«Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα:

Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί»

Β' ΤΟΜΟΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ :
ΣΠΥΡΙΔΩΝ - ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΣΟΥΛΗΣ
ΜΑΡΙΑ ΛΙΑΚΟΠΟΥΛΟΥ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2022

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ 21^{ο} ΑΙΩΝΑ: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Β΄ ΤΟΜΟΣ

Επιμέλεια:

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης

Μαρία Λιακοπούλου

ΕΚΔΟΣΕΙΣ GUTENBERG

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ 21^{ο} ΑΙΩΝΑ:

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Επιστημονική επιμέλεια: Σπυρίδων- Γεώργιος Σούλης, Μαρία Λιακοπούλου

Γλωσσική επιμέλεια: Αλεξάνδρα Γαλάνη, Μεταξούλα Μανικάρου

Σχεδιασμός/ καλλιτεχνική επιμέλεια εξωφύλλου: Ελένη Γκοντού

Ηλεκτρονική επεξεργασία εικόνας: Δημιουργικό γραφείο ΜωΒ

ISBN: 978-960-01-2419-4

Τιμητική Επιστημονική Επιτροπή Ομοτίμων Καθηγητών

Αναγνωστόπουλος Βασίλειος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Βεργίδης Δημήτριος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Βοσνιάδου Στέλλα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Βούρη Σοφία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γκασούκα Μαρία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Γραμματάς Θεόδωρος, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Δήμου Γεώργιος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ζιώγου – Καραστεργίου Σιδηρούλα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ζώνιου Σιδέρη Αθηνά, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Καλκάνης Γεώργιος, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Καραφύλλης Γρηγόριος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Καριώτογλου Πέτρος, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Κατή Δήμητρα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Κατσίκης Απόστολος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Καψάλης Δ. Γεώργιος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κιτσαράς Γεώργιος, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Λεονταρή Αγγελική, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Λοΐζου – Μαλικιώση Μάρω, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Ματθαίου Δημήτρης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μαυροσκούφης Δημήτρης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μητακίδου Χριστοδούλα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μπουζάκης Ιωσήφ, Πανεπιστήμιο Πατρών
Μυλωνάς Θεόδωρος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Ξωχέλλης Παναγιώτης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Παπαναούμ Ζωή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Παπούλια – Τζελέπη Παναγιώτα, Πανεπιστήμιο Πατρών
Πολεμικός Νικήτας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Πόρποδας Κωνσταντίνος, Πανεπιστήμιο Πατρών
Τάφα Ευφημία, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Τερζής Νικόλαος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Τζάνη Μαρία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Τρέσσου Ευαγγελία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Τριλιανός Αθανάσιος, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Τσελφές Βασίλης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Τσιάκαλος Γεώργιος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Τσολακίδης Κωνσταντίνος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Φασούλης Κώστας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Φλογαΐτη Ευγενία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Φυριππής Εμμανουήλ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Χασάπης Δημήτρης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Χατζηδήμου Δημήτριος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Επιστημονική Επιτροπή

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Αλευριάδου Αναστασία, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Αντωνίου Αλέξανδρος- Σταμάτιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αποστολίδου Ελένη, Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννυ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
Αυγητίδου Σοφία, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Βαβουγυιός Διονύσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Βαλκάνος Ευθύμιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Βαμβακούση Ξανθή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Βρέλλης Γιάννης, ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Βρυωνίδης Μάριος, Καθηγητής, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Γαλάνη Αλεξάνδρα, ΕΕΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γαβριλάκης Κώστας, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γεωργόπουλος Κώστας, ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γιαβρίμης Παναγιώτης, Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Γιώτσα Άρτεμις, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γκάτσα Τατιανή, ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γκόγκας Θεμιστοκλής, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γκότοβου Αναστασία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γρόλλιος Γεώργιος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Γώγου Λέλα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
Δάρρα Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Δασκολιά Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Δημητρίου Αναστασία, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ελευθεράκης Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Εμβαλωτής Αναστάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ζάγκος Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ζάραγκας Χαρίλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ζάχος Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ιορδανίδης Γιώργος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Κακάμπουρα Ρέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Καλδή Σταυρούλα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Καλδρυμίδου Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Καλεράντε Ευαγγελία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καμαριανός Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Καντζάρα Βασιλική, Καθηγήτρια, Πάντειο Πανεπιστήμιο
Καραλής Θανάσης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Καρασαββίδου Ελένη, ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Καραχάλιου Ράνια, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωάννινων
Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Κατσαδώρος Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Κατσαρού Ελένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κόλλιας Βασίλης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Κουλαουζίδης Γιώργος, Επίκουρος Καθηγητής. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Κουμάκης Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής
Κουρκούτας Ηλίας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κουστουράκης Γεράσιμος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Κουτούζης Μανώλης, Καθηγητής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Κυπριωτάκη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κυρίδης Αργύρης, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κώτσης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Λεοντοπούλου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωάννινων
Λιακοπούλου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωάννινων
Λιαράκου Γεωργία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μαλιγκούδη Χριστίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μανικάρου Μεταξούλα, ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωάννινων
Μαραγκουδάκης Μάνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Μαυρίδης Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μικρόπουλος Αναστάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωάννινων
Μισαηλίδη Πλουσία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μορφίδη Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μπέλλου Ιωάννα, ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωάννινων
Μπέτσας Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μπίκος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μπονίδης Κυριάκος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Νικολάου Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Νικολάου Ειρήνη, ΕΕΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Οκαλίδου Αρετή, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Παγγέ Πολυξένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Πανταζής Βασίλειος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Παπαδοπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παπακώστας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παπαντωνίου Γεωργία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παυλή Κορρέ Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Πλακίτση Αικατερίνη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Πλιόγκου Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Πνευματικός Δημήτρης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Πουρνάρη Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ράπτης Θεοχάρης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σοφού Ευστρατία, Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων **(Πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής)**
Σταμοβλάσης Δημήτρης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Στεργίου Αμαρυλλίς, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Στύλος Γεώργιος, ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Συμεού Λοΐζος, Καθηγητής, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Συριοπούλου- Δελλή Χριστίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Ταμίσογλου Χρύσα, ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωάννινων
Τάτσης Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Τσάφος Βασίλης, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Τσιούμης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Τσιτσανούδη Νικολέττα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Τσιχουρίδης Χαρίλαος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Φραγκούλης Ιωσήφ, Καθηγητής, ΑΣΠΑΙΤΕ
Φτιάκα Ελένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Φυλακτακίδου Αναστασία, ΕΕΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Χοντολίδου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χρηστάκος Γιάννης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Οργανωτική Επιτροπή

Βρέλλης Ιωάννης, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γαλάνη Αλεξάνδρα, Ε.Ε.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γκάτσα Τατιάνα, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γκότοβου Αναστασία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Καρασσαβίδου Ελένη, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κυριακοπούλου Σταυρούλα, Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κωστούλα Αναστασία, Ε.Ε.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κώτση Σοφία, Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Λιακοπούλου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων **(Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής)**

Μανικάρου Μεταξούλα, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μιχέλη Ειρήνη, Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Νικολάου Ειρήνη, Ε.Ε.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παπακώστας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παππά Ευγενία, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ταμίσογλου Χρύσα, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Φυλακτακίδου Αναστασία, Ε.Ε.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Χορηγοί:

ΕΚΔΟΣΕΙΣ GUTENBERG

Ελληνικά γράμματα

συμμετρία εκδόσεις

πεδίο ΕΚΔΟΤΙΚΗ

εκδόσεις ΚΛΕΙΔΑΡΙΘΜΟΣ

ΔΙΣΙΓΜΑ ΕΚΔΟΣΕΙΣ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ | ΠΑΠΑΖΗΣΗ

ΔΩΔΩΝΗ

fix4u

MONTANA LAKE VIEW

HOTEL ALEXIOS & INN

SAZ CITY LIFE HOTEL

Υπό την αιγίδα του ΔΗΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΤΩΝ

Περιεχόμενα

ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 17
Κυριακή Βέλκου, Σοφία Αυγητίδου. Μετασχηματίζοντας τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση στο πλαίσιο μιας συνεργατικής έρευνας –δράσης 18
Αναστασία Μαγίδου. Η επίδραση του πακέτου εκπαιδευτικών παιχνιδιών «Μικροί ερευνητές, μεγάλοι αφηγητές» στην αφηγηματική ικανότητα τριών παιδιών προσχολικής ηλικίας: Σχεδιασμός, ανάπτυξη, αξιολόγηση 32
Κώστας Λασκαράτος. Η θέση των μουσείων στα ελληνικά σχολεία και η αξία των «ψηφιακών εκπαιδευτικών εκδρομών» 41
Στεργούλα Τρέχα, Ασημίνα Τσιμπιδάκη. Συσχέτιση λαθών στην ορθογραφία με τη νοημοσύνη και την οικογενειακή δυναμική μαθητών/τριών δημοτικού 54
Ηλίας Τσιάρας. Τα Παιχνίδια Ρόλων στην Εκπαίδευση - Η Περίπτωση των Edu-Larps 68
Αλκμήνη Γώγου, Η Μέθοδος Jigsaw ως εργαλείο στη Διδακτική της Ιστορίας. Ένα project σε μαθητές Στ΄ Δημοτικού 75
Δήμητρα Βαγενά, Παναγιώτα Βάσση, Παναγιώτης Δέδες, Βασιλική Μπάκα & Γιώργος Ν. Πολίτης. Η διδασκαλία της Φιλοσοφίας στο Δημοτικό: διαπλάθοντας τους αυριανούς ενεργούς πολίτες 90
Γεωργία Πάνου. Διδάσκοντας την έννοια της Αειφορίας μέσα από τη Βιώσιμη Μόδα 98
Ευαγγελία Ακριβούση. Δίκτυα κειμένων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε μαθητές Α' δημοτικού: η συμβολή τους στη δημιουργία νοήματος 110
Παναγιώτης Γρίδος, Αναστασία Μπελίτσου, Γιώργος Καργιωτάκης & Ελευθερία Μαμουζέλου. Εκμάθηση ΓεωμετΑνάπτυξη Μαθηματικής Δημιουργικότητας με Εστίαση στην Κατανόηση των Σχημάτων και του Χώρου 124
Δροσίς Αγγελάρα, Αναστασία Μπελίτσου & Πηνελόπη Αλεξίδη. Η συστηματική εφαρμογή της μεθόδου C.L.I.L. σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού τον καιρό της πανδημίας και των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών 141
Ελευθερία Τσιούρη. «Γεωμετρία & Ζωγραφική», μια καλή πρακτική στο πλαίσιο λειτουργίας των Ομίλων των Πειραματικών Σχολείων 155
Ελευθερία Τσιούρη & Κωνσταντίνος Θ. Κώτσης, «Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία», μια καλή πρακτική στο πλαίσιο λειτουργίας των Ομίλων των Πειραματικών Σχολείων 168
Χριστίνα-Ανθή Χαρισίδου. Αξιοποιώντας τη μουσική στη μάθηση και τη διδασκαλία των Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο: ένα διδακτικό πείραμα 180
Δημήτρης Κόρακας. Διδάσκοντας το μάθημα των Φυσικών στη ΣΤ΄ Δημοτικού με …φαντασία 194
Δήμητρα Σακαρέλου, Κωνσταντίνος Γεωργόπουλος & Γεώργιος Στύλος. Εκπαιδευτικός οδηγός για τη διδασκαλία της Θερμοκρασίας, της Θερμότητας και της Θερμοδυναμικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 202
Ευγενία Μαγουλά & Γεωργία Στύλου. Η δεξιότητα της ακρόασης και κατανόησης προφορικού λόγου για μικτές τάξεις. Σχεδιασμός υλικού σύμφωνα με το νέο ΠΣ (2021) .. 215
Όλγα Βλάχου, Κωνσταντίνος Γεωργόπουλος, Ιωάννης Αντωνίου & Αικατερίνη Σγούρου Σχέδιο Δράσης για την Αντιμετώπιση της Σχολικής Διαρροής των μαθητών Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο 231

Μαρίνα – Μαρία Κανιτσάκη & Μιχαήλ Χατζησταυρίδης. Ανάπτυξη αλγοριθμικής σκέψης στις πρώτες τάξεις δημοτικού με παιγνιώδη τρόπο κάνοντας χρήση επαυξημένης πραγματικότητας και ρομποτικής 246
Βασιλική Μάλαμα & Αικατερίνη Βίγκου. Συνδιδασκαλία και Γλωσσικό Μάθημα: Μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση συνδιδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας Β' δημοτικού 262
Θεοδώρα Τσιαγκάνη. Μαθαίνω ελληνικά διαβάζοντας και γράφοντας στη γλώσσα μου. Η διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.....273
Βασιλική Πασπαράκη & Βιλελμίνη Κυριαζή. Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές με οπτική αναπηρία. Η περίπτωση των Ειδικών Δημοτικών Σχολείων Τυφλών στην Ελλάδα.....287
Τσαμπίκα Μακρογιάννη. Μία πρόταση ανασχεδιασμού των Πρακτικών στη Γλώσσα.....303
Αναστασία Βασιλάκη. Διασκευαστικές τεχνικές και εικονογράφηση στο έργο *Ορέστεια* της Σοφίας Ζαραμπούκα.....318
Ελένη Παπαδοπούλου & Στέφανος Γιασιράνης. Περιβαλλοντικό πρόγραμμα: «Ανακαλύπτοντας την Πρέσπα».....331
Ουρανία Χρ. Γκικοπούλου, Ευστράτιος Χρ. Καπότης & Γεώργιος Θεοφ. Καλκάνης. Υποστηρίζοντας τη συμπερίληψη και τη διαφορετικότητα στη διδασκαλία – SiDIT Erasmus+ Project.....341
Γεωργία Παπαδοπούλου. Η παιδαγωγική και εκπαιδευτική αξία του παραμυθιού στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Δύο διδακτικές παρεμβάσεις.....351
Μαρία Αναγνώστου. Εξερευνώντας τον μαγικό κόσμο της επιστήμης! 372
Μαριάνθη Νάστου. Ιστορίες δημιουργικής γραφής στο πεδίο. Μια διδακτική πρόταση για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων και τη μελέτη της πολιτιστικής και ιστορικής κληρονομιάς στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 383
Κωνσταντίνος Μυλωνάς & Δημήτρης Πολίτης. *Ένα μπαμ!... Μια ιστορία ως τα πέρατα του κόσμου και πάλι πίσω*: Ουτοπικές διαστάσεις στη Λογοτεχνία για Παιδιά και Νέους με αφορμή τοβιβλίο της Μαρί Μπεραχά.....405
Eleni Zerva, Charikleia Pitsou & Konstantina Priovolou. Pilot program for learning English as a foreign language (EFL) in early childhood institutions (Greek kindergarten): Perceptions of kindergarten teachers on the entrance of English teachers in preschool education 418
Βασιλική Γκολφινοπούλου & Χάρις Τζιοβάρα. Το σχολικό εγχειρίδιο ως παράγοντας διαμόρφωσης του Διδακτικού Χρόνου και της Μαθητικής Συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία 430
Anastasia Zoi Souliotou, Katerina Papadaniil & Aggeliki Voulagka. STEAM and collaborative practices in early childhood education:.....445
Ελπινίκη Σακαρέλη. Προάγοντας την έμφυλη ισότητα σε μαθητές/μαθήτριες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η Περίπτωση του Ομίλου Καινοτομίας και Δημιουργικότητας του Πειραματικού 10ου Δημοτικού Σχολείου Καλαμάτας με τίτλο «Φυλο…σοφούμε;» 458
Μαρία Προκοπίδου. «Το αμίλητο νερό»: Ο Κλήδονας του Πόντου και της Κρήτης. Σχεδιασμός και εφαρμογή Διδακτικού Σεναρίου με την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και τη διαθεματική προσέγγιση.....468
Καραπά Βασιλική, Πλιόγκου Βασιλική & Γρίβα Ελένη. Ανάπτυξη μοντέλου Σύγχρονης εξ αποστάσεως υποστήριξης για εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης με τη μέθοδο της «Έρευνας που βασίζεται στο Σχεδιασμό»(Design-Based Research).....481

Μιχαήλ Χατζησταυρίδης. Υλοποίηση διαδραστικής πολυμεσικής εφαρμογής σε Scratch 3.0 με σκοπό την αξιολόγηση γνώσεων κάνοντας χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου με παιγνιώδη τρόπο 499
Γεώργιος Στύλος, Κωνσταντίνος Γεωργόπουλος & Κωνσταντίνος Θ Κώτσης. Πειράματα για τη διδασκαλία εννοιών της θερμοκρασίας και της θερμότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 513
Δήμητρα Βαγενά, Παναγιώτα Βάσση, Παναγιώτης Δέδες, Βασιλική Μπάκα & Γιώργος Ν. Πολίτης. Αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία της Φιλοσοφίας στο Δημοτικό 525
Σάσα Ελευθεριάδου. Διαμορφώνοντας στάσεις και αντιλήψεις για το παρελθόν και το παρόν:η αρχαιολογία και ο υλικός πολιτισμός στα εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου 532
Δωροθέα Λαμπρίδη, Βασιλική Μάλαμα, Ελπινίκη Σακαρέλη, Ιωάννης Χριστόπουλος & Ηλίας Παπαδόγιαννης. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Μαθηματικών IDEA (European heritage 3D gamEs platform of teaching mAths) για τις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού 545
Ελένη Κοροσίδου & Ελένη Γρίβα. Ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας σε παιγνιώδη και ψηφιακά περιβάλλοντα: ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής 559
Νικόλαος Μάνεσης, Ιωάννα Βαρουχάκη, Δήμητρα Μανουσάκη, Ελένη Σάκκου, Παναγιώτα Σαπουνά. «Έξοδος στην Ελευθερία». Ένα εφαρμοσμένο διδακτικό σενάριο Ιστορίας ΣΤ΄ Δημοτικού 572
Ειρήνη Παπαναστασάτου & Ευθυμία Πεντέρη. Ενίσχυση της γονικής εμπλοκής μέσα από τη συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας-κοινότητας με έμφαση στα ζητήματα γραμματισμού των παιδιών: Σχεδιασμός συνεργατικής έρευνα δράσης σε κοινωνικοπαιδαγωγικό πλαίσιο 587
Μαρία Τσαπάρα, Ανθή Αρκουλή Λιάπη Αγγελική & Θαρρενός Μπράτιτσης. Code it Local: Ένα Πρόγραμμα εκπαίδευσης ομοτίμων στην Εκπαίδευση STE(A)M & τον Προγραμματισμό 603
Κατερίνα Κοκκινάκη. Από την πολυαισθητηριακή αντίληψη στην πολυτροπική αφήγηση. Ερευνώντας την αισθητική εμπειρία και τους τρόπους επικοινωνίας του μαθητή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από ένα προσωπικό 'Κουτί των αισθήσεων' 620
Αντώνιος Χριστονάσης & Κωνσταντίνος Κώτσης. Προσχεδιασμένες κιναισθητικές δραστηριότητες για την προσέγγιση εννοιών της Μηχανικής 636
Παρασκευή Πουλογιαννοπούλου. Ειδική Αγωγή: Εκφράζομαι ελεύθερα, κατανοώ, χτίζω σχέσεις εμπιστοσύνης με τους καθηγητές μου 651
Χαρίκλεια Θεοδωράκη, Οι θέσεις και οι επιρροές της CHAT στην εκπαίδευση STEAM στο νηπιαγωγείο.....662
Γιώργος Γιαννίκος & Νίκος Φωτόπουλος, Κέντρα Μελέτης: κοινωνιολογική προσέγγιση μιας νέας εκδοχής της «σκιώδους εκπαίδευσης».....667
Μιχάλης Ιωάννου, STEAM στην Ειδική Αγωγή. Ο Μηχανικός Σχεδιασμός στην εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες 679
Μαρία Δημουλέα, Οι Δεξιότητες του 21ου αιώνα στο Νηπιαγωγείο: Πρακτική Προσέγγιση και Στοχασμοί 685
Ηλίας Αβραμίδης , Χρυσόθεμις Νικολοπούλου & Αναστασία Τουλιά, FRIEND-SHIP: Βελτιώνοντας την κοινωνική συμμετοχή μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω ενός προγράμματος παρέμβασης.....694

Μαρία Βε, «Ποιος είν΄ τούτος που λαλεί…; Προσεγγίζοντας βιωματικά στο Μουσικό Σχολείο τις αφηγήσεις ζωής καλλιτεχνών. Η περίπτωση της Γιώτας Βέη»……712
Θεοδώρα Παναγιωτίδου, Γεώργιος Στύλος. Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών μέσα από πειράματα με απλά-καθημερινά υλικά:Οδηγός πειραμάτων για εκπαιδευτικούς στη συμπεριληπτική εκπαίδευση……730
Ουρανία Γκικοπούλου, Ευστράτιος Χ. Καπότης. Ιδιοκατασκευές Πειραματισμού στα Νέα Προγράμματα Σπουδών Φυσικών και Φυσικής: Προτροπές και Ευκαιρίες……747

ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ …… 755
Μαρία Γεωργίου. Αρχίζει το μάθημα… ανοίξτε τα κόμικς: Το ψηφιακό κόμικ ως πρωτότυπο εργαλείο εκπαίδευσης για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο σχολείο……756
Ελένη Αντζουλάτου. Μελέτη της αποτελεσματικότητας του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης. Μελέτη περίπτωσης στην Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου ……766
Ανατολή Μακαρώνα, Αλεξάνδρα Μητσιάλη & Ευαγγελία Κορατζή. Μαθητές σε ρόλο διαμεσολαβητή: φροντίζουμε για την ειρηνική συνύπαρξη στο σχολείο μας ……779
Αικατερίνη Πελέκη. Γραμματισμός στα Μέσα Ενημέρωσης σε eTwinning έργο ASPARAGAS ……789
Αντώνης Κριμιτζάς. Οι μεταλλάξεις του κορονοϊού και η φυλογενετική του εξέλιξη με κατασκευή εννοιολογικών μοντέλων στη Βιολογία Γ’ Γυμνασίου……802
Γεωργία Σταυροπούλου & Δημήτριος Σταμοβλάσης. Διερεύνηση των σχέσεων των αντιλαμβανόμενων διδακτικών πρακτικών με τους προσανατολισμούς στόχων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α’ γυμνασίου……809
Σοφία Γκουζούνη. Σχεδιαστική μάθηση: Η σχεδιαστική σκέψη στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας ……821
Ειρήνη Κουτρουμπά. Η αξιοποίηση εφηβικών μυθιστορημάτων στον σχεδιασμό ενός project καλλιέργειας και διδασκαλίας στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ……838
Αθανάσιος Μπασούνας, Μαρία Σακελλαρίου & Σταυρούλα Τζίμα. Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Ανάλυση των απόψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου ……858
Θεώνη Κούλα. Η δια βίου μάθηση στα καταστήματα κράτησης. Μελέτη περίπτωσης: Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ……872
Ιάκωβος Τσιπλακίδης. Pedagogical exploitation of project work in the EFL classroom……885
Αγγελική Μεταλληνού, Αγγελική Μπούζιου & Λήδα-Μαρία Μαυρίδου . Mentimeter: εργαλείο καλλιέργειας πολυγραμματισμών……894
Αλεξάνδρα Μητσιάλη. Το μαθητικό περιοδικό Bookbusters:προς έναν ουσιαστικό .. κριτικό γραμματισμό και μια «εξανθρωπιστική παιδαγωγική» ……906
Κωνσταντίνος Αντωνίου & Μαρία Μάντζιου. Διδακτική προσέγγιση για την κατανόηση του φυσικού και ενισχυμένου φαινομένου του θερμοκηπίου και της κλιματικής αλλαγής……918
Μαρία Μάντζιου. Η ιστορία των επιστημών στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών:…… Περίπτωση μελέτης εμπνευσμένη από την ιστορία της Χημείας……929
Παναγιώτα Τρίκα & Δημήτριος Ματζάνος. Φυσική Αγωγή και Περιβάλλον: Οι επιδράσεις της Φυσικής Αγωγής σε ασκούμενους σε εξωτερικό και εσωτερικό χώρο……943

Βαρβάρα Ζυγούρη & Μαρία Δάρρα. Ο συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών και η σημαντικότητά του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 956
Μαρία Γεωργιάδη, Νεκταρία Ζαζά, Δήμητρα-Μαρία Τόμπρου, Στέφανος Πλεξουσάκης & Νάταλη Λοϊζίδου-Ιερείδου. Αντιλήψεις γονέων μαθητών με χρόνια νοσήματα σχετικά με τον ρόλο του σχολείου στο νοσοκομείο στην εκπαίδευση των παιδιών τους 981

ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 994
Ελένη Μποτζάκη, Χαρά Μπιτσάκη, Νίκος Καπελώνης, Μαρία Κενδριστάκη, Ελευθερία Δρακουλάκη, Έλλη Σαμπροβαλάκη, Ιωάννης Μεταξάς, Αθανασία Κοκολάκη, Αιμιλία Μιχαηλίδη & Δημήτρης Σταύρου. Ανάπτυξη Ψηφιακού Διδακτικού Υλικού για Εκπαίδευση Φοιτητών σε έννοιες της Κλιματικής Αλλαγής 995
Ελένη Καραμανώλη. Εκπαιδεύοντας και εξειδικεύοντας υποψηφίους φιλολόγους: διδακτική παρέμβαση στην πρακτική άσκηση των φοιτητών του μαθήματος της ιστορίας.....1006
Μαρία Παπαδημητρίου & Άγγελος Καβασακάλης. Εφαρμογή ευρωπαϊκών πολιτικών διά βίου μάθησης στο εθνικό επίπεδο: Η περίπτωση ενός ΚΕΔΙΒΙΜ ελληνικού πανεπιστημίου 1021
Βαρβάρα Ρόζου & Ευγενία Καζούλη-Πλαϊτάκη. Συν-κατασκευάζοντας ιστορίες της παιδικής (μας) ηλικίας: ένα πρότζεκτ βασισμένο στο βίωμα, την τέχνη και τις θεωρίες μεταδομισμού εφαρμοσμένο σε φοιτητές παιδαγωγικών προσχολικής αγωγής 1041
Χαρά Μπιτσάκη, Αργύρης Νιπυράκης, Ιωάννης Μεταξάς, Αθανασία Κοκολάκη, Αιμιλία Μιχαηλίδη, Κυριακή Δημητριάδη & Δημήτρης Σταύρου. Διεπιστημονικές STEM διασυνδέσεις σε διδακτική ενότητα νανοεπιστήμης–νανοτεχνολογίας 1053
Αδριανός Γ. Μουταβελής, Σταματία Σαπουντζή & Φωτεινή Γεωργακοπούλου. Επαγγελματική Ικανοποίηση και Γενικευμένη Αυτοαποτελεσματικότητα του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) σε σχέση με τους Εκπαιδευτικούς και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ) κατά τη Διάρκεια της ΠανδημίαςCovid-19 1063

ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΗΓΕΣΙΑΣ 1079
Ζήσης Ζίκος & Αθανάσιος Μαλέτσκος, Συμπεριληπτική εκπαίδευση και στελέχη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Απόψεις και προτάσεις που αφορούν την ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες 1080
Λάζαρος Κωστανάσιος. Στηρίζοντας τους νέους εκπαιδευτικούς κατά την είσοδό τους στο σχολείο. Οι απόψεις των Διευθυντών/τριών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις διαδικασίες στήριξης και υποδοχής των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.....1092
Δέσποινα Ανδριοπούλου & Δημήτριος Ματζάνος. Η οργάνωση και η διοίκηση του αειφόρου σχολείου στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία. Μελέτη περίπτωσης στους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της νήσου Ρόδου 1107
Βασιλική Πολυμεροπούλου. Διαμορφωτική αξιολόγηση στη πράξη: η «φωνή» των μαθητών 1125
Βασιλική Τζίκα & Ευστάθιος Ξαφάκος . Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το καινοτομικό σχολικό κλίμα: μία έρευνα μεικτών μεθόδων 1155
Δήμητρα Μπάρδα. Κουλτούρα Συνεργασίας και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών: Μια έρευνα δράση στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1168
Ιωάννης Κωνσταντίνου & Σταματούλα Λογοθέτη. Ο επιθυμητός και αποδεκτός εκπαιδευτικός από τη σκοπιά των μαθητών Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου 1179

Αικατερίνη Μπαλάση, Γεώργιος Ιορδανίδης & Χριστίνα Καραγιάννη. Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης περί της Επιχειρηματικής Ηγεσίας στο Σχολείο τους 1192
Αικατερίνη Πελέκη, Κωνσταντίνος Σπινθηρόπουλος & Ιωάννης Αντωνιάδης. Στάσεις Των Εκπαιδευτικών Απέναντι Στην Επιχειρηματικότητα, Ηγεσία και τη Διδασκαλία τους στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας 1208

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ..... 1224
Μαρία-Γερασιμούλα Κάραλη, Δημήτριος Κοτσιφάκος & Χρήστος Δουληγέρης. Μια Διαδικτυακή Εφαρμογή Παιχνιδοποίησης εμπνευσμένη από το Αρχαιολογικό Μουσείο του Πειραιά ως εργαλείο Μουσειακής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1225
Λαμπρινή Εξάρχου. Σύγχρονες τάσεις στη μουσειακή εκπαίδευση: η επικοινωνία με το μουσειακό αντικείμενο.....1243
Αθηνά Χαρίση & Χαρούλα Μπίκα. Ο μετασχηματισμός της αντίληψης των μαθητών για τα 'πρότυπα' σε συνδυασμό με την αξιοποίηση της τέχνης 1253
Σταυρούλα Παπαχατζίδου & Δέσποινα Καπετανίδου. Διαπραγματεύσεις υλικού πολιτισμού. Ο συμβολισμός του τοπικού γυναικείου ενδύματος της Θράκης μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε μουσεία.....1270
Χριστίνα Ευθυμιάδη. Η εκδοχή της παραμυθιακής ιστορίας «Η Πεντάμορφη και το Τέρας» σε τρεις διασκευές και μία διαηλικιακή ταινία (από τον 18ο στον 21ο αι.) .....
Χάρτης και εικαστική πρακτική 1286
Ευάγγελος Γκουντρουμπής. Αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων με έμφαση την μουσειακή μάθηση για την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στην πολιτισμική κληρονομιά.....1307
Ζωή Καραγεωργίου, Μαρία Κυριακούλη, Ειρήνη Μαυρομμάτη. Χριστουγεννιάτικη δράση Φιλαναγνωσίας, με εργαλεία το Θέατρο και τη Δημιουργική Γραφή 1313
Ευάγγελος Μαύρος & Κυριακή Αμαραντίδου. Καλλιέργεια κινηματογραφικής παιδείας στο δημοτικό σχολείο: από τις παρυφές της μη-τυπικής εκπαίδευσης (Όμιλος Καινοτομίας) στην τυπική σχολική τάξη 1324
Ειρήνη Νικολάου, Αλεξάνδρα Φώτη, Νίκος Παπαδογιώργος & Αναστασία Ζώη. Διαθεματικές εφαρμογές της μουσικής για τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων του δημοτικού σχολείου. Διδακτικές προτάσεις και πρωτότυπες δραστηριότητες 1342
Ειρήνη Νικολάου, Δημήτρης Γ. Θεοδωρακόπουλος, Παναγιώτα Κωστάκη, Αθηνά Μουμούρη & Δανάη Παπαγεωργίου. Ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της ικανότητας κατανόησης κειμένου μέσω μουσικοπαιδαγωγικών πρακτικών. Ένα διδακτικό σενάριο για μαθητές Γ' δημοτικού 1360
Μόνικα Γαβριηλίδου, Αριστείδης Βαγγελάτος, Μαρία Φουντάνα, Σπύρος Παπαδόπουλος & Ελένη Μάντζαρη. Απόδραση στον Πολιτισμό: Αξιοποιώντας κείμενα της ελληνικής λογοτεχνίας για την ανάπτυξη ψηφιακών παιχνιδιών απόδρασης (escape games).....1380
Αλέξανδρος Πήχας. Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα της μαζικής κουλτούρας: Η περίπτωση της Μαριλένας και της Ζουμπουλίας από την τηλεοπτική σειρά "Στο Παρά Πέντε" 1393
Στεριανή Τσιντζιλώνη. Παιδαγωγική του Χορού, Καλλιτεχνικές Πρακτικές και Σύγχρονη Παιδαγωγική-μια επαναπροσέγγιση 1409
Γιάννης Χρηστάκος & Παναγιώτης Δαφιώτης. Χάρτης και εικαστική πρακτική.....1418

ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μετασχηματίζοντας τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση στο πλαίσιο μιας συνεργατικής έρευνας –δράσης

Βέλκου Κυριακή
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
kikivelkou@gmail.com
Αυγητίδου Σοφία
Καθηγήτρια, Α.Π.Θ.
savgitidou@edlit.auth.gr

Περίληψη
Η σημασία ενός συμμετοχικού προγραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση έχει αναδειχθεί ως ζητούμενο στην προοπτική της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο πλαίσιο μιας συνεργατικής έρευνας-δράσης, δεκατέσσερις νηπιαγωγοί υποστηρίχτηκαν στον μετασχηματισμό των πεποιθήσεων και των πρακτικών τους σχετικά με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου μέσα από θεωρητικές, ερευνητικές και αναστοχαστικές στρατηγικές ενίσχυσης της επαγγελματικής τους μάθησης. Η συγκεκριμένη έρευνα αντλεί από την ανάλυση των πεποιθήσεων και των πρακτικών προγραμματισμού των νηπιαγωγών και τα ημερολόγια της διευκολύντριας για να παρουσιάσει τις αρχικές νοηματοδοτήσεις και πρακτικές του προγραμματισμού τους. Επίσης, αναλύονται οι διαδικασίες που εφαρμόστηκαν για την υιοθέτηση ενός τριπλού ρόλου από τις εκπαιδευτικούς με στόχο την διερεύνηση, τον αναστοχασμό και τον τεκμηριωμένο σχεδιασμό δράσεων ως προϋπόθεση ενός συμμετοχικού σχεδιασμού. Τέλος, παρουσιάζονται οι έμπρακτες αλλαγές στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου ως αποτέλεσμα της υποστήριξης των νηπιαγωγών στην κριτική επίγνωση και αναθεώρηση των προηγούμενων πρακτικών τους μέσα από συλλογικές διαδικασίες.

Λέξεις κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση, εκπαιδευτικός προγραμματισμός, συνεργατική έρευνα-δράση

Abstract
Participatory planning in early childhood education has emerged as a requested condition for improving the quality of educational work. Fourteen kindergarten teachers were supported to rethink their beliefs and practices regarding educational planning and act as researchers and reflective practitioners within an action research project. This paper presents teachers' initial beliefs and practices and reveals how their beliefs and practices concerning educational planning were transformed by acquiring a triple role as researchers, reflective practitioners, and informed designers of their work through documentation. It also analyzes the procedures to support teachers' triple role in exploring, reflecting, and documenting an action plan as a prerequisite for participatory planning. Examples of educational change are presented as a result of critical awareness and collective processes.

Keywords: early childhood education, educational planning, collaborative action research

0. Εισαγωγή

Η σχολική μονάδα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαθέτει ένα βαθμό σχετικής αυτονομίας παρά το συγκεντρωτικό του χαρακτήρα (Κουτούζης, 2008) που της επιτρέπει να ασκεί εκπαιδευτική πολιτική που εναρμονίζεται με τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, γεωγραφικές ή άλλες ιδιαιτερότητες (Μαυρογιώργος, 2008). Μέσα από τη διαδικασία του προγραμματισμού, η οποία αναγνωρίζεται ως διοικητική πράξη, ιεραρχούνται προτεραιότητες, επιλέγονται λύσεις, καθορίζονται σχέδια με την προοπτική της βελτίωσης της σχολικής μονάδας και του έργου της και απορρίπτονται ενέργειες που πιθανόν δεν ευνοούν την ανάπτυξή της.

Αν θεωρήσουμε όμως το πεδίο της εκπαίδευσης ως πεδίο διαπραγμάτευσης (Rogers, 2010:163), το οποίο συν-διαμορφώνεται από εκπαιδευτικούς, παιδιά, γονείς και κοινωνικούς φορείς, τότε μπορεί να επανατοποθετηθεί η έννοια του εκπαιδευτικού προγραμματισμού. Υπό αυτή τη θεωρητική προσέγγιση το περιεχόμενο του προγραμματισμού επικεντρώνεται στην οργάνωση κατάλληλων περιβαλλόντων μάθησης, όπου τα παιδιά και οι γονείς αποτελούν ενεργητικά πρόσωπα στη διαμόρφωση και στην λειτουργία τους. Ουσιαστικά γίνεται λόγος για έναν συμμετοχικό προγραμματισμό με την οπτική μιας παιδαγωγικής- ανθρωποκεντρικής προσέγγισης ως μιας δυναμικής διαδικασίας κατά την οποία η γνώση αναθεωρείται και το περιεχόμενο τροποποιείται προς όφελος της μάθησης όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων). Ο συμμετοχικός προγραμματισμός απαιτεί μια διαδικασία ευαίσθητη στο χρόνο που χρειάζονται τα παιδιά για να ενημερωθούν και να συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων. Ουσιαστικά τα παιδιά καλούνται να συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων στην τάξη, στο σχολείο τους, ακόμα και στο ευρύτερο περιβάλλον τους (Ngussa & Makewa, 2014). Με αυτόν τον τρόπο η γνώση στο πλαίσιο της μάθησης συν-κατασκευάζεται από κοινού με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς (Rinaldi, 2006, όπου αναφ. στο Κουτσουβάνου, 2012).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί η πορεία και τα αποτελέσματα υποστήριξης εκπαιδευτικών στον καθορισμό της διαδικασίας και του περιεχομένου του εκπαιδευτικού προγραμματισμού με βάση τις αρχές ενός συμμετοχικού προγραμματισμού, ο οποίος προάγει το διάλογο και δίνει έμφαση στην έρευνα και τη συνεργατική επίλυση ζητημάτων στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Έρευνες στην Ελλάδα (Βέλκου, 2015˙ Μιχαλόπουλος, 2013˙ Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2000˙ Σταυροθανασοπούλου, 2017˙ Τσούνη, 2015˙ Τσώνος, 2007) έχουν δείξει ότι ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός αποτελεί διοικητική πράξη όπου ο σύλλογος διδασκόντων ανταποκρίνεται τυπικά στις εγκυκλίους του Υπουργείου. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης συνεδριάζουν στην αρχή της σχολικής χρονιάς σε σύλλογο διδασκόντων με

σκοπό να πάρουν αποφάσεις σχετικά με ενέργειες που πρόκειται να πραγματοποιήσουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αποτελεί μια τυπική διαδικασία καταγραφής η οποία καθοδηγείται σύμφωνα με οδηγίες οι οποίες υποδεικνύονται από ανώτερα θεσμικά όργανα (Σχολικοί Σύμβουλοι, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Διεύθυνση Σπουδών Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων).

Ο σύγχρονος παιδαγωγικός λόγος υποστηρίζει το σχολείο ως έναν οργανισμό που «μαθαίνει» (Kools et al., 2020˙ Kools & Stoll, 2016). Σε αυτήν τη διαδικασία μάθησης μπορούν να συμβάλλουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στο σχολείο (εκπαιδευτικοί, παιδιά, γονείς) μέσα από την συμμετοχή τους στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου. Η ρητορική για τις γνήσιες προσεγγίσεις συμμετοχικού προγραμματισμού υποστηρίζει ότι διασφαλίζουν τη συμμετοχή διαφορετικών ατόμων σε μια διαδικασία κατά την οποία αποφεύγεται η χειραγώγηση, ο διακοσμητικός και ο συμβολικός χαρακτήρας ύπαρξης των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση (Kovács, 2020). Αυτό έχει ως προϋπόθεση την αναδιάταξη σχέσεων μεταξύ των εμπλεκομένων αλλά και την αναδιάταξη των ρόλων τους.

Σύμφωνα με έρευνες, υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στο συμμετοχικό τρόπο λήψης αποφάσεων και στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, ιδίως όταν οι διευθυντές εμπλέκουν όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας σε όλους τους τομείς λειτουργίας της (Apodaca-Tucker et al., 2001˙ Hofman et al., 2002). Υποστηρίζεται επίσης ότι ο συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ενθαρρύνει τη δημοκρατική σχολική οργάνωση και επηρεάζει σημαντικά τα οφέλη των σχολικών οργανισμών (Bergmann, 1992˙ Bruilette, 1997˙ Meyers et al., 2001).

Διεθνώς, έχουν σημειωθεί διάφορες συμμετοχικές προσεγγίσεις, όπως αυτές των Reggio Emilia, Project Approach, High Scope, οι οποίες στηρίζονται σε κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες, είναι ευέλικτες, προωθούν τις ιδέες των παιδιών και καθιστούν τα παιδιά ικανά να εμπλακούν σε διαδικασίες έρευνας, επίλυσης προβλημάτων και ανακάλυψης σε συνεργατικά πλαίσια με άλλους (Arthur et al, 2003, σελ. 10). Επίσης έχουν σημειωθεί κάποιες προσπάθειες συμμετοχικού προγραμματισμού κυρίως στο πεδίο της δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο παροχής ευκαιριών στα παιδιά να συμμετέχουν στις αποφάσεις που λαμβάνονται σχετικά με την κατασκευή, δημιουργία, μεταμόρφωση και αναμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος αλλά και του δημόσιου χώρου (Kovács, 2020˙ Özdemir, 2019).

Αναφορικά με την προσχολική εκπαίδευση τόσο στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, όσο και διεθνώς ελάχιστες μελέτες υπάρχουν, οι οποίες έχουν ασχοληθεί με το συμμετοχικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στο νηπιαγωγείο με έμφαση στη συμμετοχή των παιδιών και των γονέων. Γι’ αυτό και η δική μας μελέτη αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς συνιστά μια προσπάθεια διερεύνησης των πρακτικών προγραμματισμού του έργου από τις νηπιαγωγούς όσο και μια προσπάθεια μετασχηματισμού αυτών των πρακτικών με συμμετοχικό προσανατολισμό.

2. Μεθοδολογία

2.1. Το πλαίσιο της έρευνας

Η μελέτη αυτή αντλεί το περιεχόμενο της από μια συνεργατική έρευνα-δράση (Altrichter, Posch & Somekh, 2001˙ Carr & Kemmis, 1986˙ Κατσαρού & Τσάφος, 2013˙ Kemmis & Wilkinson, 1998) που πραγματοποιήθηκε κατά τη διαδικασία εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής της πρώτης συγγραφέα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2016-2017 σε έξι νηπιαγωγεία της 15ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής με σκοπό τον κριτικό μετασχηματισμό του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου. Συμμετείχαν δεκατέσσερις νηπιαγωγοί από έξι σχολικές μονάδες από διάφορες περιοχές της Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης. Η πρώτη συγγραφέας είχε τον ρόλο της διευκολύντριας (facilitator) της έρευνας-δράσης στο πλαίσιο της εκπόνησης της διατριβής της, ενώ η δεύτερη συγγραφέας (επόπτρια της διατριβής) αποτέλεσε την κριτική φίλη σε μια συνεχή πορεία αναστοχαστικού διαλόγου για την υποστήριξη των νηπιαγωγών καθ' όλη την πορεία της έρευνας-δράσης.

Η συνεργατική έρευνα-δράση επιλέχτηκε στο πεδίο της μεταξύ τους συζήτησης ως μια μεθοδολογική πρόταση που πρότασσε ένα νέο πεδίο διερεύνησης και υποστήριξης των πρακτικών προγραμματισμού που υιοθετούσαν οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί. Ο ρόλος της διευκολύντριας παρείχε ένα πλαίσιο υποστήριξης ως ισότιμο μέλος της ομάδας αποφεύγοντας να προτείνει έτοιμες λύσεις. Δόθηκε έμφαση στην υιοθέτηση ενός τριπλού ρόλου από τις εκπαιδευτικούς: ως ερευνήτριες με στόχο την διερεύνηση του εκπαιδευτικού τους πλαισίου και την αποτίμηση των πρακτικών τους, ως ενεργά υποκείμενα μάθησης με στόχο τον αναστοχασμό πάνω στα δεδομένα που συνέλεγαν και την κριτική τους επίγνωση και ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί με στόχο τον τεκμηριωμένο σχεδιασμό δράσεων με βάση την αξιοποίηση των δεδομένων και την διαμορφωτική αποτίμηση της υλοποίησής του. Η υποστήριξη της συνεργατικής έρευνας-δράσης των εκπαιδευτικών αναπτύχθηκε σε μια εξελικτική πορεία ενεργειών (Πίνακας 1) κατά τις οποίες υπήρξε:

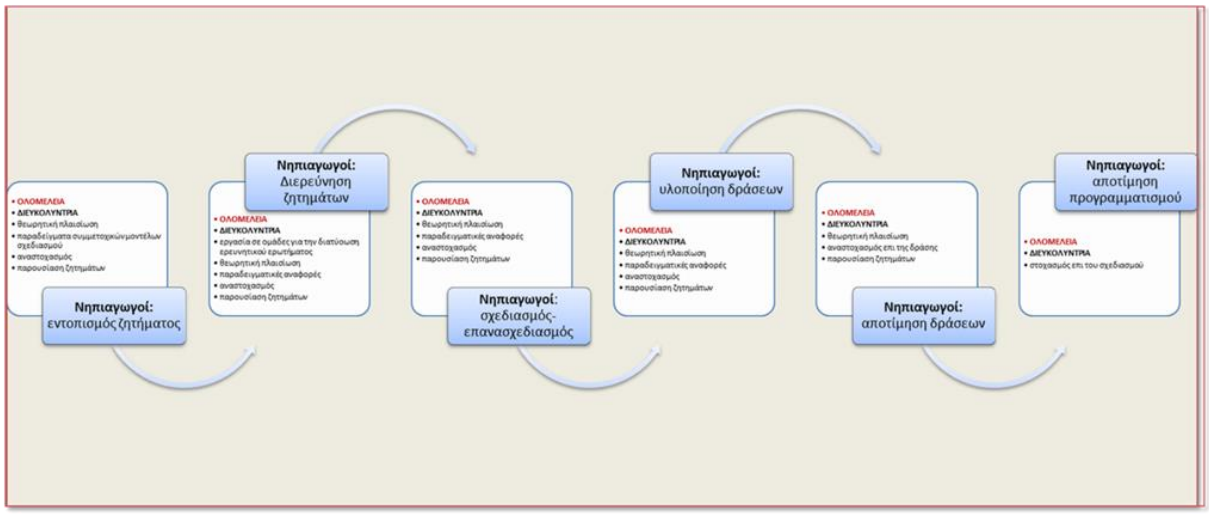
α) συνεχής δόμηση και αποδόμηση νοημάτων με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση τόσο των ζητημάτων που τις απασχολούσαν, όσο και των πρακτικών που εφάρμοζαν,

β) συνεχής φροντίδα συναισθηματικής υποστήριξης μέσα από ευκαιρίες να αναπτύξουν διάλογο πάνω στις σκέψεις και τις εμπειρίες τους, να προτείνουν ιδέες, να καταθέσουν προτάσεις σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης, δίχως να επιβάλλεται σε καμία να κάνει κάτι που δεν ήθελε,

γ) συνεχής υποστήριξη της δράσης των νηπιαγωγών σε ένα συνεργατικό πλαίσιο που περιλάμβανε έναν κύκλο ενεργειών διερεύνησης, αναστοχασμού, σχεδιασμού, υλοποίησης, αξιολόγησης και ανασχεδιασμού

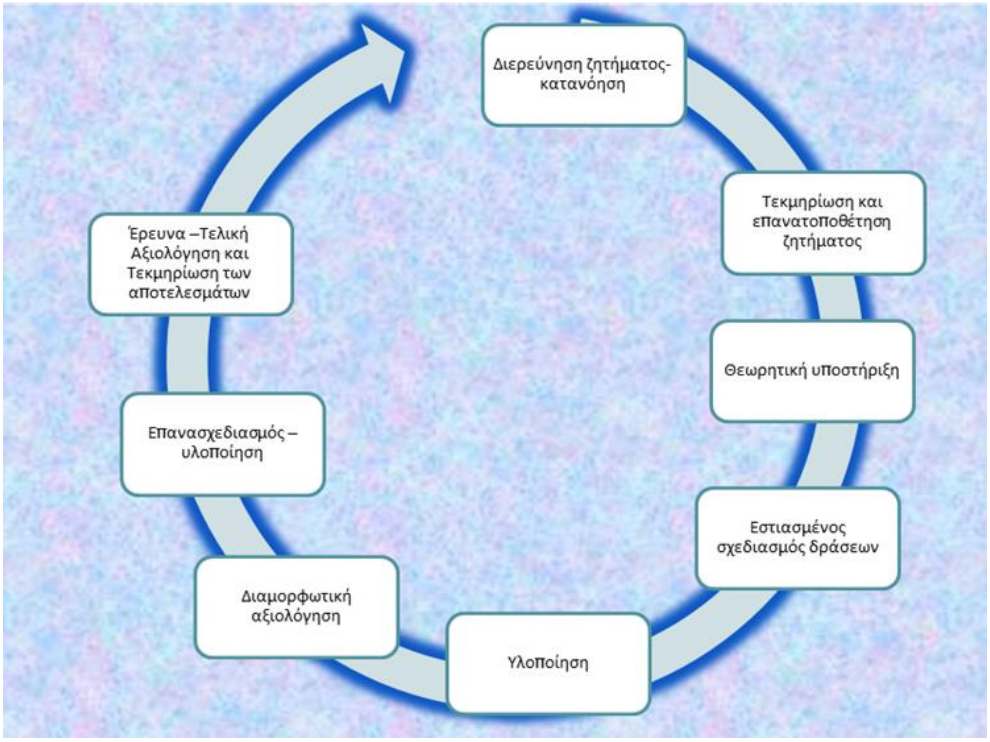
δ) συνεχής δόμηση του περιεχομένου του εκπαιδευτικού προγραμματισμού μέσα από ένα υλικό α) εν μέρει προκαθορισμένο, μιας και σχετιζόταν με το δηλωμένο ζήτημα που τις απασχολούσε στον προγραμματισμό τους, β) εν μέρει αυτο-προσδιορισμένο, εφόσον θα αφορούσε τις ιδιαιτερότητες του ζητήματος στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο και γ) εν μέρει διαπραγματεύσιμο, μιας και θα ήταν δυνατό να αναδυθούν εν δυνάμει προκλήσεις μέσα από συζητήσεις στην ολομέλεια των συμμετεχόντων νηπιαγωγών.

Πίνακας 1: Η πορεία υποστήριξης της συνεργατικής έρευνας-δράσης



Οι νηπιαγωγοί, σε μια διαδικασία επάλληλων κύκλων διερεύνησης, αναστοχασμού και δράσης και σε συνεργασία τόσο μεταξύ τους όσο και με την διευκολύντρια, ανέπτυξαν ενέργειες που λειτουργούσαν ανατροφοδοτικά του προγραμματισμού του έργου τους σε κάθε σχολική μονάδα (βλ. πίνακα 2).

Πίνακας 2: Οι ενέργειες των νηπιαγωγών στην πορεία της έρευνας-δράσης



Διασκευή από Αυγητίδου (2015)

Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της συνεχούς υποστήριξης των νηπιαγωγών οργανώθηκε ένα διαλογικό πλαίσιο πότε με συναντήσεις στην ολομέλεια και πότε με μικρές ομάδες σχολείων ανά κοινό θεματικό άξονα αναφορικά με τα ζητήματα που τις απασχολούσαν και με ατομικές συζητήσεις σχετικά με τις δράσεις που είχαν σχεδιάσει.

Κάθε συνάντηση με τις νηπιαγωγούς τροφοδοτούσε την επόμενη με βάση τις συνεχόμενες διαπιστώσεις. Για παράδειγμα, τέθηκαν ερωτήματα σε δυο σενάρια προγραμματισμού που παρουσιάστηκαν ως παραδείγματα με βάση τη δική τους εμπειρία όπως: Ποιο από τα σενάρια προγραμματισμού ακουμπάει στη δική σας πρακτική και γιατί; Τι νομίζετε ότι λειτουργεί καλύτερα: το τι θέλω να κάνω ως εκπαιδευτικός, ή το τι υπάρχει ανάγκη να κάνω αφού διερευνήσω το εκπαιδευτικό πλαίσιο; Προέχει ο σχεδιασμός της πράξης ή ο προβληματισμός με βάση την διερεύνηση του εκπαιδευτικού πλαισίου; Τελικά γιατί χρειαζόμαστε την διερεύνηση; Σε τι μας βοηθάει;

Επίσης για την εξοικείωσή τους με την διαδικασία διερεύνησης των πιθανών ζητημάτων τους υποστηρίχθηκαν να διατυπώσουν ερευνητικά ερωτήματα και επίσης παρουσιάστηκαν διαφορετικά παραδείγματα ερευνητικών εργαλείων. Στην συνέχεια, υπήρξε διαρκής ανατροφοδότηση και ενισχύθηκε ο αναστοχασμός τους κατά τον σχεδιασμό αξόνων σε αντιστοιχία με κλείδες και ερωτήματα, μιας και δεν είχαν πρότερη εμπειρία στο πεδίο της διερεύνησης. Για την ερμηνεία και ανάλυση των δεδομένων η διευκολύντρια τις υποστήριξε να οργανώσουν τα δεδομένα τους με βάση το εργαλείο αξιοποίησης δεδομένων (περισσότερα για την υποστήριξη των νηπιαγωγών ως ερευνητριών βλ. Βέλκου & Αυγητίδου, 2020).

Στο πλαίσιο του αναστοχαστικού διαλόγου διάφορα ερωτήματα αναπτυσσόταν σταδιακά. Για παράδειγμα, κλήθηκαν οι νηπιαγωγοί να αναστοχαστούν αρχικά για το ζήτημα που τις απασχολούσε σε προτεραιότητα ώστε να αναδείξουν την αφετηρία τους για τον προγραμματισμό. Στην πορεία στοχάστηκαν για τις αρχικές επιλογές των δράσεων και αναστοχάστηκαν για τον σχεδιασμό τους κατά την υλοποίησή τους ώστε να προβούν σε βελτιωτικές εναλλακτικές προτάσεις. Ερωτήματα στο εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης και επανασχεδιασμού των δράσεων, ενίσχυαν εστιασμένα τον αναστοχασμό τους σε κάθε βήμα (Παράδειγμα: πίνακας 3).

Πίνακας 3: Εστιασμένος αναστοχασμός μετά την υλοποίηση δράσεων σχετικά με το κλίμα τάξης - σχέσεις μεταξύ των παιδιών

Αναστοχαστικά Ερωτήματα	**Συμπληρωματικές ερωτήσεις**
Τι κατάφερα τελικά να μάθουν τα παιδιά;	Τελικά κατάφερα τα παιδιά να μάθουν να…
Πως το κατάλαβα; Ποιες ήταν οι ευκαιρίες που δημιούργησα;	Έδωσα ευκαιρίες να ακουστούν πολλές γνώμες και ιδέες; Με ποιόν τρόπο;

Πως αξιολόγησα τη δράση μου;	Τι κριτήρια τέθηκαν και από ποιους;
Με ποιόν τρόπο υποστήριξα την ανατροφοδότηση των παιδιών;	Είμαι ευχαριστημένη και γιατί;
Τελικά τα παιδιά ανταποκρίθηκαν ή όχι καλύτερα τώρα σε σχέση με προηγούμενες πρακτικές που έχω χρησιμοποιήσει για τον συγκεκριμένο στόχο;	Πού οφείλεται, κατά τη γνώμη μου;
Τι σκέφτομαι να προσέξω μετά από αυτή τη δράση, στη συνέχεια;	

Διασκευή από: Αυγητίδου, Σ. (2008).

2.2. Ερευνητικές μέθοδοι

Αρχικά μελετήθηκαν τα αρχεία του προγραμματισμού των σχολείων κατά την περίοδο 2014-2016 με στόχο την αποτύπωση της «εικόνας του προγραμματισμού» κάθε σχολείου ως ξεχωριστής «περίπτωσης». Στη συνέχεια τα έντυπα των προγραμματισμών εξετάσθηκαν όλα μαζί με στόχο των εντοπισμό κοινών κατηγοριών και διενεργήθηκαν ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις οι οποίες περιείχαν ερωτήματα τα οποία αποσκοπούσαν στην ανάδειξη του προφίλ των νηπιαγωγών σχετικά με α) το υποστηρικτικό πλαίσιο των σπουδών τους και την επαγγελματική τους εμπειρία για την ανάληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού ως ερευνητή, β) τη συνήθη στάση τους απέναντι σε καταστάσεις όπου είχαν να διαχειριστούν νέα δεδομένα, γ) την εμπειρία τους σε πρακτικές τεκμηρίωσης του προγραμματισμού τους μέσα από ερευνητικές διαδικασίες, δ) την οπτική τους για τον ρόλο τους ως ερευνήτριες.

Επιπλέον, η διευκολύντρια κρατούσε ημερολόγιο με τις διαπιστώσεις της από τις ολομέλειες αλλά και τα έντυπα που συμπλήρωναν οι νηπιαγωγοί στην πορεία της έρευνας-δράσης (νοηματοδότηση ζητήματος, σχεδιασμός ερευνητικών ερωτημάτων, σχεδιασμός εργαλείων κ.λ.π.). Οι διαπιστώσεις αυτές και ο σχεδιασμός των ανάλογων ενεργειών προέκυπταν από ένα συνεχή διάλογο με την κριτική φίλη.

Τέλος, διενεργήθηκαν συνεντεύξεις στο τέλος της έρευνας-δράσης και συμπληρώθηκε ένα φύλλο αποτίμησης προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα για τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη συμβολή της έρευνας-δράσης στην αναθεώρηση της διαδικασίας του προγραμματισμού τους.

2.3. Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν σύμφωνα με την θεματική ανάλυση (Miles & Huberman, 1994). Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των νηπιαγωγών, οι καταγραφές τους στα φύλλα αποτίμησης, το ημερολόγιο της διευκολύντριας χωρίστηκαν σε επιμέρους τμήματα και κωδικοποιήθηκαν με σύντομες φράσεις ή λέξεις. Η σύγκριση των κωδικών οδήγησε σε μία κατηγοριοποίησή τους στο πλαίσιο μιας επαγωγικής διαδικασίας. Η κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση αρχικά πραγματοποιήθηκε από την πρώτη ερευνήτρια, στη συνέχεια όμως υπήρξε πρόβλεψη ελέγχου από τη δεύτερη ερευνήτρια με στόχο την αποσαφήνιση ορισμένων επιλογών της πρώτης ερευνήτριας και την αξιοπιστία της τελικής

κατηγοριοποίησης. Το αρχικό ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των δύο ερευνητριών κατά τον πρώτο έλεγχο ήταν 87%, το οποίο βελτιώθηκε στο 96% κατά τον δεύτερο έλεγχο, μετά από διάλογο και συμφωνία μεταξύ των δύο ερευνητριών.

Οι κατηγορίες δεδομένων στις οποίες επικεντρώνουμε στα αποτελέσματα που ακολουθούν αφορούν στα εξής: α) αρχικές πεποιθήσεις και πρακτικές, β) δυσκολίες-εμπόδια που παρουσιάστηκαν κατά την έρευνα-δράση για τις νηπιαγωγούς και για τη διευκολύντρια, γ) οι επιλεγμένες ενέργειες υποστήριξης και η διαμόρφωσή τους στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης και δ) η αποτελεσματικότητα της υποστήριξης.

3. Αποτελέσματα

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις αρχικές τους συνεντεύξεις συνηγορούσαν σε ένα τεχνοκρατικό μοντέλο προγραμματισμού κατά τον οποίο:

α) Η θεματολογία προκαθοριζόταν από τις νηπιαγωγούς με την αίσθηση της ευθύνης μιας '*ύλης*' η οποία ήταν ανάγκη να '*ολοκληρωθεί*'. Μάλιστα παρατηρήθηκε και μια σχετική επαναληψιμότητα από χρονιά σε χρονιά που είχε σχέση με project ή θεματικές που κατά την γνώμη τους ήταν αποτελεσματικές, όπως γιορτές με βάση τις εποχές, ορισμένα πολιτιστικά και περιβαλλοντικά προγράμματα κ.α.

β) Οι νηπιαγωγοί σκέφτονταν με την προοπτική του αποτελέσματος, αναδεικνύοντας την επιθυμία θετικής αναγνώρισης των ενεργειών τους από τους γονείς.

γ) Όλες επιβεβαίωσαν την απουσία συστηματικής αξιολογικής διαδικασίας αναδεικνύοντας έναν εμπειρικό προγραμματισμό βάση μιας προσωπικής διαισθητικής αντίληψης για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού τους πλαισίου.

δ) Υπήρξε απουσία διερευνητικής διαδικασίας στον εντοπισμό ζητημάτων και στον αντίστοιχο σχεδιασμό δράσεων καθώς αναδείχθηκε ότι δεν ήταν εξοικειωμένες με ερευνητικές πρακτικές.

ε) Επίσης υπήρξε κυρίαρχος ο ρόλος τους στον προγραμματισμό έναντι των παιδιών και των γονέων. Η νηπιαγωγός είχε το ρόλο του ρυθμιστή, ενώ οι γονείς και τα παιδιά είχαν τη θέση του αποδέκτη.

στ) Αναφορικά με τις πρακτικές επαγγελματικής υποστήριξης, παρατηρήθηκε ότι ήταν εξοικειωμένες με παραδοσιακούς τρόπους όπως επιμορφώσεις που το περιεχόμενο και η διαδικασία καθοριζόταν εκ του «άνωθεν».

Επίσης η μελέτη του αρχείου των πρότερων προγραμματισμών τους έδειξε ότι:

α) Οι δράσεις που επέλεγαν να καταγράψουν ήταν επικεντρωμένες σε γενικούς στόχους, όπως, για παράδειγμα, να εμπλουτίσουν τον προφορικό λόγο των παιδιών.

β) Οι δράσεις ήταν αποστασιοποιημένες από τις καταστάσεις στις οποίες αντιμετώπιζαν δυσκολίες.

γ) Εμφανής υπήρξε ο σχεδιασμός μιας προκαθορισμένης θεματολογίας ως σύσταση άτυπης ύλης που ακολουθούσαν στη διάρκεια της χρονιάς.

δ) Δεν υπήρχαν τεκμήρια που να επιβεβαιώνουν την υποστήριξη μιας αξιολογικής διαδικασίας των δράσεων από την αρχή και κατά την πορεία του προγραμματισμού.

Κατά συνέπεια οι ανάγκες που αναδείχθηκαν για την υποστήριξη των νηπιαγωγών ήταν:

α) η προαγωγή μιας ερευνητικής κουλτούρας μέσα από την εξοικείωσή τους με τον σχεδιασμό ερευνητικών ερωτημάτων και εργαλείων, την συλλογή δεδομένων και τους τρόπους ανάλυσης, ερμηνείας και αξιοποίησης των δεδομένων,
β) η πλαισίωση των στόχων και των δράσεων με βάση το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και η σαφής συσχέτιση στόχων και δράσεων,
γ) η ενίσχυση ενός συνεργατικού-συμμετοχικού πλαισίου συνδιαμόρφωσης των αποφάσεων με παιδιά και γονείς σε συσχέτιση με την αλλαγή πεποιθήσεων απέναντι στην παιδική ηλικία και τη συμβολή των γονέων στην εκπαιδευτική πράξη
δ) η τροποποίηση-ανατροπή του προηγούμενου τρόπου σχεδιασμού ενεργειών
ε) η χρήση διαδικασιών συστηματικής αξιολόγησης και αναθεώρησης ή επανασχεδιασμού των δράσεων με βάση την αξιολόγηση αυτή.

Κατά την πορεία ενίσχυσης των νηπιαγωγών παρατηρήθηκαν δυσκολίες οι οποίες μας οδήγησαν και στις αντίστοιχες ενέργειες υποστήριξης όπως:
α) σχετικά με τις δυσκολίες στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή των ερευνητικών εργαλείων καθώς και στην ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε εστιασμένη επιμόρφωση με την παρουσίαση και συζήτηση σχετικών με τα επιλεγμένα ζητήματα θεωρητικών και μεθοδολογικών εργαλείων,
β) η δυσκολία των νηπιαγωγών στην κατανόηση των παραγόντων που επηρέαζαν τις καταστάσεις που παρατηρούσαν αντιμετωπίστηκε με συλλογικές διαδικασίες συμμετοχής τους σε αναστοχαστικό διάλογο που αναπτύχθηκε γύρω από εστιασμένα ερωτήματα και συζήτηση πάνω σε θεωρητικές αρχές και εφαρμοσμένα παραδείγματα,
γ) σχετικά με τη δυσκολία τους στον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων κατά τον προγραμματισμό των δράσεών τους αναπτύχθηκε διάλογος κατά τον οποίο οι νηπιαγωγοί προέβησαν σε ανάλυση της ερμηνείας τους για τα ζητήματα που επέλεξαν και συγκεκριμενοποίηση της στοχοθεσίας τους με ρεαλιστικές επιδιώξεις,
δ) σχετικά με την υποστήριξη της κριτικής τους στάσης απέναντι στις ενέργειες τους, δόθηκαν ευκαιρίες με την συζήτηση συγκεκριμένων παραδειγμάτων ώστε να συνειδητοποιήσουν και να κατανοήσουν τους λόγους που έκαναν επιτακτική την ανάγκη για την ανατροπή και την αναδιαμόρφωση των ενεργειών τους.
ε) απέναντι στη δυσκολία τους να ανατρέψουν τον κυρίαρχο ρόλο τους κατά τη διαδικασία του προγραμματισμού εξετάστηκαν διάφορες θεωρητικές παραδοχές σχετικά με το ρόλο των παιδιών και των γονέων, αναπτύχθηκε συζήτηση γύρω από διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα και προσεγγίσεις και δόθηκαν αντίστοιχες παραδειγματικές εφαρμογές.
στ) η συναισθηματική φόρτιση εξαιτίας της συμμετοχής τους σε κάτι νέο και απαιτητικό στο οποίο δεν ήταν εξοικειωμένες αντιμετωπίστηκε με ευελιξία σε ένα θετικό κλίμα επικοινωνίας, το οποίο αναγνώριζε τις δυνατότητες του κάθε μέλους και σεβόταν τον προσωπικό χρόνο και την συμβολή του καθενός.

Η πορεία υποστήριξης ανέδειξε αλλαγές σε επίπεδο πεποιθήσεων και πρακτικών. Συγκεκριμένα όλες οι νηπιαγωγοί α) κατανόησαν τον προγραμματισμό ως διαδικασία υπό συνεχή διαμόρφωση, β) αναγνώρισαν την αξία της διερεύνησης στο πεδίο ενός πλαισιωμένου προγραμματισμού, γ) ανέπτυξαν την ικανότητα εντοπισμού και βαθύτερης

κατανόησης ζητημάτων. Αρκετές επένδυσαν σε μια παιδαγωγική που αφουγκραζόταν τη «φωνή» των παιδιών. Επίσης παρατηρήθηκε ότι ενισχύθηκε η κριτική τους επίγνωση και η αμφισβήτηση της βιωμένης τους εμπειρίας λειτούργησε ως πλαίσιο ανατροπής των πεποιθήσεων και των πρακτικών τους. Επιπλέον ο διάλογος αναδείχθηκε ως κινητήρια δύναμη για δοκιμή και βελτίωση των πρακτικών τους.

Μέσα από τα ποικίλα θεωρητικά πλαίσια οι νηπιαγωγοί είχαν την ευκαιρία να αποσαφηνίσουν το νόημα ενός συμμετοχικού προγραμματισμού, να εντοπίσουν τα πλεονεκτήματα των συμμετοχικών πρακτικών, να γνωρίσουν τη διαβάθμιση των συμμετοχικών πρακτικών από την απλή ανταπόκριση ως την ανάληψη ευθύνης για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των αποφάσεων που λαμβάνουν από κοινού εκπαιδευτικοί, παιδιά και γονείς.

Οι παραδοχές των νηπιαγωγών για τις περιορισμένες δυνατότητες συμμετοχής παιδιών και γονέων στον προγραμματισμό προέκυψαν αβίαστα μέσα από στοχευμένα παραδείγματα που παρουσίασε η διευκολύντρια με βάση τις δικές τους καταγραφές αλλά και άλλα παραδείγματα, ώστε να ενισχυθούν στον αναστοχασμό των δικών τους πρακτικών. Η δυνατότητα των νηπιαγωγών αφενός να δοκιμάσουν συμμετοχικές πρακτικές προγραμματισμού και να αξιολογήσουν μέσα από την πράξη τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους και αφετέρου να αναστοχαστούν πάνω στις πρακτικές τους, διευκόλυνε σε πολλές περιπτώσεις την καλύτερη διαχείριση του χρόνου και τον καλύτερο συντονισμό του διαλόγου με τα παιδιά μέσα από ανοικτές ερωτήσεις και την παροχή περισσότερων ευκαιριών στα παιδιά για την συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων. Επίσης παρατηρήθηκε μια διαφοροποίηση μεταξύ των νηπιαγωγών ως προς το βαθμό συμμετοχής που επέτρεπαν οι ίδιες στα παιδιά. Η διαφοροποίηση αυτή οφείλονταν σε παράγοντες όπως η έλλειψη παρόμοιας εμπειρίας τόσο για τα παιδιά όσο και για τις νηπιαγωγούς και η διάθεση των νηπιαγωγών να παραχωρήσουν μέρος της εξουσίας τους στα παιδιά. Μάλιστα για τις νηπιαγωγούς που αποφάσιζαν να μοιραστούν με τα παιδιά την εξουσία τους στην λήψη αποφάσεων, η παρατήρηση θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων σε αυτήν την περίπτωση αποτελούσε κίνητρο για περαιτέρω αλλαγή των πρακτικών τους. Όσο οι νηπιαγωγοί έβλεπαν θετικά αποτελέσματα στην αλλαγή των πρακτικών τους τόσο αυτονομούνταν και αποκτούσαν εμπιστοσύνη στον νέο τρόπο δουλειάς.

