οι μαθητές είχαν τη χαρά και την τιμή να συναντήσουν, να συνομιλήσουν και να φωτογραφηθούν με τον συνθέτη Θεόδωρο Αντωνίου, μετά από ακρόαση έργων του στη συναυλία. Τον πληροφόρησαν για τον λόγο της παρουσίας τους εκεί και εκείνος τους συνεχάρη και εξέφρασε τη χαρά του για το θέμα της έρευνάς τους, εκφράζοντας την ελπίδα του για τη διάδοση του συνθετικού έργου των Ελλήνων συνθετών στις νεότερες γενιές.

6.4. Διαδικτυακή επικοινωνία και αποστολή ερωτηματολογίου στον Έλληνα συνθέτη και καθηγητή του Πανεπιστημίου του Τορόντο στον Καναδά, Χρήστο Χατζή.

Οι μαθητές της ομάδας αυτής συνέταξαν ερωτηματολόγιο στα αγγλικά, το οποίο έστειλαν στο προσωπικό email του συνθέτη. Οι ερωτήσεις που του έθεσαν αφορούσαν το έργο του για πιάνο «Εναλλασσόμενες Εναρμονίσεις», το οποίο ερμήνευσε μια μαθήτρια της ομάδας. Κύριος στόχος όμως ήταν να αποτυπωθεί η διαφορετική κατάσταση για έναν Έλληνα συνθέτη που ζει στο εξωτερικό σε σχέση με έναν συνθέτη που κάνει καριέρα εντός Ελλάδας. Οι μαθητές ζήτησαν συμβουλές για τους ίδιους σε σχέση με τις μουσικές σπουδές και πιο συγκεκριμένα για τις σπουδές Σύνθεσης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχαν οι απαντήσεις του και οι παρατηρήσεις του για τις μουσικές σπουδές στην Ελλάδα σε σύγκριση με το εξωτερικό, όπου ο ίδιος διαμένει.

Παρατίθενται οι δέκα ερωτήσεις, μεταφρασμένες από τα αγγλικά (γλώσσα επικοινωνίας) στα ελληνικά:

- Τι σας έδωσε την έμπνευση να συνθέσετε το έργο για πιάνο με τίτλο «Εναλλασσόμενες εναρμονίσεις για ηλεκτροφόρο όργανο»;
- Ποιο είναι το συνθετικό ύφος αυτού του έργου;
- Έχετε άλλες συνθέσεις για σόλο πιάνο και σε τι συνθετικό ύφος είναι;
- Πόσο συχνά επισκέπτεσθε την Ελλάδα;
- Ασχολείστε με τη μουσική ζωή της Ελλάδας;
- Έχετε αναμειχθεί στα μουσικά δρώμενα της Ελλάδας στο παρελθόν ή πρόσφατα;
- Θεωρείτε ότι η μουσική ζωή και εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει αλλάξει σημαντικά από τα χρόνια που ήσασταν σπουδαστής μέχρι σήμερα;
- Τι θα συμβουλευάτε έναν ταλαντούχο μαθητή που θα ήθελε να γίνει συνθέτης σήμερα;
- Τι θα συμβουλευάτε έναν Έλληνα μαθητή που θέλει να σπουδάσει μουσική;
- Υπάρχει κάτι που σας λείπει από την Ελλάδα μετά από τόσα χρόνια στο εξωτερικό;

6.5. Συνδυασμός του προγράμματος με το πρόγραμμα *e-twinning Cultural Exchange*

Το πολιτιστικό πρόγραμμα με θέμα «Έλληνες Συνθέτες του 20^{ού} αιώνα» λειτούργησε σε συνδυασμό με το πρόγραμμα *e-twinning* που πραγματοποίησε το σχολείο με τίτλο «CulturalExchange» (πολιτιστική ανταλλαγή), σε συνεργασία με το σχολείο Bernatel Ferrer στην πόλη Molins de Rei στην περιοχή της Βαρκελώνης. Μέρος του παραγόμενου υλικού αναρτήθηκε στην ειδική πλατφόρμα «twinspace». Ο σκοπός ήταν να διαδοθεί το έργο των Ελλήνων συνθετών στο εξωτερικό με οποιοδήποτε τρόπο. Αρχικά προτάθηκε να πραγματοποιηθεί συναυλία με έργα για πιάνο των προαναφερόμενων συνθετών στην πόλη φιλοξενίας των Ελλήνων μαθητών, Molins de Rei, ως συνέχεια του πολιτιστικού προγράμματος της προηγούμενης σχολικής χρονιάς, κατά την οποία για πρώτη φορά το σχολείο υλοποίησε μαθητική συναυλία στο εξωτερικό, στο El Ejido της Ανδαλουσίας. Τελικά, οι Έλληνες μαθητές φιλοξένησαν του φίλους τους από την Καταλονία και οι ίδιοι επισκέφτηκαν το συνεργαζόμενο σχολείο στο πλαίσιο του προγράμματος συνεργασίας των σχολείων από τις δύο χώρες. Στις αίθουσες του συνεργαζόμενου σχολείου πραγματοποιήθηκε παρουσίαση από τους Καταλανούς μαθητές σχετικά με την τοπική μουσική και παράδοση, ενώ οι Έλληνες μαθητές παρουσίασαν οπτικοακουστικό υλικό σχετικό με τα προαναφερθέντα έργα των Ελλήνων συνθετών, που είχαν ετοιμάσει μέχρι την εποχή της επίσκεψής τους στο συνεργαζόμενο σχολείο, με σχετικά βίντεο και παρουσιάσεις.

6.6. Προετοιμασία των πιανιστικών έργων για παρουσίαση σε συναυλία

Κάθε ένας από τους μαθητές διδάχθηκε τουλάχιστον ένα έργο για πιάνο από τους προς μελέτη Έλληνες συνθέτες. Έτσι, η θεωρητική γνώση, προϊόν έρευνας και μελέτης των μαθητών, συνδυάστηκε με το πρακτικό μέρος. Ο στόχος ήταν να παρουσιάσουν οι μαθητές σε σχετική συναυλία, εντός ή εκτός Ελλάδας, τα παραπάνω πιανιστικά έργα ή/και να τα αποτυπώσουν σε ανάλογο οπτικοακουστικό υλικό, αναρτώντας τα στο διαδίκτυο σε ειδικό blog (greekcomposers.blogspot.gr).

6.7. Παρουσίαση του πολιτιστικού προγράμματος στη σχολική κοινότητα - Συναυλία

Οι μαθητές της ομάδας του πολιτιστικού αυτού προγράμματος παρουσίασαν την ερευνητική τους εργασία στη σχολική κοινότητα την ημέρα των «Πολιτιστικών Προγραμμάτων» που πραγματοποίησε το Μουσικό Σχολείο στην αίθουσα συναυλιών του. Ένας μαθητής από κάθε ομάδα εργασίας παρουσίασε σε όλους τους μαθητές του σχολείου τα αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης σε διαφάνειες του power point, ενώ ακούστηκαν και τα πιανιστικά έργα που είχαν διδαχθεί και μελετήσει οι μαθητές στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού.

7. Αξιολόγηση

7.1. Μαθησιακά Αποτελέσματα

Οι μαθητές:

- ήρθαν σε επαφή και γνώρισαν δύο σημαντικούς Έλληνες συνθέτες του 20^{ού} αιώνα, τους Θ. Αντωνίου και Χ. Χατζή
- διεύρυναν το πιανιστικό τους ρεπερτόριο και τις γνώσεις τους σχετικά με τα πιανιστικά έργα των Ελλήνων συνθετών για σπουδαστές πιάνου, όπως αναφέρεται στο νέο Π.Σ. για το μάθημα του πιάνου στα Μουσικά Σχολεία (Χρυσοστόμου κ.ά., 2015) και στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού. (Μαρκέα κ.ά., 2015)

- διέδωσαν το έργο των Ελλήνων συνθετών στο εξωτερικό (Ισπανία - Καταλονία)
- εμπλούτισαν τις γνώσεις τους στην ιστορία της ελληνικής έντεχνης μουσικής του 20^{ου} αιώνα
- εμπέδωσαν γνώσεις που το σχολείο τούς παρέχει μέσα στην τάξη σε κάθε μάθημα ξεχωριστά, μέσα από τον διαθεματικό τρόπο προσέγγισης της διδακτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2003)
- εμπλούτισαν τις γνώσεις τους σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και συνειδητοποίησαν τη σημασία τους στην παγκόσμια σχολική κοινότητα. Έμαθαν δηλαδή να χρησιμοποιούν με ευχέρεια το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, και την ειδική πλατφόρμα twinspace, να κάνουν παρουσιάσεις στο powerpoint και να τις δημοσιεύουν στο authorstream, να δημιουργούν και να επεξεργάζονται βίντεο στο moviemaker, να αναρτούν βίντεο στο διαδίκτυο στα youtube & dailymotion και να αποτυπώνουν τις εντυπώσεις και τις εμπειρίες τους στον ηλεκτρονικό τοίχο padlet (Μπαμπαλή, 2014)
- δημιούργησαν ειδικό blog με ηχογραφήσεις των πιανιστικών έργων που διδάχθηκαν και μελέτησαν, ως πρώτες εκτελέσεις και αναρτήσεις στο διαδίκτυο
- καλλιέργησαν ικανότητες αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των εργασιών τους, αλλά και αξιολόγησης των συνομηλίκων τους
- ανέπτυξαν την επιστημονική μεθοδολογία προσέγγισης και έρευνας ενός θέματος
- ανέπτυξαν τη συνεργατικότητα και τη δημιουργική δράση, ενώ –μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν σε Ελλάδα και εξωτερικό– συνειδητοποίησαν την έννοια και τη σημασία της ομάδας, ως ένα σώμα. Επιπλέον, αναπτύχθηκε η εξωστρέφεια σε εσωστρεφείς μαθητές μέσα από τη συλλογικότητα (Λεονταρή, 1998).

7.2. Συμπεράσματα

Το πολιτιστικό αυτό πρόγραμμα έχοντας ως θέμα ένα τόσο μεγάλο κεφάλαιο της ελληνικής μουσικής πραγματικότητας του 20^{ου} αιώνα, επεδίωξε να προσεγγίσει το θέμα όσο το δυνατό πιο σφαιρικά. Χρησιμοποίησε κάθε μέσο για να προσφέρει γνώσεις, βασισμένες στη βιωματική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συνδυασμένες όμως με τη κλασσική μέθοδο της διδασκαλίας εντός της τάξης, καθώς και με την έρευνα. Με αυτόν τον τρόπο απέδειξε έμπρακτα την αποτελεσματικότητα της παραπάνω μεθοδολογίας στη μαθησιακή διαδικασία των εφήβων αλλά και την αναγκαιότητα για άμεση εφαρμογή αυτής της μεθόδου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας. Παράλληλα, το πρόγραμμα αυτό προσέφερε γνώσεις που δεν περιλαμβάνονται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αλλά κυρίως προετοίμασε τους μαθητές να γίνουν πιο ενεργοί μελλοντικοί φοιτητές και ερευνητές.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία δημιουργήθηκε πρωτότυπο υλικό, σε έντυπη και σε ηλεκτρονική μορφή, θέτοντας τη βάση για περαιτέρω ενασχόληση και έρευνα για τη συγκεκριμένη θεματολογία. Με αυτό το Πολιτιστικό Πρόγραμμα φάνηκε ότι το μεγάλο αυτό κεφάλαιο της μουσικής των Ελλήνων συνθετών του 20^{ου} αιώνα είναι αναγκαίο να αποτελέσει αυτόνομο μάθημα της τυπικής μορφής μουσικής μάθησης στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βάρβογλης, Μ. (1993). *Παιδικά Κομμάτια για πιάνο*. Αθήνα: Παπαρηγορίου-Νάκας.

- Λεονταρή, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1998). Η αυτοαντίληψη των παιδιών προ-εφηβικής ηλικίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 100, 61-68. Ανακτήθηκε στις 4/1/18 από <http://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/3405>
- Μαρκέα, Γ., Μανιτάκη, Θ., Χαρατσή, Μ. Ι. & Μπαμπαλή, Α. (2015). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πιάνο (Υποχρεωτικό πιάνο και πιάνο ως ατομικό όργανο επιλογής) του θεματικού πεδίου: Μουσικά όργανα Γυμνασίου (πιάνο) Μουσικών Σχολείων*. Αθήνα: ΙΕΠ (υπό δημοσίευση).
- Ματσαγγούρας, Β. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Β. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μπαμπαλή, Α. (2014). Οι ΤΠΕ ως βοηθητικά εργαλεία για την επίτευξη συνεργασίας μεταξύ σχολείων ευρωπαϊκών χωρών μέσω προγραμμάτων e-Twinning. Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου eTwinning «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα», 14-16/11/2014. Πάτρα.
- Μπαμπαλή (2016). Διαθεματικότητα και μουσική δημιουργικότητα μέσα από τη διδασκαλία πιάνου στα Μουσικά Σχολεία: Μια υποδειγματική διδασκαλία με βάση το έργο για πιάνο αρ. XI, Τεύχος 1 από τα «44 παιδικά κομμάτια πάνω σε ελληνικούς χορούς» του Γιάννη Κωνσταντινίδη. *Μουσικοπαιδαγωγός*, 14, 116-134.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Χρυσοστόμου, Σ., Γεωργουλή, Σ., Ζεπάτου, Β., Κατηρτζόγλου, Σ., Μεταλληνός, Π. & Ραφτάκης, Σ. (ΦΕΚ 2858/ 28-12-15). *Γενική φιλοσοφία και σκοποί του Προγράμματος Σπουδών του Θεματικού Πεδίου «Μουσικά Όργανα» σύμφωνα και με τα διεθνή πρότυπα γνώσεων - δεξιοτήτων – ικανοτήτων. Άξονες και κριτήρια για τη σύνταξη των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και των Οδηγών για τον Εκπαιδευτικό με βάση το Ωρολόγιο Πρόγραμμα στο πλαίσιο της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ 29540 του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών μέσω διαδικτύου σε καινοτόμες Δράσεις Ανάπτυξης Συναισθηματικών Δεξιοτήτων

Μαρία Μπασματζίδου

Θεολογική Σχολή, Παιδαγωγικός Τομέας, ΑΠΘ
mariabasm@gmail.com

Περίληψη

Στη νέα πραγματικότητα της οικονομικής κρίσης, καθώς και των φαινομένων ρατσισμού και bullying το σχολείο καλείται να αναλάβει ενεργό ρόλο. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί προτεραιότητα σε μια κοινωνία συνεχώς εξελισσόμενη για την αγωγή των μαθητών στις βασικές ανθρώπινες δεξιότητες: την ικανότητα αντίληψης, έκφρασης και χειρισμού των συναισθημάτων, την ικανότητα για αυτοέλεγχο, επικοινωνία, ενσυναίσθηση, αυτοεπίγνωση και αυτοαποδοχή. Στόχος του συγκεκριμένου κειμένου αποτελεί η παρουσίαση και συζήτηση μιας επιμόρφωσης που έγινε διαδικτυακά σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας όλων των ειδικοτήτων και αφορούσε καινοτόμες δράσεις συναισθηματικών δεξιοτήτων. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της επιμόρφωσης βασίστηκε στις αρχές του εποικοδομισμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης, καθώς και στις αρχές που διέπουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων.

Λέξεις-κλειδιά: Διαδικτυακή εκπαίδευση ενηλίκων, συναισθηματική εκπαίδευση, επαγγελματική ενδυνάμωση.

1. Εισαγωγή

Με τη ραγδαία ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης και την εξέλιξη των τεχνολογικών δεδομένων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για αναθεώρηση, αναπροσαρμογή και αναστοχασμό του ρόλου τους αλλά και του παραδοσιακού ρόλου της εκπαίδευσης (Κωστίκα, 2004: 32). Η «ενήλικη» μάθηση δίνει έμφαση στη διεργασία της μεταβολής της εμπειρίας σε δεξιότητες, στάσεις, συναισθήματα και γνώσεις. Οι εμπειρίες των ενηλίκων ενσωματώνονται και ταξινομούνται με βάση αυτά που ήδη γνωρίζουν. Η επιμόρφωση των ενηλίκων εκπαιδευτικών προσφέρει όχι μόνο νέες γνώσεις που θα συσσωρευτούν στις ήδη υπάρχουσες αλλά και ευκαιρίες για μετασχηματισμό της υπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας, των στάσεων και δεξιοτήτων, των αξιών και των συναισθημάτων. Η μεθοδολογία της επιμόρφωσης ενηλίκων πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να στοχεύει στη μάθηση που οδηγεί στη χειραφέτηση και την αυτόνομη σκέψη (Οικονομίδης, 2011: 1162, Mezirow, 2007: 47-48). Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση ανήκει στις καινοτόμους μεθόδους εκπαίδευσης, κερδίζει συνεχώς έδαφος τα τελευταία χρόνια με την αύξηση της χρήσης των νέων τεχνολογικών εργαλείων και είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία, όπου επιμορφωτής και επιμορφούμενοι βρίσκονται σε απόσταση τοπικά αλλά και χρονικά πολλές φορές. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων στηρίζεται στη φιλοσοφία και τις θεωρητικές αρχές της «ανοικτής μάθησης», σύμφωνα με την οποία όλοι μπορούν να έχουν δυνατότητα πρόσβασης στη μάθηση, ανεξάρτητα από τη φυσική απόσταση, τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και την προηγούμενη εκπαιδευτική τους εμπειρία (Κορόμηλου κ.ά., 2008).

Ο ρόλος του επιμορφωτή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί ένα σύνολο χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων για την υποστήριξη των συμμετεχόντων, όπως το να γνωρίζει πολύ καλά το προσφερόμενο και δομημένο με βάση τις αρχές εκπαίδευσης

ενηλίκων υλικό και να δρα ως συντονιστής και διευκολυντής της επιμορφωτικής διαδικασίας, αξιοποιώντας ενεργητικές εκπαιδευτικές πρακτικές κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας (Κόκκος, 2005). Είναι σημαντικό να στοχάζεται ο ίδιος κριτικά πάνω στις παραδοχές του και στις απόψεις των άλλων, να δίνει χώρο για ελεύθερη έκφραση και πρωτοβουλίες, να ενισχύει και να παρακινεί κάθε συμμετέχοντα προς τον κριτικό στοχασμό. Εξάλλου ο απώτερος στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να βοηθά τους ενήλικες να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες τους, να γίνονται κοινωνικά χειραφετημένοι, κριτικά διαλογικά σκεπτόμενοι (Mezirow & συνεργάτες, 2007: 68-69). Οι ενήλικες μέσω του κριτικού στοχασμού πάνω στις εμπειρίες τους, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τα συναισθήματά τους, μετασχηματίζουν νοητικές συνήθειες, μετασχηματίζουν νοητικά σύνολα και έτσι οδηγούνται στη μάθηση (Mezirow & συνεργάτες, 2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε έναν γόνιμο στοχαστικό διάλογο, ώστε αξιοποιώντας την προϋπάρχουσα εμπειρία, μέσα από κριτικό στοχασμό να προκύπτουν νέες πεποιθήσεις και απόψεις. Εμπεριέχει την απελευθέρωση του 'εαυτού' από μορφές σκέψης που υφίστανται αλλά δεν είναι πλέον αξιόπιστες (Mezirow & συνεργάτες, 2007: 47-50).

Ο εκπαιδευτικός ως φορέας γνώσης και εμπειρίας αναζητά την ενδυνάμωσή του. Οι ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλό αίσθημα ευθύνης, αισθάνονται ικανοί για λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων, εμπιστεύονται τον εαυτό τους για την ανάληψη καινοτόμων προγραμμάτων, επιζητούν την επαγγελματική τους εξέλιξη, είναι ικανοί να μεταδώσουν στους μαθητές τους τις δεξιότητες που απέκτησαν με την προσωπική τους επιμόρφωση και βιώνουν επαγγελματική ικανοποίηση (Μπουραντάς, 2005). Η έννοια της ενδυνάμωσης έχει εξισωθεί σε πολλές περιπτώσεις με την έννοια του επαγγελματισμού ως δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στον εκπαιδευτικό οργανισμό, ως επαγγελματική εξέλιξη και ως δυνατότητα απόκτησης εξουσίας (Maeroff, 1988). Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την ενδυνάμωση και εξέλιξή τους μέσα από την επιμόρφωση. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν αφορά μόνο την ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμισή τους αλλά και την υποστήριξη τους για την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων της ζωής τους. Επιζητούν επιμορφωτικές διαδικασίες που καλλιεργούν και ενισχύουν τον ελεύθερο και κριτικό στοχασμό τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Μαυρογιώργος, 2009; Κωστίκα, 2004). Η αποτελεσματική βέβαια συμμετοχή στον κριτικό και στοχαστικό διάλογο απαιτεί συναισθηματική νοημοσύνη, γνώση δηλαδή των προσωπικών συναισθημάτων και δεξιότητα διαχείρισής τους ώστε να προκύπτουν προσωπικά κίνητρα δράσης, καθώς και αντίληψη για τα συναισθήματα των άλλων με τελικό στόχο την ομαλή διαχείριση των σχέσεων με τους άλλους (Goleman, 1998).

Στη σύγχρονη κοινωνία των γρήγορων και έντονων εξελίξεων η επίδραση και η σημασία των συναισθημάτων στη ζωή του ανθρώπου είχε παραμεληθεί. Τα τελευταία χρόνια όμως το επιστημονικό ενδιαφέρον άρχισε να στρέφεται στη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζουν τα συναισθήματα στη ζωή του ανθρώπου, τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, την ύπαρξη πολλών ειδών νοημοσύνης, αλλά και στο πώς θα μπορέσουν οι μαθητές να αποκτήσουν κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες ώστε να γίνουν συναισθηματικά ευφυείς ενήλικες. Ψυχολόγοι και παιδαγωγοί υποστηρίζουν, σύμφωνα με τη θεωρία του Lev Vygotsky για τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, ότι αυτή είναι μια περιοχή για ανάπτυξη δημιουργικών περιβαλλόντων, ώστε παιδιά και ενήλικες να παίρνουν ρίσκα, να κάνουν λάθη και να μαθαίνουν αλληλοσυνεργαζόμενοι, παίζοντας και αυτοσχεδιάζοντας (Lobman & Lundquist, 2007).

Το θέατρο που τα τελευταία χρόνια έχει ενταχθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μπορεί να αποτελέσει μια περιοχή ελεύθερης έκφρασης και δημιουργικής δραστηριότητας. Το θεατρικό παιχνίδι στο σχολείο μπορεί να γίνει το μέσον που θα απελευθερώσει το παιδί. Μπορεί να δώσει ευκαιρίες στους μαθητές να επικοινωνήσουν και να εκφραστούν δημιουργικά με αφορμή το παιχνίδι, καθώς και να δημιουργήσει ατμόσφαιρα χαλάρωσης, εμπιστοσύνης, συντροφικότητας και ασφάλειας. Έτσι τα παιδιά θεατροπαίζοντας, εκφράζουν τις σκέψεις τους, τις αγωνίες τους, αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, μοιράζονται τους φόβους τους, πλησιάζουν και ακούν το ένα το άλλο, συνεργάζονται, επικοινωνούν, αναπτύσσουν και καλλιεργούν κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες. Όταν οι μαθητές μιας τάξης θεατροπαίζουν και αυτοσχεδιάζουν, μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται, να συνδημιουργούν και να συνεξελίσσουν τις γνώσεις τους (Κωνσταντινίδου κ.ά., 1997).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, τα δεδομένα της ερευνητικής βιβλιογραφίας όσον αφορά το ότι η επαγγελματική επιμόρφωση οδηγεί σε επαγγελματική εξέλιξη και ενδυνάμωση, αλλά και τις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες μέσα στις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί στο σημερινό σχολείο, σχεδιάστηκε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο βασισμένο στη συμμετοχική έρευνα-δράση, το οποίο συνδυάζει το θεωρητικό υλικό με άμεση εφαρμογή βιωματικών δράσεων στην καθημερινή σχολική πρακτική.

2. Σχεδιασμός της επιμόρφωσης

Το εξ αποστάσεως επιμορφωτικό σεμινάριο «Θεατροπαίζοντας εξ αποστάσεως» υλοποιήθηκε υπό την αιγίδα της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας, σε συνεργασία με την Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Οι επιμορφωτικές δράσεις άρχισαν στις 26 Φεβρουαρίου 2017 και ολοκληρώθηκαν στις 9 Απριλίου 2017. Στην επιμόρφωση συμμετείχαν 185 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας. Η επιμόρφωση έγινε διαδικτυακά μέσω μιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας - blog, ώστε να δοθεί η ευκαιρία να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργαζόταν στα πιο απομακρυσμένα σχολεία της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας. Η παρακολούθηση των θεματικών ενοτήτων (μελέτη του θεωρητικού μέρους και της εφαρμογής των δράσεων στην τάξη) ήταν ασύγχρονη, δηλαδή κάθε συμμετέχων με προσωπική του ευθύνη μελετούσε κάθε εβδομάδα το νέο υλικό, θεωρητικό, πρακτικό και εφαρμοσμένο με τη μορφή βίντεο.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί καλούνταν ανά εβδομάδα να σχεδιάζουν και να υλοποιούν παρεμβάσεις τύπου έρευνα-δράσης στην τάξη τους, εφορμώμενοι από τις προτεινόμενες βιωματικές δράσεις, αξιοποιώντας τις νέες τεχνικές και στρατηγικές που πρότεινε το υλικό, τροποποιώντας το όμως ανάλογα με την ειδικότητά τους αλλά και ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών τους. Μετά την υλοποίηση της παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν ανά εβδομάδα ένα Αναστοχαστικό Ημερολόγιο, για ένα προσωπικό αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση, ώστε να επανέλθουν στο πεδίο δράσης την επόμενη εβδομάδα. Κατέθεταν επίσης στοιχεία και δεδομένα που αφορούσαν την επίδραση που είχε η εφαρμογή της δράσης στους μαθητές. Η επιμορφωτική διαδικασία ακολουθούσε τη σπειροειδή μορφή της έρευνας δράσης ανά εβδομάδα, έτσι ώστε να τροποποιούμε την παρέμβαση, αφουγκραζόμενοι τις προσδοκίες, τις ανάγκες και τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών ύστερα από κριτικό αναστοχασμό στις παρατηρήσεις και τις δυσκολίες τους. Αντλώντας αντίστοιχα θεωρητικά ερείσματα, πραγματοποιούνταν επαναφορά στο πεδίο δράσης με λήψη νέων αποφάσεων. Η επικοινωνία γινόταν με τρεις τρόπους: α) μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, β) μέσω αναρτημένων σχολίων και

ερωτήσεων στην ηλεκτρονική πλατφόρμα - blog, και γ) μέσω αλληλοδιάδρασης σε μια ομάδα μέσων κοινωνικής δικτύωσης, όπου γινόταν και αναρτήσεις δράσεων και υλικού των μαθητών. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αυτόνομη δράση, την ενίσχυση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών. Βασικό χαρακτηριστικό στοιχείο της επιμορφωτικής διαδικασίας ήταν η δημιουργία συναισθηματικού κλίματος εμπιστοσύνης, ώστε όλοι και όλες οι εκπαιδευτικοί να εισακούγονται και να δίνεται βήμα στην παρουσίαση των δράσεων και έργων όλων των μαθητών τους. Ενισχυόταν πολύ η αποδοχή του διαφορετικού σε κάθε του έκφανση. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν στην αρχή της επιμορφωτικής διαδικασίας, ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια με τις προσδοκίες τους για την επιμόρφωση και στο τέλος ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του προγράμματος. Συμπλήρωσαν επίσης και ερωτηματολόγια συναισθηματικής νοημοσύνης, ως ίδιον της προσωπικότητάς τους.

Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση έδωσε τη δυνατότητα σε όσους εκπαιδευτικούς επιθυμούσαν να συμμετέχουν, να εμπλουτίσουν τις «καλές πρακτικές» τους και να εντάξουν στη διδακτική τους πράξη γνώσεις που αποκόμισαν από την επιμόρφωση, ενδυναμώνοντας οι ίδιοι τον επαγγελματικό τους ρόλο (Παπαναούμ & Λιακοπούλου, 2014). Επιδίωξη των προτεινόμενων δράσεων ήταν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά τις δυσκολίες και τα προβλήματα της καθημερινής πρακτικής τους, συμβάλλοντας στην αυτοαξιολόγηση του έργου τους και στον επαναπροσδιορισμό των στόχων και των πρακτικών τους.

3. Συζήτηση

Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση ήταν μια παρέμβαση έξι εβδομάδων, μια επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε συναισθηματικές δεξιότητες, με πολλά καινοτόμα στοιχεία. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών και η ενασχόλησή τους με νέες καθημερινές πρακτικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις, καθώς και η δημιουργία νέων στόχων, είναι πολύ σημαντική για την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών (Hargreaves & Evans, 1997; Fullan, 1991).

Το 94% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δε συμμετείχε ποτέ στο παρελθόν σε εξ αποστάσεως επιμόρφωση για ενίσχυση συναισθηματικών δεξιοτήτων με θεατρικές δράσεις, μέσω διαδικτύου. Οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν για την καινοτομία του προγράμματος: «ελευθερία συμμετεχόντων, παροχή υλικού, πληθώρα δραστηριοτήτων, ευελιξία ως προς την εφαρμογή, ελαστικό χρονοδιάγραμμα».

Το κάθε εξ αποστάσεως σεμινάριο είναι από μόνο του καινοτόμο αναφορικά με τα παραπάνω στοιχεία. Η χρήση των νέων τεχνολογιών και η αυτονομία του συμμετέχοντα το καθιστούν έναν νέο τρόπο διάδοσης της γνώσης που βρίσκει ολοένα και περισσότερους υποστηρικτές. Αναφέρουν οι συμμετέχοντες: «Θεωρήσαμε πως επρόκειτο για ένα ελεύθερο λογισμικό και ως τέτοιο το δουλέψαμε στην τάξη. Η οργάνωση και το διαδικτυο λειτούργησαν ως έναυσμα, η αυτονομία που είχαμε για τις δράσεις μάς οδήγησε πιο μακριά και σε πιο ανοιχτούς ορίζοντες!». Καταθέτουν οι συμμετέχοντες ότι βρίσκουν πολύ σημαντικές τις αρχές αλλά και το πνεύμα που διέπουν την παρέμβαση. Παρέχονταν δηλαδή οι θεωρητικές προσεγγίσεις και προτεινόταν οι δράσεις αλλά ως η «πέτρα στη λίμνη των ιδεών». Κάθε εκπαιδευτικός μπορούσε να τις εφαρμόσει, δίνοντας το προσωπικό του στίγμα: «Τόσο ο τρόπος διεξαγωγής μέσω του διαδικτύου όσο και η ελευθερία που είχα να εφαρμόσω με όποιον τρόπο ήθελα όποιες δράσεις επιθυμούσα, επιλέγοντας ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικότητες των μαθητών μου, με οδήγησαν στο να αξιολογήσω το σεμινάριο ως ιδιαίτερο σημαντικό, σωστά οργανωμένο και τελικά επιτυχημένο». «Χρήση διαδικτύου, συμπλήρωση ερωτηματολογίων, διαδραστικός και

βιωματικός τρόπος προσέγγισης από μέρους των παιδιών. Η όλη δομή του αποτελεί καινοτομία. Η παρουσίαση, η αφήγηση, τα βίντεο, η μουσική».

Οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι θεωρούν «πολύ» έως «πάρα πολύ» σημαντική την ενίσχυση των συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών τους μέσω παρόμοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων και ότι η εφαρμογή των προτεινόμενων δράσεων επηρέασε θετικά τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους: «καθώς είχαμε την ευκαιρία, συμμετέχοντας στο θεατρικό παιχνίδι μέσα από τη χαρά και τη χαλάρωση να εκφράσουμε συναισθήματα και να βελτιώσουμε ακόμα περισσότερο τις μεταξύ μας σχέσεις. Οι μαθητές/τριές μου είδαν μια διαφορετική πλευρά μου, ως εμπυχωτή, και πιστεύω εκτίμησαν τη συμμετοχή μου στο σεμινάριο και την εμπλοκή τους σε κάτι καινοτόμο». Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εφαρμογή των προτεινόμενων δράσεων επηρέασε τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών τους γιατί «τα παιδιά απελευθερώθηκαν από κάποιους δισταγμούς που είχανε, ακόμη και τα πιο συνεσταλμένα, και άρχισαν να εκφράζονται με μεγαλύτερη προθυμία, τόσο συναισθηματικά όσο και κατά την υπόδυση κάποιων ρόλων».

Συμπερασματικά, το επιμορφωτικό σεμινάριο βοήθησε το 98,6% των εκπαιδευτικών που μετείχαν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για την ενίσχυση των συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσα από τις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού και να αξιοποιήσουν τις πρακτικές των δράσεων του σεμιναρίου στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική (ακόμη και για τη διδασκαλία άλλων θεματικών ενοτήτων). Μάλιστα, το 96,6% των εκπαιδευτικών που μετείχαν δήλωσε ότι το επιμορφωτικό σεμινάριο συνετέλεσε στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους. Για τους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή τους στη διαδικτυακή επιμόρφωση ήταν μια βιωματική εμπειρία: «Ήταν μια εμπειρία που με βοήθησε να αλλάξω την οπτική μου σε κάποια θέματα, όπως η εκμετάλλευση όλων των ευκαιριών που δίνονται από τα παιδιά μέσα στην τάξη. Μακάρι ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία να μπορούσε να ξεφύγει από τον γνωστικό χαρακτήρα της και να επεκταθεί σε πιο ουσιαστικούς - χρήσιμους τομείς που συμβάλλουν στη σωστή ενηλικίωση του ανθρώπου».

Η ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων δεν έχει ολοκληρωθεί πλήρως, οπότε στη συνέχεια θα προκύψουν και άλλα ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- BarOn, R. & Parker, J.D.A. (2000). *The Bar On Emotional Quotient Inventory*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. NY: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στον χώρο εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hargreaves, A. & Evans, R. (1997). *Beyond Educational Reform: Bringing Teachers Back In*. Buckingham: Open University Press.

- Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.
- Holzman Lois. (2017). *Vygotsky at Work and Play*. New York: Routledge.
- Karagianni, E. (2012). Teacher Development and Emotions: An ICT based reflective collaborative approach (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Ανακτήθηκε στις 29/9/2018 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/31746>
- Lobman, C. & Lundqist, M. (2007). *Un Scripted Learning*, NY: Teachers College Press.
- Mezirow, J. και συνεργάτες, 2007. *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS. Ανακτήθηκε στις 9/9/2018 από <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Piaget, J. (1999). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Piaget, J. (2000). *Περί Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition & Personality* 9, 185-211.
- Αναλυτικό Πρόγραμμα Θεατρικής Αγωγής:
Π.Δ. 132/ 10-4-1990
ΦΕΚ 1373/18-10-2001
ΦΕΚ 303/13-3-2003
- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βεργίδης, Δ. (2006). Το έργο, οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της συνεχιζόμενης κατάρτισης. Στο Α. Καψάλη & Α. Παπαδιαμάντης (Επιμ.). *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*, σσ. 81-93. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κορόμηλου, Ζ., Μουζάκης, Δ., Σωτηροπούλου, Β., Τσέργας, Ν. & Χανής, Στ. (Επιμ.). (2008). Πρακτικά Πανελληνίου επιστημονικού συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή *Διά βίου μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*, 31/3-2/4/2006, Βόλος. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕ, ΙΔΕΚΕ. Ανακτήθηκε στις 9/9/2018 από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/782/138.pdf>
- Κουρετζής, Λ. (1991). Το θεατρικό παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κωνσταντινίδου, Β., Ματθαίου, Σ. & Χαβιάρης, Π. (1997). *Ταξιδεύοντας και Δημιουργώντας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι. Η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μπακιρτζής, Κ. (2004), *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα:Κριτική.
- Οικονομίδης, Β. (2011). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 9/9/2018 από <http://www.theatroedu.gr/>
- Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 9/9/2018 από <https://bit.ly/2MWnw2l>
- Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης, κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χρυσαφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Μνήμη, τραύμα και ιστορία στο σχολείο: Εργαστήρι ιστορίας και αρχεία προφορικών μαρτυριών

Κώστας Μπέλσης, δρ. ιστορίας
Ζάννειο Πειραματικό ΓΕΛ Πειραιά
kpbelsis@sch.gr

Περίληψη

Η μνήμη και το τραύμα, δηλαδή η καταγραφή της βιωμένης ιστορίας, κερδίζει συνεχώς το ενδιαφέρον της ελληνικής κοινωνίας. Μια δίψα για περισσότερη και πληρέστερη ιστορία εκδηλώνεται με κάθε τρόπο, όπως εύκολα μπορεί να διαπιστωθεί. Εφημερίδες, περιοδικά, ιστοσελίδες, συνέδρια, αρχεία, αποθετήρια, ενώσεις και όμιλοι πυκνώνουν ολοένα. Οι άνθρωποι δεν αναζητούν μόνο απαντήσεις μέσα από νέες μεθόδους και συνακόλουθα νέες ιστορικές ερμηνείες, αλλά και μια «λυτρωτική» μέθεξη στη βίωση του τραύματος που παράγει με την κίνησή της η ίδια η ιστορία. Η υποκειμενική μνήμη των άλλοτε «ανώνυμων» και «σιωπηλών» της ιστορίας επιστρέφει ηχηρή. Είναι εδώ και περιμένει από εμάς την ιστορική νοηματοδότησή της με γνώση, εντιμότητα, τιμιότητα και ευαισθησία. Σε πολλά μέρη της Ελλάδας δραστηριοποιούνται Όμιλοι Προφορικής Ιστορίας, ενώ το ενδιαφέρον για την ιστορική βιογραφία αυξάνεται συνεχώς. Στο Ζάννειο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Πειραιά λειτουργεί εδώ και έξι χρόνια Ιστορικό Αρχείο Προφορικών Μαρτυριών και Εργαστήρι Ιστορίας. Το αρχειακό υλικό του προβάλλεται στην επίσημη ιστοσελίδα της Ένωσης Προφορικής Ιστορίας, το Εργαστήρι έχει παρουσιάσει μέρος της δουλειάς του σε συνέδρια, έχει δημοσιεύσει τεκμήρια σε Ερευνητικά Κέντρα και επιστημονικούς συλλογικούς τόμους, ενώ πρόσφατα η Βάση δεδομένων του συμπεριλήφθηκε στην ελληνική Θεματική Βάση «Έρευνες Ιστοριών ζωής και βιογραφικών αφηγήσεων» που συγκροτήθηκε με πρωτοβουλία του Πανεπιστημίου Κρήτης. Η εν λόγω Βάση αποτελεί μέρος της Εθνικής Ερευνητικής Υποδομής για τα Κοινωνικά Δεδομένα και είναι συνδεδεμένη με το ευρωπαϊκό δίκτυο ερευνητικών υποδομών CESSDA. Η προφορική ιστορία στο σχολείο μπορεί να συμπορευτεί με την ακαδημαϊκή-επίσημη ιστορία προάγοντας την ιστορική συνείδηση και καλλιεργώντας ιστορική κουλτούρα. Πρόκειται συνεπώς για μια εκπαιδευτική πρόταση πολλαπλά ουσιαστική για τις τοπικές κοινωνίες. Δεν πρόκειται απλά για μια μέθοδο ή «άλλον ένα» τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας αλλά για μια διεπιστημονική πειθαρχία που προάγει την επιστημονική γνώση, καλλιεργεί την ιστορική ενσυναίσθηση και συμβάλλει στην κοινωνική συνοχή, την αλληλεγγύη και τη γεφύρωση του παρελθόντος με το παρόν.