4. Συμπεράσματα-συζήτηση

Εξαρχής, το ζητούμενο της συμμετοχής των νηπιαγωγών στη συγκεκριμένη έρευνα-δράση υπήρξε το γεγονός να εμπλακούν σε έναν τριπλό εκπαιδευτικό ρόλο εκείνο του εκπαιδευτικού, του ερευνητή και του αναστοχαζόμενου επαγγελματία ως προϋπόθεση της ίδιας τους της επαγγελματικής μάθησης αλλά και του ενεργού τους ρόλου στην ανατροπή της ίδιας τους της πρακτικής. Ξεκινώντας από τις ανάγκες της ίδιας της πράξης του εκπαιδευτικού προγραμματισμού, κλήθηκαν να δράσουν αυτόνομα αλλά και σε συνεργασία, να χρησιμοποιήσουν αλλά και να επεκτείνουν την πρακτική τους σοφία, να συνδέσουν την εκπαιδευτική θεωρία, την έρευνα και την εκπαιδευτική πράξη, και να αναλάβουν παράλληλα πρωτοβουλίες αλλά και την ευθύνη των αποφάσεών τους για την

διαδικασία του εκπαιδευτικού προγραμματισμού. Η ερευνητική δραστηριότητα τις αφορούσε προσωπικά, τις τροφοδότησε σε έναν ενεργό και αναστοχαστικό ρόλο κατά τον οποίο αξιοποίησαν τις εμπειρίες και τα βιώματά τους σε μια προοπτική της βελτίωσης του εκπαιδευτικού τους έργου.

Ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός αποτέλεσε προνομιακό πεδίο για να διενεργήσουν τη δική τους έρευνα και να αποτιμήσουν δεδομένα αναμορφώνοντας τις δράσεις τους και επιτρέποντας να αναπτυχθεί ένας συνεχής διάλογος μέσω του οποίου οι νηπιαγωγοί σταδιακά κατανοούσαν ζητήματα και πρακτικές αλλά και καταλάβαιναν η μια την άλλη. Η συστηματική τους παρέμβαση στο σχολικό τους περιβάλλον στο οποίο συν-σχεδίασαν και συν-διερεύνησαν τον προγραμματισμό τους αποτέλεσε μια δυναμική συνθήκη παραγωγή γνώσης (Somekh & Saunders, 2007 όπ. αναφ,. στο Κατσαρού, 2016) προσανατολισμένη προς την εκπαιδευτική πράξη (Πηγιάκη, 2006:28).

Η δυσκολία των νηπιαγωγών στην εμβάθυνση τόσο σε πρακτικές αναστοχασμού όσο και σε πρακτικές εκπαιδευτικής έρευνας αποτελεί εύρημα κι άλλων ερευνητών (Αυγητίδου, 2005˙ Milovic & Cain, 2009˙ Χατζοπούλου & Κακανά, 2013). Γι’ αυτό και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με ερευνητικές και αναστοχαστικές διαδικασίες θεωρούμε ότι είναι απαραίτητη. Είναι λοιπόν σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να «μυούνται» σε αυτές όχι μόνο στα χρόνια της αρχικής τους εκπαίδευσης αλλά και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Κατά συνέπεια αυτό που χρειάζεται είναι να αναπτυχθεί ένα ανοιχτό πλαίσιο συνεργατικών πρακτικών, το οποίο να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ταυτόχρονη υποστήριξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε διαδικασίες έρευνας αλλά και στην κριτική αναγνώριση των σχέσεων μεταξύ της θεωρίας και της πράξης τους με την προοπτική του αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης.Εν κατακλείδι, ο μετασχηματισμός των νηπιαγωγών αναδείχθηκε με την μετατόπιση από τις παιδαγωγικές πρακτικές προγραμματισμού στις οποίες τον έλεγχο είχε αποκλειστικά η νηπιαγωγός, προς παιδαγωγικές πρακτικές όπου το βάρος μεταφέρθηκε στις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων), στον σχεδιασμό δράσεων μετά από την διερεύνηση του και κατανόηση του εκπαιδευτικού πλαισίου και σε εστιασμένες ενέργειες υπό μια συνεχή διαδικασία αποτίμησης και αναστοχασμού. Παρά την αδυναμία των αποτελεσμάτων να γενικευθούν, το πλαίσιο και η πορεία της συνεργατικής έρευνας-δράσης αποτελεί πρόσφορο έδαφος για περαιτέρω προβληματισμούς στο πεδίο του εκπαιδευτικού προγραμματισμού που αφορά στην προσχολική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Altrichter, H., Posh, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης.* (Μ. Δεληγιάννη, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυγητίδου, Σ. (2015). *Επαγγελματική μάθηση μέσω της έρευνας-δράσης. Οδηγός υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των σχολείων στο καθημερινό εκπαιδευτικό έργο.* Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *39*, 39-56.

Αυγητίδου, Σ. (2008). *Συνεργατική μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση: έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.

Apocada-Tucker, M.T., Slate, J.R., Brinson, K.H. (2001). Shared Decision-Making: Beliefs and Practices of Principals at the U.S./Mexico Border. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, *5*, 42-54.

Arthur, L., Beecher, B., Harrison, C., & Morandini, C. (2003). Sharing the lived experiences of children. *Australian Journal of Early Childhood*, *28* (2), 8-14.

Βέλκου, Κ. (2015). Ετήσιος Προγραμματισμός της Σχολικής Μονάδας στον χώρο της Προσχολικής Αγωγής : μια εναλλακτική πρόταση με βάση το μοντέλο των οργανωτικών κέντρων στην εκπαίδευση. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς & Τ. Παπαδοπούλου (Επιμ.). *Εκπαιδευτικές Πολιτικές του 21ου αιώνα*, Θεσσαλονίκη 27-29 Μαρτίου 2015 (32-38). Θεσσαλονίκη: ΠΕΣΣ.

Βέλκου, Κ. & Αυγητίδου, Σ. (2020). Η διαδικασία της έρευνας των εκπαιδευτικών στην έρευνα-δράση ως μετασχηματιστική πρακτική. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη, & Κ. Χατζοπούλου (Επιμ.). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και παιδαγωγικά τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων* (398-411). Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας (e-book https://press.uth.gr/images/ebooks/ebook_praktika.pdf).

Bergman, A.B. (1992). Lessons for principals from site-based management. *Educational Leadership*, *50*, 48-54.

Brouillette, L. (1997). Who defines “democratic leadership”? Three high school principals respond to site-based reform. *Journal of School Leadership*, *7*, 569-591.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer.

Hofman, R.H., Hofman, W.H.A., Guldemond, H. (2002). School governance, culture, and student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, *5*(3), 249-27.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2013). *Από την έρευνα στην διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική έρευνα δράσης.* Αθήνα: Σαββάλας.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση.* Αθήνα: Κριτική.

Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis, & P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp. 21-36). London: Routledge.

Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* France: OECD Publishing.

Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V. & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organization: The concept and its measurement. *European Journal of Education, 55*(1), 1-19.

Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (27-48). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτσουβάνου, Ε. (Επιμ.). (2012). *REGGIO EMILIA: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκη.

Kovács, I.G. (2020). Participatory Planning Pedagogy: A Children's Right to the City Initiative. *Canadian Journal of Children's Rights, 7*(1), 199-227.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (119-164). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Meyers, B., Meyers, J., Gelzheiser, L. (2001). Observing Leadership Roles in Shared Decision Making: A Preliminary Analysis of Three Teams. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *12*(4), 277-312.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Milovic, S. & Cain, T. (2010). Action research as a tool for professional development of advisers and teachers in Croatia. *European Journal of Teacher Education. 33* (1), 19-30.

Μιχαλόπουλος, Γ. (2013). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στην σχολική μονάδα. Ανακτήθηκε από: https://core.ac.uk/download/pdf/132822133.pdf

Ngussa, B.,M. & Makewa, L., N. (2014). Student Voice in Curriculum Change: A Theoretical Reasoning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *3*(3), 23-37.

Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2000). Ο προγραμματισμός δράσης ως βασικό στοιχείο διοίκησης της σχολικής μονάδας. Στο Ζ. Παπαναούμ, (Επιμ.). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα* (60-61). Θεσσαλονίκη: Action A.E.

Özdemir, Ayşe (2019). An approach on children's experiences of participatory planning. *Science Direct, 93*, 206-214.

Πηγιάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική-Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία. Μαθήματα από τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Rogers, S. (2010). Powerful pedagogies and playful resistance. In L. Brooker & S. Edwards (Eds.) *Engaging Play* (pp. 152-165). Berkshire: Open University Press.

Σταυροθανασοπούλου, Π. (2017). *Ο Ρόλος του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων στο σχεδιασμό και προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Πάτρα: Ε.Α.Π https://apothesis.eap.gr/handle/repo/36745?mode=full.

Τσούνη, Β. (2015). *Διοίκηση, Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα. Οι απόψεις των Διευθυντών και εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας*. Πάτρα: Ε.Α.Π https://apothesis.eap.gr/handle/repo/30141.

Τσώνος, Μ. (2007). *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας: η περίπτωση σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Φθιώτιδας*. Πάτρα: Ε.Α.Π https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20672?locale=el.

Χατζοπούλου, Κ. & Κακανά, Δ.Μ. (2013). Υποστηρίζοντας το στοχασμό των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Συγκριτικά αποτελέσματα μέσω

πειραματικής έρευνας. Στο Αλ. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.) *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις. Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων* (125-156). Αθήνα: ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ.

Η επίδραση του πακέτου εκπαιδευτικών παιχνιδιών «Μικροί ερευνητές, μεγάλοι αφηγητές» στην αφηγηματική ικανότητα τριών παιδιών προσχολικής ηλικίας: Σχεδιασμός, ανάπτυξη, αξιολόγηση

Αναστασία Μαγίδου
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Frederick
s.mayides@gmail.com

Περίληψη
Το παιχνίδι είναι υψίστης σημασίας για την ανάπτυξη των παιδιών, ειδικά κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, εφόσον τους δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουν τον κόσμο, να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους και να χτίσουν νέες εμπειρίες. Με γνώμονα τη σημασία του παιχνιδιού για τα παιδιά αλλά και την ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής παιχνιδιών εκπαιδευτικού περιεχομένου στο προσχολικό πλαίσιο, σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε το εκπαιδευτικό αφηγηματικό παιχνίδι «Μικροί ερευνητές, μεγάλοι αφηγητές». Η παρούσα εργασία αποτελεί αναφορά των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, ως μέρος μιας ευρύτερης έρευνας για το θέμα και η οποία αφορά στη μελέτη περίπτωσης τριών παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σκοπός ήταν η λεπτομερής περιγραφή, ανάλυση, τεκμηρίωση και εν τέλει κατανόηση του τρόπου με τον οποίο επιδρά το συγκεκριμένο παιχνίδι στην αφηγηματική ικανότητα των παιδιών. Το πρόγραμμα αποτελείται από τρεις κύκλους και είκοσι επτά συναντήσεις των σαράντα λεπτών και υλοποιήθηκε σε δημόσιο νηπιαγωγείο της Κύπρου, κατά το πρώτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς 2021-2022. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών βελτιώθηκε, ενώ στις ελεύθερες αφηγήσεις τους τα παιδιά είχαν ενσωματώσει, σε ικανοποιητικό βαθμό, λέξεις του λογοτεχνικού είδους.

Λέξεις-κλειδιά: Προσχολική ηλικία, Αφηγηματικά παιχνίδια, Αφηγηματικός λόγος

Abstract
Play is crucial for children's development, especially during the early years. It is what enables them to understand the world, communicate with others and build new experiences. The aim of this research is to describe, analyze, document, and ultimately understand how the educational narrative game "Little investigators, great storytellers" affects the narrative abilities of children who participated in the study. The research concerns a case study of three preschool children, selected based on specific criteria in relation to their learning profile. The game is a package of narrative play activities, divided into three levels and includes twenty-seven sessions, forty minutes each. The package was being integrated into the school program of a public kindergarten in Cyprus during the first quarter of the school year 2021-2022. The findings revealed that narrative abilities of children improved, and theyembodied the vocabulary of this literary genre to their narratives.

Keywords: Preschool, Narrative games, Narrative discourse

0. Εισαγωγή

Η προσχολική αγωγή αποτελεί κρίσιμη και ουσιαστική περίοδο για την ολόπλευρη ανάπτυξη (ψυχοκινητική, κοινωνική, γνωστική, συναισθηματική) ενός παιδιού. Αυτό το διάστημα, τα παιδιά εξελίσσονται με ταχύτατους ρυθμούς, ιδιαίτερα όταν τα ερεθίσματα που τους δίνονται είναι μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες (Kieff & Casbergue, 2017), ενώ αναπτύσσουν και παράγουν αφηγηματικό λόγο.

Κατά την Κανέλλου και τους συνεργάτες της (2016), αφηγηματικός λόγος, από τη σκοπιά της καθημερινής αφήγησης και της ηλικίας των «αφηγητών», μπορεί να ονομαστεί η χρησιμοποίηση τουλάχιστον δύο φράσεων που αναφέρονται σε ένα γεγονός ή μια εμπειρία. Ουσιαστικά, αποτελεί τον πρώτο αυθόρμητο και φυσικό τρόπο με τον οποίο ένα παιδί σκέφτεται, ανακαλεί πληροφορίες και αλληλεπιδρά με τον κόσμο γύρω του (Makinen, Loukusa, Nieminen, Leinonen &Kunnari, 2014). Πρόκειται για μια σύνθετη ικανότητα, που απαιτεί γλωσσικές αλλά και γνωστικές δεξιότητες (Νάνου, 2005) και σε ένα ευρύτερο επίπεδο μπορεί να οριστεί ως κάθε μορφή λόγου, όπου εμπερικλείονται εμπειρίες και δράσεις, οι οποίες έχουν αιτιακή σχέση και χρονική εξέλιξη (Ματσαγγούρας, στη Βρετουδάκη, 2017). Κατά την Τζουριάδου (1995), ο αφηγηματικός λόγος που παράγουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, εκτός από γλωσσικό επίτευγμα είναι και ένα σπουδαίο εργαλείο και, συνεπώς, μέσα από την ανάλυση αφηγηματικού λόγου μπορούν να ληφθούν πληροφορίες σχετικές με τον προσδιορισμό της γλωσσικής εξέλιξης ενός παιδιού.

Οι ίδιες οι αφηγηματικές ικανότητες εξελίσσονται σταδιακά και μέσω αυτής της εξέλιξης, μπορούν να παρέχουν στοιχεία σχετικά με τη μελλοντική επίδοση των παιδιών, την κοινωνική τους επιτυχία (Stadler & Ward, 2005:73·Kendeou, Broek, White & Lorch, 2009) αλλά και για το κατά πόσο η εξέλιξη αυτή εντάσσει τα παιδιά στην κατηγορία τυπικής ανάπτυξης (Curenton &Lucas, στη Μάρα, 2017). Για παράδειγμα, η αδυναμία ενός παιδιού να ανταποκριθεί, δυσχεραίνει τόσο τη θέση του στην κοινωνία (π.χ. δεν θα μπορεί να επικοινωνήσει τις ιδέες του με τους γύρω του), όσο και τις επιδόσεις του στο σχολικό πλαίσιο, αφού θα δυσκολεύεται να κατανοήσει κείμενα, μαθηματικά προβλήματα κ.λπ.

Με αυτά τα δεδομένα, διάφοροι ερευνητές υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης του αφηγηματικού λόγου, υποστηρίζοντας πως μπορεί να δώσει πληροφορίες σχετικά με πιθανές μαθησιακές δυσκολίες (Mäkinenetal, 2014). Κατά τη Νικολοπούλου (στην Ράλλη και Σιδηροπούλου, 2012), ο αφηγηματικός λόγος, πέρα από τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, μπορεί να συμβάλει και στην ψυχοσυναισθηματική και κοινωνικοπολιτισμική τους ανάπτυξη, βασικές προϋποθέσεις για την ομαλή ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο.

Όσον αφορά το ίδιο το παιχνίδι, δεν υπάρχει κάποιος κοινά αποδεκτός ορισμός, εφόσον το παιχνίδι μπορεί να σημαίνει διαφορετικά πράγματα κάθε φορά. Μπορεί να είναι συμπεριφορά, διαδικασία ή/και προσέγγιση μιας δραστηριότητας. Στο αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης της Κύπρου (ΥΠΑΝ, 2020), σημειώνεται στις πρώτες σελίδες ότι: «*Το παιχνίδι αποτελεί διαδικασία μάθησης και ανάπτυξης, πλαίσιο και τρόπο*

οργάνωσης της μάθησης αλλά και δικαίωμα των παιδιών. Είναι μια κοινωνική πρακτική η οποία έχει νόημα για τα παιδιά και αποτελεί τρόπο εκδήλωσης και ενδυνάμωσης των συναισθημάτων, των αναγκών, των κινήτρων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους» (σελ. 5). Σε κάθε περίπτωση το *παιχνίδι* είναι θεμελιώδες μέσο απόκτησης εμπειριών, συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Kieff&Casbergue, 2017) και όταν μια δραστηριότητα προσεγγίζεται ως παιχνίδι έχει υψηλότερα επίπεδα μεταγνώσης και αυτορρύθμισης. Λόγω της ευελιξίας που έχει το παιχνίδι, ο φόβος του παιδιού μειώνεται και έτσι προωθείται η αυτοεκτίμησή του (Sheridan, 2014).

Η ενασχόλησή μας με το παιχνίδι και τον αφηγηματικό λόγο, λοιπόν, εδράζεται στη σημασία που διαδραματίζουν στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Σε ό,τι αφορά στο εκπαιδευτικό αφηγηματικό παιχνίδι, η καρδιά του είναι οι θεματικοί κώδικες, η μακροδομή και τα αφηγηματικά χαρακτηριστικά (δομικά στοιχεία) που εμπεριέχονται στις αστυνομικές ιστορίες μυστηρίου. Σύμφωνα με τον Cawelti (1977), στις ιστορίες αστυνομικού μυστηρίου υπάρχουν δομικά στοιχεία, τα οποία κάποιες φορές εμφανίζονται γραμμικά και κάποιες άλλες εμφανίζονται με άλλη σειρά, ξεχωριστά ή/και συνυπάρχουν. Η επιλογή των ιστοριών αστυνομικού μυστηρίου έγινε λαμβάνοντας υπόψη τον φορμουλαϊκό τους χαρακτήρα, δηλαδή το ότι παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες μεταξύ τους όσον αφορά τη δομή, την πλοκή και τους βασικούς ρόλους που επιτελούν οι χαρακτήρες(Τσούτσουβα, 2010). Πάνω σ' αυτή τη βάση σχεδιάστηκε το εκπαιδευτικό αφηγηματικό παιχνίδι «Μικροί ερευνητές, μεγάλοι αφηγητές», με σκοπό την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο επιδρά στην αφηγηματική ικανότητα των παιδιώνπου συμμετείχαν.

1. Μεθοδολογία

1.1 *Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα*

Για τη δημιουργία του εκπαιδευτικού αφηγηματικού παιχνιδιού έχουν επιλεγεί είκοσι επτά ιστορίες αστυνομικού μυστηρίου για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αυτές αναλύθηκαν και επιλέχθηκαν τα βασικά συστατικά τους, καθώς επίσης και το ειδικό λεξιλόγιο αστυνομικού μυστηρίου, τα οποία και αποτέλεσαν την βάση για τη δημιουργία των δραστηριοτήτων και των δοκιμασιών του παιχνιδιού. Σκοπός ήταν η λεπτομερής περιγραφή, ανάλυση, τεκμηρίωση και εντέλει κατανόηση του τρόπου με τον οποίο επιδρά το πακέτο εκπαιδευτικών αφηγηματικών παιχνιδιών «Μικροί ερευνητές, μεγάλοι αφηγητές» στην αφηγηματική ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας και τέθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα:

|α| Τα παιδιά συνειδητοποιούν και ενσωματώνουν οργανικά στις δικές τους αφηγήσεις το ειδικό λεξιλόγιο των ιστοριών αστυνομικού μυστηρίου;

|β| Τα παιδιά υλοποιούν επαρκώς σε δικές τους αφηγήσεις τη μακροδομή ιστοριών αστυνομικού μυστηρίου;

|γ| Πώς αξιολογούν τα παιδιά, οι γονείς τους και η εκπαιδευτικός της τάξης τη σημασία και την αξία του πακέτου εκπαιδευτικών αφηγηματικών παιχνιδιών;

1.2 *Δείγμα*

Το δείγμα αποτέλεσαν τρία παιδιά προσχολικής ηλικίας, η επιλογή των οποίων έγινε στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων που αφορούσαν στο ιδιαίτερο προφίλ τους. Συγκεκριμένα, τα κριτήρια αυτά αποτέλεσαν η ηλικία των παιδιών, τα ενδιαφέροντά τους (δηλαδή ταπλούσια αναγνωστικά τους ερεθίσματα και η αγάπη τους για τις ιστορίες)και η εισήγηση της εκπαιδευτικού της τάξης. Το προφίλ των παιδιών που συμμετείχαν παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Προφίλ παιδιών

Ψευδώνυμο	Φύλο	Ηλικία
Ορφέας	Άρρεν	5 και 9/12
Πάρης	Άρρεν	5 και 7/12
Άρτεμις	Θήλυ	5 και 9/12

1.3 *Συλλογή και ανάλυση δεδομένων*

Το εκπαιδευτικό αφηγηματικό παιχνίδι οργανώθηκε σε τρεις κύκλους και το πλαίσιο εφαρμογής του προγράμματος ήταν ένα δημόσιο νηπιαγωγείο στην Κύπρο, κατά το πρώτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς 2021-2022. Προηγήθηκε προδιαγνωστικός έλεγχος με πέντε αφηγηματικές κάρτες, τις οποίες έπρεπε να παρατηρήσουν τα παιδιά και να αφηγηθούν μια ιστορία, ώστε να αξιολογηθούν οι αφηγηματικές ικανότητες τους πριν από την εφαρμογή του παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα οι κάρτες ήταν τοποθετημένες με χρονολογική σειρά και ζητήθηκε από το κάθε παιδί ξεχωριστά, να αφηγηθεί την ιστορία που εκτυλίσσεται. Η αφήγηση των παιδιών ήταν ελεύθερη χωρίς να οριστεί πλαίσιο και ούτε συγκεκριμένο λεξιλόγιο. Η έρευνα ολοκληρώθηκε σε είκοσιεπτά συναντήσεις, με διάρκεια σαράντα λεπτά η κάθε μια. Σε ό,τι αφορά στη δομή των συναντήσεων, λάμβαναν χώρα μια δεκαπεντάλεπτη αφήγηση ιστορίας αστυνομικού μυστηρίου, ένα εκπαιδευτικό αφηγηματικό παιχνίδι ή ημιδομημένες παιγνιώδεις δραστηριότητες, εναλλάξ, ανά συνάντηση. Όλες οι συναντήσεις ηχογραφήθηκαν απομαγνητοφωνήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και αξιολογήθηκαν.

Η συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την απομαγνητοφώνηση των συζητήσεων και την ανάλυση των ελεύθερων αφηγήσεων των παιδιών. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν τα δεδομένα από τους διαλόγους των παιδιών μεταξύ τους και με την ερευνήτρια, από τα φύλλα εργασίας που ήταν ενταγμένα στο παιχνίδι, τις προσωπικές αυτοσχέδιες αφηγήσεις των παιδιών στο τέλος κάθε κύκλου παιχνιδιού, τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με τα παιδιά και τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι γονείς και η εκπαιδευτικός των παιδιών. Η συντρέχουσα και οι τελικές αξιολογήσεις πραγματοποιήθηκαν σύμφωνα με τη μακροδομή του αστυνομικού μυστηρίου του Cawelti (1977). Σύμφωνα με τον J. G. Cawelti, στις ιστορίες αστυνομικού μυστηρίου υπάρχουν συγκεκριμένα δομικά στοιχεία, τα οποία κάποιες φορές εμφανίζονται γραμμικά και κάποιες άλλες εμφανίζονται με άλλη σειρά, ξεχωριστά ή/και συνυπάρχουν. Τα δομικά στοιχεία αποτελούν: |α| η εισαγωγή του ερευνητή, |β| το έγκλημα και η άγνοια, |γ| η έρευνα και η μέθοδος προς τη γνώση, |δ| η εξιχνίαση, γνώση και ενοχοποίηση και |ε| η έκβαση και

τιμωρία. Το υλικό αναλύθηκε στη βάση των αφηγηματικών ενοτήτων που παραθέτει ο Cawelti, αναζητώντας όσα περισσότερα στοιχεία ιστοριών μυστηρίου μπορούσαν να εντοπιστούν. Τέλος, η συλλογή των δεδομένων για κοινωνική εγκυρότητα πραγματοποιήθηκε με τη διενέργεια ημιδομημένων συνεντεύξεων με τα παιδιά.

2. Αποτελέσματα

2.1 *Ενσωμάτωση ειδικού λεξιλογίου*

Τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ήρθαν σε επαφή με λέξεις και φράσεις σχετικές με το αστυνομικό μυστήριο, τις οποίες ενσωμάτωσαν έπειτα και στις ελεύθερες αφηγήσεις τους. Για παράδειγμα, λέξεις και φράσεις όπως «υπόθεση», «ύποπτος», «δαχτυλικά αποτυπώματα», «ανάκριση», «ένοχος» κ.ά. ενσωματώθηκαν σταδιακά στο λεξιλόγιο των παιδιών, ως αναπόσπαστα στοιχεία των δικών τους αφηγήσεων. Στον διάλογο που ακολουθεί φαίνεται η ενσωμάτωση ορισμένων τέτοιων λέξεων:

- *«Πάρης: 112 (κλήση προς την αστυνομία), Ναι, κύριε αστυνομικέ ελύσαμεν την υπόθεση! [ενθουσιασμός]*
- *Ε: Δηλαδή ποια υπόθεση;*
- *Πάρης: Επιάμεν τον ένοχο!*
- *Ε: Και τι θα κάνουμε τώρα;*
- *Πάρης: Θα τους βάλουμε φυλακή, εμείς είμαστε ντετέκτιβ*
- *Ε: Πώς βρήκες τον ένοχο;*
- *Πάρης: Ήβρα (μεγεθυντικούς) φακούς και ήβρα τις πατημασιές του. Ήβρα τα ίχνη και ακολούθησα τον κλέφτη».*

Τα παιδιά, μάλιστα, φαίνεται ότι άρχισαν να χρησιμοποιούν και στο σπίτι το ειδικό λεξιλόγιο που υιοθέτησαν. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί το απόσπασμα που ακολουθεί, όπου φαίνεται η ενσωμάτωση ορισμένων λέξεων του ειδικού λεξιλογίουκαι το οποίο η μητέρα ενός από τα παιδιά κατέγραψε στο ερωτηματολόγιο που της χορηγήθηκε στο τέλος της έρευνας: *«Εμπλούτισε πάρα πολύ το λεξιλόγιο του με σχετικές λέξεις. Έφτιαχνε σενάρια μυστηρίου στο σπίτι, όπου ήταν ο ντετέκτιβ, ακολουθούσε ίχνη και αποτυπώματα για να βρει τον ένοχο που έκλεψε από το ψυγείο. Λέξεις: ντετέκτιβ, ύποπτος, ένοχος, ανάκριση, άλλοθι, δαχτυλικά αποτυπώματα, μεγεθυντικός φακός!»* (Μ1).

2.2 *Βελτίωση αφηγηματικής ικανότητας*

Η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών βελτιώθηκε μέσα από το παιχνίδι αφού,όσο εξελισσόταν το παιχνίδι, άρχισαν να χρησιμοποιούν περισσότερα δομικά στοιχεία στις ελεύθερες αφηγήσεις τους. Ο έλεγχος και η αξιολόγηση της εξέλιξης της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών πραγματοποιήθηκε σε στάδια. Συγκεκριμένα, πριν από την έναρξη του προγράμματος, διενεργήθηκε προδιαγνωστικός έλεγχος στη βάση της θεωρίας του Cawelti (1977) για τη μακροδομή του αστυνομικού μυστηρίου και ακολούθησε τελική αξιολόγηση για κάθε κύκλο παιχνιδιού. Σε κάθε στάδιο ελεγχόταν το αφηγηματικό προϊόν του κάθε παιδιού σε σχέση με το πόσα δομικά στοιχεία του αστυνομικού μυστηρίου

περιλάμβανε. Τα στοιχεία του προδιαγνωστικού ελέγχου και των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Προδιαγνωστικός έλεγχος και αξιολόγηση αφηγηματικής ικανότητας

Όνομα παιδιού	Εμφάνιση δομικών στοιχείων αστυνομικού μυστηρίου στις ελεύθερες αφηγήσεις κάθε παιδιού	
	Προδιαγνωστικός έλεγχος	Τελική Αξιολόγηση
Ορφέας	2 (β, ε)	4 (α, β, γ, δ)
Πάρης	0	3 (α, γ, ε)
Άρτεμις	1 (γ)	4 (β, γ, δ, ε)

Δομικά στοιχεία: |α| Εισαγωγή ερευνητή, |β| έγκλημα και άγνοια, |γ| έρευνα και μέθοδο προς τη γνώση, |δ| εξιχνίαση, γνώση και ενοχοποίηση και |ε| έκβαση.

2.3 Αξιολόγηση παιχνιδιού

Μέσα από το παιχνίδι και τις δραστηριότητές του, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με ιστορίες αστυνομικού μυστηρίου και με λέξεις και φράσεις που αφορούν στο αστυνομικό μυστήριο, έτσι που η αφηγηματική τους ικανότητα ενισχύθηκε, συγκρινόμενη με τα αποτελέσματα τους στον προδιαγνωστικό έλεγχο. Με την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού αφηγηματικού παιχνιδιού τα παιδιά εμπλούτισαν τις ελεύθερες αφηγήσεις τους με δομικά στοιχεία αστυνομικού μυστηρίου(Πίνακας 2) και με λέξεις του λογοτεχνικού είδους τόσο κατά τη διάρκεια των σεναρίων που φτιάχναμε ως ομάδα όσο και στις αξιολογήσεις τους στο τέλος κάθε κύκλου.

Τα παιδιά, μέσα από το παιχνίδι απέκτησαν ειδικές γνώσεις και περιέγραψαν την εμπειρία τους μέσα από το παιχνίδι, αναφέροντας πως αυτό τα βοήθησε να μάθουν πώς λειτουργούν «οι αληθινοί ντετέκτιβ» αλλά και πώς χρησιμοποιούνται τα εργαλεία που αφορούν το αστυνομικό μυστήριο (π.χ. μεγεθυντικός φακός, πινέλο και πούδρα για τα δαχτυλικά αποτυπώματα).Συγκεκριμένα, τα παιδιά, στην ερώτηση της ερευνήτριας σχετικά με το τι έμαθαν παίζοντας το παιχνίδι, ανέφεραν ότι έμαθαν για τα δαχτυλικά αποτυπώματα και τη σημασία τους, να κάνουν ανάκριση, για τη δράση των ντετέκτιβκαι τα μέσα που χρησιμοποιούν για να εξιχνιάσουν τα εγκλήματα, όπως ο μεγεθυντικός φακός κ.α. Έμαθαν επίσης τα ίχνη ως στοιχείο, τη φυλακή, τις χειροπέδες, την έννοια ένοχος, τον ρόλο και τη δράση της αστυνομίας σε σχέση με το έγκλημα. Παρατίθεται ως παράδειγμα ένα απόσπασμα όπου ένα από τα παιδιά απαντά στην ερώτηση της ερευνήτριας σχετικά με το τι έμαθε μέσα από το παιχνίδι: *«Τα δαχτυλικά αποτυπώματα, τους ντετέκτιβ, τα παραμύθια και τα κιάλια και τον φακό του κεφαλιού και τις χειροπέδες…»* (Πάρης).

Στο τέλος του προγράμματος, τα παιδιά περιέγραψαν με ενθουσιασμό την εμπειρία του παιχνιδιού και, χαρακτηριστικά, υποστήριξαν ότι οι συναντήσεις θα έπρεπε να γινόντουσαν σε καθημερινή βάση και να είχαν μεγαλύτερη διάρκεια. Τους άρεσε περισσότερο που

υποδύονταν ρόλους μαζί με την ερευνήτρια, έπαιρναν δαχτυλικά αποτυπώματα και απέδιδαν δικαιοσύνη. Αξίζει να αναφερθεί ότι και τα τρία παιδιά που συμμετείχαν δήλωσαν πολύ χαρούμενα που έπαιξαν και πως θα ήθελαν το παιχνίδι να διαρκούσε ακόμα περισσότερο. Για παράδειγμα, η Άρτεμις δηλώνει στην ερευνήτρια ότι θα ήθελε να έπαιζαν περισσότερη ώρα «[…]ήθελα να παίζουμε κάθε μέρα επειδή εν ωραίο τζείνο που παίζαμε…». Η ίδια η εκπαιδευτικός των παιδιών, στη συνέντευξή της έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στο πόσο ενθουσιασμένα ήταν τα παιδιά με το παιχνίδι: *«[Έδειχναν] τρομερό ενδιαφέρον και ενθουσιασμό. Αγωνιούσαν πότε θα έρθει η κυρία Αναστασία για να παίξουν ντετέκτιβ […] Εκείνο που με εντυπωσίασε ήταν το χαμόγελο που πάντα ήταν ζωγραφισμένο στο πρόσωπό τους όταν επέστρεφαν στην τάξη».*

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Οι αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών συνδέονται στενά με την εξέλιξή τους και κυρίως με την κατανόηση, τον γραμματισμό και τις αναγνωστικές δεξιότητες (Brown et al., 2014) και η ανάπτυξή τους είναι ζωτικής σημασίας για το ίδιο το παιδί. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα πρώτα αποτελέσματα της αξιολόγησης ως μέρος μιας ευρύτερης έρευνας με σκοπό τη λεπτομερή περιγραφή, ανάλυση, τεκμηρίωση και εν τέλει κατανόηση του τρόπου με τον οποίο επιδρά το πακέτο εκπαιδευτικών αφηγηματικών παιχνιδιών «Μικροί ερευνητές, μεγάλοι αφηγητές» στην αφηγηματική ικανότητα παιδιών που συμμετείχαν. Τα αποτελέσματα υπήρξαν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, εφόσον φαίνεται ότι τα παιδιά όχι μόνο επωφελούνται από το εκπαιδευτικό αφηγηματικό παιχνίδια αλλά και απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους παίζοντας και διασκεδάζοντας.

Όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε, το πρώτο αφορούσε στο κατά πόσον τα παιδιά συνειδητοποιούν και ενσωματώνουν οργανικά στις δικές τους αφηγήσεις το ειδικό λεξιλόγιο των ιστοριών αστυνομικού μυστηρίου. Πράγματι, τα παιδιά παίζοντας το παιχνίδι και ερχόμενα σε επαφή με λέξεις και φράσεις σχετικές με το αστυνομικό μυστήριο,εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους με λέξεις του συγκεκριμένου λογοτεχνικού είδους και τις ενσωμάτωσαν έπειτα στις ελεύθερες αφηγήσεις τους. Μάλιστα, με δεδομένο το ότι ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας κρίνεται αναγκαίος, είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι τα παιδιά που συμμετείχαν χρησιμοποιούν έπειτα λέξεις από το ειδικό λεξιλόγιο και στο σπίτι.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε ήταν κατά πόσον τα παιδιά υλοποιούν επαρκώς σε δικές τους αφηγήσεις τη μακροδομή ιστοριών αστυνομικού μυστηρίου. Η τελική αξιολόγηση έδειξε ότι και τα τρία παιδιά που συμμετείχαν βελτίωσαν το αφηγηματικό προϊόν τους σε σχέση με τον προδιαγνωστικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε. Πράγματι, μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά βελτίωσαν την αφηγηματική τους ικανότητα, κυρίως σε ό,τι αφορά στη μακροδομή,αφού άρχισαν να χρησιμοποιούν περισσότερα δομικά στοιχεία στις ελεύθερες αφηγήσεις τους, όσο εξελισσόταν το παιχνίδι. Παρόλο που υπάρχει ακόμα σημαντικό έδαφος να καλυφθεί σχετικά με το θέμα αυτό, εντούτοις σημαντικοί μελετητές υποδεικνύουν ότι τα παιδιά που παίζουν παιχνίδια όπου υιοθετούν ρόλους, μιλούν

περισσότερο και αναπτύσσουν έτσι την αφηγηματική τους ικανότητα (Fisheretal, 2011·Nicolopoulou, 2005).

Επιπλέον, η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών ενισχύθηκε μέσα από την ομαδικότητα που απαιτούσε το παιχνίδι και μέσα από τη συνεργασία για την επίτευξη των κοινών στόχων και τη λύση των μυστηρίων. Πράγματι, διάφορες έρευνες τεκμηριώνουν ότι το παιχνίδι αποτελεί μια εξαιρετικά σημαντική μαθησιακή διαδικασία και μέσα από αυτό τα παιδιά βελτιώνουν σημαντικά τόσο τις επικοινωνιακές όσο και τις συναισθηματικές τους δεξιότητες (Μπάνου, Στράτη & Μήτση, 2021). Επιπρόσθετα, όταν τα παιδιά δραστηριοποιούνται σε παιχνίδια τα οποία προϋποθέτουν την υιοθέτηση ρόλων, μαθαίνουν να συνεργάζονται, να βρίσκουν ικανοποίηση μέσα στη συνεργασία και να θέτουν προτεραιότητες (Bodrova&Leong, 2005).

Γενικότερα, το παιχνίδι αποτέλεσε μια ιδιαίτερα απολαυστική εμπειρία για τα παιδιά και μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες απέκτησαν γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν στο παιδικό αστυνομικό μυστήριο, ένιωσαν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, τα οποία μετέδωσαν τόσο στην εκπαιδευτικό τους όσο και στους γονείς τους. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμβάλλουν στη γνώση για την επίδραση των εκπαιδευτικών αφηγηματικών παιχνιδιών στην αφηγηματική ικανότητα των παιδιών και αναδεικνύουν τη σημασία που έχουν τέτοιου είδους εφαρμογές στην εξέλιξή τους, καθώς και την αναγκαιότητα σχεδιασμού και εφαρμογής ανάλογων εκπαιδευτικών αφηγηματικών παιχνιδιών.

Βιβλιογραφία

Bodrova, E. & Leong, D. (2005). The Importance of Play: Why Children Need to Play. *Early Childhood Today.* 20. 6-7.

Brown, J. A., Garzarek, J. E., & Donegan, K. L. (2014). Effects of a Narrative Intervention on Story Retelling in At-Risk Young Children. *Topics in Early Childhood Special Education*, *34*(3), 154–164. https://doi.org/10.1177/0271121414536447.

Cawelti, J. G. (1977). *Adventure, Mystery, and Romance: Formula Stories as Art and Popular Culture*. University of Chicago Press.

Fisher, K., Hirsch-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Singer, D. G. (2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. In A. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 341–362). Oxford University Press.

Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, *101*(4), 765–778.

Mäkinen, L., Loukusa, S., Nieminen, L., Leinonen, E., & Kunnari, S. (2014). The development of narrative productivity, syntactic complexity, referential cohesion and event content in four- to eight-year-old Finnish children. *First Language*, *34*(1), 24-42.

Nicolopoulou, A (2005). Olay and narrative in the process of development: Communities, differences, and interpretations. *Cognitive Development, 20,* 495-502.

Sheridan, M. D. (2014). *Το παιχνίδι στην πρώιμη παιδική ηλικία: Από τη γέννηση ως τον έκτο χρόνο*. Κωνσταντάρας.

Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, *33*(2), 73-80.

Kieff, J. E., & Casbergue, R. M. (2017). *Παιγνιώδης μάθηση & διδακτική: Η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο* (Χ. Κ. Ζάραγκας& Α. Θ. Αγγελάκη, Vert.). Gutenberg.

Βρετουδάκη, Ε. (2017). *Η ανάπτυξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσω της αναδιήγησης και της παραγωγής φανταστικών ιστοριών* [Doctoral dissertation].

Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., & Παπαϊωάννου Σ. (2016). Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, *4*(1), 35-67.

Μάρα, Κ. (2017). *Το κουκλοθέατρο ως παιδαγωγικό εργαλείο στην κατάκτηση του γραμματισμού. Μια διερευνητική προσέγγιση σε παιδιά Α' Δημοτικού* [Unpublished master's thesis]. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Μπάνου, Μ., Στράτη, Π., & Μήτση, Π. (2021). Το παιχνίδι και η συμβολή του στην αλληλεπίδραση παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου: Μια μελέτη περίπτωσης. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση* (pp. 146-157). Αθήνα.

Νάνου, Α. (2005). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές λόγου* [Doctoral dissertation]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Ράλλη, Α. Μ., & Σιδηροπούλου, Τ. (2012). Η σημασία της αναδιήγησης στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστήμες Αγωγής*, *1*(1), 113-136.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας* (1st ed.). Προμηθεύς.

Τσούτσουβα, Μ. (2010, December). *Το Περιπετειώδες Αφήγημα στη Σύγχρονη Ελληνική Λογοτεχνία για Παιδιά και Εφήβους* [Paper presentation]. Forum Νέων Επιστημόνων.

ΥΠΑΝ. (2020). *Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης (3 χρονών - προδημοτική).*

Η θέση των μουσείων στα ελληνικά σχολεία και η αξία των «ψηφιακών εκπαιδευτικών εκδρομών»

Κώστας Λασκαράτος
Δημοσιογράφος

Περίληψη
Κατά τη διάρκεια της πανδημίας οι εκπαιδευτικές εκδρομές εκτοπίστηκαν από το σχολικό πρόγραμμα. Σκοπός της ανακοίνωσης είναι να αναδείξει την ανάγκη ενίσχυσης της θέσης του πολιτισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία επαναπροσδιορίζοντας, ειδικότερα, τη θέση του μουσείου στην εκπαίδευση. Καθώς μέσα στην πανδημία πολλά μουσεία υπενθύμισαν μέσα από πρωτοβουλίες, όπως η μετατροπή αιθουσών τους σε εμβολιαστικά κέντρα ή η συγκέντρωση μασκών για την ενίσχυση των ιατρών, πως δεν αποτελούν μόνο χώρους φύλαξης, συντήρησης και έκθεσης αντικειμένων, αλλά και πεδίο δημιουργίας συνειδήσεων, αρχών και αξιών, στην παρούσα μελέτη θα εστιάσουμε στην ανάγκη γόνιμης υιοθέτησης εναλλακτικών μουσειοπαιδαγωγικών μεθόδων. Λαμβάνοντας επίσης υπόψη πως η φυσική μετάβαση σε ένα μουσείο δεν αποτελεί πλέον τον μοναδικό τρόπο μύησης των μαθητών στην μουσειακή πραγματικότητα -δεδομένου ότι οι ιστότοποι σημαντικών φορέων έχουν εμπλουτίσει το περιεχόμενο τους με ελκυστικό υλικό, animationκαι εξ' αποστάσεως δραστηριότητες- θα επιχειρήσουμε μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές αλλά και παραδείγματα να ερευνήσουμε την αξία υιοθέτησης «ψηφιακών εκπαιδευτικών εκδρομών».

Λέξεις-κλειδιά: μουσείο, εκπαίδευση, σχολείο, ψηφιοποίηση

Abstract
During the pandemic educational excursions have been displaced from the school curriculum. The purpose of this paper is to highlight the need to strengthen culture in education by specifically redefining the position museums hold within it. During the pandemic, many museums have reminded through initiatives, such as the transformation of their space into vaccination centers or the collection of masks to support doctors, that they are not only places of storage, preservation, and exhibition, but also a space for developing conscience, principles, and values. We focus on the essential need for a fruitful adoption of alternative museum-pedagogical methods. Considering that the physical presence in a museum is no longer the only way to introduce students to it, given that the websites of important institutions have enriched their content with attractive material, animation, and distance activities, we will attempt through the literature, as well as cases, to investigate the value of adopting "digital educational tours".

Keywords: museum, education, school, digitization

0. Εισαγωγή

Το 2020, στην Ελλάδα, τα σχολεία έμειναν κλειστά επί 37 εβδομάδες, εξαιτίας της πανδημικής κρίσης που προκάλεσε η COVID-19 (Λακασάς, 2021, Οκτώβριος 24).Η τηλεκπαίδευση εισέβαλλε δυναμικά και βίαια στην εκπαιδευτική διαδικασία επιφέροντας, μεταξύ άλλων, μια ταχύτατη εξοικείωση όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων με την τεχνολογία. Η υποχρεωτικότητα της εξ αποστάσεως μάθησης μείωσε σε μεγάλο βαθμό και ένα χάσμα που είχε από χρόνια παρατηρηθεί μεταξύ «πληροφοριοπλουσίων» και «πληροφοριοφτωχών» (Ρήγου, 2014) Οι έκτακτες συνθήκες αλλά και πρακτικά ζητήματα οδήγησαν ωστόσο σε αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού πλάνου. Κύριο μέλημα ήταν η κάλυψη της διδακτέας ύλης ενώ άλλες δραστηριότητες, όπως οι εκπαιδευτικές εκδρομές, 'πάγωσαν' αφού προϋπέθεταν μετακίνηση των μαθητών, γεγονός που ήταν αδύνατον σε συνθήκες οικιακού εγκλεισμού.

Την ώρα που τα σχολεία είχαν κόψει κάθε δεσμό με τα μουσεία, λόγω του lockdown, τα 'κλειστά μουσεία', σε ολόκληρο τον κόσμο παρέδιδαν μαθήματα ως αληθινοί φορείς αξιών και αισθητικής. Παράδειγμα πρώτο: Η πανδημία έχει μόλις ξεσπάσει, παρά όμως τα αχαρτογράφητα νερά οι διευθυντές μεγάλων ιδρυμάτων όπως ο Tunji Adeniji από το περίφημο MOMA, παραμένουν στην πρώτη γραμμή συγκεντρώνοντας τα αποθέματα που είχαν σε μάσκες και γάντια, τα οποία υπό κανονικές συνθήκες χρησιμοποιούσαν οι συντηρητές του Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης, προκειμένου να τα χορηγήσουν σε νοσοκομεία της Αμερικής που τα είχαν ανάγκη (MOMA, 2020, Μάρτιος 27). Οι κλωστοϋφαντουργοί του Μητροπολιτικού Μουσείου της Νέας Υόρκης, προσέφεραν ακόμη και προσωπική εργασία κατασκευάζοντας υφασμάτινες μάσκες για τους εργαζόμενους στον τομέα υγείας (Holleln, 2020, Απρίλιος 1) ενώ η Ένωση Μουσείων του Ηνωμένου Βασιλείου, προέτρεψε τα σχεδόν 1500 μουσεία που εκπροσωπεί να δωρίσουν υγειονομικό υλικό και να ενθαρρύνουν το προσωπικό τους να γίνουν εθελοντές στη μάχη κατά του κορονοϊού (Olorunshola, 2020, Μάρτιος 26). Παράδειγμα δεύτερο: 29 Απριλίου 2021, στην μικρή πόλη της επαρχίας του Τορίνο, Ρίβολι, το ομώνυμο Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης, Castellodi Rivoli, γίνεται ο πρώτος πολιτιστικός φορέας της Ιταλίας ο οποίος αποφασίζει να ανοίξει εκ νέου τις πύλες του, μετατρεπόμενος σε εμβολιαστικό κέντρο προκειμένου να στείλει ένα ηχηρό μήνυμα υπέρ των νέων εκείνη την περίοδο σκευασμάτων πρόληψης του ιού, σε μια περίοδο οπότε η δυσπιστία πολλών πολιτών ήταν διάχυτη[1].

[1] Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του τακτικού Ευρωβαρομέτρου που διενεργήθηκε τον Φεβρουάριο-Μάρτιο 2021: Λιγότεροι από έναν στους δυο Ευρωπαίους -συγκεκριμένα το 45%- απάντησαν ότι είχαν ήδη εμβολιαστεί ή θα επιθυμούσαν να εμβολιαστούν το συντομότερο δυνατόν ενώ το 20% δήλωσε ότι θα επιθυμούσε να εμβολιαστεί κάποια στιγμή εντός του 2021. Το 21% θα επιθυμούσε να εμβολιαστεί αργότερα, το 12% ότι δεν θα εμβολιαστεί ποτέ και το 2% απάντησε ότι δεν γνωρίζει (European Commission, 2021, 23 Απρίλιος).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές πως η σύνδεση των μαθητών με τα μουσεία είναι απαραίτητο όχι μοναχά να διατηρηθεί, αλλά να ενισχυθεί καθώς οι πολιτιστικοί αυτοί οργανισμοί δεν αποτελούν απλώς κοιτίδα γνώσης αλλά εκπαίδευσης με την ευρύτερη έννοια του όρου. Στο πλαίσιο αυτό θα ήταν σκόπιμο να αξιοποιηθούν τεχνολογικά όπλα όπως 360 ξεναγήσεις και virtual tours, για την πραγματοποίηση 'ψηφιακών επισκέψεων', ή αλλιώς 'εξ αποστάσεως επισκέψεων', σε μουσειακούς χώρους. Επισκέψεων δηλαδή που δεν απαιτούν φυσική μετάβαση των μαθητών και οι οποίες θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν ακόμη και σε συνθήκες τηλεκπαίδευσης όπως αυτές που πρόσφατα βίωσε η εκπαιδευτική κοινότητα.

1. Μεθοδολογία

Λαμβάνοντας υπόψη κοινώς αποδεκτά οφέλη που προκύπτουν από μια εκπαιδευτική εκδρομή σε ένα μουσείο, όπως η απελευθέρωση της δημιουργικότητας των μαθητών και η ενίσχυση της κριτικής τους σκέψης, δια της βιωματικής μάθησης (Δεδούλη, 2001&Monk,2013),η κοινωνικοποίηση των ανηλίκων και η ανάπτυξη της ομαδικότητας (Ματσαγγούρας, 2000), η καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, κοινωνικής αλληλεγγύης και συλλογικής ευθύνης (Baudrit, 2007), αλλά και η πολιτισμική τους ευαισθητοποίηση (Οικονομίδης, 2011), θα εξετάσουμε, μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές αλλά και παραδείγματα, πως αυτά τα οφέλη μπορούν να πολλαπλασιαστούν αξιοποιώντας τις ευκαιρίες του ψηφιακού μετασχηματισμού ο οποίος έχει ήδη διαμορφώσει «*μια νέα πραγματικότητα στο διεθνές πολιτισμικό γίγνεσθαι*» (Γκαντζιάς, 2020:11).

Χωρίς καμία διάθεση να ακυρωθούν απτά κέρδη που αποκομίζονται από την αλληλεπίδραση μαθητών–εκθεμάτων στις αίθουσες ενός μουσείου, θα αναζητηθούν οι νέες ευκαιρίες που προσφέρονται σήμερα χάριν στην τεχνολογία. Μη λησμονούμε ότι τα μουσεία, ως θεσμός, βρίσκονται σε διαρκή 'κίνηση'. Στο πέρασμα των αιώνων δεν άλλαξε μόνο η φύση τους, αφού από ναούς των Μουσών αφιερωμένους στις κόρες του Δία και της Μνημοσύνης (Γλύτση, 2002), μετετράπησανσε χώρους φύλαξης, συντήρησης και έκθεσης αντικειμένων, αλλά διαφοροποιήθηκε ακόμη και ο χώρος στέγασής τους, με αποτέλεσμα, όπως εδώ και τριάντα χρόνια έχει επισημάνει η Hooper (1992:11), η εμπειρία της επίσκεψης να θυμίζει συχνά την αντίστοιχη σε ένα θεματικό πάρκο ή σε ένα λαϊκό πανηγύρι και όχι το χώρο που κάποτε προξενούσε δέος με την αυστηρότητά του.

Με αυτό το δεδομένο, της διαρκούς 'κίνησης', μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές και μέσα από την παράθεση σύγχρονων παραδειγμάτων, θα αναλυθούν διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης του μουσείου και των εκθεμάτων του με σκοπό τη δημιουργική ενσωμάτωση της πληροφορικής κουλτούρας (Βρύζας και Τσιτουρίδου, 2005) στη μουσειακή εκπαιδευτική μαθησιακή εμπειρία. Θα επιχειρηθεί ακόμη να ανιχνευθεί ο τρόπος με τον οποίο οι ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας) μπορούν, μέσω των 'ψηφιακών επισκέψεων', να οδηγήσουν προς «*ένα ευέλικτο, δυναμικό, συνεργατικό, βιωματικό, διερευνητικό, περιβάλλον*

μάθησης που αναπτύσσει και καλλιεργεί γνωστικές, μεταγνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών» (Αλεξανδράτου Βαρβάρα, Ντούλια Αθηνά & Αλεξανδράτος Γεώργιος, 2014:73)

1.1. Στόχοι – Επιδιώξεις

Βασικός σκοπός της ανακοίνωσης είναι να αναδείξει πως οι 'ψηφιακές επισκέψεις' είναι εφικτές, λειτουργικές, εκπαιδευτικά αποτελεσματικές, ελκυστικές για τα τεχνολογικά εγγράμματα παιδιά του 21ου αιώνα. Επιδίωξη δεν αποτελεί η πλήρης αντικατάσταση των εκπαιδευτικών εκδρομών από 'ψηφιακές', αλλά η επισήμανση της αναγκαιότητας εκσυγχρονισμού του σχολείου με την αξιοποίηση νέων μαθησιακών εργαλείων και την προσθήκη επιλογών και δράσεων που επιτρέπει η σημερινή εποχή της τεχνολογίας και της γνώσης. Κάτι τέτοιο θα συμβάλλει ενεργά στον επαναπροσδιορισμό της σχέσης μουσείου – σχολείου, ικανοποιώντας σε μεγάλο βαθμό μιαν ανάγκη που έχει από καιρό επισημανθεί, «*διαμόρφωσης του μουσείου σε χώρο παιδείας και του σχολείου σε χώρο πολιτισμού*» (Βαφειάδου και Ντίνου, 2017: 175)

Πανδημία: Κλειστά μουσεία – Ανοιχτές συλλογές. Το παράδειγμα του Μουσείου του Λούβρου: Το φημισμένο μουσείο του Λούβρου στο Παρίσι, πρωτοπόρο σε θέματα τεχνολογίας, καθώς ήδη το μακρινό 1995 διέθετε ιστότοπο στους επισκέπτες του (Evrard & Krebs, 2018), ενεπλάκη ενεργά στο πεδίο της ψηφιακής αναβάθμισης. Ήδη πριν από το πανδημικό κύμα ζητούμενο του μουσείου κατά τον Claude Chaffiotte[2], ήταν η δημιουργία «*σημαντικών εμπειριών για τους επισκέπτες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επίσκεψή τους*» (Talbot, 2019, Αύγουστος 25). Έτσι από το 2019 ο ιστότοπός του ανανεώθηκε εκ βάθρων, προσετέθησαν «λειτουργίες συνομιλίας» με την υποστήριξη της τεχνικής νοημοσύνης ενώ είχε ήδη δρομολογηθεί η ψηφιοποίηση του συνόλου των έργων που είχε στην κατοχή του το μουσείο και όχι μόνο των 35.000 υπό έκθεση αντικειμένων (όπ). Μεσούσης της πανδημίας, τον Μάρτιο του 2021, το μουσείο προσέφερε στο κοινό πρόσβαση σε μια τεράστια βάση δεδομένων που περιελάμβανε περισσότερα από 482.000 έργα τέχνης που βρίσκονται στο Λούβρο και στο Μουσείο του Ευγένιου Ντεκακρουά με το οποίο υπάρχει κοινή διοίκηση από το 2004[3]. Συγκεκριμένα, στις 26 Μαρτίου του 2021, ενώ όλα τα μουσεία στη γαλλική πρωτεύουσα ήταν κλειστά εξαιτίας των μέτρων περιορισμού του πανδημικού κύματος[4], το Λούβρο παρουσίασε δυο πλατφόρμες: α) το νέο, πλούσιο σε ψηφιακό περιεχόμενο, ιστότοπο *louvre.fr*, και β) μια ξεχωριστή, εύχρηστη βάση δεδομένων την *collections.louvre.fr,* όπου σύμφωνα με τον Jean-Luc Martinez, Πρόεδρο και Διευθυντή του Μουσείου *«για πρώτη φορά, ο καθένας μπορεί να έχει δωρεάν πρόσβαση σε ολόκληρη τη συλλογή έργων από υπολογιστή ή smartphone,*

[2]Διευθύνων σύμβουλος της συνεργαζόμενης με το μουσείο του Λούβρου εταιρείας "Accenture Interactive in Franceand Benelux".

[3] (Collections louvre, xx)

[4] Το μουσείο του Λούβρου παρέμεινε κλειστό για 6 μήνες, ανοίγοντας για το κοινό στις 19 Μαίου του 2021 (Balandras, 2021, Μάιος 5)

είτε αυτά εκτίθενται στο μουσείο, είτε έχουν δοθεί για δανεισμό, ακόμη και μακροπρόθεσμο, είτε βρίσκονται σε αποθήκευση» (Louvre, 2021, Μάρτιος 26).

Η πανδημική κρίση, υπενθύμισε μοιραία το ύψιστο και ασύγκριτο αγαθό της υγείας, δημιουργώντας όμως παράλληλα σκέψεις και συζητήσεις για τις υπόλοιπες προτεραιότητες και ιεραρχήσεις της καθημερινότητάς μας. Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, επεσήμανε εμφατικά πως «*σήμερα, περισσότερο παρά ποτέ, η σημασία του πολιτισμού και της δημιουργικότητας για την κοινωνία είναι ξεκάθαρη*». Κρούοντας μάλιστα καμπανάκι κινδύνου ο ΟΟΣΑ εξήγησε πως «*αν αφήσουμε πίσω το πιο εύθραυστο τμήμα του τομέα θα μπορούσε να προκληθεί ανεπανόρθωτη οικονομική και κοινωνική ζημία*» (OECD, 2020). Με κλειστά μουσεία, η ύπαρξη των ψηφιακών επιλογών έμοιαζε να αποτελεί μονόδρομο αλλά και να δίνει λειτουργική απάντηση σε εκείνη την έκτακτη συνθήκη καθώς το κοινό ήταν αρκετά εξοικειωμένο με την τεχνολογία. Ήδη από 2013 έρευνα του ευρωβαρόμετρου έδειχνε πως το 44% των ερωτηθέντων αναζητούσε πολιτιστικές πληροφορίες στον κυβερνοχώρο, ενώ το 2017 περισσότεροι από το 50% εκείνων που απάντησαν σε έρευνα της Dalia, ισχυρίστηκαν πως έχουν ψάξει στο διαδίκτυο για πολιτιστικές εκδηλώσεις (Anheier, 2018). Επιπλέον, ηθικά διλήμματα και φοβικές ενστάσεις του παρελθόντος που αντιτίθεντο στην τεχνολογική εισβολή και την ψηφιοποίηση είχαν προ πολλού ξεπεραστεί. Επιχειρήματα για την αύρα του αυθεντικού -όπως την περιγράφει ο Benjamin, στο ξακουστό του δοκίμιο-, που καθιστά την εμπειρία της συνάντησης του θεατή με το έργο τέχνης, μοναδική και αναντικατάστατη (Δασκαλοπούλου, 2008:37), δεν στέκονται πλέον ισχυρά να αντικρούσουν την εξέλιξη ενώ ακόμη και όσοι εξέφραζαν φόβο «λουκέτων» στα μουσεία εξαιτίας της ψηφιοποίησης δεν έχουν δικαιωθεί από τα μέχρι τώρα στοιχεία[5].

1.2. Σχολικές 'ψηφιακές επισκέψεις' σε μουσεία

Καθώς, όπως αναλύσαμε, εμβληματικά μουσεία του κόσμου, όπως το Λούβρο, προσφέρουν ήδη μια σειρά από ελκυστικές ψηφιακές υπηρεσίες, η e-μετάβαση σχολείων σε αυτά δεν αποτελεί πλέον μια 'υπόσχεση' αλλά μια ρεαλιστική δυνατότητα καθώς,στην μετά-COVID εποχή, οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία ενώ και τα ελληνικά σχολεία βρίσκονται από τις αρχές του 2000, σχεδόν στο σύνολό τους, online (Ψαχαρόπουλος Γιώργος, 2003).

Η 'ψηφιακή επίσκεψη', στερείται ασφαλώς δυνατοτήτων που προσφέρει η φυσική παρουσία στον χώρο, όπως η αλληλεπίδραση με τα αυθεντικά αντικείμενα – εκθέματα, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, η επί τόπου επεξεργασία βοηθητικού-εποπτικού υλικού, η επαφή με το καταρτισμένο προσωπικό ενός

[5] Αντιθέτως, στοιχεία του 2011 των Μουσείων, Βιβλιοθηκών και Αρχείων του Συμβουλίου δείχνουν ότι μόνο το 1% των ατόμων που συμμετέχουν στον πολιτισμό μέσω διαδικτύου, περιορίζονται σε αυτό χωρίς περαιτέρω πραγματική συμμετοχή (Anheier, 2018:12).

μουσείου ή η περιήγηση σε βοηθητικούς χώρους του μουσείου και η αξιοποίηση μουσειακού εξοπλισμού (Αμανατιάδου, 2014). Ξεκάθαρα όμως υπάρχουν άλλα μεγάλα κέρδη, όπως α) η εξοικονόμηση χρόνου και χρήματος, αφού δεν απαιτείται μετακίνηση για την παρατήρηση των εκθεμάτων, β) η μη εξάρτηση από την επάρκεια, την εκπαίδευση ή το πρόγραμμα που έχει οργανώσει ο εκάστοτε μουσειολόγος, γ) η μη εξάρτηση από το αυστηρό ωράριο ενός μουσείου ή από έκτακτες συνθήκες, όπως απεργίες, που θα μπορούσαν δυνητικά να καταστήσουν ανέφικτη μια περιήγηση, δ) η προσβασιμότητα προς όλους, αλλά σημαντικότερο ίσως από όλα τα οφέλη μιας 'ψηφιακής επίσκεψης' είναι δ) η διεύρυνση των ερεθισμάτων που μπορεί να τύχει ο μαθητής, αφού δεν είναι πια υποχρεωμένος να περιοριστεί στα στενά γεωγραφικά όρια της γειτονιάς ή ακόμη και της χώρας του,αλλά μπορεί να ξεναγηθεί σε οποιοδήποτε μουσείο του κόσμου από την τάξη του ή ακόμη και από το σπίτι του, σε περιόδους τηλεκπαίδευσης.

Εφόσον ένα σχολείο αντικαθιστούσε ορισμένες από τις ετήσιες εκπαιδευτικές εκδρομές με 'ψηφιακές επισκέψεις', δεν θα χάνονταν τα εκπαιδευτικά οφέλη των παραδοσιακών επισκέψεων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, με καθοδηγητή τον δάσκαλο ή την δασκάλα τους, θα πρέπει να λειτουργήσουν από κοινού. Συνεπώς, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία «*που βασίζεται στην επικοινωνία και αναπτύσσει αποτελεσματικά συνεργατικές στάσεις και δεξιότητες*» (Νικολαράκη, Μωραΐτη & Δώσσα, 2010: 92-93), καθίσταται και σε αυτή την περίπτωση απαραίτητη ως εκπαιδευτική μέθοδος που συμβάλλει δραστικά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Υλοποιώντας μια δράση σε ομάδες, στο πλαίσιο μιας 'ψηφιακής επίσκεψης' σε κάποιο μουσείο, οι μαθητές εξελίσσουν ακόμη «*τη γλωσσική τους ικανότητα, αναπτύσσουν θετικά στοιχεία στην προσωπικότητά τους και στον συναισθηματικό τους κόσμο και μειώνουν το άγχος*» (ό.π: 103).

Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί πως ακόμη και οι πρώιμες θεωρίες του John Dewey (1897) για τη σχέση σχολείου και ζωής και την αξία της ατομικής συμμετοχής του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης μέσω της επικοινωνίας με τους άλλους εκπαιδευόμενους, βρίσκουν εφαρμογή στην επιλογή των 'ψηφιακών επισκέψεων'. Η ενεργή συμμετοχή των ανηλίκων, η καινοτομία, ο πειραματισμός, η προσωπική εξερεύνηση του μαθητή και η μεταφορά της ζωής –που στις μέρες μας εμπεριέχει την τεχνολογική εισβολή- στο σχολείο, για τα οποία είχε μιλήσει ο διαλεκτικότερος εκπρόσωπος του αμερικανικού πραγματισμού, μπορούν να ευδοκιμήσουν σε μια 'εξ αποστάσεως επίσκεψη', όπως αλλιώς θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε μια τέτοια δράση.

Η εκπαιδευτική θεωρία της ανακάλυψης, που δίνει στον μαθητή την ευκαιρία να πειραματιστεί για να κατακτήσει τη γνώση, βρίσκει επίσης εξαιρετική εφαρμογή σε μια διαδικασία 'ψηφιακής επίσκεψης' σε ένα μουσειακό περιβάλλον. Μέχρι πρόσφατα, σύμφωνα με κάποιες εκτιμήσεις, τα Μουσεία Επιστημών και τα Παιδικά Μουσεία ήταν τα επικρατέστερα στα οποία η αποκαλυπτική μέθοδος μπορούσε να λειτουργήσει αποτελεσματικά, χάριν στα διαδραστικά εκθέματα και στη μη γραμμική

επίσκεψη στο χώρο (Φιλιππουπολίτη, 2015). Από τη στιγμή ωστόσο που η 'ψηφιακή επίσκεψη' έχει ως προαπαιτούμενο τη διάδραση, προκειμένου ο επισκέπτης να συλλέξει και να επεξεργαστεί τις πληροφορίες, η αποτελεσματικότητα της θεωρίας της ανακάλυψης επεκτείνεται και στα υπόλοιπα μουσεία, με τον δάσκαλο–καθοδηγητή να καλείται να εξασφαλίσει και τη μη γραμμική περιήγηση.

1.3. Η σχέση των νέων με τα μουσεία – Η επούλωση ενός 'τραύματος'

Το 2015, το 77,8% των νέων ηλικίας 16-24 ετών δεν επισκέφθηκε κανένα πολιτιστικό αξιοθέατο (μουσεία, μνημεία, αρχαιολογικούς χώρους, γκαλερί, εκθέσεις κ.ά.), κατέχοντας την πρώτη θέση στην Ε.Ε (Σύκκα, 2019, Φεβρουάριος 6). Ο αντίστοιχος μέσος όρος στο ευρωπαϊκό οικοδόμημα κατεβαίνει στο 52,5% σύμφωνα με την ερευνητική έκθεση «Σύγχρονες τάσεις στην παραγωγή Πολιτιστικού Προϊόντος για Παιδιά και Νέους, στην Ελλάδα την περίοδο της κρίσης», η οποία εκπονήθηκε για λογαριασμό του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού από το Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών του Παιδαγωγικού Τμήματος του ΕΚΠΑ, με επικεφαλής τον καθηγητή Δημοσθένη Δασκαλάκη και την αναπληρώτρια καθηγήτρια Ρέα Κακάμπουρα (Υπουργείο Πολιτισμού, 2019).

Νεότερη, μεγάλη πανελλαδική ποσοτική έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 1.002 ατόμων, τον Ιούνιο του 2019, τη χρονιά δηλαδή πριν από την πανδημία COVID-19 και το παρατεταμένο lockdown, δείχνει ανάλογα πορίσματα μετά από τηλεφωνικές συνεντεύξεις σε πολίτες άνω των 17 ετών. Συγκεκριμένα, στο ερώτημα: «Πότε επισκεφθήκατε για τελευταία φορά κάποιο ελληνικό μουσείο», λιγότεροι από 4 στους 10 ερωτώμενους (39%), δήλωσαν πως είχαν βρεθεί σε ένα μουσείο της πατρίδας μας τους τελευταίους 12 μήνες ενώ το 58,6%, είχε να επισκεφτεί ελληνικό μουσείο ένα, δύο ή και περισσότερα χρόνια (Συγγραφέας, 2021).

Από τα παραπάνω προκύπτει μια 'χαλαρή σχέση' των πολιτών με τα μουσεία η οποία θα μπορούσε σε ένα ποσοστό να αποδοθεί και στον έως σήμερα μονοδιάστατο τρόπο προσέγγισης των πολιτιστικών φορέων από το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Μια πιο σύγχρονη οπτική στη διαμόρφωση της σχέσης μουσείου-σχολείου, με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και τη διαδραστική, εξ ' αποστάσεως εμπειρία μιας 'ψηφιακής επίσκεψης' θα μπορούσε πιθανώς να επουλώσει αυτό το χρόνιο τραύμα, οικοδομώντας μια διαφορετική, στενότερη σύνδεση της νέας γενιάς με τα πολιτιστικά ιδρύματα. Δεδομένου ότι η επαφή του σύγχρονου ανθρώπου με την τεχνολογία ξεκινά μάλιστα από την προσχολική ήδη ηλικία, η επιλογή μιας 'ψηφιακής επίσκεψης' θα μπορούσε υπό συνθήκες να υιοθετηθεί σε δομές εκπαίδευσης ακόμη και πριν από το δημοτικό. Άλλωστε είναι γενική η παραδοχή της αξίας των προσχολικών μας χρόνων. Ήδη από το 2013, στην Αμερική, ο Μπάρακ Ομπάμα είχε επισημάνει πως «*η επέκταση της πρόσβασης σε υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση είναι από τις πιο έξυπνες επενδύσεις που μπορούμε να κάνουμε. Η έρευνα έχει δείξει ότι τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού -όταν σχηματίζεται ο ανθρώπινος εγκέφαλος- αντιπροσωπεύουν ένα εξαιρετικά σημαντικό παράθυρο*

ευκαιρίας για την ανάπτυξη του πλήρους δυναμικού του και τη διαμόρφωση βασικών ακαδημαϊκών, κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων που καθορίζουν την επιτυχία του παιδιού στο σχολείο και στη ζωή» (Shaffer, 2015: 19).

2. Παραδείγματα διδακτικών εφαρμογών: Το μουσείο πάει σχολείο

Όσα θεωρητικά περιγράφονται παραπάνω, μπορούν εύκολα να βρουν πρακτική εφαρμογή σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Ξεκινώντας, ενδεικτικά, από τους μικρούς μαθητές ενός δημοτικού, θα μπορούσαν να συνδυάσουν μια επίσκεψη στο Νέο Μουσείο της Ακρόπολης, κατά τη διάρκεια του μαθήματος των καλλιτεχνικών, παραμένοντας εντός της σχολικής αίθουσας. Ο δάσκαλος ή η δασκάλα των καλλιτεχνικών, αξιοποιώντας δυνατότητες που προσφέρει το 'acropolis museum kids.gr', θα μπορούσε να εκτυπώσει ένα σχέδιο του τρισώματου δαίμονα που κάποτε δέσποζε στο αέτωμα του πρώτου ναό της θεάς Αθηνάς στην Ακρόπολη με σκοπό τα παιδιά να το ζωγραφίσουν, θα μπορούσε να παροτρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατασκευάσουν μια χάρτινη ζωφόρο με Ιππείς του Παρθενώνα και πάλι εκτυπώνοντας υλικό από τον επίσημο ιστότοπο του μουσείου ή ακόμη και να κατασκευάσουν μια ίυγγα, ένα αρχαίο παιδικό παιχνίδι. Η επιλογή της δράσης θα μπορούσε ιδανικά να γίνει από κοινού, μεταξύ του δασκάλου ή της δασκάλας των καλλιτεχνικών και των παιδιών, κατά την έναρξη του μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο, τα εκπαιδευτικά οφέλη θα ήταν πολλαπλά. Τα καλλιτεχνικά θα λάμβαναν χώρα στη σχολική αίθουσα με ζωηρό τρόπο, το αντικείμενο της καλλιτεχνικής δημιουργίας θα μυούσε τα νεαρά άτομα σε μια τέχνη υψηλής αισθητικής, ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες θα έρχονταν σε επαφή με την τεχνολογία αλλά και θα λάμβαναν ευχάριστα γνώσεις σχετικά με κάποια από τα εκθέματα του μουσείου, το οποίο ενδεχομένως μελλοντικά θα ήθελαν από μόνοι τους να το επισκεφθούν.

Σε μεγαλύτερες βαθμίδες, το εκπαιδευτικό προσωπικό ενός σχολείου δύναται να εκμεταλλευτεί την δυνατότητα που προσφέρεται από το κεντρικό Αθηναϊκό Μουσείο για πραγματοποίηση εικονικής περιήγησης, φέρνοντας το Νέο Μουσείο της Ακρόπολης on-line στην τάξη. Προκειμένου, οι εκπαιδευτικοί να είναι καλά προετοιμασμένοι και έτοιμοι να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών, το μουσείο προσφέρει σεμινάρια στα οποία μπορούν να μετέχουν (Μουσείο Ακρόπολης, χ.χ.). Μια τέτοια περιήγηση, θα ήταν ιδανική στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας, σε συνδυασμό με την διδακτέα ύλη και πάντοτε υπό την αυστηρή επίβλεψη, καθοδήγηση και επιμέλεια του διδάσκοντος ή της διδάσκουσας.

Από τις αρχές του 2022, εκπαιδευτικοί διαφόρων βαθμίδων και ειδικοτήτων έχουν στην διάθεσή τους ακόμη ένα εργαλείο, το museotek. Πρόκειται για μια καινοτόμα, ιδιωτική, ψηφιακή πλατφόρμα που επιτρέπει τηνεξ' αποστάσεως και σε πραγματικό χρόνο περιήγηση σχολειών σε μουσεία. Από το μουσείο, ο επιμελητής ή μουσειοπαιδαγωγός μεταφέρει τις γνώσεις του στην τάξη μέσα από μια εξατομικευμένη επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι έχουν πρόσβαση σε πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό και δράσεις. Για παράδειγμα, ο καθηγητής ή η

καθηγήτρια της πληροφορικής μπορεί να εξασφαλίσει μια ωριαία εξ' αποστάσεως ξενάγηση για τους μαθητές και τις μαθήτριες του δημοτικού, του γυμνασίου ή του λυκείου, στο Ελληνικό Μουσείο Πληροφορικής, όπου τα παιδιά θα απολαύσουν μια διαδρομή στην ιστορία της πληροφορικής αλλά και θα αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα σε θέματα όπως η συμβολή των γυναικών στην τεχνολογία (museotek, xx). Μέσω της ίδιας πλατφόρμας, μια παράδοση του μαθήματος της βιολογίας θα μπορούσε να αντικατασταθεί από μια σαρανταπεντάλεπτη εξ αποστάσεως ξενάγηση στο Μουσείο Παλαιοντολογίας και Γεωλογίας του ΕΚΠΑ, κατά την οποία -μέσα από τα απολιθώματα που εκεί εκτίθενται- θα μπορούσαν να διδαχθούν τα παιδιά για την εξέλιξη της ζωής στα θαλάσσια περιβάλλοντα, αλλά και για τη ζωή στην προϊστορική θάλασσα της Ελλάδας (ό.π.). Ακόμη, ο δάσκαλος ή η δασκάλα της μουσικής, θα μπορούσε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς να εξασφαλίσει μια σαρανταπεντάλεπτη εξ αποστάσεως περιήγηση παιδιών, από την Ε' δημοτικού έως την Γ' Λυκείου, στα σχεδόν 200.000 τεκμήρια (βιβλία, παρτιτούρες, δίσκους κλπ), της μουσικής βιβλιοθήκης «Λίλιαν Βουδούρη» (ό.π.).

Τα νέα εργαλεία, μας δίνουν τη δυνατότητα να κατανοήσουμε πως ο όρος «μουσείο» δεν λειτουργεί περιοριστικά, αλλά αντίθετα μια εξ αποστάσεως επίσκεψη σε έναν πολιτιστικό χώρο μπορεί να αφορά πολλά διαφορετικά μαθήματα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μάλιστα, παρά την ενεργό συμμετοχή επιμελητών και μουσικοπαιδαγωγών στις ξεναγήσεις, είναι καθοριστικός αφού αυτός είναι: α) που θα αποφασίσει σε ποιο μουσείο θα γίνει η εξ αποστάσεως ξενάγηση, β) αυτός είναι ο υπεύθυνος που θα κρίνει πότε είναι η σωστή χρονική συγκυρία για μια γόνιμη περιήγηση και κυρίως γ) ο εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο που καλείται να προετοιμάσει τα παιδιά πριν από κάθε ξενάγηση ώστε να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον, αλλά και να επανέλθει στην σχολική τάξη, μετά από την ξενάγηση, προκειμένου να αξιολογήσει τα οφέλη της δράσης. Καθώς μάλιστα μια τέτοιου τύπου ωριαία εξ αποστάσεως ξενάγηση δεν ανατρέπει τον υπόλοιπο σχολικό προγραμματισμό -καθώς λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο ενός μαθήματος-, ο εκπαιδευτικός δύναται να λειτουργήσει με μεγαλύτερη φαντασία, δημιουργικότητα και περισσότερη επαγγελματική ελευθερία.

3. Συμπεράσματα

Οι δυνατότητες που δίνει η τεχνολογία είναι κρίμα να υποτιμούνταικαι εν τέλει να αγνοούνται. Πόσο άραγε απελευθερωτικά θα λειτουργούσε για τις επόμενες γενεές η γνώση και η κατανόηση ότι δεν αποτελούν τους 'κληρονόμους' του μοναδικού ενδόξου παρελθόντος; Μια διαδικτυακή περιήγηση, για παράδειγμα, στο MoMa της Νέας Υόρκης, στο Πράδο της Μαδρίτης ή στο Μουσείο της Περγάμου στο Βερολίνο, δεν θα έκανε εύκολα αντιληπτό στους μαθητές πως οι πολιτισμοί αφού «*έδωσαν σάρκα και οστά σε ολοκληρωμένες κοινωνίες που είχαν κάποια χρονική διάρκεια, έχουν να πουν κάτι σημαντικό σε όλους τους ανθρώπους*» (Taylor, 2000:147); Ακόμη και το στοίχημα της ευρωπαϊκής ενοποίησης θα μπορούσε να ενισχυθεί. Στην

Ελλάδα, όπου το 64% των πολιτών αποτιμά θετικά τη συμμετοχή τη χώρας στο Ευρωπαϊκό Οικοδόμημα (Γεωργακόπουλος, Απρίλιος 2022), η νέα γενιά είναι τουλάχιστον παράδοξο να στερείται τη δυνατότητα ξενάγησης στη διαδικτυακή συλλογή που διαθέτει το«Σπίτι της Ευρωπαϊκής Ιστορίας», δεδηλωμένος στόχος του οποίου είναι «*να γίνει το κορυφαίο μουσείο όσον αφορά τα διεθνικά φαινόμενα που έχουν διαμορφώσει την ήπειρό μας*» (House of European History, xx).

«*Το μουσείο δεν είναι σχολείο. Αφήνει άφθονα δωμάτια στη φαντασία και την ατομική προσέγγιση*», έχει επισημάνει η Thinesse–Demel (2013:3). Αυτά τα «δωμάτια στη φαντασία», κάποιοι λαοί έχουν σήμερα την τύχη να μπορούν να τα ξεκλειδώνουν -στο σύνολό τους- καθώς διαθέτουν πρόσβαση στο παγκόσμιο μουσειακό υλικό μέσω του υπολογιστή, της ταμπλέτας ή του κινητού τους τηλεφώνου. Το προνόμιο αυτό, πρέπει πάντοτε να θυμόμαστε, δεν το έχουν όλοι. Σύμφωνα με την UNESCO (Μάιος, 2020), μόνο το 5% των μουσείων της Αφρικής και των Μικρών Νησιωτικών Αναπτυσσόμενων Κρατών παρέχουν πρόσβαση σε online περιεχόμενο, σε έναν κόσμο στον οποίο, σύμφωνα με τη Διεθνή Ένωση Τηλεπικοινωνιών (International Telecommunication Union, 2019), σχεδόν το ήμισυ του παγκόσμιου πληθυσμού δεν έχει πρόσβαση στο Διαδίκτυο. Στην χώρα μας, όπου ήδη το 85,1% των νοικοκυριών διαθέτει πρόσβαση στο διαδίκτυο (ΕΛΣΤΑΤ, 2021, Δεκέμβρης 8), μοιάζει κρίμα ένας ιδιότυπος 'ιντερνετ-σκεπτικισμός' να στερεί από τους μαθητές τη δυνατότητα 'ψηφιακών εκπαιδευτικών εκδρομών', που θα συνέβαλλαν καθοριστικά στη διεύρυνση των οριζόντων τους, ανοίγοντας ευρύχωρα 'δωμάτια στη φαντασία' τους.

Βιβλιογραφία

Αλεξανδράτου Β., Ντούλια Αθ.& Αλεξανδράτος Γ., (2014), Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: μια δημιουργική συνάντηση για την επίτευξη των στόχων της Γλωσσικής διδασκαλίας.*PEDAGOGY, 7*, 69-82.

Αμανατιάδου, Χ (2014), Σχολείο και μουσείο: σχέση αλληλεπίδρασης. Πολλαπλέςπροτάσεις αξιοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων από τους εκπαιδευτικούς. Το παράδειγμα του Μουσείου Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης. Στο Παπαδόπουλος Σίμος (επιμ), *Η ΣΥΝΟΔΟΣ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*, Αλεξανδρούπολη 31 Μαίου-1 Ιουνίου 2014, (σ 379-389), Αλεξανδρούπολη, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Anheier H. (2018), *Online Participation in Culture and Politics: Towards more Democratic Societies. Second thematic report based on the Indicator Framework on Culture and Democracy April 2018*, Council of Europe. Ανακτήθηκε 26/8/2021 από:https://rm.coe.int/second-thematic-report-based-on-the-indicator-framework-on-culture-and/16808d2514.

Βαφειάδου Ξ.-Ευγ., Ντίνου Μπ.-Μ. (2017), Μουσείο και Σχολείο: Επαναπροσδιορίζοντας τη συνεργασία τους στον 21ο αιώνα. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο , Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: θεωρία και πράξη, αναζητώντας το*

ελκυστικό και το αποτελεσματικό σχολείο. *19*-21 Μαΐου 2017, Ελληνογαλλική Σχολή Jeanne d' Arc (σελ. 175-183). Αθήνα: Έκδοση Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.

Βρύζας, Κ. & Τσιτουρίδου Μ. (2005). Πληροφορική Κουλτούρα και Εκπαίδευση. Τζιμογιάννης (επιμ.) *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Διδακτικής της Πληροφορικής*, Κόρινθος. Ανακτήθηκε από: https://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe669.pdf.

Ballandras Clemence (2021, Μάιος 5), Musées: des réouvertures en ordre dispersé à partir du 19 mai. Ανακτήθηκε 26/8/2021 από: https://www.lefigaro.fr/culture/reouverture-des-musees-a-paris-encore-peu-de-visibilite-sur-la-reouverture-20210505.

Baudrit Al. (2007). *Η Ομαδοσυνεργατική Μάθηση.* Αθήνα*:* Εκδόσεις Κέδρος.

Γεωργακόπουλος Θ. (Απρίλιος, 2022*), Τι Πιστεύουν Οι Έλληνες Του 2022- Α' Μέρος.* Ανακτήθηκε στις 20/5/2020 από:https://www.dianeosis.org/2022/04/ti-pistevoyn-oi-ellines-a-meros/.

Γκαντζιάς Γ. (2020), *Πολιτιστική Πολιτική, Χορηγία και Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη. Αθήνα:* Εκδόσεις Παπασωτηρίου.

Γλύτση και συν (2002), *Οικονομία του Πολιτισμού Β'*. Πάτρα: Έκδοση Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Collections Louvre (xx), Contents of the database. Ανακτήθηκε 26/8/2021 από: https://collections.louvre.fr/en/page/apropos.

Δασκαλοπούλου-Μπουνιά (2008), *Ψηφιακός Πολιτισμός και «Εικονικά Μουσεία»: Έννοιες, Τάσεις, Προκλήσεις, στο Λυριντζής* (Επιμ.) Νέες Τεχνολογίες στις Αρχαιογνωστικές Επιστήμες, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησης της στην ευέλικτη ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6*, 145 -159.

Dewey, J. (1897) My pedagogic creed, *The School Journal*, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897), 77-80.

Evrard & Krebs (2018), The authenticity of the museum experience in the digital age: the case of the Louvre*. J Cult Econ* 42, 353–363 https://doi.org/10.1007/s10824-017-9309-x.

European Commission, (2021, 23 Απρίλιος), Eurobarometer: Trust in the European Union has increased since last summer .Ανακτήθηκε στις 19 Ιανουαρίου 2022 από:https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_21_1867?fbclid=IwAR19bNMs-vHCnNsgs5ZgzEYYRXY3MLUkyqYOcL94nKFOsbTy54LJofC7rYc.

ΕΛΣΤΑΤ (2021, Δεκέμβρης 8), *Ερευνα χρήσης τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας από νοικοκυριά και άτομα – χρήση ηλεκτρονικού εμπορίου – απόρρητο και προστασία της ιδιωτικής ζωής και των προσωπικών δεδομένων: Έτος 2021.* Ανακτήθηκε στις 17/4/2020 από:

https://www.statistics.gr/documents/20181/bfeda5cf-6bce-2b1d-5027-983222da4d6.

Hooper-Greenhill Eil. (1992), *Museums and the shaping of knowledge*. London & New York: Routledge.

Holleln M. (2020, Απρίλιος 1), In Challenging Times, The Met Offers Inspiration and Engagement. Ανακτήθηκε στις 17/4/2020 από: https://www.metmuseum.org/blogs/now-at-the-met/2020/covid-ppe-digital-offerings.

House of European History, (xx), Mission and Vision . Ανακτήθηκε στις 17/4/2020 από:https://historia-europa.ep.eu/en/mission-vision.

International Telecommunication Union (2019), Measuring digital development Facts and figures 2019. Ανακτήθηκε στις 7 Ιουνίου 2020 από: https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2019.pdf.

Λακασάς Απ. (2021, Σεπτέμβριος 24), Τηλεκπαίδευση στην Ελλάδα και στην Ευρώπη , Ανακτήθηκε στις 5/4/2022 από: https://www.kathimerini.gr/culture/arts/561510796/tilekpaideysi-stin-ellada-kai-stin-eyropi/.

Λασκαράτος, **Κ** (2021*), Πολιτισμός και Εξωστρέφεια, Ο ρόλος των Μουσείων και άλλων Πολιτισμικών Φορέων στην Πολιτιστική Διπλωματία και τη Διεθνή Αλληλοκατανόηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.

Louvre (2021, Μάρτιος 26), The Musée du Louvre launches online collection database and new website. Ανακτήθηκε στις 20/8/2021 από:https://presse.louvre.fr/le-musee-du-louvre-met-en-ligne-ses-collections-et-devoile-son-nouveau-site-internet-3/.

Ματσαγγούρας, Ηλίας (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «γιατί», «πώς», «πότε» και «για ποιούς. Επιστημονικό Συμπόσιο: *Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας –Τάσεις και εφαρμογές* , 8 -21.

Μουσείο Ακρόπολης (χχ), Μαθητές και Εκπαιδευτικοί. Ανακτήθηκε στις 28/09/2022 από: https://www.theacropolismuseum.gr/mathites-kai-ekpaideytikoi

MoMA (2020, Μάρτιος 27), The Mask Crusaders . Ανακτήθηκε στις 17/4/2020 από: https://www.moma.org/magazine/articles/265.

Monk, D.F. (2013). John Dewey and adult learning in museums. AdultlearningΑνακτήθηκεστις 24/5/2022από:https://doi.org/10.1177%2F1045159513477842.

Museotek (xx*),* Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Ανακτήθηκε στις 28/09/2022 από: https://museotek.net/ekpaideftika-programmata/.

Νικολαράκη Μ., Μωραΐτη Τζ. & Δώσσα Κ. (2010*), Μύθοι και Πραγματικότητα της Ελληνικής Εκπαίδευσης, διαθεματικότητα και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις* Ι. Σιδέρης.

Οικονομίδης, Β. (2011). Μουσείο και νηπιαγωγείο: διαδρομές τεμνόμενες ή ασύμπτωτες. Στο Γαβριλάκη Ε. (Επιμ.). *Η Άνοιξη των Μουσείων. Συνάντηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη μουσειακή αγωγή* (σελ 125 - 144). Ρέθυμνο.

OECD (2020), Along with the tourism industry, cultural and creative sectors are among the most affected by the current coronavirus (Covid-19) crisis.Ανακτήθηκε στις 17/4/2020 από: https://www.oecd.org/cfe/leed/culture-webinars.htm.

Olorunshola Y., (2020, Μάρτιος 26*),* Practical ways museums can contribute durind the Covid-19 crisis. Ανακτήθηκε στις 17/4/2020 από: https://www.museumsassociation.org/museums-journal/news/26032020-practical-ways-museums-can-contribute-Covid-19.

Ρήγου Μ. (2014), *Από την ψηφιακή επανάσταση στην ψηφιακή επιτήρηση, Νέα μέσα, δημοσιότητα και πολιτική* (σελ. 197-202). Αθήνα: ΕκδόσειςΙ. Σιδέρης.

Σύκκα Γ. (2019, Φεβρουάριος 6), Εκτός... πολιτισμού οι νέοι. Ανακτήθηκε στις 27 Απριλίου, 2019 από: http://www.kathimerini.gr/1008560/article/politismos/eikastika/ektos-politismoy-oi-neoi.

Shaffer E. Sharon (2015), *Engaging young people in Museums*. London and New York: Routledge.

Taylor Charles (2000), *Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πόλις.

Talbot Paul (2019, Αύγουστος 25), Inside The Marketing Strategy Of The Louvre. Ανακτήθηκε τις 20/8/2021 από: https://www.forbes.com/sites/paultalbot/2019/08/25/inside-the-marketing-strategy-of-the-louvre/?sh=f4e0fc01e641.

Thinesse-D.J. (2013). Adult education and the museum. New visions, trends and innovations for the visitor orientation after 2000. Διαθέσιμο στο https://is.muni.cz/el/1421/jaro2013/UEV_23/um/40458626/Adult_ducation_and_the_museum.pdf.

Φιλιππουπολίτη Αν. (2015), Εκπαιδευτικές θεωρίες και μουσειακή μάθηση. Στο Νικονάνου (Επιμ) Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα. Αθήνα: Κάλλιπος.

Ψαχαρόπουλος Γ., (2003), *Ελληνική Παιδεία, Μια σύγχρονη τραγωδία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.

UNESCO (2020, Μάιος), Museums around the world in the face of covid-19. Ανακτήθηκε στις 7/7/2020 από:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373530/PDF/373530eng.pdf.multi.

Υπουργείο Πολιτισμού (2019), Δηλώσεις Υπουργού Πολιτισμού για την έρευνα του ΕΚΠΑ: Η σχέση παιδιών και νέων με τον πολιτισμό, Διαθέσιμο στον επίσημο ιστότοπο του Υπ.Πο. Ανακτήθηκε στις 27 Απριλίου του 2019: https://www.culture.gr/el/information/SitePages/view.aspx?nID=2573.

Συσχέτιση λαθών στην ορθογραφία με τη νοημοσύνη και την οικογενειακή δυναμική μαθητών/τριών δημοτικού

Στεργούλλα Τρέχα
Υπ. Διδακτόρισσα, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
trexal@rhodes.aegean.gr
Ασημίνα Τσιμπιδάκη
Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
tsimpidaki@rhodes.aegean.gr

Περίληψη
Η εργασία πραγματεύεται τη συσχέτιση λαθών στην ορθογραφία με τη νοημοσύνη και τις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής μαθητών/τριών δημοτικού. Το δείγμα της έρευνας ήταν 225 μαθητές/τριες δημοτικού με μέσο όρο ηλικίας τα 11,5 έτη. Για τη συλλογή των δεδομένων χορηγήθηκαν ένα Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο, το Τεστ Καθ' υπαγόρευσης Γραφής του Ζάχου, το Τεστ Νοημοσύνης Raven's Progressive Matrices (RPMs) και το Ερωτηματολόγιο Μέτρησης της Οικογενειακής Δυναμικής ΙΙ (Family Dynamics Measure II). Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι υπήρχε θετική συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης στο τεστ νοημοσύνης του Raven's Progressive Matrices (RPMs) και των ορθογραφικών λαθών των μαθητών/τριών, καθώς και αρνητική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της δυναμικής της οικογένειας με τον αριθμό των λαθών στην ορθογραφία. Κατά συνέπεια, οι μαθητές/τριες με μεγαλύτερο αριθμό λαθών αντιστοιχούν σε μαθητές/τριες με χαμηλότερη επίδοση στο τεστ νοημοσύνης Raven's Progressive Matrices (RPMs), και όσο αυξάνεται η δυναμική της οικογένειας, τόσο μειώνονται τα λάθη στην ορθογραφία των μαθητών/τριών, και αντίστροφα.

Λέξεις-κλειδιά: λάθη στην ορθογραφία, μαθητές/τριες δημοτικού, νοημοσύνη, δυναμικά οικογένειας

Abstract
The paper aims to examine the correlation of errors in spelling with the degree of performance in an intelligence test, and the dimensions of family dynamics of elementary school students. The sample consisted of 225 students, with an average age of 11.5 years. A Self-report Questionnaire, the Zachos Dictation Test, the Raven's Progressive Matrices (RPMs) and the Family Dynamics Measure II Questionnaire were administered for data collection. The findings showed that there was a positive correlation between the performance of students in the Raven's Progressive Matrices IQ test and students' spelling errors, as well as a negative correlation between the dimensions of family dynamics and the number of spelling errors. Consequently, students with the higher number of errors corresponded to students with lower scores on the Raven Progressive Matrices (RPMs), and as family dynamics increased, the number of spelling errors of students decreased, and vice versa.

Keywords: spelling errors, elementary school students, intelligence, family dynamics

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η ορθογραφημένη γραφή, δηλαδή, η γνώση και εφαρμογή στον γραπτό λόγο των ορθογραφικών συμβάσεων της ελληνικής γλώσσας αποτελεί πρόκληση για πολλούς/ές μαθητές/τριες. Ο χρόνος που αφιερώνουν στο σχολείο για την εκμάθησή της είναι σημαντικός, εφόσον η εκτίμηση της καλής σχολικής τους πορείας συνδέεται και με την ορθογραφημένη γραφή. Τα προβλήματα και τα λάθη στην ορθογραφία επηρεάζουν συχνά τη γενική σχολική πορεία του/της μαθητή/τριας, καθώς έχουν επιπτώσεις σε πολλούς τομείς της σχολικής επίδοσης (Ιορδανίδου & Σέργης 2019· Ματή-Ζήση, 2011· Καραντζόλα, 2001).

Η ορθογραφία αποτελεί ένα από τα ουσιαστικότερα, επίμονα προβληματικά πεδία για όσους έχουν δυσκολίες στον γραπτό λόγο. Τα λάθη στην ορθογραφία εντοπίζονται νωρίς στη σχολική φοίτηση και μετά την κατάκτηση της ανάγνωσης. Συνεχίζονται δε, και στη δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010· Σπαντιδάκης, 2009· Βαρσαμίδου& Σπαντιδάκης, 2007). Προφανώς, οι ορθογραφικές δυσκολίες είναι επίμονες και δεν είναι πάντα εύκολο να ξεπεραστούν (Tamboer et al., 2016).

Πολλές είναι οι δεξιότητες που εμπλέκονται στη γραφή, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης και της οργάνωσης των ιδεών και της επιλογής κατάλληλων λέξεων. Το να γνωρίζει κανείς πώς γράφονται οι λέξεις μπορεί να φαίνεται συγκριτικά μικρό, αλλά αποτελεί ουσιαστικό μέρος της διαδικασίας γραφής (Treiman, 2017a, 2017b).

Η ορθογραφία είναι μια σημαντική ακαδημαϊκή δεξιότητα, απαραίτητη για επιτυχημένη συμμετοχή στις μελλοντικές σύγχρονες κοινωνίες (Zarićetal., 2021). Η ικανότητα της ορθογραφίας είναι μια σταδιακά αναπτυσσόμενη, χρονοβόρα και περίπλοκη διαδικασία. Σχετίζεται άμεσα με τις γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού, τη φωνολογική, τη γραμματική και τη σημασιολογική επίγνωση, τις γνωστικές λειτουργίες (νοημοσύνη, αντίληψη, μνήμη) και τις μεταγνωστικές δεξιότητες (έλεγχος και επιλογή των ορθογραφικών στρατηγικών) (Diamanti et al., 2014).

Η άποψη ότι το νοητικό δυναμικό συνδέεται στενά με τη μάθηση και την επίδοση στο σχολικό περιβάλλον είναι ευρέως διαδεδομένη. Ο πρωταρχικός σκοπός της δημιουργίας των τεστ νοημοσύνης εξάλλου, ήταν η πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Γκόγκος κ.ά., 2020).

Έρευνες για τον βαθμό συσχέτισης ανάμεσα στον δείκτη νοημοσύνης και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών υποδεικνύουν πως είναι υψηλός. Οι Sternberg & Grigorenko (2003 αναφορά Αναστασίου, 2008) επεσήμαναν πως το νοητικό δυναμικό δεν μπορεί να εξηγήσει απόλυτα τη διακύμανση στη σχολική βαθμολογία διότι σύμφωνα με ορισμένες έρευνες, το νοητικό πηλίκο ενός ατόμου μπορεί να ερμηνεύσει περίπου το 25-49% της διακύμανσης των σχολικών του επιδόσεων.

Η έρευνα αποδεικνύει ότι η γενική νοημοσύνη και η φωνολογική συνειδητοποίηση συμβάλλουν στην απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και ορθογραφίας στα παιδιά (Siddaiah & Padakannaya 2015·Zarić et al., 2021). Στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές άλλες χώρες, η εκτίμηση του νοητικού δυναμικού

εξακολουθεί να αποτελεί βασικό και αναπόσπαστο μέρος της διαγνωστικής διαδικασίας, η οποία περιλαμβάνει τη χορήγηση κάποιου τεστ νοημοσύνης, καθώς και κλίμακες της προσαρμοστικής ικανότητας του παιδιού (Τζιβινίκου, 2015).

Η έρευνα επιβεβαιώνει, επίσης, ότι η γενική νοημοσύνη είναι μια από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις της ανάγνωσης και της ορθογραφικής ικανότητας, και συμβάλλει σημαντικά στην απόδοση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας (Zarićetal., 2021). Εκτός αυτού, τα αποτελέσματα μελετών δείχνουν ότι τα παιδιά με υψηλότερη νοημοσύνη επιτυγχάνουν, επίσης, υψηλότερες βαθμολογίες σε έργα ανάγνωσης και ορθογραφίας (Zöllner & Roos, 2009 αναφορά Zarić et al., 2021).

Επιπρόσθετα, είναι περιορισμένες οι έρευνες για τη διερεύνηση της ανάπτυξης της ορθογραφικής ικανότητας σε άτομα με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) αν και τα τελευταία χρόνια στον ελληνικό χώρο έχει υπάρξει ενδιαφέρον για τους γλωσσικούς παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας, όπως και για την ανάλυση των ορθογραφικών λαθών μαθητών/τριών με και χωρίς ΜΔ (Ξάνθη, 2017· Protopapas et al. 2013· Μουζάκη& Πρωτόπαπας, 2010· Αναγνωστοπούλου & Κανταρτζή, 2008· Pavlidis & Giannouli, 2003).

Οι δυσκολίες στην ορθογραφία έχουν εντοπιστεί ως το πιο κοινό έλλειμμα όσων έχουν δυσλεξία και γενικά ΜΔ (Tamboer et al., 2016), και για αυτόν τον λόγο οι έρευνες που αφορούν στη σχέση της ορθογραφίας με την οικογένεια έχουν γίνει υπό το πρίσμα των ΜΔ. Επιπρόσθετα, η έρευνα για τη δυναμική της οικογένειας παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία είναι περιορισμένη. Η πλειονότητα των μελετών εστιάζει σε οικογένειες παιδιών με ΜΔ, και κυρίως, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ). Η διαθέσιμη βιβλιογραφία στον τομέα των οικογενειακών σχέσεων και των παιδιών και εφήβων με ΜΔ είναι περιορισμένη ποσοτικά και προηγούμενων ετών, και ενδεχομένως, να μην αντιπροσωπεύει απόλυτα τον τωρινό πληθυσμό. Αρκετοί/ές ερευνητές/τριες στον τομέα ζήτησαν να δοθεί έμφαση στο οικογενειακό πλαίσιο για να την καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών, αντιληπτικών και επικοινωνιακών δυσκολιών των παιδιών και εφήβων με ΜΔ. Όσον αφορά στις οικογενειακές σχέσεις των εφήβων με ΜΔ, τα ευρήματα δεν είναι συγκροτημένα και εμφανίζουν μια όχι ξεκάθαρη εικόνα (Dyson, 2003· Stone, Bradley & Kleiner, 2002). Ο Baigas (2002) διαπίστωσε ότι οι οικογένειες μικρότερων παιδιών με ΜΔ σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία σε πτυχές της οικογενειακής λειτουργίας, συμπεριλαμβανομένων των ρόλων, τον έλεγχο της συμπεριφοράς, την επικοινωνία, τη συναισθηματική ανταπόκριση, και γενική λειτουργία. Αντίθετα, άλλα ευρήματα (Dyson, 1996· Morrison & Zetlin, 1992) έχουν διαπιστώσει ότι υπάρχουν περισσότερες ομοιότητες από ότι διαφορές σχετικά με τη λειτουργία των οικογενειών με και χωρίς αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων των ΜΔ. Αξίζει να αναφερθεί ότι η υπάρχουσα βιβλιογραφία προβάλλει τη ζωτική σημασία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σπίτι και της συμμετοχής των γονέων στις εκπαιδευτικές επιδόσεις και των παιδιών με ΜΔ (Kannangara, 2015· Rimkuteetal., 2014· Poon-McBrayer & McBrayer, 2014· Nalavany & Carawan, 2012).

Η παρούσα μελέτη: Η συσχέτιση μεταξύ νοημοσύνης, γλωσσικών προβλημάτων και ορθογραφίας είναι καλά εδραιωμένη στη βιβλιογραφία (Smithetal., 2016), ωστόσο, δεν υπάρχουν έρευνες που εστιάζουν στη συσχέτιση λαθών στην

ορθογραφία με την οικογενειακή δυναμική. Η παρούσα εργασία έρχεται να μελετήσει αυτό το πεδίο και πραγματεύεται τη συσχέτιση λαθών στην ορθογραφία με τη νοημοσύνη και τις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής μαθητών/τριών δημοτικού. Οι υποθέσεις της μελέτης είναι οι ακόλουθες:

- **Υπόθεση 1η:** Παιδιά με υψηλό ποσοστό λαθών στην ορθογραφία θα έχουν χαμηλό σκορ στο τεστ νοημοσύνης Raven Progressive Matrices.
- **Υπόθεση 2η:** Παιδιά με υψηλό ποσοστό λαθών στην ορθογραφία θα έχουν χαμηλό σκορ σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου Μέτρησης της Οικογενειακής Δυναμικής ΙΙ.

1. Μεθοδολογία

1.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας συμπεριελάμβανε 225 μαθητές/τριες δημοτικού που φοιτούσαν στην ΣΤ τάξη των Δημοτικών Σχολείου της νήσου Ρόδου. Πιο αναλυτικά, το 50,2% των παιδιών φοιτούσε σε σχολεία της πόλης της Ρόδου και το υπόλοιπο 49,8% σε σχολεία των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών του νησιού. Τα αγόρια του δείγματος ήταν 111 (το 49,3%) και τα κορίτσια 114 (50,7%). Αυτές οι αναλογίες κατά φύλο είναι πολύ κοντά με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ για τον Νομό Δωδεκανήσου την αντίστοιχη χρονική περίοδο. Η μέση ηλικία των παιδιών του δείγματος ήταν τα 11,5 έτη με τη μέση ηλικία των αγοριών να είναι μόνο κατά δυο μήνες μεγαλύτερη των κοριτσιών.

1.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χορηγήθηκαν:

- *Ένα Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο Κοινωνικο-δημογραφικών Στοιχείων:* Αυτό το ερωτηματολόγιο διερευνά πληροφορίες σχετικά με τα εξής: φύλο, ηλικία, αριθμό παιδιών στην οικογένεια, τύπο οικογένειας στην οποία ανήκουν, σειρά γέννησης, κ.ά.
- *Το Τεστ Καθ' υπαγόρεσης Γραφής του Ζάχου (ΚΥΓ):* Το ΚΥΓ συνιστά μία δοκιμασία ορθογραφίας κειμένου. Περιλαμβάνει ένα κείμενο που αποτελείται από μία παράγραφο, 49 λέξεων. Στη δοκιμασία αυτή υπαγορεύεται κείμενο με μορφολογική ποικιλία, το οποίο είναι διαφορετικό για κάθε ηλικιακή ομάδα. Στο τέλος, καταγράφεται ο αριθμός λαθών. Για την εκτέλεσή της οι μαθητές/τριες ανακαλούν πληροφορίες από τη μνήμη τους που αφορούν στη φωνολογική, γραμματική (μορφολογική) ή ιστορική (οπτική) ταυτότητα των λέξεων (Ζάχος & Ζάχος, 1998).
- Το Τεστ Νοημοσύνης Raven's Progressive Matrices (RPMs): Το RPMs είναι ένα τεστ νοημοσύνης με υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία, μπορεί να χορηγηθεί κατά άτομο ή κατά ομάδες και να επαναχορηγηθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα. Μπορεί να δοθεί σε υποκείμενα ανεξαρτήτως επιπέδου εκπαίδευσης, ακόμα και σεόσους/ες εμφανίζουν δυσκολίες όρασης και ακοής, ενώ τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι συμβατά με αυτά άλλων πιο απαιτητικών τεστ νοημοσύνης. Η

εκδοχήStandard του Raven είναι το πιο κοινό και δημοφιλές μη λεκτικό τεστ νοημοσύνης που χορηγείται σε ομάδες που ηλικιακά κυμαίνονται από 5 ετών έως ηλικιωμένους/ες. Περιλαμβάνει 60 στοιχεία πολλαπλής επιλογής με αύξουσα σειρά δυσκολίας (Raven&Raven, 2003˙ Raven et al., 2003).

- *Το Ερωτηματολόγιο Μέτρησης της Οικογενειακής Δυναμικής ΙΙ [Family Dynamics Measure II (FDM II)]:* Το FDM II είναι ένα ερωτηματολόγιο με 66 ερωτήσεις, οι οποίες χωρίζονται σε έξι (6) διαστάσεις που έχουν διαφορετικό αριθμό ερωτήσεων. Η βαθμολόγηση γίνεται σε μορφή 6 σημείων τύπου Likert (από *«συμφωνώ απόλυτα»* μέχρι *«διαφωνώ απόλυτα»*). Οι ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο έχουν τυχαία σειρά και διατυπώνονται είτε θετικά, είτε αρνητικά. Κάθε διάσταση έχει έναν αρνητικό και έναν θετικό πόλο. Οι διαστάσεις είναι οι εξής: Διάσταση 1η: Εξατομίκευση - Συγχώνευση, Διάσταση 2η: Αμοιβαιότητα - Απομόνωση, Διάσταση 3η: Ευελιξία - Ακαμψία, Διάσταση 4η: Σταθερότητα - Αποδιοργάνωση, Διάσταση 5η: Σαφής -Ασαφής Επικοινωνία και Διάσταση 6η: Συμπληρωματικότητα - Σύγκρουση ρόλων. Υψηλότερη βαθμολογία σημαίνει θετικότερη οικογενειακή δυναμική. Μπορούμε να συγκρίνουμε τις τελικές βαθμολογίες των διαστάσεων. Δεν μπορούμε να εξάγουμε έναν μέσο όρο από όλο το ερωτηματολόγιο (White & Elander, 1992˙Lasky et al., 1985).

1.2 Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε τα σχολικά έτη 2017-2020.

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε σε περιγραφική στατιστική, στο μη-παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα και το κριτήριο ρ του Spearman.

2. Ευρήματα

2.1 Ευρήματα σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στα τεστ

Τεστ Καθ' υπαγόρεσης Γραφής του Ζάχου (ΚΥΓ)

Η ανάλυση των ευρημάτων ανέδειξε (Πίνακας 1) ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών είχε υψηλό αριθμό λαθών στην ορθογραφία, όπου το 46,7% των μαθητών/τριών έκανε 3-15 λάθη στην ορθογραφία και το 26, 7% των μαθητών/τριών >=16 λάθη και <=2 λάθη αντίστοιχα.

Πίνακας 1:Ποσοστά (%) των ομάδων του συνόλου ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ

Ομάδες αριθμού ορθογραφικών λαθών		N	έγκυρο %
1	<=2 λαθών (1% - 25%)	60	26, 7
2	3-15 λάθη (26% - 74%)	105	46,7
3	>=16 λαθών (75% - 100%)	60	26,7

Τεστ Νοημοσύνης Raven's Progressive Matrices (RPMs)

Σύμφωνα με τα ευρήματα το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών (36,9%) επέδειξε βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης που αντιστοιχεί στην Κατηγορία ΙΙ: Ευφυΐα, καθοριστικά πάνω του μέσου όρου (εκατοστιαία αναλογία γύρω ή πάνω από 75% με >45 σωστές απαντήσεις), το 34,7% στην Κατηγορία ΙΙΙ: Ευφυΐα στον μέσο όρο (εκατοστιαία αναλογία μεταξύ 25% και 75%), το 22,2% στην Κατηγορία Ι: Ανώτερη ευφυΐα (εκατοστιαία αναλογία γύρω ή πάνω από 95% με >56 σωστές απαντήσεις), το 5,3 % στην Κατηγορία IV: Ευφυΐα καθοριστικά κάτω του μέσου όρουν(εκατοστιαία αναλογία κάτω από 25% με <15 σωστές απαντήσεις), και τέλος, το 0,9% στην Κατηγορία V: Ελλιπής νοημοσύνη (εκατοστιαία αναλογία γύρω ή κάτω του 5% με <5 σωστές απαντήσεις). Στον Πίνακα 2 δίνονται οι Μ.Τ. των κατηγοριών στο τεστ νοημοσύνης RPMs.

Πίνακας 2: Μέσες τιμές στις κατηγορίες το τεστ νοημοσύνης RPMs

Κατηγορίες του σκορ νοημοσύνης στο τεστ RPMs	Μ.Τ.
Ι: Ανώτερη ευφυία. Εκατοστιαία αναλογία γύρω ή πάνω από 95%	5,42
ΙΙ: Ευφυία, καθοριστικά πάνω του μέσου όρου	10,29
ΙΙΙ: Ευφυία στον μέσο όρο. Εκατοστιαία αναλογία μεταξύ 25% και 75%	12,03
IV: Ευφυία καθοριστικά κάτω του μέσου όρου. Εκατοστιαία αναλογία κάτω από 25%	22,25
V: Ελλιπής νοημοσύνη	17,50

Ερωτηματολόγιο Μέτρησης της Οικογενειακής Δυναμικής ΙΙ (FDM ΙΙ)

Οι μαθητές/τριες, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 3 βρέθηκε ότι είχαν υψηλό βαθμό στην πλειονότητα των διαστάσεων της οικογενειακής δυναμικής, εκτός από την 3η διάσταση: Ευελιξία-Ακαμψία όπου η μέση τιμή (Μ.Τ.) ήταν 3,37.

2.2 Ευρήματα σχετικά με την 1η ερευνητική υπόθεση

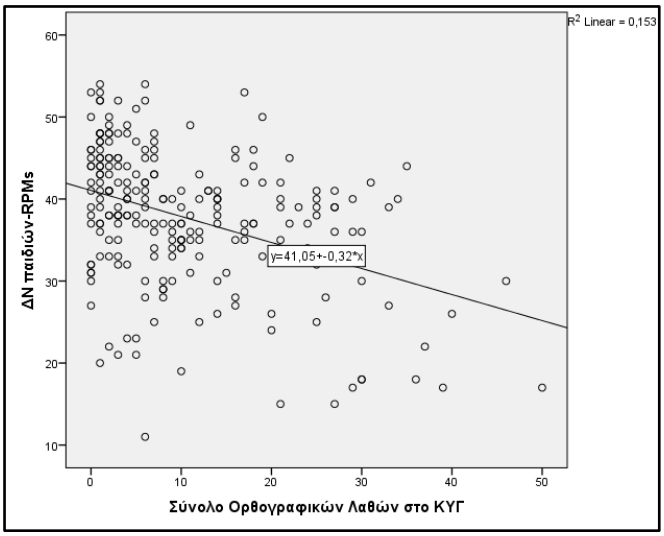
Τα ευρήματα σχετικά με τη 1η ερευνητική υπόθεση: *«Παιδιά με υψηλό ποσοστό λαθών στην ορθογραφία θα έχουν χαμηλό σκορ στο τεστ νοημοσύνης Raven's Progressive Matrices»* κατέδειξαν ότι υπήρχε θετική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση *rho(225)=0,05, ns*μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας στο τεστ νοημοσύνης RPMs με το σύνολο των λαθών στην ορθογραφία. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται ο βαθμός νοημοσύνης, μειώνεται ο αριθμός των λαθών (Γράφημα 2).

Πίνακας 3: Μέσες τιμές των διαστάσεων της οικογενειακής δυναμικής

Διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής	Μ.Τ.
Διάσταση 1η: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	4,00
Διάσταση 2η: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	5,07

Διάσταση 3η: Ευελιξία-Ακαμψία	3,37
Διάσταση 4η: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	4,47
Διάσταση 5η: Σαφής - Ασαφής επικοινωνία	4,67
Διάσταση 6η: Συμπληρωματικότητα - Σύγκρουση ρόλων	4,55

Γράφημα 1: Γράφημα σκεδασμού ανάμεσα στο τεστ νοημοσύνης RPMs και στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ



2.2 Ευρήματα σχετικά με τη 2η υπόθεση

Όσον αφορά στη 2η ερευνητική υπόθεση: *«Παιδιά με υψηλό ποσοστό λαθών στην ορθογραφία θα έχουν χαμηλό σκορ σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου Μέτρησης της Οικογενειακής Δυναμικής ΙΙ»*βρέθηκε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στον αριθμό των λαθών και στις διαστάσεις της δυναμικής της οικογένειας γεγονός που σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η διάσταση της δυναμικής της οικογένειας μειώνονται τα λάθη ή το αντίστροφο (Πίνακας 4). Πιο αναλυτικά βρέθηκε:

- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση *rho(225)=-0,16, p<0,05* μεταξύ του αριθμού των λαθών στο ΚΥΓ και της 1ης διάστασης (Εξατομίκευση - Συγχώνευση).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση *rho(225)=-0,42, p<05* μεταξύ του αριθμού των λαθών στο ΚΥΓ και της 2ης διάστασης (Αμοιβαιότητα - Απομόνωση).
- Αρνητική μη στατιστικά σημαντική συσχέτιση *rho(225)=-0,02, p>.05* μεταξύ του αριθμού των λαθών στο ΚΥΓ και της 3ης διάστασης (Ευελιξία - Ακαμψία)
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση *rho(225)=-0,38, p<.05)* μεταξύ του αριθμού των λαθών στο ΚΥΓ και της 4ης διάστασης (Σταθερότητα - Αποδιοργάνωση).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση *rho(225)=-0,44, p<.05* μεταξύ του αριθμού των λαθών στο ΚΥΓ και της 5ης διάστασης (Σαφής - Ασαφής επικοινωνία).

- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση *rho(225)=-.36,p<.05)* μεταξύ του αριθμού των λαθών στο ΚΥΓ και της 6ης διάστασης (Συμπληρωματικότητα - Σύγκρουση ρόλων).

Πίνακας 4:Συσχετίσεις (Spearman's ρ) μεταξύ των μεταβλητών του συνόλου ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ και των διαστάσεων της οικογενειακής δυναμικής

		1
1	Σύνολο Ορθογραφικών Λαθών στο ΚΥΓ	-
2	Διάσταση 1η: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	-0,158*
3	Διάσταση 2η: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	-0,417**
4	Διάσταση 3η: Ευελιξία-Ακαμψία	-0,016
5	Διάσταση 4η: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	-0,377**
6	Διάσταση 5η: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	-0,440**
7	Διάσταση 6η: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	-0,364**

3. Συζήτηση

Η εργασία είχε ως στόχο να διερευνήσει τη συσχέτιση λαθών στην ορθογραφία με τη νοημοσύνη και τις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής μαθητών/τριών δημοτικού.

Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών εμφάνισαν υψηλό αριθμό λαθών στην ορθογραφία. Αυτό το εύρημα είναι σύμφωνο με ποικίλες έρευνες τόσο στην Ελλάδα (Ξάνθη, 2017· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010· Σπαντιδάκης, 2009· Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2007), όσο και στον διεθνή χώρο (Puglisi et al., 2017· Tamboer et al., 2016).

Επίσης, βρέθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών επέδειξε βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης κυρίως στις Κατηγορίες ΙΙ & ΙΙΙ, που αντιστοιχούν σε ευφυΐα καθοριστικά πάνω του μέσου όρου και ευφυία στον μέσο όρο, ενώ ένα ποσοστό είχε νοημοσύνη πολύ πάνω από το μέσο όρο, και ένα μικρό ποσοστό είχε νοημοσύνη κάτω του μέσου όρου. Αυτό το εύρημα έρχεται να ενισχύσει την άποψη ότι στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο συμπεριλαμβάνονται μαθητές/τριες με ποικίλες διακυμάνσεις στη νοημοσύνη (Στασινός, 2020). Μολονότι, τα κριτήρια επιλογής του δείγματος απέκλειαν μαθητές/τριες με επίσημη διάγνωση-διαφοροδιάγνωση, εντούτοις το μικρό ποσοστό μαθητών/τριών με νοημοσύνη χαμηλότερη από το μέσο όρο μπορεί να ερμηνευτεί με βάση το σκεπτικό ότι τα παιδιά αυτά δεν είχαν εντοπιστεί μέχρι τη χρονική ηλικία που συμμετείχαν στην έρευνα, και αυτό πιθανόν να υλοποιηθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μελλοντικά, ή και να μην είχαν παραπεμφθεί για ποικίλους λόγους, με βασικότερο την άρνηση των γονέων σε μία επικείμενη επίσημη παραπομπή, σημείο που συμφωνεί με την ελληνική πραγματικότητα (Τσιμπιδάκη, 2013· Πολυχρονοπούλου, 2012).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές/τριες βρέθηκε ότι είχαν υψηλό βαθμό στην πλειονότητα των διαστάσεων της οικογενειακής δυναμικής, εκτός από την 3η διάσταση: Ευελιξία – Ακαμψία. Αυτό το εύρημα είναι σύμφωνο με ποικίλες μελέτες

που υποστηρίζουν ότι η ελληνική οικογένεια ως σύστημα έχει μία δυναμική και λειτουργεί αποτελεσματικά, παρά τις συνεχείς μεταβολές που βιώνει (Τάνταρος, 2004). Βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής οικογένειας είναι η ανθεκτικότητα, η ένωση, η συνοχή, και αυτά την βοηθούν, ώστε να ανταπεξέρχεται στις συνεχείς προκλήσεις και τις αντιξοότητες (Τσιμπιδάκη, 2021).

Η έρευνα ανέδειξε, επίσης, ότι υπήρχε συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης στο τεστ νοημοσύνης του RPMs και των ορθογραφικών λαθών των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες με μεγαλύτερο αριθμό λαθών αντιστοιχούν σε μαθητές/τριες με χαμηλότερη επίδοση στο τεστ νοημοσύνης. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα άλλων μελετών που δείχνουν ότι οι δεξιότητες που εμπλέκονται στη γραφή είναι πολλές (Treiman, 2017a, 2017b) και οι διαφορετικές γνωστικές ικανότητες συμβάλλουν στην απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και ορθογραφίας (Zarić et al., 2021˙ Siddaiah & Padakannaya 2015). Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει πως υπάρχουν ισχυροί συσχετισμοί μεταξύ των δοκιμασιών μέτρησης της νοημοσύνης και των δοκιμασιών μέτρησης της γλώσσας (Smithetal., 2016˙ Hodapp & Gerken, 1999˙ Sparks, Ganschow & Thomas, 1996). Παράλληλα, το συγκεκριμένο εύρημα ενισχύει τις μελέτες που υποστηρίζουν ότι η γενική νοημοσύνη συμβάλλει σημαντικά στην απόδοση ανάγνωσης και ορθογραφίας (Zarić et al., 2021) και ότι τα παιδιά με υψηλότερη νοημοσύνη επιτυγχάνουν, συνάμα, υψηλότερες βαθμολογίες σε έργα ανάγνωσης και ορθογραφίας (Zöllner & Roos, 2009 αναφορά Zarić et al., 2021).

Παράλληλα, βρέθηκε ότι υπήρχε αρνητική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της δυναμικής της οικογένειας με τον αριθμό των λαθών στην ορθογραφία. Δηλαδή, όσο αυξάνεται η δυναμική της οικογένειας, τόσο μειώνονται τα λάθη στην ορθογραφία των μαθητών/τριών, και αντίστροφα. Το εύρημα αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που υποστηρίζουν ότι η οικογενειακή δυναμική σχετίζεται με τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών, και αναφέρουν ότι το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού είναι πλέον ένας καθιερωμένος προγνωστικός παράγοντας για την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού των παιδιών (Shahaeian et al., 2018˙ Hamilton, et al. 2016˙ Manolitsisetal., 2013). Μολονότι δεν υπάρχουν έρευνες σχετικά με τα λάθη στην ορθογραφία και την οικογενειακή δυναμική, ωστόσο, ευρήματα από άλλες έρευνες, όπως τη μελέτη για τη συνοχή της οικογένειας, ανέδειξαν ότι η οικογενειακή συνοχή σχετίζεται με τα θετικά ή τα αρνητικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Feldman, etal. 2018).

3.1 Περιορισμοί έρευνας

Η εργασία παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς. Πιο αναλυτικά:

- Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν στη βάση των δηλώσεων των μαθητών/τιών, οι οποίες είναι πιθανόν να μην είναι πάντα ακριβείς. Ωστόσο, το μεγάλο δείγμα και τα ποικίλα μέσα συλλογής των δεδομένων μάς επέτρεψαν να διασφαλίσουμε σε έναν υψηλό βαθμό την ακρίβεια αυτών των δεδομένων.
- Η μελέτη δεν εξέτασε την επίδραση των διάφορων μορφών δυσκολιών μάθησης.

- Δεν ερευνήθηκαν οι γεωγραφικοί και κοινωνικο-περιβαλλοντικοί παράγοντες, που επιδρούν στο οικογενειακό σύστημα, καθώς και δεν υπήρχε δείγμα από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας.
- Βασίστηκε μόνο σε ποσοτικά δεδομένα ως προς τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Ο συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, θα μας βοηθούσε να δούμε σε βάθος τη δυναμική της οικογένειας.

Μολονότι αναγνωρίζουμε τους παραπάνω περιορισμούς, δεν πιστεύουμε ότι είναι τέτοιοι που να εμποδίζουν τη γενίκευση των ευρημάτων της έρευνας σε συγκεκριμένο πληθυσμό οικογενειών με παιδιά με δυσκολίες στην ορθογραφία. Τα ευρήματα της μελέτης μπορούν να θεωρηθούν ενδεικτικά του ευρύτερου πληθυσμού των οικογενειών με ένα παιδί με δυσκολίες στην ορθογραφία. Ωστόσο, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι δεν είναι δυνατή η ασφαλής γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερες πληθυσμιακές ομάδες.

3.2 Πρακτικές εφαρμογές της μελέτης

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας αναδεικνύουν ορισμένες πρακτικές εφαρμογές. Ειδικότερα:

- Μελλοντικές πρακτικές στην εκπαιδευτική πρακτική στην Ελλάδα χρειάζεται να προάγουν την οικογένεια ως αναπόσπαστο εταίρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας των παιδιών τους, και ειδικά αυτών που έχουν δυσκολίες στην ορθογραφία.
- Κρίνεται ζωτικής σημασίας η κατανόηση της δυναμικής της οικογένειας με στόχο να γίνουν κατανοητές οι ανάγκες τόσο των γονέων όσο και των παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία, ώστε να αναγνωριστούν και να αντιμετωπιστούν.

4. Συμπεράσματα

Η έρευνα ανέδειξε ότι υπήρχε θετική συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης στο τεστ νοημοσύνης RPMs και των ορθογραφικών λαθών των μαθητών/τριών, καθώς και αρνητική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της δυναμικής της οικογένειας με τον αριθμό των λαθών στην ορθογραφία. Οι μαθητές/τριες με μεγαλύτερο αριθμό λαθών αντιστοιχούν σε μαθητές/τριες με χαμηλότερη επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs, και όσο αυξάνεται η δυναμική της οικογένειας, τόσο μειώνονται τα λάθη στην ορθογραφία των μαθητών/τριών, και αντίστροφα.

Το γενικό συμπέρασμα της μελέτης ήταν ότι η ορθογραφία σχετίζεται με το επίπεδο νοημοσύνης των μαθητών/τριών, και τη δυναμική της οικογένειας.

Βιβλιογραφία

Αναγνωστοπούλου, Μ., & Κανταρτζή, Ε. (2008). Τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών/τριών του δημοτικού σχολείου στη γραπτή έκφραση. Στο Α. Τριλιανός& Ι. Καράμηνας (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά Συνεδρίου (τόμ. β΄, σσ. 995-1004). Ατραπός.

Βαρσαμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2007). Σχέση παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου. Στο Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ.,

Κιρπότιν, Λ., Λεβαντή, Ε., Λευθέρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (Επιμ), *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σσ.377- 389). Γρηγόρης.

Baigas, H. R. (2002). Families and learning in classified and non-classified first graders. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences,63(2-A). (UMI No. 3045072).

Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M., & Campbell, R. (2014). Spelling of derivational and inflectional suffixes by Greek-speaking children with and without dyslexia. *Reading and Writing, 27*(2), 337-358.

Dyson, A. H. (2003). *The brothers and sisters learn to write: Popular literacies in childhood and school culture*. Teachers College Press.

Dyson, A.H., & Labbo, L.D. (2003). Popular literacies and the "all" children: Rethinking literacy development for contemporary childhoods. *Language Arts*, *81*(2), 100.

Dyson, L.L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: Parental stress, family functioning, and sibling self-concept. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 280-286.

Feldman, D. B., Einav, M., & Margalit, M. (2018). Does family cohesion predict children's effort? The mediating roles of dense of coherence, hope, and loneliness. *The Journal of psychology*, *152*(5), 276-289. https://doi.org/10.1080/00223980.2018.1447434.

Hamilton, L.G., Hayiou-Thomas, M.E., Hulme, C., &Snowling, M.J. (2016). The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family-risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, *20*(5), 401-419. https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1213266.

Hodapp, A.F., Gerken, K.C. (1999) Correlations between scores for Peabody Picture Vocabulary Test–III and the Wechsler Intelligence Scale for Children–III. *PsychologicalReports*, *84*, 1130-1142.

Ζάχος, Γ.Η., & Ζάχος, Δ. Η. (1998). *Δυσλεξία. Αντιμετώπιση-αποκατάσταση. Οδηγίες εφαρμογής προγράμματος*. Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.

Ιορδανίδου, Α., &Σέργης, Γ. (2019). Νεοελληνική ορθογραφία: Μελέτη λαθών και ζητήματα διδασκαλίας. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* (σσ. 465-474). Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Καραντζόλα Ε. (2001). Το «απαραβίαστο» της ελληνικής ορθογραφίας. Στο Γ. Χάρης (Επιμ.), *Δέκα μύθοι για τη γλώσσα* (σσ. 83-89). Πατάκη.

Lasky, P., Buckwalter, K. C., Whall, A., Lederman, R., Speer, J., McLane, A., King, J. M., White, M. A., Woods, N. F., & Rees, B. L. (1985). Developing an instrument for the assessment of family dynamics. *Western Journal of Nursing Research*, *7*(1), 40-57. https://doi.org/10.1177/0092055X8500700105.

Ματή-Ζήση, Ε. (2011). Σχολικό-ΜΔ: Ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή, αριθμητική. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή-Αζίζι (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 191-226). Πεδίο.

Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (2010) (Επιμ.). *Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές*. Gutenberg.

Μπελογιάννη, Β., &Ζμπάινος, Δ. (2020). Διερεύνηση της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης σε μαθητές υψηλών γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων με βάση το Μοντέλο Προσανατολισμού στην Επίδοση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *9*(1), 125-139. https://doi.org/10.12681/hjre.22952.

Manolitsis, G., Georgiou, G., &Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and mathematics acquisition. *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 692-703. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.004.

Morrison, G.M., &Zetlin, A. (1992). Family profiles of adaptability, cohesion, and communication for learning handicapped and non handicapped youth. *Journal of Youth and Adolescence, 21*, 225-240.

Nalavany, B.A., & Carawan, L.W. (2012). Perceived family support and self-esteem: The mediational role of emotional experience in adults with dyslexia.*Dyslexia, 18* (1), 58-74. https://doi.org/10.1002/dys.1433.

Ξάνθη, Σ. (2017). Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών Δ΄ - ΣΤ΄ δημοτικού σε ορθογραφικά έργα υπαγόρευσης και ελεύθερης γραφής. *Έρευνα στην Εκπαίδευση,6*(1), 1-17.

Πολυχρονοπούλου, Στ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αυτοέκδοση.

Pavlidis, G. Th., & Giannouli, V. (2003).Spelling errors accurately differentiate USA-English speakers from Greek dyslexics: Implications for causality and treatment. In R.M. Joshi, C.K Leong & L.J. Kaczmarek (Eds), *Literacy acquisition: The role of phonology, morphology and orthography*. IOS Press.

Poon-McBrayer, K.F., & McBrayer, P.A. (2014). Plotting confucian and disability rights paradigms on the advocacy-activism continuum: Experiences of Chinese parents of children with dyslexia in Hong Kong. *Cambridge Journal of Education, 44*(1), 93-111.

Puglisi, L. M, Hulme, C., Hamilton L. G. & Snowling M. J. (2017). The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies of Reading, 21*(6), 498-514, https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1346660.

Raven, J., & Raven, J. (2003). Raven Progressive Matrices. In R.S. McCallum (Ed.), *Handbook of nonverbal assessment* pp. 223-237). Kluwer Academic/ Plenum Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0153-4_11.

Raven, J., Raven, J.C., & Court, J.H. (2003). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 1: General overview*. Harcourt Assessment.

Rimkute, L., Torppa, M., Eklund, K. et al. (2014). The impact of adolescents' dyslexia on parents' and their own educational expectations. *Reading&Writing, 27*, 1231-1253. https://doi.org/10.1007/s11145-013-9484-x.

Σπαντιδάκης, Ι. (2009). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. Διάγνωση - Αξιολόγηση - Αντιμετώπιση* (8ηέκδ.). Ελληνικά Γράμματα.

Στασινός, Δ. (2020). *Η ειδική συμπεριληπτική εκπαίδευση 2027. Η ελκυστική εκδίπλωσή της στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές.* Παπαζήση.

Shahaeian, A., Wang, C., Tucker-Drob, E., Geiger, V., Bus, A., & Harrison L.J., (2018). Early shared reading, socioeconomic status, and children's cognitive and school competencies: Six years of longitudinal evidence. *Scientific Studies of Reading*, *22*(6), 485-502. https://doi.org/ 10.1080/10888438.2018.1482901.

Siddaiah, A., & Padakannaya, P. (2015). Rapid automatized naming and reading: A review. *Psychological Studies, 60*(1), 70-76.

Smith, B.L., Smith, T.D., Taylor, L., & Hobby, M. (2016). Relationship between intelligence and vocabulary. *Perceptual and Motor Skills, 100*, pp. 101-108. https://doi.org/10.2466/pms.100.1.101-108.

Sparks, R., Ganschow, L., & Thomas, A. (1996). Role of intelligence tests in speech/language referrals. *Perceptual and Motor Skills*, 83, 195-204.

Sternberg, R., & Grigorenko, E. (1999). Myths in psychology and education regarding the gene-environment debate. *TeachersCollegeRecord*, *100*(3), 536-553.

Stone, C. A., Bradley, K., & Kleiner, J. (2002). Parental understanding of children with language/learning disabilities and its role in the creation of scaffolding opportunities. In B.Y.L. Wong & M.L. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Tanis Bryan* (pp. 133-160). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Τάνταρος, Σ. (2004). Οικογένεια και ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου: Θεωρητικές προσεγγίσεις και προβληματισμοί. Στο Σ. Τάνταρος (Επιμ.), *Ανθρώπινη ανάπτυξη και οικογένεια* (σσ. 15-34). Ελληνικά Γράμματα.

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - Διδακτικές παρεμβάσεις* [Ηλεκτρονικό βιβλίο]. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. http://hdl.handle.net/11419/5332.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *ΜΔ. Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες - Δυσλεξία.* Γρηγόρης.

Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο: Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Παπαζήσης.

Τσιμπιδάκη, Α. (2021). Ανθεκτικότητα, νόημα στη ζωή και αυτοαποτελεσματικότητα σε οικογένειες με ή χωρίς μέλος με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στην πανδημία COVID-19. *Ψυχολογία: το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, *26*(3), 21-43. https://doi.org/10.12681/psy_hps.29161.

Tamboer, P., Vorst, H. C. M., & Oort, F. J. (2016). Five Describing Factors of Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 49*(5), 466-483. https://doi.org/10.1177/0022219414558123.

Tamboer, P., Vorst, H. C. M., &Oort, F. J. (2016). Five Describing Factors of Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 49*(5), 466-483. https://doi.org/10.1177/0022219414558123.

Treiman, R. (2017b). Learning to spell words: Findings, theories, and issues. *Scientific Studies of Reading, 21*(4), 265-276. https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1296449.

Treiman, R. (2017a). Learning to spell: Phonology and beyond. *Cognitive neuropsychology*, *34*(3-4), 83-93. https://doi.org/10.1080/02643294.2017.1337630.

White, M., & Elander, G. (1992). Translation of an instrument. The US-Nordic Family Dynamics Nursing Research Project. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, *6*(3), 161-164. https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.1992.tb00145.x.

Zarić, J., Hasselhorn, M., & Nagler, T. (2021). Orthographic knowledge predicts reading and spelling skills over and above general intelligence and phonological awareness. *European Journal of Psychology of Education, 36*(1), 21-43.

Τα Παιχνίδια Ρόλων στην Εκπαίδευση - Η Περίπτωση των Edu-Larps

Ηλίας Τσιάρας
Φυσικός, Med Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
ilitsiaras@gmail.com

Περίληψη
Ήδη από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα παρατηρείται μια γενικευμένη στροφή στις παιδαγωγικές επιστήμες και τον ρόλο του σχολείου, το οποίο πια επιχειρεί να αποποιηθεί το δασκαλοκεντρικό του παρελθόν και να επενδύσει σε πιο συμμετοχικές εκπαιδευτικές μεθόδους. Ταυτόχρονα, η παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα φαίνεται να αφήνει σε δεύτερη μοίρα την απόκτηση στείρων γνώσεων και να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη μιας σειράς κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η δημιουργική σκέψη, η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία και η επίλυση προβλημάτων (problem solving). Μια τέτοια μέθοδος που προάγει όλες αυτές τις δεξιότητες αλλά παράλληλα εμβαθύνει και στη γνωστική διάσταση της διδασκαλίας είναι τα εκπαιδευτικά ζωντανά παιχνίδια ρόλων, περισσότερο γνωστά ως edu-larps (educational live-action role playing games). Η πρακτική των edu-larps έχει αποκτήσει πολλούς υποστηρικτές στους κόλπους της εκπαίδευσης των ανεπτυγμένων χωρών, με προεξέχουσες τις σκανδιναβικές. Παρόλο που πολλοί μελετητές έχουν αναδείξει επανειλημμένως τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές όταν εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διεργασία, στη χώρα μας τα παιχνίδια ρόλων εξακολουθούν να παραμένουν μια θεωρητικά γνωστή προσέγγιση, που όμως δεν τυγχάνει της προσοχής και της χρήσης που της αρμόζει. Η παρούσα εργασία, που πραγματοποιήθηκε μέσω κριτικής ανασκόπησης της σύγχρονης βιβλιογραφίας, σκοπό έχει να εστιάσει στα edu-larps, ώστε να γίνουν περισσότερο γνωστά στον ελλαδικό χώρο και να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εμπλουτιστεί περαιτέρω το διδακτικό τους έργο.

Λέξεις κλειδιά: ενσυναίσθηση, συνεργατική μάθηση, επίλυση προβλημάτων, κονστρουκτιβισμός

Abstract
The last few decades has given rise to new pedagogical practices, modern educational methods that focus on the cultivation of various social skills, such as creative thinking, empathy, communication and problem solving, rather than the insertion of sterile knowledge. At the same time, the majority of the typical educational systems worldwide try to dispose of their teacher-centered past and to invest in more collaborative teaching techniques. One such technique that not only promotes the aforementioned skills but simultaneously contributes to the cognitive aspect of teaching is the educational live-action role playing games, widely known as edu-larps. The practice of edu-larps has given rise to a great number of supporters among the educational field of the so called advanced countries, most notably those from the

Scandinavian Peninsula. Despite the fact that time and again many researchers have given prominence to the positive outcomes that accompanies the process of active learning, in Greece role playing games are still considered a theoretically known teaching practice that does not get the attention it deserves. The purpose of this paper that was conducted through critical review of the associated bibliography is to focus on the benefits of edu-larps in an effort to make the Greek educational community aware of its benefits so that teachers can use them to enrich their arsenal of pedagogical methods.

Key words: empathy, collaborative learning, problem solving, constructivism

0. Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας σε συνδυασμό με την παγκόσμια εξάπλωση του διαδικτύου και την εύκολη και άκριτη πρόσβαση σε αυτό, έχουν προκαλέσει μια μεταστροφή στον τρόπο που οι μαθητές, και οι άνθρωποι εν γένει, λαμβάνουν νέες πληροφορίες. Η αλλαγή αυτή δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη τον κομβικό για τη γνωστική, και όχι μόνο, ανάπτυξη ενός παιδιού ρόλο του δασκάλου, μετατρέποντάς τον από αλάθητο παντογνώστη σε διαμεσολαβητή, προκειμένου η νεοαποκτηθείσα γνώση να μετουσιωθεί σε έννοιες με νόημα (Geneuss et al., 2020). Ο νέος αυτός ρόλος φέρει ως επακόλουθο την αναζήτηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών νέων, καινοτόμων τεχνικών που δεν στοχεύουν στη στείρα μεταφορά γνώσης αλλά επικεντρώνονται στη δημιουργία ενός πιο πρόσφορου και εποικοδομητικού σχολικού κλίματος, την καλλιέργεια των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων και την αύξηση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών, αξιοποιώντας ταυτόχρονα και τη για δεκαετίες παραγνωρισμένη έννοια της δημιουργικότητας (Kaplan, 2019). Απώτερος στόχος είναι η συμβολή στη δημιουργία μιας νέας γενιάς πολιτών, οι οποίοι θα είναι έτοιμοι για τις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Μια τέτοια μέθοδος είναι και τα παιχνίδια ρόλων (RPGs-Role Playing Games) και η πιο πρόσφατη ενσάρκωση αυτών, τα ζωντανά εκπαιδευτικά παιχνίδια ρόλων, πιο γνωστά με το αγγλικό ακρωνύμιο edu-larps (educational live-action role playing games). Στις σελίδες που ακολουθούν θα γίνει μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη των παιχνιδιών ρόλων, πάντα με γνώμονα την εκπαιδευτική τους χρήση), τα εκπαιδευτικά οφέλη της εν λόγω διδακτικής μεθόδου αλλά και οι περιορισμοί που εμφανίζονται στην εισαγωγή της εντός της σχολικής αίθουσας, καθώς επίσης και ποια είναι η κατάσταση, τόσο στην παγκόσμια όσο και στην εγχώρια εκπαιδευτική κοινότητα, σχετικά με τη χρήση τους.