Λέξεις κλειδιά: Προφορική ιστορία, αρχείο, μνήμη, εργαστήρι, Πειραιάς.

1. Εισαγωγή

Σήμερα το ενδιαφέρον για την ιστορία αυξάνεται ταχύτατα. Το παρελθόν ασκεί μια παράξενη έλξη σε ένα ολοένα και πλατύτερο κοινό, όχι μόνο σε όσους συνδύασαν τα επιστημονικά και ερευνητικά τους ενδιαφέροντα με την επιστήμη της ιστορίας. Η μαζικότητα των ανθρώπων που ενδιαφέρονται, διαβάζουν, γράφουν και γενικά καταγίνονται με ιστορικά θέματα είναι πλέον αναμφισβήτητη και τεκμαίρεται εύκολα. Κοντά στις ακαδημαϊκές μελέτες και έρευνες που εκπορεύονται θεσμικά από το Πανεπιστήμιο και αποτελούν τη ναυαρχίδα της ιστοριογραφικής μας παραγωγής ως έγκυρα και έγκριτα δείγματα γραφής των νέων καιρών, μια ολόκληρη κοινωνία σε κρίση δείχνει να στρέφεται στην ιστορία σχεδόν ανακλαστικά, αυτοματικά. Εφημερίδες φιλοξενούν στήλες με ιστορικό περιεχόμενο, ειδικά ένθετα και φάκελοι ιστορικού ενδιαφέροντος καταχωρίζονται σχεδόν καθημερινά, ενώ τα αφιερώματα γίνονται ολοένα και πιο πλούσια σε υλικό και πηγές. Ιστορικά περιοδικά, τηλεοπτικές σειρές και ραδιοφωνικές εκπομπές, δημοσιογραφικές έρευνες, επετειακές εκδόσεις, κινηματογραφικές ταινίες, θεατρικά έργα, ιστοσελίδες, δραστήριες ερευνητικές ομάδες,

ιστορικά μυθιστορήματα, λευκώματα, ιστορικές βιογραφίες, ιστορικές μονογραφίες, συνέδρια και δημόσιες συζητήσεις, περιηγήσεις και ιστορικοί περίπατοι, οργανωμένες επισκέψεις σε τόπους συλλογικής μνήμης αλλά και μουσειακές εκδηλώσεις κάθε είδους δίνουν την εικόνα μιας κοινωνίας που διψάει για ιστορία, που διψάει για απαντήσεις. Ευπώλητα ιστορικού ενδιαφέροντος για κάθε εποχή και για κάθε κοινό κατακλύζουν τη δημόσια σφαίρα (ενδεικτικά, βλ. Ένωση Προφορικής Ιστορίας (ΕΠΙ): <http://www.epi.edu.gr/>).

Παράλληλα, ένας νέος τύπος αναγνώστη-τηλεθεατή διαμορφώνεται. Δραστήριος, κριτικός, ενημερωμένος, πολιτικοποιημένος, ανήσυχος, ασυμβίβαστος. Διψασμένος αλλά και πολύ συχνά φανατισμένος για ιστορία. Όσο τα προβλήματα που παράγει με την κίνησή της η ίδια ιστορία αυξάνουν, τόσο οι άνθρωποι και οι κοινωνίες του παρόντος καταφεύγουν στο παρελθόν σαν νομοτελειακή επιστροφή της ζωής στη μήτρα απ' όπου προήλθε. Η επιστροφή όμως αυτή δεν γίνεται ανυστερόβουλα, απροϋπόθετα. Αυτοδικαίωση ή κατηγορία, αθώωση ή καταδίκη, επιβεβαίωση ή διάψευση, τεκμηρίωση ή παραπλάνηση, αλήθεια ή ψέμα, ιδεολογική χρήση και πολιτικός καιροσκοπισμός ή επιστημονικός αναστοχασμός και ιστοριοποίηση, όλα τελούν υπό αίρεση και αποτελούν ανοιχτές προκλήσεις. Στον βαθμό δε που η δημόσια ιστορία κατακτά τις σύγχρονες κοινωνίες και η καταφυγή στον ιστορικό λόγο μπορεί να δικαιολογείται από τις παραπάνω προθέσεις η ιστοριογραφία αποτελεί πρόκληση για την ηθική, ιδεολογική και πολιτική ποιότητα των καιρών μας. Εδώ συναντιέται η ιστορία με την πολιτική και την παιδεία.

Το παρελθόν γίνεται αντικείμενο έρευνας, απόλαυσης αλλά και πόθου. Ανασύρεται μέσα από τις στάχτες του και ανασυστήνεται, άλλοτε υπακούοντας εργαλειακά στα κελεύσματα των παραχαρακτών, άλλοτε ανακαλώντας νοσταλγικά και «λογοκριμένα» τις μνήμες των ανθρώπων, άλλοτε παίρνοντας κάποια μορφή στα χέρια των ερασιτεχνών του είδους και άλλοτε υποβάλλεται σε αυστηρές επιστημονικές πειθαρχίες με μέθοδο και θητεία - πάντα ωστόσο καθρεφτίζοντας την ηθική και τον πολιτισμό των χρηστών ή καταχραστών της, ιστορικών και μη. Αντικείμενα, ζητήματα, προκλήσεις, επιλογές, αγώνες, ρήξεις, διαφωνίες, βία, αίμα και αβάσταχτος πόνος αναδύονται μέσα από ιδιωτικά και επίσημα αρχεία, αποθετήρια, συλλογές, απομνημονεύματα, σημειωματάρια, ημερολόγια, έργα Τέχνης. Ένα υλικό πολύτιμο και ανεπανάληπτο, φορτισμένο με εμπρόθετες ή απρόθετες επιλογές, δράσεις και ιδέες, έτοιμο να απελευθερώσει τα νοήματα που επαγγελματίες ιστορικοί αλλά και απλοί ερασιτέχνες της Ιστορίας (ιστοριοδίφες, δημοσιογράφοι κ.λπ.) θα ανασύρουν. Τότε οι άνθρωποι που «έφυγαν» μαζί με τις κοινωνίες τους, «ξυπνούν» από τον αιώνιο ύπνο τους και επιστρέφουν από το παρελθόν. Θαρρείς ακούν κάθε φορά που εμείς οι σύγχρονοι τυμβωρύχοι ενοχλούμε με την αγωνία και τα ερωτήματα μας τη μακάρια σιωπή τους, κάθε φορά που μιλούμε για κείνους με τη γλώσσα μας - όχι τη γλώσσα τους (Μπέλλης, 2017:42).

2. Κύριο μέρος

2.1. Το σχολείο μπροστά στην πρόκληση της Προφορικής Ιστορίας.

Με το όρο *Προφορική Ιστορία* εστιάζουμε σε τρία είδη τεκμηρίων: αφηγήσεις ζωής (βιώματα και μνήμες, προφορική παράδοση), μεταβίβαση μνήμης ή πληροφορίας από γενιά σε γενιά και λαϊκές αφηγήσεις. Υπό αυτούς τους όρους η προφορική ιστορία έχει πολύ παλιά ιστορία που φτάνει ως... τον Ηρόδοτο και ακόμη μακρύτερα... τον Όμηρο. Ωστόσο ποτέ, τουλάχιστον ως το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, δεν φαινόταν να έχει κύρος ή να πλησιάζει έστω σε αξία τον τύπο εκείνης της γραπτής και επίσημης ιστορίας που είχε επιβληθεί με το ιστοριογραφικό παράδειγμα του θετικισμού τον 19^ο αιώνα.

Σήμερα τα πράγματα έχουν αλλάξει ολοφάνερα. Η Προφορική Ιστορία είναι πια αυτόνομο επιστημονικό πεδίο, θεραπεύεται και στη χώρα μας με επιστημονικές έδρες και τα απτά αποτελέσματα που ήδη υπάρχουν σε ερευνητικό επίπεδο δείχνουν πρωτοτυπία, σφρίγος, μεράκι και ευρύτητα πεδίου (Samuel & Thompson, 1990).

Όλα τούτα οδηγούν την Ιστορία και τις κοινωνικές επιστήμες γενικότερα σε νέες προσεγγίσεις και ιστορικές ερμηνείες, μια άλλη επιστημονική και κοινωνική συνείδηση (Perks & Thompson, 1998/2006; Thompson, 2002). Επιπλέον αποκαθιστούν το κύρος της Προφορικής Ιστορίας, εμπλουτίζουν τη γνώση μας για το παρελθόν και, το σπουδαιότερο, εισάγουν στο κέντρο του ιστορικού ενδιαφέροντος τον «ανώνυμο» άνθρωπο, τους ξεχασμένους από την επίσημη ιστορία αγωνιστές της ζωής, τους «σιωπηλούς» και «άφωνους», τα υποκείμενα (ατομικά ή συλλογικά) που βίωσαν και υπέστησαν το βάρος της Ιστορίας χωρίς να καταγραφεί η φωνή τους (Fraser, 1994; Vilanova, 2000). Με αυτόν τον τρόπο η Ιστορία εξανθρωπίζεται, γίνεται πιο ευαίσθητη, πιο προσιτή, πιο πλήρης. Δίνει φωνή στην καθημερινότητα, αναδεικνύει τη μνήμη και το βίωμα, αποκτά νέα ερμηνευτικά εργαλεία στην προσέγγιση του παρελθόντος. Συνακόλουθα γίνεται πιο κριτική, πιο αναστοχαστική, πιο δημοκρατική, πιο άμεση, πιο ανθρώπινη (Θανοπούλου-Μπουτζουβή, 2002; Μπούσχοτεν, 2013).

Ολοένα και περισσότερο πυκνώνουν οι Όμιλοι, οι Ενώσεις, τα Συνέδρια, οι Βάσεις δεδομένων, οι Τράπεζες αφηγήσεων και μνήμης, τα ερευνητικά Project σχετικά με τη Δημόσια Ιστορία, την Προφορική Ιστορία τη μνήμη και την αφήγησή της. Στα Χανιά, την Κυψέλη, τον Βόλο, τη Θεσσαλονίκη, την Ικαρία, την Κομοτηνή και αλλού χτυπάει η καρδιά της εδώ και καιρό, με παρεμβάσεις, σεμινάρια, συνέδρια, εκδοτική δραστηριότητα, επιστημονικές συναντήσεις, ανοικτές συζητήσεις. Η ενεργητική εμπλοκή της επιστήμης, στους δρόμους που η ίδια η κοινωνία άνοιξε, είναι πλέον μια αναντίρρητη πραγματικότητα και στη χώρα μας. Οι πρωτοπόροι αυτής της «νέας ιστορίας», πριν περίπου τριανταπέντε χρόνια, ασφαλώς θα αισθάνονται δικαιωμένοι (Κυριακίδου-Νέστορος, 1993; Θανοπούλου-Πετρονώτη, 1987).

Στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αυτός ο ανανεωτικός άνεμος προκαλεί σαφείς μετατοπίσεις τόσο στη διδασκαλία της ίδιας της Ιστορίας όσο και στο άνοιγμα του Σχολείου στην τοπική κοινωνία. Ιστορικά Αρχεία, Εργαστήρια Ιστορίας, ερευνητικές εργασίες με υλικό από προφορικές αφηγήσεις ζωής και βιογραφικά δεδομένα στοχεύουν να αναδείξουν την τοπική ιστορία, την ιστορία των πόλεων και της υπαίθρου, την ιστορία των επαγγελματιών, την ιστορία των κοινωνιών, την ιστορία των οικογενειών - την ιστορία των υποκειμένων, που έζησαν τα ιστορικά γεγονότα, συμμετείχαν ενδεχομένως σε αυτά και υπέστησαν τις συνέπειες που επέβαλε η ίδια Ιστορία. Όλα τα παραπάνω συνιστούν μια νέα πραγματικότητα τόσο για τις κοινωνίες και τις δυνατότητες που απελευθερώνονται για αυτές όσο και για την ίδια την επιστήμη και τη διάχυσή της (Νάκου-Γκαζή, 2015: 233-240). Ταυτόχρονα, η ανταπόκριση σε αυτήν την πρόκληση, ενώ φαντάζει κοινωνικά επιβεβλημένη, δημιουργεί εντούτοις σοβαρά ζητήματα, επί το πλείστον ζητήματα διαχείρισης και ιδεολογικής χρήσης της μνήμης αλλά και μεθοδολογίας ως προς την προσέγγιση των τεκμηρίων.

Παρά ταύτα το Σχολείο, ως χώρος που θεσμικά μεταξύ άλλων οφείλει να ενθαρρύνει και να καλλιεργεί τον πολιτισμό και την ιστορική κουλτούρα, δεν μπορεί να μείνει έξω από αυτές τις πραγματικότητες ως αμέτοχος θεατής ή άτολμος ουραγός. Αντιθέτως, μπορεί να ενσωματώσει το κοινωνικό αίτημα και να παίξει σε αυτή τη διαδικασία ρόλο αποφασιστικά σοβαρό ως διαμεσολαβητής και ευαίσθητος δέκτης και των δύο προκλήσεων ή προσκλήσεων –δηλαδή των εξελίξεων «από τα κάτω» και ταυτόχρονα της απόκρισης της

ιστορικής επιστήμης σε αυτές με τις πρακτικές της, τη μεθοδολογία της, τη θεωρία-ιδεολογία και την κοινωνική ηθική που απορρέει από όλα αυτά. Στον βαθμό που έχει τη γνώση, την ευαισθησία και τη συνείδηση της σοβαρότητας της αποστολής του, ο ρόλος του Σχολείου είναι καίριος στη διαμόρφωση ενός άλλου ύφους και ήθους στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μιας άλλης αλληλεγγυότητας και ζεύξης επιστήμης και κοινωνίας.

Η Προφορική Ιστορία μπορεί να έχει πολλαπλά ευεργετικά αποτελέσματα σε αυτήν την κατεύθυνση. Δεν πρόκειται απλά για μια έγκυρη και ελκυστική μέθοδο ιστορικής ανάλυσης και τεκμηρίωσης αλλά για τη μύηση των νέων ανθρώπων στην ουσία της πρωτογενούς έρευνας, της συγκέντρωσης και αποδελτίωσης τεκμηριωτικού υλικού, τη διατύπωση πρωτότυπων ερευνητικών ερωτημάτων, την ιστορικοποίηση των πληροφοριών, τον έλεγχο της επίσημης εκδοχής της ιστορίας, την κριτική ανάλυση και αξιολόγηση, την εναλλακτική ιστορική σύνθεση και ερμηνεία (Bertaux, 1981).

Ακόμη πιο πέρα, πρόκειται για μια εμπλοκή που ενισχύει και δυναμώνει την κοινωνική συνοχή, γεφυρώνει τις όποιες διαφορές, αποδέχεται την ετερότητα, επιδιώκει τη συνεργασία των γενεών, προάγει την αλληλεγγύη και καλλιεργεί ποιότητες με κοινωνικό πρόσημο και σεβασμό σε πανανθρώπινες ανθρωπιστικές αξίες, όπως η δημοκρατία, η ελευθερία, η ανεκτικότητα, η δικαιοσύνη. Υπό αυτούς τους όρους, το Σχολείο μπορεί να καταστεί αληθινά δημιουργικό, ανοικτό στην κοινωνία. Συνακόλουθα, το εκπαιδευτικό έργο δύναται να αποκτήσει ζωντάνια, ποιότητα και ευρύτερη εμβέλεια, αφού συνδυάζει την έρευνα με τη γνώση. Κοντολογίς εκκινεί, αναφέρεται και επιστρέφει ενεργά στην κοινωνία, την οποία θεσμικά υπηρετεί (Μπέλσης, 2016α:30).

2.2. Σχολικό Ιστορικό Αρχείο και Εργαστήρι Ιστορίας

Στο Ζάννειο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Πειραιά ήδη από το 2012 μια παλιά ιδέα βρήκε τον δρόμο για να υλοποιηθεί και γρήγορα να παρουσιάσει απτά παραδείγματα της πρωτοτυπίας και της ετοιμότητάς της. Στο πλαίσιο εκπόνησης ερευνητικής εργασίας (project) μαθητές και μαθήτριες της Α΄ τάξης αρχικά δημιούργησαν ομάδες εργασίας. Τίτλος της εργασίας: Προφορική Ιστορία. Αφηγήσεις και μνήμες ζωής. Θεματικές περιοχές των ομάδων ορίστηκαν οι εξής: Μνήμες από τη Μικρασιατική καταστροφή, Προσφυγιά, Ο Πόλεμος του 40, Κατοχή, Αντίσταση, Εμφύλιος, Μετεμφυλιακά χρόνια, Μετανάστευση, Επταετία (1967-1974), Μεταπολίτευση, Η οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή της πόλης του Πειραιά. Η κάθε θεματική ενότητα μπορούσε επίσης να αποτελείται από επιμέρους πεδία (π.χ. Εμφύλιος στην Ήπειρο). Παράλληλα, επιδιώχθηκε η «έξοδος» της ομάδας από το Σχολείο. Έτσι, σχεδιάστηκε η γνωριμία των μαθητών και μαθητριών με θεσμοθετημένους χώρους εύρεσης και συλλογής πρωτογενούς ιστορικού υλικού και πραγματοποιήθηκαν εκπαιδευτικές επισκέψεις στο Ιστορικό Αρχείο Πειραιά (Ι.Α.Π.), το Ινστιτούτο Μελέτης Τοπικής Ιστορίας και Ιστορίας των Επιχειρήσεων (Ι.Μ.Τ.Ι.Ι.Ε.) της πόλης, το Ιστορικό Αρχείο Εθνικής Τράπεζας Ελλάδας (Ι.Α.Ε.Τ.Ε), το Ιστορικό Αρχείο Τράπεζας Πειραιώς, το Πνευματικό Κέντρο Δήμου Αθηναίων κ.ά.

Τις επόμενες χρονιές (2013-2017) η ερευνητική δραστηριότητα συνεχίστηκε. Έλαβε τη μορφή οργανωμένου μαθητικού Ομίλου, εμπλουτίστηκε με νέους συνεργάτες (μαθητές και μαθήτριες), αναζήτησε συνεργασίες, γνώση και εμπειρία σε θεσμοθετημένους φορείς, ερευνητικά κέντρα και ανάλογες οργανωμένες πρωτοβουλίες πολιτών. Αποτέλεσμα αυτής της εκπαιδευτικής πρότασης ήταν η δημιουργία (2014) από τις ερασιτεχνικές ερευνητικές ομάδες του Σχολείου ενός ανοικτής πρόσβασης Ιστορικού Αρχείου Προφορικών Μαρτυριών. Εδώ το αρχειακό υλικό μετά την επεξεργασία του ταξινομείται στις εξής

ευρύτερες θεματικές περιοχές: Β' Παγκόσμιος-Κατοχή-Αντίσταση, Εμφύλιος-Μετεμφυλιακά Χρόνια, Δικτατορία-Πολυτεχνείο-Κύπρος, Αστικός και περιαστικός χώρος.

Λίγο αργότερα (2015) δημιουργήθηκε το Εργαστήρι Ιστορίας, στο οποίο κάθε εβδομάδα μαθητές και μαθήτριες παρακολουθούν εκτός ωρολογίου προγράμματος δίωρα σεμινάρια, σε πρώτη φάση Θεωρίας-Μεθοδολογίας της Ιστορίας και Θεωρίας της Προφορικής Ιστορίας και εν συνεχεία επιχειρείται πρακτική εφαρμογή με παραδείγματα καταγραφής, επεξεργασίας και ανάλυσης των ιστορικών πληροφοριών.

Εδώ οι πληροφορίες προέρχονται από πληροφορητές και πληροφορήτριες που επιθυμούν να συνεισφέρουν στο Αρχείο με τη μαρτυρία τους. Εντοπίζονται δε από τους/τις μαθητές/τριες ή αφού οι ίδιοι έρθουν σε επαφή με το Εργαστήρι και υπογράψουν πρωτόκολλα παραχώρησης συνέντευξης. Συνεντεύξεις, απομαγνητοφωνήσεις, ηχογραφήσεις και βιντεοσκοπήσεις γίνονται με όλες τις τυπικές διαδικασίες που προστατεύουν τα δικαιώματα των πληροφορητών. Έχουν παράλληλα τα τεχνικά εκείνα χαρακτηριστικά, ώστε να αναδεικνύεται κατά το δυνατό η σπουδαιότητα της μαρτυρίας. Το υλικό ταξινομείται θεματικά και αποθηκεύεται στο Αρχείο, από όπου μπορεί κανείς να το επισκεφθεί στην ηλεκτρονική ιστοσελίδα <http://oralhistoryzanneio.blogspot.gr>. Κατόπιν, η ομάδα που είχε τη βασική ευθύνη για την πορεία κάθε συνέντευξης ενημερώνει την ολομέλεια για την πορεία που ακολουθήθηκε στην πρώτη φάση, τυχόν προβλήματα και εκκρεμότητες που συνάντησε και ανακοινώνει τα αποτελέσματα της δουλειάς της.

Ακολουθεί η δεύτερη φάση, εκείνη της ιστορικοποίησης της μαρτυρίας. Πρόκειται για μια φάση πολλαπλά ενδιαφέρουσα αναφορικά με την εκπαιδευτική της λειτουργία. Σε αυτήν εμπλέκονται περισσότεροι μαθητές - ερευνητές. Εδώ επιχειρείται η ανασύσταση του ιστορικού πλαισίου παραγωγής της μνήμης του πληροφορητή και η προσέγγισή του. Γνωστικές αποσκευές, κριτική ικανότητα, τεχνικές δεξιότητες, συνείδηση της ιστορικότητας και ενσυναίσθηση καλλιεργούνται και ταυτόχρονα επιστρατεύονται στην προσπάθεια και ερμηνεία του ιστορικού τεκμηρίου. Απώτερος σκοπός είναι να καταδειχθεί η σχέση με το παρελθόν όπως αυτό καταγράφεται ως βίωμα από τους ανθρώπους και όπως αυτό αποτυπώνεται στην επίσημη ιστοριογραφία, εν πολλοίς τη σχολική.

Επιπλέον, στόχος είναι η ανάδειξη της ετερότητας του παρελθόντος σε σχέση με το παρόν. Αυτό θα επιτευχθεί με την ανασύνθεση του ιστορικού πλαισίου ανάκλησης της μνήμης του πληροφορητή (Plummer, 2000). Με άλλα λόγια επιχειρείται κατά το δυνατό ο επαναπροσδιορισμός του ατόμου μέσα στο ιστορικό συνεχές, ο αναστοχασμός αναφορικά με το από πού ερχόμαστε, πού πετύχαμε, πού αποτύχαμε, πού βρισκόμαστε και, ίσως το κυριότερο όλων, προς τα πού θέλουμε να πάμε.

2.3. Προς τη δημιουργία Εθνικής Ερευνητικής Υποδομής για τα Κοινωνικά Δεδομένα

Οι κοινωνίες έχουν ανάγκη από αυτόν τον «νέο αέρα». Άλλωστε δε ζουν στο «κενό» αλλά μέσα στην Ιστορία. Συνεπώς αυτή η «στροφή» έχει και αυτή τη δική της ιστορικότητα. Αναφέρεται δε στις αυτοεικόνες που καλλιέργησαν οι άνθρωποι και τα συλλογικά υποκείμενα σε σχέση με το παρελθόν, στα διακυβεύματα του παρόντος και στις ενδεχόμενες μελλοντικές απαντήσεις σε αυτά σε επίπεδο οικονομικό-πολιτικό-ιδεολογικό. Η Ιστορία ως κατεξοχήν κοινωνική επιστήμη, με τη διεπιστημονικότητα που τη διέπει και ταυτόχρονα ως αυτόνομο επιστημονικό αντικείμενο, αφουγκράζεται τα νέα μηνύματα και τα μετασχηματίζει σε έγκυρη επιστημονική γνώση στην υπηρεσία της κοινωνίας (Τσιώλης, 2006 & Τσιώλης-Σιούτη, 2013). Σε αυτή την κατεύθυνση δημιουργήθηκε το δίκτυο So.Da.Net

Το δίκτυο So.Da.Net είναι η ελληνική ερευνητική υποδομή για τις κοινωνικές επιστήμες. Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων της:

1. Δημιουργεί, αναπτύσσει και συντηρεί τον Ελληνικό Εθνικό Κόμβο.
2. Συγκροτεί, αναπτύσσει και διαχειρίζεται το Ελληνικό Σύστημα Τεκμηρίωσης των Κοινωνικών Επιστημών (ΕΣΤΕΚΕ), συνδέει την έρευνα με την εκπαίδευση και αναπτύσσει ειδικούς κόμβους για την υποστήριξη της ένταξης επιχειρησιακών δεδομένων στο ΕΣΤΕΚΕ.
3. Υποστηρίζει τη διεπιστημονική έρευνα στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών.
4. Προωθεί την απόκτηση, ανταλλαγή, επεξεργασία και διάχυση των δεδομένων που προκύπτουν από και αφορούν την κοινωνική έρευνα.
5. Εκπροσωπεί την Ελλάδα στη CESSDA (Council of European Social Data Archives).

Στη σημερινή φάση της υλοποίησής της η εν λόγω Θεματική Βάση αποτελεί μέρος της Εθνικής Ερευνητικής Υποδομής για τα Κοινωνικά Δεδομένα που συγκροτείται από σύμπραξη επτά φορέων (ΕΚΚΕ, ΕΚΠΑ, Πανεπιστήμια Αιγαίου, Κρήτης και Πελοποννήσου, Δημοκρίτειο Θράκης, Πάντειο) στο πλαίσιο χρηματοδοτούμενου έργου (<http://sodanet.gr/>). Σημειωτέον, του δικτύου αυτού προϋπήρξε η Τράπεζα Κοινωνικών Δεδομένων του ΕΚΚΕ που σε βάθος δεκαπενταετίας συνδέθηκε και συνεργάστηκε στενά με τα ευρωπαϊκά αρχεία δεδομένων.

Η ερευνητική υποδομή θα είναι συνδεδεμένη με το ευρωπαϊκό δίκτυο ερευνητικών υποδομών CESSDA (<http://www.cessda.net/>). Αρχικό στόχο της συγκεκριμένης καταγραφής αποτελεί η γνωστοποίηση σε όλους/ες τους/τις ενδιαφερόμενους/ες των σχετικών ερευνών, καθώς και στοιχείων από τη διαδικασία τεκμηρίωσής τους. Η καταγραφή αυτή αφορά ατομικές ή συλλογικές έρευνες, καθώς και συγκροτημένες συλλογές / αρχεία, τα οποία περιλαμβάνουν ιστορίες ζωής, βιο-αφηγήσεις και προφορικές μαρτυρίες, ώστε να συμπεριληφθούν στη Θεματική Βάση «Έρευνες Ιστοριών ζωής και βιογραφικών αφηγήσεων». Το αρχειακό υλικό του Ιστορικού Αρχείου Ζαννείου έχει συμπεριληφθεί ήδη στην ως άνω Θεματική Βάση και αποτελεί μέρος της ελληνικής ερευνητικής υποδομής για τα κοινωνικά δεδομένα.

Σήμερα (2017-18) το Εργαστήρι και το Ιστορικό Αρχείο του Ζαννείου συνεχίζουν τη λειτουργία τους και εμπλουτίζονται ολοένα με νέο αρχειακό υλικό. Στην κατοχή του Εργαστηρίου υπάρχουν πλέον ημερολόγια, τετράδια, σκόρπιες σημειώσεις και φωτογραφικό υλικό, σπαράγματα και αφηγήσεις ζωής αυτών ακριβώς των ανώνυμων αγωνιστών της ζωής- ανθρώπων που έζησαν, βίωσαν την ιστορία, συμμετείχαν στο μέτρο που τους αναλογούσε σε αυτήν, αναμετρήθηκαν υλικά και ιδεολογικά-ηθικά με το βάρος και τη δύναμή της και έφυγαν από τη ζωή αφήνοντας σε εμάς το πολύτιμο και ταπεινό στίγμα τους. Περιμένουν να «αναστηθούν» και να φωτίσουν με τη σοφία, τις αξίες και την ανθρωπιά τους, τους δρόμους του μέλλοντός μας (ενδεικτικά, βλ. <http://keni.panteion.gr/index.php/el/dimosiefseis/archival>). Τα ερευνητικά ερωτήματα μπορούν να ζωντανέψουν τη βιωτή τους, να ανασυστήσουν τον κόσμο τους, το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαγράφηκε η τροχιά της ζωής τους, ο χώρος και ο χρόνος τους. Σε τελευταία ανάλυση μπορούν να μας κάνουν πιο προσεκτικούς, πιο αλληλέγγυους, πιο διεκδικητικούς, πιο ιδεαλιστές, πιο σοφούς, λιγότερο αυταρχικούς, λιγότερο δογματικούς, λιγότερο ατομιστές, με μια λέξη πιο ανθρώπινους.

3. Συμπεράσματα

Οι τοπικές κοινωνίες μπορούν να αντλήσουν πολλαπλά οφέλη από ανάλογες δραστηριότητες και πρωτοβουλίες. Σε αυτή τη συλλογική προσπάθεια η επιστημονική γνώση και το μεράκι έχουν ανάγκη από θεσμικές ευαισθησίες και αρωγή. Δήμος, τοπικοί

φορείς, Σύλλογοι, Όμιλοι, Πολιτιστικά Κέντρα, Ιστορικά Αρχεία και ενεργοί πολίτες μπορούν να εκμεταλλευτούν τη δύναμη των βιωμάτων, της μνήμης και της βιο-ιστορίας, τη δύναμη των ίδιων των ανθρώπων και της εμπλοκής τους στην ιστορία. Όλοι μας μπορούμε να βγούμε δυνατότεροι και πιο ενωμένοι μέσα από τη συμφιλίωση με το χτες, τη δημιουργική ενσωμάτωση της ετερότητας, την κριτική αμφισβήτηση της επίσημης και συχνά μονοδιάστατης εκδοχής της ιστοριογραφίας, την ανάδειξη της ανθρώπινης διάστασης της ιστορίας σε ατομικό, τοπικό ή και εθνικό επίπεδο (Μπέλσης, 2016b: 17-24).

Το διακύβευμα έχει πρόσημο κοινωνικό, και η όποια πρωτοβουλία προς αυτήν την κατεύθυνση συνεισφέρει στην κοινωνική συνοχή, τον πολιτισμό, την εθνική μας αυτογνωσία, την απεξάρτηση από τα εθνικά και φοβικά στερεότυπα, τις ιδεοληψίες και τις μονομέρειες (Passerini, 1987; Vilanova 2000). Η Ιστορία είναι το πεδίο, η Προφορική Ιστορία το μέσο και ο Άνθρωπος με την Κοινωνία και τον Πολιτισμό οι μεγάλοι ωφελημένοι. Είναι προφανές ότι το Σχολείο μπορεί να παίξει εδώ κομβικό ρόλο. Ένα σύγχρονο, ανοικτό και αυτόνομο Σχολείο, ριζοσπαστικό και δημοκρατικό, με λειτουργούς που διαθέτουν επιστημονική επάρκεια και ευαισθησία, δραστήριους και οραματιστές. Πάνω από όλα όμως με ιστορική κουλτούρα και ουμανιστικές καταβολές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bertaux, D. (ed.) (1981). *Biography and Society. The Life History Approaching the Social Sciences*. London: Sage.
- Perks, R. & Thompson, A. (eds.) (1998/2006). *The Oral History Reader*. London.
- Plummer, K. (2000). *Τεκμήρια ζωής. Εισαγωγή στα προβλήματα και τη βιβλιογραφία μιας ανθρωπιστικής μεθόδου* (Μτφρ. Χ. Λιαναντωνάκη). Αθήνα: Gutenberg.
- Thomson, P. (2002). *Φωνές από το Παρελθόν. Προφορική Ιστορία*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Vilanova, M. (2000). *Οι αόρατες πλειοψηφίες. Εργατική εκμετάλλευση, επανάσταση και καταστολή*. (Μτφρ. Χ. Ροβίθι). Αθήνα: Κατάρτι.
- Βαν Μπούσχοτεν, Ρ., Βερβενιώτη, Τ., Μπάδα, Κ., Νάκου, Ε., Πανταζής, Π. & Χαντζαρούλα, Π. (Επιμ.) (2013). *Γεφυρώνοντας τις γενιές: διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21^ο αιώνα. Προφορική Ιστορία και άλλες βιο-ιστορίες*. Πρακτικά ομώνυμου διεθνούς συνεδρίου, 25-27 Μαΐου 2012. Βόλος: Ένωση Προφορικής Ιστορίας.
- Θανοπούλου, Μ. & Πετρονώτη, Μ. (επιμ.). (1987). Βιογραφική προσέγγιση: Μια άλλη πρόταση για την κοινωνιολογική θεώρηση της ανθρώπινης εμπειρίας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 64: 20-42.
- Θανοπούλου, Μ. & Μπουτζουβή, Α. (επιμ.). (2002). Όψεις της προφορικής ιστορίας στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 107 Α'.
- Κυριακίδου - Νέστορος, Ά. (1993). Λαογραφία και προφορική ιστορία. *Λαογραφικά Μελετήματα*, II: 227-272.
- Μπέλσης, Κ. (2016a). Η ιστοριογραφία ως διακύβευμα και ως κοινωνικό πρόταγμα. *Πολιτική και Κοινωνική Θεωρία*, 2: 23-38.
- Μπέλσης, Κ. (2016b). *Ζάννειο 1956-1986. Ένα ιστορικό σχολείο του Πειραιά «αποκαλύπτεται». Τα πρώτα 30 χρόνια (Έρευνα βασισμένη σε αδημοσίευτο αρχειακό υλικό)*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μπέλσης, Κ. (2017). Δημόσια ιστορία. Εκεί που η κοινωνία συναντάει το παρελθόν. *Πολιτική και Κοινωνική Θεωρία*, 7.
- Νάκου, Ε. & Γκαζή, Α. (επιμ.). (2015). *Προφορική ιστορία, μουσεία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος.

- Νάκου, Ει. (2013). Η προφορική ιστορία στην εκπαίδευση ως ριζοσπαστική μαθησιακή διαδικασία. Στο Ρ. Βαν Μπούσχοτεν, Τ. Βερβενιώτη, Κ. Μπάδα, Ει. Νάκου, Π. Πανταζής & Π. Χαντζαρούλα (Επιμ.), *Γεφυρώνοντας τις γενιές: Διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21^ο αιώνα. Προφορική Ιστορία και άλλες βιο-ιστορίες*. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, 25-27 Μαΐου 2012. Βόλος: Ένωση Προφορικής Ιστορίας.
- Πανταζής, Π. (2004). *Από τα Υποκείμενα στο Υποκείμενο. Η βιογραφική προσέγγιση στην ψυχοκοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασσερίνι, Λ. (1998). *Σπαράγματα του 20ού αιώνα. Η ιστορία ως βιωμένη εμπειρία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. & Σιούτη, Ει. (Επιμ.) (2013). *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Νήσος.

Ιστοσελίδες:

SocialDataNetwork: <http://sodanet.gr/>

Ιστορικό Αρχείο Προφορικών Μαρτυριών-Εργαστήρι Ιστορίας Ζαννείου Π. ΓΕΛ Πειραιά:
<http://oralhistoryzanneio.blogspot.gr>

Ένωση Προφορικής Ιστορίας (ΕΠΙ): <http://www.epi.edu.gr/>

Ελληνική Εταιρεία Ιστορικών της Εκπαίδευσης: <https://www.eleie.gr/el/>

Κέντρο Έρευνας Νεότερης Ιστορίας (ΚΕΝΙ): <http://keni.panteion.gr/index.php/el/dimosiefseis/archival>

Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο και Τ.Π.Ε.