1. Τα παιχνίδια ρόλων

Τα παιχνίδια ρόλων αποτελούν μια σχετικά πρόσφατη εκπαιδευτική πρακτική κατά την οποία οι μαθητευόμενοι καλούνται να υιοθετήσουν συγκεκριμένους ρόλους και να αλληλεπιδράσουν σε ένα εκ των προτέρων καθορισμένο διδακτικό σενάριο (Khan, 2017). Πιο συγκεκριμένα, άρχισαν να κάνουν αισθητή την παρουσία τους στα σχολεία και τα πανεπιστήμια κυρίως μετά τα μέσα του 1990 (Ertuk, 2015). Μέσω των παιχνιδιών ρόλων, αυξάνεται η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων, καθώς οι

ίδιοι αποτελούν βασικό μέρος της εκπαιδευτικής διεργασίας, ενισχύονται τα μαθησιακά αποτελέσματα, καλλιεργείται η ενσυναίσθηση, προωθείται η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα (Bowman & Standiford, 2015). Αυτό οφείλεται στην εγγενή λειτουργικότητα των παιχνιδιών ρόλων, καθώς ακόμα και στη ψυχαγωγική τους μορφή ενθαρρύνουν την πολύπλοκη και πολυδιάστατη σκέψη (Mello, 2006) και ταυτόχρονα βοηθούν στην ανάπτυξη μαθηματικών λογικών (Bowman, 2010). Ο δε Nickerson (2008) αναφέρει χαρακτηριστικά πως «Τα παιχνίδια ρόλων δεν είναι υποκριτική αλλά μια μέθοδος μάθησης», υπογραμμίζοντας με τον τρόπο αυτό πως το θεατρικό στοιχείο που εμπεριέχουν δεν υποβαθμίζει στο ελάχιστο τη διδακτική τους χρήση. Μια παραλλαγή των πιο κλασικών παιχνιδιών ρόλων που φαίνεται να κερδίζει ολοένα και περισσότερους υποστηρικτές ανάμεσα στα μέλη των εκπαιδευτικών είναι τα εκπαιδευτικά ζωντανά παιχνίδια ρόλων. Όπως χαρακτηριστικά σχολιάζει ο Mockocki (2013), η συγκεκριμένη μέθοδος ομοιάζει ακόμα περισσότερο με ένα δραματοποιημένο σενάριο, κατά το οποίο οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αλληλεπιδράσουν με τον άλλο, να δράσουν συνεργικά εξερευνώντας άμεσα τις διαθέσιμες λύσεις, αξιοποιώντας και αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητά τους. Επίσης, αρκετοί ερευνητές τονίζουν πως η συχνή αντίθεση μεταξύ του φύλου του μαθητευόμενου και του ρόλου που καλείται να ενσαρκώσει σε συνδυασμό με τα κοστούμια και τα άλλα αντικείμενα που αποτελούν συνήθη εργαλεία στα larps, ενισχύουν ακόμα περισσότερο τη δημιουργική σκέψη, με αποτέλεσμα τη σύλληψη καινοτόμων και πρωτότυπων ιδεών. (Algayres, 2016; Bowman & Standiford, 2015).

2. Κατασκευάζοντας ένα larp

Η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού ζωντανού παιχνιδιού ρόλων είναι μια αρκετά χρονοβόρα διαδικασία, καθώς απαιτεί λεπτομερή σχεδιασμό εκ μέρους του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή (Ertuk, 2015). Σύμφωνα με τη Diakolambrianou (2018), η δομή ενός δρώμενου larp αποτελείται από τέσσερα διακριτά στάδια: τη συγγραφή του εκπαιδευτικού σεναρίου, τον καθορισμό των διδακτικών στόχων δηλαδή, τη δημιουργία των χαρακτήρων που θα κληθούν να ενσαρκώσουν οι μαθητές/εκπαιδευόμενοι-κάτι που μπορεί να γίνει και σε συνεργασία με τους τελευταίους, την ίδια τη διάδραση, τον χρόνο δηλαδή που λαμβάνει χώρα το παιχνίδι, και τέλος την επακόλουθη συζήτηση. Η συζήτηση αυτή παίζει τον ρόλο του κριτικού αναστοχασμού και είναι το στάδιο εκείνο κατά το οποίο αποκρυσταλλώνεται η αλληλεπίδραση και η συμμετοχική δράση των μαθητών σε νέα γνώση (Geneuss, 2021). Ο Prager (2019) μάλιστα, χαρακτηρίζει το τελευταίο αυτό στάδιο ως το πιο κομβικό σημείο της όλης εκπαιδευτικής διεργασίας, καθώς τότε γίνεται η σύνδεση του σκοπού του παιχνιδιού με την υπόλοιπη ύλη αλλά και τον πραγματικό κόσμο, ενώ ταυτόχρονα οι συμμετέχοντες ανταλλάζουν απόψεις σχετικά με τη δική τους εμπειρία και τις επιλογές τους σε ό,τι αφορά το σενάριο συγκριτικά με τι βίωσαν και οι υπόλοιποι. Η εκ των προτέρων ενδελεχής μελέτη του ψυχοκοινωνικού αλλά και του γνωστικού υποβάθρου των συμμετεχόντων, είτε αυτοί είναι ανήλικοι μαθητές ή ενήλικες εκπαιδευόμενοι, θεωρείται καίριας σημασίας, καθώς, αφενός θέτει a priori περιορισμούς στο διδακτικό σενάριο και αφετέρου η

ενσωμάτωση προσωπικών, προσφιλών στοιχείων, ή αντίστοιχα η αποφυγή ευαίσθητων θεμάτων, ενισχύουν και πολλαπλασιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Diakolambropoulou, 2018).

3. Πλεονεκτήματα των παιχνιδιών ρόλων

Έχει ήδη αναφερθεί πως η μέθοδος των edu-larps φέρει μια πληθώρα διδακτικών αποτελεσμάτων, τα οποία δεν περιορίζονται μόνο στον γνωστικό τομέα, αλλά επιδρούν και σε ένα βαθύτερο, ψυχοκοινωνικό επίπεδο (Bowman, 2014). Ως μια κατεξοχήν βιωματική πρακτική, τα παιχνίδια ρόλων ενισχύουν τη διεργασία απόκτησης νέων γνώσεων, παράγοντας έτσι μαθησιακά αποτελέσματα που αντέχουν στον χρόνο, ενώ παράλληλα καλλιεργούν τις ανώτερες γνωσιακές δεξιότητες της επίλυσης προβλήματος (problem solving) και της ανορθόδοξης σκέψης (out of the box thinking) (Prager, 2019). Ταυτόχρονα, μέσω του κονστρουκτιβιστικού τους χαρακτήρα, τα larps προωθούν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας, δίνοντας έμφαση στη συνεργασία και την ομαδικότητα (Khan, 2017), Μέσω της αλληλεπίδρασης και της ανταλλαγής απόψεων, οι μαθητές εξασκούν δεξιότητες οι οποίες κρίνονται αναγκαίες για τον σύγχρονο, ενεργό, δημοκρατικό πολίτη του 21ου αιώνα, όπως αυτογνωσία, αυτομάθηση, δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση και πρωτοβουλία (Prager, 2019). Ειδικότερα σε ό,τι αφορά την πολυσυζητημένη έννοια της ενσυναίσθησης, πολλοί ερευνητές θεωρούν πως τα rpgs είναι ο καλύτερος τρόπος για να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές αναφορικά με ευαίσθητα κοινωνικοπολιτικά θέματα, επιτρέποντάς τους να εξετάσουν το εν λόγω ζήτημα από διαφορετικές οπτικές, μένοντας πάντα εντός ενός προστατευμένου περιβάλλοντος (Khan, 2017). Η Bowman (2014) σημειώνει χαρακτηριστικά πως στη Σκανδιναβία, η μέθοδος των larps χρησιμοποιείται εκτενώς προκειμένου να συνειδητοποιήσει καλύτερα η τοπική κοινωνία τις προεκτάσεις δυσεπίλυτων προβλημάτων, όπως η αστεγία, η προσφυγιά, η μετανάστευση και οι πάσης φύσεως διακρίσεις, είτε πρόκειται για φυλετικές, ταξικές, έμφυλες ή ακόμα και προς ανθρώπους με αναπηρία. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως οι δεξιότητες στις οποίες στοχεύει η ενσωμάτωση των ζωντανών, ή και μη, παιχνιδιών ρόλων στην εκπαίδευση δεν νοούνται μόνο ως επιθυμητά χαρακτηριστικά εντός της σχολικής αίθουσας, αλλά εκτιμώνται εξίσου και στον χώρο της εργασίας (Csikszentmihalyi & Wolfe, 2015).

4. Περιορισμοί των edu-larps

Όπως συμβαίνει με όλα τα εκπαιδευτικά εργαλεία και τις διδακτικές μεθόδους, έτσι και τα εκπαιδευτικά ζωντανά παιχνίδια ρόλων έχουν κάποιες εγγενείς αδυναμίες. Το μεγαλύτερο μειονέκτημα της συγκεκριμένης πρακτικής είναι πως απαιτεί αρκετό χρόνο. Μάλιστα, δεν είναι μόνο η προετοιμασία του διδακτικού σεναρίου χρονοβόρα, αλλά και τα προσδοκώμενα μαθησιακά προϊόντα καθυστερούν να φανούν (Geneuss et al., 2020; Khan, 2017). Επίσης, αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει την αμηχανία των συμμετεχόντων, μια απροθυμία σχετικά με τη συναισθηματική τους έκθεση ως αποτρεπτικό παράγοντα στην ενσωμάτωση των larps κατά την εκπαιδευτική διεργασία (Westrup & Planander, 2013), παρά το γεγονός πως πολλοί παιδοψυχολόγοι χρησιμοποιούν τα παιχνίδια ρόλων, ιδιαίτερα στην επιτραπέζια

μορφή τους, ως ένα μέσο εμψύχωσης και ενδυνάμωσης (White, 2017). Ο Prager (2019) υπογραμμίζει πως η ίδια η στάση των εκπαιδευτών πολλές φορές στέκεται εμπόδιο στη χρήση μιας ομαδοσυγκεντρωτικής τεχνικής όπως είναι τα larps, καθώς τους είναι ιδιαίτερα δύσκολο να αποποιηθούν τον ρόλο τους ως αυθεντία και να συμμετέχουν ισότιμα στο θεατρικό/εκπαιδευτικό δρώμενο. Ακόμη, ορισμένοι ερευνητές αναφέρουν ως ένα ακόμα μειονέκτημα της συγκεκριμένης μεθόδου το κόστος των κοστουμιών και των υπόλοιπων αντικειμένων που δρουν ενισχυτικά στην πλαισίωση του σεναρίου παρόλο που άλλοι ειδικοί τα θεωρούν δευτερευούσης σημασίας (Geneuss, 2021). Τέλος, ο Mochocki (2013) επισημαίνει πως τα εκπαιδευτικά ζωντανά παιχνίδια ρόλων δύναται να αποτελέσουν μια ωφέλιμη και αποτελεσματική διδακτική πρακτική μόνο στην περίπτωση που χρησιμοποιηθούν προκειμένου να γίνει μια επανάληψη ήδη διδαχθείσας ύλης και όχι για την εισήγηση νέας γνώσης.

5. Συμπεράσματα

Παρόλο που η χρήση laprs ως εκπαιδευτική μέθοδος δεν είναι ακόμα ευρέως διαδεδομένη σε χώρες εκτός της Σκανδιναβικής χερσονήσου και της Βορείου Αμερικής, οι σχετικές έρευνες καταδεικνύουν πως τα μαθησιακά της αποτελέσματα την καθιστούν προτιμώτερη και πιο αποδοτική από την παραδοσιακή προσέγγιση της κατά μέτωπο εισήγησης (Bowman & Standiford, 2015; Mochocki, 2013), καθώς κινητοποιεί τους μαθητές αυξάνοντας την ενεργό τους συμμετοχή, ενώ ταυτόχρονα οι γνώσεις που αποκομούν είναι πιο ανθεκτικές σε βάθος χρόνου. Αυτό είναι κάτι που υπογραμμίζουν και οι ίδιοι οι συμμετέχοντες, η πλειοψηφία των οποίων δηλώνει ενθουσιασμένη από το ψυχαγωγικό κομμάτι της εν λόγω πρακτικής και ικανοποιημένη από την ποιότητα των γνώσεων που αποκτήθηκαν μέσω αυτής (Bowman, 2014). Να σημειωθεί πως οι προαναφερθείσες έρευνες είναι συνήθως μικρής κλίμακας, καθώς αφορούν κυρίως πιλοτικές προσπάθειες αξιοποίησης των εκπαιδευτικών ζωντνανών παιχνιδιών ρόλων στη μαθησιακή διεργασία. Τα larps δεν έχουν ενσωματωθεί ακόμα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, με εξαίρεση το πρωτοποριακό Østerskov Efterskole της Δανίας, ένα οικοτροφείο για μαθητές ηλικίας 14 ως 18 ετών, το οποίο χρησιμοποιεί σχεδόν αποκλειστικά τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μέθοδο σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού του προγράμματος (Mochocki, 2013). Παρότι κάτι τέτοιο σίγουρα φαντάζει αξιοπερίεργο, ως και αδιανόητο για τα ελληνικά δεδομένα, το μόνο σίγουρο είναι πως οι σύγχρονες, συνεχώς μεταβαλόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούν καινοτόμες προσεγγίσεις και ρηξικέλευθους πειραματισμούς από την πλευρά των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταποκριθούν στον νέο τους ρόλο τως διευκολυντές της γνώσης. Συνολικά, δεν θα ήταν υπερβολή η παραδοχή πως τα ζωντανά παιχνίδια ρόλων εμπεριέχουν όλα εκείνα τα στοιχεία που η σύγχρονη παιδαγωγική θεωρεί απαραίτητα προκειμένου να πραγματοποιηθεί η μετάβαση από τον μελετηρό μαθητή στον ενεργό πολίτη. Σαφέστατα δεν πρόκειται να γίνει από τη μία μέρα στην άλλη, εντούτις είναι επιτακτική η ανάγκη για μια πιο ολιστική θεώρηση της εκπαίδευσης, τόσο από την πλευρά του κλάδου όσο και από το σύνολο της κοινωνίας, ώστε να ξεφύγουμε πια από το παροχυμένο σκεπτικό πως το σχολείο είναι μόνο για αποστήθιση στείρας

γνώσης. Το σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές για την ενήλικη ζωή, καλλιεργώντας τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες και ενισχύοντάς τους με αυτογνωσία και αυτοπέποιθηση. Μόνο έτσι μπορούμε να ελπίζουμε σε έναν καλύτερο κόσμο.

Βιβλιογραφία

Algayres, M. (2016). Expression of Feminism in Larp. Στο K. Kangas, M. Loponen, & J. Särkijärvi, *Larp Politics: Systems, Theory and Gender in Action* (σσ. 151-157). Solmukohta: Ropecon ry.

Bowman, S. L. (2010). *The functions of role-playing games: How participants create community, solve problems and explore identity.* Jefferson, NC: McFarland.

Bowman, S. L. (2014). Educational Live Action Role-playing Games: A Secondary Literature Review. *WyrdCon*, (σσ. 112-131). Los Angeles, California.

Bowman, S. L., & Standiford, A. (2015). Educational Larp in the Middle School Classroom: A Mixed Method Case Study. *International Journal of Role-Playing, 5*, σσ. 4-25.

Chikszentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2015). *New Conceptions and Research Approaches to Creativity.* UK: Elsevier.

Diakolambrianou, E. (2018, November 24-25). The use of LARP (live action role-palying) in personal development, therapy and education. *Smart Psi National Conference.* Bucharest, Romania.

Ertuk, E. (2015). Evaluation of Role Play as a Teaching Strategy in a Systems Analysis and Design Course. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 13* (3), σσ. 150-159.

Geneuss, K. (2021). The Use of the Role-playing Technique STARS in Formal Didactic Contexts. *International Journal of Role-Playing* (11), σσ. 114-131.

Geneuss, K., Obster, F., & Ruppert, G. (2020). I have gained self-confident-Exploring the impact of the role-playing teaching STARS on students in German lessons. *Scenario* (1), σσ. 47-67.

Kaplan, D. E. (2019). Creativity in Education: Teaching for Creativity Development. *Psychology, 10*, σσ. 140-147.

Khan, S. (2017). Role Play: A Teaching Strategy that Adds Fun in Learning. *International Journal of Current Research, 9* (8), σσ. 55916-55919.

Mello, H. L. (2006). Invoking the avatar: Gaming skills as cultural and out-the-game capital. Στο J. Williams, S. Hendricks, & W. Winkler, *Gaming as culture: Essays on reality, identity and experience in fantasy games* (σσ. 175-195). Jefferson, NC: McFarland.

Mochocki, M. (2013). Edu-Larp as Revision of Subject-Matter Knowledge. *International Journal of Role-Playing, 4*, σσ. 55-93.

Mochocki, M. (2013). Edu-Larp as Revision of Subject-Matter Knowledge. *The International Journal of Role-Playing* (4), σσ. 132-149.

Nickerson, S. (2008). Role-play: an often misused active learning strategy. *Essays on Teaching Excellence, 19* (5).

Prager, R. H. (2019). Exploring the Use of Role-playing Games in Education. *Master of Teaching Research Journal* (2).

Schmit, W. L., & Moro, Y. (2016). Introduction to the study of analog role-playing games. *Tsukuba Psychological Research, 52*, σσ. 47-58.

Westrup, U., & Planander, A. (2013). Role-play as a pedagogical method to prepare students for practice: The students' voice. *Högre utbildning, 3* (3), σσ. 199-210.

White, C. (2017, May 8). *BBC*. Ανάκτηση March 21, 2022, από www.bbc.co.uk: https://www.bbc.co.uk/bbcthree/article/ab3db202-341f-4dd4-a5e7-f455d924ce22

Η Μέθοδος Jigsaw ως εργαλείο στη Διδακτική της Ιστορίας. Ένα project σε μαθητές Στ΄ Δημοτικού

Γώγου Αλκμήνη
M.Ed., Εκπαιδευτικός ΠΕ70
alkminigogou@gmail.com

Περίληψη
Η διδασκαλία της Ιστορίας στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, λόγω του γεγονοτολογικού και δασκαλοκεντρικού χαρακτήρα. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη η αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, καθιστώντας το μάθημα πιο ελκυστικό. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της μεθόδου Jigsaw (ή μεθόδου συνεργατικής συναρμολόγησης) ως ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Η μέθοδος εφαρμόστηκε στους μαθητές της Στ΄ τάξης του 1ου Δημοτικού Σχολείου Μαλίων στο νομό Ηρακλείου. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε πειραματική ομάδα και σε ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν πως η πειραματική ομάδα κατανόησε σε βάθος το γνωστικό αντικείμενο μέσω της Jigsaw, απέκτησε γνώσεις μέσω της συνεργατικής μάθησης, τις οποίες μάλιστα ήταν σε θέση να ανακαλέσει ευκολότερα, ενώ οι δραστηριότητες κατέστησαν το μάθημα πιο ενδιαφέρον. Αντίθετα η ομάδα ελέγχου αντιμετώπισε προβλήματα στην ανάκληση γνώσεων, δεν κατανόησε πλήρως το μάθημα μέσω της παραδοσιακής διδασκαλίας και θεωρεί πως μπορεί να γίνει πιο ενδιαφέρον μέσω ενναλακτικών δραστηριοτήτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδακτική της Ιστορίας, Μέθοδος Jigsaw, Project, Ενναλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας, Συνεργατική μάθηση.

Summary
Teaching History in the modern primary school is a challenge for teachers, due to its factual and teacher-centered character. Therefore, it's necessary to use alternative teaching methods, making the course more attractive. The purpose of this study is to highlight the Jigsaw method (or collaborative assembly method) as a useful tool in teacher's hands. The method was applied to the 6th grade students of the 1st Primary School of Malia in the prefecture of Heraklion. Participants were divided into experimental and control group. Research results showed that experimental group understood in depth the cognitive object through Jigsaw, gained knowledge through collaborative learning, which in fact they were able to recall more easily, while activities made the lesson more interesting. On the contrary, control group encountered problems in knowledge retrieval, didn't fully understand the lesson through traditional teaching and considers that it can become more interesting through alternative activities.

Keywords: History Teaching, Jigsaw Method, Project, Alternative Teaching Methods, Collaborative Learning.

0. Εισαγωγή

Το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί αναμφίβολα πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις βαθμίδες, μιας και, παρά την ελκυστικότητα και τον συναρπαστικό του χαρακτήρα, διδάσκεται από ένα και μόνο σχολικό εγχειρίδιο, με ογκώδεις πληροφορίες που αφορούν στρατιωτικά γεγονότα, τις οποίες οι μαθητές καλούνται να απομνημονεύσουν και ο εκπαιδευτικός να διδάξει με αφηγηματικό τρόπο (Palikidis, 2020, 182; Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020, 107), ενώ και η μελέτη μέσω των πηγών, η οποία έχει χαρακτηριστεί ως *«η καρδιά της διδακτικής του μαθήματος της Ιστορίας»* είναι περιορισμένη και εκλαμβάνεται ως συμπλήρωση της αφήγησης και όχι ως μέσο ανασύνθεσης της ιστορικής γνώσης (Αθανασοπούλου, 2006, 61-62).

Οι ανάγκες της σύγχρονης παιδαγωγικής διαδικασίας επιτάσσουν την αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως η ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών κατά τη διδασκαλία, η χρήση οπτικοακουστικού υλικού και η αξιοποίηση περισσότερων πηγών (Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020, 108). Επιδιώκεται, επομένως οι μαθητές να κάνουν πραγματικά Ιστορία (doing history) και όχι απλώς να απομνημονεύουν πληροφορίες (Levstik & Barton, 2011, 13; Βακαλούδη, 2014, 38). Θέτοντας στο επίκεντρο την εννοιολογική και τη διαδικαστική γνώση *«που διευκολύνει τους/ τις μαθητές/-τριες «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν»… μετασχηματίζονται από παθητικοί δέκτες σε «παραγωγούς» της γνώσης με την ταυτόχρονη ανάπτυξη της ενεργητικότητας και της δημιουργικότητάς τους»* (ΦΕΚ 1963/14-05-2021Β'; ΦΕΚ 1367/23-04-2022Β').

Άλλωστε, σύμφωνα με τους ερευνητές, η διδασκαλία της Ιστορίας δεν θα πρέπει να είναι αφηγηματική και δασκαλοκεντρική, διότι αυτό συνεπάγεται τη συνεχή απομνημόνευση γεγονότων, ονομάτων και χρονολογιών, ασύνδετων μεταξύ τους, χωρίς επίγνωση της σημαντικότητάς τους, με αποκλειστικό θέσφατο την επιτυχία στις γραπτές εξετάσεις (Βακαλούδη, 2014, 12). Οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας, αποτελούν χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, μιας και με αυτόν τον τρόπο αποδεσμεύονται από τη μετωπική διδασκαλία και κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό.

Με βάση τα παραπάνω, διαμορφώθηκε η παρούσα έρευνα, στην οποία διερευνάται η αποτελεσματικότητα της μεθόδου Jigsaw στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές Στ' τάξης δημοτικού.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. *Η Διδακτική της Ιστορίας στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο*

Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας (ΦΕΚ 1963/14-05-2021Β'; ΦΕΚ 1367/23-04-2022Β') *«γενικός σκοπός διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και, κατ' επέκταση, η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης των μαθητών/-τριών»*, ενώ παράλληλα προβλέπεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η

κριτική σκέψη, η επικοινωνία και η ενεργοποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της φαντασίας των μαθητών. Ωστόσο, η σχολική πραγματικότητα απέχει από όσα ορίζονται παραπάνω, μιας και το μάθημα της Ιστορίας διακρίνεται για τον αφηγηματικό, γεγονοτολογικό και δασκαλοκεντρικό του χαρακτήρα (Αθανασοπούλου, 2006, 60; Palikidis, 2020, 182).

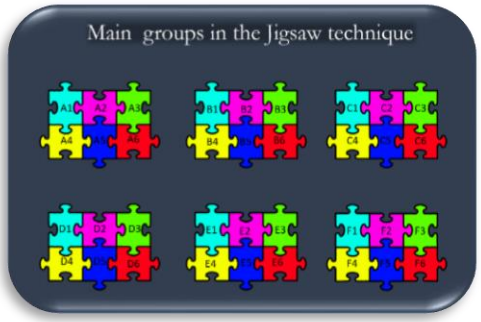
Έτσι, οι μαθητές δε διακρίνουν τη σημαντικότητα όσων μαθαίνουν αλλά τα συνδέουν με τη γραπτή αξιολόγηση (Levstik & Barton, 2011, 12), θεωρούν την Ιστορία ένα μάθημα ανιαρό (Βακαλούδη, 2014, 37), βαρετό (Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020, 95) και στείρο, με ογκώδες περιεχόμενο πληροφοριών και χωρίς καμία ελκυστικότητα (Boadu et all., 2014, 188; Palikidis, 2020, 182). Άλλωστε, η συσσωρευμένη γνώση γεγονότων κατά τους ερευνητές δεν προϋποθέτει και την κατανόησή τους, μιας και οι μαθητές μπορούν να μάθουν τα γεγονότα της Ιστορίας χωρίς να συνειδητοποιήσουν τη σημαντικότητά τους (Levstik & Barton, 2011, 13).

Με βάση τα παραπάνω κρίνεται σκόπιμο να αξιοποιηθούν εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας στο σχολείο οι οποίες θα συντελέσουν στο να γίνει το μάθημα της Ιστορίας πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό.

1.2. *Μέθοδος Jigsaw*

Η μέθοδος Jigsaw διατυπώθηκε ως θεωρία για πρώτη φορά από τον Elliot Aronson (1971), ο οποίος υποστήριξε πως όλοι οι μαθητές πρέπει να μεταφέρουν ένα *«κομμάτι μιας πολύτιμης πληροφορίας»* στους συμμαθητές τους, το οποίο δεν θα ήταν διαθέσιμο με άλλον τρόπο στην ομάδα (Aronson & Patnoe, 2011, 8). Η Jigsaw είναι ένας τύπος συνεργατικής μάθησης και ενθαρρύνει τους μαθητές να αλληλοβοηθηθούν, καθώς τους επιτρέπει να διδάξουν μέρος του γνωστικού αντικειμένου σε άλλους (Chang & Benson, 2022, 25). Έτσι *«κάθε μέλος της ομάδας εξαρτάται από τα υπόλοιπα»* (Δημητριάδου, 2016, 270).

Εικόνα 1 Οι Ομάδες Σύνθεσης



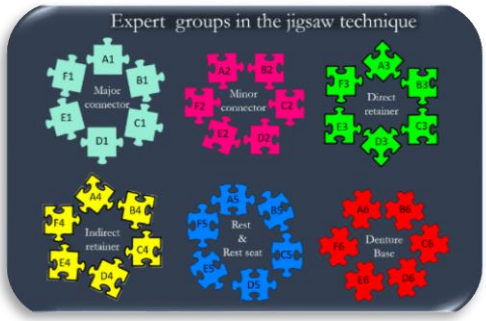
Βασικά πλεονεκτήματα της μεθόδου είναι η προώθηση της συνεργασίας, η αλληλεξάρτηση μεταξύ των μαθητών, η οποία προάγει τα θετικά συναισθήματα προς το σχολείο, το μάθημα και τους συμμαθητές (Baken et all., 2020, 2) και η ικανότητά βελτίωσης των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Chang & Benson, 2022, 25-26). Ακόμη, αναπτύσσονται δεξιότητες, όπως η εμπιστοσύνη, η επικοινωνία, ενώ βελτιώνονται οι επιδόσεις των μαθητών (Δημητριάδου, 2016, 272; Chang & Benson, 2022, 25-26; Nurbianta & Dahlia, 2018, 71).

Τα στάδια της μεθόδου βασίζονται στις ομάδες σύνθεσης και στις ομάδες ειδίκευσης. Πιο συγκεκριμένα:

-Στην πρώτη φάση οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες σύνθεσης (home groups) αποτελούμενες από 4-5 άτομα, όπου σε κάθε μέλος ανατίθεται ένα διαφορετικό μέρος του υλικού για εκμάθηση και εξοικείωση.

-Στη δεύτερη φάση, οι μαθητές ανασυγκροτούν τις ομάδες ειδίκευσης (expert groups), όπου εξετάζεται ένα θέμα του περιεχομένου. Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης, κάθε μέλος της ομάδας ειδίκευσης διδάσκει εκ περιτροπής στα νέα μέλη της ομάδας το υλικό που κατέκτησαν ως μέρος της πρώτης φάσης.

Εικόνα 2 Οι Ομάδες Ειδίκευσης



-Στην τρίτη φάση επιστρέφουν στις ομάδες σύνθεσης και τα μέλη πρέπει να γνωστοποιήσουν τα αποτελέσματα/απαντήσεις από τους ειδικούς μέσω παρουσιάσεων ανά ομάδα (Δημητριάδου, 2016, 271; Nurbianta & Dahlia, 2018 71; Baken et all., 2020, 2).

1.3. *Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία της Ιστορίας*

Οι σύγχρονες τάσεις γύρω από την επιστήμη της Ιστορίας προσδίδουν στις Νέες Τεχνολογίες ενεργό ρόλο. Μέσω των ΤΠΕ μελετώνται ευκολότερα οι ιστορικές πηγές, το διαδίκτυο παρέχει τις υπό μελέτη πληροφορίες για τα ιστορικά γεγονότα και παρατηρείται πληθώρα διαθέσιμων εργαλείων διαχείρισης των πληροφοριών (Βακαλούδη, 2014, 111-115).

Η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην ιστορική εκπαίδευση *«σχετίζεται άμεσα με την προοπτική να καταστεί το μάθημα της ιστορίας πιο ελκυστικό, να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών και να δημιουργήσει τα κατάλληλα κίνητρα για την άμεση και ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία»* (Τσιβάς, 2010, 153-154) και συμφωνεί με το Νέο Πρόγραμμα σπουδών της Ιστορίας, κατά το οποίο οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση *«Να χρησιμοποιούν τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας για τη μελέτη του ιστορικού παρελθόντος»* (ΦΕΚ 1963/14-05-2021Β'; ΦΕΚ 1367/23-04-2022Β').

Στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα του Power Point για τη σύνθεση και παρουσίαση των ευρημάτων που συνέλεξαν οι ομάδες κατά την υλοποίηση της μεθόδου Jigsaw. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιλέχθηκε διότι είναι εύχρηστο και ευρέως διαδεδομένο στους μαθητές, ενώ παρέχει τη δυνατότητα για ενσωμάτωση φωτογραφικού υλικού, βίντεο, ήχων και αυτοτελών κειμένων. Το υλικό που δημιούργησαν οι ομάδες παρουσιάστηκε στο δεύτερο τμήμα της τάξης που λειτούργησε ως ομάδα ελέγχου της μεθόδου Jigsaw.

2. **Μεθοδολογία της Έρευνας**

2.1. ***Σκοπός και επιδιωκόμενοι στόχοι***

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί η χρησιμότητα της μεθόδου Jigsaw στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές Δημοτικού. Ένας από τους στόχους της έρευνας είναι η συμμετοχικότητα των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία με ταυτόχρονη ανάπτυξη της παρατηρητικότητας, της καταγραφής και της ανάλυσης δεδομένων. Ακόμη, προβλέπεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η

συνεργασία, η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η διάχυση γνώσεων και απόψεων.

Επιπλέον προωθείται η ενίσχυση της κριτικής σκέψης μέσω της εμπλοκής και της δημιουργικότητας και παράλληλα βελτίωση προφορικού και γραπτού λόγου και η βαθύτερη επίγνωση του γνωστικού αντικειμένου στο μάθημα της Ιστορίας μέσω ενναλακτικών μεθόδων διδασκαλίας.

2.2. *Χαρακτηριστικά του δείγματος και χρόνος διεξαγωγής*

Το δείγμα της έρευνάς αποτέλεσαν 34 μαθητές της Στ' τάξης του 10/θέσιου Δημοτικού Σχολείου Μαλίων στο Ηράκλειο της Κρήτης. Πιο συγκεκριμένα πρόκειται για 18 μαθητές στο Στ2 (που λειτούργησαν ως πειραματική ομάδα) και 16 μαθητές στο Στ1 (που λειτούργησαν ως ομάδα ελέγχου). Η μέθοδος υλοποιήθηκε τον Νοέμβριο του 2021 και διήρκησε 4 διδακτικές ώρες.

2.3. ***Ερευνητικό Εργαλείο***

Ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε η μέθοδος Jigsaw, η οποία εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα. Στην πειραματική ομάδα οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες, μοιράστηκαν δομημένα φύλλα εργασίας, αποτελούμενα από μια γραπτή πηγή και μια εικονιστική πηγή. Οι μαθητές απάντησαν στις ερωτήσεις των φύλλων εργασίας κατά τη διάρκεια υλοποίησης της μεθόδου. Στην ομάδα ελέγχου, το μάθημα έγινε με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας από την εκπαιδευτικό της τάξης. Οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο γνωστικής αξιολόγησης και ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του μαθήματος της Ιστορίας, τα οποία συμπληρώθηκαν και από τις δύο ομάδες στο τέλος της παρέμβασης. Τέλος, ακολουθήθηκε και ένα πρωτόκολλο παρατήρησης από την εκπαιδευτικό της τάξης τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου, στο οποίο καταγράφηκαν δεξιότητες, όπως η συμμετοχικότητα, η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών, η ανάληψη πρωτοβουλιών και ο συντονισμός μεταξύ των μελών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

2.4. ***Διδακτική Μεθοδολογία***

Η έρευνα εμπλέκει τη ομαδοσυνεργατική προσέγγιση διδασκαλίας, μέσω της μεθόδου Jigsaw και την ανακαλυπτική μάθηση, που θα υλοποιηθεί με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Στην έρευνα οι μαθητές τέθηκαν στο επίκεντρο, κλήθηκαν να κατανοήσουν το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας μέσω της γραπτών και των εικονιστικών πηγών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, σχεδιάστηκε να είναι περισσότερο επικουρικός, συμβουλευτικός και συντονιστικός.

2.5. ***Διδακτική Διαδικασία***

Ως αφορμή για την εφαρμογή της μεθόδου Jigsaw στάθηκε η Δεύτερη ενότητα του σχολικού βιβλίου με τίτλο *«Οι Έλληνες κάτω από την οθωμανική και τη λατινική κυριαρχία (1453-1821)»* και συγκεκριμένα το δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο *«Οι συνθήκες ζωής των υποδούλων»*. Το πρόγραμμα χωρίστηκε σε τέσσερις φάσεις:

Α΄ Φάση: Στην πρώτη φάση της υλοποίησης (1 διδακτική ώρα) οι μαθητές της πειραματικής ομάδας χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες των τεσσάρων ατόμων η κάθε μία, τις ομάδες σύνθεσης, επέλεξαν έναν συντονιστή από την ομάδα και τους μοιράστηκαν φύλλα εργασίας (βλ. Παράρτημα), στα οποία απάντησαν στα ερωτήματα που έθεταν. Τα φύλλα εργασίας που μοιράστηκαν αφορούσαν το παιδομάζωμα, τους εξισλαμισμούς την περίοδο της Οθωμανοκρατίας, τη φορολογία που επιβαλλόταν στους χριστιανικούς πληθυσμούς και τις γενικότερες συνθήκες διαβίωσης των χριστιανικών πληθυσμών στην Οθωμανική Αυτοκρατορία και κάθε μέλος της ομάδας σύνθεσης ανέλαβε διαφορετικό φύλλο εργασίας.

Β΄ Φάση: Στη δεύτερη φάση υλοποίησης, που διήρκησε 1 1/2 διδακτικές ώρες, οι μαθητές αφού κατανόησαν το γνωστικό αντικείμενο, χωρίστηκαν και συγκρότησαν νέες ομάδες, τις ομάδες ειδίκευσης. Στις ομάδες αυτές μελέτησαν εις βάθος και να άντλησαν πληροφορίες από ένα κοινό θέμα. Έτσι η πρώτη ομάδα μελέτησε το παιδομάζωμα, η δεύτερη τους εξισλαμισμούς, η τρίτη τη φορολογία στους χριστιανικούς πληθυσμούς και η τέταρτη τις γενικότερες συνθήκες διαβίωσης. Τα μέλη κάθε ομάδας ειδίκευσης συζητούσαν το υπό μελέτη θέμα και κατέγραφαν πληροφορίες, τις οποίες έπρεπε να παρουσιάσουν στις ομάδες σύνθεσης.

Εικόνα 3 Οι μαθητές κατά την πρώτη φάση της μεθόδου Jigsaw

Εικόνα 4 Οι μαθητές στη δεύτερη φάση της μεθόδου

Γ' Φάση: Στην τρίτη φάση, που διήρκησε 1 1/2 διδακτικές ώρες, μόλις έγινε σε βάθος ενασχόληση με τις πηγές και απαντήθηκαν όλα τα ερωτήματα στις ομάδες ειδίκευσης, οι μαθητές χωρίστηκαν εκ νέου και συγκρότησαν και πάλι τις ομάδες σύνθεσης, όπου εκεί οι μαθητές παρουσίασαν στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τα ευρήματα που συνέλεξαν για το υπό μελέτη υλικό. Στο τέλος της διαδικασίας, οι μαθητές δημιούργησαν μια παρουσίαση power point με τα σημαντικότερα σημεία των ευρημάτων, την οποία παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης και ακολούθησε συζήτηση.

Εικόνα 5 Οι μαθητές κατά την τρίτη φάση της μεθόδου

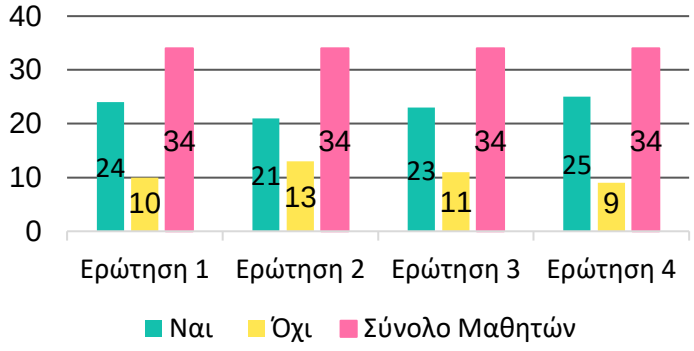
Δ Φάση: Στην τέταρτη και τελευταία φάση οι μαθητές ανέλαβαν τον ρόλο του δασκάλου και παρουσίασαν όσα ανακάλυψαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης στο άλλο τμήμα της Στ' Δημοτικού, που αποτελούσε την ομάδα ελέγχου και διδάχθηκε το ίδιο μάθημα με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Μετά το πέρας της παρέμβασης, η εκπαιδευτικός μοίρασε τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο γνωστικής αξιολόγησης και ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του μαθήματος του μαθήματος της Ιστορίας.

3. Αποτελέσματα της Έρευνας

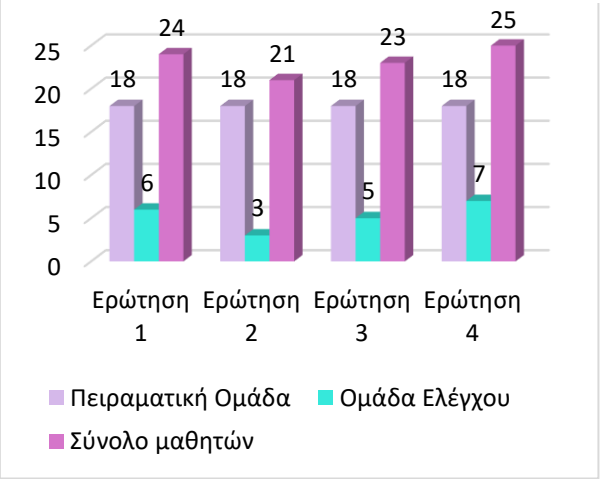
Οι απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο γνωστικής αξιολόγησης μας οδηγούν στη διαπίστωση πως η πλειοψηφία κατανόησε το διδαχθέν γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας. Όπως φαίνεται και από το γράφημα 1, στο σύνολο των μαθητών τόσο από την πειραματική ομάδα όσο και από την ομάδα ελέγχου, ένα μεγάλο ποσοστό ήταν σε θέση να απαντήσει σωστά στο ερωτηματολόγιο.

Γράφημα 1 Απαντήσεις μαθητών στο ερωτηματολόγιο γνωστικής αξιολόγησης



Τα γραφήματα 2 και 3 σχετίζονται με την προέλευση των σωστών και των λανθασμένων απαντήσεων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των

Γράφημα 2 Προέλευση θετικών απαντήσεων των μαθητών



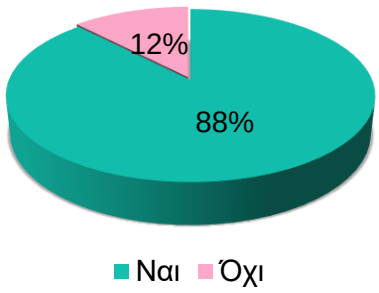
Γράφημα 3 Προέλευση αρνητικών απαντήσεων των μαθητών

σωστών απαντήσεων των μαθητών σε όλες τις ερωτήσεις προέρχεται από την πειραματική ομάδα (Γράφημα 2) ενώ η συντριπτική πλειονότητα των λανθασμένων

απαντήσεων και στις τέσσερις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προέρχεται από την ομάδα ελέγχου (Γράφημα 3).

Τα γραφήματα 4 έως και 10 αποτυπώνουν τις απαντήσεις των μαθητών τόσο από την πειραματική ομάδα όσο και από την ομάδα ελέγχου στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του μαθήματος της Ιστορίας. Αρχικά οι μαθητές απάντησαν εάν τους αρέσει γενικά το μάθημα της Ιστορίας. Σε αυτή την ερώτηση η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε θετικά (ποσοστό 88%).

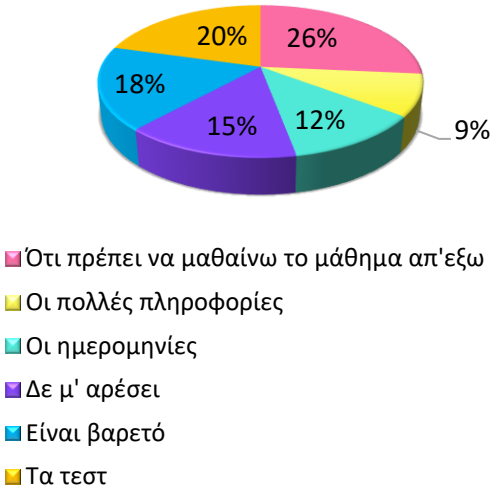
Γράφημα 4 Αξιολόγηση ενδιαφέροντος στο μάθημα της Ιστορίας



Οι απαντήσεις των μαθητών για το τι είναι ενδιαφέρον στην Ιστορία και τι όχι παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Οι περισσότεροι απάντησαν πως ενδιαφέρονται για όσα συνέβησαν στο παρελθόν, αρκετοί πως μέσω της Ιστορίας μαθαίνουν για ιστορικά γεγονότα, ενώ λιγότεροι πως μαθαίνουν για ιστορικά πρόσωπα και πληροφορίες για τους πολέμους (Γράφημα 5). Στον αντίποδα (Γράφημα 6), οι περισσότεροι δεν θέλουν την αποστήθιση, ενώ σε αρκετούς δεν αρέσουν τα τεστ γραπτής εξέτασης ή απλώς βαριούνται το μάθημα. Αρκετοί είναι εκείνοι που αναφέρουν πως απλώς δεν τους αρέσει η Ιστορία, ενώ στο τέλος μερικοί αναφέρουν πως ανασταλτικός παράγοντας είναι οι ημερομηνίες και ο μεγάλος όγκος πληροφοριών.

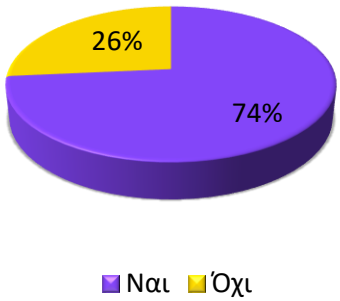
Γράφημα 5 Ενδιαφέροντα στοιχεία του μαθήματος της Ιστορίας

Γράφημα 6 Μη Ενδιαφέροντα στοιχεία του μαθήματος της Ιστορίας



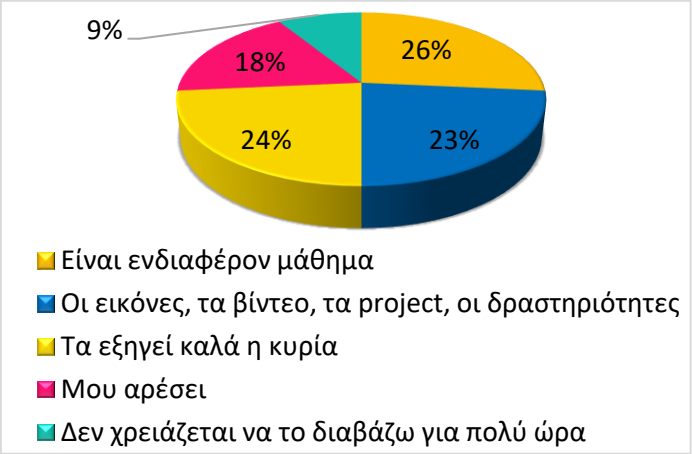
Το γράφημα 7 αποτυπώνει τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση εάν βρίσκουν ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας με τον τρόπο που διδάσκεται στην τάξη τους. Και εδώ η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε θετικά (74%).

Γράφημα 7 Αξιολόγηση διδασκαλίας του μαθήματος εντός της τάξης



Αναφερόμενοι στο μάθημα εντός τάξης (Γραφήματα 8-9) οι μαθητές απάντησαν πως γενικά είναι ενδιαφέρον (26%) και πως τα εξηγεί καλά η εκπαιδευτικός (24%), ενώ σε αρκετούς αρέσει το εποπτικό υλικό που χρησιμοποιείται και οι δραστηριότητες. Μερικοί απάντησαν πως απλώς τους αρέσει το μάθημα, ενώ λιγότεροι πιστεύουν πως τους αρέσει επειδή δεν χρειάζεται να διαβάζουν για πολλή ώρα (Γράφημα 8). Αντίθετα, στο Γράφημα 9, η πλειονότητα των μαθητών απάντησε πως απλώς δεν τους αρέσει, χωρίς περαιτέρω διευκρίνιση ενώ αρκετοί ήταν και εκείνοι που απάντησαν πως δεν τους αρέσουν τα τεστ. Τέλος, μερικοί απάντησαν πως βαριούνται το μάθημα.

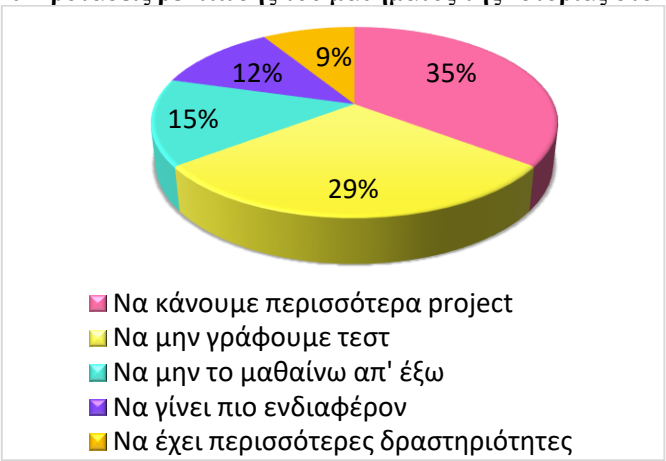
Γράφημα 8 Στοιχεία που καθιστούν το μάθημα εντός της τάξης ενδιαφέρον



Γράφημα 9 Στοιχεία που καθιστούν το μάθημα εντός της τάξης λιγότερο ενδιαφέρον

Στην ερώτηση τι θα ήθελαν να αλλάξει στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος εντός της τάξης (Γράφημα 10), οι μαθητές θα ήθελαν να γίνονται περισσότερα project στο μάθημα της Ιστορίας, ενώ αρκετοί είναι και εκείνοι που δεν επιθυμούν την γραπτή εξέταση του μαθήματος ως μέθοδο αξιολόγησης. Ακόμη, μερικοί αναφέρουν πως δεν θα ήθελαν την αποστήθιση ως μέθοδο εκμάθησης του εκάστοτε κεφαλαίου ενώ κάποιοι αναφέρουν πως επιθυμούν να γίνει πιο ενδιαφέρον, χωρίς ωστόσο να διευκρινίζουν με ποιον τρόπο. Τέλος, λίγοι είναι εκείνοι οι μαθητές που επιθυμούν περισσότερες δραστηριότητες κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος εντός της σχολικής τάξης.

Γράφημα 10 Προτάσεις βελτίωσης του μαθήματος της Ιστορίας στο σχολείο



4. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η σύγχρονη παιδαγωγική επιβάλλει την αξιοποίηση ολοένα και περισσότερων εναλλακτικών μεθόδων στην εκπαιδευτική διαδικασία, για να εκσυγχρονιστεί ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται το μάθημα στο σχολείο και να δοθούν ερεθίσματα στους μαθητές. Το παραπάνω project υλοποιήθηκε στη Στ' τάξη του 1ου Δημοτικού Σχολείου Μαλίων στο Ηράκλειο Κρήτης και βασίστηκε εξ' ολοκλήρου στην εφαρμογή της μεθόδου Jigsaw, η οποία κατέστησε το μάθημα πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό. Μέσω της Jigsaw, οι μαθητές μελέτησαν γραπτές και εικονιστικές πηγές, συζήτησαν για αυτές, προβληματίστηκαν, διερεύνησαν και κατέγραψαν στοιχεία, τα οποία στο τέλος της παρέμβασης ανασύνθεσαν και παρουσίασαν.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την αποτελεσματικότητα της μεθόδου, καθώς όλοι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας απάντησαν σωστά στο ερωτηματολόγιο γνωστικής αξιολόγησης ενώ όλες λανθασμένες απαντήσεις προέρχονταν από την ομάδα ελέγχου. Ακόμη, οι μαθητές θεωρούν πως η μελέτη ιστορικών γεγονότων και προσώπων είναι ενδιαφέρουσα ενώ στον αντίποδα η αποστήθιση, ο όγκος πληροφοριών και οι ημερομηνίες τείνουν να προκαλούν απώλεια ενδιαφέροντος. Επιπλέον στους μαθητές φαίνεται ενδιαφέρουσα η χρήση εικόνων και βίντεο εντός της σχολικής τάξης ενώ θα επιθυμούσαν να αποφεύγεται η γραπτή αξιολόγηση. Τέλος, προτείνεται η διεξαγωγή περισσότερων project και δραστηριοτήτων και η αποφυγή της αποστήθισης.

Από το πρωτόκολλο παρατήρησης αποκαλύφθηκαν οι επιδράσεις της Jigsaw στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κατανόησαν σε βάθος το γνωστικό αντικείμενο, απέκτησαν γνώσεις μέσω της συνεργατικής μάθησης, ανέλαβαν πρωτοβουλίες και καλλιέργησαν δεξιότητες όπως η συμμετοχικότητα, η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας, η διάχυση απόψεων και η ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Αντίθετα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου αντιμετώπισαν προβλήματα στην ανάκληση γνώσεων, δεν κατανόησαν σε βάθος το γνωστικό αντικείμενο με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, δεν καλλιέργησαν ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες και δεν ανέπτυξαν δεσμούς εμπιστοσύνης και επικοινωνίας μεταξύ των μελών.

Ωστόσο, προκειμένου το αποτέλεσμα να είναι ολοκληρωμένο και άρτιο, κρίνεται επιβεβλημένη η προετοιμασία του εκπαιδευτικού, η εξοικείωσή του με ανάλογες μεθόδους και η διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος εντός της τάξης. Στόχος της δράσης είναι να τους ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας στο σχολείο, εξελίσσοντας την εκπαιδευτική διαδικασία.

5. Βιβλιογραφία

Aronson, E. & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the Classroom. The Jigsaw Method.* London: Printer & Martin Ltd.

Baken, E. K., Dean C. Adams, D. C. & Rentz, M. S. (2020). Jigsaw method improves learning and retention for observation-based undergraduate biology laboratory activities. *Journal of Biological Education.* DOI: 10.1080/00219266.2020.1796757

Boadu, G., Awuah, M., Ababio, A. M. & Eduaquah, S. (2014). An Examination of the use of Technology in the Teaching of History: A study of Selected Senior High Schools in the Cape Coast Metropolis, Ghana, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 8*(1), 187-214.

Chang, W. L. & Benson, V. (2022). Jigsaw teaching method for collaboration on cloud platforms. *Innovations in Education and Teaching International, 59*:1, 24-36. DOI: 10.1080/14703297.2020.1792332

Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2011). *Doing History: Investigating with children in elementary and middle schools.* 4th edition. London & New York: Routledge.

Nurbianta, N., & Dahlia, H. (2018). The effectiveness of Jigsaw method in improving students reading comprehension. *ETERNAL (English Teaching Journal)*, *9*(1), 70-86. DOI: https://doi.org/10.26877/eternal.v9i1.2416

Palikidis, A. (2020). Why is Medieval History Controversial in Greece? Revising the Paradigm of Teaching the Byzantine Period in the New Curriculum (2018-19). *Espacio, Tiempo y Educación, 7*(2), 177-191. doi: http://dx.doi.org/10.14516/ete.314

Αθανασοπούλου, Α. (2006). Παρατηρήσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο, 2*, 60 – 67.

Βακαλούδη, Α. Δ. (2014). *Εκπαιδευτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία της Ιστορίας.* Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα.* Αθήνα: Gutenberg.

Παραφέστα, Σ., & Σμυρναίος, Α. Λ. (2020). "Ωχ! πάλι Ιστορία;": Διερευνώντας την πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Επιστήμες Αγωγής*, *2020*(1), 94-111.

Τσιβάς, Α. (2010). Παιδαγωγική αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ στην ιστορική εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές εκδοχές και προσεγγίσεις. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 4*(1-3), 151-164. DOI: http://earthlab.uoi.gr/ojs/thete/index.php/thete/article/view/113/75.

ΦΕΚ 14/05/2021 Β' Τεύχος, αρ. φύλλου 1963, σελ. 22777-22844.

ΦΕΚ 23/04/2022 Β' Τεύχος, αρ. φύλλου 1367, σελ. 13859-13894.

6. Παραρτήματα

6.1. *Παράρτημα 1: Τα φύλλα εργασίας των μαθητών*

Εξισλαμισμός των Χριστιανών

Κατά την περίοδο της Οθωμανικής κυριαρχίας στη Βαλκανική αναφέρονται περιπτώσεις υποχρεωτικών εξισλαμισμών, κυρίως κατά το 17ο αιώνα, όταν η αυτοκρατορία γίνεται πιο συντηρητική, φανατική και ελάχιστα ανεκτική. Είναι όμως γεγονός ότι υπήρξαν περιπτώσεις χριστιανών οι οποίοι από το φόβο των εισβολέων ασπάζονταν τον ισλαμισμό για να σώσουν τη ζωή και την περιουσία τους. Μια γνωστή περίπτωση κρυπτοχριστιανών είναι οι κάτοικοι της Νίκαιας της Βιθυνίας, όπου μετά την άλωση της πόλης το 1331 πολλοί αλλαξοπίστησαν. Στη συνέχεια όμως απευθύνθηκαν στον Πατριάρχη Ιωάννη ΙΔ' Καλέκα ρωτώντας αν επιτρέπεται η κρυφή άσκηση των θρησκευτικών τους καθηκόντων.

Ερωτήσεις πάνω στις πηγές:

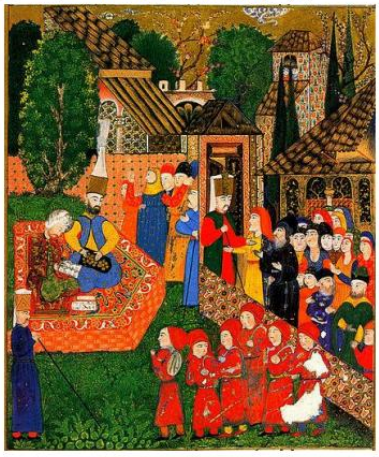
1. Πώς θα ερμηνεύατε τη στάση της οθωμανικής αυτοκρατορίας απέναντι στον εξισλαμισμό των χριστιανών;
2. Πώς θα κρίνατε τη στάση των χριστιανικών πληθυσμών υπό την απειλή του εξισλαμισμού;
3. Με βάση την παραπάνω πηγή, μπορείτε να εντοπίσετε ομοιότητες και διαφορές της κατάστασης που επικρατούσε στην Τουρκοκρατία με την κατάσταση που επικρατεί στη σημερινή εποχή;

Παιδομάζωμα

Το 14ο αιώνα… ο Μωάμεθ Β' εφάρμοσε το μέτρο της στρατολόγησης παιδιών… Το παιδομάζωμα απευθυνόταν σε χριστιανικούς πληθυσμούς πεδινών περιοχών. Καθ' όλη τη διάρκεια του 16ου αλλά και του 17ου αιώνα οι υπάλληλοι του κράτους επέλεγαν αγόρια χωρικών ηλικίας 10-18 ετών. Για την επιλογή των παιδιών έπρεπε να τηρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις, με βασικότερη τη σωματική και πνευματική υγεία του παιδιού. Παράλληλα, έπρεπε να ζουν και οι δύο γονείς του, να μην είναι παντρεμένο και να μην προέρχεται από πληθυσμούς με ειδικά προνόμια και υποχρεώσεις. Από το μέτρο εξαιρούνταν κάτοικοι πόλεων και μουσουλμάνοι… Τα παιδιά του παιδομαζώματος αποτελούσαν για το σουλτάνο, μετά από κατάλληλη και μακροχρόνια εκπαίδευση, τους πιο πιστούς υπηκόους του, στους οποίους είχε δικαίωμα ζωής και θανάτου, αλλά και τον πιο ικανό στρατό όχι μόνο στην Οθωμανική Αυτοκρατορία αλλά και σ' όλη την Ευρώπη.

Ερωτήσεις πάνω στις πηγές:

1. Παρατηρώντας την εικόνα, μπορείτε να αποκωδικοποιήσετε τα συναισθήματα των χριστιανών και τα συναισθήματα των Οθωμανών;
2. Σε τι συμπέρασμα θα καταλήγατε για την πρακτική του παιδομαζώματος, εξετάζοντας την παραπάνω πηγή;
3. Έχετε παρατηρήσει εάν γίνεται κάτι παρόμοιο στη σημερινή εποχή;



Κεφαλικός φόρος, έκτακτοι και αστικοί φόροι

…Η καταβολή του κεφαλικού φόρου ήταν σύμφωνη με τον ιερό νόμο του Ισλάμ, ο οποίος όριζε πως οι "άπιστοι", που κατοικούσαν στη γη των "πιστών" ήταν υποχρεωμένοι να πληρώνουν χρήματα για την "προστασία" τους από τους μουσουλμάνους… Οι γυναίκες, οι ανήλικοι και οι ανάπηροι, και σε κάποιες περιπτώσεις οι ιερείς και οι μοναχοί εξαιρούνταν από το χαράτσι. Δεν πλήρωναν, επίσης, κεφαλικό φόρο εκείνες οι κατηγορίες του χριστιανικού πληθυσμού, οι οποίες παρείχαν ειδικές υπηρεσίες προς την Πύλη.

…Οι τοπικοί καδήδες απαιτούσαν, κάθε 3 έως 5 χρόνια, φόρους για το πέρασμα από τα ορεινά στενά και τις γέφυρες, για την πώληση εμπορευμάτων στις αγορές και τα πανηγύρια, για την ενίσχυση και την τροφοδοσία του στρατεύματος, για τις ταχυδρομικές υπηρεσίες και για πολλές άλλες δημόσιες υπηρεσίες, κρατικές ανάγκες ή οικονομικές λειτουργίες. Οι εισφορές αυτές απαιτούνταν από όλους τους κατοίκους των ελληνικών περιοχών, μουσουλμάνους και μη, σε είδος, σε χρήμα, κάποτε δε και σε εργασία… Οι κάτοικοι των πόλεων εξαιρούνταν από τη βασική επιβάρυνση των κατοίκων της υπαίθρου, "τη δεκάτη", δηλαδή την απόδοση μέρους της παραγωγής τους σε είδος ή και σε χρήμα στον τιμαριώτη, στη δικαιοδοσία του οποίου υπαγόταν η κοινότητά τους...

Ερωτήσεις για τις πηγές:

1. Προσπαθήστε να ασκήσετε κριτική στο φορολογικό σύστημα της οθωμανικής αυτοκρατορίας. Είναι ένα δίκαιο σύστημα φορολόγησης;
2. Εντοπίζετε στην παραπάνω πηγή ομοιότητες και διαφορές με το σημερινό σύστημα φορολόγησης στον ελλαδικό χώρο;
3. Παρατηρώντας προσεκτικά την εικόνα, συγκρίνετε τη ζωή των χριστιανών της οθωμανικής αυτοκρατορίας με τη ζωή των χριστιανών σήμερα. Υπάρχουν αλλαγές ως προς στις συνθήκες διαβίωσης, και αν ναι, ποιες είναι;

Συνθήκες διαβίωσης των Χριστιανών στην οθωμανική αυτοκρατορία

Η στάση του μουσουλμανικού στοιχείου απέναντι στους χριστιανούς ήταν θετική και ανεκτική. Μόνο υπό συγκεκριμένες συνθήκες μπορούσαν να ακολουθήσουν στρατιωτική ή διοικητική σταδιοδρομία. Ακόμη, οι Χριστιανοί υποχρεώνονταν να κατοικούν σε φτωχικές συνοικίες των πόλεων και υπηρετούσαν στο στρατό μόνο σε βοηθητικές υπηρεσίες είτε ως ναύτες και οδηγοί. Οι μη μουσουλμάνοι εμποδίζονταν –ή όφειλαν να εμποδίζονται– από πράξεις που μπορεί να σκανδάλιζαν τα μουσουλμανικά ήθη, να υπονοούσαν ότι οι μουσουλμάνοι ενθάρρυναν ψευδείς θρησκευτικές πίστεις ή να υποδήλωναν ότι οι μη μουσουλμάνοι ήταν ισότιμοι ή ανώτεροι των μουσουλμάνων. Η κατωτερότητα των μη μουσουλμάνων στο πεδίο του νόμου σήμαινε ότι σε διάφορα ζητήματα ένας μη μουσουλμάνος είχε το ήμισυ της δικαιοπρακτικής ικανότητας σε σχέση με έναν μουσουλμάνο κι ότι η μαρτυρία μη μουσουλμάνων κατά μουσουλμάνων δεν γινόταν δεκτή στο δικαστήριο. Αλλά και οι σοβαρές δικαστικές υποθέσεις που αφορούσαν Χριστιανούς, εξετάζονταν στα μουσουλμανικά *ιεροδίκεια* και όχι στα εκκλησιαστικά δικαστήρια. Εκτός από τον κεφαλικό φόρο που κατέβαλλαν, οι χριστιανοί υπάγονταν και στη διαδικασία του παιδομαζώματος, η οποία επέτρεπε σε απογόνους τους να ανέλθουν ως τα ανώτερα στρατιωτικά και πολιτικά αξιώματα.

Ερωτήσεις για τις πηγές:

1. Συγκρίνετε τη ζωή των υπόδουλων Ελλήνων στην Τουρκοκρατία με αυτή των Οθωμανών. Υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσά τους;
2. Συσχετίστε το νομοθετικό πλαίσιο των Χριστιανών στην οθωμανική αυτοκρατορία με το σημερινό νομοθετικό πλαίσιο; Τι παρατηρείτε;

6.2. *Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο γνωστικής αξιολόγησης και Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του μαθήματος της Ιστορίας*

Ας δούμε τι μάθαμε τελικά…

Αρχικά Ονόματος και Επιθέτου

_____

Τάξη:

_____

1.Τι σκέφτεστε ακούγοντας τη λέξη παιδομάζωμα; Πιστεύετε ότι συνέβη συγκεκριμένη χρονική περίοδο;

2.Τι συνέβαινε όταν οι Οθωμανοί εξιολάμιζαν τους Έλληνες;

3.Γνωρίζετε εάν στην Οθωμανική αυτοκρατορία υπήρχε φορολογία σε βάρος των άλλων πληθυσμών; Εάν ναι, αναφέρετε έναν φόρο.

4.Πώς πιστεύετε ότι ήταν οι συνθήκες διαβίωσης των υπόδουλων Ελλήνων στην Οθωμανική Αυτοκρατορία;

Φύλλο Εργασίας για το μάθημα της Ιστορίας

1. Αρχικά ονόματος και επιθέτου

2. Σου φαίνεται ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας;

   Ναι
   Όχι

3. Τι είναι ενδιαφέρων/ Τι δεν είναι ενδιαφέρων;

4. Είναι ευχάριστος ο τρόπος με τον οποίο γίνεται το μάθημα της Ιστορίας στην τάξη σου;

   Ναι
   Όχι

5. Γιατί είναι ευχάριστος/ Γιατί δεν είναι ευχάριστος;

6. Τι θα ήθελες να αλλάξει στον τρόπο με τον οποίο διδάσκεσαι την Ιστορία στο σχολείο

Η διδασκαλία της Φιλοσοφίας στο Δημοτικό: διαπλάθοντας τους αυριανούς ενεργούς πολίτες

Δήμητρα Βαγενά
Υποψήφια Διδάκτωρ Φιλοσοφίας, ΕΚΠΑ
dvagena@ppp.uoa.gr
Παναγιώτα Βάσση
Διδάκτωρ Φιλοσοφίας, ΕΚΠΑ
pvassi@philosophy.uoa.gr
Παναγιώτης Δέδες
ΜΑ Φιλοσοφίας, ΕΚΠΑ
padedes@hotmail.gr
Βασιλική Μπάκα
Υποψήφια Διδάκτωρ Φιλοσοφίας, ΕΚΠΑ
vicbaka@philosophy.uoa.gr
Γιώργος Ν. Πολίτης
Αναπληρωτής Καθηγητής Κοινωνικής Φιλοσοφίας, ΕΚΠΑ
gpolitis@philosophy.uoa.gr

Περίληψη
Η εργασία καταδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η διδασκαλία της Φιλοσοφίας στο Δημοτικό, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της ορθολογικής, δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, εξυπηρετείται η διάπλαση των αυριανών ενεργών πολιτών, οι οποίοι διαθέτουν τα θεωρητικά εφόδια προκειμένου να συνδράμουν στη διαμόρφωση του κοινωνικού, πολιτικού και νομοθετικού πλαισίου. Οι μαθητές, ερχόμενοι σε επαφή με τις αρχές της Λογικής και της Ηθικής, αποκομίζουν πολλαπλά οφέλη: αναπτύσσουν γνωστικές δεξιότητες χρήσιμες για τις σχολικές τους επιδόσεις, αλλά, κυρίως, μαθαίνουν να σκέπτονται, να αμφιβάλλουν δημιουργικά και να αποτιμούν κριτικά πεποιθήσεις και αξίες. Η Λογική καθιστά τα παιδιά ευέλικτα, ανοιχτόμυαλα και ικανά να συμμετέχουν σε συζητήσεις, αναπτύσσοντας παράλληλα την κοινωνικότητα και ανεκτικότητα στη διαφορετική γνώμη. Η Ηθική, ως 'οδηγός' σχετικά με το σε τι συνίσταται το καλό και σε τι το κακό, δεν επιχειρεί να 'νουθετήσει' τα παιδιά για τους κανόνες που πρέπει να ακολουθούν, αλλά να τα βοηθήσει να κατανοήσουν ότι προϋπόθεση για την αρμονική κοινωνική συμβίωση είναι η αναγνώριση ενός γενικού πλαισίου κανόνων.

Λέξεις-κλειδιά: φιλοσοφία στο Δημοτικό, δημιουργική και κριτική σκέψη

Abstract
This paper demonstrates the way in which teaching philosophy in Primary School is contributing to the formation of students' character and personality. Introducing

students to the philosophical way of thinking will contribute to the development of their rational, creative and critical thinking, thus molding tomorrow's active citizens, who acquire the theoretical qualifications in order to contribute to the collective progress, by participating in the shaping of social, political and legislative framework. By getting to know the principles of Logic and Ethics, students benefit in many ways; they develop cognitive skills useful in their school performance in general, but, above all, they learn how to think, how to question creatively and how to critically evaluate beliefs and values. Logic supports children's adaptability, open-mindedness and ability to participate in discussions, while developing both their sociability and their tolerance. Ethics, as a "guide" on what is good and what is bad, does not "instruct" children on the rules to follow, but helps them understand that recognition of a general framework of rules serves as a necessary condition for harmonious social coexistence.

Keywords: philosophy, Primary School, creative & critical thinking.

Θεωρητικό πλαίσιο

1. Η ελληνική κοινωνία μαστίζεται από την ευρεία διάδοση ανορθολογικών ή και ευθέως παράλογων αντιλήψεων, λαϊκισμού, πίστης σε θεωρίες συνομωσίας και κατασκευασμένων πλαστών ειδήσεων. Παράλληλα, επιστημονικές έρευνες (ενδεικτικά: PISA 2018) εμφανίζουν τους μαθητές της Μέσης Εκπαίδευσης να έχουν χαμηλό επίπεδο κατανόησης και διάρθρωσης λόγου. Τα χαρακτηριστικά αυτά επιδεινώθηκαν -όπως άλλωστε κάθε τι κακό- τη δεκαετία της οικονομικής κρίσης, αλλά και τη διετία της πανδημίας. Είναι αυτονόητο ότι η βελτίωση της προσφερόμενης παιδείας αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την έξοδο από αυτό το δύσθυμο πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία της φιλοσοφίας θα μπορούσε να συντελέσει δυναμικά σε αυτό το εγχείρημα. Ωστόσο, το κοινό πρόβλημα που συνδέει τις περισσότερες μεταρρυθμιστικές απόπειρες είναι ότι αυτές εστιάζονται στα Πανεπιστήμια. Αντίθετα με αυτήν την πρακτική, οι μεγάλες αλλαγές, για να έχουν νόημα, χώρο και χρόνο ώστε να αποδώσουν τα ζητούμενα, πρέπει να εκκινούν από το Δημοτικό σχολείο, όπως πλέον επισημαίνεται (Scholl et al., 2014: 253), καλλιεργώντας αφ' ενός ικανότητες, γνώσεις, δυνατότητες που να αφορούν στην Πνευματική, Ηθική, Κοινωνική και Πολιτιστική Ανάπτυξη του παιδιού (Love, 2016) και ως επέκτασής της οικογένειας και της κοινωνίας, και αφ' ετέρου, στις γνωστικές, συναισθηματικές, και κοινωνικές δεξιότητές του (Scholl et al., 2014) . Η εισαγωγή των μικρών μαθητών στην κατανόηση των καταστατικών αρχών της φιλοσοφίας, καλλιεργώντας τον εκ φύσεως στοχασμό των παιδιών σε θέματα που άπτονται βασικών φιλοσοφικών εννοιών (Fateme et al., 2016), θα μπορούσε να συντελέσει σε

μια βαθύτερη αλλαγή που, μεσοπρόθεσμα, θα ήταν δυνατό να αλλάξει την δυσάρεστη εικόνα[6].