Ένα εκπαιδευτικό σενάριο με τίτλο: «Η δίκη του Θηραμένη: Μια σκέτη παρωδία...» (Ξενοφώντος Ελληνικά, 2.3. & 50-56)

Δημήτριος Γ. Μπέττας
Πρότυπο Γενικό Ενιαίο Λύκειο Αναβρύτων
jimbettas@gmail.com

Περίληψη

Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων είναι μια σύγχρονη και καινοτόμος πρακτική που εντάσσεται στο πλαίσιο της ενίσχυσης του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών μας. Με αυτό το σκεπτικό σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε σε ένα τμήμα της Α΄ Λυκείου στο Πρότυπο Γ.Ε.Λ. Αναβρύτων κατά το σχολικό έτος 2017-2018 το παρόν σενάριο διδασκαλίας για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας με βάση τον χαρακτήρα, την ιδεολογία και τα μέσα που μετέρχονται τα απολυταρχικά καθεστώτα, όπως αυτό των Τριάκοντα Τυράννων. Το επεισόδιο της δίκης και της καταδίκης του Θηραμένη υπήρξε η κατάλληλη αφορμή. Επιδιώξαμε λοιπόν οι μαθητές μας να προσεγγίσουν και να διερευνήσουν με τρόπο βιωματικό και δημιουργικό τα γεγονότα της δίκης με επίκεντρο τους βασικούς ήρωες του κειμένου (τον Κριτία και τον Θηραμένη), την επιχειρηματολογία, τα συναισθήματα, τις προθέσεις και τις μεθοδεύσεις τους. Εξετάστηκε επίσης ο αντίκτυπος της συμπεριφοράς τους στους άλλους και αξιολογήθηκε ο τρόπος, με τον οποίο μας παρουσιάζει ο Ξενοφών, ως «ρεπόρτερ», τους πρωταγωνιστές, τα γεγονότα και την ατμόσφαιρα της δίκης. Υλοποιήθηκε με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας σε δύο φάσεις με τη μορφή project μικρής διάρκειας, χρησιμοποιήθηκαν ανοιχτά τεχνολογικά εργαλεία web 2.0, σχετικό λογισμικό και δικτυογραφία για καθεμία από τις πέντε ομάδες, δημιουργήθηκαν ποικίλα κείμενα - προϊόντα και έγιναν δραματοποιήσεις. Στο τέλος, οι ίδιοι οι μαθητές αξιολόγησαν σε ειδική εφαρμογή googledoc την όλη δραστηριότητα ως προς την οργάνωση και το περιεχόμενό της, τη συμμετοχή των μελών στην ομάδα και τη συνεργασία τους με τα υπόλοιπα μέλη, καθώς και τα μαθησιακά προϊόντα που προέκυψαν. Τα φύλλα εργασίας, τα προϊόντα και όλες οι σχετικές πληροφορίες για το σενάριο είναι αναρτημένα στο <https://parodiadikisthirameni.weebly.com>.

Λέξεις-κλειδιά: Σενάριο διδασκαλίας, Τ.Π.Ε., Αρχαία Ελληνικά, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

1. Εισαγωγή

Η προσπάθειά μας βασίστηκε στην πρόθεση να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να συνειδητοποιήσουν με βιωματικό τρόπο τη φύση και τη δράση των απολυταρχικών καθεστώτων, να διεισδύσουν μέσω ενός ιστορικού παραδείγματος στον τρόπο σκέψης και στην πολιτική ιδεολογία των τυράννων, να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν τα μέσα που μετέρχονται οι τύραννοι για την εδραίωση της εξουσίας τους, γεγονότα που είναι πάντα επίκαιρα στην εποχή μας. Έτσι, η διδασκαλία του αποσπάσματος στις παραγράφους 50-56 από το δεύτερο βιβλίο των *Ελληνικών* του Ξενοφώντος υπήρξε η κατάλληλη αφορμή για την ανάδειξη του θέματος, αφού η δίκη και η καταδίκη του Θηραμένη αποτελεί μια αντιπροσωπευτική περίπτωση για τον τρόπο που σκέφτονται και δρουν οι τύραννοι –οι οποίοι μάλιστα δε διστάζουν να ανατρέψουν και να εφαρμόσουν κατά το δοκούν τους νόμους που οι ίδιοι θεσπίζουν– και για τις σχέσεις «λυκοφιλίας» που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Ανάλογο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η στάση των βουλευτών, αλλά και του ίδιου του Ξενοφώντα απέναντι στους πρωταγωνιστές και στα γεγονότα.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Το προτεινόμενο σενάριο εφαρμόστηκε στο Πρώτο Τμήμα της Α΄ Λυκείου με δυναμικό 27 μαθητών στο Πρότυπο Γενικό Λύκειο Αναβρύτων κατά το σχολικό έτος 2017-2018 και στο πλαίσιο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας. Επιλέχθηκε μία διδακτική ενότητα από τα *Ελληνικά* του Ξενοφώντος (Βιβλίο 2^ο, Κεφάλαιο 3^ο & 50-56) και υλοποιήθηκε στη διάρκεια 6 διδακτικών ωρών.

3. Στόχοι-επιδιώξεις

3.1. Γενικός Σκοπός

Ο γενικότερος σκοπός της δραστηριότητας ήταν οι μαθητές μας να προσεγγίσουν με τρόπο δημιουργικό, βιωματικό και κριτικό τη σκέψη, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των πρωταγωνιστών, όπως αυτά προσδιορίζονται στο απόσπασμα της δίκης και της καταδίκης του Θηραμένη από τη Βουλή ως αποτέλεσμα των ραδιουργιών του Κριτία.

3.2. Επιμέρους Στόχοι

3.2.1. Σε επίπεδο γνώσεων

Με το συγκεκριμένο σενάριο επιδιώχθηκε οι μαθητές: α) να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς των πρωταγωνιστών (Κριτία, Θηραμένη, Σατύρου, Βουλευτών), β) να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν τα κίνητρα των πράξεων των πρωταγωνιστών, τις επιδιώξεις και τις μεθοδεύσεις τους, και γ) να επισημάνουν και να αξιολογήσουν τους τρόπους με τους οποίους εκφράζονται γλωσσικά οι πρωταγωνιστές.

3.2.2. Σε επίπεδο συναισθημάτων και στάσεων

Επιδιώχθηκε οι μαθητές: α) να προσεγγίσουν τους ήρωες από τη σκοπιά του συναισθηματικού τους «προφίλ»: κατά πόσο δηλαδή ο Κριτίας από τη μια συνειδητοποιεί, ελέγχει και χειρίζεται («αυτοεπίγνωση», «αυτοέλεγχος», «αυτορρύθμιση») (Goleman, 1998; Πιλασίδου, 2010) τα συναισθήματα οργής, μίσους κι εχθρότητας προς τον Θηραμένη, πώς ο αντίπαλός του από την άλλη εκδηλώνει αντίστοιχα την απέχθεια, την περιφρόνηση, την αποστροφή του κ.ά. προς τον Κριτία, τα συναισθήματα φόβου, νευρικότητας, ανησυχίας κ.λπ. με τα οποία αντιδρούν οι βουλευτές, αλλά και την αποδοκιμασία, την απέχθεια και την αηδία που εκφράζει ο ιστορικός προς τον Σάτυρο κ.ο.κ., β) να διακρίνουν πώς τα παραπάνω συναισθήματα επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη σχέση των ηρώων με τους άλλους, και γ) να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν τα κίνητρα συμπεριφοράς και πράξης των ηρώων, αφού πρώτα επισημάνουν χαρακτηριστικές περιπτώσεις στις οποίες ο ένας ήρωας «μπαίνει» στη θέση του άλλου («ενσυναίσθηση») (Πιλασίδου, 2010), π.χ. όταν ο Θηραμένης συμμερίζεται τα συναισθήματα φόβου κι απειλής που νιώθουν οι βουλευτές ή όταν ο ιστορικός σχολιάζει θετικά τον χαρακτήρα του Θηραμένη τη στιγμή που πίνει το κώνειο.

3.2.3. Παιδαγωγικοί Στόχοι

Με τη διδασκαλία του κειμένου επιδιώχθηκε οι μαθητές: α) να καλλιεργήσουν την πρωτοβουλία και την αυτενέργειά τους μέσω της ενεργητικής αναζήτησης της πληροφορίας και της κριτικής της επεξεργασίας (Bloom & Krathwohl, 1991), β) να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας τόσο μεταξύ τους όσο και με τον διδάσκοντα μέσω της διεκπεραίωσης ενός συλλογικού έργου και τον καταμερισμό αρμοδιοτήτων, και γ) να αποκτήσουν δεξιότητες Κλασικού (με την παραδοσιακή προσέγγιση και ερμηνεία του

κειμένου), Νέου (με την αξιοποίηση ψηφιακών και πολυτροπικών μέσων) και Κριτικού Γραμματισμού (με την απόκτηση γνώσης που προκύπτει από την κριτική αναζήτηση και την αποκάλυψη και τον συσχετισμό της με τη σύγχρονη ιδεολογική και κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα).

3.2.4. Τεχνολογικοί - ψηφιακοί στόχοι

Με τη διδασκαλία του κειμένου επιδιώχθηκε οι μαθητές: α) να αναπτύξουν δεξιότητες χρήσης των Τ.Π.Ε. για την αναζήτηση, κατηγοριοποίηση και επεξεργασία των πληροφοριών, και β) να εξοικειωθούν με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων και περιβαλλόντων εργασίας web 2.0 με στόχο την αποτελεσματικότερη συγκέντρωση, επεξεργασία, σύνθεση και παρουσίαση των δεδομένων.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Η προτεινόμενη δραστηριότητα βασίστηκε στην ιδέα του Κριτικού Γραμματισμού, στο πλαίσιο του λεγόμενου «ιδεολογικού μοντέλου γραμματισμού» που βασίζεται στην «ανάδειξη και στην αλληλεπίδραση των πολιτικών και κοινωνικοοικονομικών δομών» (Κουτσογιάννης, 2012b: 36). Πρακτικά, επιδιώχθηκε οι μαθητές μας να αντιμετωπίσουν το κείμενο και τους πρωταγωνιστές του ως μέρος μιας σύνθετης ιεραρχικά και ιδεολογικά δομημένης πραγματικότητας, στην οποία ζουν και δραστηριοποιούνται. Και φυσικά να αναρωτηθούν για τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των ηρώων, τους σκοπούς που αυτός εξυπηρετεί και αν θα μπορούσαν να τον αλλάξουν (Baynham, 2002). Ο νέος ψηφιακός Γραμματισμός εξασφαλίστηκε με την πρόσβαση των μαθητών στο διαδίκτυο, με τη χρήση Τ.Π.Ε. και με την εφαρμογή στρατηγικών εντοπισμού, ανάλυσης, οργάνωσης και αξιολόγησης των πληροφοριών κάθε ομάδας (Κουτσογιάννης, 2010c).

Από παιδαγωγικής απόψεως εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας (Μαυρόπουλος, 2004; Ζαγούρας κ.ά., 2013) με την εργασία σε ομάδες στην κατεύθυνση της διερευνητικής - ανακαλυπτικής μάθησης και της διαθεματικότητας, αφού οι μαθητές συνεργάστηκαν μεταξύ τους, αυτενέργησαν, ανέλυσαν κι επεξεργάστηκαν κριτικά τις πληροφορίες που συνέλεξαν από πολλές διαφορετικές πηγές. Παράλληλα, τέθηκαν στόχοι που εδράζονται στη ταξινομία γνωστικών διδακτικών στόχων των Bloom - Krathwholl, ειδικά στο επίπεδο της σύνθεσης, της ανάλυσης και της αξιολόγησης των πληροφοριών (Bloom & Krathwholl, 1991). Εξάλλου, η ερμηνευτική και η κριτική προσέγγιση του κειμένου, η προσωπική εμπλοκή των μαθητών στην ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα, οι ρόλοι που ανέλαβαν για την υλοποίησή της και η διαθεματικότητα είναι συμβατά με τις γενικές αρχές που διατυπώνονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Φ.Ε.Κ. 303//13/3/03, τ. Β', άρθρο 3), ενώ η χρήση των Τ.Π.Ε. και του διαδικτύου ικανοποιούν μια από τις βασικές αρχές του (Φ.Ε.Κ. 303//13/3/03, τ. Β', άρθρο 2, παρ. στ').

Επιπλέον, ακολουθήθηκε η αναλυτικο-συνθετική πορεία στη διδασκαλία, αρχικά με τη συνολική προσέγγιση του κειμένου, κατόπιν με την επιμέρους επεξεργασία του και με τις ομαδικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν και τέλος με τη συνολική παρουσίαση των προϊόντων κάθε ομάδας και με τη συζήτηση που επακολούθησε. Αξίζει να επισημανθεί ότι, σύμφωνα με τις απόψεις της «κοινωνιοκριτικής προσέγγισης», ο Ξενοφών επιχειρεί να διαμορφώσει με το «πραγματοποιημένο» κείμενο της ιστορίας του ένα σχόλιο για την «κοινωνία των τυράννων», το οποίο αντανάκλα την αίσθηση του για την πραγματικότητα (Τσιώλης, 1995). Οι μαθητές λοιπόν μπορούν να παρακολουθήσουν τους βασικούς ήρωες, κυρίως τον Θηραμένη, ως άτομα καθηλωμένα στον τόπο και στον χρόνο και υπόλογα στην κοινωνία. Τέλος, ο ρόλος του διδάσκοντα –όπως συμβαίνει συνήθως σε

αυτές τις δραστηριότητες– ήταν συμβουλευτικός, καθοδηγητικός και εμπυχωτικός (Ζαγούρας κ.ά., 2013).

Βασικές προϋποθέσεις για την υλοποίηση του σεναρίου ήταν η εμπειρία των μαθητών στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η εξοικείωσή τους με τη χρήση Τ.Π.Ε. και ειδικότερα με ανοιχτά τεχνολογικά εργαλεία web 2.0 (Ζαγούρας κ.ά., 2013), καθώς και με τον κειμενογράφο. Κρίνεται απαραίτητη και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων (Παυλίδου, 2010).

5. Διδακτικό υλικό

Αρχικά, αναφορικά με τα τεχνολογικά εργαλεία και τις ψηφιακές πηγές, χρησιμοποιήθηκε το Διαδίκτυο, οι Η/Υ, εξασφαλίστηκε η πρόσβαση σε ποικίλες ιστοσελίδες (Weebly, Storyboardthat κ.ά.) και σε διαδραστικό πίνακα. Ταυτόχρονα, αξιοποιήθηκε το κατάλληλο λογισμικό –όπως τα MsOffice (Word), MsPublisher κ.ά.– και διάφορες μηχανές αναζήτησης. Ειδικότερα, στη διδασκαλία της ενότητας χρησιμοποιήθηκε το σχολικό εγχειρίδιο και φωτοτυπίες με τα παρακάτω φύλλα εργασίας για κάθε ομάδα και κάρτες οδηγίων:

1η Ομάδα: Οι Δημοσιογράφοι

(Αρ. ατόμων 5, διάρκεια: 90')

Α. Περιγραφή της δραστηριότητας: Είστε η ομάδα των *Δημοσιογράφων*. Διαβάστε προσεκτικά το απόσπασμα και προσδιορίσετε: α) τους πρωταγωνιστές, β) τα χαρακτηριστικά τους, γ) πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης τους, τα συναισθήματά τους, τη συμπεριφορά, τις πράξεις τους, τις μεταξύ τους σχέσεις, και δ) τα γεγονότα της δίκης και της καταδίκης του Θηραμένη, όπως μας τα παρουσιάζει ο Ξενοφών. Κατόπιν, καθένας ξεχωριστά επιλέγει μία από τις βοηθητικές κάρτες που σας μοιράστηκαν και απαντά αυθόρμητα σε αυτήν. Στόχος είναι η συγγραφή ενός άρθρου «ερμηνευτικής δημοσιογραφίας», το οποίο θα παρουσιάζει και θα σχολιάζει τα γεγονότα, τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των πρωταγωνιστών και όλων όσων εμπλέκονται στη διαδικασία και θα αποτυπώνει την «ατμόσφαιρα» της δίκης. Μπορείτε να συμβουλευτείτε το σχετικό άρθρο και τις υποδείξεις που περιέχονται στον ιστότοπο Bigdrop, ιδιαιτέρως στο σημείο με τίτλο «Τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσετε για να γράψετε το τέλειο άρθρο». Επίσης, θα μπορούσατε να συντάξετε την υποθετική συνέντευξη του δημοσιογράφου με έναν από τους πρωταγωνιστές των γεγονότων. Αφού ολοκληρώσετε το έργο, θα συνεργαστείτε με την ομάδα των *Κομικογράφων* και των *Διηγηματογράφων*, προκειμένου να αναρτήσετε στην ιστοσελίδα του σχολείου σας με τη μορφή εφημερίδας τα προϊόντα. Θα μοιραστείτε τις βοηθητικές κάρτες οδηγιών· κάθε μέλος της ομάδας θα πάρει από μία και θα ακολουθήσει τις εντολές.

Β. Αρμοδιότητες:

- Ένας θα είναι ο συντονιστής της ομάδας.
- Ένας θα είναι ο «σύνδεσμος» ανάμεσα στην ομάδα σας και στον καθηγητή σας για τυχόν απορίες, διευκρινίσεις κι επιπλέον οδηγίες.
- Ένας θα είναι ο γραμματέας της ομάδας και θα καταγράφει τα αποτελέσματα από την ομαδική εργασία.
- Ένας θα παρουσιάσει στο τέλος στην ολομέλεια της τάξης τα αποτελέσματα της ομαδικής εργασίας.

- Ένας θα είναι υπεύθυνος για θέματα Πληροφορικής, χρήσης Η/Υ, πλοήγησης στο διαδίκτυο κ.ο.κ.

Γ. Τρόπος εργασίας: Εντοπίζετε τα δεδομένα που σας ζητήθηκαν με βάση το κείμενο - κάθε μέλος θα επιλέξει από μία βοηθητική κάρτα οδηγιών και θα απαντήσει σε αυτήν. Γράφετε σε αρχείο Word ένα άρθρο ή το κείμενο της συνέντευξης υπογεγραμμένο από όλα τα μέλη, θα το αποθηκεύσετε και θα το παρουσιάσετε στην ολομέλεια. Ταυτόχρονα, ακούτε προσεκτικά και τις υπόλοιπες ομάδες, σημειώνετε, παρεμβαίνετε και συμπληρώνετε τα πορίσματά τους, εφόσον το θεωρείτε απαραίτητο. Κατόπιν, συνεργάζεστε με την ομάδα των *Κομικογράφων* και των *Διηγηματογράφων*.

Δ. Κάρτες οδηγιών:

1. Ο Θηραμένης επιχειρηματολογεί για την καταδίκη του... , όπως φαίνεται από τα εξής σημεία του κειμένου..., γιατί...
2. Ο Θηραμένης επιχειρηματολογεί ενάντια στον Κριτία ... , όπως φαίνεται από τα εξής σημεία του κειμένου ..., γιατί...
3. Ο Κριτίας αισθάνεται απέναντι στον Θηραμένη..., όπως φαίνεται από τα εξής σημεία του κειμένου..., γιατί...
4. Ο αφηγητής αισθάνεται... απέναντι στον Θηραμένη..., όπως φαίνεται από τα εξής σημεία του κειμένου..., γιατί...
5. Οι βουλευτές αισθάνονται για την καταδίκη του... , όπως φαίνεται από τα εξής σημεία του κειμένου ..., γιατί...

Ε. Διαδικτυακές πηγές - Ψηφιακά εργαλεία:

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A108/225/1642,5215/>

<https://bigdrop.gr/pos-tha-grapsete-ta-telia-arthra-gia-to-blog-sas/>

Κειμενογράφος MSWORD.

2η Ομάδα: Οι Διηγηματογράφοι

(Αρ. ατόμων 5, διάρκεια: 90')

Α. Περιγραφή της δραστηριότητας: Είστε η ομάδα των *Διηγηματογράφων*. Διαβάστε προσεκτικά το απόσπασμα και προσδιορίστε: α) τους πρωταγωνιστές, β) τα χαρακτηριστικά τους, γ) πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης τους, τα συναισθήματά τους, τη συμπεριφορά, τις πράξεις τους και τις μεταξύ τους σχέσεις, και δ) τα γεγονότα της δίκης και της καταδίκης του Θηραμένη, όπως μας τα παρουσιάζει ο Ξενοφών. Κατόπιν, καθένας ξεχωριστά επιλέγει μία από τις βοηθητικές κάρτες που σας μοιράστηκαν και απαντά αυθόρμητα σε αυτήν. Στόχος είναι η συγγραφή ενός διηγήματος, αφηγητής του οποίου θα είναι ένας Αθηναίος που παρακολούθησε τη δίκη και όλα τα γεγονότα που εκτυλίχθηκαν σε αυτήν. Καταγράφετε, όσο μπορείτε σε κατάλληλη («λογοτεχνική») γλώσσα και ύφος, τα επιχειρήματα των πρωταγωνιστών, τα συναισθήματά του Αθηναίου αφηγητή απέναντι στους πρωταγωνιστές, τους προβληματισμούς του από τα γεγονότα της δίκης και γενικά ό,τι υλικό έχετε συγκεντρώσει από τις απαντήσεις που δώσατε στις βοηθητικές κάρτες. Πληροφορίες σχετικές με το λεξιλόγιο, τα σχήματα λόγου, τη συνυποδηλωτική χρήση λέξεων ή φράσεων που σας ενδιαφέρουν μπορείτε να αντλήσετε από το λεξικό και τα σώματα κειμένων στον ιστότοπο «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα» (Βήματα: Αρχική Σελίδα - Νέα Ελληνική - Εργαλεία - Ηλεκτρονικό Λεξικό - Σώματα Κειμένων). Αφού ολοκληρώσετε το έργο, θα συνεργαστείτε με την ομάδα των *Κομικογράφων* και των *Δημοσιογράφων*,

προκειμένου να αναρτήσετε στην ιστοσελίδα του σχολείου με τη μορφή εφημερίδας τα προϊόντα. Θα μοιραστείτε τις βοηθητικές κάρτες οδηγιών, κάθε μέλος της ομάδας θα πάρει από μία και θα ακολουθήσει τις εντολές.

Β. Αρμοδιότητες:

- Ένας θα είναι ο συντονιστής της ομάδας.
- Ένας θα είναι ο «σύνδεσμος» ανάμεσα στην ομάδα σας και στον καθηγητή σας για τυχόν απορίες, διευκρινίσεις κι επιπλέον οδηγίες.
- Ένας θα είναι ο γραμματέας της ομάδας και θα καταγράφει τα αποτελέσματα από την ομαδική εργασία.
- Ένας θα παρουσιάσει στο τέλος στην ολομέλεια της τάξης τα αποτελέσματα της ομαδικής εργασίας.
- Ένας θα είναι υπεύθυνος για θέματα Πληροφορικής, χρήσης Η/Υ, πλοήγησης στο διαδίκτυο κ.ο.κ.

Γ. Τρόπος εργασίας: Εντοπίζετε τα δεδομένα που σας ζητήθηκαν με βάση το κείμενο - κάθε μέλος θα επιλέξει από μία βοηθητική κάρτα οδηγιών και θ' απαντήσει σε αυτήν. Καταγράφετε τα συμπεράσματά σας σε ένα διήγημα υπογεγραμμένο απ' όλα τα μέλη σε ένα αρχείο Word το οποίο θα αποθηκεύσετε και θα παρουσιάσετε στην ολομέλεια. Ταυτόχρονα, ακούτε προσεκτικά και τις υπόλοιπες ομάδες, σημειώνετε, παρεμβαίνετε και συμπληρώνετε τα πορίσματά τους, εφόσον το θεωρείτε απαραίτητο. Κατόπιν, συνεργάζεστε με την ομάδα των *Δημοσιογράφων* και των *Κομικογράφων*.

Δ. Κάρτες Οδηγιών:

1. Πώς θα αισθανόσουν αν σε κατηγορούσαν άδικα;
2. Πώς αντέδρασε ο Θηραμένης σε μια ποινή που θεωρεί άδικη;
3. Πώς συλλαμβάνεται ο Θηραμένης και τι θα αισθανόσουν, αν έβλεπες κάποιον να διασύρεται και να κακοποιείται δημοσίως;
4. Πώς συμπεριφέρονται οι βουλευτές και τι θα σκεφτόσουν, εάν έβλεπες κάποιον γνωστό ή φίλο σου να παραμένει απαθής, ενώ σου φέρονται βίαια;
5. Πώς συμπεριφέρθηκε πριν το τέλος του ο Θηραμένης και τι θα αισθανόσουν εσύ ο ίδιος, εάν βρισκόσουν σε μια πολύ δύσκολη στιγμή, μεταξύ ζωής και θανάτου;

Ε. Διαδικτυακές πηγές - Ψηφιακά εργαλεία:

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A108/225/1642,5215/>

<http://www.greek-language.gr/greekLang /index. html>

Κείμενογράφος MSWORD.

3η Ομάδα: Οι Κομικογράφοι

(Αρ. ατόμων 6, διάρκεια: 90')

Α. Περιγραφή της δραστηριότητας: Είστε η ομάδα των *Κομικογράφων*. Διαβάστε προσεκτικά το απόσπασμα και προσδιορίστε: α) τους πρωταγωνιστές, β) τα χαρακτηριστικά τους, γ) τον τόπο και τον χρόνο των γεγονότων, γ) πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης τους, τα συναισθήματά τους, τη συμπεριφορά, τις πράξεις τους, τις μεταξύ τους σχέσεις, και δ) τα γεγονότα της δίκης και της καταδίκης του Θηραμένη, όπως μας τα παρουσιάζει ο Ξενοφών. Κατόπιν, καθένας ξεχωριστά επιλέγει μία από τις βοηθητικές κάρτες που σας μοιράστηκαν και ζωγραφίζει το θέμα που αναφέρεται σε αυτήν. Στόχος είναι ο ψηφιακός σχεδιασμός έξι σκίτσων («βινιέτες») που αποτυπώνουν στιγμιότυπα από τη δίκη και την καταδίκη του Θηραμένη, ώστε να δημιουργηθεί ένα μικρό κόμικ. Σε καθεμία από αυτές θα τοποθετήσετε ως λεζάντα αυτή που θεωρείτε εσείς την πιο

κατάλληλη με φράσεις, λέξεις, διαλόγους κ.λπ. του πρωτότυπου κειμένου. Μπορείτε να συμβουλευτείτε τις πληροφορίες και τις εικόνες στους σχετικούς υπερσυνδέσμους στο ψηφιακό βιβλίο για το μάθημα («εμπλουτισμένη έκδοση»). Θα συνεργαστείτε με την ομάδα των *Δημοσιογράφων* και των *Διηγηματογράφων*, προκειμένου αυτοί να επιλέξουν ένα ή δύο αντιπροσωπευτικά σκίτσα που θα πλαισιώσουν το κείμενό τους στη σχολική εφημερίδα. Θα μοιραστείτε τις βοηθητικές κάρτες οδηγιών, κάθε μέλος της ομάδας θα πάρει από μία και θα ακολουθήσει τις εντολές.

Β. Αρμοδιότητες:

- Ένας θα είναι ο συντονιστής της ομάδας.
- Ένας θα είναι ο «σύνδεσμος» ανάμεσα στην ομάδα σας και στον καθηγητή σας για τυχόν απορίες, διευκρινίσεις κι επιπλέον οδηγίες.
- Ένας θα είναι ο γραμματέας της ομάδας και θα καταγράφει τα αποτελέσματα από την ομαδική εργασία.
- Ένας θα παρουσιάσει στο τέλος στην ολομέλεια της τάξης τα αποτελέσματα της ομαδικής εργασίας.
- Ένας θα είναι υπεύθυνος για θέματα Πληροφορικής, χρήσης Η/Υ, πλοήγησης στο διαδίκτυο κ.ο.κ.

Γ. Τρόπος εργασίας: Εντοπίζετε τα δεδομένα που σας ζητήθηκαν με βάση το κείμενο, κάθε μέλος θα επιλέξει μία βοηθητική κάρτα και θα σχεδιάσει το προτεινόμενο θέμα. Σχεδιάζετε τα σκίτσα που θα συνθέσετε σε ένα κόμικ με το ψηφιακό εργαλείο Storyboardthat υπογεγραμμένο από όλα τα μέλη, θα αποθηκεύσετε στην αντίστοιχη ιστοσελίδα και θα παρουσιάσετε στην ολομέλεια. Ταυτόχρονα, ακούτε προσεκτικά και τις υπόλοιπες ομάδες, σημειώνετε, παρεμβαίνετε και συμπληρώνετε τα πορίσματά τους, εφόσον το θεωρείτε απαραίτητο. Κατόπιν, συνεργάζεστε με την ομάδα των *Δημοσιογράφων* και των *Διηγηματογράφων*.

Δ. Κάρτες Οδηγιών:

1. Να σχεδιάσεις με τη μορφή σκίτσου κόμικ (βινιέτα) τη σκηνή της πρότασης καταδίκης του Θηραμένη από τον Κριτία με βάση πληροφορίες από το κείμενο.
2. Να σχεδιάσεις με τη μορφή σκίτσου κόμικ (βινιέτα) τη σκηνή της ικεσίας του Θηραμένη με βάση πληροφορίες από το κείμενο.
3. Να σχεδιάσεις με τη μορφή σκίτσου κόμικ (βινιέτα) τη σκηνή της σύλληψης του Θηραμένη με βάση πληροφορίες από το κείμενο.
4. Να σχεδιάσεις με τη μορφή σκίτσου κόμικ (βινιέτα) τη σκηνή του διαλόγου Θηραμένη - Σατύρου κατά την εκτέλεση της καταδικαστικής απόφασης με βάση πληροφορίες από το κείμενο.
5. Να σχεδιάσεις με τη μορφή σκίτσου κόμικ (βινιέτα) τη σκηνή της αντίδρασης της Βουλής και των θεατών του Βουλευτηρίου με βάση πληροφορίες από το κείμενο.
6. Να σχεδιάσεις με τη μορφή σκίτσου κόμικ (βινιέτα) τη σκηνή της εκτέλεσης του Θηραμένη με βάση πληροφορίες από το κείμενο.

Ε. Διαδικτυακές πηγές - Ψηφιακά εργαλεία:

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A108/225/1642,5215/>

<http://www.storyboardthat.com>

4η Ομάδα: Οι Σεναριογράφοι

(Αρ. ατόμων 5, διάρκεια: 90')

Α. Περιγραφή της δραστηριότητας: Είστε η ομάδα των *Σεναριογράφων*. Διαβάστε προσεκτικά το απόσπασμα και προσδιορίσετε: α) τους πρωταγωνιστές, β) τα

χαρακτηριστικά τους, γ) πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης τους, τα συναισθήματά τους, τη συμπεριφορά, τις πράξεις τους, τις μεταξύ τους σχέσεις, και δ) τα γεγονότα της δίκης και της καταδίκης του Θηραμένη, όπως μας τα παρουσιάζει ο Ξενοφών. Κατόπιν, καθένας ξεχωριστά επιλέγει μία από τις βοηθητικές κάρτες με τις ενδεικτικές οδηγίες που σας μοιράστηκαν και απαντά αυθόρμητα σε αυτήν. Στόχος είναι η συγγραφή ενός σεναρίου, με το οποίο θα διασκεύαζετε το κείμενο του Ξενοφώντα με βάση τις υποθετικές ερωτήσεις που διαβάσατε στις κάρτες σας έτσι, ώστε να προκύψει ένα κείμενο με εντελώς διαφορετικό περιεχόμενο ως προς τα συναισθήματα, τα κίνητρα, τα επιχειρήματα, τις πράξεις των πρωταγωνιστών, τις σχέσεις μεταξύ τους, την πλοκή, την εξέλιξη της υπόθεσης κ.λπ. Συμβουλευτείτε τις υποδείξεις που περιέχονται στον ιστότοπο της Ένωσης Σεναριογράφων Ελλάδος. Θα συνεργαστείτε με την 5η ομάδα (*Σκηνοθέτης / Σκηνογράφος - Ηθοποιοί - Κινηματογραφιστής*) οι οποίοι και θα δραματοποιήσουν το σενάριο που θα γράψετε. Θα μοιραστείτε τις κάρτες οδηγιών, κάθε μέλος της ομάδας θα πάρει από μία και θα ακολουθήσει τις εντολές.

Β. Αρμοδιότητες:

- Ένας θα είναι ο συντονιστής της ομάδας.
- Ένας θα είναι ο «σύνδεσμος» ανάμεσα στην ομάδα σας και στον καθηγητή σας για τυχόν απορίες, διευκρινήσεις κι επιπλέον οδηγίες.
- Ένας θα είναι ο γραμματέας της ομάδας και θα καταγράφει τα αποτελέσματα από την ομαδική εργασία.
- Ένας θα παρουσιάσει στο τέλος στην ολομέλεια της τάξης τα αποτελέσματα της ομαδικής εργασίας.
- Ένας θα είναι υπεύθυνος για θέματα Πληροφορικής, χρήσης Η/Υ, πλοήγησης στο διαδίκτυο κ.ο.κ.

Γ. Τρόπος εργασίας: Εντοπίζετε τα δεδομένα που σας ζητήθηκαν με βάση το κείμενο, κάθε μέλος θα επιλέξει από μία βοηθητική κάρτα ενδεικτικών οδηγιών και θα απαντήσει σε αυτήν, ανταλλάσσετε τις απόψεις σας, συνεργάζεστε με την ομάδα των *Ηθοποιών*, καταγράφετε τα συμπεράσματά σας σε ένα σενάριο που θα το καταγράψετε σε αρχείο Word υπογεγραμμένο από όλα τα μέλη της ομάδας, θα το αποθηκεύσετε και θα παρουσιάσετε στην ολομέλεια. Ταυτόχρονα, ακούτε προσεκτικά και τις υπόλοιπες ομάδες, σημειώνετε, παρεμβαίνετε και συμπληρώνετε τα πορίσματά τους, εφόσον το θεωρείτε απαραίτητο.

Δ. Κάρτες ενδεικτικών οδηγιών:

1. Τι θα γινόταν, εάν ο Σάτυρος υπάκουε στη συνείδησή του και αρνιόταν να αποσπάσει βίαια τον Θηραμένη από τον βωμό;
2. Τι θα γινόταν, εάν οι θεοί παρενέβαιναν στα γεγονότα;
3. Τι θα γινόταν, εάν η Βουλή αντιδρούσε με θάρρος στο θέμα της καταδίκης του Θηραμένη;
4. Τι θα γινόταν, εάν ο Θηραμένης αρνιόταν να πιει το κώνειο;
5. Τι θα γινόταν, εάν ο Κριτίας αντιδρούσε στα τελευταία λόγια του Θηραμένη, όταν έπινε το κώνειο;

Ε. Διαδικτυακές πηγές - Ψηφιακά εργαλεία:

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A108/225/1642,5215/>

<https://senariografoi.gr/gr/news/members-posts/i511/>

Κείμενογράφος MSWORD.

5η Ομάδα: Ο Σκηνοθέτης / Σκηνογράφος - Οι Ηθοποιοί - Ο Κινηματογραφιστής

(Αρ. ατόμων 6, διάρκεια: 90')

Α. Περιγραφή της δραστηριότητας: Είστε η ομάδα των *Ηθοποιών*. Διαβάστε προσεκτικά το απόσπασμα και προσδιορίστε: α) τους πρωταγωνιστές, β) τα χαρακτηριστικά τους, γ) πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης τους, τα συναισθήματά τους, τη συμπεριφορά, τις πράξεις τους, τις μεταξύ τους σχέσεις, και δ) τα γεγονότα της δίκης και της καταδίκης του Θηραμένη, όπως μας τα παρουσιάζει ο Ξενοφών. Κατόπιν, καθένας ξεχωριστά επιλέγει μία από τις βοηθητικές κάρτες που σας μοιράστηκαν και αναλαμβάνει τον ρόλο που αναγράφεται σε αυτήν. Στόχος είναι η δραματοποίηση του σεναρίου που προέκυψε από την ομάδα των *Σεναριογράφων*, με τους οποίους και θα συνεργαστείτε για αυτόν τον σκοπό, καθώς και η βιντεοσκόπησή του. Επίσης, θα πρέπει να εμπλέξετε στη δραστηριότητα και τους συμμαθητές σας από τις άλλες ομάδες σε ρόλους κομπάρσου (βουλευτές, «πρωτοπαλίκαρα» Κριτία, συνοδοί του Σατύρου). Θα μοιραστείτε τις βοηθητικές κάρτες οδηγίων, κάθε μέλος της ομάδας θα πάρει από μία και θα ακολουθήσει τις εντολές. Επίσης, ο σκηνοθέτης μαζί με τα υπόλοιπα μέλη θα αναζητήσουν και θα επιλέξουν από τις μηχανές αναζήτησης Google, Wikimedia ή από το Youtube εικόνες ή βίντεο σχετικά με το σενάριο που έφτιαξε η τέταρτη ομάδα (*Σεναριογράφοι*) και θα προβάλλονται κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης του κειμένου ως «σκηνικό» στον διαδραστικό πίνακα της τάξης. Μπορείτε να συμβουλευτείτε τις πληροφορίες και τις εικόνες στους σχετικούς υπερσυνδέσμους στο ψηφιακό βιβλίο για το μάθημα («εμπλουτισμένη έκδοση»).

Β. Αρμοδιότητες:

- Ένας θα είναι ο συντονιστής της ομάδας και ο σκηνοθέτης.
- Ένας θα είναι ο «σύνδεσμος» ανάμεσα στην ομάδα σας και στον καθηγητή σας για τυχόν απορίες, διευκρινήσεις κι επιπλέον οδηγίες.
- Ένας θα είναι ο γραμματέας της ομάδας και θα καταγράφει τα αποτελέσματα από την ομαδική εργασία.
- Ένας θα αναλάβει τον ρόλο του κινηματογραφιστή.
- Ένας θα είναι υπεύθυνος για θέματα πληροφορικής, χρήσης Η/Υ, πλοήγησης στο διαδίκτυο κ.ο.κ.
- Όλοι θα παρουσιάσουν στο τέλος στην ολομέλεια της τάξης τα αποτελέσματα της ομαδικής εργασίας με τη μορφή θεατρικού δρωμένου.

Γ. Τρόπος εργασίας: Εντοπίζετε τα δεδομένα που σας ζητήθηκαν με βάση το κείμενο, κάθε μέλος θα επιλέξει από μία βοηθητική κάρτα οδηγίων και θα απαντήσει σε αυτήν, ανταλλάσσετε τις απόψεις σας, συνεργάζεστε με τους συμμαθητές σας για την κατανομή των δευτερευόντων ρόλων. Παρουσιάζετε δραματοποιημένο το σενάριο της τέταρτης ομάδας στην τάξη, ενώ ταυτόχρονα ο κινηματογραφιστής το βιντεοσκοπεί. Στη συνέχεια, συζητάτε για την παρουσίαση του σεναρίου, τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις εντυπώσεις που σας προκάλεσε η δραστηριότητα αυτή.

Δ. Κάρτες οδηγίων (βασικοί ρόλοι):

1. Θα υποδυθείς τον Κριτία.
2. Θα υποδυθείς τον Θηραμένη.
3. Θα υποδυθείς τον αφηγητή.
4. Θα υποδυθείς τον Σάτυρο.
5. Θα είσαι ο σκηνοθέτης.
6. Θα είσαι ο Κινηματογραφιστής.

Ε. Διαδικτυακές πηγές - Ψηφιακά εργαλεία:

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-108/225/1642,5215/>

www.youtube.com

www.google.com, www.wikimedia.com

Κειμενογράφος MSWORD.

Η Εφημερίδα της τάξης μας

(Αρ. ατόμων 6, διάρκεια: 90')

Α. Περιγραφή της δραστηριότητας: Αφού εργαστήκατε κατά ομάδες στην προηγούμενη φάση, θα πρέπει να συντάξετε ένα έντυπο της τάξης σας, σαν μια σχολική εφημερίδα, στην οποία κάθε ομάδα θα καταγράψει το προϊόν που προέκυψε από την εργασία της. Για τον σκοπό αυτόν αναλαμβάνετε τη σύνταξη αυτού του εντύπου. Τα μέλη των ομάδων *Δημοσιογράφοι*, *Διηγηματογράφοι* και *Κομικογράφοι* συνεργάζονται για τη σύνταξη αυτού του εντύπου ως εξής:

1. Οι συντονιστές και των τριών προηγούμενων ομάδων συγκροτούν μια νέα ομάδα με έναν γραμματέα, έναν χειριστή Η/Υ και έναν παρουσιαστή (η επιλογή των υπολοίπων προσώπων πλην των συντονιστών θα γίνει μεταξύ σας). Θα γίνει αναδιάταξη αρμοδιοτήτων, σύμφωνα με τον καταμερισμό που ακολουθεί. Τα υπόλοιπα μέλη των τριών πρώην ομάδων θα τεθούν στη διάθεση της ομάδας του *Σκηνοθέτη / Σκηνογράφου*, των *Ηθοποιών* και του *Κινηματογραφιστή* και θα ακολουθήσουν τις οδηγίες που θα τους δοθούν από αυτούς.

2. Συγκεντρώνετε το υλικό - προϊόν που προέκυψε από κάθε προηγούμενη ομάδα, το αξιολογείτε, προσδιορίζετε τον χώρο στο νέο έντυπο που θα τοποθετηθεί καθένα από αυτά και επεξεργάζεστε το τελικό κείμενο το οποίο θα δημιουργηθεί με το πρόγραμμα Ms Publisher. Αυτό θα γίνει ως εξής: Ανοίγετε το Ms Publisher και στην επιλογή «Αρχείο» επιλέγετε «Δημιουργία». Στο πλαίσιο αναζήτησης προτύπων γράφετε τη φράση «Σχολική Εφημερίδα». Προσέξτε στο πεδίο «Διαθέσιμα Πρότυπα» να εμφανίζεται η επιλογή «Εγκατεστημένα πρότυπα και πρότυπα στο Ίντερνετ». Επιλέγετε όποιο πρότυπο εφημερίδας σας αρέσει και φτιάχνετε το δικό σας έντυπο με αντιγραφή - επικόλληση των κειμένων / φωτογραφιών / αφίσας / κόμικ κ.λπ. από τα προϊόντα κάθε ομάδας. Μπορείτε να δώσετε όποιο όνομα επιθυμείτε στην εφημερίδα σας. Έχετε τη δυνατότητα να επιλέξετε από το διαδίκτυο και το Youtube φωτογραφίες των πρωταγωνιστών ή του βουλευτηρίου για να εμπλουτίσετε το κείμενο στην εφημερίδα σας ή ακόμα και να εμπνευστείτε δικές σας διαφημίσεις προσαρμοσμένες στην εποχή. Επίσης, θα μπορούσατε να καταχωρήσετε μια δημοσίευση για το έργο που πρόκειται να ανεβάσει η ομάδα των *Ηθοποιών* ή την κριτική σας για την παράσταση που είδατε από τους συμμαθητές σας.

Β. Αρμοδιότητες:

-Ένας θα είναι ο συντονιστής / επικεφαλής της νέας ομάδας.

- Ένας ο γραμματέας για την καταγραφή του εντύπου σε επεξεργαστή κείμενου.

- Ένας ο σύνδεσμος με τον εκπαιδευτικό για τυχόν απορίες διευκρινίσεις κ.λπ.

- Ένας θα παρουσιάσει το κείμενο / προϊόν της δραστηριότητας στην ολομέλεια.

- Ένας θα αναλάβει την καλλιτεχνική υποστήριξη της ομάδας με την αισθητική επιμέλεια του προϊόντος.

- Ένας θα είναι υπεύθυνος για θέματα Πληροφορικής, τον χειρισμό και τη χρήση Η/Υ.

Ε. Διαδικτυακές πηγές - Ψηφιακά εργαλεία:

MsPublisher, Κειμενογράφος MSWORD, www.youtube.com

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων - Τα διδακτικά βήματα

Αρχικά, οι μαθητές προσέγγισαν το πρωτότυπο κείμενο με τον «παραδοσιακό» τρόπο διδασκαλίας, στο πλαίσιο δηλαδή του «τυπικού σχολικού γραμματισμού» (Κουτσογιάννης, 2010b: 44). Σε πρώτη φάση η διδασκαλία βασίστηκε στο Α.Π.Σ. για το μάθημα, στις διδακτικές οδηγίες και στο σχολικό εγχειρίδιο, ενώ εφαρμόστηκε κυρίως η κειμενοκεντρική και η ερμηνευτική μέθοδος. Έτσι οι μαθητές εστίασαν την προσοχή τους στους βασικούς πρωταγωνιστές, στα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς τους, στις μεθοδεύσεις και στη στρατηγική του Κριτία που οδήγησαν στην καταδίκη του Θηραμένη και στα επιχειρήματα και στις εκκλήσεις του τελευταίου στη δεύτερη απολογία του. Επίσης, εντοπίστηκε και σχολιάστηκε ο τρόπος εκτέλεσης της καταδικαστικής απόφασης από τον Σάτυρο, η στάση που τήρησε η Βουλή απέναντι στον Θηραμένη πριν και μετά την ομιλία του Κριτία και ο τρόπος με τον οποίο έδωσε τέλος στη ζωή του ο τύραννος. Επισημάνθηκε και σχολιάστηκε ιδιαιτέρως η στάση που τήρησε ο Ξενοφών ως συγγραφέας απέναντι στον Θηραμένη. Η λεξιλογική και γραμματικοσυντακτική εξομάλυνση του κειμένου έγινε σύμφωνα με τις οδηγίες του Α.Π. Το σενάριο είναι ανηρτημένο στο webquest (<https://parodiadikisthirameni.weebly.com>).

Η εν λόγω διδασκαλία αναπτύχθηκε στις παρακάτω φάσεις:

1η ΦΑΣΗ (15'): Αφόρμηση: α) περιληπτική αναδιήγηση του περιεχομένου της ενότητας (Ξενοφώντος Ελληνικά, 2,3 & 50-56) που έχουν ήδη διδαχθεί οι μαθητές με την «παραδοσιακή» μέθοδο, β) εστιάζουμε την προσοχή των μαθητών στους ήρωες, εντοπίζουμε και σχολιάζουμε σημεία του κειμένου (λέξεις, φράσεις, χωρία) που αποκαλύπτουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους.

2η ΦΑΣΗ (90'): Επεξεργασία της ενότητας με τη διάκριση των ομάδων και τη διανομή των ρόλων στα μέλη κάθε ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές τους τμήματός μας (27 άτομα) χωρίζονται σε 5 επιμέρους ομάδες (*Δημοσιογράφοι, Διηγηματογράφοι, Κομικογράφοι, Σεναριογράφοι και Ηθοποιοί - Σκηνοθέτης/ Σκηνογράφος - Κινηματογραφιστής*, βλ. Διδακτικό Υλικό - Φύλλα εργασίας). Πρόκειται για την Α' φάση ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας.

3η ΦΑΣΗ (30'): Παρουσίαση των προϊόντων κάθε ομάδας της Α' φάσης στην ολομέλεια - συζήτηση.

4η ΦΑΣΗ (90'): Συνεργασία ανάμεσα στις ομάδες για την ανάρτηση στην ιστοσελίδα του σχολείου και τη δραματοποίηση του κειμένου (Β' φάση ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας).

5η ΦΑΣΗ (30'): Παρουσίαση των προϊόντων των ομάδων από τη Β' φάση στην ολομέλεια - συζήτηση.

6η ΦΑΣΗ (15'): Αξιολόγηση της δραστηριότητας και συμπλήρωση του σχετικού ερωτηματολογίου. Αποτελέσματα, εξαγωγή συμπερασμάτων, συζήτηση.

7. Αξιολόγηση

Μετά το πέρας της εφαρμογής του σεναρίου πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση τόσο της όλης διαδικασίας όσο και της συμμετοχής των μαθητών σε αυτή (αυτοαξιολόγηση), αλλά και της δράσης της ομάδας (ετεροαξιολόγηση). Αυτή πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά με τη συμπλήρωση ειδικής φόρμας googledoc.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (Μτφρ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bloom, B. & Krathwohl, D. (1991). *Ταξινόμια Διδακτικών Στόχων, Τόμος 1: Γνωστικός Τομέας* (Μτφρ. Αλ. Λαμπράκη - Παγανού). Θεσσαλονίκη: Κώδικας
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ακριτίδου, Μ. (2010). Τ.Π.Ε. και διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Στο Δ. Κουτσογιάννης (Επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπ/κών στα ΚΣΕ.Επιμόρφωση εκπ/κών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη. Τεύχος 3: κλάδος ΠΕ02*. Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.
- Ζαγούρας, Χ., Δαγδιδέλης, Β., Κόμης, Β., Κουτσογιάννης, Δ., Κυνηγός, Χ. & Ψύλλος, Δ. (2013). Το web 2.0, η κοινωνική δικτύωση και οι νέες κοινωνικές πρακτικές στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπ/κών στα ΚΣΕ*. Στο Δ. Κουτσογιάννης (Επιμ.), *Επιμόρφωση εκπ/κών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος*. Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010α). Σενάρια: δομή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων. Στο Δ. Κουτσογιάννης (Επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπ/κών στα ΚΣΕ.Επιμόρφωση εκπ/κών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη. Τεύχος 3: κλάδος ΠΕ02*. Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010β). Τ.Π.Ε. και γραμματισμός. Στο Δ. Κουτσογιάννης (Επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπ/κών στα ΚΣΕ. Επιμόρφωση εκπ/κών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη. Τεύχος 3: κλάδος ΠΕ02*. Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010γ). Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου. Στο Δ. Κουτσογιάννης (Επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπ/κών στα ΚΣΕ. Επιμόρφωση εκπ/κών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη. Τεύχος 3: κλάδος ΠΕ02*. Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.
- Μαυρόπουλος, Α. (2004). *Στοιχεία Διδακτικής Μεθοδολογίας*. Αθήνα: Σαββάλας
- Παυλίδου, Μ. (2010). Το web.2.0 και η αξιοποίησή του στα φιλολογικά μαθήματα. Στο Δ. Κουτσογιάννης (Επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπ/κών στα ΚΣΕ.Επιμόρφωση εκπ/κών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη. Τεύχος 3: κλάδος ΠΕ02*. Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.
- Πλασίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ. (1996). *Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης

Δικτυακοί τόποι:

- <http://www.google.com> και <http://www.wikimedia.com>: Μηχανές αναζήτησης φωτογραφιών σχετικών με το θέμα (ανακτήθηκαν στις 19/4/2018).
- <http://www.greek-language.gr>: Πύλη για την ελληνική γλώσσα, Λεξικό της Νέας Ελληνικής (Τριανταφυλλίδη), λήμματα κι ερμηνείες λέξεων για τη δημιουργία του γλωσσαρίου του κειμένου (ανακτήθηκε στις 19/4/2018).
- <https://parodiadikisthirameni.weebly.com>: Το webqest, όπου είναι αναρτημένο το σενάριο, τα φύλλα εργασίας, τα μαθησιακά προϊόντα και άλλες πληροφορίες (ανακτήθηκε στις 19/4/2018).
- <http://www.pi-schools.gr/programs/depss/>: Το Φ.Ε.Κ. 303//13/3/03 τ.β' για το Νέο Σχολείο και το νέο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (ανακτήθηκε στις 16/2/2018).

Ψηφιακή αφήγηση: Εκπαιδευτικές εφαρμογές με αλληλεπιδραστικό τρόπο

Ελευθερία Μπιλανάκη
ΚΕ.ΣΥ.Π Περιστερίου, Υπουργείο Παιδείας
elmpilanaki@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η κατάθεση διδακτικών προτάσεων με στόχο τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς επίσης και η καλλιέργεια των ψηφιακών δεξιοτήτων τους με αλληλεπιδραστικό τρόπο σε έναν ταχύτατα μεταβαλλόμενο κόσμο.

Λέξεις-κλειδιά: Διαδραστικότητα, νέες τεχνολογίες, δεξιότητες, πολυτροπικό κείμενο.

1. Εισαγωγή

Σε αυτή την εργασία εξετάζεται αρχικά το θεωρητικό πλαίσιο της σύγχρονης διδασκαλίας με έμφαση στην ένταξη των νέων τεχνολογιών. Στη συνέχεια παρατίθενται οι διαστάσεις της αφήγησης με στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και την ολόπλευρη καλλιέργειά τους. Αναζητούνται τέλος οι προϋποθέσεις εφαρμογής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τόσο στα φιλολογικά μαθήματα όσο και στις σχολικές δραστηριότητες (συμβουλευτική σταδιοδρομίας).

2. Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών

Οι σύγχρονες θεωρίες προώθησαν την ενεργητική μάθηση και τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας. Δίνεται σταδιακά ένας άλλος ρόλος στον δάσκαλο: μετατρέπεται σε εμπνευστή και οργανωτή της μαθησιακής διαδικασίας. Θα λέγαμε επιγραμματικά ότι με τον Piaget κινούμαστε στον χώρο του ενδογενούς κονστрукτιβισμού, ενώ με τον Vygotsky (ζώνη επικείμενης ανάπτυξης) στον χώρο του κοινωνικού (Κολιάδης, 2007) και αργότερα του εξωγενούς κονστрукτιβισμού.

Οι νέες τεχνολογίες προτείνονται προς χρήση σταδιακά όλο και περισσότερο στην εκπαίδευση ως πηγή πληροφόρησης ή ως τρόπος επικοινωνίας –π.χ. παρουσιάσεις του μαθήματος από τον διδάσκοντα ή χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, διαδραστικός πίνακας στην τάξη, τηλεδιασκέψεις με μαθητές / εκπαιδευτικούς, α-σύγχρονη τηλεεκπαίδευση– καθώς και με πλήθος εφαρμογών που προσφέρουν γνώσεις ή πληροφορίες (ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, χρονογραμμές, αξιοποίηση ηλεκτρονικών κόμβων και βάσεις δεδομένων, ψηφιακές βιβλιοθήκες, ηλεκτρονικά αποθετήρια, π.χ. πύλη της ελληνικής γλώσσας, ΕΚΕΒΙ κ.λπ.). Η πληθώρα των μέσων προκαλεί προβληματισμό σχετικά με τη σωστή αξιοποίησή τους καθώς και με την εγκυρότητα του περιεχομένου τους (ιστότοποι ελεύθερου διαμοιρασμού).

Σήμερα στην εκπαίδευση με τη χρήση νέων τεχνολογιών κάνουμε λόγο για υπερκείμενα και υπερμέσα που συνδυάζονται με τη θεωρία πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, την ανάπτυξη κινήτρων και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης με σκοπό την επίτευξη των διδακτικών στόχων.

3. Αφήγηση ιστοριών με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή και προσωπική ανάπτυξη

Η αφήγηση ως επικοινωνιακή πράξη προκαλεί το ενδιαφέρον, διατηρεί την προσοχή, υποβοηθά τους μαθητές στην ανάκληση γνώσεων και ενισχύει τις δεξιότητες των μαθητών. Η αφήγηση πολυτροπικών ιστοριών με τη βοήθεια των ψηφιακών τεχνολογιών επιφέρει αλλαγές στη σχέση συγγραφέα και αναγνώστη, επηρεάζει τη γραμμικότητα της αφήγησης, δημιουργούνται πολλαπλά νοήματα, ενώ εισάγεται στην πράξη ο ψηφιακός εγγραμματισμός.

Η αφήγηση ιστοριών συνδέει διαθεματικά διαφορετικά πεδία, τη λογοτεχνία με τη συμβουλευτική, την τέχνη με την επιστήμη. Η οργάνωση των πληροφοριών συνδέει την εκπαιδευτική κοινότητα σε ένα δίκτυο που περιλαμβάνει διαφορετικά αρχεία (κείμενα, γραφικά, ήχους, animation) τα οποία συνιστούν κόμβους και συνδέονται μεταξύ τους με υπερδεσμούς. Έτσι επιτρέπεται στον αναγνώστη η ενεργητική ανάγνωση και το υπερλογοτεχνικό έργο γίνεται εν ενεργεία. Μπορούμε να οπτικοποιήσουμε δομικά στοιχεία του έργου, λαμβάνοντας υπόψη τους διδακτικούς μας στόχους και τα κριτήρια σύνθεσης της ομάδας-στόχου.

Το υπερκείμενο συνδέει το μαθητοκεντρικό μοντέλο με τη διά βίου μάθηση, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τον ηλεκτρονικό αλφαριθμητισμό. Το κείμενο αποκτά ζωή, όταν νοηματοδοτηθεί από τον αναγνώστη και ο αναγνώστης γίνει συνδημιουργός του κειμένου.

Η ψηφιακή αφήγηση ιστοριών, συμβατή με την εποχή μας, προκαλεί την αντίδραση του χρήστη κι επιτρέπει τη διάδραση πομπού και δέκτη. Εμπλουτίζεται με επιλεγμένα έργα τέχνης και επιτρέπει την αισθητική καλλιέργεια και απόλαυση και επιπλέον είναι ανοιχτή σε χρήσιμες πληροφορίες, ανοίγοντας το κείμενο στον ευρύτερο χώρο του πολιτισμού και της κοινωνίας.

3.1. Η μετάβαση

Η έννοια της μετάβασης ορίζεται ως το «πέρασμα» από μια δομημένη σε μια σχετικά «ανοιχτή» ως προς τη δομή της φάση ζωής και συνδέεται με την αλλαγή της εκπαιδευτικής βαθμίδας καθώς και με την αναπτυξιακή αλλαγή του ατόμου. Οι μεταβάσεις μπορεί να αφορούν την προσωπική, εκπαιδευτική, κοινωνική ή επαγγελματική μας ζωή: η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, Από το Λύκειο σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες ή στην αγορά εργασίας, η μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία, η μετάβαση από το σχολείο στην αγορά εργασίας κ.λπ.

Ειδικά το Γυμνάσιο αποτελεί χώρο πολλαπλών σηματοδοτήσεων που απαιτεί περισσότερες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες. Ένα πρώτο καθοριστικό σημείο για την πορεία επαγγελματικής επιλογής ενός παιδιού είναι το τέλος της Γ' τάξης Γυμνασίου, γιατί εκεί πρέπει να αποφασίσει αν θα συνεχίσει ή όχι τις σπουδές του (Δημητρόπουλος, 1987) παρά τα πιθανά εμπόδια.

Η ομαλή μετάβαση του μαθητή καθορίζει την ενεργό εμπλοκή του και την ενσωμάτωση του στη σχολική διαδικασία. Συνδέεται με διαδικασίες αυτεπάρκειας και αίσθημα εσωτερικού ελέγχου από τον ίδιο τον μαθητή καθώς και με υψηλές προσδοκίες ή όχι από το οικείο περιβάλλον.

3.2. Η έννοια της ταυτότητας

Το πιο καίριο ερώτημα στην εφηβεία είναι η διαμόρφωση ταυτότητας (ποιός είμαι; από που έρχομαι; πού κατευθύνομαι;). Για να διαμορφωθεί μια τέτοια ταυτότητα από ένα

συνονθύλευμα προτύπων, ταυτίσεων, ρόλων, σχέσεων, εμπειριών και ενδιαφερόντων, το άτομο θα πρέπει να *μπορεί* να ιεραρχήσει σκοπούς και αξίες συμβατούς με το κοινωνικό πλαίσιο και να ξεπεράσει την *κρίση ταυτότητας*.

Στην εφηβεία παρατηρούμε διάφορα πιθανά σενάρια, όπως:

- της πρόωρης ή δοτής ταυτότητας (ασπάζεται εύκολα τις ιδέες των άλλων ή υιοθετεί αρνητική στάση προς τη ζωή και είναι επικίνδυνες οι συναναστροφές και οι παρέες). Ο νέος δεν πέρασε από περίοδο κρίσης, προκειμένου να διερευνήσει εναλλακτικές επιλογές.
- της σύγχυσης ρόλων (ροπή προς την κατάθλιψη, την αυτοκτονία, τα ναρκωτικά ή αδιαφορία για όλους). Στην περίπτωση αυτή οι νέοι ούτε διερευνούν, ούτε δεσμεύονται.
- του παρατεταμένο moratorium. Ο νέος έχει διερευνήσει εναλλακτικές επιλογές, αλλά δεν έχει δεσμευτεί.
- της παρεκκλίνουσας ταυτότητας. Συνδέεται με διαταραχές προσωπικότητας, όπως αντικοινωνική, ναρκισσιστική, οριακή, αποσυνδεδεμένες διαταραχές (π.χ. αμνησία, φυγή, πολλαπλή προσωπικότητα, διαταραχή ταυτότητας φύλου).
- της κατακτημένης ταυτότητας: Υγιής, φυσιολογική ανάπτυξη, όπου το άτομο έχει άποψη, διαθέτει αυτοεκτίμηση και ενδιαφέρον για τους άλλους και ταυτόχρονα αυτονομία, δεσμεύεται σε στόχους και έχει κίνητρα επιτυχίας.

4. Στοιχεία εκπαιδευτικής παρέμβασης

Εμπλεκόμενες περιοχές: Γλώσσα, Λογοτεχνία, Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

Τάξη/εις: Γ΄ Γυμνασίου, καθώς και Α΄ και Β΄ Λυκείου.

4.1. Στόχοι - επιδιώξεις

Στόχος της παρέμβασης είναι:

- α) οι μαθητές να παράγουν λόγο και να εκφραστούν, και
- β) να ενισχυθούν οι διαδικασίες της αυτογνωσίας, της μετάβασης και της λήψης απόφασης στο πλαίσιο του επαγγελματικού προσανατολισμού, της αφηγηματικής συμβουλευτικής και της λογοτεχνίας με παιγνιώδη τρόπο που επιτρέπει τη διάδραση πομπού και δέκτη και τη συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι εφαρμογές αφορούν ιδιαίτερα μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού με σκοπό μέσα από την πολυαισθητηριακή προσέγγιση να αναπτύξουν ενδιαφέρον για τη γνώση και την αναγκαία μεθοδολογία για να την προσεταρτιστούν.

4.2. Ανάπτυξη Δεξιοτήτων

Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες: α) να είναι σε θέση με δημιουργικό και καινοτόμο τρόπο να γνωρίσουν έργα ελληνικής και ξένης λογοτεχνίας, β) αφού παρατηρήσουν τις θέσεις των ηρώων των έργων να αναπτύξουν έναν αναστοχαστικό διάλογο με τον εαυτό τους σε θέματα που τους αφορούν, γ) να αναπτυχθούν κοινωνικοσυναισθηματικά, δ) να λαμβάνουν αποφάσεις, ε) να εξοικειωθούν με την τέχνη και να τη συνδέσουν με την αφήγηση, και στ) να αναπτύξουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες με την παραγωγή πολυτροπικού κειμένου.

4.3. Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση)

Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών: Αξιοποιήθηκαν οι νέες τεχνολογίες με τη μορφή του διαμοιρασμού συνεργατικών εγγράφων googledocs και ερωτηματολογίων googleforms, κατασκευή ταινίας moniemaker, δημιουργία ιστοτόπου στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο με τη μορφή περιοδικού: eperiodiko, ηλεκτρονική τάξη: eclass, Κατασκευή ιστορίας (storyjumper), animation (toonadoo), συναρμολόγηση εικόνας και κατασκευή puzzle,μετατροπή εικόνας σε gif (lunapic), κατασκευή test και σταυρολέξων (eclipseword), συσχέτιση με άλλα (ηχητικά) κείμενα-video και υπερμέσα).

1^η Εκπαιδευτική εφαρμογή «Το ταξίδι»

Κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν: *Ο γέρος και η θάλασσα* από το ομώνυμο βιβλίο του Ε. Χεμινγκουάι. Συμπληρωματικά κείμενα: *Οδυσσέας χωρίς Ιθάκη* του Στ. Ξεφλούδα και η *Ιθάκη* του Κ. Καβάφη με σκοπό την αυτογνωσία και τη στοχοθεσία.

2^η Εκπαιδευτική εφαρμογή: «Μετάβαση, εμπόδια και γέφυρες»

Κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν: *Ο μικρός Ρεμί* από το βιβλίο του Ε. Μαλό *Χωρίς οικογένεια*. Συμπληρωματικά κείμενα: *Ο Πατούχας* και το *Μοιρολόγι της φώκιας*.

3^η Εκπαιδευτική εφαρμογή: «Σχολική ζωή, ρόλοι και σταδιοδρομία»

Κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν: *Τα παρατσούκλια* του Γ. Ιωάννου, μελέτες περίπτωσης από την Αγωγή Υγείας και ιστορίες με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό.

4^η Εκπαιδευτική εφαρμογή: «Επιλογές και λήψη απόφασης»

Κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν: *Γραφείο Ιδεών* και *Ο σταθμάρχης* του Αν. Σαμαράκη με στόχο τη συζήτηση γύρω από τα τυπικά προσόντα και τις σύγχρονες συνθήκες εργασίας και ζωής.

4.4. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων - Τα διδακτικά βήματα

Πριν την ανάγνωση

Προετοιμασία μαθητών - εξοικείωση με έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό. Διευκρινίσεις σχετικά με τους όρους *αυτογνωσία, μετάβαση, λήψη απόφασης*.

Βλέπουμε στην τάξη την αντίστοιχη ταινία που αποτελεί αφόρμηση για την ιστορία και ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές.

Κατά την ανάγνωση

- Κατά την παρακολούθηση του φύλλου εργασίας 1 (*Ο γέρος και η θάλασσα*) από το διαδίκτυο μπορούμε να ακούσουμε τους ήχους της θάλασσας, αφού το κείμενο είναι πολυτροπικό, και να πάρουμε κι άλλες πληροφορίες για τον συγγραφέα.

Στις επιμέρους ενότητες εξομαλύνουμε το κείμενο, όπου υπάρχει ασάφεια ή μεταφορά. Ακολουθεί διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων τις οποίες καλείται ο μαθητής να συμπληρώσει αργότερα ηλεκτρονικά και να απαντήσει στην ηλεκτρονική φόρμα. Ο σκοπός μας είναι η ανάπτυξη εσωτερικού διαλόγου και ο αναστοχασμός του μαθητή ως προς τη μελλοντική πορεία του.

- Φύλλο εργασίας 2 (*Ο μικρός Ρεμί*): Σκοπός της παρέμβασής μας είναι η κατανόηση των συναισθημάτων που παρεισφρύουν στη διαδικασία της μετάβασης και η διευκόλυνση του περάσματος στο επόμενο στάδιο ανάπτυξης.

- Φύλλο εργασίας 3 (*Τα παρατσούκλια*): Σκοπός της παρέμβασής μας είναι η διερεύνηση των φιλικών σχέσεων σε σχολικό περιβάλλον και μέσα από τη διαδικασία της εξατομίκευσης - διαφοροποίησης η αναγνώριση των προσωπικών στόχων.

- Φύλλο εργασίας 4 (*Σ' έναν μεθοριακό σταθμό*): Επιδιώκεται η αναγνώριση των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την πραγματοποίηση ενός σχεδίου. Συνοδεύεται από ένα

ηλεκτρονικό παιχνίδι που συμπληρώνεται online με τίτλο: «Αναζητώντας τον θησαυρό του κάπταιν Χουκ».

Μετά την ανάγνωση: Η συμμετοχή των μαθητών και οι ηλεκτρονικές τους απαντήσεις συλλέγονται και σχολιάζονται σε μια διαδικασία αναστοχασμού.

5. Σχολιασμός

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με στόχο τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση απαιτεί να τηρούνται οπωσδήποτε κάποιες προϋποθέσεις:

- α) Ύπαρξη μιας σχολικής μονάδας - πλαισίου που θα λειτουργεί με βάση τις αρχές της οικοσωματικής - οικοσυστημικής και βιωματικής μάθησης
- β) Προσπάθεια απομάκρυνσης από το τυποποιημένο, νοησιαρχικό σχολικό πρόγραμμα προς την κατεύθυνση μιας δημιουργικής και αυθεντικής ανθρώπινης εκπαίδευσης που σέβεται και αναγνωρίζει τις ατομικές διαφορές
- γ) Εξοικείωση των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες, δ) ύπαρξη και λειτουργία εργαστηρίου Πληροφορικής και αίθουσα προβολών, και ε) Τέλος, οι εκπαιδευτικές αυτές εφαρμογές προϋποθέτουν και καλό σχεδιασμό (χωρισμό σε επιμέρους ενότητες, όχι στην υπερφόρτωση με κόμβους) και αναστοχασμό - ανατροφοδότηση, προκειμένου να παρωθήσουν δημιουργικά το μαθητικό δυναμικό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1999). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά Προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Ι. Παρασκευόπουλος, Επιμ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Δ. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική - Προσανατολισμός*, Τόμ. Α' & Β' Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1998). *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Θεωρία Και Πράξη και Αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Ε. (2007). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πουρκός, Μ. (1997). *Ατομικές διαφορές και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (1997). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικοποιητική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σεραφείμ, Κ. & Φεσάκης, Γ. (2010). Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών. Στο *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνέδριου Ημαθίας: Ψηφιακές και διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση*, σσ.1558-1569. Απρίλιος 2010. Ημαθία.
- Στασινός, Δ. (1981). *Αποκλίσεις στην παιδική και εφηβική ηλικία*. Γιάννενα.

Παράρτημα

Φύλλο εργασίας 1

Ο γέρος και η θάλασσα

Απόσπασμα από το βιβλίο του Έρνεστ Χέμινγκουэй: *Ο γέρος και η θάλασσα*, εκδ. Καστανιώτη, Νεανική Βιβλιοθήκη.

Συσχέτιση με video: <https://www.youtube.com/watch?v=LotNyNA5m3c>

Περίληψη

Ο Γέρος και η Θάλασσα (The Old Man and the Sea) είναι μια νουβέλα που γράφτηκε από τον Έρνεστ Χέμινγκουэй. Ο Έρνεστ Χέμινγκουэй βραβεύτηκε το 1953 με το Βραβείο Πούλιτζερ και το 1954 με το Βραβείο Νόμπελ. Το μυθιστόρημα μιλάει για έναν γέρο ψαρά που μόνος και αβοήθητος παλεύει απελπισμένα στον ωκεανό, στα ανοιχτά της Κούβας, με έναν τεράστιο ξιφία.

1^η Ενότητα

Ο γέρος κωπηλατούσε σταθερά, χωρίς μεγάλη προσπάθεια, γιατί ήταν ήρεμη η θάλασσα και τον βοηθούσε να διατηρεί άνετα την ίδια πάντα ταχύτητα, εκτός από τα κυματάκια που σήκωνε καμιά φορά στη δίνη του το ρεύμα.

2^η Ενότητα

«Κι άφηνε το ρεύμα να κάνει εκείνο την περισσότερη δουλειά και καθώς άρχιζε να χαράζει πια.... είδε πως είχε κιάλας ξανοιχτεί πολύ πιο μακριά από όσο λογάριαζε να βρίσκεται εκείνη την ώρα. Δούλεψα στο βαθύ πηγάδι μια ολάκερη εβδομάδα, σκεφτόταν, και δεν έκανα τίποτα. Σήμερα θα δουλέψω πέρα εκεί, όπου μαζεύεται ο τόνος, και μπορεί μαζί με αυτόν να βρεθεί και κανένα ψάρι μεγάλο...».

3^η Ενότητα

«Προτού φέξει για καλά, έριξε τα δολώματα κι άφησε να τον παρασύρει το ρεύμα. Το πρώτο δόλωμα το 'ριξε στις σαράντα οργιές. Το δεύτερο στις εβδομήντα πέντε, το τρίτο και το τέταρτο είχαν ριχτεί μες στο γαλάζιο νερό στις εκατό και στις εκατόν είκοσι πέντε οργιές. Το κάθε δόλωμα κρεμόταν με το κεφάλι προς τα κάτω. Το στέλεχος του αγκιστριού ήταν ολάκερο μπηγμένο στο ψαχνό, καλοδουλεμένο και γερά σφιγμένο, ενώ τα ακάλυπτα μέρη του αγκιστριού, η καμπύλη και η αιχμή ήτανε σκεπασμένα με φρέσκιες σαρδέλες...».

4^η Ενότητα

«Ο ήλιος πρόβαλε απαλά από τη θάλασσα και ο γέρος μπόρεσε τώρα να δειτις άλλες βάρκες, χαμηλά πάνω στο νερό, πολύ κοντά στην ακτή, σκορπισμένες πέρα πέρα στο ρεύμα...Ο γέρος πρόσεχε τις πετονιές. *Σήμερα, δεν ήμουν τυχερός. Ποιος ξέρει όμως; Μπορεί αύριο. Κάθε μέρα είναι μια μέρα καινούρια. Πιο καλά να είναι κανείς τυχερός. Εγώ όμως προτιμώ να τα κάνω όλα με ακρίβεια. Έτσι, όταν έρχεται η τύχη, είσαι έτοιμος*» σκέφτηκε...».

Ερωτήσεις

1. Αφού διαβάσετε τα αποσπάσματα, να σχολιάσετε τον ρόλο της τύχης και της προετοιμασίας.
2. Μπορείτε να δώσετε εσείς ένα τέλος στην ιστορία;
3. Περιγράψτε τη διαδικασία ψαρέματος του γεροψαρά στη διάρκεια του χρόνου.
4. Σημειώστε τα βασικά σημεία των σκέψεων του στον μονόλογο του.
5. Ποια συνέχεια δίνετε εσείς στην ιστορία αυτή;
6. Στο δικό σας πλάνο, ποια βήματα θα ακολουθήσετε για την επίτευξη των στόχων σας στη σταδιοδρομία σας;

Υποβολή απαντήσεων: Μπορείτε να υποβάλλετε τις απαντήσεις σας σε αυτή τη **ΦΟΡΜΑ**

Φύλλο εργασίας 2

Ο μικρός Ρεμί

Η Μετάβαση

Συσχέτιση: *Το μονοπάτι του Αλέξη*

<https://www.youtube.com/watch?v=jcYWRn5Lw7Q&feature=youtu.be>

Παράλληλο: *Το μοιρολόγι της φώκιας*

<http://video.sch.gr/asset/detail/V2gLWaOOObRVmhXZdXGIO5arn/y1gTbdTY9RgNBanjQo4bOnLq>

Περίληψη

Ο μικρός Ρεμί (*Χωρίς οικογένεια* του Ε. Μαλό, 1830-1907) μαθαίνει στα οκτώ του χρόνια πως είναι ορφανός. Η είδηση αυτή τον σημαδεύει βαθιά κι αλλάζει ολότελα τη ζωή του. Διωγμένος από το σπίτι της θετής μητέρας του, μπαίνει στη δούλεψη του γερο-Βιταλί που δίνει παραστάσεις στους δρόμους μ' έναν παράξενο θίασο από εκπαιδευμένα ζώα. Έτσι αρχίζουν τα βάσανα του μικρού Ρεμί. Περιπλανιέται στις πόλεις και στα χωριά και γνωρίζει την απανθρωπιά και την υστεροβουλία των ανθρώπων. Όμως δεν απογοητεύεται, γιατί συνάμα γνωρίζει και την ανθρωπιά και την καλοσύνη στο πρόσωπο του αφεντικού του, της θετής του μητέρας, του Ματία, του φίλου του, και πολλών άλλων που συναντά στην πολύπαθη περιπλάνησή του.