Αυτή η ερευνητική υπόθεση οδήγησε στη δημιουργία του Προγράμματος Διδασκαλίας της Φιλοσοφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 'Η Σοφία στο Σχολείο'[7]. Το Πρόγραμμα υλοποιείται ήδη από το Εργαστήριο Φιλοσοφία-Διακυβέρνηση-Οικονομία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με τη χρηματοδότηση του Ελληνικού Ιδρύματος Έρευνας και Καινοτομίας.

2. Στόχος της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, δεν είναι'να μάθουν τα παιδιά φιλοσοφία'. Στόχος είναι να αναπτύξουν, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, τη δημιουργικότητά τους, να μάθουν να σκέπτονται κριτικά και να αμφιβάλλουν δημιουργικά. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η διδασκαλία της Φιλοσοφίας στο Δημοτικό συμβάλλει τόσο στην πνευματική καλλιέργεια, όσο και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και την οικοδόμηση της προσωπικότητας των παιδιών. Οι μικροί μαθητές, ερχόμενοι σε επαφή με τη φιλοσοφία, αποκομίζουν πολλαπλά οφέλη, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα. Ως εκ τούτου, καθίσταται εφικτό να φανταστούμε το δημιουργικό περιβάλλον που διαμορφώνεται σε ένα σχολείο, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές συμμετέχουν και ανταποκρίνονται σε δραστηριότητες φιλοσοφικής έρευνας με κυρίαρχα στοιχεία την αμφισβήτηση, την κρίση, τον έγκυρο και αληθή συλλογισμό εντός συνεχούς μετασχηματισμού σε κάθε μορφή κριτικής, δημιουργικής και φροντιστικής πρακτικής με αναμφισβήτητα θετικά αποτελέσματα (Scholl et al., 2014: 265 – 269).

Πολλές σχετικές έρευνες καταδεικνύουν ότι η διδασκαλία της Φιλοσοφίας στο Δημοτικό βελτιώνει τόσο τις γνωστικές (Gorard et al., 2015) όσο και τις μη-γνωστικέςδεξιότητες των μαθητών (Siddiqui et al., 2017).Ασκεί σημαντική επίδραση, όχι μόνο στις δεξιότητες λογικής και δημιουργικής σκέψης, αλλά και στη γενικότερη ακαδημαϊκή επίδοσή τους (Yan et al., 2018: 25).Οι δεξιότητες, γνωστικές ή μη, μα προπάντων ο τρόπος σκέψης που αποκτάται από τους μαθητές μέσω της γνωριμίας τους με τη φιλοσοφία, είναι μεταβιβάσιμα και σε άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος. Ενδεικτικά, αναφέρονται τα Μαθηματικά, η Φυσική, η Χημεία, τα

[6]Επίσημα αποτελέσματα ερευνών επιβεβαιώνουν καλλιέργεια και βελτίωση γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Montclair State University). Αποτελέσματα έρευνας σε μαθητές ηλικίας 11 – 12 ετών με θέμα την αξιολόγηση της επίδρασης της φιλοσοφικής έρευνας σε θέματα ικανότητας συλλογισμού, αυτοπεποίθησης, επιχειρηματολογίας, συνεργασίας, επικοινωνίας, ενεργητικής ακρόασης και αμφισβήτησης έχοντας ως αρχικό υλικό το μυθιστόρημα του Matthew Lipman, *Harry Stottlemeier's Discovery* (Williams, 1993). Αντίστοιχα ερευνητικά αποτελέσματα σε μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την επίδραση της συνεργατικής φιλοσοφικής έρευνας στις γνωστικές ικανότητες, την κριτική σκέψη και τις κοινωνικο-συναισθηματικές αντιλήψεις των παιδιών και από την επιστημονική σκοπιά της Ψυχολογίας (Trickey, 2007).

[7]Το πρόγραμμα 'Η Σοφία στο Σχολείο' είναι το πρώτο επίσημο πρόγραμμαευρείας εφαρμογής της Φιλοσοφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντίστοιχα προγράμματα υλοιποιούνται στο εξωτερικό ήδη από τη δεκαετία του 1970. Ενδεικτικά: προγράμματα σπουδών Πρωτοβάθμιας (Wartenberg, 2009) και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και εκπαίδευσης διδακτικού προσωπικού, στελεχών εκπαίδευσης, Πανεπιστημιακά Προγράμματα Σπουδών (Vansieleghem & Kennedy, 2011), Προγράμματα Πιστοποίησης Σπουδών παγκόσμιας εμβέλειας όπως το VCE (Victorian Certificate of Education, 2019).

Φιλολογικά, η Κοινωνιολογία, η Αγωγή του πολίτη, τα Εικαστικά, η Πληροφορική, οι Ξένες Γλώσσες (Burgh, 2018: 51). Ο νέος αυτός τρόπος διευκολύνει τα παιδιά να αξιοποιήσουν και να συνδυάσουν γνώσεις που αποκομίζουν από τα σχολικά μαθήματα και όχι απλώς να τις αναμασούν. Η πρόταση που εισηγείται η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη διδασκαλία της Φιλοσοφίας μέσα από την εκλαΐκευση δύο συγκεκριμένων κλαδών: της Λογικής και της Ηθικής.

Η Λογική είναι σημαντική, όχι τόσο επειδή διερευνά την ίδια την διανοητική διεργασία, όσο γιατί προσδιορίζει τους κανόνες επί τη βάσει των οποίων το σκέπτεσθαι είναι ορθό.Η Λογική συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής και ορθολογικής αντίληψής. Παράλληλα, αναδεικνύει τις διαφορές μεταξύ υπόθεσης και απόδειξης, θέσης και επιχειρήματος, επιθυμίας και συμπεράσματος. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η Λογική δεν έρχεται να καταπνίξει την παιδική φαντασία, όπως ενδεχομένως θα υποστήριζε ένας στείρος, αντιδραστικός αντίλογος, αλλά να λειτουργήσει ως 'αντίσωμα' στον παραλογισμό. Προς επίρρωση αυτού του ισχυρισμού, έρευνα που πραγματοποιήθηκε πρόσφατα από το Βρετανικό Υπουργείο Παιδείας, καταδεικνύει ότι η διδασκαλία της Φιλοσοφίας συσχετίζεται με την προστασία των παιδιών από την παραπλάνηση και την προπαγάνδα (Bonnell et al., 2010: 122-130).

Η καλλιέργεια της ορθολογικής σκέψης καθίσταται παράγοντας ζωτικής σημασίας στην ανάπτυξη των παιδιών. Κι αυτό επειδή τα βοηθά να ανταλλάσσουν ιδέες και σκέψεις με τους συμμαθητές τους μέσα από γόνιμο φιλοσοφικό διάλογο και να συμπεριφέρονται ορθολογικά στη ζωή τους εν γένει (Goucha, 2007).Ειδικότερα, η Λογική δεν αποκαλύπτει γενικές αλήθειες, αλλά είναι άμεσα συνδεδεμένη με όλες εκείνες τις δραστηριότητες που απαιτούνται για την αυτογνωσία και την κατανόηση του κόσμου. Αποτελεί προϋπόθεση και εργαλείο της καθαρής σκέψης, η οποία καθιστά τα παιδιά ευέλικτα, ανοιχτόμυαλα, λογικά, δίκαια, ειλικρινή, συνετά και φιλοπερίεργα, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας, της δυνατότητας συμμετοχής σε συζήτηση, της κοινωνικότητας και ανεκτικότητας στη διαφορετική γνώμη και τονώνει την αυτογνωσία και τον αυτοσεβασμό (Pritchard, 1992: 30).

Οι μαθητές, μέσα από την ενασχόληση με τις καταστατικές αρχές της Λογικής, κατανοούν ότι «υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι σκέψης, ύπαρξης, ζωής, προσέγγισης του κόσμου» (Hobbs, 2018). Αντιλαμβάνονται την αξία των κανόνων ως όρο της ρυθμισμένης και σωστής διαβούλευσης. Οι κανόνες τους οποίους τηρούν όλοι οι εμπλεκόμενοι είναι ευέλικτοι και συνδιαμορφώνονται (Haynes, 2009). Επιπλέον, μέσω της εξοικείωσης με τη Λογική, καλλιεργείται η αμεροληψία, η συνέπεια και η στιβαρή οργάνωση της σκέψης (Lipman, 1980).Είναι αξιοσημείωτο, ότι μεταστροφή δεν παρατηρείται μόνο στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στις συζητήσεις με τους μαθητές, αναδεικνύεται περισσότερο ο διάλογος, καθιστώντας τη μέθοδο διδασκαλίας λιγότερο 'δασκαλοκεντρική' (Gorard et al., 2015): *κακόηχος, άκομψος όρος, αλλά με ευκρινή σημασία ανάμεσά μας.*

Η λέξη 'Ηθική' ταυτίζεται, στη σκέψη πολλών, με την 'ηθικολογία'. Ωστόσο, η Ηθική είναι κάτι πολύ πιο περιεκτικό: από την εποχή που ο Ηρακλής στέκεται στο σταυροδρόμι της Αρετής και της Κακίας, η ηθική συνυφαίνεται με την αναζήτηση των κριτηρίων του λεγομένου αγαθού βίου. Υπάγεται, από τα αρχαία χρόνια, στο πρακτικό μέρος της φιλοσοφίας, το οποίο αναφέρεται στις ανθρώπινες πράξεις. Προσδιορίζεται ως ο τομέας της φιλοσοφίαςπου διερευνά σε τι συνίσταται το καλό και σε τι το κακό (Πολίτης, 2010: 27-29).Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι η Ηθική έρχεται να επιβάλλει συμπεριφορές, να εξυπηρετήσει την υπακοή σε κληρονομημένους κανόνες. Ωστόσο, η διδασκαλία των καταστατικών αρχών της Ηθικής δεν στοχεύει στην ηθικολογία ούτε στη νουθεσία των μαθητών σχετικά με το ακριβές περιεχόμενο των 'ορθών' κανόνων, που πρέπει να ακολουθούν στη ζωή τους. Υποδεικνύει, εν τούτοις, ότι η αναγνώριση ενός γενικού πλαισίου κανόνων αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την εύρυθμη και αρμονική κοινωνική συμβίωση. Φωτίζεται, έτσι,η αναγκαιότητα θέσπισης κανόνων που απηχούν τις αρχές κάθε ομάδας ανθρώπων ως προϋπόθεση ευδαιμονίας (Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια: 1099α 23-28). Υπ' αυτήν την έννοια, η δυνατότητα ορθολογικών κρίσεων κατανοείται ως προϋπόθεση για τη δυνατότητα κατάκτησης της ευτυχίας (Πολίτης,2014: 10).

Επομένως, η Φιλοσοφία στο Δημοτικό μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ηθικής καλλιέργειας των παιδιών, χωρίς αυτό να δηλώνει την επιβολή ηθικών κανονιστικών αρχών: τα παιδιά μαθαίνουν να αξιοποιούν τη Λογική ως μέσο επίλυσης προβλημάτων και εντάσσονται στη διαδικασία της ηθικής έρευνας. Επί της ουσίας, μαθαίνουν να αμφισβητούν, να εξετάζουν το κύρος αντιλήψεων που οι άνθρωποι συνήθως αποδέχονται ανεξέταστα χωρίς να τις κρίνουν. Εισάγονται, με αυτόν τον τρόπο, στον πυρήνα της πλατωνικής διδασκαλίας, κατά την οποία, *ο ανεξέταστος βίος ου βιωτός ανθρώπω*: *Ζωή που δεν εξετάζει τις αρχές της δεν αξίζει να τη ζεις*(Απολογία Σωκράτους, 38a5–6). Εισάγονται, δηλαδή, στην κριτική αποτίμηση και τη διερεύνηση της λογικής συνοχής πεποιθήσεων που οι περισσότεροι άνθρωποι συνήθως δέχονται χωρίς προηγούμενη κρίση.

Η έγκυρη γνώση αποτελεί αναγκαίο εφόδιο για την πρόοδο και τη δημιουργία. Σήμερα, η ειδικότερη γνώση κώδικα προγραμματισμού, αποτελεί προϋπόθεση για κάθε δημιουργική απόπειρα μετασχηματισμού της ερευνητικής γνώσης σε καινοτομία. Ωστόσο, η φιλοσοφία είναι αυτή που «καθαρίζει τα σκουπίδια που κείνται στον δρόμο προς τη γνώση» (Locke, 1976: 9-10). Η Λογική και οι ανθρώπινες αξίες παρέχουν το απαραίτητο εργαλείο, ώστε οι απόπειρες πρωτοπορίας να μην αποτελούν εκδηλώσεις απλοϊκής τεχνοκρατικής υπεροχής. Τα παιδιά και –αργότερα– οι νέοι δεν αρκεί να γνωρίζουν, αλλά και να ελέγχουν τις μηχανές με βάση τα ανθρώπινα ιδεώδη και το δημόσιο συμφέρον. Συνοπτικά, το Πρόγραμμα 'Η Σοφία στο Σχολείο' αποσκοπεί σε μία πρώτη σύζευξη της ραγδαίας τεχνολογικής προόδου με τους κανόνες της Λογικής και της Ηθικής (πρβλ. Διαμαντοπούλου, 2019). Αξιοποιώντας τις φιλοσοφικές αρχές, τα παιδιά κατακτούν τη δυνατότητα να

μπορούν να κάνουν τη σωστή επιλογή μέσα στο αχανές πλήθος των προσφερόμενων δεδομένων της εποχής μας.

Μακροπρόθεσμα, το ατομικό όφελος μπορεί να μεταβιβασθεί στην κοινωνία εν γένει. Και αυτό διότι η εισαγωγή των μαθητών σε αυτόν τον τρόπο βαθύτερης σκέψης, η καλλιέργεια δηλαδή μιας δημιουργικής, νοητικής και ενσυναίσθητης πρακτικής (Vasquez Martínez et al., 2020), παρέχει στους μαθητές τα θεωρητικά εφόδια (Lipman, 1988, Naji, 2013, Sharp, 2014) που χρειάζονται οι αυριανοί ενεργοί πολίτες προκειμένου να συμβάλλουν στη συλλογική πρόοδο, μέσα από την αναμόρφωση του υφιστάμενου κοινωνικού, πολιτικού και νομοθετικού πλαισίου.

Μέσω της επαφής τους με τη φιλοσοφία, οι μαθητές εξοικειώνονται με την έννοια της ευδαιμονίας (Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια 1099α 23-28).Αρχίζουν σταδιακά να σχηματίζουν ιδέες για αυτό που προσδιορίζεται ως *ενάρετος βίος*. Ως εκ τούτου, τα παιδιά έρχονται σε θέση που τους επιτρέπει να αντιληφθούν τους δεσμούς μεταξύ ατόμου και κοινότητας και το σχολείο να συντελέσει, όχι μόνο στην μελλοντική ευδαιμονία τους ως ενήλικες, αλλά να γίνει ένας τόπος όπου πραγματικά θα μπορούν να ευδαιμονούν και ως παιδιά. Το σχολείο καθίσταται έτσι ένας μικρόκοσμος μιας μεγαλύτερης πολυφωνικής κοινότητας, όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν τη σύνδεση μεταξύ του εαυτού τους, ως ενεργά μέλη, τόσο της κοινότητας του σχολείου, όσο και της ευρύτερης κοινότητας (Burgh, 2009).

3. Γνωρίζουμε σήμερα την τάση στη σύγχρονη εκπαίδευση που σχετίζεται με τη λατρεία των θετικών επιστημών. Στη χώρα μας ήδη από τη δεκαετία του 1980 οι κλασικές και ανθρωπιστικές σπουδές άρχισαν να θεωρούνται συντηρητικές και ξεπερασμένες. Αυτή η τάση μπορεί να αντιστραφεί: η στροφή προς τις ανθρωπιστικές σπουδές μπορεί να διδάξει *κριτική αντίληψη* και *ήθος*, δύο στοιχεία που λάμπουν διά της απουσίας τους στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ζητούμενο της παιδείας θα όφειλε να είναι το *λόγον διδόναι και λαμβάνειν*. Δηλαδή, η καλλιέργεια νέων ανθρώπων που μπορούν να τεκμηριώσουν μια θέση στηριζόμενοι σε λογικά επιχειρήματα και να καταλάβουν εάν αυτό το οποίο υποστηρίζει ένας άλλος, όντως, αποδεικνύεται από τα επιχειρήματα του. Η καλλιέργεια της φιλοσοφίας στην μικρή ηλικία δεν αφορμάται από μία διεστραμμένη αναχρονιστική προγονολατρεία, αλλά από την επιβεβλημένη ανάγκη ανάκτησης της χαμένης κριτικής αντίληψης και του ήθους. Ακόμη περισσότερο, ως επιστέγασμα, η καλλιέργεια της φιλοσοφίας ισχυροποιεί την αίσθηση του μέτρου. Μέσω αυτής, μπορούν τα παιδιά και οι νέοι άνθρωποι να καταλάβουν ότι δεν τους οφείλει το σύμπαν να ευτυχήσουν, αλλά πρέπει να παλέψουν γι' αυτό. Και ότι αυτή η δυνατότητα της πάλης δεν είναι κάτι *κακό*. Αντίθετα, είναι κάτι *καλό*. Είναι, μάλιστα, ό,τι ωραιότερο μπορεί να σου προσφέρει η ζωή.

Βιβλιογραφία

Bonnell, J., Copestake, P., Kerr, D., Passy, R., Reed, C., Salter, R., Sarwar, S. & Sheikh, S. (2010). Research Report DFE-RR119: Teaching approaches that help to build resilience to extremism. OPM and National Foundation for Educational Research.

Burgh, G. (2009): Reconstruction in Philosophy Education: The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning.

Burgh, G. (2018). The Need for Democracy in Promoting Democracy: A case for philosophy in the curriculum. *Journal of Philosophy in Schools*, 5(1) pp.38-58.

Fateme, A. F., Hassan, A. B. N., Mohammad, H. H. (2016). Philosophy for Children: Capacity Evaluation of Humorous Stories in Masnavi Based on Lipmans Views on Philosophical Thinking Components. Educational Research and Reviews, Vol. 11, No 12, pp. 1154 – 1160.

Gorard, S., Siddiqui, N., See, B. H. (2015): Philosophy for Children Evaluation Report and Executive Abstract July 2015. Education Endowment Foundation, Durham University, Durham.

Goucha, M. (2007): *Philosophy, a School of Freedom: teaching philosophy and learning to philosophize; status and prospects*. Paris: UNESCO.

Haynes, J. (2009). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι: Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Μτφρ. Γ. Τζαβάρα). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hobbs, A. (2018): Philosophy and the good life. *Journal of Philosophy in Schools*, Vol.5 No1 pp. 20-37.

Λυπουρλής Δ., Μτφ. (2006): Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια, τ.1 Βιβλία Α΄-Δ΄, Εισαγωγή, Μετάφραση, Σχόλια, Αθήνα: Ζήτρος.

Lipman M., Sharp A., Oscanyan, F. (1980), *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. (1988). Philosophy Goes to School. Philadelphia: University Press.

Locke, J. (1976). An essay concerning Human Understanding. Peter H. Nidditch (ed.), Oxford: Clarendon Press.

Love, R. (2016). The Case for Philosophy For Children In The English Primary Curriculum. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis,* 36, 1, 8-25.

Naji, S. (2013). Recent Interviews with Philosophy for Children (P4C) Scholars and Practicioners. Childhood & Philosophy, 9, 17, 153-170.

Πολίτης, Γ. Ν., (2010). *Ελευθερία και εξουσία: Καταστατικές αρχές Κοινωνικής Φιλοσοφίας*. Αθήνα.

Πολίτης, Γ. Ν.,(2014). *Να σηκωθούμε όρθιοι: Η επανάσταση της κοινής λογικής*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Πλάτωνος, Απολογία.

Pritchard, M. (1992). Moral Education: From Aristotle to Harry Stottlemeier. Στο A. Sharp& R. Reed (eds). *Studies in Philosophy for Children*: Harry Stottlemeier's Discovery. With Sources and References by Mattew Lipman. Philadelphia: Temple University Press, 15-31.

Scholl, R., Nichols, K., Burgh, G. (2014). Transforming pedagogy through philosophicalinquiry. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 9, 9, 253–272.

Sharp, A.M. (2014). The Other Dimension of Caring Thinking (with a new commentary by Phillip Cam). *Journal of Philosophy in Schools*, 1, 1, 15–21.

Siddiqui, N., Gorard, S., See, B. H. (2017): Non-cognitive impacts of philosophy for children, *Project Report. School of Education*, Durham University, Durham.

Trickey, S. (2007). Promoting social and cognitive development in schools: An evaluation of Thinking through Philosophy .The 13th International Conference on Thinking, Norrkoping, Sweden: Linkopings University Electronic Conference Proceedings.

Vansieleghem, N., Kennedy, D. (2011). What Is Philosophy for Children, What Is Philosophy with Children - After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45, 2,171–182.

Wartenberg, T. E. (2009). Big ideas for little kids: Teaching philosophy through hildren's literature. Plymouth: Rowman & Littlefield.

Williams, S. (1993). Evaluating the Effects of Philosophical Enquiry in a Secondary School. *The Village Community School Philosophy For Children Project*.

Yan, S., Walters, L. M., Wang, Z., Wang, C.C. (2018): Meta-Analysis of the Effectiveness of Philosophy for Children Programs on Students' Cognitive Outcomes . *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 39, 1, 13-33.

http://iep.edu.gr/pisa/images/publications/reports/2019_12_03_pisa_results_2018.pdf

https://www.athensvoice.gr/politics/606395_anna-diamantopoyloy-epanastasi-4

https://www.montclair.edu/iapc/research-in-philosophy-for-children/

https://www.vcaa.vic.edu.au/Documents/vce/philosophy/2019PhilosophySD.pdf

Διδάσκοντας την έννοια της Αειφορίας μέσα από τη Βιώσιμη Μόδα

Γεωργία Πάνου
ΠΕ-701, M.Ed.

Περίληψη
Στο δημοτικό σχολείο η υλοποίηση ολοκληρωμένων και άρτια σχεδιασμένων διδακτικών παρεμβάσεων μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη και αποδοχή ενός αξιακού συστήματος από τους μαθητές και τη διαμόρφωσή τους σε υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες .Στηνπαρούσα εργασία εστιάζουμε στη σχεδίαση και την εφαρμογή διδακτικού σεναρίου για το θέμα της Βιώσιμης Μόδας. Αξιοποιώντας εκπαιδευτικό υλικό, έντυπο και ψηφιακό, από διεθνείς φορείς και οργανισμούς, υλοποιήθηκαν δραστηριότητες σχετικές με το θέμα με χρονική διάρκεια πέντε διδακτικών ωρών. Βασικό διδακτικό σκοπό αποτέλεσε η ανάγκη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των μαθητών/τριών σχετικά για ζητήματα του περιβάλλοντος, άμεσα συνδεδεμένα με τις καθημερινές συνήθειες των παιδιών. Οι τομείς που εξετάστηκαν αφορούσαν την περιβαλλοντική, την οικονομική και την ηθική διάσταση κατασκευής και εμπορίας των ρούχων που αποτελούν βασικό αγαθό στον τρόπο ζωής όπως αυτός διαμορφώνεται στην οικογένεια και στις σύγχρονες κοινωνίες. Η εκπαιδευτική δράση έλαβε χώρα σε δημοτικό σχολείο κατά το σχολικό έτος 2021-2022 με συμμετέχοντες μαθητές της ΣΤ΄ τάξης. Στη συγκεκριμένη μελέτη, μετά την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, επισημαίνεται μεταξύ άλλων η κατανόηση των εννοιών της αειφορίας, της βιώσιμης μόδας, της ρύπανσης του υδροφόρου ορίζοντα και του εδάφους,της διατήρησης των φυσικών πόρων καθώς επίσης και ο ρόλος της ολιστικής προσέγγισης του θέματοςστη διαμόρφωση των διδακτικών πρακτικών και την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων.

Λέξεις-κλειδιά: αειφορία, βιώσιμη μόδα, γρήγορη μόδα, υπεύθυνος καταναλωτής

Abstract
In primary school, the implementation of comprehensive and well-designed teaching interventions can lead to the development and acceptance of a value system by students and their formation into responsible and active citizens. In this concept occupation we focus on the planning and application of teaching scenario about the topic of *Sustainable Fashion*. With a good use of our digital and printed teaching material, by international bodies and organizations, activities related to the subject were implemented with a duration of five teaching hours.The main teaching goal was the need to inform and raise awareness of students about environmental issues, directly related to the daily habits of children. The areas examined concerned the environmental, economic and ethical dimensions of the manufacture and marketing of clothing, which is a basic commodity in the way of life as it is shaped in the family

and in modern societies.The educational action took place in a primary school during the school year 2021-2022 with participating students of the 6th grade. This study, after evaluating the results, points out, among other things, the understanding of the concepts of sustainability, sustainable fashion, aquifer and soil pollution, conservation of natural resources and the role of holistic approach to the issue in shaping teaching practices and the implementation of educational activities.

Keywords: sustainability, sustainable fashion, fast fashion, responsible consumer

0. Εισαγωγή

Η μελέτη, η κατανόηση αλλά και το ενδιαφέρον για σημαντικά περιβαλλοντικά ζητήματα συμβάλλουν στην καλλιέργεια της οικολογικής συνείδησης και τη διαμόρφωση της κοινωνικής υπευθυνότητας του πολίτη. Σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση της κοινωνικής και πολιτικής σκέψης ασκούν το σχολείο, ο εκπαιδευτικός και το υλικό της διδασκαλίας. Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και την Παγκόσμια Ιδιότητα του Πολίτη αποτελεί βασικό άξονα του προγράμματος Εκπαίδευσης της UNESCO για την περίοδο 2014-2021 και εντάσσεται στο πλαίσιο δράσης «Εκπαίδευση 2030». Σύμφωνα με το στόχο 4.7 της ατζέντας, «οι χώρες καλούνται να διασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές θα αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες για την προαγωγή της αειφόρου ανάπτυξης, του αειφόρου τρόπου ζωής, των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της ισότητας των φύλων, της ειρήνης, της Παγκόσμιας Ιδιότητας του Πολίτη και της εκτίμησης της πολιτιστικής πολυμορφίας» (United Nations, 2015: 17).Ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτάγια την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και την Παγκόσμια Ιδιότητα του Πολίτη η παραδοχή ότι η καθημερινότητά μας είναι συνδεδεμένη με τη ζωή των ανθρώπων σε όλο τον κόσμο και ότι οι ίδιες ή παρόμοιες, οικονομικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές δυνάμεις, επηρεάζουν όλους τους λαούς (Βουδρισλής, 2019). Σύμφωνα με τους Morais και Ogden (2010), όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία, οι τρεις πτυχές της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη είναι η κοινωνική ευθύνη, η παγκόσμια ικανότητα και η παγκόσμια συμμετοχή στα κοινά (Morais & Ogden,2010).

Η Αειφορία οφείλει να κινείται με βάση αυτούς τους στόχους και μέσα στην εκπαίδευση να καλλιεργεί την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη διδάσκοντας τα περιβαλλοντικά ζητήματα ολιστικά και παρακινώντας τους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετέχουν στην επίλυσή τους (Roth, 2007).

Υπάρχει μόνο ένας πλανήτης Γη·ωστόσο, έως το 2050 οι άνθρωποι θα καταναλώνουν για τρεις πλανήτες. Η παγκόσμια κατανάλωση υλικών όπως η βιομάζα, τα ορυκτά καύσιμα, τα μέταλλα και τα ανόργανα συστατικά αναμένεται να διπλασιαστεί τα επόμενα 40 έτη, ενώ η ετήσια παραγωγή αποβλήτων προβλέπεται να αυξηθεί κατά 70% έως το 2050. Η αναβάθμιση της κυκλικής οικονομίας από τους πρωτοπόρους στους βασικούς οικονομικούς συντελεστές θα συμβάλει αποφασιστικά στην επίτευξη κλιματικής ουδετερότητας έως το 2050 και θα

αποσυνδέσει την οικονομική μεγέθυνση από τη χρήση των πόρων, ενώ παράλληλα θα διασφαλίσει τη μακροπρόθεσμη ανταγωνιστικότητα της ΕΕ χωρίς να αφήσει κανέναν πίσω (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Η διδασκαλία της Αειφορίας μέσα από τη διδακτική προσέγγιση της Βιώσιμης Μόδας, που αποτελεί και το θέμα της παρούσας εργασίας, έχει ως στόχους εκείνους που εναρμονίζονται απόλυτα με τους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφορία Ως βασικό στόχο θέτει την πληροφόρηση για τη βιώσιμη διαχείριση των ενδυμάτων, δηλαδή εν τέλει του εαυτού μας και του δυτικού πολιτισμού στον οποίο ανήκουμε και ως δευτερεύοντα στόχο, την παραδοχή ότι η διδασκαλία του Αειφορίας αποτελεί τμήμα της ευρύτερης παιδείας μας γιατί επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε τον κόσμο, τις αξίες που μεταδίδουμε στις επόμενες γενιές αλλά και από τις οποίες εμπνέονται οι δικές μας πράξεις.

Η μελέτη του περιβάλλοντος ως ολότητας, και η ανάδειξη του αλληλένδετου της σχέσης ανθρώπου - περιβάλλοντος- ανάπτυξης αποτελούν θεμελιώδεις αρχές γύρω από τις οποίες πρέπει να οργανώνεται η εκπαίδευση για την αειφορική ανάπτυξη. Όπως τονίζεται χαρακτηριστικά (UNESCO, 1992): «προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά η περιβαλλοντική και αναπτυξιακή εκπαίδευση πρέπει να ασχολείται με τη δυναμική τόσο των φυσικών/βιολογικών και κοινωνικό-οικονομικών περιβαλλόντων και της ανάπτυξης του ανθρώπου» (εδάφια 36.3).

Σύμφωνα με τη Δημητρίου (2014), τα κοινωνικά συστήματα αποτελούν σύνολο των πολιτικών, οικονομικών δομών, των αναπτυξιακών πρακτικών και τεχνολογικών εφαρμογών που είναι υπεύθυνα για τη διαμόρφωση του πλαισίου για την ανάπτυξη και την ευημερία του ανθρώπου. Σημαντικό όμως ρόλο έχουν οι επιλογές του ανθρώπου στην καθημερινή του ζωή που όταν ξεπερνούν τα όρια των οικοσυστημάτων, υποβαθμίζουν την ποιότητα τους και καθιστούν επισφαλή την ποιότητα της ζωής. Ανάλογα, οι επιλογές και ο τρόπος ζωής του ατόμου επηρεάζει τη λειτουργία των οικοσυστημάτων και συμβάλει στη δημιουργία ή ενίσχυση περιβαλλοντικών προβλημάτων, τα οποία επιφέρουν αρνητικές επιπτώσεις στην ευημερία του ανθρώπου.

Η διδασκαλία του Αειφορίας συνεπάγεται ακόμη και την ανάγκη να επισημάνουμε τους κινδύνους που ελλοχεύουν σήμερα και υποδαυλίζουν τα φαινόμενα της ανεξέλεγκτης και υπερβολικής κατανάλωσης και να δώσουμε έμφαση στην οικοδόμηση μιας νέας, υπεύθυνης κοινωνίας, ικανής να ελέγχει τις ανάγκες της με σεβασμό στη φύση και το περιβάλλον. Η εκπαιδευτική προσέγγιση της Αειφορίας είναι μια αναγκαία συνθήκη για τη νέα γενιά, προκειμένου να αποκτήσει ισχυρή κριτική σκέψη και να διαμορφώσει τη δική της υγιή κουλτούρα καταναλωτή.Η προσέγγιση αυτή αφενός συμβάλει στη σύνθεση της πραγματικότητας του κόσμου και στην καλύτερη κατανόηση της δυναμικής και των εξελικτικών τάσεων των περιβαλλοντικών συστημάτων (Sauve, 2005) και, αφετέρου, στην κατανόηση του ρόλου του ανθρώπου στη διαμόρφωση των διαδικασιών που αναπτύσσονται μέσα σε αυτά, σε οικολογικό όσο και κοινωνικό επίπεδο.

1. Μεθοδολογία

Η εκπαιδευτική παρέμβαση ακολουθεί τις βασικές αρχές της βιωματικής μάθησης του David Kolb. Ο Kolb περιγράφει τη διεργασία της εμπειρικής μάθησης σαν ένα κύκλο τεσσάρων σταδίων με αντίστοιχες μαθησιακές λειτουργίες:

1. Συγκεκριμένη εμπειρία: εμπλοκή σε νέα εμπειρία συνολικά και ανοιχτά χωρίς προκαταλήψεις.
2. Ανακλαστική παρατήρηση: στοχασμός κεκτημένων εμπειριών και νέες αντιλήψεις από διαφοροποιημένες οπτικές.
3. Αφηρημένη νοητική πρόσληψη: δημιουργία εννοιών κάτω από το πρίσμα λογικών θεωριών.
4. Ενεργός πειραματισμός: χρησιμοποίηση θεωριών για λήψη αποφάσεων και λύση Προβλημάτων(Kolb, 1984˙ Καλογιαννάκης κ.ά. 2021).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω με αφόρμηση τις προτεινόμενες από το Υπουργείο Παιδείας εκπαιδευτικές δράσεις για την Αειφορία στα πλάισια του Γνωστικού Αντικειμένου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής κατά τη μαθησιακή διαδικασία έγινε η εξής διδακτική παρέμβαση: Με θέμα τη Βιώσιμη Μόδα και τη σύνδεσή της με την Αειφορία διεξήχθη διδασκαλία που αξιοποίησε κείμενα (πεζογραφήματα, άρθρα, έρευνες κ.ά.) και βίντεο που ανασύρθηκαν από αξιόπιστες διαδικτυακές πηγές. Η διδασκαλία διεξήχθη σε μαθητές (16) της ΣΤ΄ τάξης του 1ου Δημοτικού Σχολείου Ανατολής Ιωαννίνων (2021/22).

1.1.Σχέδιο Μαθήματος

1.1.1.Βασικός σκοπός-Διδακτικοί Στόχοι

Βασικό σκοπό της παρέμβασης αποτέλεσε η διαμόρφωση υπεύθυνης στάσης του πολίτη και ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από την κατανόηση της πραγματικής διάστασης του προβλήματος.

Οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι ήταν οι παρακάτω:

Ως προς τις γνώσεις (Γνωστικοί στόχοι)

- Να ενημερωθούν οι μαθητές για τα στοιχεία που αφορούν την παραγωγή, τη διαχείριση και την κατανάλωση ειδών ένδυσης παγκοσμίως.
- Να αντιληφθούν τη σημασία των συνεπειών της Γρήγορης Μόδας (fast-fashion) για την ανθρωπότητα.
- Να αντιμετωπίσουν με κριτική σκέψη την ηθική διάσταση της παραγωγής των ειδών ένδυσης.
- Να συνδέσουν τη Βιώσιμη Μόδα με τη βιωσιμότητα του πλανήτη και την κλιματική αλλαγή.
- Να μπορούν να διακρίνουν τις έννοιες της «ατομικής ευθύνης» και «ατομικής επιλογής».
- Να συζητήσουν τρόπους με τους οποίους η ανθρωπότητα προφυλάσσει τον πλανήτη.

Ως προς τις δεξιότητες (Ψυχοκινητικοί στόχοι)

- Να εργαστούν σε ομαδική δραστηριότητα μουσικής δημιουργίας και να λειτουργήσουν από κοινού.
- Να νιώσουν τη χαρά της δημιουργίας.

Ως προς τις στάσεις (Συναισθηματικοί στόχοι)

- Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος.
- Να καλλιεργήσουν την κριτική και τη δημιουργική σκέψη, να αναπτύξουν.δεξιότητες διαπραγμάτευσης και συλλογικής λήψης αποφάσεων και να εξασκήσουν τη φαντασία τους (UNHCR, 2014).

1.1.2.Διάρκεια: Η εκπαιδευτική παρέμβαση υλοποιήθηκε σε πέντε (5) διδακτικές ώρες.

1.1.3.Υλικοτεχνικός εξοπλισμός: Πρόσβαση στο διαδίκτυο και βιντεοπροβολέας με Η/Υ, χαρτόνια, μαρκαδόρους, υλικά ραπτικής, υφάσματα, κόλλες κτλ. Εγγραφή των μαθητών στο μάθημα που δημιούργησε η εκπαιδευτικός υλοποίησης στην πλατφόρμα e-class.

1.2.*Αναλυτική περιγραφή*

Οι μαθητές εκπόνησαν δραστηριότητες μέσα από πέντε (5) Φύλλα Εργασίας και Αξιολόγησης αξιοποιήθηκαν κείμενα και εποπτικό υλικό με θέμα τη Βιώσιμη Μόδα, τη Γρήγορη Μόδα και τον τρόπο παραγωγής και διαχείρισής της. Οι πηγές προέρχονται από ντοκιμαντέρ έγκυρων ειδησεογραφικών πρακτορείων της Ευρώπης (BBC, Euronews, DW) και περιβαλλοντικές οργανώσεις (wwf, Greenpeace).

Φάσεις διεξαγωγής της εκπαιδευτικής παρέμβασης:

Α΄ φάση-Συγκεκριμένη Εμπειρία (Αισθάνομαι) Φύλλο Εργασίας 1

Αρχικά, δόθηκε φωτογραφικό υλικό που συνέλλεξε η εκπαιδευτικός υλοποίησης της παρέμβασης από αξιόπιστες ηλεκτρονικές πηγές και κείμενο σχετικά με το θέμα. Σύμφωνα με τις οδηγίες που τους δόθηκαν στο Φύλλο Εργασίας 1 προσπάθησαν να καταγράψουν τα λέξεις κλειδιά και να διαμορφώσουν το δικό τους μήνυμα για τη Βιώσιμη Μόδα στο πλαίσιο που περιλαμβάνεται στο Φύλλο Εργασίας.

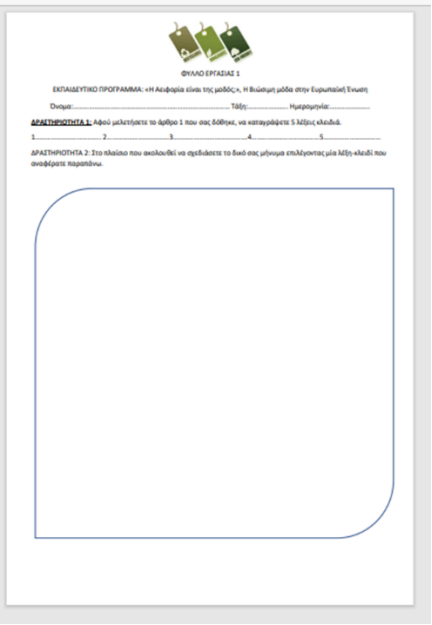
Β΄ φάση-Αναστοχαστική παρατήρηση (Παρατηρώ) Φύλλα Εργασίας 2, 3 & 4

Στη συνέχεια, παρακολούθησαν τις σχετικές έρευνες, κατέγραψαν τις λέξεις κλειδιά και διατύπωσαν την άποψή τους για τα υλικά που ρυπαίνουν και χρησιμοποιούνται στη βιομηχανία της μόδας που περιελάμβαναν τα Φύλλα Εργασίας 2, 3 και 4 ακολουθώντας και πάλι τις σχετικές οδηγίες.

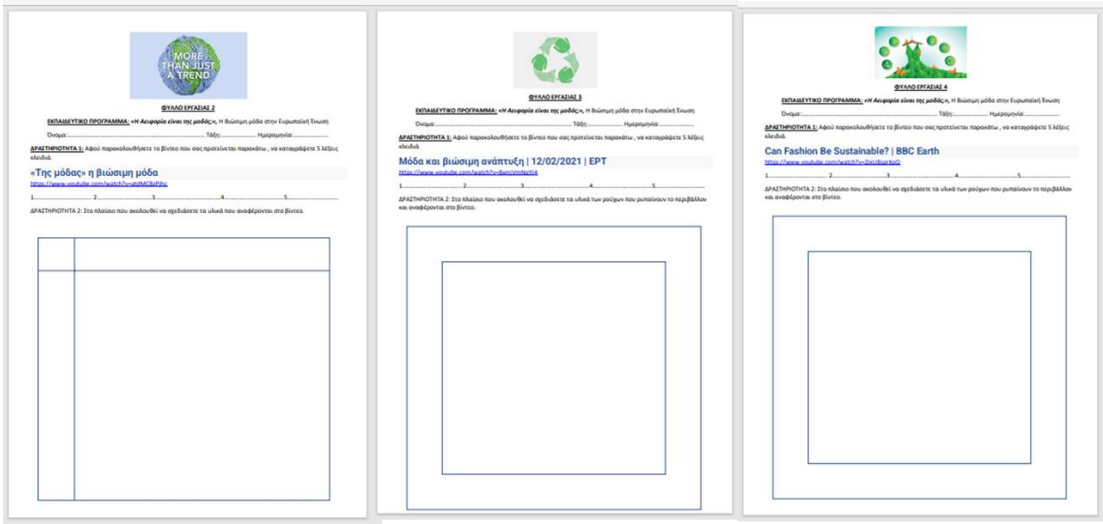
Γ΄ φάση-Διαμόρφωση αφηρημένων εννοιών & γενικεύσεων (Σκέφτομαι) Φύλλο Εργασίας 5

Οι μαθητές παρακολουθήσαν την έρευνα του DW με θέμα: «The clothes we wear» και στο Φύλλο Εργασίας 5 κατέγραψαν τις λέξεις κλειδιά και σχεδίασαν τα προβλήματα ρύπανσης που αναφέρονται στο βίντεο. Εδώ ακολούθησε διάλογος με επιχειρήματα μεταξύ των μαθητών, ανέφεραν παραδείγματα από την καθημερινή τους ζωή και την ατομική τους στάση στην αγορά και διαχείριση των ρούχων.

Εικόνα 3: Φύλλο Εργασίας 1



Εικόνα 4: Φύλλα Εργασίας 2,3 & 4



Πρότειναν λύσεις για τη μείωση του όγκου των ρούχων που παράγονται προετοιμάστηκαν για τις βιωματικές δράσεις που θα ολοκληρώσουν το project.

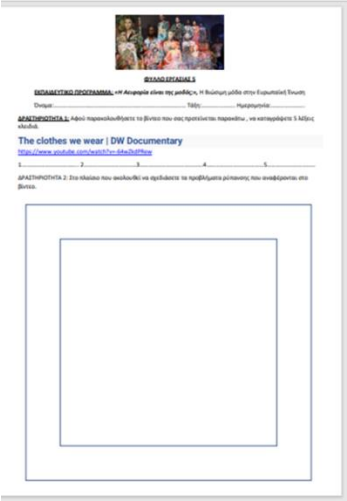
Δ΄ φάση-Ενεργός πειραματισμός (Ενεργώ)

Στους μαθητές ζητήθηκε να επιλέξουν ένα αντικείμενο ένδυσης που δεν φορούσαν πια (ρούχο, αξεσουάρ, υπόδημα κτλ) και να το μεταμορφώσουν ώστε να επαναχρησιμοποιηθεί. Η συλλογή θα παρουσιαστεί στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Τέλος, προσκλήθηκε η ομάδα Σχεδίου Μόδας από ΙΕΚ της περιοχής να οργανώσει εθελοντικά μία δραστηριότητα στο σχολείο μεταποίησης ρούχων με σκοπό την επαναχρησιμοποίησή τους. Στην ομάδα συμμετείχε η υπεύθυνη καθηγήτρια με τέσσερις σπουδαστές και κατά τα διάρκειά της οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να

κόψουν υφάσματα, να κολλήσουν διακοσμητικά και δοκιμάσουν τις νέες δημιουργίες πολλές από τις οποίες τις φορούσαν την επόμενη μέρα στο σχολείο.

Εικόνα 5: Φύλλο Εργασίας 5


ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: «Η Ακμαρία είναι της μοδίζας», Η θυώτερη μόδα στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Ονομ/ο: ..... Τάξη: ..... Ημερομηνία: .....

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1: Αφού παρακολουθήσετε το βίντεο που σας προτείνεται παρακάτω , να καταγράψετε 5 λέξεις κλειδιά:

The clothes we wear | DW Documentary

https://www.youtube.com/watch?v=-64eZkdPNew

1..... 2..... 3..... 4..... 5.....

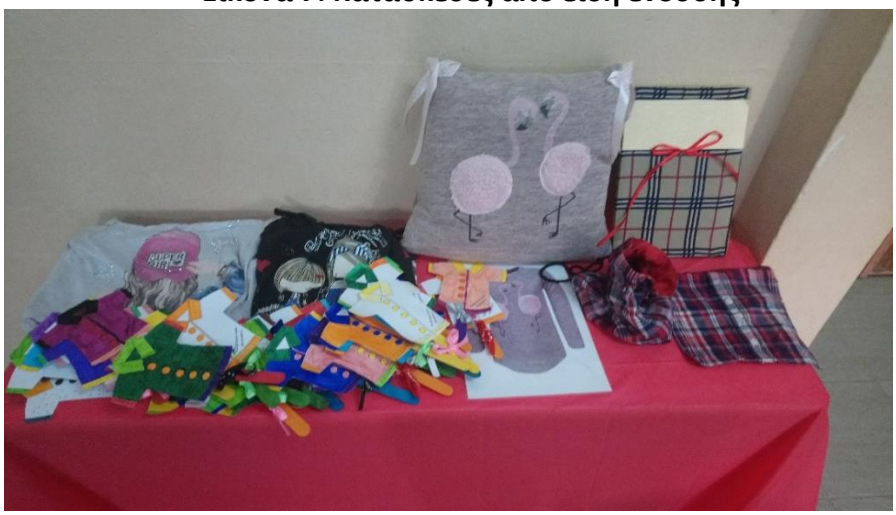
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2: Στο πλαίσιο που ακολουθεί να σχεδιάσετε τα προβλήματα ρύπανσης που αναφέρονται στο βίντεο.

Σε αυτή τη φάση οι μαθητές και οι μαθήτριες με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού που διδάσκει Μουσική στο σχολείο έγραψαν τους στίχους και μελοποίησαν τραγούδι σχετικό με το θέμα. Επίσης δημιούργησαν κατασκευές από χαρτί για να μοιραστουν στα παιδιά από τα υπόλοιπα τμήματα της Στ΄τάξης.Το σχέδιο μαθήματος και το τραγούδι παρουσιάστηκαν στην εκδήλωση λήξης του σχολικού έτους. Οι στίχοι είναι οι εξής:

Ανακύκλωση κάνω εγώ και τον κόσμο μου βοηθώ
Την τσάντα μου την έφτιαξα και θα πάω στο σχολειό.
Όλα μου τα ρούχα είναι ανακυκλωμένα
Σώστε τον πλανήτη μας κάντο σαν και εμένα.
Βάζω το καπέλο μου που έφτιαξα εγώ
Βόλτα θα πάω και με χάρη περπατώ.
Το φόρμα μου τη φόρεσα στο δάσος για να πάω
Και τα σκουπίδια μάζεψα ποτέ δεν τα σκορπάω.
Φτιάχνω ένα μαξιλάρι και ο ύπνος θα με πάρει
Βοηθάμε όλοι μαζί για μια φύση καθαρή!

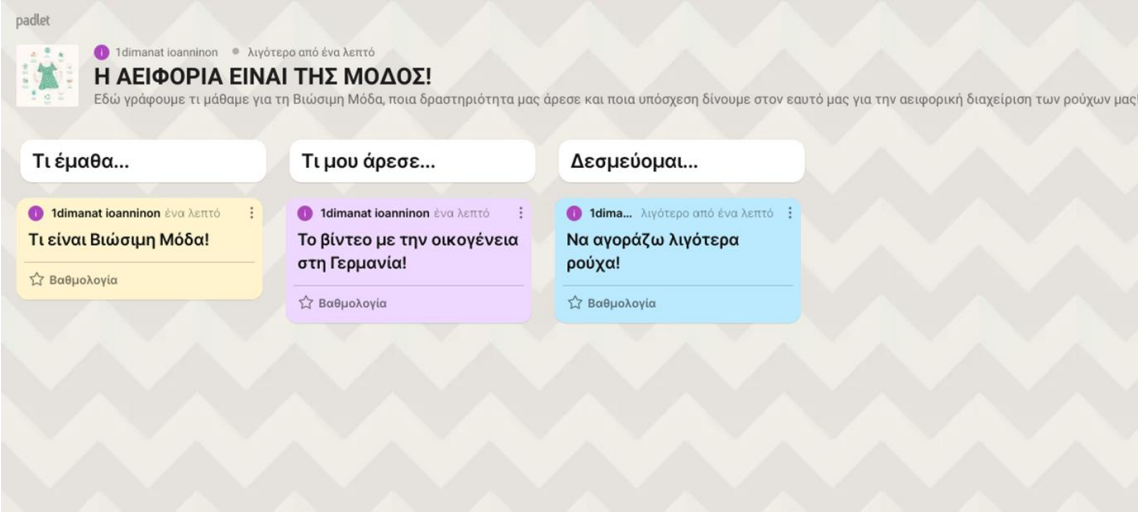
Εικόνα 6: Κατασκευές από χαρτί

Εικόνα 7: Κατασκευές από είδη ένδυσης



Τέλος, δόθηκε το Φύλλο Αξιολόγησης μέσα από την εφαρμογήσυνεργατικού τοίχου Padletκαι κάθε μαθητής/τρια κατέγραψε το σχόλιό του/της για τη δράση με βάση τρεις άξονες: Τι έμαθα, Τι μου άρεσε και για τι Δεσμεύομαι. Επίσης, η εργασία και το υλικό ανέβηκε σε μάθημα στην πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης e-classγια να έχουν όλοι πρόσβαση στο διδακτικό υλικό.

Εικόνα 8: Το padlet αξιολόγησης



1.3. *Αξιολόγηση*

Η ολοκλήρωση του προγράμματος έδειξε ότι οι μαθητές έμειναν απόλυτα ικανοποιημένοι από τη διδακτική πρακτική που ακολουθήθηκε και ενθουσάστηκαν με τις δημιουργικές δραστηριότητες που περιλάμβαναν κατασκευές με ραπτική. Οι μαθητές συνεργάστηκαν μεταξύ τους, ενώ δεν παρατηρήθηκαν προστριβές κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους. Προωθήθηκε το ομαδικό πνεύμα και η συνεργασία, ενώ καλλιεργήθηκαν θετικές στάσεις και συμπεριφορές στη φιλοσοφία της βιωματικής μάθησης. Οι μαθητές καλλιέργησαν την αυτοεκτίμησή τους. Εν συνεχεία από το υλικό που παρέδωσαν οι μαθητές φάνηκε ότι πλέον οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν στην αρχή του προγράμματος, ικανοποιήθηκαν πλήρως.

1.4. *Συμπεράσματα – Εκτιμήσεις*

Από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που χρησιμοποιούν στη σχολική τάξη αντικείμενα, άρθρα, εικόνες, βίντεο και βιωματικές δραστηριότητες προκύπτουν σημαντικά οφέλη ως προς τις δεξιότητες του 21ου αιώνα: α)οι μαθητές κατανοούν με πολλαπλές ερμηνείες περιβαλλοντικά γεγονότα, συνειδητοποιούν την ευθύνη κάθε ατόμου στη σύγχρονη κοινωνία μαθαίνουν να συνεργάζονται, να εκφράζονται ελεύθερα, να προβληματίζονται, να ασκούν κριτική, αναπτύσσουν ικανότητες χρήσιμες και αξιοποιήσιμες για τη ζωή, αποκτούν, αξιολογούν και επικοινωνούν τις πληροφορίες, κατανοούν την έννοια της επιχειρηματικότητας, καλλιεργούν δεξιότητες κοινωνικής ζωής (ατομική ευθύνη-ενεργοί πολίτες) και β) οι εκπαιδευτικοί υπερβαίνουν τα προβλήματα των παραδοσιακών διαλέξεων, προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών, δίνουν νέα κίνητρα μάθησης εντάσσοντας τη βιωματική και άτυπη μάθηση στη σχολική αίθουσα, γίνεται το σχολείο πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές, αξιοποιούν ψηφιακά περιβάλλοντα (e-class, padlet), εξασκούνται σε τεχνικές αυθεντικής και βιωματικής μάθησης, αξιοποιούν τις εναλλακτικές απόψεις των μαθητών για το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον.

Η συνεχής προσαρμογή στα νέα δεδομένα καθώς και η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, είναι αναμφισβήτητα οι κυριότεροι στόχοι για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Ο σύγχρονος τρόπος αντίληψης της βιωματικής μάθησης παραπέμπει σε μία σύνθεση της Παιδαγωγικοδιδακτικής και της Ψυχολογικής αντίληψης. Με τον όρο βιωματική μάθηση εννοείται η διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σ αυτήν τη διαδικασία, που προωθεί παράλληλα την προσωπική ανάπτυξη των μανθανόντων, καθώς και την ευαισθητοποίησή τους σε κοινωνικά προβλήματα και σε θέματα ανθρωπίνων σχέσεων. Σε κάθε περίπτωση αποτελεί ένα ταξίδι ανακάλυψης, εν μέρει, του νοήματος της ανθρώπινης ύπαρξης και του κοινού καλού. Οι κυριότερες αρχές της βιωματικής μάθησης θα μπορούσαν να συνοψιστούν στην αξιοποίηση των βιωμάτων των μαθητών, στην ενθάρρυνσή τους για ενεργή συμμετοχή, στην προτροπή για ενεργοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους, στην κινητοποίηση της διανοητικής και συγκινησιακής τους διεργασίας και στην προώθηση της αυτογνωσίας τους (Βρύζας, 2018).

Η Εκπαίδευση για την Αειφορία παρουσιάζει δυναμική και εξελικτική πορεία που διαμορφώνεται υπό την επήρεια περιβαλλοντικών, οικονομικών, πολιτικών πολιτιστικών, εκπαιδευτικών και άλλων παραγόντων που επικρατούν κάθε εποχή, καθένας από τους οποίους παίζει μεγαλύτερο ή μικρότερο ρόλο σε αυτή την πορεία μετασχηματισμού. Το σχολείο οφείλει να παρακολουθεί τις εξελίξεις και να στρέφει το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον στα σημεία που θα οδηγήσουν στην επίλυση των ζητημάτων που προκύπτουν κάθε εποχή.

Βιβλιογραφία

Βουδρισλής, Ν. (2019). Εκπαίδευση για την Αειφορία και την Παγκόσμια Ιδιότητα του Πολίτη. Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. ΠΕΕΚΠΕ, 16 - 17 (61 - 62). Ανακτήθηκε από: https://www.peekpemagazine.gr/issue/659 (Τελευταία πρόσβαση 15/06/2022).

Βρύζας, Ε. (2018). Η εφαρμογή της Θεωρίας του David Kolbστην ευέλικτη ζώνη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από: http://ikee.lib.auth.gr/record/305802/files/GRI-2019-24703.pdf (Τελευταία πρόσβαση 20/06/2022).

Δημητρίου, Α. (2014). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία και ενεργός πολίτης. Διαπιστώσεις, επιδιώξεις, προοπτικές. Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. ΠΕΕΚΠΕ, 6 (51). Ανακτήθηκε από: https://www.peekpemagazine.gr/issue/400 (Τελευταία πρόσβαση 20/06/2022).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2020). Ένα νέο σχέδιο δράσης για την κυκλική οικονομία. Για μια πιο καθαρή και πιο ανταγωνιστική Ευρώπη. Ανακτήθηκε από: https://www.hellenicshoe.eu/files/cellar_9903b325.pdf (Τελευταία πρόσβαση 25/06/2022).

European Union, (2020). Βιώσιμη μόδα για ένα βιώσιμο μέλλον. Ανακτήθηκε από:

https://ec.europa.eu/info/strategy/recovery-plan-europe/recovery-coronavirus-success-stories/environment-and-climate/sustainable-fashion-sustainable-future_el (Τελευταίαπρόσβαση 25/06/2022).

GREENPEACE, (2016). Fast fashion is "drowning" the world. We need a Fashion Revolution! Ανακτήθηκε από: https://www.greenpeace.org/international/story/7539/fast-fashion-is-drowning-the-world-we-need-a-fashion-revolution/ (Τελευταία πρόσβαση 25/06/2022).

Ιωακειμίδου, Β., Γούπος, Θ., Ιμβριώτη, Δ., Ριζάκη, Α., & Καλογιαννάκης, Μ. (2022). Σχεδιασμός και ανάπτυξη εξ αποστάσεως επιμορφωτικού προγράμματος για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την υποστήριξη του Προγράμματος Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). Πρακτικά 11ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: *Η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση την εποχή της Πανδημίας: Εμπειρίες, Προκλήσεις και Προοπτικές* (ICODL 2021), 11(6A), 99-112, 26-28 Νοεμβρίου 2021. Ανακτήθηκεαπό:https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/3594 (Τελευταία πρόσβαση 21/06/02022).

Καλογιαννάκης, Μ., Γούπος, Θ., Ιμβριώτη, Δ., Ιωακειμίδου, Β., & Ριζάκη, Α. (2021). Πρόγραμμα Σπουδών Μελέτης Περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Kolb, D. A., (1984). Experiential Learning. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

Morais, D., Ogden, A. (2010). Initial development and validation of the global citizenship scale. Journal of Studies in International Education, 15(5), 445-466.

Roth, K. (2007). Cosmopolitan Learning. In K. Roth, and N. Burbules (ed.), Changing notions of citizenship education in contemporary nation-states. Educational futures: Rethinking theory and practice. Rotterdam: Sense Publishers, 10-29.

Sauvé, Lucie. 2005. "Currents in environmental education: Mapping a complex and evolving. Canadian Journal of EnvironmentalEducation (CJEE) 10 (1): 11–37.

UNESCO, (1992). *United Nations Conference on Environmental and Development: Agenda 21.* Switzerland: Unesco.

UNHCR, (2014). UNHCR Global Trends 2014. Ανακτήθηκε από: https://www.unhcr.org/statistics/country/556725e69/unhcr-global-trends-2014.html. (Τελευταία πρόσβαση 20/06/2022).

United Nations, (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. New York: United Nations*. Διαθέσιμο στο https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld (τελευταία πρόσβαση21/06/2022).

WWF, (2022):SUSTAINABLE, RESILIENT SUPPLY CHAINS,Putting the water at the heart of a sustainable future for the people & ecosystems in apparel supply chains. Collective action on textiles and apparel supply chains by Water Aid and WWF supported by HSBC represents integrated responses to the environmental and

social issues.Ανακτήθηκε από: https://www.wwf.org.uk/waterandfashion (Τελευταία πρόσβαση 26/06/2022).

Δίκτυα κειμένων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε μαθητές Α' δημοτικού: η συμβολή τους στη δημιουργία νοήματος

Ευαγγελία Ακριβούση
Εκπαιδευτικός
evakrivousi@yahoo.gr

Περίληψη
Η αντιμετώπιση των κειμένων ως παλίμψηστο «ανοιχτό σύστημα», το οποίο διαρκώς ανανεώνεται με την προσθήκη νέων κειμένων και τη διαφορετική αλληλεπίδραση του κάθε αναγνώστη, αλλάζει τη δυναμική του λογοτεχνικού μαθήματος, θέτοντας στο επίκεντρο τα βιώματα, τις γνώσεις και τις προσλαμβάνουσες του αναγνώστη, ενώ ταυτόχρονα καταδεικνύει τη σημαντικότητα της χρήσης δικτύων αναγνώσεων, τα οποία επιτρέπουν την περιπλάνηση από το ένα λογοτεχνικό κείμενο στο άλλο, καθιστώντας τη νοηματοδότηση μια «βαθιά κριτική διαδικασία». Στο πλαίσιο αυτό επιχειρήθηκε η διδασκαλία του λογοτεχνικού μαθήματος μέσα από δίκτυα κειμένων σε μαθητές Α' δημοτικού, αξιοποιώντας τη συναλλακτική θεωρία, με στόχο να διερευνηθούν οι ανταποκρίσεις των μαθητών κατά την αναγνωστική διαδικασία και να εξεταστεί κατά πόσο η νοηματοδότηση ενός κειμένου επηρεάζεται από άλλα κείμενα του δικτύου. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα- έρευνα δράσης, όπου οι μαθητές μέσα από ποικίλες ατομικές κι ομαδικές δραστηριότητες, συνεντεύξεις και συζητήσεις καλούνται να αξιοποιήσουν τα δίκτυα αναγνώσεων στο συσχετισμό κειμένων, καθώς και στην κριτική προσέγγιση κι εμβάθυνση όσων διαβάζουν. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε την επίδραση των πολλαπλών οπτικών στην αισθητική ανάγνωση, τη δημιουργία συνδέσεων και την παραγωγή νοήματος.

Λέξεις Κλειδιά: δίκτυα κειμένων, νοηματοδότηση, συναλλακτική θεωρία

Abstract
The treatment of texts a palimpsest "open system", which is constantly renewed with the addition of new texts and the different interaction of each reader, changes the dynamics of the literary lesson, focusing on the experiences, knowledge and perceptions of the reader, while at the same time it demonstrates the importance of using reading networks, which allow transition from one literary text to another, making meaning-making a "deep critical process". In this context, an attempt was made to teach the literary lesson through "reading networks" to primary school students, utilizing transactional theory, in order to investigate students' responses to the reading process and to examine whether the meaning of a text is influenced by other texts of network. It is a qualitative research-action research, where students through various individual and group activities, interviews and discussions are invited to utilize reading networks in the association of texts, as well as in the critical approach

and deepening of what they read. Data analysis highlighted the effect of multiple optics on aesthetic reading, making connections and meaning production.

Keywords: reading networks, meaning-making, transactional theory

0. Εισαγωγή

Η αναγνώριση της ύπαρξης ενός αόρατου πλέγματος σχέσεων μεταξύ κειμένων από τη διακειμενική θεωρία κατάργησε τα στεγανά της αυτονομίας τους και υπονόμευσε τη μοναδικότητα και την πρωτοτυπία αυτών, επαναπροσδιορίζοντας την έννοια του «κειμένου», που αντιμετωπίζεται πια ως τόπος συνάντησης πολλών και διαφορετικών φωνών και οπτικών.

Από τη μια ο ίδιος ο συγγραφέας που, συνειδητά ή ασυνείδητα, μετασχηματίζει δημιουργικά και ενσωματώνει στο κείμενο – υπό τη δυναμική του διαφορετικού σημασιολογικού περιβάλλοντος- στοιχεία της αναγνωστικής του εμπειρίας, κι από την άλλη τα ίδια τα κείμενα συνομιλώντας μεταξύ τους, τόσο με προγενέστερα, όσο και μεταγενέστερα που δυνητικά πρόκειται να δεχτούν σχετικές επιδράσεις (Nikolajeva, 2008), μετατρέπουν το κείμενο σε ένα απέραντο μωσαϊκό «ιχνών» παλιών και σύγχρονων, ειπωμένων και ανείπωτων αφηγήσεων. Τα ίχνη αυτά -γνωστά ως διακείμενα- άλλοτε πρόδηλα κι αναγνωρίσιμα και άλλοτε απόντα, αλλά εγγεγραμμένα στην αναγνωστική εμπειρία, νοηματοδοτούνται από τον αναγνώστη βάσει του συνόλου των κειμένων που βρίσκει στη μνήμη του και μετατρέπονται σε «οδοδείκτες» για την ερμηνεία του κειμένου.

Μια τέτοια θεώρηση φέρνει στο επίκεντρο την ανταπόκριση του αναγνώστη και την επιλεκτική προσοχή αυτού. Η εστίαση σε συγκεκριμένα διακείμενα ή κειμενικούς δείκτες και η διάκρισή τους από άλλα, μέσα από μια διαδικασία διαρκούς αναθεώρησης και επέκτασης, σχετίζεται άμεσα με τη στάση του αναγνώστη απέναντι στο κείμενο, που καθορίζεται από παράγοντες, όπως οι αξίες, οι προσωπικοί λόγοι ανάγνωσης, το φύλο, η εμπειρία (Παπαρούση, 2019), αλλά και από τις αισθήσεις, τις ιδέες και τους συνειρμούς που ενεργοποιούν μέσα του οι λέξεις (Rosenblatt, 1978). Πρόκειται για μια συναλλαγή κατά την οποία ο αναγνώστης κινείται μεταξύ των ερεθισμάτων του κειμένου και προσωπικών λογοτεχνικών του εμπειριών. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι όσο μεγαλύτερη είναι η αναγνωστική εμπειρία του, τόσο βαθύτερη και πιο κριτική είναι η αξιοποίηση των στοιχείων αυτών στη νοηματοδότηση του κειμένου.

Στο σχολικό περιβάλλον η μετάβαση από την απλή ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση κι η διεύρυνση της αναγνωστικής εμπειρίας μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση των δικτύων ανάγνωσης. Απομακρυνόμενοι από τη λογική της διδασκαλίας αυτόνομων κειμένων και των παράλληλων ως δορυφόρους αυτού, τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως ισότιμες «φωνές», οι οποίες συνομιλούν και συνεισφέρουν διαφορετικές σημασιοδοτήσεις, ανοίγοντας ένα ευρύ πλαίσιο ερμηνείας, όπου ενθαρρύνονται οι διακειμενικές συνδέσεις.

Στην πραγματικότητα κάθε ανάγνωση αποτελεί και μια εισαγωγή σε ένα αόρατο δίκτυο κειμένων, όπου ο αναγνώστης καλείται να μετακινηθεί από το ένα κείμενο στο άλλο, να σκεφτεί με καινούριο και ξεχωριστό τρόπο (Bright, 2011, Giorgis&Johnston, 2002), να διαβάσει υπεύθυνα, να αναζητήσει και να κάνει συνδέσεις, να σκεφτεί κριτικά και να δημιουργήσει συσχετισμούς μεταξύ παλαιών και σύγχρονων κειμένων (Bright, 2011). Στην ουσία, η ανάγνωση ενός νέου κειμένου συμβάλλει στην αλλαγή της οπτικής του αναγνώστη και ταυτόχρονα στην τροποποίηση των αναμνήσεων από κείμενα που είχε διαβάσει προηγουμένως. Δημιουργούνται έτσι ξεχωριστά και μοναδικά ερμηνευτικά «μονοπάτια» για κάθε αναγνώστη, τα οποία είναι εν δυνάμει τόσα, όσα και οι εν δυνάμει αναγνώστες του κειμένου.

Η παρακολούθηση των ερμηνευτικών αυτών «μονοπατιών» που χαράσσουν οι μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατά τη νοηματοδότηση ενός κειμένου και η επίδραση των υπολοίπων κειμένων του δικτύου σε αυτή αποτελεί το ζητούμενο της έρευνας μας.

1. Θεωρητικό μέρος

1.1. Από την ανάγνωση στη νοηματοδότηση

Αναφερόμενοι στην ανάγνωση ενός κειμένου εννοούμε τη γνωστική διεργασία που στοχεύει στη νοηματική προσπέλαση του κειμένου και εν τέλει στην κατανόηση του. Κατά τη διάρκεια της, ο αναγνώστης προσπαθεί να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου συνδυάζοντας όσα γνωρίζει με τα νέα δεδομένα του κειμένου (Randietal, 2005, στο Μπότσας, 2007). Η κατανόηση, δηλαδή, σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα και την ποσότητα των γνώσεων που κατέχει ο αναγνώστης για τον «κόσμο» του κειμένου (Βάμβουκας, 2008). Χωρίς μια προϋπάρχουσα γνωστική σκαλωσιά, δεν υφίσταται κατανόηση και οικοδόμηση νέας γνώσης.

Μολονότι, ωστόσο, για να επιτευχθεί η κατανόηση απαιτείται μια σειρά διαδικασιών (ανάπτυξη λεξιλογίου - συντακτικού, αναγνώριση ιεραρχικής δομής κειμένου, συμπλήρωση εννοούμενων πληροφοριών, εξαγωγή σημαντικών ιδεών και συμπερασμάτων), (Smith, 2000), δεν παύει να αποτελεί μια πρωταρχική προσέγγιση του νοήματος ενός κειμένου, μένοντας κυρίως στην κυριολεκτική αποκωδικοποίηση του. Η ερμηνεία, αντίθετα, σχετίζεται με την πρόσληψη και την κριτική ματιά απέναντι σε αυτό που έχει γίνει ήδη κατανοητό. Όπως το περιεχόμενο μιας συζήτησης που μπορεί εύκολα να γίνει κατανοητό στους συμμετέχοντες, αλλά να ερμηνευτεί διαφορετικά από τον καθένα. Αν και κάποιες φορές τα όρια τους είναι δυσδιάκριτα, η ερμηνεία προϋποθέτει την κατανόηση.

Όταν δε μιλάμε για λογοτεχνικά κείμενα, η ανάγνωση είναι κάτι περισσότερο από την κατανόηση των γραφομένων και την αναζήτηση του «μοναδικού» νοήματος που φέρει μέσα του. Αποτελεί, σύμφωνα με τις θεωρίες της πρόσληψης, μια μορφή έντονης προσωπικής δραστηριότητας, μιας εξερεύνησης, από την πλευρά του αναγνώστη, που απαιτεί ενεργοποίηση των γνωστικών, συναισθηματικών και

ψυχικών του ικανοτήτων, προκειμένου να το ερμηνεύσει και να το νοηματοδοτήσει. Κάθε ανάγνωση φέρει και μια νέα επαναδιαπραγμάτευση, τόσο κατά τη διάρκεια αυτής, όσο και μετά τη λήξη της (Παπαρούση, 2019), αναδεικνύοντας νέες, διαφορετικές σημασιοδοτήσεις ακόμη κι από τον ίδιο αναγνώστη. Αλληλεπιδρώντας, δηλαδή, με το κείμενο, προκύπτουν μοναδικές αναγνωστικές «αποκρίσεις», που οδηγούν στην οικοδόμηση του νοήματος.

Η Rosenblatt (1979)καταργώντας την αυτονομία κειμένου / αναγνώστη, θα εστιάσει στη συνομιλία αυτών, θεωρώντας πως η ερμηνεία και το νόημα που αποδίδεται στο κείμενο σχετίζεται άμεσα με τη στάση που υιοθετεί ο αναγνώστης απέναντί του και την αισθητική απόλαυση. Ο Πολίτης (1996) θα κάνει λόγο για επιβολή των κειμενικών στοιχείων πάνω στον αναγνώστη ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του, ενώ ο Holland (1975) θα υποστηρίξει ότι διαβάζοντας ένα κείμενο, γίνεσαι μέρος αυτού·άρα η ερμηνεία είναι στοιχείο της ταυτότητάς σου. Ο Fish (1976), από την άλλη, θα σταθε ίστην επίδραση της κοινωνικής ταυτότητας του αναγνώστη ανάλογα με την ερμηνευτικές κοινότητες στις οποίες εντάσσεται. Σε κάθε περίπτωση, λοιπόν, η ιδιότητα με την οποία εισέρχεται ο αναγνώστης στη συνομιλία είναι καθοριστική στη διαμόρφωση της ανταπόκρισης και στη σημασιοδότηση των γραφομένων.