1^η Ενότητα

«Ο δρόμος που πήραμε πήγαινε στριφογυριστά στο βουνό, κι έβλεπα έτσι κάθε λίγο το σπίτι της κυρά Μπαρμπερίν, να μικραίνει συνέχεια. Ήξερα τον δρόμο: μόλις φτάναμε στην τελευταία στροφή, θα αντίκριζα το σπίτι για τελευταία φορά και μετά θα το έχανα για πάντα».

2^η Ενότητα

«Εμπρός το άγνωστο και πίσω το σπίτι όπου μεγάλωσα ευτυχισμένα.

Φτάσαμε στην κορυφή. Ο Βιτάλι δε με είχε αφήσει από το χέρι του.

Να ξεκουραστώ λίγο; τον ρώτησα. Βεβαίως, παιδί μου.

Μου άφησε το χέρι και τον είδα να γνέφει στον Καπί. Το σκυλί ήλθε πίσω μου για να με φυλάει. Αν προσπαθούσα να φύγω, θα με άρπαζε. Πήγα στην άκρη του δρόμου και ο Καπί με ακολούθησε. Κάθισα με μάτια βουρκωμένα κι έψαχνα να δω το σπίτι της κυρά Μπαρμπερίν...».

3^η Ενότητα

«Από κάτω απλωνόταν η κοιλάδα που αφήσαμε, με τα λιβάδια και τα δάση και πέρα στεκόταν μόνο το σπίτι της μητέρας. Το ξεχώρισα εύκολα ανάμεσα στα δέντρα, γιατί από την καμινάδα έβγαινε καπνός που ανέβαινε ψηλά. Νόμισα ότι έφερνε ως εμένα τη μυρωδιά της βελανιδιάς και ότι ήμουν ακόμη καθισμένος πλάι στο τζάκι, στο μικρό σκαμνί, με τα πόδια κοντά στη φωτιά, ενώ ο άνεμος έφερνε τον καπνό στο πρόσωπό μου...».

Ερωτήσεις

- Ποια, νομίζετε ότι είναι τα συναισθήματα του μικρού ήρωα;
- Περιγράψτε τα μεταβατικά στάδια που περνάει ένας άνθρωπος, καθώς μεγαλώνει.

Υποβολή απαντήσεων: Μπορείτε να υποβάλλετε τις απαντήσεις σας σε αυτή τη φόρμα:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf8rmcLq3L9bhJ4HJAIDpzR87NuonLwmrw8UHDmZL7duOOWdw/viewform>

Φύλλο εργασίας 3
Τα παρατσούκλια του Γ. Ιωάννου

1^η Ενότητα

«Συνάντησα προχτές στο δρόμο έναν παλιό συμμαθητή μου, φαλακρό πια και σχεδόν γερασμένο, που μου έκανε φριχτά παράπονα, ότι δήθεν τον βλέπω στο δρόμο και δεν τον χαιρετάω. Τον άκουσα για αρκετή ώρα σιωπηλός και μετά βιάστηκα ν' αναγνωρίσω την ενοχή μου για να τον ξεφορτωθώ μια ώρα αρχύτερα. Σαν χωρίσαμε, άθελά μου πήρα ν' ανασκαλεύω τα περασμένα...».

2^η Ενότητα

«Το αίμα μου φούντωσε. Αυτό το τέρας που είχε τώρα το θράσος να μου κάνει και παράπονα, ήταν ένας απ' τους μεγαλύτερους διώκτες και βασανιστές μου, όταν ήμασταν μαζί στο σχολείο. Κυρίως αυτός διαλαλούσε τα απειράριθμα παρατσούκλια μου, παριστάνοντας μάλιστα, όσο μπορούσε πιο γελοία, και τον τρόπο που μιλούσα. Η αλήθεια είναι ότι νέα παρατσούκλια δεν μου έβγαζε γιατί δεν ήταν σε θέση, έδειχνε όμως ιδιαίτερο ζήλο για τη διάδοση των ήδη γνωστών. Αυτός επίσης ο ουραγκοτάγκος ήταν που μετάφερνε τα παρατσούκλια του σχολείου στη γειτονιά μου και το αντίστροφο, κι αυτός πάλι με την παρέα του μου τα φώναζαν ακόμα και μέσα στο δρόμο, όταν πήγαινα βόλτα με τους γονείς μου. Νομίζει το χαϊβάνι πως δεν τα θυμάμαι πια ή ότι έχω ψυχή επιτόλαιο σαν τη δικιά του. Ξεχνάει όμως ή συγχωρεί ποτέ ένας άνθρωπος με σώες τις φρένες τα βασανιστήρια που κάποτε του κάνανε; Πώς λοιπόν να ξεχάσω κι εγώ αυτά που τράβηξα απ' την πρώτη ακόμα τάξη του δημοτικού σχολείου;...».

3η Ενότητα

«Πρώτα πρώτα το άλλο, το παλιό μου επίθετο, ήταν ένα αστείο παρατσούκλι. Και δεν ήταν ανάγκη να το πουν οι άλλοι, έπρεπε κάθε τόσο να το δηλώνω μονάχος μου. Μικρόν ορισμένοι με ξεμονάχιαζαν και μ' έβγαζαν να το επαναλαμβάνω κάνοντας πως δεν το καλάκουσαν. Πεθαίνανε κάθε φορά στα γέλια. Στο σχολείο πάλι, όσο ανέβαινα τις τάξεις, το πράγμα καταντούσε μαρτύριο. Μόλις άρχιζαν να φωνάζουν κατάλογο, σφίγγονταν η καρδιά μου, ίδρωναν τα χέρια μου και μ' έπιανε τρεμούλα...».

4^η Ενότητα

«Στο μεταξύ, ο καθηγητής είχε φωνάζει δύο τρεις φορές το επίθετό μου, ώσπου ν' ακούσει το άψυχο «παρών» που έβγαζα, μέσα σε μια τάξη σκασμένη κιόλας στα γέλια. Κάποτε ένας απαίσιος καθηγητής της μουσικής, μεγάλος σπάρος, διέκοψε τον κατάλογο, με πρόσταξε να σηκωθώ και μου έκανε στριμμένα: «Γιατί δε φωνάζεις δυνατά, ρε μπούφε;» Αυτό ήθελαν κι οι άλλοι, τους πετούσε νέα τροφή. Για μεγάλο διάστημα, εκτός από πολλά άλλα, ήμουν και ο «μπούφος» της τάξεως. Οι κακοηθέστεροι προσπαθούσαν με κάθε τρόπο να το κάνουν γνωστό σ' ολόκληρο το γυμνάσιο. Επεδίωκαν μάλιστα να διηγούνται το περιστατικό, ενώ βρισκόμουν κάπως κοντά στην παρέα τους για να τ' ακούω κι εγώ και να σκάω...».

Φύλλο εργασίας 4

Ο σταθμάρχης του Α. Σαμαράκη (Ανθολόγιο κειμένων ΣΤ' Δημοτικού).

Παράλληλο κείμενο: **Γραφείο Ιδεών** (Κείμενα Ν.Λ., Α' Γυμνασίου)

1^η Ενότητα

«Από παιδί είχε μανία με τα τρένα. Μεγάλη μανία. Το έσκαγε από το σχολείο, με τα βιβλία παραμάσχαλα, και πού τον έχανε, πού τον έβρισκες, στο σταθμό. Έμεναν σε μια μικρή επαρχιακή πόλη. Τρύπωνε σε μια γωνιά κι εκεί καθότανε ώρες ολόκληρες και κοίταζε. Όχι μονάχα τα τρένα που ολοένα ερχόντουσαν και ολοένα φεύγανε, μα όλη η ατμόσφαιρα εκεί τον γοήτευε. Από το πολύ το σκασιαρχείο έμεινε στην ίδια τάξη. Η μάνα του τις έβρεχε ταχτικά, αυτός το βιολί του...».

2^η Ενότητα

«Το όνειρο του, από τότε, δεν ήταν να γίνει, όπως θέλανε άλλα παιδιά, αξιωματικός ή μηχανικός, μα σταθμάρχης. Ονειρευότανε τον εαυτό του σταθμάρχη στον κεντρικό σταθμό της πρωτεύουσας, με τη σκούρα μπλε στολή, με τα σιρίτια στα μανίκια, κι ένιωθε μεγάλη συγκίνηση. Συχνάζοντας στο σταθμό, είχε μάθει από μικρός όλες τις μανούβρες που γίνονται εκεί σαν είναι να 'ρθει ή σαν είναι να φύγει ένα τρένο...».

«Είχε μάθει ακόμα να παρατηρεί. Να μελετάει τα πρόσωπα των ταξιδιωτών. Άλλοι φτάνανε στο σταθμό με συνοδεία συγγενείς και φίλους κι αρχίζανε οι ατέλειωτοι αποχαιρετισμοί, οι συγκινήσεις και τα ρέστα. Άλλοι πάλι ερχόντουσαν και βρίσκανε ολόκληρη υποδοχή. Και ξανά οι συγκινήσεις και τα ρέστα. Μα κείνοι που ήταν η συμπάθειά του από τότε, ήταν οι μοναχικοί ταξιδιώτες. Αυτοί που φεύγουν ή έρχονται ολομόναχοι. Σαν είναι να φύγουνε, πηδάνε στο βαγόνι τους και χάνονται εκεί μέσα. Δεν κοιτάνε από το παράθυρο, γιατί ξέρουν πως δεν είναι κανένας για να τους αποχαιρετήσει, να τους πει: 'Καλό ταξίδι!'...»

3^η Ενότητα

«Το είχε λοιπόν μεγάλο **μεράκι*** να γίνει σταθμάρχης. Και τίποτα, μα τίποτα, δεν μπόρεσε να τον κάνει ν' αλλάξει γνώμη. Ούτε το ξύλο που ταχτικά έτρωγε από τη μάνα του ούτε που έμεινε στην ίδια τάξη δύο φορές ούτε και μια φορά που τον τράβηξε πίσω από κάτι βαγόνια ένας σιδηροδρομικός και του έκανε χειρονομίες. Και γίνηκε σιδηροδρομικός, μα όχι σταθμάρχης. Δεν είχε τα «τυπικά προσόντα». Δεν τα κατάφερε να τελειώσει το σχολείο. Όμως, μέρα και νύχτα, βρισκότανε στο αγαπημένο του περιβάλλον κι αυτό του έφτανε...».

4^η Ενότητα

«Τώρα που είναι συνταξιούχος, λέει να καθίσει να γράψει ένα βιβλίο με τις αναμνήσεις του. Τριάντα δύο χρόνια έκανε σιδηροδρομικός. Υπηρέτησε σε πολλούς σταθμούς, μικρούς και μεγάλους. Και είδε πολλά πράματα. Έχει ένα σωρό αναμνήσεις. Το είπε το σχέδιο του για το βιβλίο σ' έναν φίλο του, συνταξιούχο δάσκαλο, που τα κουτσοπίνουν παρέα τα βραδάκια. Το βρήκε σπουδαίο το σχέδιο του ο φίλος του. Μάλιστα του βρήκε και τον τίτλο του βιβλίου: «Απομνημονεύματα μιας μακράς σιδηροδρομικής ζωής». Κι αυτός του είπε: «Δάσκαλε, τι 'ναι τούτο; Μακρύ σα σιδερόδρομος είναι». Γελάσανε κι οι δύο τους. Και τσουγκρίσανε τα ποτήρια τους».

Ερωτήσεις

1. Ποιο ήταν το όνειρό του;
2. Ποιες ικανότητες ανέπτυξε;
3. Υπήρξαν ανατροπές στα σχέδια του;

Αξιολογική, βάσει κριτηρίων, έρευνα του περιεχομένου ψηφιακών πόρων για την υποστήριξη της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Όθωνας Μπουραντάς
Τομέας Παιδαγωγικής Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.
bourantas@yahoo.com

Περίληψη

Η έρευνα που παρουσιάζω στο κείμενο αυτό συνιστά μέρος μιας ευρύτερης, πολυεπίπεδης μεταδιδακτορικής έρευνας, την οποία διεξάγω στον Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., με αντικείμενο ενδιαφέροντος την αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στη γλωσσική εκπαίδευση. Η εν λόγω έρευνα υλοποιείται με υποτροφία του Ι.Κ.Υ., η οποία χρηματοδοτείται από την Πράξη «Ενίσχυση Μεταδιδακτόρων Ερευνητών / Ερευνητριών» (από τους πόρους του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» με άξονες προτεραιότητας 6, 8, 9) και συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο - ΕΚΤ και το ελληνικό δημόσιο.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η λεπτομερειακή περιγραφή και διεξοδική αξιολόγηση και ανάλυση της δομής και του περιεχομένου των «επίσημων» ψηφιακών γλωσσοδιδασκτικών πόρων που «εμπλουτίζουν» τα διαδραστικά σχολικά βιβλία του «Ψηφιακού Σχολείου», ως προϊόντων, ενταγμένων στο ευρύτερο πλαίσιο τους, ως μέσων διδασκαλίας και επικοινωνίας, καθώς και ως πολιτικών και πληροφοριακών μέσων. Μέσα από τη συστηματική διερεύνηση των εν λόγω γλωσσοδιδασκτικών εργαλείων επιχειρείται να διερευνηθεί εάν όντως οι υψηλές προσδοκίες που καλλιεργεί ο σύγχρονος ακαδημαϊκός λόγος, καθώς και ο λόγος της εκπαιδευτικής πολιτικής περί αναβάθμισης / ανανέωσης της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας μέσω της αξιοποίησης, στο πλαίσιο τους, ψηφιακών πόρων επιβεβαιώνονται από τα πράγματα.

Στο πλαίσιο της έρευνας, οι ψηφιακοί πόροι αξιολογούνται ως προς πέντε επιμέρους διαστάσεις της δομής και του περιεχομένου τους: την τεχνολογική και σχεδιαστική διάσταση, καθώς και τις διαστάσεις των γνώσεων για τον κόσμο, των γνώσεων για τη γλώσσα, των γραμματισμών και των διδακτικών πρακτικών. Αναφορικά, τέλος, με την ερευνητική μεθοδολογία: στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αξιολογείται το υπό έρευνα υλικό βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και αναλύεται το περιεχόμενό του με την εφαρμογή ενός φαινομενολογικού και ερμηνευτικού μεθοδολογικού «παραδείγματος» διεπιστημονικής ανάλυσης ποιοτικού υλικού, στο πλαίσιο του οποίου συζευγνύονται διαφορετικές μέθοδοι (Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου, Ερμηνευτική Μέθοδος) και παραδείγματα ανάλυσης (Δόμηση Περιεχομένου, Πρότυπη Δόμηση).

Λέξεις-κλειδιά: ΤΠΕ στην εκπαίδευση, ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία, ψηφιακοί εκπαιδευτικοί πόροι, ποιοτική αξιολόγηση ΤΠΕ ως προϊόντων.

1. Εισαγωγή

Η ενσωμάτωση και αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στην ελληνική εκπαίδευση συνιστά εγχείρημα που ήδη έχει διανύσει μια ιστορική πορεία τεσσάρων δεκαετιών. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 έως σήμερα, οι φορείς άσκησης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής επιχειρώντας να παρακολουθήσουν τις νέες κάθε φορά εξελίξεις που συντελούνται στον χώρο της εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο, έχουν θέσει σε εφαρμογή πολυάριθμες πρωτοβουλίες και στρατηγικά σχέδια δράσης με σκοπό τον τεχνολογικό εκσυγχρονισμό τόσο των σχολικών μονάδων όσο και της εκπαιδευτικής διαδικασίας που λαμβάνει χώρα σε αυτές.

Με τη συνδρομή της ευρωπαϊκής χρηματοδότησης σε συνδυασμό με δαπάνες του κρατικού προϋπολογισμού εκπονήθηκαν κατά το πρόσφατο παρελθόν σχολικά

προγράμματα σπουδών για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που προέβλεπαν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία, εξοπλίστηκαν με συστήματα υπολογιστών οι σχολικές μονάδες και παρασχέθηκαν ψηφιακά μέσα σε μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών, καταρτίστηκαν εκπαιδευτικοί στη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ και παρήχθησαν ή εξελληνίστηκαν τίτλοι εκπαιδευτικού λογισμικού που θα συνόδευαν τις λοιπές προδιαγραφές διδασκαλίας όλων των μαθημάτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μεταξύ των οποίων αυτές του γλωσσικού μαθήματος που ενδιαφέρουν την παρούσα έρευνα. Απώτερο σκοπό των προαναφερθεισών ενεργειών αποτελεί διαχρονικά η εξοικείωση μέσω της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών, μελλοντικών πολιτών τεχνολογικά εξελιγμένων κοινωνιών, με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των διαρκώς μεταβαλλόμενων όχι μόνο δομών της παραγωγικής διαδικασίας αλλά και ευρύτερα κοινωνικών και επικοινωνιακών περιβαλλόντων στο πλαίσιο των οποίων η αξιοποίηση των ΤΠΕ είναι συστηματική και εν πολλοίς αναγκαία.

Αν και ο κυρίαρχος, ισχυρά νομιμοποιημένος, «φυσικοποιημένος» λόγος της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο οποίος στην ουσία αποτελεί αναπλαισίωση του αντίστοιχου ακαδημαϊκού, αντιλαμβάνεται την επιλογή της αξιοποίησης των ΤΠΕ, ειδικότερα των λογισμικών, στην εκπαίδευση ως αυτονοήτως προοδευτική πράξη από παιδαγωγική σκοπιά, εντούτοις η εκπαιδευτική πραγματικότητα έως και τα τέλη της προηγούμενης δεκαετίας τουλάχιστον δεν επιβεβαίωνε τον ανωτέρω ισχυρισμό. Ειδικότερα, ενώ τα εκπαιδευτικά λογισμικά εν γένει και ειδικότερα τα γλωσσικά αντιμετώπιζονταν ως εργαλεία που με την εισαγωγή τους στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική αφενός θα αναβάθμιζαν την ποιότητά της, καθώς η εισαγωγή αυτή θα συνέπλεε τουλάχιστον σε επίπεδο διακηρύξεων με τον «ελκυστικό μανδύα» της αναμόρφωσης της διδασκαλίας από παιδαγωγική άποψη και αφετέρου θα ενίσχυαν τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες μαθητών και μαθητριών, ο σχετικός επιστημονικός προβληματισμός και η έρευνα της εποχής (ενδεικτικά βλ. Χριστίδης 2001a; 2001b, Κουτσογιάννης 2002a; 2002b; 2004; 2008, Μπουραντάς, 2009) κατεδείκνυαν με σαφήνεια ότι οι ανωτέρω στόχοι δεν ήταν δυνατό να επιτευχθούν. Η αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών στη γλωσσική διδασκαλία χαρακτηριζόταν κατά βάση από «τεχνοκεντρισμό», ευκαιριακό χαρακτήρα και απουσία θεμελίωσης σε επίκαιρο γλωσσοεκπαιδευτικό προβληματισμό, θεωρητικό και ερευνητικό.

Η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ανταποκρινόμενη στα αιτήματα της ακαδημαϊκής κοινότητας και του στελεχειακού δυναμικού της εκπαίδευσης για αναμόρφωση της φυσιογνωμίας του ελληνικού σχολείου έθεσε σε εφαρμογή από το 2010 και εξής πολύπλευρες δράσεις εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης («Νέο Σχολείο»-Σχολείο 21ου αιώνα και «Ψηφιακό Σχολείο» ως βασικός άξονάς του). Στόχος των νέων δράσεων –μεταξύ των οποίων η ψηφιοποίηση του συνόλου των σε ισχύ «επίσημων» προδιαγραφών διδασκαλίας, επομένως και του γλωσσικού μαθήματος, και η παραγωγή πλήθους ψηφιακών πόρων για τον εμπλουτισμό των εν λόγω προδιαγραφών (βλ. σχετικά <http://dschool.edu.gr/>)– ήταν η διαμόρφωση ενός ευνοϊκότερου σε σχέση με το πρόσφατο παρελθόν πλαισίου για τη λειτουργική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη σχολική εκπαίδευση γενικά και τη γλωσσική διδασκαλία ειδικότερα.

Γεννάται επομένως το εύλογο ερώτημα αν όντως οι νέοι «επίσημοι» ψηφιακοί εκπαιδευτικοί πόροι που συνιστούν εναλλακτικά και συμπληρωματικά των σχολικών βιβλίων εκπαιδευτικά μέσα μπορούν να ανανεώσουν και να αναβαθμίσουν την ποιότητα της διδασκαλίας, εν προκειμένω της γλωσσικής, σύμφωνα και με τις προσδοκίες της ακαδημαϊκής κοινότητας και των φορέων άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ιδιαίτερα μάλιστα αν συνυπολογιστεί ότι τα πιο πρόσφατα δημοσιευμένα προγράμματα σπουδών

του γλωσσικού μαθήματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011a, Φ.Ε.Κ. 1562/2011), οι συνημμένοι σε αυτά «οδηγοί» για τους/ις εκπαιδευτικούς (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011b), καθώς και οι οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος και στις δύο βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης που εκδίδονται στην αρχή κάθε σχολικού έτους (για το προηγούμενο έτος βλ. Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2017a; 2017b) προτείνουν τη συστηματική εκπαιδευτική αξιοποίηση των πόρων αυτών. Συνιστά λοιπόν κατά τη γνώμη μου, ενδιαφέρον αντικείμενο για έρευνα η αξιολόγηση των ψηφιακών γλωσσοδιδασκτικών πόρων, η οποία μπορεί αφενός να δώσει απάντηση στο προαναφερθέν ερώτημα και αφετέρου να οδηγήσει στην παραγωγή μιας μεταθεωρίας γι' αυτούς. Τον σχεδιασμό και τις αναλύσεις της εν λόγω έρευνας παρουσιάζω με συντομία στο κείμενο που ακολουθεί.

2. Η ερευνητική διαδικασία

2.1. Ο σχεδιασμός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η λεπτομερειακή περιγραφή και διεξοδική αξιολόγηση και ανάλυση της δομής και του περιεχομένου των «επίσημων» ψηφιακών γλωσσοδιδασκτικών πόρων, ως προϊόντων ενταγμένων στο ευρύτερο πλαίσιο τους, ως μέσων διδασκαλίας και επικοινωνίας, καθώς και ως πολιτικών και πληροφοριακών μέσων.

Ειδικότερα, υλικό της έρευνας αποτελεί το σύνολο των ψηφιακών πόρων που αφορούν τη γλωσσική διδασκαλία, οι οποίοι «εμπλουτίζουν» τα διαδραστικά σχολικά βιβλία του «Ψηφιακού Σχολείου». Μέρος τους συμπεριλαμβάνεται στον Εθνικό Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου «Φωτόδεντρο». Τα ψηφιακά αυτά προϊόντα που έχουν μορφή δικτυακών εφαρμογών ελεύθερης πρόσβασης, έχουν παραχθεί κατ' εντολή του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων στο πλαίσιο του Άξονα Δράσεων για Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο του «Ψηφιακού Σχολείου» και του Έργου «Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα, Διαδραστικά Βιβλία και Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων», κεντρικού Έργου του Υπουργείου για τη χρονική περίοδο 2010-15, με φορέα υλοποίησης το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος» σε συνεργασία με το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Για την κατασκευή του παραγωγικού συστήματος κατηγοριών της έρευνας χρησιμοποιείται ως μεθοδολογικό εργαλείο ο «ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης»· πρόκειται για ένα εργαλείο-σχήμα που έχει προταθεί από τον Δ. Κουτσογιάννη για την ανάγνωση γλωσσοδιδασκτικών λόγων (βλ. σχετικά Κουτσογιάννης, 2012). Οι τέσσερις ακμές του ρόμβου συνιστούν τους τέσσερις παραγωγικούς άξονες / διαστάσεις βάσει των οποίων το υπό έρευνα υλικό αναγνώστηκε και αποδελτιώθηκε: Α) Γνώσεις για τον κόσμο (ιδεολογία των περιεχομένων μάθησης - αξίες, πρότυπα, γνώσεις και πεποιθήσεις για τον κόσμο), Β) Γνώσεις για τη γλώσσα και τη σημείωση (επιστημολογικό παράδειγμα της γλωσσικής διδασκαλίας, παράμετροι των περιεχομένων μάθησης), Γ) Γραμματισμοί (νέοι γραμματισμοί που αφορούν τη γλώσσα/ επικοινωνία, αλλά και την κοινωνική αποτελεσματικότητα εν γένει), και Δ) Διδακτικές πρακτικές (θεωρίες μάθησης, μαθησιακές λειτουργίες, οργάνωση σχολικής γνώσης, μεθόδευση διδασκαλίας). Σε αυτές προστέθηκε και ένας πέμπτος άξονας, που αφορά την τεχνολογική και σχεδιαστική διάσταση του υλικού (πολυμεσικά στοιχεία, τεχνολογικές δυνατότητες, γραφιστικά χαρακτηριστικά).

Αναφορικά με την ερευνητική μεθοδολογία· στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αξιολογείται το υπό έρευνα υλικό βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων που απορρέουν από τους παραπάνω άξονες και αναλύεται το περιεχόμενό του με την εφαρμογή ενός φαινομενολογικού και ερμηνευτικού μεθοδολογικού «παραδείγματος» διεπιστημονικής

ανάλυσης ποιοτικού υλικού, που έχει προταθεί από τον Κ. Μπονίδη (βλ. σχετικά Μπονίδη, 2004), αφού προσαρμόστηκε στις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Στο «παράδειγμα» αυτό συζευγνύονται διαφορετικές μέθοδοι και παραδείγματα ανάλυσης. Ειδικότερα, συζευγνύονται δύο μεθοδολογικά παραδείγματα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (QualitativeInhaltsanalyse) (βλ. σχετικά Mayring, 1993; Μπονίδη, 2004), αυτά της δόμησης περιεχομένου (InhaltlicheStrukturierung) και της πρότυπης δόμησης (Typisierende Strukturierung), με την ερμηνευτική μέθοδο (Hermeneutik) (βλ. Danner, 1998; Μπονίδη, 2004). Μέσω της διαδικασίας αυτής αφενός αναπαρίσταται το σύνολο του υπό έρευνα υλικού σε μακρο-επίπεδο και αφετέρου διατυπώνονται ερμηνευτικές / αξιολογικές κρίσεις γι' αυτό.

2.2. Οι αναλύσεις της έρευνας

2.2.1. Τεχνολογική και σχεδιαστική διάσταση

- Τεχνολογικά χαρακτηριστικά των ψηφιακών πόρων

Τα ψηφιακά γλωσσοδιδασκτικά εργαλεία που εμπλουτίζουν τα διαδραστικά σχολικά βιβλία και με τα οποία καλούνται οι μαθητές/τριες να εργαστούν συνοδεύονται από συμπληρωματικό ηλεκτρονικό υλικό, δηλαδή από κείμενα: α) γνωριμίας των χρηστών/τριών με τις ομάδες σχεδιασμού των πόρων και αποκάλυψης της προθετικότητας των τελευταίων, β) οδηγιών για τη χρήση τους, καθώς και γ) προτάσεων εκπαιδευτικής τους αξιοποίησης (εν είδει «βιβλίων δασκάλου/ας»). Επίσης, οι πόροι παρέχουν στους χρήστες και τις χρήστριές τους κάποιες βασικές πληροφορίες και αναφορικά με τον φορέα και τους συντελεστές παραγωγής τους.

Σε ό,τι αφορά τα πολυμεσικά και υπερμεσικά στοιχεία τους, οι ερευνώμενοι πόροι διαθέτουν γενικά πλούσιο διαδραστικό πολυμεσικό υλικό, χωρίς βέβαια να λείπουν και εργαλεία με χαμηλότερης ποιότητας πολυμεσικά στοιχεία, ενώ σημαντική είναι η θέση υπερμεσικών στοιχείων σε όλα σχεδόν τα περιβάλλοντα. Ειδικότερα, τα ψηφιακά περιβάλλοντα που συνιστούν «εξωτερικούς» συνδέσμους για τα σχολικά βιβλία, δηλαδή οι διάφορες ιστοσελίδες του διαδικτύου, διαθέτουν κατά κανόνα πλούσιο πολυμεσικό υλικό, απόδειξη ότι στον σχεδιασμό τους έχει αξιοποιηθεί κατά βάση τεχνολογία αιχμής. Ωστόσο, τα ψηφιακά περιβάλλοντα που αποτελούν «εσωτερικούς» συνδέσμους, δηλαδή μετασελίδες του «Φωτόδεντρου», περιβάλλοντα ασκήσεων, εκπαιδευτικά παιχνίδια κ.λπ., τα οποία κατασκευάστηκαν *ad hoc* για να εμπλουτίσουν τα σχολικά βιβλία, δεν είναι εντυπωσιακά από άποψη τεχνολογικού σχεδιασμού με αξιοποίηση δυναμικών πολυμέσων.

Παράλληλα, οι ψηφιακοί πόροι ως τεχνολογικά εργαλεία παρουσιάζουν και ορισμένα προβλήματα στη λειτουργία τους. Συνήθη τέτοια προβλήματα είναι η ασυνέπεια που τους χαρακτηρίζει ως προς τον τρόπο εκτέλεσης διαφόρων εντολών, η αδυναμία πραγματοποίησης επιλογών που υποτίθεται ότι δίνουν στους χρήστες και τις χρήστριές τους, η αδυναμία διασύνδεσής τους με το ψηφιακό περιβάλλον εκπαιδευτικών λογισμικών άλλων σχολικών μαθημάτων της ίδιας ή διαφορετικών τάξεων, η αδυναμία αναπαραγωγής αρχείων ήχου και προβολής αρχείων βίντεο και η παραπομπή σε δικτυακούς τόπους που είτε δεν είναι πλέον ενεργοί είτε έχουν αναθεωρήσει το περιεχόμενό τους, με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες για την εξυπηρέτηση των οποίων είχε επιλεγεί. Σε άλλες περιπτώσεις τέλος το πρόβλημα έγκειται στην αναντιστοιχία των υπερσυνδέσμων των βιβλίων με τις εκάστοτε ιστοσελίδες μετάβασης.

- Γραφιστικά χαρακτηριστικά των πόρων

Αναφορικά με τον σχεδιασμό τους οι «εξωτερικοί» ψηφιακοί πόροι είναι συνήθως υψηλής αισθητικής από γραφιστική άποψη, έχουν έντονο χρωματισμό και πρωτότυπο σχεδιασμό.

Κυρίαρχος σημειωτικός τρόπος σε αυτούς μπορεί να είναι μεν ο γραπτός λόγος, ωστόσο είναι σημαντική η θέση και των άλλων σημειωτικών συστημάτων κατά την παραγωγή νοήματος. Αντιθέτως, οι «εσωτερικοί» είναι συνήθως μέτριας έως χαμηλής αισθητικής.

Ακόμη, στους ερευνώμενους ψηφιακούς πόρους η χρήση του χρώματος αποκτά σημαντική όχι τόσο αισθητική όσο εργονομική και λειτουργική αξία· επί παραδείγματι, οι υπερσύνδεσμοι των εμπλουτισμένων σχολικών βιβλίων φέρουν διαφορετικό χρώμα ανάλογα με το είδος τους (π.χ. «άγνωστες» λέξεις που χρειάζονται ερμηνεία ή κόμβοι που οδηγούν είτε σε εσωτερικά κείμενα είτε σε κείμενα εκτός του εκάστοτε βιβλίου). Ωστόσο, το στοιχείο του χρωματισμού των «θερμών λέξεων / φράσεων» των εμπλουτισμένων σχολικών βιβλίων δεν έχει πάντοτε επιτυχή παρουσία στα βιβλία κι αυτό λόγω της ασυνέπειας που το διακρίνει, αφού συγκεκριμένο χρώμα δεν παραπέμπει σε συγκεκριμένη λειτουργία, ως θα όφειλε.

Αναφορικά με την πυκνότητα της σχεδίασης σε κάθε ψηφιακό πόρο, αυτή είναι μέση. Αυτό σημαίνει πως τα στοιχεία κάθε ψηφιακής σελίδας δεν είναι ούτε ελάχιστα ούτε πολυπληθή, με αποτέλεσμα να μην προκαλείται σύγχυση στον/ην χρήστη/τρια λόγω του συνωστισμού των διαφόρων πληροφοριών και να εξυπηρετείται ο λειτουργικός σκοπός της διάταξης που είναι η κατανόηση των δεδομένων των ηλεκτρονικών σελίδων. Τέλος, αναφορικά με το ζήτημα του συμβολισμού των πόρων με σχετικά εικονίδια, καθώς και την αντιστοίχιση μεταξύ τους, από τη μια πλευρά τα εικονίδια-σύμβολα τα οποία αντιπροσωπεύουν τους πόρους είναι σχεδιασμένα έτσι, ώστε να συμβολίζουν / υποδηλώνουν εύκολα τη λειτουργία τους. Από την άλλη πλευρά όμως η αντιστοίχιση συμβόλου και πόρου δεν είναι συνεπής, δηλαδή σε αρκετές περιπτώσεις σύμβολο που υποτίθεται ότι παραπέμπει σε συγκεκριμένη λειτουργία αποδεικνύεται ότι παραπέμπει σε διαφορετική ή με διαφορετικών ειδών σύμβολα γίνεται παραπομπή στην ίδια λειτουργία.

2.2.2. Η διάσταση των γνώσεων για τον κόσμο

Μέσα από κείμενα, οπτικοακουστικό υλικό, σκίτσα, διαδραστικά κόμικς κ.λπ. που περιλαμβάνονται στο περιεχόμενο των υπό έρευνα ψηφιακών πόρων, οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να ενημερωθούν και να προβληματιστούν για ποικίλα ζητήματα που αφορούν την καθημερινή ζωή τους, όπως για πτυχές του πολιτισμού της οθόνης (αγωγή στα Μέσα), για την οδική τους ασφάλεια (κυκλοφοριακή αγωγή), καθώς και για το ζήτημα της υγείας, ζήτημα κεφαλαιώδους σημασίας για τη ζωή κάθε ανθρώπου (αγωγή υγείας).

Ακόμη, μέσω μιας σειράς πολυτροπικών κειμένων επιχειρείται η εκπαίδευση των μαθητών/τριών σε ζητήματα κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Συγκεκριμένα, στα κείμενα αυτά γίνεται αναφορά στο ελληνικό κοινωνικο-πολιτικό σύστημα και τη λειτουργία του. Οι μαθητές/τριες κατανοούν τη μορφή του πολιτεύματος και συνειδητοποιούν την αξία του μέσω της αντιπαραβολής του με αυταρχικά, απολυταρχικά καθεστώτα. Επίσης, αντιλαμβάνονται ότι η ταυτότητά τους δεν είναι μόνο εκείνη των Ελλήνων, αλλά και των Ευρωπαίων πολιτών και μάλιστα των πολιτών που ζουν και δραστηριοποιούνται στη ζώνη του κοινού ευρωπαϊκού νομίματος, του Ευρώ.

Παράλληλα, οι μαθητές και οι μαθήτριες που διδάσκονται το γλωσσικό μάθημα έρχονται σε επαφή όχι μόνο με την εθνική αλλά και με την παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά (πολιτισμική αγωγή) μέσω παραπομπών σε σχετικά ψηφιακά περιβάλλοντα (π.χ. σε ιστοσελίδες μουσείων, πινακοθηκών κ.λπ.). Ακόμη, οι ψηφιακοί πόροι των εμπλουτισμένων σχολικών βιβλίων περιλαμβάνουν κείμενα, εικόνες, τραγούδια, βίντεο κ.λπ. μέσω των οποίων παρουσιάζεται η σχέση του εθνικού «εαυτού» με την πατρίδα, τη θρησκεία και την οικογένεια (εθνική, θρησκευτική και οικογενειακή αγωγή).

Αναλυτικότερα, αφορμή συνήθως για την παραπομπή σε περιεχόμενο που αφορά την πατρίδα αποτελούν τα περιεχόμενα μάθησης των σχολικών βιβλίων που αφορούν ιστορικά ορόσημα της εθνικής ομάδας. Η σχέση αυτή παρουσιάζεται κατά κανόνα χωρίς συναισθηματικές ακρότητες και υποτίμηση της αξίας των άλλων κρατών και των λαών τους. Ακόμη, στο περιεχόμενο των πόρων εντοπίζει κανείς πολυτροπικό περιεχόμενο που αναφέρεται στην ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία, καθώς και στη σχέση των Ελλήνων με την Ορθοδοξία εν γένει και την ορθόδοξη εκκλησία ειδικότερα. Παράλληλα, ωστόσο, οι πόροι περιλαμβάνουν και υλικό σχετικό με άλλα θρησκευόμενα, με σκοπό την καλλιέργεια της θρησκευτικής ανοχής. Επίσης, ένας σημαντικός αριθμός πολυτροπικών αναφορών των υπό έρευνα ψηφιακών πόρων σχετίζονται με τον οικογενειακό θεσμό. Παρουσιάζονται σε αυτές εκδοχές της οικογενειακής ζωής των Ελλήνων και της θέσης της γυναίκας στην ελληνική οικογένεια.

Τέλος, το περιεχόμενο μιας σειράς ψηφιακών περιβαλλόντων που διασυνδέονται με τα βιβλία της Γλώσσας αφορά ορισμένα από τα σύγχρονα παγκόσμια προβλήματα. Αναλυτικότερα, γίνεται λόγος για το αγαθό της ειρήνης και τους παράγοντες που την απειλούν, μεταδίδονται φιλειρηνικά μηνύματα, ώστε οι μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν την ανάγκη της δραστηριοποίησής τους για την εξασφάλιση της παγκόσμιας ειρήνης, ενώ παράλληλα προβάλλεται ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που μπορεί να προκαλέσει ο πόλεμος, η προσφυγιά (καλλιέργεια φιλειρηνικής / αντιπολεμικής συνείδησης). Γίνεται ακόμη μνεία στα σύγχρονα προβλήματα που αφορούν το περιβάλλον. Αναφέρονται οι κύριοι παράγοντες που θέτουν σε κίνδυνο την οικολογική ισορροπία και παράλληλα καλλιεργείται η οικολογική ευαισθησία των μαθητών/τριών για την προστασία του περιβάλλοντος (περιβαλλοντική / οικολογική αγωγή). Στο περιεχόμενο άλλων πόρων αφενός θίγεται το ζήτημα της καταστρατήγησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και επιχειρείται η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών για την προστασία τους και αφετέρου παρουσιάζονται διαστάσεις του προβλήματος της φτώχειας και του κυριότερου επακόλουθού της, του υποσιτισμού, προβάλλεται η δράση διεθνών οργανισμών για την αντιμετώπισή του και επιχειρείται η σχετική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών (ανθρωπιστική παιδεία).

2.2.3. Η διάσταση των γνώσεων για τη γλώσσα και τη σημείωση

Α) Επιχειρώντας κανείς να ανιχνεύσει τους γλωσσοδιδασκικούς λόγους βάσει των οποίων είναι σχεδιασμένοι ή επιλεγμένοι οι ψηφιακοί πόροι στους οποίους παραπέμπουν τα διαδραστικά σχολικά βιβλία, οδηγείται στη διαπίστωση ότι οι πόροι αυτοί έχουν ποικίλο επιστημολογικό υπόβαθρο:

- 1) Ένα σημαντικό μέρος των ψηφιακών πόρων που απευθύνονται στους μαθητές και τις μαθήτριες του Δημοτικού Σχολείου είναι σχεδιασμένο με βάση θεωρητικές αρχές που αντλούν από τον «παραδοσιακό λόγο» για τη διδασκαλία της γλώσσας. Ειδικότερα, αντλεί από τη «δομιστική θεώρηση», δίνοντας έμφαση στην εξάσκηση σε στοιχεία της δομής του γλωσσικού συστήματος, συγκεκριμένα σε στοιχειώδη / βασικά φαινόμενα της ορθογραφίας, του λεξιλογίου, της γραμματικής και του συντακτικού που συνιστούν τα «βασικά» (basics). Πάντως, πρέπει να επισημανθεί ότι στο πλαίσιο του εμπλουτισμού των βιβλίων της νεοελληνικής γλώσσας για το Γυμνάσιο και για το Λύκειο δε γίνεται καμία παραπομπή των μαθητών και των μαθητριών σε περιβάλλοντα ασκήσεων ή σε λογισμικά με πλήρες περιεχόμενο (θεωρία & ασκήσεις) που αφορούν την «παραδοσιακή» διδασκαλία του συστήματος της γλώσσας («κλειστού τύπου» γλωσσικά λογισμικά).

- 2) Άλλοι πολύ περισσότεροι σε αριθμό πόροι είναι κατά την εκτίμησή μου σχεδιασμένοι με βάση θεωρητικές αρχές που αντλούνται από τον «προοδευτικό λόγο» για τη γλωσσική διδασκαλία και συγκεκριμένα από τον λόγο της «ολιστικής», της «λειτουργικής-επικοινωνιακής» προσέγγισης, καθώς και από τον «κειμενοκεντρικό» λόγο. Η εκτίμηση αυτή προκύπτει με βάση τα εξής γνωρίσματα του περιεχομένου τους: I) Παρέχονται πληροφορίες / γνώσεις για τη γλώσσα. II) Αποφεύγονται οι γλωσσικές προκαταλήψεις και αποδίδεται σεβασμός στη γλωσσική ποικιλότητα. III) Τίθενται στη διάθεση των χρηστών/τριών των ψηφιακών σχολικών βιβλίων διάφορα είδη «αυθεντικών» κειμένων σε πλήθος περιπτώσεων. Στην ουσία η ομάδα εμπλουτισμού των βιβλίων οργανώνει τη διδασκαλία με βάση αυτά τα κείμενα. Η επαφή των χρηστών/τριών με τα κείμενα τους/ις καθιστά σε θέση να αναγνωρίζουν τα δομικά τους χαρακτηριστικά και να κατανοούν τη λειτουργία των διαφόρων διδαγμένων γλωσσικών φαινομένων στον λόγο που παράγεται, ο οποίος εξυπηρετεί συγκεκριμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές ανάγκες.
- 3) Τέλος, ιδιαίτερα ενδιαφέρον γνώρισμα των ερευνώμενων ψηφιακών περιβαλλόντων συνιστά το ότι πολλά από αυτά θεμελιώνονται επιστημολογικά σε σχετικές προσεγγίσεις που αντλούν στοιχεία από τους πιο πρόσφατους και πρωτοποριακούς γλωσσοδιδασκτικούς λόγους, αυτούς του «κριτικού γραμματισμού» και των «πολυγραμματισμών»: I) Οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι δυνατόν (εφόσον οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών τους είναι προσανατολισμένες σε αυτόν τον στόχο) να ασκούνται όχι μόνο στην «κυρίαρχη» αλλά και στην «αποδομητική» και «κριτική» ανάγνωση των ποικίλων ειδών μονοτροπικών και πολυτροπικών κειμένων, παραδειγμάτων αυθεντικών γλωσσικών χρήσεων, με τα οποία τους διασυνδέουν τα εμπλουτισμένα σχολικά βιβλία. II) Αξιοποιώντας τις τεχνολογικές δυνατότητες των ερευνώμενων γλωσσοδιδασκτικών πόρων, οι μαθητές/τριες καλούνται να αναγνωρίζουν και να μελετούν διεξοδικά πολυτροπικό λόγο με επικοινωνιακή χρησιμότητα, προκειμένου να εκπαιδευτούν στην κατανόηση του ρόλου κάθε σημειωτικού συστήματος στην παραγωγή νοήματος.
- B) Σε ό,τι αφορά άλλες παραμέτρους σχετικές με τα περιεχόμενα της γλωσσικής διδασκαλίας, καταρχάς τα περιεχόμενα αυτά αξιολογούνται, πλην ορισμένων μεμονωμένων περιπτώσεων, ως κατάλληλα για την ηλικία των χρηστών/τριών στους/ις οποίους/ες απευθύνονται οι εξεταζόμενοι γλωσσοδιδασκτικοί πόροι. Ακόμη, η διεξοδική μελέτη του περιεχομένου των πόρων καταδεικνύει ότι τα προγράμματα αυτά δεν περιέχουν πληροφορίες αναξιόπιστες και λαθεμένες και παράλληλα δεν εμφανίζονται στο περιεχόμενό τους λάθη ορθογραφικά, γραμματικά, συντακτικά ή άλλων ειδών παρά σε σπανιότατες-μεμονωμένες περιπτώσεις. Όσον αφορά δε τον έλεγχο της επιστημονικής εγκυρότητας των εν λόγω πόρων, αυτός καθίσταται εφικτός, καθώς αφενός σε όλες ανεξαιρέτως τις περιπτώσεις παραπομπής των μαθητών και των μαθητριών σε οποιουδήποτε είδους κείμενο, γίνεται γνωστή η πηγή προέλευσής του και αφετέρου παρέχεται στους/ις ίδιους/ες συχνά αναλυτικός βιβλιογραφικός κατάλογος, ο οποίος είτε παρέχει πληροφόρηση αναφορικά με τις πηγές στις οποίες βασίζεται το διδακτικό υλικό του εκάστοτε πόρου είτε δίνει έναυσμα για περαιτέρω αναζήτηση και μελέτη των διαφόρων διδαγμένων αντικειμένων.

2.2.4. Η διάσταση των γραμματισμών

A) Οι ερευνώμενοι ψηφιακοί πόροι υπηρετούν την καλλιέργεια γλωσσικού γραμματισμού και στις τρεις του διαστάσεις, δηλαδή έχουν ως στόχο να αναπτύξουν στους μαθητές και τις

μαθήτριες γραμματισμούς αναγνωριστικού ή λειτουργικού ή κριτικού τύπου. Αναλυτικότερα:

- 1) Ο πόροι επιχειρούν καταρχάς να «καλλιεργήσουν» στους/ις αποδέκτες/τριές τους έναν παραδοσιακού τύπου ή αλλιώς πρώτου επιπέδου γραμματισμό που συνίσταται στην (αποπλαισιωμένη) ανάπτυξη της μεταγλωσσικής τους ικανότητας. Με άλλα λόγια, οι πόροι στοχεύουν στην ανάπτυξη ενός είδους σύγχρονου «αλφαριθμητισμού» των χρηστών/τριών των προγραμμάτων. Στο πλαίσιο του επιδιώκεται η ανάπτυξη της ικανότητας άρτιας, δηλαδή σύμφωνης με το «ρυθμισμένο» πρότυπο, χρήσης της ελληνικής γλώσσας με βάση την εκμάθηση των κανόνων της δομής της.
 - 2) Οι πόροι αποσκοπούν επίσης στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών και των μαθητριών σε θεωρητικό επίπεδο να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα λειτουργεί ανάλογα με τους κοινωνικούς στόχους που ο/η ομιλητής/τρια της επιδιώκει να επιτύχει κατά την επικοινωνία και σε επίπεδο εφαρμογής να είναι σε θέση να παραγάγουν το πιο κατάλληλο κάθε φορά ανάλογα με τις επικοινωνιακές συνθήκες κειμενικό είδος (γραμματισμός στα κειμενικά είδη, επικοινωνιακός γραμματισμός), με τη χρήση, μάλιστα, ψηφιακής τεχνολογίας. Πρόκειται για γραμματισμό «λειτουργικού» τύπου, μέσω του οποίου οι μαθητές/τριες καθίστανται ικανοί/ές να μελετούν και να κατανοούν τα γλωσσικά φαινόμενα πάντοτε στο πλαίσιο της εφαρμογής τους (και όχι αποπλαισιωμένα) τόσο από άλλους/ες παραγωγούς λόγου όσο και από τους/ις ίδιους/ες.
 - 3) Η ιδιαίτερα σημαντική όμως συμβολή των ερευνώμενων ψηφιακών πόρων στην προσπάθεια ανανέωσης της γλωσσικής διδασκαλίας έγκειται στη δυνατότητα που δίνουν στους μαθητές και τις μαθήτριες να εμπλακούν σε δραστηριότητες άσκησης στον «κριτικό» μονοτροπικό ή πολυτροπικό γραμματισμό. Πρόκειται για συμβολή με ουσιώδη πολιτικό αντίκτυπο, αφού καθορίζει ένα νέο είδος ταυτότητας που καλούνται να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες, προκειμένου να αποφεύγουν τη χειραγώγηση και να ενδυναμώνονται κοινωνικά.
- Β) Οι υπό έρευνα γλωσσοδιδασκτικοί πόροι, πλην των γλωσσικών / επικοινωνιακών δεξιοτήτων που αναπτύσσουν στους μαθητές και τις μαθήτριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καλλιεργούν παράλληλα και δεξιότητες που αφορούν την εκμάθηση της χρήσης σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων, ιδιαίτερα δημοφιλών, χρήσιμων και κοινωνικά διαδεδομένων στη σύγχρονη Κοινωνία της Πληροφορίας και της Γνώσης. Πρόκειται για μια σημαντικότερη πρωτοβουλία της ομάδας εμπλουτισμού των σχολικών βιβλίων που επιχειρεί να καταδείξει ότι η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος δεν είναι δυνατό να γίνει αντιληπτή ούσα αποκομμένη από την κοινωνική της πλαισίωση. Ολοκληρώνοντας τη σχολική τους φοίτηση, οι μαθητές και οι μαθήτριες του «Ψηφιακού Σχολείου» επιδιώκεται να είναι σε θέση όχι μόνο να κατανοούν κριτικά και να παράγουν επικοινωνιακά αποτελεσματικό μονοτροπικό ή πολυτροπικό λόγο, αλλά και να είναι κοινωνικά αποτελεσματικοί/ές, πετυχαίνοντας κοινωνικούς στόχους με τη χρήση της νέας τεχνολογίας (π.χ. να χρησιμοποιούν διαδικτυακές μηχανές αναζήτησης, να αντλούν στοιχεία από διαδραστικούς χάρτες κ.λπ.).

2.2.5. Η διάσταση των διδακτικών πρακτικών

- Ψυχολογικές προϋποθέσεις της μάθησης

Α) Αναφορικά με τη θεωρία μάθησης που συνιστά το επιστημολογικό τους υπόβαθρο· ορισμένοι, λίγοι στον αριθμό και απευθυνόμενοι σε μαθητές και μαθήτριες του Δημοτικού Σχολείου, ψηφιακοί πόροι είναι προγράμματα εξατομικευμένης κατά βάση διδασκαλίας

σχεδιασμένα βάσει των συμπεριφοριστικών θεωριών μάθησης και συγκεκριμένα της ενεργού συντελεστικής μάθησης. Πρόκειται για εκπαιδευτικά παιχνίδια που θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως αποτελούν εξελιγμένους απογόνους των διδακτικών μηχανών του Skinner. Άλλοι γλωσσοδιδασκτικοί πόροι, πολύ περισσότεροι σε αριθμό, είναι σχεδιασμένοι βάσει των γνωστικών θεωριών για τη μάθηση ή έστω τις υπηρετούν. Ειδικότερα, αυτοί επιχειρούν να παράσχουν στους μαθητές και τις μαθήτριες θεωρητική ενημέρωση είτε για ζητήματα μεταγλώσσας είτε για ζητήματα γενικότερου κοινωνιολογικού ενδιαφέροντος, αναδομώντας με τον τρόπο αυτό τα ήδη διαμορφωμένα γνωστικά τους σχήματα. Το ιδιαίτερα ενδιαφέρον και καινοτόμο στοιχείο των ερευνώμενων γλωσσοδιδασκτικών πόρων όμως είναι ότι κατά το μεγαλύτερό τους μέρος συνιστούν ηλεκτρονικά προγράμματα, ο σχεδιασμός των οποίων αντλεί τις αρχές του από τους πλέον σύγχρονους λόγους, τους λόγους της προοδευτικής παιδαγωγικής μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και εκείνος των θεωριών οικοδόμησης της γνώσης. Στο πλαίσιο εφαρμογής τους σε μια σχολική τάξη οι χρήστες/τριές τους τίθενται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εργασία τους με τα εν λόγω προγράμματα διεξάγεται ευρετικά-ανακαλυπτικά, αλληλεπιδραστικά και διερευνητικά. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές/τριες ατομικά ή συλλογικά οικοδομούν τις δικές τους προσωπικές αναπαραστάσεις της γνώσης. Η γνώση που παράγεται μάλιστα δεν είναι αδρανής, αλλά εφαρμόσιμη, γνώση δηλαδή που μπορεί να ανακληθεί και να τεθεί σε εφαρμογή σε πραγματικές συνθήκες.

Β) Αναφορικά με τις μαθησιακές λειτουργίες των πόρων· κατά την ενασχόλησή τους με τα διαδραστικά σχολικά βιβλία οι χρήστες/τριες οδηγούνται στην εκμάθηση των διαφόρων γλωσσικών φαινομένων μέσω των λειτουργιών της εμβάθυνσης και της άσκησης, ενώ σε ό,τι αφορά τις νοητικές δεξιότητες οι γλωσσοδιδασκτικοί πόροι καταρχάς καλλιεργούν τον γνωστικό τομέα της μάθησης σε όλα του τα επίπεδα ακόμη και τα υψηλότερα καθιστώντας τους/ις μαθητές/τριες ικανούς/ές να κατακτούν και τα τέσσερα είδη γνώσης, δηλαδή την πραγματολογική, την εννοιολογική και τη διαδικαστική γνώση, καθώς και τη μεταγνώση. Πέραν των γνωστικών δεξιοτήτων ωστόσο οι πόροι καλλιεργούν και ενεργοποιούν και άλλες ανώτερες νοητικές δεξιότητες και αντίστοιχα επίπεδα μάθησης που αφορούν τον συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα της προσωπικότητας των μαθητών/τριών.

- **Οργάνωση της σχολικής γνώσης & μεθόδευση της διδασκαλίας**

Τα διαδραστικά σχολικά βιβλία του γλωσσικού μαθήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να οργανώνουν τη σχολική γνώση κατά επιστημονική περιοχή, δηλαδή να συνιστούν βιβλία συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου, ωστόσο δεν είναι αμιγώς γλωσσικά και η λογική αξιοποίησής τους δεν είναι «αθροιστική». Κι αυτό διότι αφενός δίνουν στους/ις εκπαιδευτικούς δυνατότητες να μην τα διδάσκουν γραμμικά / σειριακά και αφετέρου στο πλαίσιο του εμπλουτισμού τους είναι έντονο το στοιχείο της διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης οργάνωσης της σχολικής γνώσης.

Σχετικά με τη μεθόδευση της διδασκαλίας, καθώς τα υπό έρευνα γλωσσοδιδασκτικά περιβάλλοντα δεν αποτελούν «κλειστά» λογισμικά με αυστηρά καθορισμένη πορεία διδασκαλίας των διαφόρων μαθησιακών αντικειμένων αλλά «πόρους», δηλαδή επιμέρους μαθησιακά αντικείμενα που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη βούληση του/ης εκπαιδευτικού, θα έλεγε κανείς ότι μπορούν να εξυπηρετήσουν κάθε είδους διδακτική μορφή, κοινωνική μορφή, καθώς και μέθοδο διδασκαλίας. Σύμφωνα με όρους που έχει διατυπώσει ο Basil Bernstein τα εν λόγω περιβάλλοντα δε διακρίνονται από «ισχυρή περιχάραξη» αλλά από «ασθενή», δηλαδή προσφέρουν στους/ις εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες πολλαπλές επιλογές αναφορικά με ζητήματα όπως το περιεχόμενο, η

οργάνωση και ο «βηματισμός» όσων μεταδίδονται και προσλαμβάνονται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης.

Αυτός ο τύπος «ανοιχτού» εκπαιδευτικού υλικού χωρίς προκαθορισμένη πορεία διδασκαλίας είναι δυνατό, και κατά τη γνώμη μου πολύ χρήσιμο από παιδαγωγική άποψη, να εξυπηρετεί την επαγωγική διδακτική μέθοδο ή γενικότερα κονστρουκτιβιστικού τύπου μεθοδεύσεις της διδασκαλίας. Επίσης, μπορεί να εξυπηρετεί τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είτε προς την κατεύθυνση της εξατομίκευσης είτε προς αυτήν της ομαδοποίησης, καθώς και μια ποιοτικού χαρακτήρα αξιολόγηση των μαθητών/τριών, διότι στο πλαίσιο της εφαρμογής του στην εκπαιδευτική πράξη ο/η εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ελέγξει γνωρίσματα, όπως η δημιουργική ικανότητα των μαθητών/τριών, η πρωτοτυπία, η ικανότητα διερεύνησης, η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας, ομαδικότητας και συλλογικής προσπάθειας κ.λπ.

3. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Λαμβάνοντας κανείς υπόψη το σύνολο των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την αξιολογική αυτή έρευνα, οδηγείται στη βασική διαπίστωση ότι τα ερευνώμενα ψηφιακά εργαλεία διαθέτουν, σε γενικές γραμμές και παρά τις επιμέρους αστοχίες τους, υψηλής ποιότητας χαρακτηριστικά γνωρίσματα (τεχνολογικά και τεχνικά, παιδαγωγικά και ψυχολογικά, διδακτικά-μεθοδολογικά σε σχέση με την επιστήμη αναφοράς, κοινωνιολογικά). Χάρη σ' αυτά μπορούν να καταστούν ιδιαίτερα χρήσιμα εκπαιδευτικά μέσα, τα οποία είναι δυνατό να ανανεώσουν τη γλωσσική διδασκαλία. Ωστόσο, η εμπειρία όσων σχετίζονται με την εκπαιδευτική πράξη στα ελληνικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καταδεικνύει ότι οι ψηφιακοί αυτοί πόροι δεν παύουν να αποτελούν εργαλεία που δυστυχώς μόνο ευκαιριακή εφαρμογή βρίσκουν στις σχολικές τάξεις στο πλαίσιο διδακτικών πρακτικών που έχουν τον χαρακτήρα του «δημιουργικού διαλείμματος» από τις συνήθειες «παραδοσιακές» πρακτικές.

Είναι επομένως σαφές ότι προκειμένου να μη μένουν αναξιοποίητα ψηφιακά εργαλεία που επενδύουν στην υψηλή προστιθέμενη αξία των σύγχρονων ΤΠΕ, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ριζική μεταβολή του συγκειμένου και του περιεχομένου της γλωσσικής διδασκαλίας, με βασικούς άξονες αφενός τον περιορισμό του συγκεντρωτικού χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης και τη συνακόλουθη ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιλογή περιεχομένων μάθησης, μεθόδευσης και αξιολόγησης της διδασκαλίας και αφετέρου την πλαισίωση της εκπαιδευτικής αξιοποίησης της ψηφιακής τεχνολογίας από κονστρουκτιβιστικά ή κριτικά Προγράμματα Σπουδών που θα ανανεώνονται τακτικά, παρακολουθώντας τις επιστημονικές εξελίξεις στον χώρο της γλωσσοδιδασκτικής. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας μπορεί να εκβάλλει στη διαμόρφωση ενεργών εγγράμματος ταυτοτήτων στους μελλοντικούς πολίτες, που θα τους καθιστούν ικανούς όχι μόνο να συμμετέχουν με αυτοπεποίθηση και αποτελεσματικότητα στις πρακτικές της κειμενικής και επικοινωνιακής πραγματικότητας του καιρού τους αλλά και να χειραφετούνται από εξουσιαστικές κειμενικές και επικοινωνιακές δομές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Danner, H. (1998). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München: Reinhardt.
Mayring, P. (1993). *Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2017a). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2017-2018*. Αθήνα.
- Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2017b). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α' και Β' τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2017-2018*. Αθήνα.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2002a). Ελληνική γλώσσα και πληροφορική τεχνολογία: Πρόταση για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 26–43.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2002b). Τεχνολογίες της πληροφορικής και επικοινωνίας και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Από το εκπαιδευτικό λογισμικό στον κριτικό τεχνολογισμό. Στο Χ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη (Επιμ.), *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα. Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*, σσ.160-169. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2004). Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της ελληνικής: Κατακτήσεις του παρόντος και απαιτήσεις του μέλλοντος. Στο Έ. Μυρογιάννη & Δ. Μαυροσκούφης, *Φιλολόγοι στον υπολογιστή*, σσ.39-48. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2008). Θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και αξιοποίηση των ΤΠΕ. Στο Δ. Κουτσογιάννης (Επιμ.), *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία: Τεύχος επιμορφωτικού υλικού για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών - Ειδικό μέρος ΠΕ02 Φιλολόγοι*, σσ. 53-80.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο Δ. Παπαδοπούλου & Α. Ρεβυθιάδου (Επιμ.), *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 32, σσ. 208-222. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουραντάς, Ό. (2009). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Η αξιολόγηση και η ανάλυση εκπαιδευτικού λογισμικού για το γλωσσικό μάθημα*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011a). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας & Γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Επιστημονικό πεδίο: Γλώσσα-Λογοτεχνία*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011b). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο): Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα.
- Φ.Ε.Κ. 1562 (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου*.
- Χριστίδης, Α.-Φ. (2001a). Γλώσσα και Νέες τεχνολογίες. Στο Δ. Κουτσογιάννης (Επιμ.), *Πληροφορική-Επικοινωνιακή Τεχνολογία και Γλωσσική Αγωγή: Η διεθνής εμπειρία. Πρακτικά Διεθνούς Ημερίδας, Ιανουάριος 2001*, σσ.297-301. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χριστίδης, Α.-Φ. (2001b). Γλώσσα και Νέες Τεχνολογίες: Πολιτική και κοινωνική διάσταση. Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, σσ. 281-286. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχουν τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία

Ανδρέας Μπρούζος
Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
abrouzos@uoi.gr

Δρ Δημήτρης Οικονομόπουλος
Διεύθυνση Π. Ε. Μεσσηνίας
ekononopoulos@sch.gr

Περίληψη

Είναι γνωστό ότι από τη δεκαετία του 1970 και μετά παρατηρείται στην Ελλάδα σταδιακή συρρίκνωση του αριθμού των ολιγοθέσιων σχολείων η οποία οφείλεται εν μέρει στην πληθυσμιακή αποψίλωση της ελληνικής υπαίθρου και σε μεγαλύτερο βαθμό στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική που ευνοεί ή και επιδιώκει την κατάργηση των ολιγοθέσιων σχολείων και τη μεταφορά των μαθητών τους στα πλησιέστερα πολυθέσια. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούν στην περιφέρεια Πελοποννήσου, για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα ολιγοθέσια σχολεία σε σχέση με τα πολυθέσια. Στη δειγματοληπτική έρευνα έλαβαν μέρος διακόσιοι πενήντα δύο εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Πελοποννήσου. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να προκύψουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις μεταβλητές που συνεξετάστηκαν, θεωρούν αφενός ότι τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας από τα πολυθέσια και αφετέρου ότι τα ολιγοθέσια σχολεία μπορούν να προσφέρουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια αν υποστηριχθούν κατάλληλα. Η μελέτη μπορεί να αξιοποιηθεί από τους επίσημους φορείς για τον σχεδιασμό στοχευμένων δράσεων ενίσχυσης των ολιγοθέσιων σχολείων, ώστε να προσφέρουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια.

Λέξεις-κλειδιά: Ολιγοθέσια σχολεία, πολυθέσια σχολεία, ποιότητα εκπαίδευσης.

1. Εισαγωγή

Η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης είναι ένα ζητούμενο που απασχολεί όλους τους άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση (Υπουργείο Παιδείας, εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, τοπικές κοινωνίες κ.λπ.). Όπως αναφέρει ο Οικονομόπουλος (2013) έρευνες που έχουν γίνει τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα δείχνουν ότι η επίδοση των μαθητών δεν εξαρτάται από την οργανικότητα του σχολείου που φοιτούν αλλά από άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, η υπηρεσία του εκπαιδευτικού σε μικρά ολιγοθέσια σχολεία που συνήθως βρίσκονται σε απομονωμένες περιοχές τον αναγκάζει να επιδιώκει τη μετάθεσή του σε κάποιο αστικό ή ημιαστικό κέντρο όπου υπάρχουν πολυθέσια σχολεία. Αυτές οι συχνές αλλαγές των εκπαιδευτικών των ολιγοθέσιων σχολείων αναπόφευκτα επηρεάζουν και την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν, αφού, όπως σημειώνει ο Παππάς (2007: 343), «δυσχεραίνουν το ούτως ή άλλως δύσκολο έργο της εκπαίδευσης των παιδιών των ολιγοθέσιων σχολείων και μειώνουν τις προσπάθειες άμβλυνσης των ανισοτήτων στον χώρο της εκπαίδευσης». Επιπλέον, οι νέοι εκπαιδευτικοί που συνήθως υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία διαθέτουν

μικρή ή καθόλου διδακτική εμπειρία, παράγοντας που, σύμφωνα με την Darling-Hammond (2000), επηρεάζει την αποτελεσματικότητά τους.

Την περίοδο (δεκαετία του 1980) που είναι κυρίαρχη η άποψη, της επίσημης πολιτείας διά του Υπουργείου Παιδείας, της Βουλής και της Δ.Ο.Ε. για κατάργηση ή συγχώνευση των ολιγοθέσιων σχολείων και η οποία, όπως αναφέρει ο Μπρούζος (2002: 198), «έχει τις ρίζες της στην εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε κατά τις περιόδους 1950 και 1960 στη Βόρειο Αμερική και στην Ευρώπη» τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα αναπτύσσονται απόψεις και έρευνες που καταρρίπτουν το επιχείρημα περί άμεσης σύνδεσης της οργανικότητας ενός σχολείου με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι έρευνες που πραγματοποιούνται αυτήν την περίοδο λαμβάνουν υπόψη τους και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες του περιβάλλοντος του ολιγοθέσιου σχολείου και απορρίπτουν τα συμπεράσματα των παλαιότερων ερευνών που θεωρούσαν την οργανικότητα του σχολείου υπεύθυνη για τη χαμηλή επίδοση των μαθητών (Παπασταμάτης, 1998: 64).

- Οι Sher & Tompkins (όπως αναφέρει ο Παπασταμάτης, 1998) αναθεώρησαν τις αρχικές απόψεις τους περί χαμηλότερης σχολικής επίδοσης των μαθητών, εξαιτίας της φοίτησής τους σε ολιγοθέσια σχολεία και υποστήριξαν ότι η όποια διαφορά δεν οφειλόταν στην οργανικότητα του σχολείου που φοιτούσαν αλλά, μεταξύ άλλων, στην επίδραση του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος όπου διαβιούσαν τα παιδιά.

- Η Rule (1983) στη διδακτορική της διατριβή συνέκρινε την επίδοση τριών χιλιάδων τριακοσίων εξήντα μαθητών στην ανάγνωση και στα μαθηματικά. Το συμπέρασμα που κατέληξε είναι ότι η φοίτηση σε ολιγοθέσιο σχολείο δεν επηρεάζει αρνητικά την επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση, ενώ στα μαθηματικά η συνδιδασκαλία που εφαρμόζεται σε αυτά τα σχολεία επηρεάζει θετικά τους μέτριους και τους καλούς μαθητές και αρνητικά τους μαθητές με χαμηλή επίδοση.

- Η Jones (1999) παρατηρεί, σε έρευνά της ότι στα μικρά σχολεία καταγράφηκε αφενός καλύτερη επίδοση στα μαθήματα και αφετέρου μικρότερη διαρροή - εγκατάλειψη του σχολείου και καλύτερες συμπεριφορές.

- Στα ίδια συμπεράσματα οδηγήθηκαν και οι Galton, Simon & Croll οι οποίοι, όπως αναφέρει ο Galton (1993), διαπίστωσαν ότι για τη χαμηλή επίδοση των μαθητών ολιγοθέσιων σχολείων δεν ευθύνεται η συνδιδασκαλία που γίνεται σε αυτού του τύπου τα σχολεία, αλλά το ακατάλληλο πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας των τάξεων αυτών των σχολείων.

- Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Β. Ιρλανδία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές των μικρών σχολείων αγροτικών περιοχών δεν έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους μαθητές των πολυθέσιων σχολείων αστικών περιοχών. Όπου προέκυπτε κάποια διαφορά, αυτή οφειλόταν στο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και όχι στην ποιοτική διαφορά μεταξύ των δύο τύπων σχολείων (Trew, 1977).

- Οι Bell & Sigsworth (1987) ερεύνησαν τις επιπτώσεις της φοίτησης σε διαφορετικού τύπου σχολεία στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές των μικρών σχολείων σχημάτιζαν ομάδες που απαρτιζόνταν από άτομα διαφορετικού φύλου και ηλικίας σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι στα πολυθέσια σχολεία. Μάλιστα, οι μαθητές των μικρών σχολείων αφενός ήταν ευχαριστημένοι από την κατάσταση που βίωναν και αφετέρου είχαν πιο θετική προσωπική και κοινωνική συμπεριφορά από τους μαθητές των πολυθέσιων.

- Την επίδοση των μαθητών ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων ερεύνησαν οι Patrick & Hargreaves, όπως αναφέρεται στο Galton & Patrick (1990: 121), και κατέληξαν: «Τα

ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι παράγοντες όπως η ηλικία των μαθητών, η αναλογία αγοριών - κοριτσιών σε μια τάξη και οι ικανότητες των μαθητών είναι καθοριστικότεροι για την πρόοδο και την επίδοση τους σε σχέση με παράγοντες όπως μέγεθος της τάξης και κάθετη ομαδοποίηση (συνδιδασκαλία) που διακρίνουν το μικρό σχολείο».

- Σε συγκριτική μελέτη των μικρών σχολείων πολλών ευρωπαϊκών κρατών διαπιστώθηκε ότι η ποιότητα της οργάνωσης της διδασκαλίας στα ολιγοθέσια σχολεία συνδέεται άμεσα με την υποστήριξή τους και ότι η διδασκαλία σε συνδιδασκόμενα τμήματα όχι μόνο δεν έχει αρνητικό αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών αλλά ότι οι μαθητές τέτοιων τάξεων στη Νορβηγία και στην Αυστρία είχαν υψηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές μονοηλικιακών τάξεων και ίδιες επιδόσεις στη Σλοβενία, στη Σκωτία και στη Φινλανδία (Nolimal, 1998).

- Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται τα αποτελέσματα έρευνας στη Φινλανδία σύμφωνα με την οποία τα μικρά σχολεία παρουσιάζουν πλήθος πλεονεκτημάτων που ξεκινούν από τις ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινότητας και καταλήγουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με την ανεξαρτησία που παρουσιάζουν οι μαθητές στην εργασία τους, την ευέλικτη διδασκαλία που πραγματοποιείται, την ευκολία υλοποίησης καινοτομιών και τη σπανιότητα πειθαρχικών παραπτωμάτων (Pietarinen, 1998).

- Αντίστοιχες έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα και την Κύπρο κατέληξαν στη διαπίστωση ότι είτε δεν υπάρχει διαφορά στην επίδοση των μαθητών μεταξύ ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων είτε όπου υπάρχει διαφορά αυτή δεν οφείλεται στην οργανικότητα του σχολείου φοίτησης (Ζύμαρης, 1983; Θεοδωρόπουλος, 1970; Καραμήτρογλου, 1984; Παπαιωάννου, 1971; Παπασταμάτης, 1998; Φιλίππου, 1993).

- Ο Karsalis (2000) αναφέρει ότι δεν προκύπτει διαφορά στις μαθησιακές εμπειρίες ανάμεσα στους μαθητές ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων.

- Ο Φύκαρης (2002) συμπεραίνει ότι, όπως προκύπτει από την έρευνα που διεξήγαγε, η οργανικότητα του σχολείου φοίτησης δεν επηρεάζει σημαντικά την επίδοση των μαθητών στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών.

- Έρευνα του Οικονομόπουλου (2009), σε μαθητές Γυμνασίων του ν. Μεσσηνίας έδειξε ότι η οργανικότητα του Δημοτικού Σχολείου που φοίτησαν δεν επηρεάζει την επίδοσή τους στο Γυμνάσιο ούτε συνδέεται με την εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

- Τέλος, η έρευνα που πραγματοποίησε η Πιστιόλη (2011) με τη διδακτορική της διατριβή κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές των ολιγοθέσιων και των πολυθέσιων σχολείων δε διαφοροποιούνται στην αυτοαντίληψή τους και στην αυτοεκτίμησή τους σε ό,τι αφορά τους περισσότερους τομείς, όπως ακαδημαϊκές δεξιότητες, συναισθηματική συμπεριφορά, αθλητικές επιδόσεις, δημοτικότητα κ.ά.

Εν κατακλείδι, συμπεραίνεται ότι παρά το ότι οι διεθνείς και εγχώριες έρευνες από το 1970 και εντεύθεν αποσυνδέουν την επίδοση των μαθητών από την οργανικότητα του σχολείου που φοιτούν, οι επίσημοι φορείς άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής αγωνίζονται για την κατάργηση των ολιγοθέσιων σχολείων επειδή... παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση από τα πολυθέσια.

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών (κλάδου δασκάλων) που υπηρετούν στην περιφέρεια Πελοποννήσου για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα ολιγοθέσια σχολεία σε σχέση με τα πολυθέσια. Ειδικότερα, με γνώμονα την επίτευξη του παραπάνω στόχου οι υποθέσεις της έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής: Οι εκπαιδευτικοί αναμενόταν να έχουν θετική απάντηση στην ερώτηση αν τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση από τα

πολυθέσια (Υπόθεση 1), χωρίς να αναμένονται διαφοροποιήσεις αναλόγως των επιμέρους δημογραφικών χαρακτηριστικών τους (Υπόθεση 2). Τέλος, θετική αναμένεται η άποψη των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν τα ολιγοθέσια Σχολεία μπορούν να παρέχουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια αν υποστηριχθούν κατάλληλα (Υπόθεση 3).

2. Μέθοδος

2.1. Πληθυσμός και δείγμα

Το δειγματοληπτικό πλαίσιο αποτελείται από όλους τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε οποιαδήποτε θέση, π.χ. εκπαιδευτικός τάξης, εκπαιδευτικός ολοήμερου, διευθυντής ή προϊστάμενος σχολικής μονάδας, σχολικός σύμβουλος της περιφέρειας Πελοποννήσου το σχολ. έτος 2010-2011. Από τον προαναφερθέντα πληθυσμό επιλέχθηκε ένα κατά νομό στρωματοποιημένο τυχαίο δείγμα. Προκειμένου, αφενός να υπολογιστεί το μέγεθος του τελικού δείγματος και αφετέρου να ελεγχθεί τόσο η σαφήνεια και η αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου όσο και η ανταπόκριση των ερωτώμενων (Τζωρτζόπουλος, 1991: 55, 105), το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε είκοσι τυχαία άτομα του παραπάνω πληθυσμού. Από τα είκοσι ερωτηματολόγια επεστράφησαν συμπληρωμένα τα δεκαοκτώ. Λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων στην πιλοτική έρευνα διαμορφώθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο. Επίσης, μετά από επεξεργασία των πληροφοριών που προέκυψαν από την πιλοτική έρευνα, το μέγεθος του δείγματος προσδιορίστηκε στα 249 άτομα.