Στον χώρο του σχολείου, που η λογοτεχνία περιορίζεται στην απόδοση τυποποιημένων ερμηνειών, μακριά από τις εμπειρίες και τις σκέψεις των μαθητών, η εφαρμογή της συναλλακτικής θεωρίας και η προβολή της «ερμηνευτικής ελευθερίας», μπορεί να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον τους και συμβάλλει στην βίωση της αναγνωστικής εμπειρίας. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η αξιοποίηση κειμένων που είναι κοντά στα ενδιαφέροντα και την πραγματική ζωή των μαθητών. Τα δίκτυα κειμένων συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς φωτίζοντας πολύπλευρα μια θεματική, εμπλουτίζουν την αναγνωστική «αποθήκη» των μαθητών και αυξάνουν το βαθμό ανταπόκρισης, διευκολύνοντας τη μετατροπή της νοηματοδότησης σε μια προσωπική και κριτική διαδικασία.

1.2. Τα δίκτυα αναγνώσεων

Ως «δίκτυα αναγνώσεων» ορίζεται το σύνολο/η ομάδα λογοτεχνικών έργων που συνομιλούν μεταξύ τους, φωτίζοντας πολύπλευρα και δίνοντας απάντηση σε μια προβληματική για την ανθρώπινη κατάσταση (Tauveron, 2002). Τα κείμενα που εισάγονται στο δίκτυο δεν είναι δορυφόροι του αρχικού κειμένου, δηλαδή δεν αντιμετωπίζονται ως παράλληλα, αλλά ως ισοδύναμα με εκείνο. Τα δίκτυα αυτά μπορούν να περιλαμβάνουν 2-3 κείμενα με κοινό άξονα αναφοράς, στα οποία εν συνεχεία προστίθενται νέα κείμενα, διευρύνοντας έτσι το δίκτυο και ωθώντας τον μεταξύ τους διάλογο σε νέα μονοπάτια (Φάκελος Εκπαιδευτικού Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Γ΄ Λυκείου, 2019). Δίκτυο, ωστόσο, μπορεί να σχηματιστεί και με «συντροφικά κείμενα», που προορίζονται από τον ίδιο να συγγραφέα να διαβαστούν συλλογικά ή «συμπληρωματικά κείμενα» που διερευνούν διάφορες πτυχές του ιδίου

θέματος, δίνοντας στον αναγνώστη την ευκαιρία να δει το ίδιο θέμα μέσα από πολλές οπτικές (Hartman & Hartman, 1993).

Διακρίνουμε μάλιστα δύο τύπους δικτύωσης: α] Δίκτυα για να ανακαλύψουμε ή να δομήσουμε τη βάση των κοινών πολιτισμικών αναφορών και β] δίκτυα για τον εντοπισμό της ιδιαιτερότητας. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται δίκτυα κειμένων του ιδίου λογοτεχνικού είδους, δίκτυα με κείμενα που αναφέρονται σε «αιώνια» σύμβολα του συλλογικού φανταστικού, σε θεμελιώδεις μύθους και θρύλους της κοινωνίας μας ή σχετίζονται με τύπους χαρακτήρων (ο λύκος, το τέρας, η μάγισσα), καθώς και δίκτυα ειδολογικά (ονειρικές αφηγήσεις, αφηγήσεις μεταμορφώσεων, αναζήτησης κτλ.). Στη δεύτερη κατηγορία διαμορφώνονται δίκτυα γύρω από την ιδιαιτερότητα μιας επαναδιήγησης (που οδηγεί στην εδραίωση του δικτύου του κειμένου και του διακειμένου του), την ιδιαιτερότητα μιας λογοτεχνικής τεχνικής (π.χ. οπτική, θέση και ρόλος του αφηγητή), όπως και την ιδιαιτερότητα του συγγραφέα (περιλαμβάνοντας κείμενα που φωτίζουν από κοινού το έργο του).

Τα δίκτυα κειμένων στηρίζονται στη θεωρία του Bakhtin (1983) περί ύπαρξης φωνών σε κάθε κείμενο ανάλογα με τα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα, οι οποίες αντιπαρατίθενται, συγκρούονται, συμπληρώνονται ή επαναπροσδιορίζονται με τις φωνές άλλων κειμένων, αναδεικνύοντας νέα νοήματα. Σύμφωνα με την Παπαρούση (2019), άλλωστε, «η σημασία κατασκευάζεται, δεν ενοικεί στο κείμενο, αλλά παράγεται από τον αναγνώστη σε σχέση όχι μόνο με το εν λόγω κείμενο, αλλά και με το σύνθετο δίκτυο κειμένων στα οποία γίνεται αναφορά, ρητή ή έμμεση, στη διαδικασία ανάγνωσης». Ο αναγνώστης, δηλαδή, περιπλανιέται από το ένα κείμενο στο άλλο, κατασκευάζοντας γέφυρες, φωτίζοντας «σκοτεινά» σημεία κι ανακαλύπτοντας άγνωστες περιοχές που θα συμβάλλουν στην ουσιαστική κατανόηση και την ερμηνεία των όσων διαβάζει.

Δεν συνομιλούν, όμως, μόνο τα κείμενα μεταξύ τους, αλλά και οι αναγνώστες για αυτά. Πρόκειται για τον ερμηνευτικό διάλογο, έναν γόνιμο διάλογο με τα κείμενα και για τα κείμενα που μας συγκροτεί ως ηθικά και πολιτικά υποκείμενα, αλλάζοντας τη δυναμική της ανάγνωσης (Φρυδάκη, 2019). Ο διάλογος με άλλους αναγνώστες του δικτύου, η εξωτερίκευση σκέψεων και συναισθημάτων, η διασταύρωση οπτικών προκαλεί νέες διεργασίες. Βοηθά τον αναγνώστη να βλέπει πιο ολιστικά, να μαθητεύει στην αναζήτηση νέων οπτικών, να εμπλουτίζεται. Αλλά και κάτι παραπάνω: κάνει τη σκέψη να συνθέτει τις φωνές που ακούστηκαν για τις σημασίες των κειμένων και, έτσι, να γεννά καινούργια πράγματα (Φάκελος Εκπαιδευτικού Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Γ΄ Λυκείου, 2019).

2. Έρευνα

Μολονότι ποικίλες έρευνες κατέδειξαν ότι η ιδιοσυγκρασία (Fry, 1985, Galda,1982) και το κατάλληλα διαμορφωμένο σχολικό περιβάλλον (Barnes,1975, Cazden,1988, Mehan,1979) επιδρούν στην ανταπόκριση των μαθητών και την ερμηνεία των κειμένων, καθώς και στη γνωστική τους ανάπτυξη (Bunbury,1985, Cullinan, Harwood,

& Galda,1983, Farnan, 1988) ελάχιστες αναφέρονται στη συμβολή των δικτύων ανάγνωσης στη διαμόρφωση της αναγνωστικής εμπειρίας και στο βαθμό που η νοηματοδότηση ενός κειμένου του δικτύου επηρεάζεται από τα υπόλοιπα.

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια τα ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οργανώνουν σε δίκτυα κειμένων το περιεχόμενο των Νέων Ελληνικών της Γ΄ τάξης του Λυκείου (2019), στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση η έννοια της κοινής θεματικής, στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων, είναι ιδιαίτερα διευρυμένη (π.χ. «Κείμενα από την παράδοση» ή «Κείμενα για τη φύση και το περιβάλλον»), περιλαμβάνοντας κείμενα χωρίς ουσιαστική σύνδεση ανάμεσά τους, που δυσχεραίνουν τη μετάβαση από το ένα στο άλλο, αποτρέπουν τη δημιουργία συνδέσεων και κατ' επέκταση καθιστούν δύσκολη την εις βάθος κατανόηση και ερμηνεία τους.

Διαπιστώνοντας το ερευνητικό αυτό κενό πραγματοποιήσαμε εμπειρική ποιοτική έρευνα σε 18 μαθητές Α΄ δημοτικού, διάρκειας ενός σχολικού έτους. Επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος που επιτρέπει τη λήψη του εύρους και του βάθους κατανόησης (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007), καθώς διερευνούμε τη διαμόρφωση της ανταπόκρισης, τη σύνδεση της πρότερης λογοτεχνικής μνήμης με την τωρινή, την ενδεχόμενη αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων και εν τέλει τη νοηματοδότηση των κειμένων. Παράλληλα, γίνεται λόγος για έρευνα δράσης, καθώς η έρευνα αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με την εκπαιδευτικό της τάξης να είναι και ερευνήτρια.

Για τη διερεύνηση των διακειμενικών συνδέσεων που πραγματοποιούν οι μαθητές δημιουργήθηκε δίκτυο κειμένων σχετικά με τερατώδη πλάσματα, τα οποία υπάρχουν ήδη -στερεοτυπικά- στη συνείδηση των παιδιών ως τρομακτικά, υποχθόνια και καταστροφικά. Τα κείμενα αυτά χωρίστηκαν με βάση το θέμα τους σε τρεις υποκατηγορίες, στοχεύοντας στο να κεντρίσουν το ενδιαφέρον μεγαλύτερου αριθμού μαθητών και να αποφευχθεί ο σταδιακός κορεσμός και η αδιαφορία απέναντι στη διαδικασία.

Επρόκειτο για μια δίωρη διδασκαλία την εβδομάδα στο πλαίσιο του μαθήματος της Παιδικής Λογοτεχνίας- Φιλαναγνωσίας, που αφορούσε την επεξεργασία ενός βιβλίου κάθε φορά.

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, όπως καθορίστηκαν από τα ερευνητικά ερωτήματα, ήταν οι συζητήσεις στις ομάδες και στην ολομέλεια της τάξης, οι δημιουργίες των μαθητών –εικαστικές και γραπτές-, καθώς και η παρατήρηση της εκπαιδευτικού. Η συμμετοχική παρατήρηση φάνηκε ιδιαίτερα χρήσιμη για τη συλλογή άμεσων δεδομένων κι επέτρεψε να συλλέξουμε δεδομένα που, σύμφωνα με τον Morrison (1993), αφορούν: α) το φυσικό περιβάλλον της έρευνας, β)τους ανθρώπους και τα χαρακτηριστικά τους (π.χ., φύλο, κοινωνική τάξη), γ) την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων (επίσημη–ανεπίσημη, λεκτική–μη λεκτική). Τα ευρήματα της παρατήρησης βοήθησαν και στην τριγωνοποίηση των δεδομένων, καθώς ήταν εύκολο να αντιπαραβληθούν και να συγκριθούν με αυτά της προσωπικής

κατάθεσης των μαθητών στη συζήτηση, με συνέπεια να αυξάνεται η αξιοπιστία της έρευνας, μια και συμβαίνει κάποιες φορές τα συμπεράσματα από την παρατήρηση να διαφέρουν από τις τελικές ανταποκρίσεις των μαθητών.

3. Διδακτική πορεία

Καθώς αναφερόμαστε σε δίκτυο κειμένων είναι φανερό πως είναι πρακτικά αδύνατο στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου να περιγραφεί διεξοδικά η όλη διαδικασία. Θα αρκεστούμε, ωστόσο, να αναφερθούμε πως αξιοποιήθηκε η τετραμερή προσέγγιση που προτείνεται από τις Καλογήρου & Βησσαράκη (2005) η οποία περιλαμβάνει: α) την προετοιμασία του περιβάλλοντος, β) την αρχική ανταπόκριση, γ) την τελειοποίηση της ανταπόκρισης και δ) την έκφραση της ανταπόκρισης.

Μετά τον αρχικό χωρισμό των μαθητών σε ομάδες και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που κέντριζαν το ενδιαφέρον τους, οι μαθητές στο στάδιο της αρχικής ανταπόκρισης θα δημιουργήσουν τα δικά του ερμηνευτικά μονοπάτια, το δικό τους «ποίημα» (Rossenblat, 1978), το οποίο θα αναλυθεί, θα αξιολογηθεί και θα αναθεωρηθεί από τους ίδιους κατά την τελειοποίηση της ανταπόκρισης. Στο τελευταίο στάδιο θα πραγματοποιηθεί κατάθεση των ανταποκρίσεων τους μέσα από δημιουργικές εικαστικές και γραπτές δραστηριότητες.

4. Ανάλυση Δεδομένων

Με γνώμονα το ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις: α) κατηγοριοποίηση των δεδομένων και β) ενδελεχή μελέτη κάθε περίπτωσης. Ακολουθώντας την ταξινόμηση του Hancock (1993), διαμορφώθηκαν, λοιπόν, αρχικά τρεις κατηγορίες προσέγγισης του τρόπου νοηματοδότησης των κειμένων από τους μαθητές και ανάλυσης του βαθμού που αυτός επηρεάζεται από τα κείμενα του δικτύου. Αυτές αφορούσαν: α) διείσδυση, β) προσωπική εμπλοκή και γ) αποστασιοποίηση. Στη συνέχεια, όμως προστέθηκε άλλη μια που αφορούσε τον ερμηνευτικό διάλογο στην ομάδα, η «Σύνδεση του κειμένου με τα «εκφωνήματα» των συνομιλητών».

Η συνεχής επαφή, ωστόσο, με τη θεωρία και ο αναστοχασμός πάνω στις θεματικές κατηγορίες οδήγησαν στην διαμόρφωση υποκατηγοριών, για καθεμιά από οποίες δημιουργήθηκε μια διαφορετική βάση κωδικοποίησης των δεδομένων, με μονάδες ανάλυσης τη λέξη ή τη φράση και κάποιες φορές επιφωνήματα. Κάτι τέτοιο επιβλήθηκε, καθώς κάθε υποκατηγορία οδηγούσε σε νέα μονοπάτια, τα οποία έχρισαν περαιτέρω ανάλυσης κι επιπλέον κωδικοποίησης.

5. Αποτελέσματα

Η πρώτη κατηγορία που αναφέρεται ως διείσδυση και αντικατοπτρίζει τη βύθιση του αναγνώστη στο κείμενο σε μια προσπάθεια να κατανοήσει την αναδυόμενη πλοκή και τους χαρακτήρες, περιλαμβάνει τις υποκατηγορίες:

i] *Κατανόηση*: Αναφέρεται στην έκφραση κατανόησης ενός συγκεκριμένου σημείου της πλοκής ή της στάσης των χαρακτήρων, ως ένδειξη ξαφνικής ανακάλυψης του νοήματος του κειμένου ή ως συμπλήρωση των κενών, στηριζόμενοι σε προηγούμενα αναγνώσματα του δικτύου.

Εκπαιδ: Μα ο βοσκός θα αντιμετωπίσει τον δράκο;

Γιάννης: Θα τα βρει δύσκολα, όπως και (οι άνθρωποι) στον δράκο χωρίς όνομα.

Τάκης: (Μικρός γίγαντας) Περίεργος τίτλος!

Μιχαέλα: Νομίζω επειδή δεν είναι σαν τους άλλους…αλλά και ο Φίλος του Παππού δεν είναι σαν τους άλλους.

ii] *Ενδοσκόπηση χαρακτήρων*: Στη συγκεκριμένη υποκατηγορία περιλαμβάνονται απαντήσεις που δείχνουν την προσπάθεια του αναγνώστη να κατανοήσει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις ενέργειες του αναγνώστη, χωρίς, ωστόσο, να υπάρχει ξεκάθαρη βεβαιότητα.

Δασκάλα: Γιατί νομίζετε ότι ο τεμπέλης δράκος έχει αυτή τη συμπεριφορά;

Δήμητρα: Ίσως έμαθε να τον υπηρετούν σαν τον Μάγκα (δράκο).

Τάκης: Νομίζω πως ο ΜΦΓ θα βοηθήσει τη Σόφη.. όπως και ο Φίλος του Παππού.

Μιχαέλα: Σαν τον Βροντοπόδα (ο Εγωιστής).. τρέχουν να σωθούν μόλις τον βλέπουν.

iii] *Πρόβλεψη γεγονότων*: Οι απαντήσεις στη συγκεκριμένη κατηγορία αφορούν τις υποθέσεις των αναγνωστών για την εξέλιξη της ιστορίας. Περιλαμβάνει, επίσης, φράσεις που επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν όσα ρητά ή άρρητα σκέφτηκε ο αναγνώστης ότι μπορεί να συμβούν στη συνέχεια.

Ρένια: Σίγουρα θα τον σκοτώσει (ο Άγιος Γεώργιος τον δράκο) αφού είναι άγιος! Το μυρμηγκάκι και τα κατάφερε!

Γιάννης: Και το είπα εγώ… στο τέλος ο Μπολ θα είναι καλός! Άμα του συμπεριφέρεσαι καλά, γίνεται καλός… εδώ άλλαξε ο Εγωιστής!

iv] *Ερωτήσεις*: Στην υποκατηγορία αυτή εντάχθηκαν όλες οι ερωτήσεις που έθεσαν οι μαθητές στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν πλήρως το κείμενο. Επίσης, κάποιες φορές εξέφραζαν την αμφιβολία ή την αμηχανία τους για όσα διαδραματίζονταν.

Κατερίνα: Γιατί κάθε φορά θέλουν να δώσουν μια πριγκίπισσα στον δράκο; Δηλαδή αν τη φάει, μετά δεν θα ξαναπεινάσει να φάει κι άλλον;

Κωστής: Δεν ξέρω αν ο μικρός γίγαντας θα τα καταφέρει! Μάλλον χρειάζεται κάποιον να τον βοηθήσει σαν τον παππού!

Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στην προσωπική εμπλοκή των μαθητών στο κείμενο και την επίδραση αυτής στη σημασιοδότησή του. Οι απαντήσεις εδώ δείχνουν ταύτιση του μαθητή με τους ήρωες, συμμετοχή στα γεγονότα, παρακολούθηση της δράσης εκ του σύνεγγυς. Αποτέλεσμα αυτού ήταν η δημιουργία των ακόλουθων υποκατηγοριών:

i] *Ταύτιση με τον χαρακτήρα*: Οι απαντήσεις που εντάχθηκαν στην παρούσα υποκατηγορία δηλώνουν την ταύτιση του αναγνώστη με κάποιον από τους

χαρακτήρες που κειμένου και την εκδήλωση ενσυναίσθησης προς αυτούς, προβάλλοντας προσωπικές εμπειρίες, σκέψεις ή βιώματα.

Δήμητρα: Κι εγώ θα τον έκανα παρέα! Αφού δεν πειράζει κανέναν (Καλοκάρδιος)!

Χάρης: Θα έπαιρνα μια πέτρα και θα την πετούσα στο κεφάλι του(του δράκου), όταν κοιμόταν και δεν θα προλάβαινε να βάλει κράνος (σαν τον Βροντοπόδα!)

Αργυρώ: Κι εμένα ο μπαμπάς μου είναι κοντός. Τι σημαίνει ότι δεν πρέπει να τον κάνουν παρέα; Έχει πολλούς φίλους… κι ο μικρός (γίγαντας) να βρει πολλούς!

ii] *Αξιολόγηση χαρακτήρων:* Στη συγκεκριμένη κατηγορία καταγράφηκαν οι αξιολογικές κρίσεις των μαθητών για τις πράξεις, τον χαρακτήρα, αλλά και την εξωτερική εμφάνιση των ηρώων, βάση των προσωπικών τους προτύπων, αλλά και των κοινωνικών στερεοτύπων. Εγκλείονται, επιπλέον, κρίσεις που δηλώνουν τη συμπάθεια ή την αντιπάθεια του αναγνώστη προς τα πρόσωπα και την εξέλιξη αυτών, μετά από δοκιμασίες που υφίστανται.

Εκπ: Ο γίγαντας του παραμυθιού μοιάζει με γίγαντες που ήδη γνωρίζουμε;

Κατερ: Και ναι και όχι…

Εκπ: Μπορείς να μας το εξηγήσεις αυτό;

Κατερ: Ε..να …είναι ομορφούτσικος – δεν τον φοβάσαι - αλλά μοιάζει και με τον ΜΦΓ (Μεγάλο Φιλικό Γίγαντα)

Εκπ: Σε τι μοιάζει δηλαδή;

Κατερ: Είναι καλόψυχος… βοηθάει τους ανθρώπους.

Χάρης: Σαν τον Βροντοπόδα είναι ο δράκος… χαζούλης και φοβητσιάρης…και στο τέλος κανείς δεν θα τον υπολογίζει.

iii] Αξιολόγηση της πλοκής και του λεξιλογίου: Πρόκειται για την αντίδραση των μαθητών αναφορικά με την πλοκή, το σκηνικό, τις ενέργειες της ιστορίας, καθώς και τη χρήση συγκεκριμένου λεξιλογίου. Τέτοιοι αξιολογικοί όροι αντικατοπτρίζουν την αλληλεπίδραση και υποδηλώνουν την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια για τα εξελισσόμενα γεγονότα της ιστορίας.

Χρηστ: Κι αυτός ο γίγαντας (Εγωιστής) σε παλάτι μένει;

Αργυρ: Κανονικά σε σπηλιές δεν μένουν;

Χρήστ: Γιατί αυτός στον Τζακ σε παλάτι δεν έμενε με χρυσά…

Αργυρ: Τα παίρνουν από τους ανθρώπους σίγουρα…

Εκπαιδ: Μοιάζουν οι δράκοι με τους γίγαντες στην περιγραφή τους;

Χρήστος: Ναι, μοιάζει ο δράκος με τον Εγωιστή, που, όταν έκανε γυμναστική, γινόταν σεισμός και με τον Βροντοπόδα που βροντούσαν τα πόδια του τα τεράστια. Πάλι σεισμός λέει ότι γινόταν.

iv] *Αξιολόγηση των εικόνων:* Στην κατηγορία αυτή οι μαθητές προχωρούσαν σε συγκρίσεις μεταξύ του τρόπου εικονογράφησης και παρουσίασης των ηρώων και του χώρου όπου δρουν, βάσει των όσων γνώριζαν από άλλα βιβλία του δικτύου. Οι συσχετισμοί ήταν πολλοί και εξωτερικεύονταν αβίαστα και εύκολα από τα ίδια τα παιδιά, χωρίς να είναι αναγκαία η καθοδήγηση της εκπαιδευτικού.

Εκ. *Νομίζεις ότι είναι ένας καλός ή κακός δράκος;*

Κατ. *Καλός.*
Εκ. *Από πού το κατάλαβες;*
Κατ. *Έχει ωραίο χρώμα…*
Εκ. *Ποια είναι τα ωραία χρώματα δηλαδή;*
Κατ. *Κίτρινο, πορτοκαλί, κόκκινο, ροζ, γαλάζιο...οι κακοί έχουν σκούρα χρώματα.*
Εκ. *Γνωρίζεις όλους γίγαντες με «ωραία» χρώματα;*
Κατ. *Τον Καλοκάρδιο.*

Η τρίτη κατηγορία αφορούσε την αποστασιοποίηση από το κείμενο και την ανάλυση ή τον σχολιασμόμε την ασφάλεια της χωροχρονικής απόστασης.Οι αποκρίσεις των μαθητών σχετίζονταν με τον τρόπο συγγραφής και παρουσίασης της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν γύρω από τις ακόλουθες υποκατηγορίες:

i] *Λογοτεχνική αξιολόγηση*: Στη συγκεκριμένη υποκατηγορία περιλήφθηκαν εκφράσεις των μαθητών, που αξιολογούσαν το βιβλίο γενικότερα, τόσο ως προς το στυλ γραφής, όσο και ως προς τη ρεαλιστικότητα της περιγραφής. Επίσης, σημαντικό μέρος των κρίσεων αφορούσε τις εικόνες και τη λειτουργία τους συνδυαστικά προς το κείμενο.

Εκπαιδ: Τι σας άρεσε στο βιβλίο (Ο δράκος Μπολ κι ο βοσκός Γεώργιος);
Γιώργος: Εμένα (μου άρεσε) που είχε αγωνία!
Κατερίνα: Εμένα μου άρεσε που στο τέλος ήταν καλός κι όχικακός που νόμιζαν.
Γιώργος: Σαν τον Εγωιστή!
Αλεξάνδρα: Δεν σε κούραζε!
Κωστής: Μου αρέσει που είναι γραμμένο σαν ποιηματάκι.
Αργυρώ: Κι εμένα μου αρέσει αυτό…άσε που δεν είναι και πολύ μεγάλο να βαρεθείς!

ii] *Παρεκκλίσεις του νου:* Καταγράφονται στην παρούσα υποκατηγορία όλες οι φορές που ο νους του αναγνώστη παρεκκλίνει από το κείμενο, κατά την διάρκεια της ανάγνωσης, σε σκέψεις εκτός που γνωστού κειμενικού πλαισίου, κάνοντας αναφορά στη συναισθηματική κατάσταση της στιγμής, στο περιβάλλον ανάγνωσης ή στην ίδια την αναγνωστική πράξη.

Τάκης: Βαρεθήκαμε να ακούμε για τέρατα!
Αλεξάνδρα: Δεν θα τα λέω όλα εγώ …σκεφτείτε κι εσείς!
Χάρης: Να μας το διαβάσετε εσείς κι εμείς να ζωγραφίσουμε…όχι μόνοι μας! Δεν θα τελειώσουμε ποτέ (την ανάγνωση).

Στην κατηγορία «Συνδέσεις μεταξύ κειμένων με τα «εκφωνήματα» των συνομιλητών» εντάχθηκαν οι συνδέσεις που προήλθαν κατόπιν συζητήσεως στην ομάδα. Αξιοποιώντας τα λεγόμενα κάποιου συμμαθητή τους, τα παιδιά προχώρησαν σε συσχετισμούς κειμένων που αρχικά φαινόταν να περνούν απαρατήρητοι. Άλλωστε, η εμβάθυνση σε ένα κείμενο επιτυγχάνεται με την εκ του σύνεγγυς μελέτη και τον χρόνο που του αφιερώνεις. Ο αναγνώστης επηρεάζεται από τη συνομιλία διαφορετικών φωνών, τον φωτισμό νέων οπτικών και τα συναισθήματα που εξωτερικεύονται, με αποτέλεσμα να εισέρχεται σε μια διαδικασία διαρκούς

ανατροφοδότησης και διαπραγμάτευσης των νοημάτων. Ο ερμηνευτικός αυτός διάλογος ευνοείται από την ύπαρξη δικτύων κειμένων, που διαπλέκουν ιδέες και αναπαραστάσεις, ενεργοποιώντας τη συζήτηση μεταξύ των μελών της αναγνωστικής κοινότητας. Έτσι, η ερμηνευτική αλυσίδα συμπληρώνεται και εξελίσσεται.

Οι συνδέσεις σε αυτή την κατηγορία φανερώνουν πως τα «εκφωνήματα» των συμμαθητών διευκόλυναν τη μετάβαση από το ένα κείμενο στο άλλο και την ερμηνεία μιας πράξεως ή συμπεριφοράς με γνώμονα ένα άλλο παρόμοιο κείμενο.

(από συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης)

Εκπ: Τι μπορεί να σημαίνει «μικρός γίγαντας;» Δεν είναι λίγο οξύμωρο (αντίθετο);

Γιώργ: Μπορεί να είναι το παιδί του γίγαντα.

Μιχ: Μήπως έχει συμπεριφορά μικρού παιδιού;

Δημ: Κυρία να πω; Μπορεί να φοβάται να είναι γίγαντας…

Μιχ: Ίσως να μην μπορεί να κάνει αυτά που πρέπει να κάνει ένας γίγαντας…

Γιώργος: Σαν τον Καλοκάρδιο… αυτός πιστεύω ότι δεν ήθελε να είναι δράκος. Συνήθως οι δράκοι είναι κακοί!

Με βάση τα προαναφερθέντα μπορούμε να πούμε πως η καταγραφή της ανταπόκρισης των μαθητών είναι μια περίπλοκη και πολυσχιδής διαδικασία που δεν μπορεί σε καμιά περίπτωση να ενταχθεί πλήρως στις παραπάνω κατηγορίες. Ωστόσο, καταφάνηκε πως κάθε ανταπόκριση είναι μοναδική και κάθε αναγνώστης «βαδίζει» το δικό του ερμηνευτικό μονοπάτι με ξεχωριστό τρόπο.

Πιο συγκεκριμένα, ελάχιστες ανταποκρίσεις (2/18) κωδικοποιήθηκαν σε όλες τις υποκατηγορίες. Οι περισσότερες επανέρχονταν στις ίδιες με διαφορετική κάθε φορά εστίαση. Μεγάλος αριθμός απαντήσεων καταγράφηκε στην ενότητα της προσωπικής εμπλοκής (47%), καθώς οι μικροί αναγνώστες ταυτίζονταν με το κείμενο, το συνέδεαν με κείμενα που είχαν διαβάσει και σταδιακά το νοηματοδοτούσαν. Καθοριστικό ρόλο σε αυτό παίζουν τα κείμενα που βρίσκει κανείς στην αναγνωστική του «αποθήκη». Ειδικά για τους μαθητές των μικρών τάξεων που η αναγνωστική τους εμπειρία είναι σχετικά μικρή, η αξιοποίηση των δικτύων κειμένων αποδείχθηκε εξαιρετικά χρήσιμη.

Αξιοσημείωτο, επίσης, ποσοστό αναφορών (12,9%) κωδικοποιήθηκε στην κατηγορία της σύνδεσης των προσωπικών ανταποκρίσεων με τα εκφωνήματα των άλλων συμμαθητών τους, φανερώνοντας ότι οι απόψεις των μελών της ομάδας επηρέαζαν αρκετά τους μικρούς μαθητές, οι οποίοι γνώριζαν μια διαφορετική οπτική, που ενδεχομένως τους γοήτευε λόγω του ότι δεν την είχαν σκεφτεί οι ίδιοι. Οι καταγραφές στις υπόλοιπες κατηγορίες ήταν λιγότερες και δεν αντιπροσώπευαν όλους τους μαθητές.

6. Συμπεράσματα

Μετά την έρευνα που πραγματοποιήσαμε μπορούμε να πούμε η διδακτική αξιοποίηση του δικτύου κειμένων σε μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσής αποδείχθηκε ιδιαίτερα σημαντική στην κατανόηση και νοηματοδότηση κειμένων.

Οι μαθητές των μικρών τάξεων, όταν βρεθούν σε ένα περιβάλλον πολλαπλών ερεθισμάτων, όπως αυτό δημιουργείται από τα δίκτυα κειμένων, οδηγούνται σε κριτική συσχέτιση όσων διαβάζουν μεταξύ τους, αλλά και με όσα είναι καταγεγραμμένα στη μνήμη και στο θυμικό τους. Η ερμηνεία μετατρέπεται σε μια ατομική και δυναμική διαδικασία, η οποία διαρκώς εξελίσσεται.

Παράλληλα, ιδιαίτερα σημαντική για τη στάση τους απέναντι στο κείμενο και τη νοηματοδότησή του αποδείχθηκε η ανταλλαγή απόψεων και ιδεών με τους συμμαθητές τους. Η μεταπήδηση από το ένα κείμενο στο άλλο και η συνάντηση με τις ερμηνείες των άλλων μελών της αναγνωστικής κοινότητας λειτουργεί αναστοχαστικά, επιφέροντας ενδεχομένως τον μετασχηματισμό των αρχικών αντιλήψεων για τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις και την πραγματικότητα.

Τα παιδιά, ανιχνεύοντας τη συνομιλία μεταξύ των λογοτεχνικών φωνών, οδηγούνται σε διάλογο με τα κείμενα, αλλά και με τους συμμαθητές τους για αυτά. Η παρουσίαση πολλών οπτικών γύρω από έναν κοινό άξονα απομακρύνει την ιδέα του ενός και μοναδικού σωστού μηνύματος, επιτρέποντας τους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Γίνονται, έτσι, πιο ενεργητικοί, εκφράζουν σύνθετες και τεκμηριωμένες προτάσεις και δεν διστάζουν να ασκήσουν κριτική στα λεγόμενα των συμμαθητών τους. Επίσης, μέσω του ερμηνευτικού αυτού διαλόγου και της αλληλεπίδρασης καταλήγουν σε μια συλλογική ερμηνεία, γεγονός που τους κάνει να νιώθουν πιο ασφαλείς και σίγουροι για το αποτέλεσμα.

Τέλος, καθοριστικός κρίθηκε ο ρόλος της εκπαιδευτικού, η οποία μέσα από τις ερωτήσεις καθοδηγούσε τους μαθητές στην εύρεση σημείων σύγκλισης ή απόκλισης μεταξύ των κειμένων, επισήμαινε κειμενικούς δείκτες που μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στις συζητήσεις τους οι ομάδες, ενώ κάποιες φορές στην ολομέλεια της τάξης κατέθετε κι εκείνη προσωπικά της βιώματα, ως μέλος της κοινότητας, γεγονός που χαιρόντουσαν ιδιαίτερα οι μαθητές και «ξεκλείδωνε» ακόμη και τα πιο διστακτικά παιδιά, που τώρα ένιωθαν μεγαλύτερη οικειότητα και άνεση να εξωτερικεύσουν σκέψεις και συναισθήματα.

Βιβλιογραφία

Βάμβουκας, Μ. (2008). Η κατανόηση κειμένων, μοντέλα και παράγοντες κατανόησης. *Σύγχρονη κοινωνία, εκπαίδευση και ψυχική υγεία*. 7-22

Bakhtin, M. (1983). *TheDialogic Imagination: Four Essays*. Texas: University of Texas Press.

Barthes, R. (1979). From Work to Text. In J.V. Harari (ed.), *Textual strategies: perspectives in post-structuralist criticism* (pp. 73-81). New York: Cornell University Press.

Bright, A. (2011). Writing Homer, reading Riordan: Intertextualstudy in contemporary adolescent literature. *Journal of Children's Literature, 37*, 38–47.

Bunbury, R. (1985). Levels of response to literature. *Australian Journal of Reading,8*, 220-228.

Cazden, C. (1988). Classroom Discourse The Language of Teaching and Learning. Porthmouth, NH Heinemann.

Cullinan, B. E., Harwood, K. T., & Galda, L. (1983). The reader and the story: Comprehension and response. *Journal of Researchand Developmentin Education, 16*, 29-37.

Farman, N. (1988). Reading and responding: effects of a prompted approach to literature (Doctoral dissertation, Claremont Graduate School and San Diego State University, 1988). Dissertation Abstracts International,49, 3316A

Fish, S. E. (1976). Interpreting the variorum. *Critical Inquiry, 2* (2), 465-485.

Fry, D. (1985). *Children talk about books: Seeing themselves as readers*. Philadelphia: Milton Keynes.

Galda, L. (1982). Assuming the spectator stance: An examination of the responses of three young readers. *Research in the Teaching of English, 16*, 1-20.

Giorgis, C. & Johnson, N.J. (2002). Text sets. *The Reading Teacher, 56*(2), 200 – 208. Retrieved from: www.ira.org

Hancock, Marjorie R. (1993) "Exploring the Meaning-Making Process through the Content of Literature Response Journals: A Case Study Investigation. *Research in the Teaching of English*, vol. 27, no. 4, 1993, pp. 335–68,

Hartman, D.K. and Hartman, J.A., (1993). Reading across Texts: Expanding the Role of theReader. The Reading Teacher, 47 (3), 202-211.

Holland, N. (1975). 5 Readers Reading. New Haven & London: Yale University Press.

Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. and Turner, L.A. (2007) Toward a Definition of Mixed Methods Research. Journal of Mixed Methods Research, 1, 112-133. http://dx.doi.org/10.1177/1558689806298224

Καλογήρου, Τζ. & Βησσαράκη, Ε. (2005). Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της διδακτικής της λογοτεχνίας. Στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (εισαγωγή: Ά. Κατσίκη-Γκίβαλου). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 53- 78.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press

Morrison, K. R. B. (1993) *Planning and Accomplishing* School-Centred Evaluation. Dereham, UK: Peter Francis.

Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «μεταγιγνώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Nikolajeva, Maria (2008). Play and Playfulness in Postmodern Picturebooks. Στο L. R. Sipe and S. Pantaleo (επιμέλεια). *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self Referentiality*. New York and London: Routledge, 55-74.

Παπαρούση, Μ. (2019*). Η λογοτεχνία στη διδακτική πράξη. Αναγνωστικές και κριτικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Gutenberg.

Πολίτης, Δ. (1996). «Ο ρόλος του αναγνώστη και η «συναλλακτική» θεωρία της L.M. Rosenblatt», *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας, 11*, 21-33.

Rosenblatt, L. (1938/1976). *Literature as exploration*. New York: Appleton-Century Crofts.

Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem*. Carbondale, IL: Southern Illinois Press.

Σιορίκης, Χ. (2013). Από τα λόγια στα δέντρα: δραστηριότητες για τη φιλαναγνωσία και την περιβαλλοντική εκπαίδευση (Δημοτικό). Στο Β. Πάτσιου & Τζ. Καλογήρου, (Επιμ.), *Η δύναμη της Λογοτεχνίας*. Διδακτικές Προσεγγίσεις Αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό–Γυμνάσιο-Λύκειο) (σσ. 85-116). Αθήνα: Gutenberg.

Smith, J. (2000). Singing and songwriting support early literacy instruction. *The reading teacher*, 53, 646-649.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris: Hatier

Φρυδάκη, Ε. (2019). Από την ερμηνεία και τον διάλογο στον ερμηνευτικό διάλογο, *Νέα Παιδεία*, 170.

Εκμάθηση Γεωμετρίας σε μαθητές Νηπιαγωγείου: Ανάπτυξη Μαθηματικής Δημιουργικότητας με Εστίαση στην Κατανόηση των Σχημάτων και του Χώρου

Παναγιώτης Γρίδος
Ph.D, Μαθηματικός
p.gridos@eps.edu.gr
Αναστασία Μπελίτσου
Ph.D, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής
n.mpelitsoy@eps.edu.gr
Γιώργος Καργιωτάκης
Ph.D, Μαθηματικός
g.kargiotakis@eps.edu.gr
Ελευθερία Μαμουζέλου
Νηπιαγωγός
e.mamoyzeloy@eps.edu.gr

Περίληψη
Ένας από τους σημαντικότερους στόχους της σημερινής εκπαίδευσης είναι η απελευθέρωση της σκέψης και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών. Η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης θα πρέπει να ξεκινά από πολύ μικρές ηλικίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Στον τομέα των μαθηματικών και κυρίως της γεωμετρίας, η εμπλοκή μαθητών με προβλήματα πολλαπλών λύσεων, θεωρείται ένας από τους πιο διαδεδομένους τρόπους ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει πώς η μαθηματική δημιουργική σκέψη (ευχέρεια, ευελιξία, πρωτοτυπία) μαθητών νηπιαγωγείου, μεταβάλλεται ύστερα από παρεμβατικό πρόγραμμα 3 μηνών το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη της κατανόησης γεωμετρικού σχήματος των μαθητών και της χωρικής τους ικανότητας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε από 14 μαθητές μίας τάξης νηπιαγωγείου και οι μαθητές αξιολογήθηκαν πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος του παρεμβατικού προγράμματος. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνει ενδιαφέρουσες συνδέσεις για τις μεταβλητές της έρευνας.

Λέξεις-Κλειδιά: Γεωμετρία, Κατανόηση Γεωμετρικού Σχήματος, Μαθηματική Δημιουργικότητα, Νηπιαγωγείο, Χωρικός Συλλογισμός

Abstract
One of the most important goals of today's education is the liberation of thought and the development of students' creativity. The development of creative thinking should begin at a very young age during teaching. In the mathematics classroom recommended to use multiple solution problems in order to develop mathematical

creativity. The aim of this study is to examine how the mathematical creativity (fluency, flexibility, originality) of kindergarten students, changes after a two month intervention program which aims to develop students' geometrical figure apprehension and their spatial ability. The data were collected by 14 students of a kindergarten class and the students were evaluated before, during and at the end of the intervention program. The analysis of the results shows interesting connections for the survey variables.

Key Words: Geometry, Geometrical Figure Apprehension, Kindergarten, Mathematical Creativity, Spatial Ability

0. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, διεθνείς κυβερνητικοί και εκπαιδευτικοί οργανισμοί, όπως το European Parliament and the Council (2006) και το National Council of Teachers of Mathematics (2010), προτείνουν ορισμένες δεξιότητες τις οποίες θα πρέπει να έχει ένας πολίτης του 21ου αιώνα και θα πρέπει να αναπτύσσονται από πολύ μικρές ηλικίες, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της κοινωνίας. Μερικές από αυτές είναι: (α) δημιουργικότητα (creativity), (β) ικανότητα στην επίλυση προβλημάτων (ability in problem solving), (γ) κριτική σκέψη (critical thinking), (δ) συνεργασία (collaboration), (ε) επικοινωνία (communication), (στ) ψηφιακή ευχέρεια (digital fluency), (ζ) υπολογιστική σκέψη (computational thinking) και (η) πληροφοριακός γραμματισμός (information literacy). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει πώς η μαθηματική δημιουργική σκέψη (ευχέρεια, ευελιξία, πρωτοτυπία) μαθητών προσχολικής μεταβάλλεται ύστερα από παρεμβατικό πρόγραμμα τριών μηνών το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη της κατανόησης γεωμετρικού σχήματος των μαθητών και της χωρικής τους ικανότητας.

Όμως, η δημιουργικότητα επειδή είναι μια πολύπλοκη διεργασία και δύσκολα μπορεί να αναλυθεί, για να μπορέσει να επιτευχθεί πρέπει να γίνει κατακερματισμός της σε επιμέρους κομμάτια. Στο πεδίο της διδακτικής των Μαθηματικών, οι έρευνες που έχουν γίνει για τη δημιουργικότητα εστιάζονται κυρίως: (α) στα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας, (β) στο προϊόν που παράγεται, (γ) στην προσωπικότητα των δημιουργικών ατόμων και (δ) στις γνωστικές διαδικασίες που μετέχουν σε δημιουργικές δραστηριότητες (π.χ. Gridosetal, 2022˙ Leikin, 2009 Singeretal, 2017). Το παρεμβατικό μας πρόγραμμα εστιάζεται μέσα από μια πολυδιάστατη προσέγγιση, στα στάδια, τις γνωστικές διαδικασίες και το προϊόν που παράγεται κατά τις δημιουργικές διεργασίες στη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών. Πιο συγκεκριμένα, έχοντας εξετάσει τα «γνωστικά» προφίλ των μαθητών προσχολικής ηλικίας, θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε και αναπτύξουμε τη μαθηματική δημιουργικότητά τους μέσα από διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων πολλαπλών λύσεων (multiple solutions problems).

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Η δημιουργικότητα είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό, προσωπικό και κοινωνικό, που δίνει ώθηση στην ανθρώπινη πρόοδο και εξέλιξη (Leikin & Pitta-Pantazi, 2013). Ένας από τους σημαντικότερους στόχους της σημερινής εκπαίδευσης είναι η απελευθέρωση της σκέψης και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών. Η δημιουργικότητα είναι ένα από τα βασικά συστατικά που θα πρέπει να συμπεριληφθούν στην εκπαίδευση των Μαθηματικών, αφού "η ουσία των Μαθηματικών είναι να σκέφτεται κάποιος δημιουργικά"(Mann, 2006). Στο πεδίο της διδακτικής των μαθηματικών, η μαθηματική δημιουργικότητα συνήθως συνδέεται με τρεις διαστάσεις: ευχέρεια (fluency), ευελιξία (flexibility) και πρωτοτυπία (originality). Η ευχέρεια, αφορά την ικανότητα του ατόμου να παράγει πολλές λύσεις για ένα πρόβλημα, η ευελιξία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί διαφορετικές προσεγγίσεις για τη λύση ενός προβλήματος, να αξιοποιεί ιδέες από διαφορετικά πεδία ή και να αντιμετωπίζει μία κατάσταση από διαφορετικές προοπτικές, και η πρωτοτυπία, η οποία αφορά την ικανότητα του ατόμου να δίνει μοναδικές, ασυνήθιστες και καινοτόμες λύσεις (Leikin 2009).

Πολλοί ερευνητές έχουν συνδέσει την έννοια της μαθηματικής δημιουργικότητας με την επίλυση προβλημάτων με πολλούς τρόπους (Multiple solutions tasks) (π.χ. Leikin, 2009). Η διαφορά των λύσεων μπορεί να αφορά σε διαφορετικές απεικονίσεις μιας μαθηματικής έννοιας, διαφορετικές ιδιότητες (ορισμούς ή θεωρήματα) των μαθηματικών εννοιών από ένα πεδίο, και διαφορετικά μαθηματικά εργαλεία και θεωρήματα από διαφορετικά πεδία των μαθηματικών. Η επίλυση προβλημάτων πολλαπλών λύσεων είναι ένας από τους πιο αναγνωρισμένους τρόπους ανάπτυξης των συνδέσεων των μαθηματικών γνώσεων (NCTM, 2010) και αναπτύσσει τη διανοητική ευελιξία και δημιουργικότητα (Gridoset. al., 2022˙ Elia et al., 2009˙ Leikin, 2009).

Το να μπορεί να προσεγγίσει ένα πρόβλημα χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθόδους απαιτεί από έναν μαθητή προσχολικής ηλικίας να δώσει προσοχή στις μεθόδους που εφαρμόζει. Στην Αγγλία, το Curriculum Guidance για το Foundation Stage (DfEE, 2000) υποστήριξε ότι «η αποτελεσματική διδασκαλία απαιτεί εκπαιδευτικούς που αναπτύσσουν τη σκέψη των παιδιών δείχνοντας ενδιαφέρον για μεθόδους, όχι μόνο για λύσεις» (σελ. 72). Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει το παιδί να συζητήσει τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται κατά την ενασχόληση με μια μαθηματική δραστηριότητα και όχι μόνο το αποτέλεσμα. Συζητώντας τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται, μπορούμε να προωθήσουμε τη μαθηματική σκέψη. Τα σημεία εστίασης του προγράμματος σπουδών (NCTM, 2010) δήλωσαν ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου πρέπει να είναι σε θέση «να επιλέγουν, να συνδυάζουν και να εφαρμόζουν αποτελεσματικές στρατηγικές για να απαντούν σε ποσοτικές ερωτήσεις». Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου δεν είναι μόνο ικανά να αναγνωρίσουν τη διαφορά μεταξύ των διαφορετικών μεθόδων, αλλά ότι είναι επίσης σε θέση να αξιολογήσουν την ποιότητα αυτών των μεθόδων.

Στην παρούσα έρευνα ασχολούμαστε αποκλειστικά με την ανάπτυξη μαθηματικής δημιουργικότητας μαθητών προσχολικής ηλικίας στον τομέα της γεωμετρίας, ενώ το παρεμβατικό πρόγραμμα αφορά ανάπτυξη της κατανόησης γεωμετρικού σχήματος και της χωρικής ικανότητας των μαθητών. Όσον αφορά την κατανόηση γεωμετρικού σχήματος, το παρεμβατικό πρόγραμμα στοχεύει στην ανάπτυξη των τεσσάρων τύπων κατανόησης (geometrical figure apprehension) όπως προτείνονται από τον Duval (1995): αντιληπτική κατανόηση (perceptual apprehension), ακολουθιακή κατανόηση (sequential apprehension), λεκτική κατανόηση (discursive apprehension) και λειτουργική κατανόηση (operativeapprehension). Ένα σχήμα για να λειτουργήσει ως γεωμετρικό σχήμα πρέπει να υπάρχει σίγουρα η αντιληπτική κατανόηση και τουλάχιστον ένα από τα άλλα είδη κατανόησης. Για την χωρική ικανότητα υπάρχει πληθώρα ορισμών και παραγόντων, ενώ το παρεμβατικό πρόγραμμα εστιάζει στην ανάπτυξη των παραγόντων όπως παρουσιάζονται από τον Carroll (1993): α) οπτικοποίηση των εννοιών του χώρου (Spatial Visualization), που αφορά την ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται, να περιστρέφει, να αλλάζει τη θέση στο μυαλό ενός αντικειμένου που απεικονίζεται ως εικόνα, β) προσανατολισμός στον χώρο (Spatial Orientation), που αφορά την κατανόηση της διάταξης των στοιχείων μέσα σε ένα οπτικό ερέθισμα.

2. Μεθοδολογία

2.1 Ερευνητικά Ερωτήματα

Μεταβάλλεται η μαθηματική ικανότητα μαθητών προσχολικής ηλικίας ύστερα από παρεμβατικό πρόγραμμα εστιασμένο στην ανάπτυξη της κατανόησης γεωμετρικού σχήματος και της χωρικής ικανότητας;

Μεταβάλλεται η μαθηματική δημιουργικότητα (ευχέρεια – ευελιξία – πρωτοτυπία) μαθητών προσχολικής ηλικίας ύστερα από παρεμβατικό πρόγραμμα εστιασμένο στην ανάπτυξη της κατανόησης γεωμετρικού σχήματος και της χωρικής ικανότητας;

Ποιες σχέσεις – διαφορές εμφανίζονται στις διαφορετικές ομάδες μαθητών σε μια τέτοια προσέγγιση;

2.2 Δείγμα της έρευνας & διάρκεια της έρευνας

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 14 μαθητές Νηπίου και Προνηπίου (9 Αγόρια & 5 Κορίτσια). Η έρευνα/παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από τον Ιανουάριο έως τον Απρίλιο του τρέχοντος σχολικού έτους (20 μαθήματα). Τα 2 αρχικά μαθήματα αφορούσαν τον ορισμό των ομάδων, τα 2 τελευταία την αξιολόγηση του προγράμματος και τα 16 την παρέμβαση. Τα μαθήματα διαρκούσαν 35-45 λεπτά και πραγματοποιούνταν 2 φορές την εβδομάδα. Στο παρεμβατικό πρόγραμμα συμμετείχαν δύο εκπαιδευτικοί, μια Νηπιαγωγός με 4 έτη εμπειρίας και μια ειδική παιδαγωγός με 30 χρόνια εμπειρίας σε μικρές ηλικίες.

2.3 Μέθοδος

Ως μέθοδος συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης. Ο σχεδιασμός ήταν: (α) ψυχολογικός, καθώς επικεντρώθηκε σε συγκεκριμένες συμπεριφορές των μαθητών, δηλαδή τις ικανότητες και δράσεις τους προκειμένου να προσεγγίσουν τη δημιουργικότητα, και (β) μεθοδολογικός, διότι χρησιμοποιήθηκε για την εις βάθος μελέτη των συνδέσεων χωρικού συλλογισμού, κατανόησης γεωμετρικού σχήματος και μαθηματικής δημιουργικότητας (Hancock & Algozzine, 2006).

2.4 Συλλογή & ανάλυση δεδομένων

Α΄ Στάδιο Εξέταση της μαθηματικής Ικανότητας και ο χωρισμός των μαθητών σε 3 ομάδες ως προς τη μαθηματική δημιουργικότητα.

Οι μαθητές αξιολογήθηκαν ως προς τη μαθηματική τους ικανότητα:

- α. ακολουθούν οδηγίες,
- ν α συνεργάζονται,
- ν α διαχειρίζονται τα λάθη τους,
- ν α αναγνωρίζουν και συνθέτουν γεωμετρικά σχήματα,
- ν α αντιλαμβάνονται το χώρο,
- ν α λεκτικοποιήσουν τη μαθηματική τους σκέψη,

και ως προς τη δημιουργικότητα δηλαδή να βρίσκουν πολλές (ευχέρεια) και ποικίλες (ευελιξία) λύσεις σε ένα πρόβλημα, διαφορετικές από αυτές των συμμαθητών τους (πρωτότυπες).

Η δημιουργία των τριών ομάδων (Χαμηλής, Μέτριας και Υψηλής Ικανότητας / Δημιουργικότητας) στηρίχθηκε στην αξιολόγηση των μαθητών ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου και ιδιαιτεροτήτων, σε δραστηριότητες που αφορούσαν τη συμμετρία, τα βασικά γεωμετρικά σχήματα, την κατασκευή αριθμών και μοτίβων.

Οι μαθητές που είχαν σε όλα τα έργα σωστές απαντήσεις και μπορούσαν να τις εξηγήσουν στους συμμαθητές τους, βρίσκοντας και άλλες αποτέλεσαν την υψηλού επιπέδου ομάδα. Αντίστοιχα οι μαθητές που είχαν επίδοση σωστή κάποιες φορές και μπορούσαν εν μέρει να εξηγήσουν τη σκέψη τους στους συμμαθητές τους και να καταλάβουν/διορθώσουν το λάθος τους βρίσκοντας σωστές λύσεις αποτελούσαν τη μεσαίου επιπέδου ομάδα. Τέλος οι μαθητές που είχαν συνήθως λάθος στις εργασίες και δεν μπορούσαν ούτε να εξηγήσουν ούτε να αντιληφθούν τα λάθη τους αποτέλεσαν τη χαμηλού επιπέδου ομάδα.

Από τους 14 μαθητές οι 4 είχαν υψηλή επίδοση 5 μέτρια και 5 χαμηλή. Από αυτούς 2 από κάθε ομάδα επιλέχθηκαν για την παρουσίαση ως μελέτες περίπτωσης: 2 κορίτσια από την υψηλή ομάδα (Μ1 και Μ2), 1 αγόρι (Μ3) και 1 κορίτσι (Μ4) από τη μέτρια ομάδα και αντίστοιχα 1 αγόρι (Μ5) και 1 κορίτσι (Μ6) από τη χαμηλή. Τα κριτήριο ήταν η σταθερή φοίτησή τους στο πρόγραμμα.

Ειδικότερα οι τρεις ομάδες έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής:

Την υψηλή ομάδα αποτελούσαν οι μαθητές Μ1 και Μ2 δύο κορίτσια νηπιαγωγείου. Η Μ1 ήταν από την προηγούμενη χρονιά στο Νηπιαγωγείο όπου έμαθε ελληνικά, γιατί είχε μητρική γλώσσα τα ρωσικά και ήταν πολύ υποστηρικτική με τους συμμαθητές της. Η Μ2 είχε μητρική γλώσσα τα ελληνικά. Ήταν η πρώτη της χρονιά φοίτησης στο Νηπιαγωγείο και είχε μεγάλη δυσκολία να διαχειριστεί κάτι που της φαινόταν δύσκολο, ήθελε πάντα παραπάνω χρόνο για να κάνει μια δραστηριότητα και ματαιωνόταν, όταν δεν προλάβαινε να την ολοκληρώσει. Αρνιόταν να δείξει τη δουλειά της, μούτρωνε, τα παρατούσε και έκλαιγε όταν έκανε λάθος.

Η μεσαία ομάδα αποτελούνταν από τους Μ3 και Μ4 και ήταν δύο προνήπια που φοιτούσαν για πρώτη φορά σε σχολικό πλαίσιο. Ο Μ3 ήταν αγόρι που χαρακτηριζόταν από διάθεση να εξερευνήσει και δεν μπορούσε εύκολα να συγχρονιστεί με την ομάδα. Η Μ4 μπορούσε να συγχρονιστεί και αλληλοεπιδρούσε μόνο όταν θεωρούσε ότι οι δραστηριότητες δεν ήταν δύσκολες για αυτή και επειδή δεν ήθελε να κάνει μαθηματικά γιατί φοβόταν το λάθος στην αρχή δεν εμπλεκόταν στις ατομικές δραστηριότητες. Στη συνέχεια όμως απενοχοποίησε το λάθος και ήθελε πρώτη να δείχνει τη λύση της στην ομάδα.

Η χαμηλή ομάδα, αποτελούνταν από τους Μ5 και Μ6 που ήταν μαθητές που ηλικιακά θα μεταβούν στην Α τάξη τον Σεπτέμβρη, ωστόσο η Μ5 ήταν μαθήτρια θέματα στην επικοινωνία, δεν ανταποκρινόταν στο μάθημα αν και είχε γνώσεις ενώ ο Μ6 ήταν ένας μαθητής που λόγω της πανδημίας δεν είχε κατακτήσει βασικές δεξιότητες για την ηλικία του, αλλά, επίσης, είχε γνώσεις και δεν ανταποκρινόταν στο μάθημα λόγω δυσκολιών στην οριοθέτησή του στην ομάδα.

Στα 2 πρώτα μαθήματα, γνωρίστηκαν όλα τα μέλη της ομάδας , παρουσιάστηκε το υλικό, εξηγήθηκαν τα μαθήματα/διαδικασία και οι μαθητές οικειοποιήθηκαν τα υλικά ακολουθώντας οδηγίες. Στα επόμενα 2 μαθήματα που ξεκίνησε ουσιαστικά η έρευνα:

Δόθηκε το εποπτικό υλικό που κινητοποίησε τους μαθητές όπως κυβάκια, ζάρια, ντόμινο, τάγκραμ, γεωμετρικά σχήματα για την κατασκευή μοτίβων, πλαστελίνες, ξυλάκια αρίθμησης, γεωμετρικά, σχήματα από χαρτόνι, τουβλάκια διαφορετικών χρωμάτων και σχημάτων, φύλλα εργασίας, μεζούρες, μαρκαδόροι μολύβια, τέμπερες. Έγιναν δραστηριότητες που αφορούσαν:

- την αναγνώριση των βασικών γεωμετρικών σχημάτων (κύκλος, τρίγωνο, τετράγωνο,
- ορθογώνιο παραλληλόγραμμο)

- την απαρίθμηση, ανάγνωση και γραφή αριθμών και ποσοποίησή τους με εποπτικό υλικό (κυβάκια, τουβλάκια)
- τη δημιουργία γεωμετρικών σχημάτων με χαρτόνι
- τη δημιουργία συμμετριών με χάρτινες πεταλούδες και τέμπερες.

Οι εκπαιδευτικοί όρισαν τον τρόπο εργασίας στην ομάδα καθώς οι μαθητές έπρεπε να εργάζονται αυτόνομα, να συνεργάζονται χωρίς προστριβές, να εργάζονται σε δεδομένο χρόνο και να χρησιμοποιούν το υλικό χωρίς να το καταστρέφουν.

Β΄ Στάδιο: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος

Το μάθημα ξεκινούσε πάντα με ένα ερώτημα για κινητοποίηση των μαθητών ή περιγραφόταν μια διαδικασία - παιχνίδι, κατασκευή, πρόβλημα. Ο εκπαιδευτικός έθετε το ερώτημα και ζητούσε από τους μαθητές να δοκιμάσουν να λύσουν το ερώτημα με εποπτικό υλικό μπροστά στην ομάδα ή ατομικά ή ανά 2 και να δείξουν τη λύση στην ομάδα επίσης. Στόχος ήταν όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν και να εξηγούν όπως μπορούν τη λύση που έδωσαν ιδίως αν ήταν διαφορετική. Επομένως όλοι οι μαθητές σηκώνονταν στον πίνακα όπου είτε ζωγράφιζαν τη λύση είτε χρησιμοποιούσαν το εποπτικό υλικό και έφτιαχναν τη λύση.

Οι εκπαιδευτικοί παρότρυναν όλα τα παιδιά να πουν την σκέψη τους και να δείξουν τη λύση τους. Οι εκπαιδευτικοί στη συνέχεια, ρωτούσαν σε μια λάθος λύση αν θα μπορούσαν να την κάνουν σωστή, πώς θα μπορούσαν να την κάνουν διαφορετική και πού διέφερε από τις άλλες λύσεις. Οι ιδέες και η έκφρασή τους, η προσπάθεια για αιτιολόγηση της απάντησης κάθε φορά από κάθε μαθητή ήταν στο επίκεντρο της παρέμβασης. Στη συνέχεια δινόταν χρόνος στους μαθητές να λύσουν το ερώτημα με όσο πιο δημιουργικό τρόπο μπορούσαν (σύμφωνα με τη δική τους ξεχωριστή ιδέα). Στη συνέχεια στην ίδια διδακτική ώρα ή στο επόμενο μάθημα δίνονταν παρόμοια έργα προς επίλυση ατομικά ή ομαδικά (1 ή 2 ανάλογα το έργο). Η επεξεργασία τους γινόταν με τον ίδιο τρόπο: παρουσίαση των ιδεών, εύρεση λύσης και άλλης διαφορετικής (από τον κάθε μαθητή), επεξήγηση της λύσης και αξιολόγησή της από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς με επιβράβευση των μαθητών. Στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας επίσης γίνεται αξιολόγηση του μαθήματος προφορική από όλα τα παιδιά ή με ζωγραφική και γραφή από τους εκπαιδευτικούς όσων λέει το παιδί. Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν:

- ζωγραφική με μολύβι ή χρώματα γεωμετρικών σχημάτων σε τετραγωνισμένο χαρτί, χαρτί με τελείες,
- σύνθεση γεωμετρικών σχημάτων (ορθογώνιο παραλληλόγραμμο, τετράγωνο) από άλλα γεωμετρικά σχήματα, με πλαστελίνη , με ξυλάκια αρίθμησης, με ξύλινα γεωμετρικά σχήματα, τάγκραμ
- κατασκευή οριγκάμι
- κατασκευή συμμετρίας ως προς οριζόντιο και κάθετο άξονα με εποπτικό υλικό, δίπλωμα χαρτονιού, γεωμετρικά σχήματα, ζωγραφική
- κατασκευή γεωμετρικών μοτίβων με εποπτικό υλικό και ζωγραφική

Γ΄ Στάδιο: Αξιολόγηση μεταβολής μαθηματικής δημιουργικότητας (2 μαθήματα)
Στα 2 τελευταία μαθήματα οι μαθητές, αφού κλήθηκαν να θυμηθούν τι έχουν μάθει στο πρόγραμμα παρέμβασης, έλυσαν ατομικά τα ερωτήματα που έδωσε ο εκπαιδευτικός και με όλο τον χρόνο της διδακτικής ώρας για να σκεφτεί ο κάθε μαθητής. Οι εργασίες που έπρεπε να κάνουν αφορούσαν:

- σχεδιασμό και κατασκευή γεωμετρικού σχήματος από άλλα και ονομασία τους,
- δίπλωμα ορθογωνίου παραλληλογράμμου με τρόπο συμμετρικό και στη συνέχεια τοποθέτηση ενός φύλλου με τρόπο ώστε να έχει άξονα συμμετρίας τον άξονα συμμετρίας του ορθογωνίου παραλληλογράμμου,
- κατασκευή γεωμετρικού σχήματος με πλαστελίνη και μεγέθυνσή του 3 φορές,
- αξιολόγηση του μαθήματος με ζωγραφική,
- ζωγραφική συμμετρικής πεταλούδας.

Οι λύσεις των μαθητών βαθμολογήθηκαν ως εξής:

- ως προς την ευχέρεια πήρε 1 βαθμό η κάθε σωστή λύση,
- ως προς την ευελιξία πήρε 1 βαθμό κάθε διαφορετική ποιοτικά λύση,
- ως προς την πρωτοτυπία πήρε 1 βαθμό η κάθε μη συμβατική λύση στο σύνολο των μαθητών.

3. Αποτελέσματα

3.1 Μαθηματική Ικανότητα των όλων των μαθητών

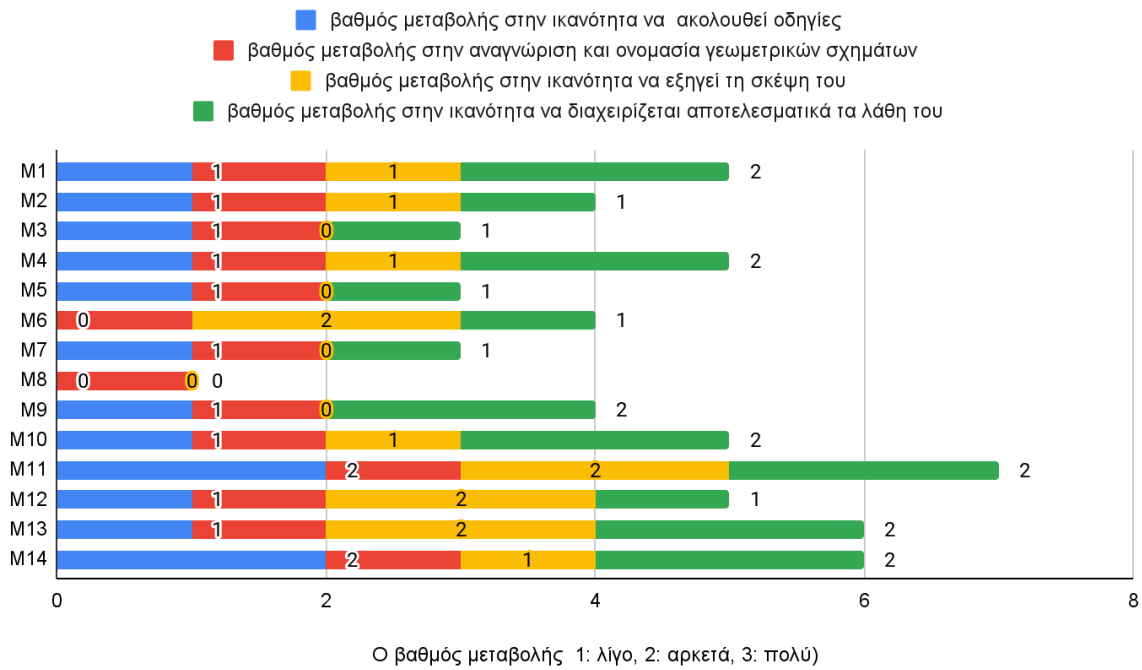
Στον παρακάτω Πίνακα 1, παρουσιάζεται η μεταβολής της μαθηματικής ικανότητας κάθε μαθητή, ως προς την ικανότητα να ακολουθεί οδηγίες, να αναγνωρίζει και να ονομάζει τα γεωμετρικά σχήματα εξηγώντας τη σκέψη του, να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα λάθη του (να μην φοβάται να κάνει λάθος και να μην παραιτείται από την προσπάθεια).

Όπως φαίνεται στον πίνακα η πλειοψηφία των μαθητών είχε θετική μεταβολή μετά την παρέμβαση στις παραπάνω ικανότητες. Ένας μαθητής (ο Μ8), από τα 4 κριτήρια βελτιώθηκε κατά 1 βαθμό στο 1, στην ικανότητα να αναγνωρίζει και να ονομάζει τα γεωμετρικά σχήματα. Ο μαθητής είχε προταθεί για διάγνωση καθώς δυσκολευόταν ιδιαίτερα στην αλληλεπίδραση και με τους εκπαιδευτικούς και με τους συμμαθητές, είχε χαρακτηριστικά παρορμητικότητας και δυσκολία αναγνώρισης των λαθών του σε όλους τους τομείς (κοινωνικό, συναισθηματικό, γνωστικό). Ένας μαθητής (Μ3 = εδώ δεν ταυτίζεται με τον Μ3 της ομάδας έρευνας) από τα 4 κριτήρια δεν βελτιώθηκε μόνο σε ένα στην εξήγηση της σκέψης του. Ήταν μαθητής με διάγνωση για ΔΕΠ/Υ που είχε μόνο έναν μήνα φοίτησης στο συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο και δυσκολευόταν στην οριοθέτηση, στην αναγνώριση και λεκτικοποίηση της συμπεριφοράς του. Επίσης, ένας μαθητής (ο Μ6) με δυσκολίες στον συγχρονισμό και στην εξήγηση της συμπεριφοράς του, δεν βελτιώθηκε στην ικανότητα να ακολουθεί οδηγίες.

Πίνακας 1: Μεταβολή μαθηματικής ικανότητας στο σύνολο της τάξης

ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ								
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΒΑΘΜΟΥ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ: 1:λίγο 2 : αρκετά 3: πολύ	ακολουθεί οδηγίες ΠΡΙΝ την παρέμβαση	ακολουθεί οδηγίες ΜΕΤΑ την παρέμβαση	αναγνώριση, ονομασία γεωμετρικών σχημάτων ΠΡΙΝ την παρέμβαση	αναγνώριση, ονομασία γεωμετρικών σχημάτων ΜΕΤΑ την παρέμβαση	επεξήγηση της σκέψης του ΠΡΙΝ την παρέμβαση	επεξήγηση της σκέψης του ΜΕΤΑ την παρέμβαση	αποτελεσματική διαχείριση του λάθους ΠΡΙΝ την παρέμβαση	αποτελεσματική διαχείριση του λάθους ΜΕΤΑ την παρέμβαση
M1	1	2	2	3	1	2	1	3
M2	2	3	2	3	2	3	2	3
M3	1	2	2	3	2	2	1	2
M4	1	2	1	2	1	2	1	3
M5	2	3	1	2	2	2	2	3
M6	2	2	2	3	1	3	2	3
M7	1	2	2	3	1	1	1	2
M8	1	1	2	3	2	2	1	1
M9	2	3	2	3	2	2	1	3
M10	1	2	2	3	1	2	1	3
M11	1	3	2	3	1	3	1	3
M12	2	3	2	3	1	3	2	3
M13	2	3	2	3	1	3	1	3
M14	1	3	2	3	1	2	1	3

Γράφημα 1. Βαθμός μεταβολής της μαθηματικής ικανότητας όλων των μαθητών με 4 κριτήρια: να ακολουθεί οδηγίες, να αναγνωρίζει και να ονομάζει τα γεωμετρικά σχήματα και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα λάθη του.



Όπως φαίνεται και από το παραπάνω γράφημα όλοι οι μαθητές εκτός τριών, είχαν βελτίωση στην ικανότητα να ακολουθούν οδηγίες, να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα γεωμετρικά σχήματα, να εξηγούν τη σκέψη τους και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα λάθη τους. Μάλιστα οκτώ μαθητές είχαν τον μέγιστο βαθμό βελτίωσης (από το 1: λίγο πήγαν στο 3: πολύ). Επίσης, οι μαθητές που δεν βελτιώθηκαν σε όλους τους τομείς αλλά σε κάποιους, χαρακτηρίζονταν από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όσον αφορά την παρορμητικότητα, την αδυναμία αναγνώρισης και εξήγησης της συμπεριφοράς τους όχι μόνο στον γνωστικό αλλά και στον συμπεριφορικό τομέα.