Αφού υπολογίστηκε το συνολικό μέγεθος του δείγματος, αυτό κατανεμήθηκε αναλογικά (αντίστοιχα με τον πληθυσμό) σε κάθε νομό της περιφέρειας Πελοποννήσου. Στον Πίνακα 1 καταγράφεται η δυναμικότητα κάθε νομού σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το είδος της σχολικής μονάδας που υπηρετούν και το μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε για κάθε νομό.

Πίνακας 1: Αριθμός σχολείων και εκπαιδευτικών (ΠΕ70) περιφέρειας Πελοποννήσου

Νομός	Αριθμός πολυθέσιων Σχολείων	Αριθμός εκπ/κών πολυθέσιων Σχολείων		Αριθμός ολιγοθέσιων Σχολείων	Αριθμός εκπ/κών ολιγοθέσιων Σχολείων		Μέγεθος Δείγματος
		Άνδρες	Γυναίκες		Άνδρες	Γυναίκες	
Αργολίδας	31	102	226	32	28	48	41
Αρκαδίας	27	96	201	31	28	46	38
Κορινθίας	55	136	402	24	15	50	61
Λακωνίας	36	118	253	29	12	51	44
Μεσσηνίας	61	192	396	21	14	30	65
Σύνολο εκπ/κών		644	1478		97	225	249
Σύνολο	210	2122		137	322		

Στη συνέχεια υπολογίστηκε αναλογικά (σε σχέση με τον αριθμό των υπηρετούντων εκπαιδευτικών, όπως αυτός δίνεται στον Πίνακα 1) ο αριθμός τόσο των ολιγοθέσιων όσο και των πολυθέσιων σχολείων στα οποία απευθυνθήκαμε για τη συλλογή των ερωτηματολογίων για κάθε νομό. Με τον τρόπο αυτό απεφεύχθη το ενδεχόμενο να επιλεγούν εκπαιδευτικοί που δεν έχουν υπηρετήσει καθόλου σε ολιγοθέσια ή σε πολυθέσια σχολεία. Με τυχαίο τρόπο επιλέχθηκαν τα σχολεία κάθε νομού στα οποία διεξήχθη η δειγματοληψία. Τα ερωτηματολόγια που απεστάλησαν σε κάθε νομό ήταν 10%

περισσότερα από τα απαιτούμενα για να συγκεντρωθεί το επιθυμητό μέγεθος του δείγματος αφού, όπως διαπιστώθηκε από την πιλοτική έρευνα, 10% των ερωτηματολογίων που δόθηκαν δεν επεστράφησαν.

2.2. Ερωτηματολόγιο

Για την επίτευξη του στόχου της έρευνας τέθηκαν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς οι παρακάτω ερωτήσεις: (1) «Με βάση τις γνώσεις και την πείρα σας θεωρείτε ότι τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση από τα πολυθέσια;». Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συνεξετάστηκαν με μεταβλητές όπως φύλο, νομός που υπηρετούν, τύπος του σχολείου που εργάζονται, τύπος του σχολείου που φοίτησαν ως μαθητές, θέση που κατέχουν και σπουδές που έχουν κάνει. Στη συνέχεια, σε όσους απάντησαν καταφατικά, ζητήθηκε να τοποθετηθούν για μια σειρά από λόγους που θεωρούν ότι οδηγούν στην παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σχολεία σε σχέση με τα πολυθέσια. (2) «Τα ολιγοθέσια Σχολεία μπορούν να παρέχουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια, αν υποστηριχθούν κατάλληλα;».

2.3. Δείγμα και διαδικασία της έρευνας

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η εξής: Προηγούνταν επικοινωνία με τους Διευθυντές ή Προϊστάμενους των σχολείων τα οποία είχαν τυχαία επιλεγεί. Αφού τους δίνονταν οι απαραίτητες εξηγήσεις για την έρευνα και διαπιστωνόταν η διάθεσή τους να βοηθήσουν, τους αποστέλλοταν φάκελος που περιείχε τόσα ερωτηματολόγια όσοι ήταν οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Μέσα υπήρχε και απαντητικός φάκελος με προπληρωμένο το ταχυδρομικό τέλος έτσι ώστε να μην επιβαρυνθούν ούτε με το κόστος αποστολής ούτε και να διαθέσουν χρόνο για να προμηθευτούν τα απαραίτητα γραμματόσημα.

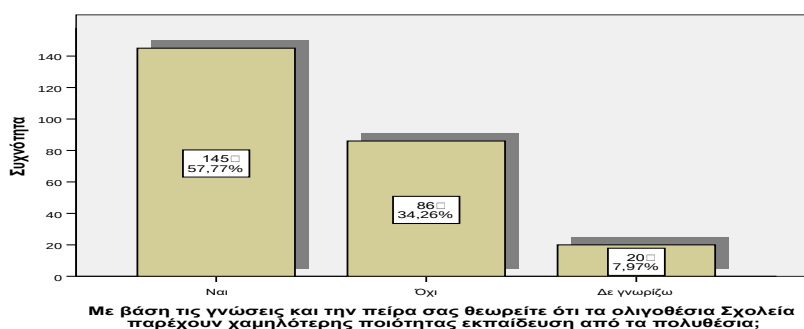
Η διαδικασία ξεκίνησε στο τέλος του Ιανουαρίου 2011 και ολοκληρώθηκε με την παραλαβή του τελευταίου απαντητικού φακέλου στις αρχές Απριλίου 2011. Συνολικά στάλθηκαν 275 ερωτηματολόγια σε σαράντα δύο σχολεία (είκοσι έξι πολυθέσια και δεκαέξι ολιγοθέσια) και επεστράφησαν συμπληρωμένα 252. Έτσι καλύφθηκε επιτυχώς το επιθυμητό μέγεθος του δείγματος των 249 ερωτηματολογίων που έπρεπε να συγκεντρωθούν. Το υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης που φτάνει το 91,6% προφυλάσσει την έρευνα από μεροληπτικές εκτιμήσεις, εξαιτίας της χαμηλής ή της μη ανταπόκρισης. Η σχετική βιβλιογραφία ποικίλει ως προς το ύψος αυτού του ποσοστού, αφού ο Scott (1961) θεωρεί ως ικανοποιητικό ένα ποσοστό 90%, ενώ ο Arber (1993) περιορίζει αυτό το ποσοστό στο 60%. Ο Παρασκευόπουλος (1993: 123) υποστηρίζει ότι: «αν τελικά επιστραφεί συμπληρωμένο ένα 70% των ερωτηματολογίων, το ποσοστό αυτό θεωρείται απόλυτα ικανοποιητικό». Οι Cohen και Manion (2000: 143) ανεβάζουν το παραπάνω ποσοστό ανταπόκρισης μαζί με τη συνετή χρήση επιστολών υπόμνησης σε 70% έως 80%. Τέλος, ο Robson (2007: 294) θεωρεί ότι: «ακόμη και μετρίου μεγέθους διαφορές μεταξύ αποκρινόμενων και μη αποκρινόμενων απαιτούν ένα ποσοστό απόκρισης περίπου 90% προκειμένου να αποφευχθούν οι μεροληπτικές εκτιμήσεις».

3. Αποτελέσματα

Εξετάζοντας το Διάγραμμα 1 διαπιστώνεται ότι κυρίαρχη είναι η άποψη που θεωρεί ότι τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση σε σχέση με τα πολυθέσια. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν αυτή την άποψη ανέρχεται στο 57,77% του συνόλου του δείγματος (145 εκπαιδευτικοί), ενώ αντίθετη άποψη έχει το

34,26% του συνόλου των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα (86 εκπαιδευτικοί). Ένα ποσοστό που φτάνει το 7,97% του συνόλου (20 εκπαιδευτικοί) απαντά ότι δεν έχει άποψη επί του συγκεκριμένου θέματος.

Διάγραμμα 1. Άποψη των εκπαιδευτικών για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σχολεία σε σχέση με τα πολυθέσια



Το τεστ ομοιογένειας χ^2 [$\chi^2(2, N = 247) = 93,474, p < 0,0005$] που διενεργείται οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί της περιφέρειας Πελοποννήσου πιστεύουν πως υπάρχει διαφορά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία. Στη συνέχεια εξετάζεται αν η άποψη για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σχολεία σε σχέση με τα πολυθέσια σχετίζεται με τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί. Στον Πίνακα 2 παρατηρείται ότι έξι στους δέκα εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε πολυθέσια σχολείο υποστηρίζουν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας από τα πολυθέσια. Η αντίστοιχη αναλογία των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ολιγοθέσιο σχολείο είναι τέσσερις στους δέκα. Προκειμένου να διαπιστωθεί αν η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική, εκτελείται έλεγχος χ^2 ο οποίος οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ό,τι αφορά την άποψη για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε διαφορετικό τύπο σχολείου.

Πίνακας 2. Άποψη των εκπαιδευτικών για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σχολεία σε σχέση με τα πολυθέσια

Τα ολιγοθέσια Σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπ/ση από τα πολυθέσια			Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω	Σύνολο
Σήμερα υπηρετείτε	Σε Ολιγοθέσιο	Συχνότητα	17	22	0	39
	Σχολείο	Σχ. Συχνότητα	43,6%	56,4%	,0%	100,0%
	Σε Πολυθέσιο	Συχνότητα	120	63	20	203
	Σχολείο	Σχ. Συχνότητα	59,1%	31,0%	9,9%	100,0%
	Αλλού (Γραφείο, ΚΕΔΔΥ κ.λπ..)	Συχνότητα	8	1	0	9
		Σχ. Συχνότητα	88,9%	11,1%	,0%	100,0%
	Σύνολο	Συχνότητα	145	86	20	251
		Σχ. Συχνότητα	57,8%	34,3%	8,0%	100,0%

$$\chi^2(2, N = 242) = 11,233, p = 0,004$$

Μια άλλη παράμετρος, που ενδεχομένως μπορεί να έχει επηρεάσει την άποψη των εκπαιδευτικών για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία, είναι το αν οι ίδιοι φοίτησαν ως μαθητές σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο.

Από τον Πίνακα 3 και το τεστ ομοιογένειας χ^2 που διενεργείται προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ό,τι αφορά την άποψη για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που ως μαθητές φοίτησαν σε ολιγοθέσια και στους εκπαιδευτικούς που φοίτησαν σε πολυθέσια σχολεία.

Μάλιστα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που φοίτησαν ως μαθητές σε ολιγοθέσιο σχολείο είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών που δε φοίτησαν σε ολιγοθέσιο σχολείο.

Πίνακας 3. Τύπος σχολείο φοίτησης των εκπαιδευτικών και άποψή τους για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπ/σης από τα ολιγοθέσια σχολεία σε σχέση με τα πολυθέσια

Τα ολιγοθέσια Σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπ/ση από τα πολυθέσια			Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω	Σύνολο
Φοιτήσατε ως μαθητής/τρια	Σε Ολιγοθέσιο Σχολείο	Συχνότητα	55	35	2	92
		Σχ. Συχνότητα	59,8%	38,0%	2,2%	100,0%
	Σε Πολυθέσιο Σχολείο	Συχνότητα	90	51	18	159
		Σχ. Συχνότητα	56,6%	32,1%	11,3%	100,0%
	Σύνολο	Συχνότητα	145	86	20	251
		Σχ. Συχνότητα	57,8%	34,3%	8,0%	100,0%

$$\chi^2(2, N = 251) = 6,83, p = 0,033$$

Συνεχίζοντας τον έλεγχο για την ύπαρξη ή όχι σχέσης μεταξύ της άποψης των εκπαιδευτικών για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία και άλλων μεταβλητών θα διενεργηθεί έλεγχος για την ύπαρξη ή όχι σχέσης ανάμεσα στην παραπάνω άποψη και στις επιπλέον σπουδές (πέρα από το βασικό πτυχίο και την εξομοίωση του Π.Δ.130/90) που έχουν κάνει οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί.

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 4 και το τεστ ομοιογένειας χ^2 που πραγματοποιείται, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ό,τι αφορά την άποψη για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν επιπλέον σπουδές και σε αυτούς που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές (πρώτο πτυχίο και εξομοίωση).

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιπλέον σπουδές υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (επτά στους δέκα) από τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν επιπλέον σπουδές (πέντε στους δέκα), ότι τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση από τα πολυθέσια.

Πίνακας 4. Σπουδές των εκπαιδευτικών και άποψή τους για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σχολεία σε σχέση με τα πολυθέσια

Τα ολιγοθέσια Σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπ/ση από τα πολυθέσια			Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω	Σύνολο
Σπουδές που έχετε	Με επιπλέον σπουδές	Συχνότητα	46	14	4	64
		Σχ. Συχνότητα	71,9%	21,9%	6,3%	100,0%
	Χωρίς επιπλέον σπουδές	Συχνότητα	99	72	16	187
		Σχ. Συχνότητα	52,9%	38,5%	8,6%	100,0%
	Σύνολο	Συχνότητα	145	86	20	251
		Σχ. Συχνότητα	57,8%	34,3%	8,0%	100,0%

$$\chi^2(2, N = 251) = 7,13, p = 0,028$$

Τέλος, σε καμία περίπτωση δε διαπιστώθηκε σημαντική στατιστικά σχέση μεταξύ της άποψης για παροχή χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία και μεταβλητών όπως:

- οι διαφορετικές θέσεις υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικός τάξης, θέση στελέχους) [$\chi^2(2, N = 251) = 3,01, p = 0,222$]
- ο νομός που υπηρετεί κάθε εκπαιδευτικός [$F_0(4, 246) = 0,237, p = 0,917$]
- το φύλο των εκπαιδευτικών [$\chi^2(2, N = 251) = 1,921, p = 0,383$].

Με κυρίαρχη την άποψη, των εκπαιδευτικών της Πελοποννήσου, ότι τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας από τα πολυθέσια τούς ζητήθηκε να αιτιολογήσουν γιατί συμβαίνει αυτό, απαντώντας με *Ναι*, *Όχι* ή *Δε γνωρίζω* σε ερωτήσεις που αφορούν τη λειτουργία του ολιγοθέσιου.

Ο Πίνακας 5 αποτυπώνει τις απαντήσεις τους.

Αναλύοντας τον πίνακα διαπιστώνεται ότι:

Ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς θεωρεί ότι η παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης δε σχετίζεται με πλημμελή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που δουλεύουν εκεί. Μάλιστα, η διαφορά μεταξύ αυτών που απαντούν θετικά στην παραπάνω ερώτηση και αυτών που απαντούν αρνητικά είναι στατιστικά σημαντική, όπως αποδεικνύει και ο έλεγχος χ^2 που διενεργείται και οδηγεί στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, $\chi^2(2, N = 178) = 96,045, p < 0,0005$.

Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση που τους παρείχε η Π.Α. ή το Π.Τ.Δ.Ε. που φοίτησαν.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 6, οκτώ στους δέκα (81,3% του συνόλου) τη θεωρούν ανύπαρκτη ή στοιχειώδη, ενώ μόνο ένας στους έξι (15% του συνόλου) τη θεωρεί ικανοποιητική και, τέλος, μόνο το 1,6% του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα τη θεωρούν πλήρη. Μετά τον έλεγχο χ^2 προκύπτει ότι υπάρχει σημαντική στατιστικά διαφορά ανάμεσα στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι έλαβαν πλήρη, ικανοποιητική, στοιχειώδη ή ανύπαρκτη εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους με σαφή υπεροχή των ποσοστών που αντιστοιχούν στην ανύπαρκτη και στη στοιχειώδη εκπαίδευση.

Ο ανεπαρκής χρόνος διδασκαλίας των διδακτικών αντικειμένων αναδεικνύεται ως πολύ σημαντική παράμετρος, αφού το 86,8% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση από τα ολιγοθέσια σχετίζεται με αυτή την παράμετρο. Η πολύ χαμηλή τιμή του παρατηρούμενου επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας που

προκύπτει από τον έλεγχο χ^2 [$\chi^2(2, N = 182) = 234,769, p < 0,0005$] οδηγεί στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, γεγονός που σημαίνει ότι το παραπάνω ποσοστό αντικατοπτρίζει το πραγματικό ποσοστό όλων των εκπαιδευτικών της περιφέρειας.

Αντίστοιχα, υψηλά είναι και τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι για την παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση από τα ολιγοθέσια ευθύνονται τόσο τα σχολικά βιβλία που είναι ακατάλληλα για ολιγοθέσια σχολεία (76,7% του συνόλου των εκπαιδευτικών) όσο και το αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο δεν ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του ολιγοθέσιου σχολείου (ποσοστό 86,2% του συνόλου των εκπαιδευτικών).

Λίγο μικρότερο (60%) είναι το ποσοστό αυτών που θεωρούν υπεύθυνο το χαμηλό επίπεδο γνώσεων των μαθητών των ολιγοθέσιων σχολείων, εξαιτίας των κοινωνικών - γεωγραφικών - οικονομικών συνθηκών που βιώνουν.

Διενεργώντας έλεγχο χ^2 προκειμένου να διαπιστώσουμε αν μπορούμε να θεωρήσουμε τα παραπάνω ποσοστά αντιπροσωπευτικά των απόψεων του συνόλου των εκπαιδευτικών της Πελοποννήσου, συμπεραίνεται ότι σε καμία περίπτωση δε γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση $\chi^2(2, N = 180) = 156,133, p < 0,0005$ για την καταλληλότητα των σχολικών βιβλίων, $\chi^2(2, N = 181) = 227,746, p < 0,0005$ για το αναλυτικό πρόγραμμα και $\chi^2(2, N = 180) = 73,733, p < 0,0005$ για τις συνθήκες που βιώνουν οι μαθητές. Άρα, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι παραπάνω απόψεις εκφράζουν την πλειονότητα των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης περιφέρειας.

Αφού, όπως προέκυψε από τα προαναφερόμενα, οι εκπαιδευτικοί της περιφέρειας Πελοποννήσου θεωρούν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση από τα πολυθέσια, το επόμενο ερώτημα που τίθεται είναι:

Μπορούν τα ολιγοθέσια να παράσχουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια, αν υποστηριχθούν κατάλληλα;

Είναι φανερό από τη μελέτη του Πίνακα 7 που ακολουθεί ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί πως τα ολιγοθέσια σχολεία μπορούν να παρέχουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια σχολεία, αν υποστηριχθούν κατάλληλα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα που υποστηρίζουν την παραπάνω άποψη ανέρχονται στο 72,2% του συνόλου (182 εκπαιδευτικοί), ενώ το ποσοστό αυτών που πιστεύουν το αντίθετο φτάνει το 23% του συνόλου (58 εκπαιδευτικοί). Ποσοστό 4,4% του συνόλου (11 εκπαιδευτικοί) απαντούν ότι δε γνωρίζουν.

Το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει μετά τη διενέργεια τεστ ομοιογένειας χ^2 που επιβεβαιώνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις παραπάνω δύο απόψεις.

Πίνακας 5. Παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα εκπαίδευσης των ολιγοθέσιων σχολείων

Θεωρείτε ότι τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης επειδή:		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα έγκυρων τιμών	Αθροιστική Συχνότητα έγκυρων τιμών
οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση	Ναι Όχι Δε γνωρίζω Σύνολο	52 116 10 178	20,6 46,0 4,0 70,6	29,2 65,2 5,6 100,0	29,2 94,4 100,0
Ελλείπουσες τιμές		74	29,4		
Γενικό Σύνολο		252	100,0		
ο χρόνος διδασκαλίας των διδακτικών αντικειμένων δεν επαρκεί	Ναι Όχι Δε γνωρίζω Σύνολο	158 16 8 182	62,7 6,3 3,2 72,2	86,8 8,8 4,4 100,0	86,8 95,6 100,0
Ελλείπουσες τιμές		70	27,8		
Γενικό Σύνολο		252	100,0		
τα σχολικά βιβλία δεν είναι κατάλληλα για τα ολιγοθέσια σχολεία	Ναι Όχι Δε γνωρίζω Σύνολο	138 32 10 180	54,8 12,7 4,0 71,4	76,7 17,8 5,6 100,0	76,7 94,4 100,0
Ελλείπουσες τιμές		72	28,6		
Γενικό Σύνολο		252	100,0		
το Α.Π. δεν ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του ολιγοθέσιου σχολείου	Ναι Όχι Δε γνωρίζω Σύνολο	156 15 10 181	61,9 6,0 4,0 71,8	86,2 8,3 5,5 100,0	86,2 94,5 100,0
Ελλείπουσες τιμές		71	28,2		
Γενικό Σύνολο		252	100,0		
το επίπεδο γνώσεων των μαθητών των ολιγοθέσιων σχολείων είναι χαμηλό εξαιτίας των κοινωνικών/γεωγραφικών/οικονομικών συνθηκών που βιώνουν	Ναι Όχι Δε γνωρίζω Σύνολο	108 58 14 180	42,9 23,0 5,6 71,4	60,0 32,2 7,8 100,0	60,0 92,2 100,0
Ελλείπουσες τιμές		72	28,6		
Γενικό Σύνολο		252	100,0		

Πίνακας 6. Χαρακτηρισμός της εκπαίδευσης που παρείχε η Π.Α. ή το Π.Τ.Δ.Ε. φοίτησης σε σχέση με τα ολιγοθέσια σχολεία

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα έγκυρων τιμών	Αθροιστική Συχνότητα έγκυρων τιμών
Ανύπαρκτη	101	40,1	41,1	41,1
Στοιχειώδης	99	39,3	40,2	81,3
Ικανοποιητική	37	14,7	15,0	96,3
Πλήρης	4	1,6	1,6	98,0
ΔΞ/ΔΑ	5	2,0	2,0	100,0
Σύνολο	246	97,6	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	6	2,4		
Γενικό Σύνολο	252	100,0		

$\chi^2(4, N = 246) = 189,203, p < 0,0005$

Πίνακας 7. Τα ολιγοθέσια σχολεία μπορούν να παρέχουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια αν υποστηριχθούν κατάλληλα

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Ναι	182	72,2
Όχι	58	23,0
Δε γνωρίζω	11	4,4
Σύνολο	251	99,6
Ελλείπουσες τιμές	1	,4
Γενικό σύνολο	252	100,0

$\chi^2(2, N = 251) = 186,558, p < 0,0005$

4. Συζήτηση

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην περιφέρεια Πελοποννήσου για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα ολιγοθέσια σχολεία σε σχέση με τα πολυθέσια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

1. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην περιφέρεια Πελοποννήσου υποστηρίζει ότι τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση σε σχέση με τα πολυθέσια. Μάλιστα αυτή η άποψη δε διαφοροποιείται ούτε ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες ούτε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε διαφορετικούς νομούς της περιφέρειας ούτε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε διαφορετικές θέσεις (δάσκαλος τάξης, θέση στελέχους). Αντίθετα, υπάρχει διαφοροποίηση σε ό,τι αφορά την άποψη για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε διαφορετικό τύπο σχολείου (η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ολιγοθέσιο σχολείο δε συμμερίζονται την παραπάνω άποψη), ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που ως μαθητές φοίτησαν σε ολιγοθέσια και στους εκπαιδευτικούς που φοίτησαν σε πολυθέσια σχολεία (το ποσοστό των εκπαιδευτικών που οι ίδιοι ως μαθητές φοίτησαν σε ολιγοθέσιο σχολείο είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό αυτών που

φοίτησαν σε πολυθέσιο) και, τέλος, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν επιπλέον σπουδές και σε αυτούς που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές –πρώτο πτυχίο και εξομοίωση – (η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που έχουν επιπλέον σπουδές υποστηρίζει την παραπάνω άποψη σε αντίθεση με όσους δεν έχουν επιπλέον σπουδές οι απόψεις των οποίων είναι μοιρασμένες).

2. Η παροχή χαμηλής ποιότητας εκπαίδευση στα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς:

- στον ανεπαρκή χρόνο που έχει στη διάθεσή του ο δάσκαλος του ολιγοθέσιου σχολείου για τη διδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων. Σε έρευνα του Φύκαρη (2002) η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει από σχετικά έως καθόλου ικανοποιημένη από τον χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων,
- στα ακατάλληλα για το ολιγοθέσιο σχολείο σχολικά βιβλία,
- στο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο δεν ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του ολιγοθέσιου σχολείου,
- στο χαμηλό επίπεδο γνώσεων των μαθητών ολιγοθέσιων σχολείων, εξαιτίας των κοινωνικών - γεωγραφικών - οικονομικών συνθηκών που βιώνουν.

Αντίθετα, δε θεωρούν υπεύθυνη για τη χαμηλή ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχουν τα ολιγοθέσια την πλημμελή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν εκεί αν και η συντριπτική πλειοψηφία χαρακτηρίζει την εκπαίδευση που τους παρείχε η Παιδαγωγική Ακαδημία ή το Παιδαγωγικό Τμήμα που φοίτησαν ανύπαρκτη ή στοιχειώδη. Θεωρούμε ότι η αντίφαση αυτή είναι φαινομενική και όχι ουσιαστική, γιατί προφανώς τόσο η αυτοεπιμόρφωση όσο και η ενημέρωση από άλλους έμπειρους εκπαιδευτικούς περιόρισε τις ελλείψεις –που δεν κατάφεραν να καλύψουν οι σχολές φοίτησης– όσων κλήθηκαν να εργαστούν σε ολιγοθέσιο σχολείο. Επιβεβαιώνοντας το παραπάνω εύρημα περί ελλειπών εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών ο Πυργιωτάκης ήδη από το 1992 (1992:150) υποστηρίζει ότι: «Τα Παιδαγωγικά Τμήματα δεν πρέπει να συνεχίσουν να παράγουν εκπαιδευτικούς για μια εκπαιδευτική πραγματικότητα που εκλαμβάνεται γενική και αόριστη και μάλιστα ενιαία και αδιαφοροποίητη. Επιστημονική κατάρτιση σημαίνει μελέτη και διαφοροποίηση των συνθηκών, ώστε να αντιμετωπίζονται με τον ενδεδειγμένο κατά περίπτωση τρόπο. Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται σκόπιμη η διερεύνηση όλων των σχολικών τύπων και ιδιαίτερα του μονοθεσίου και του ολιγοθεσίου». Επιπλέον, η Mulryan-Kyne (2005) σε μελέτη που έκανε στην Ιρλανδία καταλήγει ότι για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ένα ολιγοθέσιο σχολείο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι καλά εκπαιδευμένοι και να υποστηρίζονται επαρκώς, ενώ –όπως αναφέρει η ίδια– ο Veenman υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ολιγοθέσια σχολεία δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση.

3. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία μπορούν να προσφέρουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια, αν υποστηριχθούν κατάλληλα. Στην έρευνα που διεξήγαμε υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί που ανοίγουν τον δρόμο σε μελλοντικές έρευνες. Στο δείγμα συμπεριλάβαμε εκπαιδευτικούς μόνο της περιφέρειας Πελοποννήσου. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε μία από τις δεκατρείς περιφέρειες της χώρας. Μελλοντικές έρευνες που θα έχουν ως δειγματοληπτικό πλαίσιο άλλες περιφέρειες ή και ολόκληρη τη χώρα θα έδιναν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων για ολόκληρη την επικράτεια, αποτελώντας έτσι ένα ιδιαιτέρως χρήσιμο εργαλείο για τους φορείς που είναι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arber, S. (1993). Designingsamples. In N. Gilbert (Ed.), *Researching Social Life* (pp. 68-92). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Bell, A. & Sigsworth, A. (1987). *The Small Rural Primary School: a Matter of Quality*. London: Falmer.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education policy Analysis Archives*, 8(1).
- Galton, M. & Patrick, H. (Eds.) (1990) *Curriculum Provision in the Small Primary School*. London: Routledge.
- Galton, M. (1993). *Managing education in small primary schools* (ASPE Paper #4, Managing Primary Education Series). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 364 379).
- Jones, W.C. (1999). *Administrators', Teachers' and Students' perceptions about experiences within a small school population* (Doctoral Dissertation). University of Alabama.
- Kapsalis, G. (2000). *Students' learning experiences in multigrade and single grade Greek primary schools*. (Doctoral Dissertation). Graduate School of Education. University of Bristol.
- Mulryan-Kyne, C. (2005). The grouping practices of teachers in small two-teacher primary schools in the Republic of Ireland. *Journal of Research in Rural Education*, 20(17). Ανακτήθηκε στις 4/2/18 από <http://jrre.vmhhost.psu.edu/wp-content/uploads/2014/02/20-17.pdf>
- Nolimal, F. (1998). Comparative analysis of small rural and remote primary schools with composite classes in Slovenia and in some European countries. Paper presented at the *European Conference for Educational Research*, 17-20 September 1998. University of Ljubljana, Slovenia.
- Pietarinen, J. (1998). *Rural school students' experiences on the transition from primary school to secondary school*. Paper presented to European Conference for Educational Research, *Symposium on Children's Experiences - Crossing Boundaries Network: Communities and their schools*, 17-20 September 1998. Slovenia: University of Ljubljana.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rule, G. (1983). *Effects of multiage grouping on elementary student achievement in reading and mathematics*. (Ph. D. diss.). Northern Arizona University.
- Scott, C. (1961). Research on mail surveys. *Journal of the Royal Statistical Society*, 124, 143-195.
- Trew, K. (1977). *Teacher Practices and Classroom Resources*. Belfast: Northern Ireland Council for Educational Research.
- Ζύμαρης, Ε. (1983). Σχέση οργανικότητας δημοτικού σχολείου και επιδόσεως των μαθητών στην Α' και ΣΤ' τάξη του Γυμνασίου. *Σχολείο και Ζωή*, 3, 107-118 & 144.
- Θεοδωρόπουλος, Ε. (1970). Η εκπαίδευση εις την ύπαιθρο. *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, 3-4, 53-54.
- Καραμήτρογλου, Θ. (1984). *Το Μονοθέσιο δημοτικό σχολείο στη (σχολική) πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία, Μεγάλες προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

- Οικονομόπουλος, Δ. (2009). *Υποχρεωτική εκπαίδευση. Τύπος σχολείου και επίδοση των μαθητών*. Καλαμάτα: Έλυτρον.
- Οικονομόπουλος, Δ. (2013). Η εκπαιδευτική πολιτική για τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία και η επίδρασή της στη λειτουργία τους σύμφωνα με τις απόψεις δασκάλων (1976 – σήμερα). Η περίπτωση της εκπαιδευτικής περιφέρειας Πελοποννήσου (Διδακτορική Διατριβή). Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 4/2/18 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36969#page/1/mode/2up>
- Παπαϊωάννου, Α. (1971). Εισιτήριοι εξετάσεις γυμνασίων. *Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου*. 19-20, 33-42.
- Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παππάς, Ν. (2007). Ολιγοθέσια σχολεία και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά του 4^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης με θέμα: Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*. 4-6 Μαΐου, σσ.343-346. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τομ. 2. Αθήνα.
- Πιστιόλη, Ε. (2011). *Η γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών που φοιτούν σε Μονοθέσια και Ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία* (Διδακτορική Διατριβή). Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 22-07-2012 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25769#page/1/mode/2up>
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1992). *Έλληνες δάσκαλοι*. Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τζωρτζόπουλος, Π. (1991). *Οργάνωση και διεξαγωγή δειγματοληπτικών ερευνών*. Αθήνα.
- Φιλίππου, Γ. (1993). Οι Μαθηματικές γνώσεις των τελειόφοιτων του δημοτικού σχολείου (Μια συγκριτική αξιολόγηση). Στο Σ. Χιωτάκης (Επιμ.). *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο*, σσ. 73-79. Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη.
- Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση* (Θεωρητική και Εμπειρική προσέγγιση). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη α.ε.

Το Διδασκαλικόν Βήμα στον Εμφύλιο: Καινοτόμες προτάσεις για την ανόρθωση της χώρας

Παυλίνα Νικολοπούλου

*Δασκάλα. Μεταδιδακτορική ερευνήτρια. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
panpan0812@gmail.com*

Δημήτρης Πολυχρονιάδης

*Δάσκαλος. Υποψήφιος Διδάκτορας. Πάντειο Πανεπιστήμιο.
dimpol1968@gmail.com*

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωσή μας επιχειρούμε να προσεγγίσουμε και να σκιαγραφήσουμε την εκπαιδευτική πραγματικότητα των ετών του εμφυλίου, στην Ελλάδα έτσι όπως παρουσιάζεται μέσα από τις σελίδες του Διδασκαλικού Βήματος, του συνδικαλιστικού οργάνου της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας. Μέσα από τη μελέτη των τευχών που εκδόθηκαν κατά τα έτη 1947-1949 προσπαθούμε να διερευνήσουμε τα προβλήματα και τις προσδοκίες του διδασκαλικού κόσμου, σε αυτές τις δραματικές για τη χώρα ιστορικές στιγμές. Προσπαθούμε να αποτυπώσουμε τις προσπάθειες που καταβάλλουν, τις απόψεις που προβάλλουν, τις καινοτομίες που προτείνουν οι δάσκαλοι στον αγώνα που δίνουν, όχι μόνο για να επιβιώσουν, αλλά και για να ανορθώσουν την ελληνική εκπαίδευση εκ των ερειπίων και να ανταποκριθούν στις προσδοκίες του κοινωνικο-πολιτικού περιβάλλοντος.

Λέξεις-κλειδιά: Εμφύλιος, Διδασκαλικό Βήμα, καινοτομίες.

1. Εισαγωγή

Το τέλος του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου βρίσκει την Ελλάδα στην πλευρά των νικητών, όμως η χώρα είχε υποστεί τεράστιες καταστροφές και απώλειες, ενώ ο εμφύλιος που ακολούθησε, χαρακτηρίστηκε από την ένταση και την αγριότητα των εχθροπραξιών (Κρεμμυδάς, 1994: 15) με αποτέλεσμα η κατάσταση στο εσωτερικό της να είναι τραγική. Ο οικονομικός και κοινωνικός ιστός της χώρας είχε διαλυθεί (Σβορώνος, 1990: 145), ο πληθωρισμός είχε φτάσει σε ιλιγγιώδη ύψη και η χώρα αντιμετώπιζε το φάσμα της πείνας.

Στα χρόνια του πολέμου, της κατοχής και του εμφυλίου το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας έπαψε να λειτουργεί ομαλά και σε πολλές περιοχές η λειτουργία του διακόπηκε εντελώς. Η εκπαίδευση χειμαζόταν στη χώρα. Η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος επανήλθε στο σχήμα που είχε πριν από τη δικτατορία Μεταξά, με εξάχρονο δημοτικό και εξάχρονο Γυμνάσιο. Η ανοικοδόμηση καθυστέρουσε και υπό το βάρος του εμφυλίου σε σημαντικούς τομείς, όπως ήταν η διατροφή και η εκπαίδευση, παρατηρείται οπισθοδρόμηση σε σχέση με την περίοδο του μεσοπολέμου. Έτσι, το 1951 η κατάσταση στην εκπαίδευση «...είχε χειροτερέψει σε σύγκριση με τις συνθήκες της περιόδου 1934-1938, που δεν ήσαν βέβαια λαμπρές» (Μεϊνών, 1966: 39).

Σε αυτές τις ιδιόζουσες και τεταμένες πολιτικοκοινωνικές συνθήκες ποιες ήταν οι προσδοκίες του διδασκαλικού κόσμου; Ποιες προσπάθειες καταβάλλει, ποιες απόψεις προβάλλει, ποιες καινοτομίες προτείνει στον αγώνα που δίνει, όχι μόνο για να επιβιώσει, αλλά και για να ανορθώσει την ελληνική εκπαίδευση εκ των ερειπίων και να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του κοινωνικο-πολιτικού περιβάλλοντος;

Στην ανακοίνωσή μας προσπαθούμε να καταγράψουμε τις καινοτόμες προτάσεις των δασκάλων της πράξης, σε σχέση με τη δομή, το περιεχόμενο και τις μεθόδους του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι όπως αποτυπώνονται στο συνδικαλιστικό όργανο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος την περίοδο του εμφυλίου πολέμου (1947-1949).