Όλοι οι μαθητές ήθελαν να μοιραστούν με τους γονείς τους το μάθημα και σχεδόν κάθε εβδομάδα υπήρχε καλεσμένος γονέας στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα:

1. Κινητοποιήθηκαν όλοι οι μαθητές με μεγάλη εστίαση προσοχής στο μάθημα που ήταν συνήθως τελευταία ώρα! Περίμεναν πότε θα κάνουν Μαθηματικά
2. Παιχνίδια καθώς το υλικό και οι δραστηριότητες τους προκαλούσαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ήθελαν να δοκιμάζουν πολλές λύσεις
3. Έμαθαν λεξιλόγιο σχετικό με τις δραστηριότητες: τα γεωμετρικά σχήματα: συμμετρία, άξονας συμμετρίας κάθετος και οριζόντιος, τετράγωνο, τρίγωνο, ορθογώνιο και πλάγιο παραλληλόγραμμο, ρόμβος, μισό, διπλάσιο, μεγέθυνση, μοτίβο, γεωμετρικό μοτίβο, πάνω από, κάτω από, δεξιά από, αριστερά από
4. Ανέπτυξαν την ικανότητα αναγνώρισης σχήματος ανεξαρτήτως προσανατολισμού
5. Αναγνώρισαν την ορθή γωνία ως χαρακτηριστικό του τετραγώνου (με εποπτικόυλικό)
6. Έμαθαν να αναγνωρίζουν και να φτιάχνουν συμμετρία ως προς οριζόντιο και κάθετο άξονα με μεγαλύτερη δυσκολία στον οριζόντιο άξονα

7. Απέκτησαν τη δυνατότητα εξήγησης της σκέψης τους σε σύντομο χρόνο (2 λεπτά) και με λόγια και με χειρονομίες
8. Απενοχοποίησαν το λάθος και εστίαζαν στην εύρεση λύσης ανεξάρτητα των δυσκολιών που πίστευαν ότι είχαν ή είχαν πραγματικά, ήθελαν να δείξουν τη λύση τους ακόμη και να ήταν διαφορετική (και ίσως λάθος)
9. Συμμετείχαν στις νέες δραστηριότητες χωρίς φόβο για τη δυσκολία του έργου ή της χρήσης νέου υλικού αλλά κυρίως σταματούσαν στον συγκεκριμένο χρόνο που είχε οριστεί χωρίς να δημιουργούν θέμα στην ομάδα από την ματαίωσή τους που δεν είχαν ολοκληρώσει την εργασία τους
10. Απέκτησαν δεξιότητες συνεργασίας σε μια δραστηριότητα που υπήρχαν προϋποθέσεις π.χ. να φτιάξει πρώτος ένας ένα σχήμα με την πλαστελίνη ως προς τον κάθετο άξονα (κορδόνι κολλημένο στο τραπέζι) και μετά ο άλλος να φτιάξει το συμμετρικό του και αντίστροφα.
11. Αυξήθηκε η ικανότητα να ακούν οδηγίες και να ακολουθούν τους κανόνες λειτουργίας της τάξης.
12. Αυξήθηκε η ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης και οργάνωσης του υλικού ατομικά και στην τάξη.
13. Αυξήθηκε η συμμετοχή στην αξιολόγηση του μαθήματος με προφορικό λόγο και ζωγραφική
14. Αυξήθηκε η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου για τη μάθηση και μειώθηκαν οι ενέργειες διαχείρισης τάξης από τους εκπαιδευτικούς καθώς οι μαθητές προσπαθούσαν να συμμετέχουν λόγω της ελκυστικότητας των δραστηριοτήτων ελέγχοντας περισσότερο τη συμπεριφορά τους.

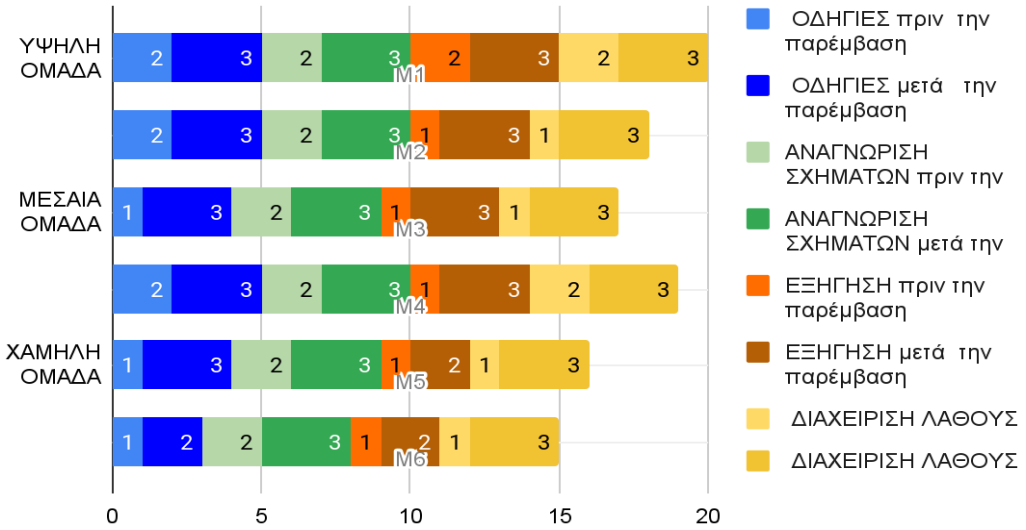
3.2 Ως προς τη μαθηματική δημιουργικότητα

1. Αυξήθηκαν οι σωστές λύσεις σε όλους τους μαθητές
2. Αυξήθηκαν οι διαφορετικές και οι πρωτότυπες λύσεις και στους δυνατούς και στους αδύνατους μαθητές (ανεξάρτητα από τις ομάδες έρευνας)
3. Αυξήθηκε η ικανότητα να αναγνωρίζουν όλοι οι μαθητές τις παρόμοιες από τις διαφορετικές λύσεις που έδιναν οι μαθητές στην ομάδα

Στο Σχήμα 1, φαίνονται λύσεις των μαθητών σε διάφορα έργα όπως αυτές δόθηκαν.

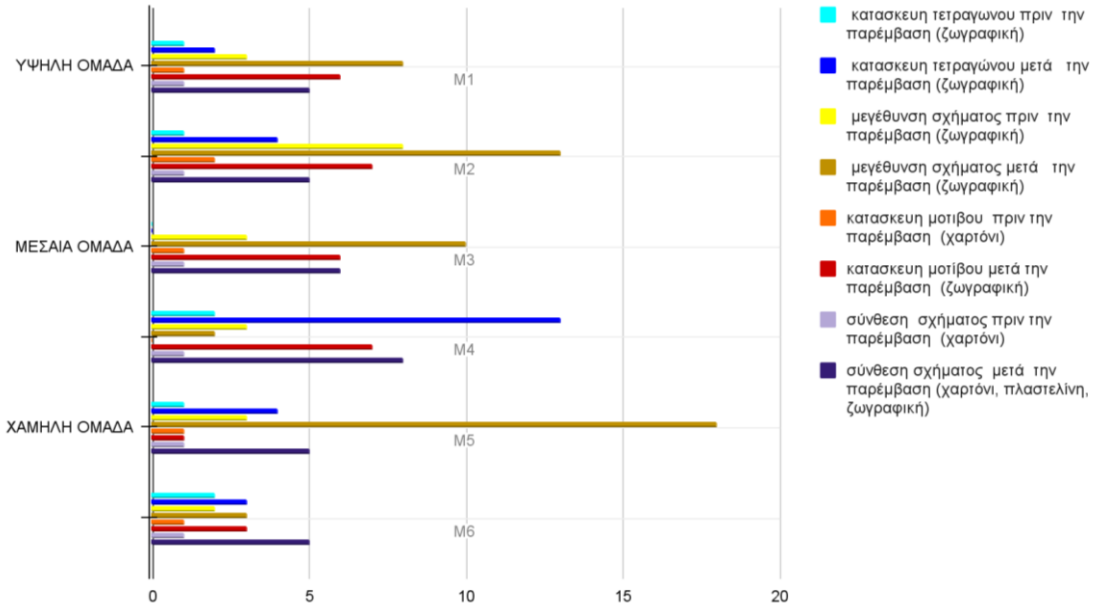
Σχήμα 1: Λύσεις σε έργα μαθηματικής δημιουργικότητας όπως αυτές δόθηκαν από τους μαθητές

Γράφημα 2: Η εξέλιξη (μεταβολή) στην μαθηματική ικανότητα των ομάδων έρευνας στα 4 κριτήρια



Όπως φαίνεται στο Γράφημα 2 όλοι οι μαθητές είχαν βελτίωση από 1 έως 2 βαθμούς , φτάνοντας στο μέγιστο (3). Το μέγιστο της εξέλιξης (μεταβολής) είχαν όλοι οι μαθητές στη διαχείριση του λάθους γεγονός που εξηγεί τη δυνατότητα για δοκιμές όταν διερευνούσαν νέα προβλήματα καθώς δεν φοβόντουσαν να κάνουν λάθος. Επίσης μεγάλη μεταβολή φάνηκε να υπάρχει στην εξήγηση της σκέψης τους, καθώς όλοι οι μαθητές κατάφεραν να το κάνουν στο τέλος της παρέμβασης. Η ανάπτυξη της ικανότητας να εξηγούν λεκτικά, με χειρονομίες ή δείχνοντας και εξηγώντας το έργο τους ήταν εξαιρετικά σημαντικό στην κινητοποίησή τους αλλά και στο γνωστικό αποτέλεσμα, καθώς έμπαιναν στη διαδικασία να εξηγήσουν τα βήματα της δουλειάς τους, να βοηθήσουν να καταλάβουν οι συμμαθητές τους που δεν τα κατάφερναν και κυρίως να υπερασπιστούν τη λύση τους που ήταν διαφορετική αλλά σωστή σε σχέση με τη λύση των συμμαθητών τους.

Γράφημα 3: Παρουσίαση της μεταβολής στην ευχέρεια των μαθητών να βρίσκουν διαφορετικές σωστές λύσεις στα έργα που ασχολούνταν.



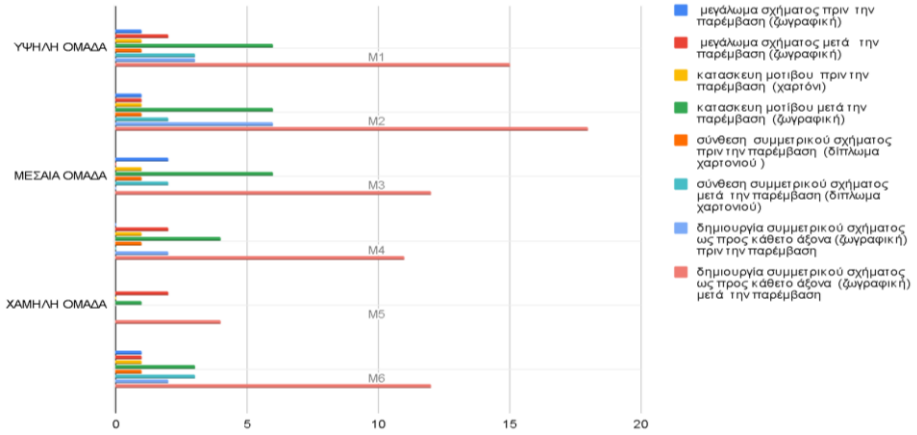
Στο γράφημα 3, φαίνεται ότι το έργο που οι μαθητές κατάφεραν να βρουν περισσότερες λύσεις είναι η σύνθεση σχήματος από μικρότερα, αλλά πιο απλά καθώς είχαν πάρα πολλές εμπειρίες με διαφορετικά πλαίσια και υλικά. Επίσης οι μαθητές είχαν πάρα πολύ εξασκηθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και υλικά σε εργασίες μεγέθυνσης σχήματος και σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Φαίνεται ότι οι γνώσεις σε αυτές τις επιμέρους δραστηριότητες βοήθησαν όλους τους μαθητές να μπορούν να ασχολούνται με επιτυχία με ανάλογα έργα καθώς όλοι εξασκήθηκαν και μάθαιναν βλέποντας τα έργα των συμμαθητών τους.

Από το γράφημα 4, φαίνεται ότι το έργο που οι μαθητές κατάφεραν να βρουν περισσότερες διαφορετικές λύσεις ήταν η δημιουργία συμμετρικού σχήματος ως προς κάθετο άξονα καθώς ήταν πολλές οι εμπειρίες, κυρίως όμως ήταν πολλές οι δυνατότητες για δημιουργία δικού τους συμμετρικού σχήματος και όχι η απλή συνέχισή του. Επίσης, το δεύτερο έργο στο οποίο έδειξαν μεγαλύτερη ευελιξία ήταν η δημιουργία μοτίβου για τους ίδιους λόγους. Ωστόσο τα μοτίβα επειδή άρεσαν στα παιδιά και έγιναν σε πολλά μαθήματα, πολλά από τα παιδιά χρησιμοποίησαν αυτά που είχαν δει και δημιουργήσει τα ίδια και τους άρεσαν οπότε τα επανέλαβαν στην αξιολόγηση της παρέμβασης.

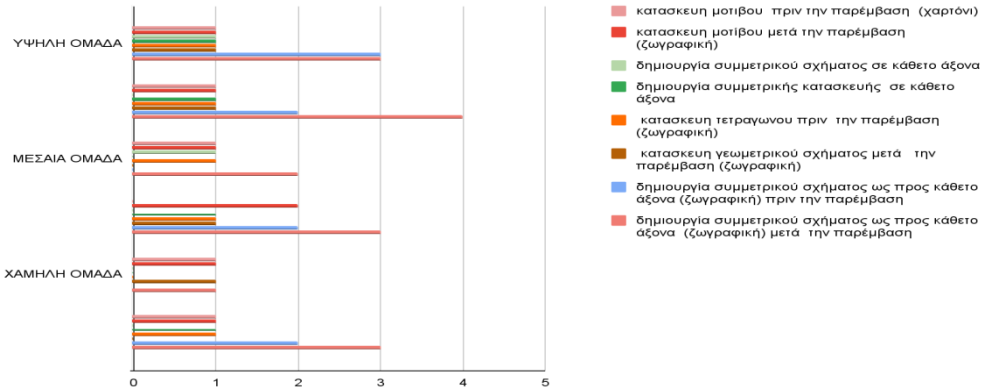
Στο γράφημα 5, φαίνεται ότι οι μαθητές δεν είχαν ούτε όλοι, ούτε σε μεγάλο βαθμό μεταβολή στην ικανότητά τους να βρίσκουν πρωτότυπες λύσεις στις εργασίες από αυτές των συμμαθητών τους. Το έργο στο οποίο έδειξαν τη μεγαλύτερη πρωτοτυπία ήταν η δημιουργία συμμετρικού σχήματος ως προς κάθετο άξονα συμμετρίας. Θεωρούμε ότι είχαν πολλές εμπειρίες αλλά η πιο καθοριστική ήταν η δραστηριότητα που χρειαζόταν να συνεργαστούν να φτιάξουν ένα συμμετρικό σχήμα

ως προς κάθετο άξονα (ένα κορδόνι κολλημένο στο τραπέζι) με την εξής προϋπόθεση: πρώτα θα έφτιαχνε ένα κομμάτι του σχήματος με πλαστελίνη ο ένας μαθητής και ο άλλος μαθητής θα έφτιαχνε το υπόλοιπο και μετά θα επαναλαμβανόταν η διαδικασία από τον άλλον μαθητή. Αυτή η δραστηριότητα ευχαρίστησε πολύ τους μαθητές που δεν ήθελαν να κλείσουν τη δραστηριότητα στο χρόνο που είχε τεθεί. Η διαδικασία της τελικής αξιολόγησης με συμμετρικό σχήμα ήταν αυτό που οι μαθητές της έρευνας έδειξαν τη μεγαλύτερη πρωτοτυπία σε όλες τις ομάδες όχι όμως όλοι οι μαθητές. Φαίνεται ότι η πρωτοτυπία δεν εξαρτάται ούτε από την εξάσκηση όπως η ευχέρεια και η ευελιξία ούτε από την ηλικία ή άλλα χαρακτηριστικά σχετικά με την ακαδημαϊκή ετοιμότητα των μαθητών. Επίσης, στη μεσαία και την μικρή ομάδα οι δύο μαθητές που έδειξαν μεγάλη πρωτοτυπία στο έργο τους χαρακτηρίζονται από σπάσιμο ορίων στη συμπεριφορά και την ανάγκη να διερευνούν χωρίς να ακολουθούν το πλαίσιο της τάξης.

Γράφημα 4: Παρουσίαση της μεταβολής στην ευελιξία των μαθητών.



Γράφημα 5. Παρουσίαση της μεταβολής στην πρωτοτυπία των μαθητών να βρίσκουν διαφορετικές σωστές λύσεις από αυτές των συμμαθητών τους στα έργα που ασχολούνταν.



4. Συζήτηση συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει πώς η μαθηματική δημιουργική σκέψη (ευχέρεια, ευελιξία, πρωτοτυπία) μαθητών προσχολικής ηλικίας, μεταβάλλεται ύστερα από παρεμβατικό πρόγραμμα τριών μηνών το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη της κατανόησης γεωμετρικού σχήματος των μαθητών και της χωρικής τους ικανότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η σημασία της διαχείρισης του λάθους στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας είναι καθοριστικός παράγοντας όχι μόνο για τη μάθηση αλλά και την ανάπτυξη της πρωτοτυπίας. Οι μαθητές που φοβόντουσαν τα μαθηματικά, να μην κάνουν λάθος ή που δεν είχαν ξανακάνει τις ίδιες δραστηριότητες και φοβόντουσαν μην αποτύχουν κατάφεραν να απενοχοποιήσουν το λάθος και ατομικά και στην ομάδα με αποτέλεσμα να αναπτύξουν τις διαστάσεις της μαθηματικής δημιουργικότητας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μπορούσαν να κάνουν λάθος παραπάνω από μία φορά, με διαφορετικά έργα χωρίς να μειώνεται η αξία τους ή να απογοητεύονται και να μην προσπαθούν εκ νέου, να μην περιμένουν πρώτα να τους δείξει ο εκπαιδευτικός το σωστό, αλλά να δοκιμάζουν ή να βλέπουν και να ζητούν βοήθεια από τους συμμαθητές τους και να μην απογοητεύονται αν δεν έχουν ολοκληρώσει στον δεδομένο χρόνο τα έργα τους. Γνωστικά, επομένως, υπήρχε η ελευθερία του πειραματισμού και η εύρεση πάνω από μίας σωστής λύσης κάθε φορά, ενώ ήταν δεδομένη η εξήγηση της προσπάθειας, της σκέψης κάθε μαθητή από τον ίδιο ακόμη και αν είχε κάνει λάθος.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η σημασία να αναδεικνύονται όλες οι διαφορετικές λύσεις είναι πρώτη προτεραιότητα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και όχι η ανάδειξη της πιο κοινής λύσης (Tsamiretal., 2010). Αυτό ήταν συνέπεια της διαδικασίας μάθησης που δεν είχε αυτοσκοπό τη γνωριμία των μαθητών μόνο με συγκεκριμένες έννοιες αλλά και με όσες κατά τη διάρκεια της διερεύνησης έρχονταν ως φυσιολογικές απορίες π.χ. διάκριση τετραγώνου από ρόμβο, η έννοια της γωνίας. Η ικανότητα μεταβολής της ευχέρειας και ευελιξίας λύσεων των μαθητών φάνηκε να λειτουργεί ως δίπολο: όσο πιο πολύ εξασκούνταν με διαφορετικά έργα τόσο πιο πολύ άνεση είχαν να βρουν νέες λύσεις (Leikin, 2009). Η βιωματική προσέγγιση και η ποικιλία των εργασιών φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτή την ηλικία στην κινητοποίηση και ανάπτυξη της μαθηματικής δημιουργικότητας. Η σημασία των πολλών και ποικίλων προσεγγίσεων των μαθηματικών εννοιών είχε ως συνέπεια οι μαθητές να οικειοποιούνται τη μαθηματική γνώση χωρίς δημιουργία στερεότυπων π.χ. η έννοια της σωστής θέσης ενός ορθογωνίου τριγώνου η ενός τετράγωνου. Η πρωτοτυπία όμως φαίνεται να μην αναπτύσσεται με την ίδια ευκολία σε σχέση με την ευχέρεια και την ευελιξία. Οι μαθητές ως προς τη δημιουργική τους ικανότητα φάνηκε να ευνοήθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό στην ανάπτυξη ευχέρειας ευελιξίας μέσα από τις δραστηριότητες του προγράμματος παρέμβασης απ’ ότι στην ανάπτυξη πρωτότυπων λύσεων.

Η σημασία της διαφοροποίησης ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του μαθητή σε θέματα που αφορούν τον τρόπο επικοινωνίας και υποστήριξης (στόχος η απόκτηση αυτοπεποίθησης και αυτονομίας). Κάθε μαθητής χρειάζεται τον δικό του χρόνο για

να οικειοποιηθεί τις έννοιες και να γίνει αυτόνομος στη μάθηση. Οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες διαχείρισης του υλικού, του χρόνου και δεξιότητες συνεργασίας για να μπορέσουν να ασχοληθούν με τις ελκυστικές για αυτούς δραστηριότητες. Η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου επιτρέπει την ενασχόληση με πολλά διαφορετικά έργα κάθε φορά που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη ευρύτητας οπτικής για τις έννοιες αλλά και επανάληψη μέσα από άλλα πλαίσια των εννοιών που διερευνώνται. Κάθε μαθητής ανάλογα με τις δυνατότητές του ολοκλήρωνε ή όχι το έργο ακολουθώντας τις οδηγίες στον βαθμό που μπορούσε, καθώς στόχος ήταν να εργάζεται μόνος του ή να συνεργάζεται και όχι το αποτέλεσμα με κάθε κόστος. Έτσι οι δεξιότητες όλων βελτιώθηκαν σε ένα κλίμα μάθησης με νόημα και ευκαιρίες για ανάδειξη της προσωπικής δουλειάς του καθενός.

Στόχος σε επόμενο βήμα να εξεταστεί πώς ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές Νηπιαγωγείου αντιλαμβάνονται τα σχήματα και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον χώρο μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τις διαστάσεις της μαθηματικής δημιουργικότητας.

Βιβλιογραφία

Department for Education and Employment (DfEE) (2000). *Investing in our future curriculum guidance for the foundation stage*.

Duval, R. (1995). Geometrical Pictures: Kinds of Representation and Specific Processings. In R. Sutherland & J. Mason (Eds.), *Exploiting Mental Imagery with Computers in Mathematics Education,* (p.142-157). Germany: Springer.

Elia, I., Van den Heuvel-Panhuizen, M., & Kolovou, A. (2009). Exploring strategy use and strategy flexibility in non-routine problem solving by primary school high achievers in mathematics. *ZDM Mathematics Education, 41*, 605–618.

European Parliament and the Council, (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning.* Retrieved from http://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do.

Gridos, P., Avgerinos, E., Mamona-Downs, J. & Vlachou, R. (2022).Geometrical Figure Apprehension, Construction of Auxiliary Lines, and Multiple Solutions in Problem Solving: Aspects of Mathematical Creativity in School Geometry. *International Journal of Science and Mathematics Education, 20*(3), 619-636.

Hancock, D. R. & Algozzine, B. (2006). *Doing Case Study Research*. New York.

Leikin, R. (2009). Exploring mathematical creativity using multiple solution tasks. In R. Leikin, A. Berman, & B. Koichu (Eds.), *Creativity in mathematics and the education of gifted students (pp. 129–145)*. Netherlands: Sense Publisher.

Leikin, R., & Pitta-Pantazi, D. (2013). Creativity and mathematics education: The state of the art. *ZDM - The International Journal on Mathematics Education, 45*, 159-166.

Mann, E. (2006). Creativity: The essence of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted, 30*(2), 236-260.

National Council of Teachers of Mathematics (2010). *Program for the research presession.*Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Singer, F. M., Voica, C., Pelczer, I., (2017). Cognitive styles in posing geometry problems: implications for assessment of mathematical creativity. *ZDM Mathematics Education, 49*, 37–52.

Tsamir, P., Tirosh, D., Tabach, M. & Levenson, E. (2010). Multiple solution methods and multiple outcomes—is it a task for kindergarten children? In: *Educational Studies in Mathematics 73*, 217-231.

Η συστηματική εφαρμογή της μεθόδου C.L.I.L. σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού τον καιρό της πανδημίας και των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών

Δροσίς Αγγελάρα
Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
d.aggelara@eps.edu.gr
Αναστασία Μπελίτσου
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής
natasa.belitsou@gmail.com
Πηνελόπη Αλεξίδη
Καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας
p.alexidi@eps.edu.gr

Περίληψη
Η διδακτική μέθοδος C.L.I.L. είναι μια βιωματική προσέγγιση διδασκαλίας, η οποία απαντάται στα σύγχρονα μοντέλα εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο πλέον επίπεδο. Η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου αποτελεί μια πρόκληση και ταυτόχρονα μια ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να προσαρμόσουν τη δουλειά τους στα νέα δεδομένα της ταχύτατα μεταβαλλόμενης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η νέα εκπαιδευτική συνθήκη που διαμορφώθηκε τα τελευταία δύο έτη λόγω της πανδημίας, ανέδειξε περισσότερο από ποτέ την ανάγκη της κινητοποίησης και συμμετοχής όλων των μαθητών στη φυσική ή ηλεκτρονική τάξη. Η βιωματική προσέγγιση της μεθόδου C.L.I.L. και η επιλογή διδασκαλίας για τον φυσικό κόσμο και τα ανθρώπινα δικαιώματα του παιδιού, αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε λόγω των προκλήσεων που δημιούργησε η πανδημία στη διδασκαλία και τη συμμετοχή των μαθητών, ενώ παράλληλα ανέδειξε τις ανισότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω τηλεκπαίδευσης. Η διδακτική προσέγγιση C.L.I.L. περιλαμβάνει συγκεκριμένη στοχοθεσία, μεθοδολογία και είναι ευέλικτη στη δια ζώσης και μη εκπαίδευση, με αναλυτικά σχέδια μαθήματος και διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό. Η βιωματική προσέγγιση και η επιλογή των θεματικών προς διδασκαλία γίνεται για κάθε τάξη ξεχωριστά, βάσει των ενδιαφερόντων των μαθητών, σε διαφοροποιημένο πλαίσιο τόσο ως προς τη μάθηση όσο και ως προς την αξιολόγηση. Σκοπός της παρούσας πρότασης είναι να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο του C.L.I.L. σε μικρές και μεγάλες τάξεις με την αγγλική ή την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Παράλληλα, δημιουργεί κίνητρα μάθησης, προσαρμόζεται εύκολα στις ανάγκες των μαθητών και στηρίζεται άμεσα στις αλλαγές που αφορούν τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα εργαστήρια δεξιοτήτων, ενώ εστιάζει και στη συμπερίληψη και τη διαθεματική προσέγγιση.

Λέξεις κλειδιά: C.L.I.L., διαθεματικότητα, βιωματική μάθηση, τηλεκπαίδευση, διαφοροποίηση

Keywords: C.L.I.L., intersubjectivity, experiential learning, distance learning, differentiated teaching

0. Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη εισήγηση εστιάζει στο σύγχρονο μοντέλο διδασκαλίας C.L.I.L. (Content Language Integrated Learning) σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα στο Δημοτικό, όπως η Μελέτη Περιβάλλοντος και τα Φυσικά. Πρόκειται για μια διδακτική μέθοδο όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει ένα γνωστικό αντικείμενο σε μια ξένη γλώσσα, η οποία αποτελεί το δίαυλο επικοινωνίας και διατρέχει όλη τη λειτουργία του μαθήματος. Στόχος της συγκεκριμένης πρότασης είναι η ανάδειξη των θετικών αποτελεσμάτων αλλά και των προβληματισμών, όπως σημειώθηκαν και αποτυπώθηκαν κατά τη διάρκεια των οκτώ ετών εφαρμογής της μεθόδου στο Ευρωπαϊκό Πρότυπο, από το 2014 έως το 2022, τόσο κατά τη διάρκεια των δια ζώσης μαθημάτων στη φυσική τάξη, όσο και στα εξ αποστάσεως μαθήματα κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Η συνεχώς μεταβαλλόμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα και η ανάγκη προσαρμογής του εκπαιδευτικού δυναμικού στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών ανέδειξαν περισσότερο από ποτέ τη σημασία της εφαρμογής διαθεματικών και βιωματικών προσεγγίσεων. Η δυνατότητα και η ελευθερία που έχει ένας εκπαιδευτικός που διδάσκει μάθημα C.L.I.L. οδηγεί στη δημιουργία ενός πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού με πλούσιες πηγές από το επιστημονικό πεδίο του μαθήματος, κάτι που βοηθά όχι απλά στην κάλυψη των γνωστικών στόχων του εκάστοτε αντικειμένου αλλά ανταποκρίνεται κυρίως στις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Θεωρητικές αρχές του C.L.I.L.

Η μέθοδος Content Language Integrated Learning (C.L.I.L.) αφορά τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου μέσω μιας ξένης γλώσσας. Εστιάζει στους γνωστικούς στόχους του εκάστοτε μαθήματος και στους γλωσσικούς στόχους που πρέπει να κατακτηθούν, προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου. Δίνεται έμφαση στην ενσωμάτωση του *περιεχομένου (content)*, *της επικοινωνίας (communication)*, *της γνώσης (cognition)* και του *πολιτισμού (culture)* (4 Cs) στη μαθησιακή διαδικασία (Coyle, 2010).

Σύμφωνα με το Cyprus C.L.I.L. Centre (C.L.I.L. Coordinating Centre Cyprus) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, η μέθοδος C.L.I.L. έχει διάφορα μοντέλα εφαρμογής τόσο στην προσχολική, όσο και στη Δημοτική Εκπαίδευση.

Αναφορικά με τη προσχολική αγωγή υπάρχουν τρία μοντέλα. Το πρώτο ονομάζεται C.L.I.L. showers. Πρόκειται για ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής έρχεται σε επαφή με την ξένη γλώσσα σε μικρά διαστήματα (διάρκειας 10 λεπτών) σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα που έχουν έντονα την κινητική δραστηριότητα, όπως είναι η Μουσική και η Φυσική Αγωγή. Σταδιακά, ο χρόνος επαφής με τη ξένη γλώσσα μπορεί να αυξηθεί έως και 30 λεπτά. Το δεύτερο μοντέλο εστιάζει στην καθολική διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου μέσω της ξένης γλώσσας. Το δε τρίτο μοντέλο πρόκειται για έναν συνδυασμό των δύο

προηγούμενων. Για παράδειγμα μπορεί μία/ένας εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί το C.L.I.L. showers σε κάποιες ώρες της μέρας (π.χ. στο ελεύθερο παιχνίδι) ή και να το εφαρμόζει με σταθερό τρόπο στη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου σχολικού αντικειμένου (π.χ εικαστικά).

Αναφορικά με τη Δημοτική Εκπαίδευση, η εφαρμογή της μεθόδου C.L.I.L. γίνεται με συστηματικό τρόπο σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, η επιλογή των οποίων γίνεται από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Τα γνωστικά αντικείμενα που προσφέρονται για εφαρμογή της μεθόδου είναι ποικίλα, όπως για παράδειγμα οι Φυσικές Επιστήμες, τα Εικαστικά, η Γεωγραφία κ.ά.

Μετά την επιλογή ενός γνωστικού αντικειμένου, ο/η εκπαιδευτικός επιστρατεύει διάφορες τεχνικές επικοινωνίας στη ξένη γλώσσα, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές/τριες αρχικά να την κατανοούν και σε δεύτερο χρόνο να τη χρησιμοποιούν. Η χρήση της ξένης γλώσσας αυξάνεται σταδιακά κατά τη διάρκεια της χρονιάς με τέτοιο τρόπο ώστε προς το τέλος να γίνεται σχεδόν αποκλειστική χρήση (Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης Κύπρου, 2020).

Όταν επιλεγεί ένα γνωστικό αντικείμενο, τότε ο/η εκπαιδευτικός σταδιακά και συστηματικά χτίζει την ικανότητα των μαθητών/τριών για να χειρίζονται το μάθημα στη ξένη γλώσσα. Η ξένη γλώσσα εισάγεται σταδιακά και προσεκτικά αυξάνεται η χρήση της κατά τη διάρκεια της χρονιάς έτσι που στο τέλος, η ξένη γλώσσα χρησιμοποιείται σε μεγάλο ποσοστό του μαθήματος.

Μαθησιακά αποτελέσματα συγκλίνουν με έρευνες σε ελληνικά και ευρωπαϊκά σχολεία, καταγράφοντας θετικά στοιχεία σε μαθητές ως προς τη γενική επικοινωνιακή ικανότητα, την ευχέρεια στην ομιλία, την κατανόηση, την ανάπτυξη λεξιλογίου, την ενθάρρυνση εκδήλωσης ενδιαφέροντος και συμμετοχής (Korosidou & Deligianni, 2017)

Λιγότερο σαφή αποτελέσματα καταγράφονται στην ανάπτυξη γραπτού λόγου (Griva & Kasvikis 2015). Σημειώνεται ότι η προσέγγιση C.L.I.L. δεν φαίνεται να λειτουργεί αρνητικά στην κατανόηση του περιεχομένου που διδάσκεται στην γλώσσα-στόχο (Pérez-Cañado, 2012).

1.2 Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου στο Δημοτικό Σχολείο

Σε παγκόσμιο επίπεδο, η έρευνα για τη μέθοδο C.L.I.L. είναι επίκαιρη τόσο για τα μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές όσο και στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα θεωρούνται σημαντικά καθώς σε χώρες όπως η Κύπρος η αξιολόγηση της εφαρμογής στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος PROC.L.I.L., που χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή την περίοδο 2006-2010 οδήγησε στην επέκταση της εφαρμογής της προσέγγισης C.L.I.L. και τη συμπερίληψη της στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα το 2011 (Salaberri & Sánchez, 2018)

Σύμφωνα με το άρθρο 5 του τόμου 1 (4) του Διεθνούς C.L.I.L. Εφημερίδα Ερευνών «Αντιμέτωποι με το C.L.I.L.: Απώλειες από εφαρμογές C.L.I.L. στη Γερμανία», (Apsel, 2012) το C.L.I.L. ως μέθοδος έχει ποικίλα πλεονεκτήματα, όπως τη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας και των προφορικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την εξέλιξη των κινήτρων τόσο στη γλώσσα όσο και στο γνωστικό αντικείμενο. Ο Wolff (2004) επίσης, αναφέρει ότι οι μαθητές είναι πιο επιτυχημένοι και πιο πρόθυμοι από

τους συμμαθητές τους στις παραδοσιακές τάξεις. Οι μαθητές βλέπουν το περιεχόμενο από μια διαφορετική και ευρύτερη προοπτική, όταν αυτό διδάσκεται σε άλλη γλώσσα (πολύ-προοπτική / πολυπρισματική θεώρηση) (Wolff, 2004). Επιπλέον, έχουν τη δυνατότητα να αναπτύσσουν πιο ακριβείς ακαδημαϊκές έννοιες, όταν εμπλέκεται μια άλλη γλώσσα (Lamsfuß-Schenk, 2002) και η εκμάθηση ενός συγκεκριμένου θέματος είναι διαπολιτισμική (Christ, 2000).

Οι Ioannou-Georgiou & Pavlou (2011), αναφέρουν ότι η μέθοδος C.L.I.L. έχει τρία κύρια χαρακτηριστικά:

α) Η εκμάθηση μιας επιπλέον γλώσσας (AL) είναι ενσωματωμένη σε θέματα περιεχομένου, όπως η επιστήμη, η ιστορία ή η γεωγραφία. Οι μαθητές μαθαίνουν τη γλώσσα-στόχο, μέσω της οποίας το περιεχόμενο απλοποιείται (Zafeiriades & Kosma 2017).

β) Η μέθοδος C.L.I.L. έχει τις ρίζες της σε διάφορα κοινωνικό-γλωσσικά και πολιτικά πλαίσια και σχετίζεται με οποιαδήποτε γλώσσα, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο από την προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια και επαγγελματική εκπαίδευση. Με αυτή την έννοια, το C.L.I.L. ανταποκρίνεται στην πρόταση του προγράμματος της Δια Βίου Μάθησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) για όλους τους πολίτες, όπου η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα θεωρείται ότι προάγει την ενσωμάτωση, την κατανόηση και την κινητικότητα μεταξύ των Ευρωπαίων πολιτών.

γ) Το C.L.I.L. είναι μια προσέγγιση που περιλαμβάνει την ανάπτυξη των κοινωνικών, πολιτιστικών, γνωστικών, γλωσσικών, ακαδημαϊκών και άλλων δεξιοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους διευκολύνουν τα επιτεύγματα τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη γλώσσα (Mehisto et al, 2008).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Mattheoudakis & Ziaka, 2016), οι μαθητές οι οποίοι τυγχάνουν διδασκαλίας C.L.I.L. δεν αναμένεται να κατέχουν τέλεια τη νέα γλώσσα, πριν αρχίσουν τις σπουδές τους. Μαθαίνουν τη γλώσσα που χρειάζονται για τις σπουδές τους παράλληλα με το περιεχόμενο του μαθήματος.

1.3 Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στις Ξένες Γλώσσες από το 2016 έως σήμερα

Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) του 2016 , μαζί με το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ), έχει στόχο τη διατύπωση με τη μορφή επικοινωνιακών ενεργημάτων στα οποία πρέπει να είναι σε θέση να προβεί ο μαθητής σε κάθε στάδιο εκπαίδευσης. Η εφαρμογή του ΕΠΣ-ΞΓ στοχεύει κατά κύριο λόγο στην προετοιμασία του μαθητή για τις εξετάσεις που θα του επιτρέψουν να αποκτήσει το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας. Συνεπώς, ο βασικός σκοπός του ΕΠΣ-ΞΓ είναι χρηστικός (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2016).

Το συγκεκριμένο πλαίσιο είναι μονοδιάστατο, καθώς χρησιμοποιείται το υλικό των σχολικών εγχειριδίων και όχι μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης σε διάφορα πεδία στην ξένη γλώσσα όπως γίνεται με τη μέθοδο C.L.I.L.. Το κενό αυτό ήρθε να το καλύψει το 2019 το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής με το project «Promoting C.L.I.L. Implementation in Europe» που παρουσιάζει την μέθοδο ως την πιο αποτελεσματική για την δημιουργία πολυγλωσσικού πληθυσμού στην Ευρώπη και

προτείνει τρόπους χρήσης της σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Mattheoudakis & Ziaka, 2016).

Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι εφαρμογής της μεθόδου ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, τη χώρα, το ρόλο του στα Προγράμματα Σπουδών. Ενώ παρατηρείται ένας σαφής προσανατολισμός των ΕΠΣ σε διαθεματικές και βιωματικές προσεγγίσεις και η αντίστοιχη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δεν υπάρχει επιμόρφωση σχετικά με το C.L.I.L. (Τσίβας, 2018), την αναγκαιότητα της οποίας αναγνωρίζει και το Συμβούλιο της Ευρώπης.

1.4 Η περίοδος της πανδημίας και οι επιπτώσεις της στην εκπαίδευση

Στην περίοδο της πανδημίας οι αλλαγές στην εκπαίδευση αφορούσαν όχι μόνο την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας αλλά και την ψυχοκοινωνική κατάσταση των μαθητών. Επιπλέον, άλλαξαν οι προτεραιότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την καραντίνα (Ζαϊμάκης, Παπαδάκη, χ.χ.).

Οι μαθητές βρέθηκαν μακριά από την φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού, την εγγύτητα στο φυσικό χώρο της τάξης και ιδίως οι μαθητές μικρότερων ηλικιών δεν είχαν τρόπο να εκφραστούν με το συνήθη τρόπο όπως στην φυσική τάξη. Το μάθημα εστίασε στην συζήτηση, στην εξοικείωση των μαθητών με τα νέα ψηφιακά εργαλεία, ενώ η παρουσία των γονέων στα μαθήματα ήταν πρωτόγνωρη για τους εκπαιδευτικούς. Η διαχείριση της τάξης πλέον αφορούσε μία μεγάλη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό που έπρεπε να βρει το κατάλληλο υλικό και τη μεθοδολογία που θα κινητοποιούσε το ενδιαφέρον και την προσοχή όλων των μαθητών και ταυτόχρονα θα είχε μετρήσιμα αποτελέσματα, χωρίς την άμεση ανατροφοδότηση στις γραπτές εργασίες των μαθητών. Ως αποτέλεσμα, εμφανίστηκαν οι εξής ανάγκες:

- η ανάπτυξη στρατηγικών διαχείρισης της ψηφιακής τάξης,
- η εφαρμογή δράσεων που προήγαγαν την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών (εργαστήρια δεξιοτήτων) (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2021),
- η αλλαγή προτεραιοτήτων από τη συνεχή γραπτή εξάσκηση των μαθητών στην τάξη στην ανάπτυξη προφορικού λόγου, κριτικής και συνδυαστικής σκέψης και η αξιολόγηση μέσα από ψηφιακά εργαλεία, καθώς ο εκπαιδευτικός δεν μπορούσε να επιβλέπει και να ανατροφοδοτεί άμεσα το γραπτό λόγο των μαθητών,
- η ενημέρωση των γονέων για τη λειτουργία της τάξης στην περίοδο της πανδημίας αλλά και τα μεταβατικά στάδια με διδασκαλία στην φυσική τάξη.

Μετέχοντας οι συγγραφείς στις επιμορφωτικές δράσεις των Συντονιστών Εκπαιδευτικών Έργων κατά τη διάρκεια της πανδημίας, παρατηρούσαν συχνά την αντίδραση και τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών στην προσαρμογή της διδασκαλίας τους στις νέες συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Έπρεπε να ακολουθήσουν κοινό πλαίσιο οργάνωσης της ασύγχρονης διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, κάτι που ήταν ιδιαίτερα δύσκολο λόγω της ελλιπούς τεχνογνωσίας.

2. Μεθοδολογία

2.1 Τα εξελικτικά χαρακτηριστικά της μεθόδου C.L.I.L. στο Σχολείο «Ευρωπαϊκό Πρότυπο»

Η μέθοδος C.L.I.L. εντάχθηκε για πρώτη φορά πιλοτικά το 2014 στο Ευρωπαϊκό Πρότυπο Ελληνικού στις βαθμίδες του Νηπίου και του Δημοτικού και εφαρμόζεται έως και σήμερα. Σκοπό έχει την άμεση και ταχύρυθμη ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην αγγλική γλώσσα και εξοικείωση με τη μελέτη γνωστικών αντικειμένων στα αγγλικά. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές.

Στη διάρκεια αυτών των ετών η μέθοδος εφαρμόστηκε με διάφορους τρόπους, ανάλογα με το δυναμικό των εκπαιδευτικών, των μαθητών, της επικαιροποίησης του ακαδημαϊκού προγράμματος και της πανδημίας COVID-19.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούνται δύο βασικές χρονικές περίοδοι εφαρμογής της μεθόδου:

Η πρώτη περίοδος αφορά στην ένταξη της μεθόδου το 2014 που ολοκληρώθηκε στις αρχές του 2020, πριν την επέλαση της πανδημίας. Σε αυτή την πρώτη περίοδο, το μάθημα του C.L.I.L. γινόταν από τον δάσκαλο τάξης που γνώριζε πολύ καλά την αγγλική γλώσσα. Ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, εστίαζε κυρίως στην προσαρμογή και την αφομοίωση του λεξιλογίου (στοχοκεντρική προσέγγιση σε γλωσσικό επίπεδο) με τη βοήθεια διαδραστικού (εποπτικού) υλικού και παιγνιώδους μορφής δραστηριότητες και στη συνέχεια έδινε έμφαση στους στόχους του γνωστικού αντικειμένου (στοχοκεντρική προσέγγιση σε γνωστικό επίπεδο). Κατά τη διάρκεια της ίδιας περιόδου (2014 - 2022), τα μαθήματα με τη μέθοδο C.L.I.L. ξεκίνησαν να εφαρμόζονται από τον εκπαιδευτικό αγγλικής γλώσσας, χρησιμοποιώντας κυρίως οπτικοακουστικό υλικό, κυρίως έντυπο (π.χ. ξένα περιοδικά) και παιγνιώδεις δραστηριότητες στο φυσικό περιβάλλον (προαύλιο σχολείου, εξωτερικές επισκέψεις).

Η δεύτερη περίοδος από το 2020 και μετά αφορά την εφαρμογή της μεθόδου από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων τόσο στα αγγλικά, όσο και στη δεύτερη/ξένη Γλώσσα. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός Φυσικής έκανε το μάθημα C.L.I.L. Φυσικά στην Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού.

Με την έναρξη της πανδημίας, ξεκίνησε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αρχικά με ασύγχρονο και στη συνέχεια με σύγχρονο τρόπο. Με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δημιουργήθηκαν δεδομένες αντικειμενικές ανάγκες και δυσκολίες. Οι μαθητές έπρεπε να έχουν την πλήρη εικόνα της αλληλουχίας των μαθημάτων τους όσο δεν βρίσκονταν στη φυσική τάξη. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοζαν τη μέθοδο C.L.I.L. ξεκίνησαν να αναρτούν σε ψηφιακή πλατφόρμα σχέδια μαθημάτων, στα οποία περιλαμβάνονταν με σαφή και κατανοητό για τους μαθητές τρόπο, οι διδακτικοί στόχοι, το λεξιλόγιο, οι εργασίες για το σπίτι, καθώς και το υλικό που χρησιμοποιούνταν για να υποστηριχθεί το μάθημα δια ζώσης και εξ αποστάσεως. Οι ηλεκτρονικές πηγές ήταν στη διάθεση των μαθητών, οι οποίοι μπορούσαν να τις επεξεργαστούν και ασύγχρονα.

Αλλαγές υπήρξαν επίσης και στο τρόπο αξιολόγησης των μαθητών σε καθημερινή και μηνιαία βάση, σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Σχολείου. Βασική αρχή είναι εκτός από την αξιολόγηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και οι ίδιοι οι μαθητές

να αξιολογούν το μάθημα με τρόπο προφορικό και γραπτό μέσα από ποικίλες διαδικασίες, όπως για παράδειγμα, ερωτηματολόγια, ελεύθερη γραφή κ.λπ.

Στο Σχολείο η ηλεκτρονική τάξη και τα εργαλεία της όπως google forms (google), το one note (Microsoft), interactive worksheets κ.ά. αξιοποιήθηκαν στο έπακρο. Οι γονείς ενημερώθηκαν για τη λειτουργία της ηλεκτρονικής τάξης και τον τρόπο διδασκαλίας από την πρώτη κιόλας χρονιά της πανδημίας, καθώς οι εκπαιδευτικές αλλαγές ήταν πρωτόγνωρες για όλους.

2.2 Παράγοντες της εφαρμογής της μεθόδου στο σχολείο Ευρωπαϊκό Πρότυπο

Η εφαρμογή της μεθόδου C.L.I.L. δέχθηκε, όπως είναι αναμενόμενο, τροποποιήσεις και παραλλαγές στα προτεινόμενα από τη βιβλιογραφία μοντέλα του C.L.I.L. Οι παράγοντες που συνέβαλαν στην εξέλιξη είναι οι εξής:

Σύμφωνα με το Συντονιστικό Κέντρο C.L.I.L. της Κύπρου κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πριν την εφαρμογή της μεθόδου, καθώς ο τρόπος διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και του γνωστικού αντικειμένου (σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών) είναι διαφορετικός.

Λόγω των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονταν στο Ευρωπαϊκό Πρότυπο σε κάθε τάξη, αναδείχθηκε η ανάγκη των εκπαιδευτικών να ακολουθούν ένα καλά οργανωμένο σχέδιο μαθήματος (Salaberri & Sánchez, 2018). Το πρότυπο σχέδιο μαθήματος ανεξαρτήτου γνωστικού αντικειμένου θα έδινε την ευελιξία και την άνεση στους εκπαιδευτικούς να προετοιμάζουν το μάθημα της κάθε διδακτικής ώρας ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του μαθήματος και της τάξης τους. Ως αποτέλεσμα δημιουργήθηκε ένα κοινό πλαίσιο εφαρμογής της μεθόδου με άμεσα οφέλη στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης.

Η ανάγκη για την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας (διδακτικό συμβόλαιο, project) δια ζώσης και εξ αποστάσεως αλλά και η βιωματική προσέγγιση της μεθόδου οδήγησαν στην επιλογή και δημιουργία κατάλληλου υλικού σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Σχολείου που υποστηρίζει τόσο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, όσο και την εξατομικευμένη προσέγγιση κάθε μαθητή (ταλέντα, ενδιαφέροντα, προσωπικά βιώματα).

Οι εξελίξεις σε Προγράμματα Σπουδών λήφθηκαν ακόμη μια φορά υπόψη στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα του Σχολείου, και δημιουργήθηκαν καινοτόμα μαθήματα όπως τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Ετσι, πραγματοποιήθηκε διεύρυνση του C.L.I.L. από το Νηπιαγωγείο μέχρι και την ΣΤ’ Δημοτικού και ως προς τα γνωστικά αντικείμενα και ως προς τις ώρες διδασκαλίας. Πέραν από τη Μελέτη Περιβάλλοντος και τα Εικαστικά, προστέθηκαν τα Φυσικά στην Ε΄ και Στ΄ τάξη, αυξάνοντας τις ώρες με άλλη μία επιπλέον.

2.3. Υποστήριξη εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τη μέθοδο C.L.I.L. στο Ευρωπαϊκό Πρότυπο

Πριν την έναρξη του σχολικού έτους διοργανώνεται για μία εβδομάδα από τους ακαδημαϊκά υπεύθυνους του σχολείου σειρά επιμορφώσεων σε θέματα διδακτικής, ειδικής αγωγής/ συμπερίληψης, μεθόδου C.L.I.L., project κ.ά. Επειδή οι εκπαιδευτικοί με ανάθεση σε μάθημα C.L.I.L. είναι δάσκαλοι, καθηγητές με επάρκεια

στην ξένη γλώσσα και εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, οι ανάγκες τους είναι ποικίλες. Για τον λόγο αυτό η περίοδος επιμόρφωσης συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε εβδομαδιαία και ατομική βάση. Στο τέλος της σχολική χρονιάς αρχειοθετούνται ψηφιακά τα σχέδια μαθήματος και το εκπαιδευτικό υλικό (Çekrezi/Biçaku, 2011).

Η επιμόρφωση πραγματοποιείται στο τέλος και στην αρχή της σχολικής χρονιάς με σκοπό τον προγραμματισμό και τη δημιουργία υλικού αλλά και σε εβδομαδιαία βάση για σταθερή υποστήριξη και ανατροφοδότηση της ομάδας των εκπαιδευτικών.

Στην αρχική επιμόρφωση περιλαμβάνονται η αξιολόγηση του portfolio ανά μαθητή και η οργάνωση της ύλης ανά γνωστικό αντικείμενο. Στην εβδομαδιαία υποστήριξη των εκπαιδευτικών εντάσσονται παιδαγωγικής φύσεως θέματα, όπως η διαχείριση τάξης, η διαφοροποίηση στο εκπαιδευτικό υλικό ανάλογα των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών και του γλωσσικού επιπέδου τους.

Βασικό στοιχείο της φιλοσοφίας του Σχολείου είναι η παρατήρηση και η άμεση ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού από συναδέλφους συναφούς αντικειμένου. Τα οφέλη που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη στρατηγική είναι πολλαπλά, καθώς οι σχέσεις των εκπαιδευτικών συσφίγγονται κάτω από το κοινό πλαίσιο επαγγελματικής εξέλιξης και το μοίρασμα γίνεται πιο ουσιαστικό. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν την παρουσία των εκπαιδευτικών στην τάξη ως κοινό πλαίσιο λειτουργίας του Σχολείου και εστιάζουν περισσότερο στο μάθημα.

3. Διδακτική μεθοδολογία

3.1. Δομή σχεδίου μαθήματος

Κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προέκυψε η ανάγκη της σύνταξης και την ανάρτησης των σχεδίων μαθήματος, προκειμένου να είναι προσπελάσιμα και εύκολα προς μελέτη από τους μαθητές με ασύγχρονο τρόπο.

Οι διδακτικοί στόχοι διατυπώνονται με σαφήνεια και αναρτώνται ψηφιακά σε καθημερινή βάση σε ηλεκτρονική πλατφόρμα σε συγκεκριμένη δομή σχεδίου μαθήματος, ακολουθώντας παράλληλα το χρονοδιάγραμμα των θεματικών (οργάνωση διδακτέας ύλης) προς διδασκαλία, όπως έχουν ορισθεί πριν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

Η διδασκαλία των μαθημάτων C.L.I.L. ακολουθεί μια συγκεκριμένη μορφή διδακτικής προσέγγισης που εστιάζει σε μια διττή εφαρμογή των διδακτικών στόχων. Οι διδακτικοί στόχοι (γλωσσικοί, γνωστικοί, στάσεις) παρουσιάζονται στην αρχή. Στη συνέχεια καταγράφεται, το διδακτικό υλικό (ψηφιακό και εποπτικό υλικό) που δημιουργεί η ομάδα της τάξης, οι δραστηριότητες, η αξιολόγηση και οι εργασίες για το σπίτι.

Στο πρώτο στάδιο *(pre-teaching)*, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με βασικές λεξιλογικές έννοιες, με την κατάκτηση των οποίων θα μπορέσουν να εμπεδώσουν και το περιεχόμενο των εκάστοτε θεματικών. Το λεξιλόγιο συνήθως διδάσκεται με συναφές εποπτικό υλικό που μπορεί να περιλαμβάνει εικόνες και βίντεο από το διαδίκτυο, εργασίες προηγούμενων μαθητών, flash cards και αφίσες που σχετίζονται με τις θεματικές.

Το δεύτερο στάδιο εστιάζει στην εμβάθυνση στο λεξιλόγιο (λέξεις-κλειδιά, συγκεκριμένη ορολογία) αλλά και στο περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου *(teaching)*. Οι θεματικές επιλέγονται πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, στο διάστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η επιλογή αυτή βασίζεται σε κριτήρια που άπτονται της ηλικίας, του ενδιαφέροντος και του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών.

Στο τρίτο στάδιο γίνεται η πρακτική εφαρμογή του λεξιλογίου και των γνώσεων από τους μαθητές σε βιωματική συνθήκη, τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό λόγο *(teaching-practice*).

Η αξιολόγηση *(evaluation)* είναι μέρος του τρίτου σταδίου. Η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αξιολογούνται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δίνει πάντα ανατροφοδότηση στους μαθητές με σκοπό την αυτοβελτίωση. Η αξιολόγηση γίνεται είτε προφορικά, είτε γραπτά μέσα από απλά φύλλα εργασίας με σταυρόλεξα, εικόνες, λέξεις, πολυτροπικά κείμενα που αφορούν όσα αναπτύχθηκαν στο μάθημα. Σε κάποιες περιπτώσεις εξακολουθούν οι εκπαιδευτικοί και αξιοποιούν ψηφιακά εργαλεία παρά την διδασκαλία στη φυσική τάξη.

Οι εργασίες για το σπίτι είναι διαφοροποιημένες, ατομικές και διαρκούν από 5΄ έως 10΄. Οι μαθητές επιλέγουν αυτές που αντιστοιχούν στο δυναμικό τους. Στο τέλος κάθε ενότητας καλούνται να συνεργαστούν και σε ομάδες να δημιουργήσουν σχέδια εργασίας (projects), με δεδομένα κριτήρια.

Πιο συγκεκριμένα, παρατίθεται αναλυτικά ένα σχέδιο μαθήματος από το γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος της Γ΄ Τάξης του Δημοτικού.

Θεματική ενότητα: Ανθρώπινα Δικαιώματα - Το δικαίωμα στη ταυτότητα και την οικογένεια.

Στόχοι μαθήματος:

- Όλα τα παιδιά έχουν ίδια δικαιώματα και έχουν διαφορετικές δυνατότητες (ταλέντα).
- Όλα τα παιδιά χρειάζονται μία ταυτότητα, ένα σπίτι, μία οικογένεια και χρόνο για παιχνίδι

Γνωστικοί στόχοι

- Αναγνωρίζουν την ταυτότητα ως χαρακτηριστικό κάθε παιδιού.
- Αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα κάθε παιδιού και την συνδέουν με το οικογενειακό του δέντρο, το σπίτι του,τη γειτονιά του.

Γλωσσικοί στόχοι

- Αναγνωρίζουν την άρνηση σε όλα τα πρόσωπα.
- Αναγνωρίζουν και κατασκευάζουν αιτιολογικές προτάσεις με το «γιατί».

1ο στάδιο (preteaching)

1η δραστηριότητα (10΄ λεπτά)

Δύο μαθητές/τριες παρουσιάζουν προφορικά στη ξένη γλώσσα τα μέλη της οικογένειάς τους και το σπίτι που κατοικούν. Χρησιμοποιούν λεξιλόγιο που έχουν ήδη κατακτήσει από το μάθημα των αγγλικών και πιο συγκεκριμένα από τις θεματικές «Η οικογένειά μου» και «Το σπίτι μου».

2ο στάδιο (teaching)

2η δραστηριότητα (10΄ λεπτά)

Ο/η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα τις λέξεις-κλειδιά από την πρώτη δραστηριότητα και ζητά από τους μαθητές να ζωγραφίσουν όλα τα μέλη της οικογένειας με το όνομα του καθενός.

3η δραστηριότητα (5΄ λεπτά)

Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν βίντεο από το διαδίκτυο σχετικά με το πώς ζουν άλλες οικογένειες στον κόσμο.

4η δραστηριότητα *(teaching-practice)*

Στη συνέχεια γράφουν τρεις καταφατικές προτάσεις, περιγράφοντας τι έχουν ως αγαθά με τις οικογένειες τους και τρεις αρνητικές προτάσεις με το τι δεν έχουν οι οικογένειες που απεικονίζονται στο βίντεο.

3ο στάδιο (evaluation)

Οι μαθητές περιγράφουν στη ξένη γλώσσα πώς αισθάνονται για την οικογένεια τους και το τρόπο που ζουν και πώς ένιωσαν με τις εικόνες που είδαν στο βίντεο με οικογένειες που ζουν σε τριτοκοσμικές περιοχές.

4. Αποτελέσματα της μεθόδου C.L.I.L.

Τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές που διδάσκονται με τη μέθοδο C.L.I.L. (Zemach, 2021) είναι πολλαπλά και πολυεπίπεδα. Ο μαθητής αποκτά:

- εξοικείωση με το άκουσμα της ξένης γλώσσας σε επίπεδο ακουστικής κατανόησης, κατανόησης οδηγιών, προερχόμενες από τον εκπαιδευτικό και φυσικά στην άνεση να παρακολουθεί γνήσιο οπτικοακουστικό υλικό που χρησιμοποιείται μέσα στην τάξη και η παραγωγή προφορικού λόγου (Καλύβα, 2020).
- αυτοπεποίθηση ως προς τη χρήση της ξένης γλώσσας και ταυτόχρονα απενοχοποίηση από πιθανά γραμματικά ή λεξιλογικά λάθη. Δίνεται βαρύτητα στην επικοινωνιακή ικανότητα που αποτελεί και εφόδιο για τον αυριανό Πολίτη του Κόσμου (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014) και όχι στα γραμματικά συντακτικά λάθη.

Τα παραπάνω δεδομένα είναι εμπεριστατωμένα από τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε εξετάσεις πιστοποίησης γλωσσομάθειας από εξωτερικούς φορείς. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες μας συμμετείχαν στις πιστοποιήσεις Young Learners του Πανεπιστημίου Cambridge, μέσω του Βρετανικού Συμβουλίου (British Council). Η επιτυχία των υποψηφίων έφτανε σε ποσοστό επιτυχίας 100%.

Ιδιαίτερα κατά την περίοδο της πανδημίας διαπιστώθηκε μεγαλύτερη ευκολία στη διαχείριση τάξης από τους εκπαιδευτικούς και συνεπώς καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς: Οι κανόνες που εφαρμόστηκαν καθολικά από τους εκπαιδευτικούς του Σχολείου για την ψηφιακή τάξη έγιναν σεβαστοί από τους μαθητές χωρίς την χρήση εργαλείων ψηφιακής τάξης από τους εκπαιδευτικούς.

Οι τεχνικές δυσκολίες που προέκυπταν στην ψηφιακή τάξη περιόριζαν σημαντικά τον αξιοποιήσιμο χρόνο με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να βάζουν ρεαλιστικούς διδακτικούς στόχους (λίγους και με μικρότερη διάρκεια).

Η επιτακτική ανάγκη οδήγησε στην προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στις ανάγκες των μαθητών ατομικά και ως ομάδα (Ζαϊμάκης & Παπαδάκης, χ.χ).

Η διαπίστωση της βελτίωσης της διαχείρισης τάξης στα εξ αποστάσεως μαθήματα επιβεβαιώνεται σε καθημερινή βάση από επιτόπιες παρατηρήσεις που έκαναν οι ακαδημαϊκά υπεύθυνοι της μεθόδου C.L.I.L στο Ευρωπαϊκό Πρότυπο, καθώς και από τη συστηματική καταγραφή περιστατικών μαθητών/τριών και καθηγητών (Ίσαρη και Πούρκος, 2015).

4.1 Δυσκολίες στην εφαρμογή της μεθόδου

Στο Ευρωπαϊκό Πρότυπο, οι δυσκολίες της εφαρμογής της μεθόδου πριν και μετά την πανδημία είχαν να κάνουν με τους εκπαιδευτικούς που δυσκολεύονται στην ισόρροπη διδασκαλία της γλώσσας και του γνωστικού αντικειμένου, ιδίως αν ήταν καθηγητές αγγλικής γλώσσας εστίαζαν στη γραμματική περισσότερο, ενώ αν ήταν καθηγητές ειδικότητας δεν επέμεναν στη συστηματική χρήση της ξένης γλώσσας. Αυτή η δυσκολία είχε ως κοινή λύση την από κοινού υιοθέτηση και εφαρμογή των σχεδίων μαθημάτων, ώστε να αποφεύγονται οι προσωπικές επιλογές στη χρήση της μεθόδου.

Οι συγγραφείς μετέχοντας σε δημόσια και ιδιωτικά πλαίσια εκπαίδευσης επιμόρφωσης παρατήρησαν ότι η μη ύπαρξη φορέα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διδακτική μεθοδολογία και προσέγγιση C.L.I.L. όπως σε άλλες χώρες, οδηγεί σε μερική εφαρμογή στα σχολεία και σε μεμονωμένα γνωστικά αντικείμενα.

Η υλικοτεχνική υποδομή δεν είναι σε σταθερή βάση το ίδιο υποστηρικτική, ώστε να συμβάλλει στην ταχεία εξέλιξη του μαθήματος. Μια αργή σύνδεση στο διαδίκτυο ή η απουσία εμπειρίας σε χρήση ψηφιακών εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς έδειξε να δυσχεραίνει την άμεση υλοποίηση της μεθόδου, βάση της οποίας αποτελεί ο γρήγορος ρυθμός και η εναλλαγή δραστηριοτήτων.

Τα ψηφιακά εργαλεία και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με αυτά κρίνονται απαραίτητα, από τη στιγμή που δεν υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια για τα μαθήματα C.L.I.L. αλλά μεμονωμένα προγράμματα. Η περιορισμένη βιβλιογραφία σε ακαδημαϊκά και σχολικά εγχειρίδια για μαθήματα C.L.I.L. αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα εφαρμογής της μεθόδου στα διάφορα σχολικά πλαίσια.

Μια ακόμη δυσκολία που σχετίζεται με τα ψηφιακά μέσα και αναδείχθηκε κατά την περίοδο της πανδημίας είναι η έλλειψη αυτονομίας πρόσβασης των μαθητών σε τεχνικά μέσα κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Διαχρονικά η μέθοδος C.L.I.L. έχει να αντιμετωπίσει στερεοτυπικές στάσεις γονέων, οι οποίοι συνδέουν την διδασκαλία της ξένης γλώσσας με την πιστοποίηση γλωσσομάθειας (εξετάσεις). Η ενημέρωση των γονέων για το τρόπο ενδυνάμωσης των μαθητών στη ξένη γλώσσα μέσα από τη μέθοδο C.L.I.L. κρίνεται απαραίτητη και σταθερή, ώστε να υπάρχει κοινό πλαίσιο σχολείου-οικογένειας με στόχο τα θετικά αποτελέσματα.

5. Επίλογος

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μια εφαρμοσμένη πρόταση μεθόδου C.L.I.L. στη φυσική τάξη και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η επιτυχία οφείλεται στη

συστηματική εφαρμογή της στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε Νήπιο και Δημοτικό και σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα που εστιάζει η παρούσα μελέτη. Επίσης, θετική συμβολή αποτελεί και η ανατροφοδότηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, δάσκαλοι τάξης, μαθητές και γονείς).

Η ανθρωπογεωγραφία των τάξεων αλλάζει με τη συνεχή προσθήκη αλλόγλωσσων μαθητών στις εκπαιδευτικές κοινότητες. Το φαινόμενο αυτό δημιούργησε μια επιπλέον ανάγκη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο καλείται πλέον να προσαρμοστεί στην απαιτητικότητα της ενσωμάτωσης και της ολιστικής προσέγγισης αυτών των μαθητών, προκειμένου να ενταχθούν στην ομάδα της τάξης με το καλύτερο ακαδημαϊκό αποτέλεσμα.

Η μέθοδος C.L.I.L., μπορεί να εφαρμοστεί τόσο στη φυσική τάξη, όσο και στη σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (blended learning) (Chen & Jones, 2007). Η περίοδος της πανδημίας είναι ενδεικτική για το πόσο γρήγορα μπορεί να αλλάξει μια εκπαιδευτική συνθήκη αλλά και πόσο γρήγορα ένα σύστημα μπορεί να τροποποιηθεί και να ανταποκριθεί σε οποιαδήποτε συγκυρία.

Σε συνέχεια της παρούσας πρότασης θα μπορούσε να διερευνηθούν οι προϋποθέσεις που οι σχολικές μονάδες και οι εκπαιδευτικοί τους θα επέλεγαν τη διδακτική προσέγγιση του C.L.I.L., έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν την θετική εμπειρία της μεθόδου.

Βιβλιογραφία

Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (2020). Αναρτήθηκε από: http://archeia.moec.gov.cy/sd/270/dee_nip_proscholiki_ekpaidefsi.pdf.

Apsel, C. (2012). Coping with C.L.I.L.: Dropouts from C.L.I.L. streams in Germany. *International C.L.I.L. Research Journal*,1(4), 47–56. Retrieved 23/10/2018 from http://www.icrj.eu/14/article5.html.

Çekrezi / Biçakua, R. (2011). C.L.I.L. and Teacher Teaching. Ανακτήθηκε από: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811009256.

Chen, C.C. Jones, K.T. (2007). Υβριδική-μικτή τάξη. Blended Learning vs. Traditional Classroom settings: accessing Effectiveness and Student Perceptions in an MBT Accounting course The Journal of Educators Online, V.4N.1.

Christ, H. (2000). “Zweimalhinschauen – Geschichte bilingual lernen”. In Bredella, L. & F.J. Meißner (eds.). Wie istFremdverstehen lehr- und lernbar? (pp. 43-83). Tübingen: Gunter Narr.

Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010). *C.L.I.L.*. Cambridge: Cambridge University Press.

Griva, E., & Kasvikis, K. (2015). C.L.I.L. in primary education: Possibilities and challenges for developing L2/FL skills, history understanding and cultural awareness. In N. Bakić-Mirić& D. ErkinovichGaipov (Eds.), *Current trends and issues in education: an international dialogue*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2016). *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*. (ΦΕΚ 2871/Β/2016) Αριθμ. 141417/Δ2.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2021). *Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. (ΦΕΚ 3791/Β/2021) Αριθμ. 94185/Δ1.

Ζαϊμάκης, Γ. και Παπαδάκη, Μ. (χ.χ.). Τηλεκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης σε συνθήκες πανδημίας του Covid19: Η εμπειρία φοιτητών/τριών της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ανακτήθηκε από: https://www.uoc.gr/files/items/8/8363/za%CF%8Amakis-papadaki_tilekpaideysi_analytiko.pdf.

Ioannou - Georgiou, S. & Pavlou, P. (2011). Guidelines for C.L.I.L. Implementation in Primary and Pre-primary Education. Retrieved 13/5/2018 from http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching_material/C.L.I.L./guidelinesforC.L.I.L.implementation1.pdf.

Ίσαρη, Μ και Πούρκος, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στη Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP125/%CE%A7%CF%81%CE%B7%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF%20%CE%BF%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CE%AF/%CE%A0%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BC%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF%82.pdf.

Korosidou, E., & Deligianni, A., (2017). Let me introduce you to Create: a C.L.I.L. project in English as a Foreign Language Classroom. Research Papers in Language Teaching and learning.

Καλύβα, Α. (2020). Ανάπτυξη Γλωσσικών Δεξιοτήτων με τη μέθοδο C.L.I.L. στο μάθημα "Ερευνώ και ανακαλύπτω" σε πολιτισμική τάξη. Ανακτήθηκε από: https://4pekesat.sites.sch.gr/wp-content/uploads/2020/12/Σ1-2_Καλύβα.pdf.

Lamsfuß-Schenk. (2002). "Geschichte und Sprache – Ist der bilingualeGeschichtsunterricht der KönigswegzumGeschichtsbewusstsein?". In Breidbach, S., G. Bach & D. Wolff (eds.). BilingualerSachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und BildungspolitikzwischenTheorie und Empirie (pp. 191-206). Frankfurt: Lang.

Mattheoudakis, M. & Ziaka, I. (2016). Promoting C.L.I.L. implementation in Europe. Ανακτήθηκε από:http://C.L.I.L.prime.com/wp-content/uploads/2019/08/e-book.pdf.

Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. (2008) Uncovering C.L.I.L.: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Macmillan: Oxford.

Pérez-CañadoM. L. (2012). C.L.I.L. research in Europe: past, present, and future. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.

Salaberri, R., S. & Sánchez, P. (2018). C.L.I.L. Lesson Planning in Primary Education: a case study. Ανακτήθηκε από: http://www.tesol-spain.org/uploaded_files/files/C.L.I.L.%20Lesson%20Planning%20in%20Primary%20Education%20a%20case%20study.pdf.

Τσίβας, Α. (2018). Τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Παιδαγωγικές και διδακτικές παράμετροι της μεθόδου C.L.I.L.. Ανακτήθηκε από: https://aparaske.sites.sch.gr/wp-content/uploads/2018/12/2pekes_tsivas_C.L.I.L._intro.pdf.