2. Η ΔΟΕ αντιμέτωπη με κατηγορίες για «αντεθνική στάση»

Το *Διδασκαλικόν Βήμα*, εβδομαδιαίο και κατά περιόδους δεκαπενθήμερο περιοδικό, εκδίδεται για πρώτη φορά στον μεσοπόλεμο το 1924 και από τότε μέχρι σήμερα αποτελεί το επίσημο όργανο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΔΟΕ). Το 1935, όταν η δικτατορία Κονδύλη διέλυσε τις υπαλληλικές οργανώσεις, διακόπηκε προσωρινά η έκδοσή του. Το τελευταίο φύλλο που εκδόθηκε για τη δεκαετία του '30 στις 17 Ιουλίου του 1936, είχε τον χαρακτηριστικό τίτλο «Δεν θα αυτοκτονήσουμε» και προέτρεπε τις συνδικαλιστικές οργανώσεις «Να μη γίνει καμία δήλωση αυτοδιάλυσης». Μεσολαβούν επτά χρόνια σιγής και δραματικών αλλαγών για να επανεκδοθεί στην Αθήνα της κατοχής το 1943, ενώ λίγο μετά την απελευθέρωση, τον Ιανουάριο του 1946, πραγματοποιήθηκε η ΙΗ' Γενική Συνέλευση του κλάδου για την επανίδρυση της Ομοσπονδίας. Είναι οι πρώτες προσπάθειες για την αποκατάσταση της ομαλής λειτουργίας των συνδικαλιστικών οργάνων, σε δραματικές για τη χώρα και τον διδασκαλικό κόσμο συνθήκες.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1940 ήδη οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν εγκατασταθεί στα μεγάλα αστικά κέντρα, εγκαταλείποντας την ύπαιθρο· όσοι συντάχθηκαν ανοιχτά με τον δημοκρατικό στρατό είχαν καταφύγει στο Βουνό μαζί με τους αντάρτες, ενώ άλλοι συλλαμβάνονταν στις πόλεις για αντιστασιακή δράση (Δημαράς, 2000: 548).

Μεσούντος του εμφυλίου η διοίκηση της Ομοσπονδίας και αρκετοί σύλλογοι εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει από την αρθρογραφία του *Διδασκαλικού Βήματος*, τάσσονται υπέρ των κυβερνητικών επιλογών. Έτσι με ψήφισμα της ΙΘ' Γενικής Συνέλευσης εκφράζεται η *ευγνωμοσύνη του κλάδου* «...προς τας μαχομένας εθνικάς δυνάμεις κατά του αναρχισμού και [...] η αγανάκτησις και αποδοκιμασία κατά του εθνοκτόνου ανταρτικού κινήματος» (Ψηφίσματα, 1947).

Οι δηλώσεις υποστήριξης του εθνικού στρατού και της κυβέρνησης πλεονάζουν στις σελίδες της Ομοσπονδίας αυτή την περίοδο και γι' αυτό εντύπωση προκαλεί η ιδιαίτερα επίμονη και συνεχής προσπάθειά της να αντικρούσει «κατηγορίες» που εκτοξεύονταν από τα πλέον επίσημα χείλη (Αγαπώμεν την Ελλάδα μας, 1947) για συμπόρευση του κλάδου με τους κομμουνιστές και «αντεθνική» στάση.

Είναι γνωστό ότι την περίοδο του μεσοπολέμου το διοικητικό συμβούλιο της Ομοσπονδίας είχε περάσει στα χέρια σοσιαλιστών - δημοτικιστών δασκάλων (Π. Δημητράτος, πρόεδρος - Αρ. Ρουχωτάς, αιρετός του κλάδου), όπως επίσης ότι ανάμεσα στους αγωνιστές της Εθνικής Αντίστασης και στους καπετάνιους του ΕΛΑΣ υπήρχαν και πολλοί δάσκαλοι. Η συμβολή του κλάδου στον αγώνα κατά του κατακτητή και οι ιδεολογικές κατευθύνσεις που κυριαρχούσαν στους δασκάλους κατά την περίοδο του μεσοπολέμου, της κατοχής και της αντίστασης επιδέχονται, κατά την άποψη μας, περαιτέρω διερεύνησης.

Από ό,τι φαίνεται όμως και από τα άρθρα του *Διδασκαλικού Βήματος* στην περίοδο του εμφυλίου –όταν η μόνη συνεκτική ιδεολογία που προβάλλει το μεταπολεμικό κράτος για να ενώσει τους πληθυσμούς είναι η αντιπαράθεσή του στην πλέον ακραία της μορφή με την κομμουνιστική ιδεολογία και με βάση αυτήν συγκροτεί την εθνικόφρονα παράταξη, χωρίζοντας τους πολίτες του σε «εθνικόφρονες» και μη (Ελεφάντης, 1994: 645)– ο κλάδος πλήρωσε βαρύ τίμημα. Η εθνικοφροσύνη έριξε βαριά τη σκιά της στην εκπαίδευση και

οδήγησε σε γενικευμένες διώξεις εκπαιδευτικών, δασκάλων κατά κύριο λόγο, με βάση το Θ' ψήφισμα του 1946 «περί εξυγιάνσεως των δημοσίων υπηρεσιών» από όσους δρούσαν «αντεθνικά», από όσους δηλαδή θεωρήθηκαν κομμουνιστές ή «συμπαθούντες τον κομμουνισμό».

Σε συνθήκες ακραιφνούς πόλωσης η Ομοσπονδία προσπαθεί να υπερασπιστεί στοιχειώδη δημοκρατικά δικαιώματα και να προβάλλει τις διεκδικήσεις της αντιμετωπίζοντας διαρκώς κατηγορίες για συμπόρευση του διδασκαλικού κλάδου με «την ανταρσία». «...Πας διδάσκαλος μη ανεχόμενος τους ετσιθελισμούς των κομματαρχών και αντιδρών κατά των οπισθοδρομικών μεθόδων της πολιτείας εις ζητήματα εκπαιδευτικά απεκαλείτο κομμουνιστής. Όλοι οι προσδευτικοί διδάσκαλοι, αποτελούντες πρόσκομμα εις τον μικροκομματισμόν και ατασθαλίαν των κυβερνώντων, δεδομένου ότι διά της οργανώσεως των αντέδρων αποτελεσματικώς και επετύγχανον τη δικαίωσίν των, εχαρακτηρίσθησαν ως κομμουνισταί» (Αγαπώμεν την Ελλάδα μας, 1947).

3. Προτάσεις για την ανόρθωση του εκπαιδευτικού συστήματος

Την περίοδο αυτή από την έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, της μοναδικής που υπάρχει στη χώρα, ο επίσημος παιδαγωγικός λόγος –όπως διατυπώνεται από τον Σπυρίδωνα Καλλιάφα κάτοχο της έδρας– επικαλείται την ανάγκη αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος για τη σωτηρία του έθνους και προτείνει τη μείωση της υποχρεωτικής φοίτησης στο Δημοτικό από τα έξι στα τέσσερα χρόνια, εμμένοντας στην ανάγκη να περιοριστεί η πρόσβαση στην εκπαίδευση για τα ευρύτερα λαϊκά στρώματα. (Καλλιάφας, 1945: 44, 58-59). Η πρόσβαση στο μορφωτικό αγαθό δεν πρέπει να είναι ίδια για όλους τους πολίτες, υποστηρίζει ο Καλλιάφας, αλλά να διαφέρει ανάλογα με τις πνευματικές ικανότητες που φύσει διαθέτουν τα άτομα, ως αποτέλεσμα βιολογικών διαφορών, ενώ ο σκοπός της εκπαίδευσης πρέπει να είναι πρωτίστως ο εντοπισμός και η μόρφωση των «επιλέκτων» (Καλλιάφας, 1945: 35).

Η Ομοσπονδία υπερασπιζόμενη το δικαίωμα των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων στη μόρφωση θα αντιπροτείνει την επέκταση της στοιχειώδους εκπαίδευσης από τα έξι στα οχτώ χρόνια. Μια πρόταση για τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος που θέτει στο κέντρο του ενδιαφέροντος την πλειοψηφία των μαθητών και όχι μόνο την, σύμφωνα με την ορολογία της εποχής, «ηγέτιδα τάξη». Στην πρόταση αυτή οι μορφωτικές ανάγκες της πλειοψηφίας κυριαρχούν και ο αγώνας για τη μορφωτική άνοδο του συνόλου της κοινωνίας και την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού θεωρείται σημαντικότερος από την επιλογή και την εξέλιξη μίας ελίτ αρίστων. Είναι μια πρόταση που προϋποθέτει και υποστηρίζει μια διαφορετική οπτική για τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στη σύγχρονη του κοινωνία και από αυτή την άποψη είναι καινοτόμο όχι μόνο για τη δεκαετία του '40 αλλά ακόμα και για σήμερα.

Με χαρακτηριστικούς τίτλους «Το λαϊκό σχολείο εν διωγμώ» (Το λαϊκό σχολείο εν διωγμώ, 1948) καθώς και «Μας εμπνέει η αγάπη προς τον λαόν» (Μας εμπνέει η αγάπη προς τον λαόν, 1948) επισημαίνεται πως το τετράχρονο Δημοτικό σχολείο θα έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του αποκλεισμού από τα μορφωτικά αγαθά των οικονομικά αδύναμων μαθητών και τη διόγκωση του αναλφαβητισμού στη χώρα.

Η Ομοσπονδία κρίνει και επικρίνει τις απόψεις του Καλλιάφα για την αναγκαιότητα μιας όσο το δυνατόν ταχύτερης προώθησης των «επιλέκτων» στη Μέση Εκπαίδευση, τονίζοντας ότι τα χαρίσματά τους σχετίζονται με την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους τη στιγμή που οι όντως ικανοί θα αναγκάζονται λόγω οικονομικών δυσχερειών να εγκαταλείψουν το σχολείο, αυξάνοντας και άλλο τη μαθητική διαρροή

ιδιαίτερα στα σχολεία των αγροτικών περιοχών. Η Ομοσπονδία χαρακτηρίζει τις απόψεις του καθηγητή της Παιδαγωγικής ως επικίνδυνες για την εκπαίδευση και το Δημοτικό Σχολείο.

Στα επιχειρήματα που αναπτύσσουν οι δάσκαλοι την περίοδο αυτή ενάντια στη μείωση των χρόνων φοίτησης της στοιχειώδους εκπαίδευσης αξίζει να σημειώσει κανείς την ιδιαίτερη προσοχή που δίνεται στο σχολείο των αγροτικών περιοχών. Τα παιδιά της προεφηβικής ηλικίας, υποστηρίζουν αρθρογράφοι του *Διδασκαλικού Βήματος*, δεν έχουν την πνευματική ωριμότητα για να παρακολουθήσουν τα μαθήματα του Γυμνασίου και οι καθηγητές δεν έχουν τις παιδαγωγικές γνώσεις για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της ηλικίας αυτής, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η σχολική διαρροή. «Η διαρροή λοιπόν αυτή η γινομένη από την Δ' τάξη είναι μια αναγκαστική αποσυμφόρησης ασύμφορος που πρέπει να σταματήσει προς το συμφέρον του Δημοτικού που είναι το κυριώτερο σχολείο της Υπαίθρου, το κατ' εξοχήν Λαϊκό Σχολείο». Έχει μάλιστα ιδιαίτερο ενδιαφέρον η άποψή τους ότι ανάχωμα στην αύξηση της σχολικής διαρροής για τα παιδιά των φτωχών αγροτικών περιοχών αποτελεί η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσουν με τον δάσκαλό τους και χάρη στην οποία μπορούν να ξεπερνούν τις κοινωνικές αντιξοότητες και να εξελίσσονται (Σταυρουλάκης, 1947).

Η ελληνική κοινωνία της μεταπολεμικής εποχής εξακολουθεί να είναι μια αγροτική πρωτίστως κοινωνία. Ο εμφύλιος πόλεμος συσώρευσε δεινά για τους πληθυσμούς της υπαίθρου και ενέτεινε τις δυσκολίες στις συνθήκες εργασίας των δασκάλων, οι οποίες και προπολεμικά δεν ήταν οι καλύτερες.

Η ελληνική επαρχία περιγράφεται σε άρθρα στο *Διδασκαλικόν Βήμα* ως απομονωμένη από τον πολιτισμό και πληκτική (Τσάτσος, 1947). Η ζωή του δασκάλου σε ορισμένα χωριά παρομοιάζεται με εξορία στην οποία υπάρχουν σοβαρά προβλήματα διαμονής, διατροφής, ιατρικής και νοσοκομειακής περίθαλψης (Τζημόπουλος, 1948).

Σε συνθήκες εμφυλίου, οι βιωτικές συνθήκες για τους δασκάλους στις αγροτικές περιοχές επιδεινώθηκαν και άλλο, με αποτέλεσμα η ύπαιθρος να εγκαταλείπεται. Στις σελίδες του *Διδασκαλικού Βήματος* υπάρχουν καταγγελίες για έλλειψη δασκάλων στα χωριά (Θα υποφέρωμεν αλλά θα νικήσωμεν, 1948) για αδικαιολόγητες αποσπάσεις στα αστικά κέντρα τη στιγμή που «δισχίλιοι μαθηταί ελλείπει διδ/λων διδάσκονται παρά νηπιαγωγών» (Αυταπάρνησις, 1948), για κενές οργανικές θέσεις, για κατεστραμμένα σχολεία στο σύνολο σχεδόν της επαρχίας, για συσσίτια που δε δίνονται στους εξαθλιωμένους και πένητες μαθητές λόγω έλλειψης τροφίμων (Απατζιάδης, 1948). Ειδικά στα σχολεία της παραμεθορίου, όπου μαίνονται οι μάχες, η κατάσταση περιγράφεται ως τραγική. Οι καταγραφές από την περιοδεία που πραγματοποίησε ο πρόεδρος της ΔΟΕ στην Ήπειρο στις αρχές του 1948 είναι ενδεικτικές «...μετέβην εις Φιλιάτας όπου ευρίσκωνται συγκεντρωμένοι οι πλείστοι των συναδέλφων της περιφέρειας ως πρόσφυγες. [...] Το σχολείον κατέχει ο στρατός.[...] άστεγοι και γυμνοί παραμένουν εντός της περιφέρειας των» (Με τους ακρίτας συναδέλφους της Ηπείρου, 1948). Οι κεντρικοί δρόμοι της επαρχίας είναι κατεστραμμένοι, ναρκοθετημένοι, ενώ οι γέφυρες των ποταμών έχουν ανατιναχθεί. Στην πόλη της Κόνιτσας που στρατοκρατείται η κυκλοφορία δεν επιτρέπεται μετά τις 7:30. Στην πόλη διαμένουν τη στιγμή της επίσκεψης 14 δάσκαλοι και δασκάλες μόνο, οι διευθυντές των σχολείων και ο επιθεωρητής της επαρχίας (Με τους ακρίτας συναδέλφους της Ηπείρου 1948).

Σε αυτές τις συνθήκες, ένα από τα πρώτα αιτήματα που διατύπωσε η Ομοσπονδία στη 10^η Γενική συνέλευση του κλάδου το 1947 (Πορίσματα του κλάδου, 1947) είναι να δοθεί κτηματικός κλήρος στους δασκάλους της υπαίθρου ως κίνητρο για να παραμείνουν

στα χωριά, κλήρο τον οποίο θα νεμόταν κάθε δάσκαλος που θα υπηρετούσε στη συγκεκριμένη θέση. Προτείνονται επίσης από δασκάλους-αρθρογράφους στην εφημερίδα η υποχρεωτική τοποθέτηση όλων των δασκάλων επί μία δεκαετία σε σχολεία της επαρχίας με επίδομα 20% επί του βασικού μισθού και σύνταξη στα τριάντα αντί για τριανταπέντε χρόνια, για όσους υπηρετήσουν αποκλειστικά στα σχολεία των χωριών. Επίσης, η χορήγηση ναύλων για να μπορούν να μετακινηθούν εκτός επαρχίας στην περίοδο των διακοπών (Τζημόπουλος, 1948).

Την ίδια περίπου εποχή, σε άρθρο του στην εφημερίδα *Καθημερινή* (31/8/1947) το οποίο αναδημοσίευσε το *Διδασκαλικό Βήμα* ο Κωνσταντίνος Τσάτσος προτείνει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην επαρχία. Σε μια στιγμή που η χώρα κατεστραμμένη από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο έχει εισέλθει στη δίνη του εμφυλίου, ο Τσάτσος αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο του διδασκαλικού κόσμου και την ιδεολογική επίδρασή του στους πληθυσμούς της υπαίθρου, επίδραση καθοριστική σε εκείνες τις κρίσιμες ιστορικές στιγμές όταν η σύγκρουση δε γινόταν μόνο διά μέσου των όπλων. Η παρέμβαση του Κ. Τσάτσου, ο οποίος έχει ήδη διατελέσει υπουργός στις κυβερνήσεις Πέτρου Βούλγαρη και Παναγιώτη Κανελλόπουλου το 1945 και θα αναλάβει δύο χρόνια αργότερα, το 1949, το χαρτοφυλάκιο του Υπουργείου Παιδείας στην κυβέρνηση Θεμιστοκλή Σοφούλη (Τσάτσος, 2000), έχει ιδιαίτερη βαρύτητα και είναι ενδεικτική του προβληματισμού μιας μερίδας τουλάχιστον του πολιτικού κόσμου για τα ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο Τσάτσος τονίζει τη σημαντική συμβολή του δασκάλου στη μόρφωση των αγροτικών πληθυσμών και στην πρόοδο της ελληνικής επαρχίας. Τον παρουσιάζει ως φορέα γνώσεων και φιλοπρόοδων απόψεων, καθώς και ως ιδεολογικό καθοδηγητή των πληθυσμών της υπαίθρου, ο οποίος εμφορείται και μεταφέρει τα ιδανικά του ελληνικού πολιτισμού. Επισημαίνει την αναγκαιότητα να δεθεί οργανικά με την κοινωνία του χωριού και θεωρεί ως μέτρο απαραίτητο για την ανάπτυξη και την αναγέννηση της υπαίθρου την κρατική παροχή στέγης και κλήρου στους δασκάλους των χωριών, ούτως ώστε να έχουν κίνητρο για να παραμείνουν στην περιοχή. «Ο δάσκαλος είναι το σχολειό [...] Πόσες χιλιάδες σπίτια θα χτιστούν κατά το πρόγραμμα της ανοικοδομήσεως; Ας χτιστούν λιγώτερα. Ας είναι όμως όλα κρατικά σπίτια δασκάλων. Ας ξέρη [ο δάσκαλος] ότι η τοποθέτησής του στο χωριό δεν είναι τιμωρία, δεν είναι αθλιότητα και πλήξη αλλά είναι μια φτωχική μεν αλλά ανθρώπινη ζωή [...]. Κι αυτός με τα ελάχιστα αυτά, είχε γίνει ακόπως το επίκεντρον της ζωής του χωριού, ένας αφανής άρχοντας, ο βοηθός του κάθε χωρικού, ένας καλός στρατιώτης της ελληνικής πατρίδος και του ελληνικού πολιτισμού» (Τσάτσος, 1947).

Ένα από τα μέτρα που προτείνει η Ομοσπονδία για να αντιμετωπιστεί σε έναν βαθμό η πνευματική απομόνωση των δασκάλων που υπηρετούσαν σε απομονωμένα χωριά ήταν η διανομή ραδιοφώνων απαλλαγμένων δασμών κατά προτεραιότητα στα σχολεία της υπαίθρου (Πορίσματα του κλάδου, 1947). Άλλωστε και η κεντρική εξουσία είχε αντιληφθεί την αξία του ραδιοφώνου ως μέσου επικοινωνίας και ιδεολογικής επιρροής, γι' αυτό και ανακοίνωσε την απόφαση του Εθνικού Ιδρύματος να αρχίσει ραδιοφωνικές ομιλίες με σκοπό την εξύψωση της μόρφωσης του λαού μέσω της εκλαΐκευσης επιστημονικών ζητημάτων. Οι ομιλίες αυτές απευθύνονταν ιδιαιτέρως στους κατοίκους των επαρχιών και ενδεικτική της ιδεολογικής επιρροής που το κράτος της εθνικοφροσύνης σκοπούσε να ασκήσει μέσω ραδιοφώνου στους αγροτικούς πληθυσμούς είναι η εναρκτήρια ομιλία από τον ακαδημαϊκό και καθηγητή της Παιδαγωγικής Νικόλαο Εξαρχόπουλο με θέμα: «Η σημασία της υπάρξεως των εθνών διά την πρόοδον της ανθρωπότητας» (Ραδιοφωνικά ομιλίες, 1948).

Από τις σελίδες του *Διδασκαλικού Βήματος* τονιζόταν η ανάγκη να καταπολεμηθεί ο αναλφαβητισμός ως απαραίτητος όρος ανάπτυξης της χώρας. Το πρόβλημα το οποίο απασχολούσε σοβαρά τις κυβερνήσεις και τον εκπαιδευτικό κόσμο του μεσοπολέμου, επιδεινώθηκε στη διάρκεια των χρόνων της κατοχής και των πολέμων. Οι προτάσεις που γίνονται μεταπολεμικά εμπνέονται από όσες πολιτικές των προπολεμικών κυβερνήσεων θεωρούνται πετυχημένες και ζητούν την επανάληψη και επέκταση των μέτρων που είχαν παρθεί τότε. Οι αρθρογράφοι ζητούν να απαλλαγούν οι δάσκαλοι από την πληθώρα των εξωσχολικών δραστηριοτήτων (συσσίτια, σχολικές εξοχές κτλ.) για να αφοσιωθούν σε ό,τι θεωρούν ως το κύριο έργο του Δημοτικού Σχολείου, τον αλφαβητισμό. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην ανάγκη λειτουργίας δημόσιων νυχτερινών σχολείων για τον αλφαβητισμό των εφήβων και ενηλίκων, όσων ποτέ δεν είχαν φοιτήσει στην Πρωτοβάθμια και όσων αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση στα χρόνια των συρράξεων. Προτείνεται η επέκταση του θεσμού των «Νυχτερινών Σχολών» σε όλη τη χώρα, τόσο ώστε «να μη νοήται δημοτικόν σχολείον άνευ παραρτήματος νυχτερινού τοιούτου» (Παπαϊωάννου, 1948).

Η λειτουργία των νυχτερινών Δημοτικών Σχολείων ξεκίνησε δειλά την περίοδο του μεσοπολέμου από πρωτοβουλίες δασκάλων (Κωνσταντινόπουλος, 1917), επεκτάθηκε με τη βοήθεια σε ορισμένες περιπτώσεις των τοπικών αρχών και θεσμοθετήθηκε από την επίσημη πολιτεία στα τέλη του 1929 (άρθρο 12 του Ν.4397 και του οικείου Διατάγματος της 20/11/29). Στα μεταπολεμικά εποχή λοιπόν η νομοθεσία για την ίδρυση νυχτερινών Δημοτικών υπήρχε. Είναι όμως αμφίβολο αν υπήρχε η δυνατότητα εκ μέρους του κράτους για καθολική εφαρμογή του νόμου στην επικράτεια σε συνθήκες εμφυλίου πολέμου. Η ίδρυση νυχτερινών σχολών, φαίνεται ότι στηρίχθηκε, για μια ακόμα φορά στις πρωτοβουλίες και τις προσπάθειες του διδασκαλικού κόσμου. Είναι χαρακτηριστική η περίπτωση της Νυχτερινής Σχολής του Β' Δημοτικού σχολείου Λειβαδιάς το οποίο στην περίοδο του εμφυλίου (σχ. έτος 1947-48) υποδέχονταν 146 μαθητές σε τρία τμήματα: α) Το κατώτερο τμήμα των παντελώς αναλφάβητων, β) το μεσαίο, και γ) το ανώτερο αγραμμάτων, όσων δηλαδή δε συμπλήρωσαν το βετές Δημοτικό. Το σχολείο λειτουργούσε σε καθημερινή βάση για μιάμιση ώρα κάθε βράδυ με δασκάλους που δίδασκαν έναντι μικρής αμοιβής. Είχε καταρτισθεί κανονισμός που προέβλεπε παροχή δωρεάν συγγραμμάτων και γραφικής ύλης, ενώ είχε αρχίσει να καταρτίζεται αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα. Από την επιτυχία της Σχολής ο επιθεωρητής εξαρτούσε την επέκταση του προγράμματος και σε άλλα σχολεία της Βοιωτίας που ήταν η έδρα του (Παπαϊωάννου, 1948).

Τέλος, ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει στις παιδαγωγικές καινοτομίες που πρότειναν δάσκαλοι και επιθεωρητές τη μελετώμενη από εμάς περίοδο. Την περίοδο του μεσοπολέμου το *Διδασκαλικόν Βήμα* εκτός από το κατ' εξοχήν συνδικαλιστικό περιοδικό του κλάδου ήταν και ένα μαχητικό παιδαγωγικό περιοδικό από τις στήλες του οποίου παρουσιάζονταν καινοτόμες παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές, που αφορούσαν τόσο την ελληνική όσο και τη διεθνή εκπαίδευση, και γίνονταν μεταφράσεις - παρουσιάσεις σημαντικών επιστημονικών και φιλοσοφικών έργων για το φαινόμενο της αγωγής (Δημαράς, 2004: 157). Τίτλοι όπως «Ομοσπονδία και Παιδαγωγική» (Τσαγκιάς, 1927) είναι ενδεικτικοί του πνεύματος που επικρατούσε. Η διοίκηση της Ομοσπονδίας μεταπολεμικά, το 1947, όταν η κυβέρνηση θα θελήσει να περιορίσει τις συνδικαλιστικές ελευθερίες, θα υπενθυμίσει ότι «... Εάν π.χ δεν υπήρχεν η Δ. Ομοσπονδία και δεν έκαμνε τους ους έκαμεν αγώνας, ούτε μορφωμένον προσωπικόν θα είχομεν, ούτε σχολεία ούτε προωδευμένην

Παιδαγωγικήν ούτε ούτε...», δίνοντας το μέτρο της ενασχόλησης της ΔΟΕ με την εξέλιξη της Παιδαγωγικής επιστήμης από την ίδρυσή της και μέχρι εκείνη τη στιγμή.

Στη διάρκεια του εμφυλίου ο αγώνας για επιβίωση και υπεράσπιση των στοιχειωδών πολιτικο-συνδικαλιστικών ελευθεριών κυριαρχεί στις στήλες του *Διδασκαλικού Βήματος*, Οι αναφορές στα επιστημονικά παιδαγωγικά ζητήματα είναι περιορισμένες σε σχέση με την περίοδο του μεσοπολέμου. Ωστόσο δεν εκλείπουν. Είναι ως επί το πλείστον απόψεις που σχετίζονται με το σχολείο της Νέας Αγωγής και τα πρωτοποριακά παιδαγωγικά πειράματα του μεσοπολέμου από δασκάλους και επιθεωρητές που ακόμα και στις πλέον αντίξοες συνθήκες βαδίζουν ενάντια στην κυρίαρχη ιδεολογία της εθνικοφροσύνης, η οποία προβάλλοντας ένα συνονθύλευμα προ-καπιταλιστικών αξιών καθώς και αξιών που εξυπηρετούσαν την ύπαρξη μιας πειθαρχημένης κοινωνίας οδηγούσε στη δημιουργία μιας διανόησης που ήταν στην ουσία κλειστή στις ξένες επιδράσεις (Τσουκαλάς, 1986: 37).

Από τις στήλες του *Διδασκαλικού Βήματος* αυτή την περίοδο προβάλλονται ιδέες του σχολείου εργασίας και γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στις απόψεις ξένου παιδαγωγού ο οποίος δεν κατονομάζεται. Ο συγγραφέας του άρθρου υποστηρίζει ότι στο νέο σχολείο που πρέπει να οικοδομηθεί μεταπολεμικά στη χώρα ο διαχωρισμός πνευματικής - χειρωνακτικής εργασίας πρέπει να εκλείψει. Η χειρωνακτική παραγωγική εργασία όχι μόνο δε θα είναι υποτιμημένη αλλά αντίθετα θα αποτελεί τη βάση της αγωγής, αφού η κλίση για εργασία αποτελεί φυσική κλίση του παιδιού. Στο νέο σχολείο οι δάσκαλοι θα προσπαθούν να διδάσκουν τα παιδιά όχι από τα βιβλία, αλλά βιωματικά από το ζωντανό βιβλίο της φύσεως και της ζωής. Οι θέσεις αυτές θυμίζουν έντονα τις θέσεις του Celestin Freinet, γνωστού κομμουνιστή παιδαγωγού. Ίσως αυτός είναι ο λόγος που δεν κατονομάζεται. Σε κάθε περίπτωση όμως οι θέσεις αυτές είναι εξαιρετικά πρωτοποριακές για την περίοδο στην οποία διατυπώνονται (Παναγόπουλος, 1947). Από τις σελίδες του *Διδασκαλικού Βήματος* ασκείται κριτική στην εκπαίδευση της εποχής η οποία, σύμφωνα με τον συγγραφέα του άρθρου, ενδιαφέρεται αποκλειστικά για την παροχή στείων γνώσεων και την αποθησαύρισή τους από τα παιδιά, ενώ αδυνατεί να διαπλάσει ολοκληρωμένες προσωπικότητες, τέτοιες που έχει ανάγκη ο μεταπολεμικός κόσμος για να αποφύγει την επανάληψη της αιματοχυσίας στο μέλλον. «Το σχολείο είναι μια τεχνητή περιοχή έξω από τη ζωή με χαρακτηριστικό γνώρισμα την παθητικότητα» αποφαινεται ο συγγραφέας που ασκεί κριτική και στο σχολείο εργασίας στο οποίο είχε στηρίξει τόσες ελπίδες η προπολεμική παιδαγωγική χωρίς, όπως υποστηρίζει, να δικαιωθεί. «Στο σημερινό σχολείο το προεφηβικό και το εφηβικό ο Λόγος είναι το μόνο μορφωτικό μέσο, η πειθώ το ηθικοπλαστικό όργανο και το «κατά φαντασίαν πράττειν» η Σχολική δράση» επισημαίνει ο συγγραφέας και υποστηρίζει ότι οι ιδέες του Pestalozzi πρέπει να τύχουν μεγαλύτερης προσοχής, ενώ αναδεικνύει την ανάγκη να αλλάξει εκ θεμελίων το σχολείο ώστε να μεταβληθεί σε ζωντανή κοινωνία των μαθητών που θα σέβεται την αυτόνομη προσωπικότητά τους (Παυλούρος, 1948).

Πλάι όμως σε αυτές τις φωνές που διασώζουν και προσπαθούν να συνεχίσουν την καινοτόμο και πρωτοποριακή παιδαγωγική κατεύθυνση του μεσοπολέμου στην Ομοσπονδία, υπάρχουν την εποχή αυτή και προτάσεις εκπαιδευτικών συλλόγων οι οποίες εναρμονίζονται πλήρως με την άκρως συντηρητική κατεύθυνση του επίσημου παιδαγωγικού λόγου που προωθεί το ιδεολόγημα του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού και εντάσσονται στην προσπάθεια διαπαιδαγώγησης των νέων στις «υγιείς» κοινωνικές αρχές. Έτσι ο σύλλογος δασκάλων Καβάλας προτείνει μέτρα για «την εξωσχολικήν παρακολούθησιν και αγωγήν της μαθητιώσης νεολαίας». Τα προτεινόμενα μέτρα προσπαθούν να αντιμετωπίσουν την κρίση προτείνοντας την ένταση του ελέγχου και του

αυταρχισμού στο όνομα μιας ηθικολογικής διαπαιδαγώγησης. Έτσι ζητούν την απαγόρευση της εισόδου των μαθητών σε κινηματογράφους και κέντρα διασκέδασης με ή χωρίς τους γονείς τους χωρίς έγκριση των διευθυντών των σχολείων, όπως επίσης και τον διορισμό επιμελητών των οποίων έργο θα είναι η παρακολούθηση των μαθητών εκτός σχολείου.

Η αρθρογραφία του *Διδασκαλικού Βήματος* την περίοδο του εμφυλίου αντικατοπτρίζει κατά την άποψή μας τη συγκαλυμμένη σύγκρουση που εξακολουθεί να υφίσταται ακόμα και σε συνθήκες εμφυλίου ανάμεσα στη ΔΟΕ που επιχειρεί να διατηρήσει τις βασικές πολιτικοσυνδικαλιστικές ελευθερίες και στο αυταρχικό μεταπολιτευτικό καθεστώς, ανάμεσα στην προβολή και υποστήριξη ιδεολογιών κοινωνικής απελευθέρωσης και στην επιβολή ενός εθνικισμού φανατικού και εσωστρεφούς, ο οποίος σε μεγάλο βαθμό γυρνούσε την πλάτη στις εξελίξεις της σύγχρονης του ευρωπαϊκής σκέψης.

Βιβλιογραφικές αναφορές.

- Δημαράς, Α. (2000). Πόλεμος, Κατοχή, Εμφύλιος (1940-1949). Στο *Ιστορία του ελληνικού έθνους*, τ. ΙΣΤ΄. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Δημαράς, Α. (Εποπτεία), Αθανασιάδης, Χ. (εισαγωγή, επιμέλεια). (2004). *Ελληνικά Παιδαγωγικά Περιοδικά 1831-1991. Α΄ φάση*. Αθήνα.
- Ελεφάντης, Α. (1994). Εθνικοφροσύνη: Η ιδεολογία του τρόμου και της ενοχοποίησης. Στο *Η Ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Καλλιάφα, Σπ. (1945). *Η Αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: τύποις Ανδρ. Ι. Βάρτσου.
- Κρεμμυδάς, Β. (1994). Η Ελλάδα του 1945-1967: Το ιστορικό πλαίσιο. Στο *Η Ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)*, Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Κωνσταντινόπουλος, Π. (Επιθεωρητής των δημ. Σχολείων Γορτυνίας και Μεγαλοπόλεως) (1917, Νοέμβριος - Δεκέμβριος). Νυχτερινά σχολαί θηλέων - το δυνατόν της λειτουργίας αυτών παρ' ημίν. *Εκπαιδευτική Επιθεώρησης* (Ζ. Δ. Ζαμάνη), τ. Α΄-Β΄, σ. 101-103. Μεϊνών, Ζ. (1966). *Οι πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα, Σπουδές πολιτικής επιστήμης*. Αθήνα: Μπάυρον.
- Σβορώνος, Ν. (1990). *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσάτσος, Κ. (2000). *Λογοδοσία μιας ζωής*. Αθήνα: Οι εκδόσεις των φίλων.
- Τσουκαλάς, Κ. (1986). *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Αρθρογραφία από το Διδασκαλικόν Βήμα

- Απατζιάδης, Ε. (1948, Φεβρουάριος 29). Από την δράσιν των σχολείων της περιφέρειας Γρεβενών. *Διδασκαλικόν Βήμα*, σ. 2.
- Παναγόπουλος, Π. (1947, Ιούλιος 30). Αποσπάσματα από ξένα παιδαγωγικά περιοδικά και παρατηρήσεις πάνω σ' αυτά. *Διδασκαλικόν Βήμα*, σ. 4.
- Παπαϊωάννου, Ε. (Επιθεωρητού Βοιωτίας). (1948, Φεβρουάριος 20). Ο εκπαιδευτικός αγών κατά του αναλφαβητισμού του ελλ. λαού. *Διδασκαλικόν Βήμα*, σ. 2.
- Παυλούρος, Π. (Επιθεωρητού Αργολίδος). (1948, Μάρτιος 20). Αγωγή και Ήθος. Ποια τα σχολικά αποτελέσματα. *Διδασκαλικόν Βήμα*, σ. 3.
- Σταυρουλάκης, Α. (1947, Ιούλιος 30). Η Μελετωμένη Μεταρρύθμισις. *Διδασκαλικόν Βήμα*, σ. 6.

- Τζημόπουλος, Ι. (1948, Μάρτιος 30). Ο διδάσκαλος της υπαίθρου. *Διδασκαλικόν Βήμα*, σ. 6.
- Τζημόπουλος, Ι. (1948, Απρίλιος 10). Ο διδάσκαλος της υπαίθρου. *Διδασκαλικόν Βήμα*, σ. 4.
- Τσαγκιάς, Τζ. (1927, Φεβρουάριος 9). Ομοσπονδία και Παιδαγωγική. *Διδασκαλικόν Βήμα*, σ. 4.
- Τσάτσος, Κ. (1947, Σεπτέμβριος 10). Το σπίτι του δασκάλου. *Διδασκαλικόν Βήμα*, σ. 3.
- Πορίσματα του κλάδου. (1947, Ιούλιος 30). *Διδασκαλικόν Βήμα*, σ. 2-3.
- Ψηφίσματα. (1947, Ιούλιος 30). *Διδασκαλικόν Βήμα*, σ. 5.
- Αγαπώμεν την Ελλάδα μας. (1947, Σεπτέμβριος 20). *Διδασκαλικόν Βήμα*, σ. 1.
- Ραδιοφωνικά ομιλίες. (1948, Ιανουάριος 30). *Διδασκαλικόν Βήμα*, σ. 8.
- Θα υποφέρωμεν αλλά θα νικήσωμεν. (1948, Φεβρουάριος 10). *Διδασκαλικόν Βήμα*, σ. 5.
- Αυταπάρνησις. (1948, Φεβρουάριος 10). *Διδασκαλικόν Βήμα*, σ. 5.
- Με τους ακρίτας συναδέλφους της Ηπείρου. (1948, Μάρτιος 10). *Διδασκαλικόν Βήμα*, σ. 3.
- Το λαϊκό σχολείο εν διωγμώ. (1948, Μάρτιος 30). *Διδασκαλικόν Βήμα*, σ. 1.
- Μας εμπνέει η αγάπη προς τον λαόν. (1948, Απρίλιος 30). *Διδασκαλικόν Βήμα*, σ. 1-2.

© Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ

Ανάρτηση του τόμου: <http://www.ekedisy.gr/praktika-3ou-synedriou/>

Έτος έκδοσης: 2018

ISBN: 978-618-83517-6-9 (Β' τόμος)

ISBN SET: 978-618-83517-4-5

Την ευθύνη των κειμένων φέρουν οι συγγραφείς και διατηρούν το δικαίωμα χρήσης τους. Απαγορεύεται η με οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγή των κειμένων. Επιτρέπεται η χρήση των κειμένων για επιστημονικούς και διδακτικούς λόγους με αναφορά/παραπομπή στην πηγή.