Wolff, D. (2004): Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured? Proceedings of the GERAS. Paris: GERAS.

Χατζησωτηρίου, Χ. και Ξενοφώντος, Κ. (2014). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Προκλήσεις, Παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/profile/Angeliki-Triantafyllaki-2/publication/285512381_Intercultural_Music_Education_New_Directions_for_Initial_Teacher_Training_in_Greek/links/565eb9d108aefe619b272f45/Intercultural-Music-Education-New-Directions-for-Initial-Teacher-Training-in-Greek.pdf.

Zafeiriades, N. & Kosma, G.(2017). The Case for Geography through C.L.I.L.: Exploring the Linguistic and Intercultural Potential in Thrace. Research Papers in Language Teaching and learning.

Zemach, D. (2021). What are the Benefits of C.L.I.L. in Bilingual Education? Ανακτήθηκε από: What Are the Benefits of C.L.I.L. in Bilingual Education? (bridge.edu).

«Γεωμετρία & Ζωγραφική», μια καλή πρακτική στο πλαίσιο λειτουργίας των Ομίλων των Πειραματικών Σχολείων

Ελευθερία Τσιούρη
Δασκάλα ΠΕ70
riatsiouri1@gmail.com

Περίληψη
Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο εκπαιδευτικός όμιλος «Γεωμετρία & Ζωγραφική», όπως αυτός υλοποιήθηκε για τέσσερις συνεχείς σχολικές χρονιές στο 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων. Σκοπός του εκπαιδευτικού ομίλου ήταν η ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων και κλίσεων των μαθητών, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν μαθηματικές δεξιότητες μέσα από τη ζωγραφική. Αφορμή στάθηκε η έκθεση ζωγραφικής του Eugen Jost και το ημερολόγιο για το έτος 2008 που συνδύαζε τα μαθηματικά και τις τέχνες. Οι πίνακες του EugenJost αφηγούνται ιστορίες, έχουν διαφορετικό στυλ με κοινό άξονα τα μαθηματικά, περιέχουν στοιχειώδη και πιο σύνθετα προβλήματα και κυρίως δεν χρειάζονται μαθηματικό υπόβαθρο. Η λειτουργία του ομίλου ήταν δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως από το σχολικό έτος 2017-2018 έως και το σχολικό έτος 2020-2021 και ο αριθμός των μαθητών ήταν είκοσι πέντε. Κάποιες σχολικές χρονιές όμως, λόγω αυξημένης ζήτησης, ο αριθμός των μα-θητών έφτανε και τους τριάντα πέντε μαθητές, όπου οι μεγαλύτεροι ήταν βοηθοί στους μικρότερους. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός όμιλος απευθυνόταν σε μαθητές της Γ΄ ή της Δ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου και μεθοδολογικά χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος project.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικός όμιλος, γεωμετρία, ζωγραφική

Abstract
In this paper is presented the educational group "Geometry & Painting", as it was implemented for four consecutive school years in the 1st Experimental Primary School of Ioannina. The purpose of the educational group was to develop the special abilities and inclinations of the students, which will help them to develop mathematical skills through painting. The occasion was Eugen Jost's painting exhibition and the calendar of the year 2008 that combined mathematics and arts. Eugen Jost's paintings tell stories, have a different style with a common math axis, contain elementary and more complex problems and mostly do not need a mathematical background.The operation of the group was two teaching hours per week from the school year 2017-2018 until the school year 2020-2021 and the number of students was at least twenty-five per year. In some school years, however, due to increased demand, the number of students reached thirty-five students, where the older ones were assistants to the

younger ones. Specifically, the educational group addressed students of the C or D Class of the Primary School and the project method was used methodologically.

Keywords: educational group, geometry, painting

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η σύγχρονη εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ριζικές και σημαντικές αλλαγές στον τομέα της διδασκαλίας και αυτό συμπεριλαμβάνει και τα μαθηματικά. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να υιοθετεί μεθόδους διδασκαλίας που να οδηγούν στην υλοποίηση των παιδαγωγικών και μαθησιακών στόχων. Ειδικότερα, οι μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει να προσφέρουν στους μαθητές επιστημονική γνώση με τρόπο που είναι κατάλληλος για την ηλικία τους, παρέχοντάς τους παράλληλα τις απαραίτητες δεξιότητες που θα τους είναι χρήσιμες και στην καθημερινότητα τους (Ibrokhimovich & Mirzaxolmatovna ,2022). Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η χρήση της τέχνης και ειδικά της ζωγραφικής στη διδασκαλία των μαθηματικών που εκτός από γνώσεις και δεξιότητες, συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και παρέχει μία σειρά οφελών που θα παρατεθούν στις επόμενες ενότητες.

Οι τέχνες και τα μαθηματικά έχουν μία μακρόχρονη ιστορικά κοινή πορεία. Από την αρχαιότητα εντοπίζονται αφηρημένα σχέδια στην τέχνη που έμοιαζαν με μαθηματικά πρότυπα και σύμβολα. Τα μαθηματικά, επίσης, στην αρχαιότητα χρησιμοποιούνταν και για ψυχαγωγικούς σκοπούς και όχι μόνο για πρακτικούς. Κατά την περίοδο της ανάπτυξης του κινήματος του Ρομαντισμού στην Ευρώπη άρχισε να γίνεται αντιληπτή και η διδακτική χρησιμότητα της τέχνης, κυρίως λόγω της συμβολής της στην ηθική ανάπτυξη. Αντίστοιχα και η τέχνη άρχισε να υιοθετεί μαθηματικά πρότυπα και μοτίβα που ενσωματώνονταν στους πίνακες ζωγραφικής καθώς και τις διαστάσεις που προέκυπταν από αυτά όπως στην περίοδο της Αναγέννησης (Brezovnik, 2015). Και τα ίδια τα μαθηματικά όμως ως επιστήμη χρησιμοποιούν την τέχνη κυρίως για σκοπούς επίδειξης προκειμένου να παρουσιαστούν τα σχήματα που περιλαμβάνει η γεωμετρία ή διαγράμματα. Η σύνδεση των μαθηματικών με τις τέχνες αιτιολογεί γιατί για αιώνες, καλλιτέχνες και μαθηματικοί ελκύονται από τα φυσικά φαινόμενα, αφού οι πρώτοι αναγνωρίζουν σε αυτά μία αισθητική αξία, ενώ οι δεύτεροι θεωρούν ότι αυτή οφείλεται στην μαθηματική τάξη που περιλαμβάνει (Brezovnik, 2015).

Τα μαθηματικά είναι μία επιστήμη που δημιουργεί σε κάποιους την αντίληψη ότι είναι αυστηρή και συνεπώς αντίστοιχος πρέπει να είναι και ο τρόπος διδασκαλίας της. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η διδασκαλία της να εστιάζει κυρίως σε ορθολογιστικές μεθόδους, αγνοώντας διαστάσεις όπως η δημιουργικότητα. Αυτό οφείλεται στο ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η λογική είναι η διάσταση στην οποία πρέπει να επικεντρώνεται η διδασκαλία των μαθηματικών και έτσι η δημιουργικότητα παραμελείται (Pehkonen, 1997).

Η κατανόηση της σημασίας της δημιουργικότητας έχει οδηγήσει και στην ανάπτυξη μεθόδων που την ενισχύουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των μαθηματικών (Leitkin & Pitta-Pantazi, 2013). Η διδασκαλία των μαθηματικών έχει περάσει πλέον στο προσκήνιο της εκπαίδευσης, απαιτώντας άμεση και συγκεκριμένη δράση για τη βελτίωση της κατανόησης των μαθητών, αλλά και της ανάπτυξης και άλλων δεξιοτήτων. Μια διδακτική προσέγγιση που βασίζεται στις τέχνες μπορεί να παρέχει σημαντικά οφέλη στο μάθημα των μαθηματικών, καθώς αντιμετωπίζει τους πολλαπλούς τρόπους κατανόησης και έκφρασης της γνώσης (Gullat, 2008).

Το μάθημα της γεωμετρίας έχει στόχο να διδάξει στους μαθητές να κατανοούν και να εξηγούν γεωμετρικά φαινόμενα και να ταξινομούν και να οργανώνουν χωρικές καταστάσεις, όπως το να σχεδιάζουν έναν χάρτη ή να συλλογιστούν για την επίδραση του ύψους του ήλιου στο μήκος της σκιάς. Αυτό απαιτεί από τους μαθητές να αποκτήσουν γεωμετρικό λεξιλόγιο για να εξηγήσουν αυτά τα φαινόμενα. Επιπλέον, η ικανότητα επίλυσης γεωμετρικών προβλημάτων θεωρείται σημαντική, καθώς είναι κεντρική για τα μαθηματικά (Kolovou, 2011) και μπορεί να αποτελέσει έναν τρόπο δημιουργίας της νέας μαθηματικής γνώσης (Levav-Waynberg & Leikin, 2012). Η επίλυση προβλημάτων απαιτεί δημιουργική σκέψη: οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να συνδυάζουν γνωστές έννοιες, δεξιότητες, διαδικασίες και ιδέες από τα μαθηματικά και άλλους τομείς σε έναν νέο τρόπο επίλυσης του προβλήματος (Schoevers et al. 2019), ο οποίος μπορεί να συμβάλει στην κατασκευή νέων γνώσεων και τη βαθύτερη κατανόηση των γεωμετρικών εννοιών (Levav-Waynberg & Leikin, 2012).

Η διδασκαλία με τη χρήση των εικαστικών τεχνών έχει στόχο να διδάξει τους μαθητές να αναπτύσσουν τις οπτικοφανταστικές τους ικανότητες, χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες τους από την πραγματικότητα και οπτικοποιώντας τες. Οι κύριες πτυχές σε αυτή τη διδακτική προσέγγιση είναι η δημιουργία και η παραγωγή έργων εικαστικών τεχνών, η ενίσχυση της αντίληψης (παρατήρηση, ερμηνεία και ανάλυση) και η ανάπτυξη προβληματισμού για το έργο που παράχθηκε. Η (κυκλική) δημιουργική διαδικασία είναι κεντρική στη διδασκαλία που βασίζεται στις εικαστικές τέχνες (Sawyer, 2015).

Έτσι, τόσο στις εικαστικές τέχνες όσο και στη γεωμετρία, οι δημιουργικές διαδικασίες έχουν κεντρικό ρόλο. Μία από τις βασικές γνωστικές διαδικασίες της δημιουργικότητας είναι να ξεπεραστεί η προσήλωση στις ιδέες και σε καθιερωμένες νοοτροπίες. Επί του παρόντος, οι τέχνες και τα μαθηματικά συνήθως διδάσκονται χωριστά και οι μαθητές, κατά συνέπεια, βασίζονται στις γνώσεις που ήδη έχουν, καθώς και στις ρουτίνες που έχουν υιοθετήσει για κάθε μάθημα ξεχωριστά. Η εισαγωγή των εικαστικών τεχνών στη διδασκαλία των μαθηματικών αναμένεται να παρακινήσει τους μαθητές να ενσωματώσουν διαφορετικά εννοιολογικά συστήματα και από τα δύο μαθήματα, τα οποία μπορούν να ενεργοποιήσουν τους μαθητές να δημιουργήσουν κάτι νέο και ουσιαστικό (Plucker & Zabelina, 2009).

Η αντίληψη των μαθητών για τις εικαστικές τέχνες μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία των μαθητών. Τα έργα τέχνης μπορούν να συζητηθούν στην τάξη με τη χρήση γεωμετρικών εννοιών και διαστάσεων (Housen, 2002). Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν να παρατηρούν και να αναλύουν τις οπτικές πτυχές ενός έργου τέχνης, να εξετάζουν τις απόψεις των άλλων και να στοχάζονται και να συζητούν για τις πιθανές ερμηνείες (Hailey et al., 2015). Η ενίσχυση της αντίληψης των εικαστικών τεχνών επιτρέπει, επίσης, στους μαθητές να εξάγουν σχήματα και αντικείμενα από μια οπτική σκηνή, τα οποία, με τη σειρά τους, μπορούν να επηρεάσουν την αναγνώριση και την αναπαράσταση οπτικών πληροφοριών (Tishman et al., 1999). Δεδομένου ότι τα έργα τέχνης συζητούνται σε ένα διεπιστημονικό πλαίσιο, οι μαθητές μπορούν να μάθουν να αναγνωρίζουν και να αναπαριστούν τις οπτικές πτυχές σε έργα τέχνης όπως ο χώρος, τα σχήματα και η σύνθεση. Επιπλέον, η ενίσχυση της αντίληψης των εικαστικών τεχνών θα μπορούσε να βελτιώσει τον γεωμετρικό συλλογισμό των μαθητών, όταν τους ζητείται να φανταστούν πώς θα έμοιαζε ένα έργο τέχνης εάν γίνονταν σε αυτό συγκεκριμένες αλλαγές (Tishman et al., 1999, Walker et al., 2011).

Επιπλέον, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανοιχτές δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές πρέπει να παράγουν ένα εικαστικό έργο που σχετίζεται με ένα θέμα που θα έχει και στοιχεία της γεωμετρίας (π.χ. προοπτική ή συμμετρία). Οι δραστηριότητες περιέχουν προβλήματα για τα οποία οι μαθητές δεν γνωρίζουν προκαθορισμένες ή προφανείς λύσεις (Kolovou, 2011). Οι δραστηριότητες είναι ανοιχτές, εάν μπορούν να οδηγήσουν σε διαφορετικές λύσεις και εάν οι μέθοδοι επίλυσης των προβλημάτων είναι ανοιχτές για ερμηνεία (Silver, 1995). Αυτού του είδους οι δραστηριότητες μπορούν να παρακινήσουν τους μαθητές να οπτικοποιήσουν τις εμπειρίες τους, εξερευνώντας υλικά, νοήματα και αρκετές οπτικές πτυχές. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να μάθουν να διατάσσουν και να οργανώνουν χωρικές καταστάσεις που απαιτούν γεωμετρικό συλλογισμό (π.χ. πώς πρέπει να δομηθούν ορισμένα αντικείμενα για να κατασκευάσουν την τρισδιάστατη αναπαράσταση του πίνακα). Παράλληλα, η διερεύνηση και ο χειρισμός των υλικών και κατά συνέπεια η εξερεύνηση του φυσικού περιβάλλοντος, μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές να σχηματίσουν οπτικοχωρικές και αισθητικοκινητικές αναπαραστάσεις γεωμετρικών δομών που είναι ενσωματωμένες στο περιβάλλον. Αυτό μπορεί να ενισχύει την σκέψη τους κατά τη διάρκεια της επίλυσης γεωμετρικών προβλημάτων (Carbonneau et al., 2013).

Ο προβληματισμός στο τέλος κάθε μαθήματος θεωρείται πολύ σημαντικός σε αυτή τη διδακτική προσέγγιση. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτώνται κατά τη πρόσληψη και την παραγωγή έργων εικαστικών τεχνών μπορεί να εξακολουθούν να είναι σιωπηρές. Είναι σημαντικό οι μαθητές να μάθουν να αναστοχάζονται τη (δημιουργική) διαδικασία παραγωγής ενός έργου τέχνης και να επικοινωνούν σχετικά με τις διαδικασίες σκέψης με τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό τους. Διευκρινίζοντας τι συνέβη και τι έμαθαν, οι σιωπηρές γνώσεις και δεξιότητες που

αποκτήθηκαν μπορούν να γίνουν σαφείς. Ο προβληματισμός μπορεί να επεκτείνει και να τροποποιήσει την υπάρχουσα γνώση (Chi et al., 1994).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η συνεργασία των μαθητών στα διάφορα project που αναπτύσσονται με βάση τις εικαστικές τέχνες στη διδασκαλία των μαθηματικών. Οι μαθητές παρακινούνται να συνεργαστούν στις μαθησιακές δραστηριότητες και δημιουργούνται καταστάσεις, στις οποίες καλούνται να επικοινωνήσουν, να συζητήσουν και να ανταλλάξουν τις ιδέες τους. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μπορούν να συγκρίνουν τις ιδέες τους και να τις δουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες, κάτι που μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργική σκέψη (Beghetto & Kaufman, 2014).

Επίσης, σε αυτή την μορφή διδασκαλίας είναι συγκεκριμένος ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενεργεί ως διευκολυντής, δηλαδή να κάνει ερωτήσεις για να επεκτείνει τη σκέψη και τη λογική των μαθητών, αντί να μεταφέρει απλώς γνώση (Bostic, 2011). Επιπλέον, θα πρέπει να παρακινεί τους μαθητές να χρησιμοποιούν ακαδημαϊκό γεωμετρικό λεξιλόγιο, όπως για παράδειγμα στην αναδιατύπωση της σκέψης των μαθητών, προκειμένου βελτιωθεί (Henrichs & Leseman, 2014). Για να τονωθεί η δημιουργικότητα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργήσει μια ανοιχτή ατμόσφαιρα, στην οποία οι ιδέες των μαθητών να είναι κεντρικές, να κάνει ανοιχτές ερωτήσεις που θα ενεργοποιούν τους μαθητές και θα τους καλούν να δημιουργήσουν πολλαπλές απαντήσεις και να είναι ανοιχτός σε αυτές τις ιδέες (Schoevers et al., 2019).

Τέλος, αφού μελετήθηκε η σχετική βιβλιογραφία και με μέριμνα τις ανάγκες των μαθητών και της σχολικής μονάδας σχεδιάστηκε, εγκρίθηκε και υλοποιήθηκε για τρεις συνεχόμενες σχολικές χρονιές ο Όμιλος «Γεωμετρία και Ζωγραφική» με τους μαθητές της Γ΄ ή της Δ΄ Τάξης στα πλαίσια λειτουργίας του 1ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων. Σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν. 4823/2021 (Φ.Ε.Κ. 136 Α΄/03-08-2021) και το με αριθμό πρωτοκόλλου 119/Ε.Ε.Π.Π.Σ./09-09-2020 έγγραφο για τον κανονισμό λειτουργίας των ομίλων αριστείας, δημιουργικότητας και καινοτομίας των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων ως όμιλος καινοτομίας, δημιουργικότητας και αριστείας ορίζεται ο θεσμός μέσα στο σχολικό περιβάλλον που προωθεί την ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων, κλίσεων και ενδιαφερόντων των μαθητών σε γνωστικούς τομείς όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, η γλώσσα, η λογοτεχνία, η αστρονομία, η ρομποτική, τα εικαστικά, ο αθλητισμός, η μουσική και έχουν ως σκοπό τόσο την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, όσο και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την προώθηση της αριστείας και της καινοτομίας. Στο πλαίσιο λειτουργίας τους αξιοποιούνται σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες και μέσα διδασκαλίας, αναπτύσσεται καινοτόμο εκπαιδευτικό υλικό και υλοποιούνται συνεργασίες με Α.Ε.Ι., Ερευνητικά Κέντρα, Ιδρύματα και φορείς.

2. Μεθοδολογία

Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος project (Frey, 1986), η οποία είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας με ταυτόχρονη συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών που εκπορεύεται από την αποφασιστικότητα, ενώ η ίδια η διδασκαλία σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και διεξάγεται με τη συνεισφορά όλων των συμμετεχόντων. Η μέθοδος projectσυμπεριέλαβε τη διδασκαλία των μαθηματικών και συγκεκριμένα της γεωμετρίας μέσα και από την καλλιτεχνική εκπαίδευση. Έτσι, οι είκοσι πέντε μαθητές του ομίλου ασχολήθηκαν, μελέτησαν και σχεδίασαν γραμμές, σχήματα και μοτίβα μέσα σε είκοσι πέντε δίωρα εργαστήρια για ολόκληρη τη σχολική χρονιά. Αρχικά, μυήθηκαν στα χρώματα, στις γραμμές, στα σχήματα και τέλος σχεδίασαν μοτίβα με μαθηματικό υπόβαθρο.

3. Δραστηριότητες

3.1. Εισαγωγή στα χρώματα

Οι μαθητές κάνουν μια γνωριμία με τα χρώματα, βασικά και δευτερεύοντα ή συμπληρωματικά, αφού σχεδιάσουν με τη βοήθεια του διαβήτη εφαπτόμενους κύκλους, κατασκευάζουν χρωματικούς κύκλους και ασχολούνται με την παραγωγή χρωμάτων με ακρυλικές μπογιές, όπως φαίνεται παρακάτω στις Εικόνες 1, 2 και 3.

Εικόνα 1 **Εικόνα 2** **Εικόνα 3**

3.2. Οι γραμμές

Οι μαθητές μελετούν τα είδη των γραμμών, στη συνέχεια μαθαίνουν για τις τεμνόμενες και παράλληλες ευθείες και σχεδιάζουν με τη βοήθεια χάρακα και γνώμονα σε μπλοκ ακουαρέλας 25Χ35 Νο 3 ο καθένας το δικό του σχέδιο, όπως φαίνεται στις παρακάτω Εικόνες 4, 5 και 6. Για να ολοκληρωθεί το έργο τους οι μαθητές χρωματίζουν και δίνουν την τελική μορφή στη δημιουργία τους με λαδοπαστέλ, μαρκαδόρους, ξυλομπογιές ή ακρυλικά χρώματα.

Εικόνα 4 **Εικόνα 5** **Εικόνα 6**

3.3. Τα τρίγωνα

Οι μαθητές μελετούν και μαθαίνουν τα είδη των τριγώνων ως προς τις πλευρές και τα είδη των τριγώνων ως προς τις γωνίες. Έτσι, σχεδιάζουν με γνώμονα και μοιρογνωμόνιο τα δικά τους τρίγωνα, κατηγοριοποιώντας τα ως προς τα είδη τους. Στη συνέχεια χρωματίζουν όπως φαίνεται παρακάτω στις Εικόνες 7, 8 και 9 με τα αντίστοιχα είδη χρωμάτων ο καθένας, ολοκληρώνοντας το δικό τους έργο.

Εικόνα 7 **Εικόνα 8** **Εικόνα 9**

3.4. Οι κύκλοι

Οι μαθητές μελετούν και ενημερώνονται για τις σχετικές θέσεις δύο κύκλων (ένα κοινό σημείο, δύο κοινά σημεία) και για τους ομόκεντρους κύκλους. Στη συνέχεια σχεδιάζουν κύκλους με τη βοήθεια του γνώμονα και του διαβήτη, χρωματίζουν με τα αντίστοιχα χρώματα και δημιουργούν τη δική τους εικόνα, έτσι όπως φαίνεται στις παρακάτω Εικόνες 10, 11 και 12.

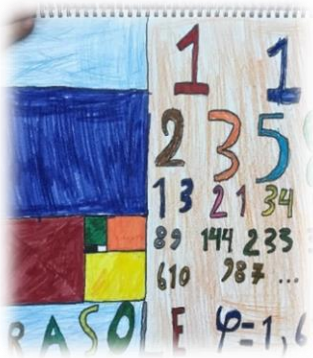
Εικόνα 10 **Εικόνα 11** **Εικόνα 12**

3.5. Η συμμετρία των παραλληλόγραμμων

Για πρώτη φορά οι μαθητές έρχονται σε επαφή με έργο του Eugen Jost (Εικόνα 13) και προσπαθούν να ερμηνεύσουν τη σημασία, αλλά και τον τρόπο κατασκευής του. Έτσι, σχηματίζουν παραλληλόγραμμα ξεκινώντας από το μικρό μαύρο, για να καταλήξουν στο μεγάλο συμπεριληπτικό παραλληλόγραμμο. Μαθαίνουν για τον αριθμό φ (φ=1,618), την ακολουθία Fibonacci και φτιάχνουν τον πίνακα, όπως φαίνεται στις παρακάτω Εικόνες 14 και 15.

Εικόνα 13

Εικόνα 14

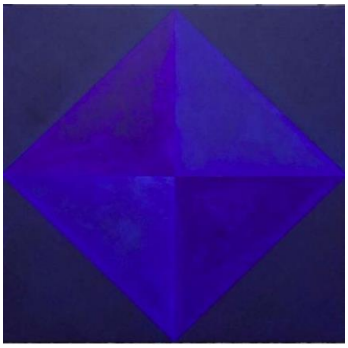
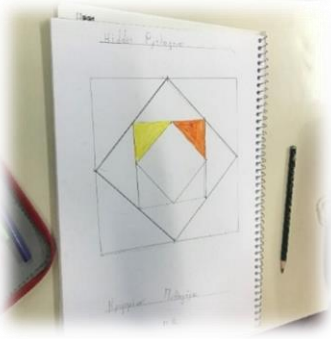


Εικόνα 15

3.6. Hidden Pythagoras

Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον δεύτερο πίνακα του EugenJost (Εικόνα 16). Έτσι, μελετούν τον Πυθαγόρα και το Πυθαγόρειο θεώρημα, μετράνε και σχεδιάζουν ορθογώνια τρίγωνα με τον γνώμονα και χρωματίζουν, δημιουργώντας ο καθένας το δικό του έργο, όπως φαίνεται στις Εικόνες 17 και 18.

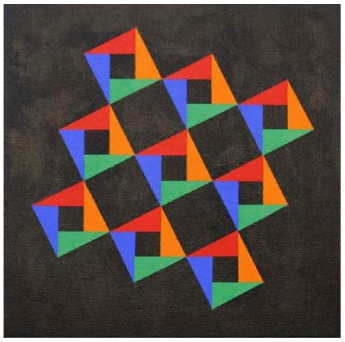
Εικόνα 16 **Εικόνα 17** **Εικόνα 18**

3.7. Hidden Pythagoras II

Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το τρίτο πίνακα του Eugen Jost (Εικόνα 19). Τέσσερις εποχές, τέσσερα χρώματα, τέσσερα ίσα τρίγωνα, πάλι ένα πυθαγόρειο παζλ. Ένα ορθογώνιο τρίγωνο έχει 2 πλευρές a και b (a>b) και μια υποτείνουσα μήκους c. Το άθροισμα των μέτρων των γωνιών σε κάθε τρίγωνο είναι 180°. Αν μια γωνία ισούται με 90°, τότε και οι άλλες δύο αλληλοσυμπληρώνονται σε ορθή γωνία. Οι μαθητές αρχίζουν να μυούνται στο Πυθαγόρειο Θεώρημα, διατάσσουν δύο ίσα ορθογώνια τρίγωνα, έτσι ώστε διαφορετικές μη ορθές γωνίες να συναντώνται σε μια κορυφή. Έτσι, παίρνουν μια ορθή γωνία σε αυτήν την κορυφή.Σχεδιάζοντας με αυτόν τον τρόπο ορθογώνια τρίγωνα δημιουργεί ο καθένας το δικό του έργο, όπως φαίνεται στις Εικόνες 20 και 21.

Εικόνα 19 **Εικόνα 20** **Εικόνα 21**


Le Quattro stagioni

3.8. The Wolf

Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον τέταρτο πίνακα του Eugen Jost (Εικόνα 22), όπου συνεχίζεται η ενασχόλησή τους με τον Πυθαγόρα και το Πυθαγόρειο Θεώρημα. Σχεδιάζουν τετράγωνα από 4 ίσα ορθογώνια τρίγωνα και στη συνέχεια σχεδιάζουν ομόκεντρα τετράγωνα. Κάνουν χρήση του γνώμονα και προσπαθούν να αποτυπώσουν τη δική τους οπτική και γεωμετρική μαεστρία στη δημιουργία του σχεδίου τους, όπως φαίνεται στην Εικόνα 23 και 24.

Εικόνα 22 **Εικόνα 23** **Εικόνα 24**

3.9. Symmetry

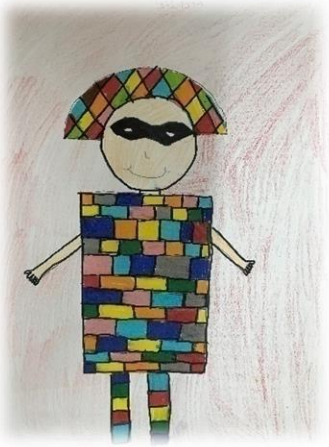
Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον πέμπτο πίνακα του Eugen Jost (Εικόνα 25). Στην καθημερινή γλώσσα, η συμμετρία αναφέρεται σε μια αίσθηση αρμονικής και όμορφης αναλογίας. Στα μαθηματικά η συμμετρία έχει έναν πιο ακριβή ορισμό. *Ένα συμμετρικό αντικείμενο είναι αμετάβλητο σε οποιονδήποτε από τους διάφορους μετασχηματισμούς, συμπεριλαμβανομένης της ανάκλασης και της περιστροφής*. Έτσι, μαθαίνουν για τη συμμετρία, σκαρφίζονται και δημιουργούν τις δικές τους συμμετρίες και τα δικά τους συμμετρικά μοτίβα, λέξεις, ονόματα, χρονολογίες, σχήματα, καταλήγοντας στις τελικές τους δημιουργίες (Εικόνα 26, Εικόνα 27).

Εικόνα 25 **Εικόνα 26** **Εικόνα 27**

3.10. Αρλεκίνος του Mondrian

Οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με το έργο και τη ζωή του Mondrian. Προσπαθούν να φτιάξουν από γεωμετρικά σχήματα έναν Αρλεκίνο, κάνοντάς τον πολύχρωμο και χαρούμενο, μιας και ο Αρλεκίνος για τους μαθητές συμβολίζει τη χαρά, τη διασκέδαση και τις γιορτές τις Αποκριάς. Έτσι, ο καθένας τελειοποιεί το δικό του δημιούργημα με σχήματα, χρώματα και φαντασία, όπως φαίνεται στις παρακάτω Εικόνες 28, 29 και 30.

Εικόνα 28 **Εικόνα 29** **Εικόνα 30**



4. Συμπεράσματα

Μέσα από τις τέχνες οι μαθητές διδάχθηκαν γεωμετρία, μέσα από τα έργα του Eugen Jost μυήθηκαν σε μυστικά των αριθμών και δημιούργησαν, εκφράστηκαν και παρουσίασαν τα έργα τους σε έκθεση που έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια του Φεστιβάλ των Ομίλων του 1ου Π.Δ.Σ. Ιωαννίνων, όπως φαίνεται στις Εικόνες 31, 32 και 33, στο τέλος της κάθε σχολικής χρονιάς. Στα πλαίσια, λοιπόν, λειτουργίας του ομίλου οι μαθητές διδάχθηκαν γεωμετρία και δημιούργησαν μέσα σε ομαδοσυνεργατικά μοντέλα και χωρίς να αντιλαμβάνονται ότι εκείνη την ώρα, την ώρα του ομίλου ασχολούνται με το γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών. Έτσι, η δημιουργία έγινε μάθηση και μέσα από τη μάθηση κατακτήθηκαν γνωστικοί και συναισθηματικοί στόχοι.

Εικόνα 31 **Εικόνα 32** **Εικόνα 33**

Η διδασκαλία των μαθηματικών είναι σημαντική σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η εύρεση μίας μεθόδου προκειμένου να γίνουν τα μαθηματικά ελκυστικά σε όλους τους μαθητές είναι ένα σημαντικό βήμα για τους εκπαιδευτικούς. Η ενσωμάτωση των τεχνών στην τάξη των μαθηματικών είναι ένα σημαντικό μέσο για να εμπλακούν όλοι οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι βέβαιοι ότι εξετάζουν το πρόγραμμα σπουδών ολιστικά και εκτιμούν τη σημασία τόσο των μαθηματικών όσο και των τεχνών. Είναι, επίσης, σημαντικό οι μαθητές να αντιμετωπίζονται ως άτομα που έχουν πολλούς τρόπους σκέψης, γνώσης και αναπαράστασης πληροφοριών.

Για να είναι εφικτά τα παραπάνω, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια πιο εις βάθος εκπαίδευση, σχετικά με την ενσωμάτωση των τεχνών, που να τους παρέχει τα εργαλεία να δημιουργήσουν μια συνεκτική και ολοκληρωμένη διδακτική προσέγγιση. Ακόμη, θα πρέπει να αφιερώσουν χρόνο για να εκπαιδεύσουν τον εαυτό τους σχετικά με τη σημασία της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και την ενσωμάτωση της πρακτικής αυτής στο πρόγραμμα σπουδών και ειδικά στα μαθηματικά, για να παρέχουν στους μαθητές τους πολλαπλές ευκαιρίες να εκφράσουν τις γνώσεις τους.

Βιβλιογραφία

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom con texts for creativity. *Highability studies, 25*(1), 53-69.

Bostic, J. D. (2011). *The effects of teaching mathematics through problem-solving contexts on sixth-grade students' problem-solving performance and representation use*. University of Florida.

Brezovnik, A. (2015). The benefits of fine art integration into mathematics in primary school. *CEPS journal, 5*(3), 11-32.

Carbonneau, K. J., Marley, S. C., & Selig, J. P. (2013). A meta-analysis of the efficacy of teaching mathematics with concrete manipulatives. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 380.

Chi, M. T., De Leeuw, N., Chiu, M. H., &LaVancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive science, 18*(3), 439-477.

Davies, D., Jindal-Snape, D., Digby, R., Howe, A., Collier, C., & Hay, P. (2014). The roles and development needs of teachers to promote creativity: A systematic review of literature. *Teaching and Teacher Education, 41*, 34-41.

Ε.Ε.Π.Π.Σ. (2020), Κανονισμός λειτουργίας ομίλων αριστείας, δημιουργικότητας και καινοτομίας και τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία. https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/kanonismos_protypa_peiramatika_0.pdf.

Frey, K. (1998). *Η «Μέθοδος Project» μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*.

Gullatt, D. E. (2008). Enhancing student learning through arts integration: Implications for the profession. *The High School Journal, 91*(4), 12-25.

Hailey, D., Miller, A., & Yenawine, P. (2015). Understanding visual literacy: The visual thinking strategies approach. In *Essentials of teaching and integrating visual and media literacy* (pp. 49-73). Springer, Cham.

Henrichs, L. F., &Leseman, P. P. (2014). Early science instruction and academic language development can go hand in hand. The promising effects of a low-intensity teacher-focused intervention. *International Journal of Science Education, 36*(17), 2978-2995.

Housen, A. C. (2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and Learning Research, 18*(1), 2001-2002.

Ibrokhimovich, F. J., & Mirzaxolmatovna, X. Z. (2022). The most important role of mathematics in primary school. Galaxy International Interdisciplinary *Research Journal, 10*(3), 652-655.

Kolovou, A. (2011). Mathematical problem solving in primary school (Doctoral dissertation, Utrecht University).

Leikin, R., & Pitta-Pantazi, D. (2013). Creativity and mathematics education: The state of the art. *Zdm, 45*(2), 159-166.

Levav-Waynberg, A., & Leikin, R. (2012). Using multiple solution tasks for the evaluation of students' problem-solving performance in geometry. Canadian *Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 12*(4), 311-333.

Νόμος 4823/2021, άρθρο 89, Αναβάθμιση του σχολείου ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 136/Α΄/03-08-2021).

Pehkonen, E. (1997). The state-of-art in mathematical creativity. *ZDM, 29*(3), 63-67.

Plucker, J., &Zabelina, D. (2009). Creativity and interdisciplinarity: One creativity or many creativities?.*Zdm, 41*(1), 5-11.

Sawyer, R. K. (2015). How to transform schools to foster creativity. *Teachers College Record, 118*(4).

Schoevers, E. M., Leseman, P. P., Slot, E. M., Bakker, A., Keijzer, R., & Kroesbergen, E. H. (2019). Promoting pupils' creative thinking in primary school mathematics: A case study. *Thinking skills and creativity, 31*, 323-334.

Silver, E. A. (1995). The Nature and Use of Open Problems in Mathematics Education: Mathematical and Pedagogical Perspectives. Zentralblatt fur Didaktik der Mathematik/I*nternational Reviews on Mathematical Education, 27*(2), 67-72.

Tishman, S., MacGillivray, D., & Palmer, P. (1999). *Investigating the educational impact and potential of the Museum of Modern Art's visual thinking curriculum*. Cambridge: Harvard Project Zero.

Walker, C. M., Winner, E., Hetland, L., Simmons, S., & Goldsmith, L. (2011). Visual thinking: Art students have an advantage in geometric reasoning. *Creative Education, 2*(01), 22.

«Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία», μια καλή πρακτική στο πλαίσιο λειτουργίας των Ομίλων των Πειραματικών Σχολείων

Ελευθερία Τσιούρη
Δασκάλα ΠΕ70
riatsiouri1@gmail.com
Κωνσταντίνος Θ. Κώτσης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
kkotsis@uoi.gr

Περίληψη
Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο εκπαιδευτικός όμιλος «Φυσικές επιστήμες και τεχνολογία», που υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2021-2022 στο 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων. Σκοπός του εκπαιδευτικού ομίλου ήταν ο επιστημονικός εγραμματισμός των μαθητών. Από νεαρή ηλικία, ενεργούν ως «ψευδοεπιστήμονες», καθώς προσπαθούν να κατανοήσουν τον κόσμο. Μέσα από είκοσι πέντε δίωρα εργαστήρια έγινε προσπάθεια οικοδόμησης της γνώσης των φυσικών επιστημών και της τεχνολογίας με τη χρήση κινητών συσκευών iPad. Η λειτουργία του ομίλου ήταν δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως και οι μαθητές ήταν οι είκοσι πέντε μαθητές της Δ΄ Τάξης του Σχολείου. Οι μαθητές εργάστηκαν με τη μέθοδο της καθο-δηγούμενης ανακάλυψης και μέσω της επιστημονικής/εκπαιδευτικής μεθόδου με διερεύνηση επιδιώχθηκε να διδαχθούν ποιοτικά ζητήματα από τον κόσμο γύρω τους, με τη χρήση iPad one to one.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικός όμιλος, φυσικές επιστήμες, τεχνολογία, iPad one to one

Abstract
In this paper is presented the educational group "Natural sciences and technology", which was implemented in the school year 2021-2022 at the 1st Experimental Primary School of Ioannina. The purpose of the educational group was the scientific literacy of the students. From an early age, they act as "pseudo-scientists" as they try to understand the world. An attempt was made to build the knowledge of the natural sciences and technology through twenty five two-hour workshopswith iPad one to one. The operation of the group was two teaching hours per week and the students were the twenty-five students of the 4th Grade of the School. The students worked with the method of guided discovery and through the scientific/educational method with exploration sought to learn quality issues from the world around them, using iPad one to one.

Keywords: educational group, science, technology, iPad one to one

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η διδασκαλία των φυσικών επιστημών και της τεχνολογίας έχει εγείρει προβληματισμό στην ακαδημαϊκή και στην ερευνητική κοινότητα αναφορικά με το ποια μέθοδος είναι πιο αποτελεσματική. Ο Al-Momani (2020) για παράδειγμα εξέτασε τα αποτέλεσμα της στρατηγικής της αντεστραμμένης τάξης στην ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση σε μαθητές που διδάσκονταν φυσικές επιστήμες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η χρήση της μεθόδου της αντεστραμμένης τάξης αύξησε τα κίνητρα για μάθηση των μαθητών στους οποίους εφαρμόστηκε συγκριτικά με τους υπόλοιπους. Η έρευνα των Doganay & Ozturk, A. (2011) από την άλλη, εξέτασαν την σημασία των μεταγνωστικών στρατηγικών στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών και της τεχνολογίας επιχειρώντας μία σύγκριση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετικό βαθμό εμπειρίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί εκτελούν περισσότερες δραστηριότητες που σχετίζονται με τη μεταγνώση πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διδακτική διαδικασία των Φυσικών Επιστημών και της τεχνολογίας και κάνουν χρήση περισσότερων μεταγνωστικών στρατηγικών που αντιμετωπίζουν πολλά στοιχεία της μεταγνώσης όπως ο σχεδιασμός, η παρατήρηση και η οργάνωση, κάτι που σημαίνει ότι τα θεωρούν σημαντικά για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Η χρήση της τεχνολογίας, επίσης, έχει κερδίσει μεγάλο έδαφος στη διδασκαλία και ειδικά στο πεδίο των φυσικών επιστημών και της τεχνολογίας. Μία σειρά ερευνών τεκμηριώσει τα οφέλη που προσφέρει η χρήση τους καθώς και την πληθώρα των τεχνολογικών εργαλείων και προσεγγίσεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία. Η έρευνα των Karahoca et al. (2011) εξέτασε τη χρήση της ρομποτικής και την εκπαίδευση σε αυτή στη διδασκαλία του μαθήματος επιστήμης και τεχνολογίας σε μαθητές 10-15 ετών. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν λάβει εκπαίδευση στη ρομποτική. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εκπαίδευση στη ρομποτική δεν παρέχει μόνο πληροφορίες στους μαθητές σχετικά με την κατασκευή ρομπότ, αλλά τους βοηθά επίσης να βελτιώσουν ένα ευρύ φάσμα από τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους. Κατά τη διάρκεια της έρευνας διαφάνηκε ότι οι μαθητές ήταν σε θέση να μάθουν και να εφαρμόσουν τις δεξιότητές τους στο σχεδιασμό κυκλωμάτων, ενώ συζητούσαν με συμμαθητές μέσω της συνεργατικής μάθησης και της μάθησης που είναι βασισμένη στο έργο. Συνδυαστικά με τα επιτεύγματα των μαθητών σε διάφορες διοργανώσεις, διαφάνηκε ότι η εκπαίδευση στη ρομποτική εκτός από το να υποστηρίζει τη ζωή των μαθητών, επιπλέον, επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις τους, αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους στην τάξη.

Μία άλλη τεχνολογία που φαίνεται να έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών είναι οι κινητές συσκευές τεχνολογίας. Οι κινητές συσκευές όπως τα Smartphones, τα iPhone και τα tablets γίνονται όλο και περισσότερο απαραίτητα στην κοινωνία αλλά και στις σχολικές τάξεις (Montrieux et al., 2015). Η ευέλικτη φύση

των συσκευών αυτών τις καθιστά ιδιαίτερα χρήσιμα εργαλεία για τη διδασκαλία και την μάθηση (Brennan et al., 2012). Αναγνωρίζοντας την εκπαιδευτική ικανότητα που έχουν, τα σχολεία ενσωματώνουν ολοένα και περισσότερο τη χρήση προσωπικών κινητών συσκευών (Johnson et al., 2012).

Το iPad της Apple είναι μια φορητή συσκευή που θεωρείται μία αποτελεσματική τεχνολογική επιλογή τους για μαθητές και ειδικότερα για εκείνους που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και έχουν την ανάγκη μαθησιακής υποστήριξης. Το iPad έχει κερδίσει έδαφος στα σχολεία σε όλο τον κόσμο και υιοθετείται στις τάξεις για να υποστηρίξει τη συμμετοχή και την μάθηση των μαθητών σε όλα τα μαθήματα, συμπεριλαμβανομένης της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές, όπως επικοινωνία, αλφαβητισμός, αριθμητική, μάθηση βάσει έργων/προβλημάτων και να υποστηρίξει τη συνεργασία μεταξύ συνομηλίκων (MacDonald & Brown, 2014).

Η υιοθέτηση του iPad της Apple ως παιδαγωγικού εργαλείου έχει αυξηθεί σταθερά και γρήγορα μετά την κυκλοφορία του το 2010. Η αυξανόμενη υιοθέτηση των iPad στα σχολεία καθώς και οι εφαρμογές που χρησιμοποιεί και αυξάνονται συνεχώς, αποτελεί ένα σύνολο πόρων για τους οποίους δεν υπάρχει ανάλογο ισοδύναμο, επιτρέποντας έτσι στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να κάνουν πράγματα σε περιβάλλοντα μάθησης που διαφορετικά δεν θα ήταν δυνατά (Murray & Olcese, 2011).

Πλέον, υπάρχει η αντίληψη ότι θα πρέπει να αναπτυχθεί περισσότερο η τάση που υπάρχει σε κάποια εκπαιδευτικά συστήματα, η οποία καλεί τους μαθητές να φέρνουν στο σχολείο τη δική τους συσκευή, λόγω του οφέλους σε επίπεδο κόστους για τα σχολεία και των πιθανών εκπαιδευτικών οφελών για τους μαθητές. Αυτό θα επιτρέψει βασικούς μαθητές να φέρουν τις προσωπικές τους συσκευές tablet, όπως iPad, στις τάξεις τους για να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα σπουδών και ως εκ τούτου, και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα έχουν επίσης την ίδια πρόσβαση (Mac Donald & Brown, 2014).

Το iPad είναι μια φορητή, σχετικά προσιτή οικονομικά (σε σύγκριση με φορητούς ή επιτραπέζιους υπολογιστές), εύχρηστη, πολυαισθητηριακή τεχνολογία κινητής τηλεφωνίας και μπορεί να προσαρμοστεί με την προσθήκη εφαρμογών για την υποστήριξη των ατομικών μαθησιακών αναγκών των μαθητών (Churches & Dickens, 2011). Το iPad υποστηρίζει τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για την Μάθηση (ΚΣΜ). Ο ΚΣΜ είναι ένα μέσο παροχής πολλαπλών μέσων αναπαράστασης του περιεχομένου των μαθημάτων, της έκφρασης της εργασίας των μαθητών και της αφοσίωσης και των κινήτρων τους. Το πλαίσιο εργασίας του ΚΣΜ αποδεικνύεται χρήσιμο σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ένα ευρύ φάσμα μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και το iPad είναι ένα εργαλείο που ενσωματώνει τις αρχές του (McMahon & Walker, 2014).

Οι McMahon & Walker (2014) τόνισαν περαιτέρω τα εργαλεία που είναι εγγενή στο iPad που σχετίζονται με τον ΚΣΜ. Για παράδειγμα, προτείνουν εργαλεία όπως το

Voice over, το Invert Colours, το Zoom και το iBooks να απευθύνονται σε πολλαπλά μέσα αναπαράστασης. Η κάμερα, το ημερολόγιο, οι υπενθυμίσεις και οι επαφές, μαζί με εφαρμογές τρίτων, απευθύνονται επίσης σε πολλαπλά μέσα αναπαράστασης και τα Podcast, οι Χάρτες, το iTunes U και το Χρονόμετρο απευθύνονται σε πολλαπλούς τρόπους αφοσίωσης των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Διεθνώς, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με μαθητές με μια σειρά αναγκών μαθησιακής υποστήριξης (Forlin et al., 2013). Στους μαθητές με ανάγκες μαθησιακής υποστήριξης περιλαμβάνονται εκείνοι με μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες. Οι αναπηρίες μπορεί να περιλαμβάνουν διανοητική ή σωματική αναπηρία, προβλήματα όρασης ή ακοής, διαταραχές επικοινωνίας ή καταστάσεις ψυχικής υγείας. Αυτοί οι μαθητές με ανάγκες μαθησιακής υποστήριξης είναι εκείνοι που έχουν δυσκολία πρόσβασης στο πρόγραμμα σπουδών σε έναν ή περισσότερους τομείς. Η διεθνής προσπάθεια για πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς μεταφράζεται σε αίθουσες διδασκαλίας που εξυπηρετούν περισσότερους διαφορετικούς μαθητές (Philips & Schweisfurth, 2014). Οι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίσουν μια σειρά από προκλήσεις σε τομείς όπως η συμπεριφορά και οι ακαδημαϊκές, επικοινωνιακές, κοινωνικές και λειτουργικές δεξιότητες ζωής που επηρεάζουν τη μάθησή τους. Πολλοί μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες επωφελούνται, από την τεχνολογία για να τους «βοηθήσει» να έχουν πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών, να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες και να έχουν μία επιτυχημένη πορεία στην τάξη (Philips & Schweisfurth, 2014).

Η παραδοσιακή τεχνολογία για την υποστήριξη παιδιών με διαφορετικές ανάγκες είναι συχνά δαπανηρή, δύσκολη, στιγματίζει και είναι χρονοβόρα στον προγραμματισμό και στην εξατομίκευση (Cumming & Rodriguez, 2013). Οι Merbler et al. (1999) έκαναν λόγο για χρήση υποβοηθητικής τεχνολογίας για την υποστήριξη μαθητών με αναπηρίες σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς πριν από κάποιες δεκαετίες. Το iPad πληροί πολλές από τις συστάσεις τους: (1) η τεχνολογία είναι ανοιχτού τύπου και μπορεί να εξατομικευτεί για κάθε χρήστη, (2) λόγω της πανταχού παρουσίας τους, οι κινητές συσκευές θα συγκεντρώσουν μια ελάχιστη αρνητική προσοχή από τους συνομήλικους, (3) πολλοί εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές διαθέτουν ήδη κινητές συσκευές, ελαχιστοποιώντας την καμπύλη μάθησης, και (4) οι συσκευές είναι εύκολο να διατηρηθούν σε όλα τα περιβάλλοντα.

Η έρευνα, επίσης, υπογραμμίζει τον θετικό τρόπο με τον οποίο τα iPad χρησιμοποιούνται στις τάξεις για μαθητές με ευρύ φάσμα αναγκών μαθησιακής υποστήριξης. Οι Hewett et al. (2014), διαπίστωσαν ότι για τους μαθητές που έχουν προβλήματα με τις λεπτές κινητικές δεξιότητες, η οθόνη αφής φαίνεται πιο εύκολη στη χρήση από έναν επιτραπέζιο υπολογιστή με ποντίκι ή φορητό υπολογιστή με επιφάνεια αφής. Πράγματι, το iPad έχει αποδειχθεί ότι προσφέρει ανεξαρτησία σε πολλούς μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες (Hewett et al., 2014). Για παράδειγμα, ένα iPad συνέβαλε σε βελτιωμένες ευκαιρίες δεξιοτήτων γραμματισμού για έναν μαθητή με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερδραστηριότητας

(McClanahan, Williams, Kennedy, et al., 2012) και σε πιο γενικές ακαδημαϊκές δεξιότητες μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Kagohara, Sigafoos, Achmadi, et al., 2012).

Το iPad έχει, επίσης, αποδειχθεί ότι αυξάνει την ακαδημαϊκή δέσμευση μαθητών που έχουν γλωσσικές αναπηρίες (Cumming & Rodriguez, 2013) και προσφέρει μοντελοποίηση για μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και αναπτυξιακές αναπηρίες (Burton et al., 2013). Στην έρευνα των Bouck et al. (2014), σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με αυτισμό εξετάστηκε η ικανότητα ελέγχου τους χρησιμοποιώντας είτε χαρτί και μολύβι, είτε με το iPad κατά τη διάρκεια των εργασιών (Bouck, Savage, Meyer, et al., 2014). Χρησιμοποιώντας και τα δύο μέσα, οι μαθητές βρέθηκε να μειώνουν το επίπεδο εξάρτησής τους. Ωστόσο, οι μαθητές χρειάζονταν λιγότερη βοήθεια όταν χρησιμοποιούσαν το iPad για τον αυτοέλεγχο τους. Επιπλέον, οι μαθητές διατήρησαν το επίπεδο αυτοελέγχου τους κατά τη διάρκεια των εργασιών μετά από ένα διάλειμμα 14 εβδομάδων χρησιμοποιώντας το iPad σε αντίθεση με το χαρτί και το μολύβι. Οι συνεντεύξεις αποκάλυψαν ότι προτιμούσαν επίσης να χρησιμοποιούν το iPad (Bouck et al., 2014), καθώς τους επέτρεπε να ολοκληρώνουν εργασίες πιο γρήγορα και να έχουν μεγαλύτερη ανεξαρτησία.

Με όλο και περισσότερους μαθητές να κατέχουν iPad, ο Franklin (2011) προτείνει ότι αυτή η τεχνολογία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν νέες κοινότητες μάθησης στην τάξη. Υποστηρίζει ότι ενώ η ίδια η μάθηση δεν αλλάζει, η τεχνολογία βοηθά τον εκπαιδευτικό να επιτρέψει στους μαθητές να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, να εμπλακούν σε πλούσιες εμπειρίες και να ενδυναμώσουν, προκειμένου να αναλάβουν την ευθύνη για το μαθησιακό τους ταξίδι. Ενώ υπάρχει σημαντική υιοθέτηση των τεχνολογιών κινητής τηλεφωνίας στα σχολεία (Murray & Olcese, 2011), υπάρχει επίσης ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σχετικά με τη συγκεκριμένη χρήση των iPad ειδικά για τους μαθητές με μια σειρά αναγκών που χρήζουν μαθησιακής υποστήριξης και για τον προσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται να χρησιμοποιήσουν τις συσκευές πριν από την εφαρμογή τους (MacDonald & Brown, 2014).

Τέλος, αφού μελετήθηκε η σχετική βιβλιογραφία και με μέριμνα τις ανάγκες των μαθητών και της σχολικής μονάδας σχεδιάστηκε, εγκρίθηκε και υλοποιήθηκε ο Όμιλος «Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία» με τους μαθητές της Δ΄ Τάξης στα πλαίσια λειτουργίας του 1ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων. Σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν. 4823/2021 (Φ.Ε.Κ. 136 Α΄/03-08-2021) και το με αριθμό πρωτοκόλλου 119/Ε.Ε.Π.Π.Σ./09-09-2020 έγγραφο για τον κανονισμό λειτουργίας των ομίλων αριστείας, δημιουργικότητας και καινοτομίας των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων ως όμιλος καινοτομίας, δημιουργικότητας και αριστείας ορίζεται ο θεσμός μέσα στο σχολικό περιβάλλον που προωθεί την ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων, κλίσεων και ενδιαφερόντων των μαθητών σε γνωστικούς τομείς όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, η γλώσσα, η λογοτεχνία, η

αστρονομία, η ρομποτική, τα εικαστικά, ο αθλητισμός, η μουσική και έχουν ως σκοπό τόσο την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, όσο και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την προώθηση της αριστείας και της καινοτομίας. Στο πλαίσιο λειτουργίας τους αξιοποιούνται σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες και μέσα διδασκαλίας, αναπτύσσεται καινοτόμο εκπαιδευτικό υλικό και υλοποιούνται συνεργασίες με Α.Ε.Ι., Ερευνητικά Κέντρα, Ιδρύματα και φορείς.

2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Σύμφωνα με τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2021 για τα Φυσικά του Δημοτικού προτείνεται η διερευνητική/ανακαλυπτική μέθοδος, όπου οι μαθητές μέσα από τον ορθολογικό τρόπο σκέψης, ασκούνται στην κριτική σκέψη και σε ζητήματα των Φυσικών Επιστημών και της Τεχνολογίας, για να γίνουν επιστημονικά εγγράμματοι, ενεργοί αυριανοί συνειδητοί πολίτες και δημιουργικοί άνθρωποι, οι οποίοι θα μπορούν να λύνουν προβλήματα της καθημερινής τους ζωής. Η διερευνητική μέθοδος επιτρέπει με έναν «φυσικό» τρόπο την ανακάλυψη γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων για τον φυσικό κόσμο, στο πλαίσιο μιας ενιαίας φυσικής επιστήμης, με κοινή μεθοδολογία, γλώσσα/ορολογία,μαθηματική έκφραση, ψηφιακή τεχνολογία και εφαρμογές. Έτσι, οι μαθητές της Δ΄ Τάξης του 1ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων στον Όμιλο «Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία» εργάστηκαν με την καθοδηγούμενη ανακάλυψη και μέσω της επιστημονικής/εκπαιδευτικής μεθόδου μεδιερεύνηση, κάνοντας χρήση iPad one to one, ασχολήθηκαν με οχτώ θεματικές, οι οποίες προέκυψαν από τα δικά τους ενδιαφέροντα και τους δικούς τους προβληματισμούς. Οι οχτώ θεματικές ήταν οι εξής: α) Μη επανδρωμένα οχήματα, β)Δορυφόροι και μηχανές, γ) Σύγχρονοι δεινόσαυροι, δ) Η φωτιά, ε) Τεχνητή νοημοσύνη και ρομποτική, στ) Γκραν Κάνυον, ζ) Το ηλιακό μας σύστημα και η) Μικροί αρχαιολόγοι.

3. Δραστηριότητες ανά θεματική:

3.1. Μη επανδρωμένα οχήματα

Οι μαθητές μέσα από βίντεο, παρουσιάσεις & αναζήτηση άρθρων σε περιοδικά μελέτησαν ζητήματα για τις μάχες του μέλλοντος και τη χρήση drones, φτιάξανε τις δικές του παρουσιάσεις και τις παρουσίασαν στην ολομέλεια. Για τους σκοπούς της θεματικής η ομάδα των μαθητών συμμετείχαν στο πρόγραμμα “The tipping point”, όπου συναντήθηκαν διαδικτυακά με τον καθηγητή του Πολυτεχνείου Κρήτης κ. Παρτσινέβελο Παναγιώτη, μέλος της ερευνητικής ομάδας SenseLab, θέσανε ερωτήματα που τους είχαν προβληματίσει και έλυσαν απορίες που τους είχαν δημιουργηθεί για τη συγκεκριμένη θεματική (Εικόνα 1, Εικόνα 2).

Εικόνα 1 **Εικόνα 2**

3.2. Δορυφόροι και μηχανές

Μέσω της εφαρμογής του iPad «Τάξη» διαμοιράστηκαν με το Air Drop πληροφορίες από το διαδίκτυο στους μαθητές σχετικά με τα διαστημικά σκουπίδια, την κατασκευή drone, την καλή & κακή χρήση των μηχανών. Έτσι, οι ομάδες των μαθητών, αφού εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά, παρουσίασαν στην ολομέλεια την εργασία τους για ένα από τα παραπάνω θέματα, κατασκεύασαν drones και προβληματίστηκαν για τη χρήση των μηχανών από τους ανθρώπους (Εικόνα 3, Εικόνα 4).

Εικόνα 3 **Εικόνα 4**

3.3. Σύγχρονοι δεινόσαυροι

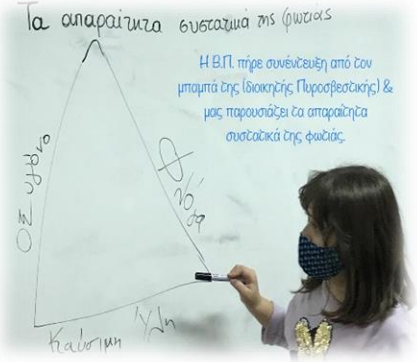
Οι μαθητές μελέτησαν εγκυκλοπαίδειες, έπαιξαν επιτραπέζια παιχνίδια για τους δεινόσαυρους, μέσω του Air Drop τους διαμοιράστηκαν σχετικά quizστο Wordwall, όπου κλήθηκαν να μιμηθούν τους δεινοσαύρους και να κάνουν ό,τι και εκείνοι και απάντησαν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου όπου αξιολόγησαν τα όσα έμαθαν. Ακόμη, έγιναν μικροί παλαιοντολόγοι, έπαιξαν κρεμάλα με τα είδη των δεινοσαύρων και έβαλαν τα γεγονότα σε χρονική σειρά πάνω σε ψηφιακή ιστορική γραμμή μέσα από το LearningApps. Στο τέλος, παρουσίασε η κάθε ομάδα την εργασία της για τα είδη των δεινοσαύρων και ποιοι είναι κατά τη γνώμη τους οι σύγχρονοι δεινόσαυροι (Εικόνα 5, Εικόνα 6).

Εικόνα 5 **Εικόνα 6**

3.4. Η φωτιά

Οι μαθητές μελέτησαν τα συστατικά της φωτιάς και τα είδη των πυροσβεστήρων, στη συνέχεια μελέτησαν τις φυσικές καταστροφές και συμπλήρωσαν σχετικά φύλλα εργασίας για το πώς σβήνει μια φωτιά/πυρκαγιά. Τέλος, έγινε έρευνα στον χώρο του σχολείου & καταγραφή των πυροσβεστήρων για να είναι έτοιμοι και ενημερωμένοι, ώστε να αντιμετωπίσουν μια εν δυνάμει πυρκαγιά στον χώρο τους (Εικόνα 7, Εικόνα 8).

Εικόνα 7



Εικόνα 8

3.5 Τεχνητή νοημοσύνη και ρομποτική

Οι μαθητές ασχολήθηκαν με το We Do 2.0 Lego Education& δημιούργησαν τον προσομοιωτή σεισμών, στη συνέχεια έφτιαξαν κούκλες-ρομπότ, έγραψαν την αφήγηση των ρομπότ και έπαιξαν Κουκλοθέατρο με τίτλο «Τα ρομπότ ζωντανεύουν» (Εικόνα 9, Εικόνα 10, Εικόνα 11).

Εικόνα 9

Εικόνα 10

Εικόνα 11

3.6. Γκραν Κάνυον

Οι μαθητές αφού τους διαμοιράστηκε το google maps, έψαξαν και βρήκαν στον χάρτη την περιοχή του Γκραν Κάνυον, μελέτησαν τη γεωμορφολογία της, βρήκαν πληροφορίες για τη φυλή Havasupai, σχεδιάζουν φανταστικές εικόνες από τη ζωή τους και αποτύπωσαν τις εικόνες τους στο χαρτί, όπου και παρουσίασαν στην ολομέλεια (Εικόνα 12, Εικόνα 13, Εικόνα 14).

Εικόνα 12 **Εικόνα 13** **Εικόνα 14**

3.7. Το ηλιακό μας σύστημα

Οι μαθητές έφτιαξαν βιβλίο με τους πλανήτες, μελέτησαν flashcards, συμπλήρωσαν σχετικό φύλλο εργασίας με την τροχιά των πλανητών, έπαιξαν παιχνίδια μνήμης με κάρτες-πλανήτες και έγιναν μικροί παρουσιαστές των πληροφοριών που συνέλεξαν για τον κάθε πλανήτη του ηλιακού μας συστήματος (Εικόνα 15, Εικόνα 16, Εικόνα 17).

Εικόνα 15 **Εικόνα 16** **Εικόνα 17**

3.8. Μικροί αρχαιολόγοι

Οι μαθητές μελέτησαν και έμαθαν το λεξικό των ιερογλυφικών, σχεδίασαν συνθηματικές φράσεις, μελέτησαν τον Δίσκο της Φαιστού & κατασκεύασαν τον δικό τους. Τέλος, βάλανε στο μικροσκόπιο κομμάτια υλικών, φύλλων και εντόμων για να

δουν πώς οι αρχαιολόγοι, οι επιστήμονες και οι βιολόγοι βλέπουν τις λεπτομέρειες στο μικροσκόπιο (Εικόνα 18, Εικόνα 19, Εικόνα 20, Εικόνα 21).

Εικόνα 18 **Εικόνα 19** **Εικόνα 20** **Εικόνα 21**

4. Συμπεράσματα

Εφαρμόζοντας την παραπάνω καλή πρακτική, ως όμιλο καινοτομίας, δημιουργικότητας και αριστείας στους είκοσι πέντε μαθητές της Δ΄ Τάξης του 1ου Π.Δ.Σ. Ιωαννίνων τη σχολική χρονιά 2021-2022 είχε ως αποτέλεσμα την επίτευξη γνωστικών και συναισθηματικών στόχων και παρατηρήθηκε έντονο ενδιαφέρον των μαθητών για τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία, ακόμη και εκείνων που στην τυπική μάθηση των γνωστικών αντικειμένων, κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος, είχαν δυσκολίες ή ήταν μαθητές με ανάγκες μαθησιακής υποστήριξης. Η παρούσα πρόταση έχει να κάνει με το πώς οι μαθητές βιώνουν τη νέα εμπειρία σε ομάδες, έτσι τα συμπεράσματα στηρίχθηκαν σε ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν με τη μέθοδο ποιοτικής έρευνας focus group (Wilkinson, 1998). Μέσα από τις ομάδες αντλήθηκαν ποιοτικά δεδομένα και τέθηκαν συγκεκριμένες, κοινές ερωτήσεις σχετικές με την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων στις οχτώ θεματικές ενότητες ενασχόλησης.

Έτσι, με την παρατήρηση το πρώτο συμπέρασμα ήταν ότι όλοι οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά και με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εξέλιξη των θεματικών ενοτήτων ανά δίωρο. Φάνηκε να εστιάζουν το ενδιαφέρον τους καθόλη τη διάρκεια της εβδομάδας σε ζητήματα που πραγματεύτηκαν στον όμιλο και κατέθεταν τις προτάσεις τους για ενασχόληση σε θεματικές με ζητήματα που τους ενδιέφεραν ή τους απασχολούσαν. Επιπλέον, η παρουσίαση των τελικών εργασιών τους στην ολομέλεια ανά θεματική έδειξε να τους προκαλεί το ενδιαφέρον και να έχει ενθαρρυντικό χαρακτήρα, παίρνοντας επιβράβευση και ικανοποίηση από τους υπόλοιπους μαθητές και από τη δασκάλα τους για τον χρόνο και τον κόπο που κατέβαλαν για την υλοποίηση της εργασίας τους, αλλά και για την ομαλή λειτουργία της ομάδας. Η τελική παρουσίαση των εργασιών των μαθητών στο φεστιβάλ των ομίλων που υλοποιήθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς στο 1ο Π.Δ.Σ. Ιωαννίνων, αποτέλεσε επιπλέον κίνητρο και ενθαρρυντικό παράγοντα, μιας και οι μαθητές κλήθηκαν να κοινωνήσουν τις γνώσεις τους στους υπόλοιπους μαθητές και

εκπαιδευτικούς του Σχολείου και ένιωσαν «μικροί επιστήμονες-ειδικοί» στις θεματικές που μελέτησαν.

Τέλος, παρατηρήθηκε η κατάκτηση γνώσεων έξω από την ύλη που πραγματεύονται τα σχολικά εγχειρίδια για όλα τα γνωστικά αντικείμενα της Δ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να ασχοληθούν με σύγχρονα ζητήματα που είδαν, άκουσαν και τους απασχολούν. Ήταν γεγονός ότι επιτεύχθηκαν όλα τα προσδοκώμενα κατά τον σχεδιασμό μαθησιακά αποτελέσματα, που βοήθησαν στην γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών, κάνοντας την επιστημονική γνώση παιχνίδι και κατακτώντας τη μέσω της σύνδεσής της με την καθημερινή ζωή & τη χρήση νέων τεχνολογιών.

Βιβλιογραφία

Al-Momani, M. A. K. (2022). The Effect of the Flipped Learning Strategy in Science Teaching on Developing the Motivation to Learn among Primary School Students in Jordan. *Journal of Educational and Social Research, 12*(1), 133-133.

Bouck, E. C., Savage, M., Meyer, N. K., Taber-Doughty, T., & Hunley, M. (2014). High-tech or low-tech? Comparing self-monitoring systems to increase task independence for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29*(3), 156-167.

Brennan, S., Watts, L., & Phelps, R. (2012). iPads: instant access and engagement for students with disabilities. *Australian Educational Leader, 34*(2), 36-40.

Burton, C. E., Anderson, D. H., Prater, M. A., & Dyches, T. T. (2013). Video self-modeling on an iPad to teach functional math skills to adolescents with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 28*(2), 67-77.

Cumming, T. M., & Rodriguez, C. D. (2013). Integrating the iPad into language arts instruction for students with disabilities: Engagement and perspectives. Journal of Special Education Technology, 28(4), 43-52.

Doganay, A., & Ozturk, A. (2011). An Investigation of Experienced and Inexperienced Primary School Teachers' Teaching Process in Science and Technology Classes in Terms of Metacognitive Strategies. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*(3), 1320-1325.

Ε.Ε.Π.Π.Σ. (2020), Κανονισμός λειτουργίας ομίλων αριστείας, δημιουργικότητας και καινοτομίας και τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία. https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/kanonismos_protypa_peiramatika_0.pdf.

Forlin, C. I., Chambers, D. J., Loreman, T., Deppler, J., & Sharma, U. (2013). Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice. ResearchOnline@ND.

Franklin, T. (2011). Mobile learning: At the tipping point. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 10(4), 261-275.

Hewett, R., Torgerson, C., & Douglas, G. (2014). Accessibility of Apple iPad for partially sighted users: pilot study. *Journal of Assistive Technologies, 8*(1), 2-13.

Johnson, L., Adams, S., & Cummins, M. (2012). Technology outlook for Australian tertiary education 2012-2017: An NMC Horizon Report regional analysis (pp. 1-23). The New Media Consortium.

Kagohara, D. M., Sigafoos, J., Achmadi, D., O'Reilly, M., &Lancioni, G. (2012). Teaching children with autism spectrum disorders to check the spelling of words. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(1), 304-310.

Karahoca, D., Karahoca, A., & Uzunboylub, H. (2011). Robotics teaching in primary school education by project based learning for supporting science and technology courses. *Procedia Computer Science, 3*, 1425-1431.

MacDonald, P. & Brown, G.S. (2014). Is Apple transforming special education? Assessing the efficacy of the iPad as an assistive technology for students with special education needs. *Special education perspectives, 23(1)*, 17-28.

McClanahan, B., Williams, K., Kennedy, E., & Tate, S. (2012). A breakthrough for Josh: How use of an iPad facilitated reading improvement. TechTrends, 56(3), 20-28.

McMahon, D., & Walker, Z. (2014). Universal design for learning features and tools on iPads and other iOS devices. *Journal of Special Education Technology, 29*(2), 39-49.

Merbler, J. B., Hadadian, A., & Ulman, J. (1999). Using assistive technology in the inclusive classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 43*(3), 113-117.

Montrieux, H., Vanderlinde, R., Schellens, T., & De Marez, L. (2015). Teaching and learning with mobile technology: A qualitative explorative study about the introduction of tablet devices in secondary education. *PloS one, 10*(12), e0144008.

Murray, O. T., &Olcese, N. R. (2011). Teaching and learning with iPads, ready or not?.*Tech Trends, 55*(6), 42-48.

Νόμος 4823/2021, άρθρο 89, Αναβάθμιση του σχολείου ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 136/Α΄/03-08-2021).

Philips, D., & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and International Education: An Introduction to Theory*. Method, and Practice, Bloomsbury, New York.

Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: a review, *International Journal of Social Research Methodology, 1:3*, 181-203.

Υπουργική Απόφαση 160407/Δ1/2021, Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Φυσικών στις Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (ΦΕΚ 5928/Β/16-12-2021).

Αξιοποιώντας τη μουσική στη μάθηση και τη διδασκαλία των Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο: ένα διδακτικό πείραμα

Χριστίνα-Ανθή Χαρισίδου
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
xristinaanthi@gmail.com

Περίληψη
Η μάθηση και η διδασκαλία των μαθηματικών συνιστούν ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς. Υπό το πρίσμα της θεωρίας πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, εάν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αντίληψη των θεμελιωδών αρχών του μαθηματικού περιεχομένου, η χρήση εναλλακτικών δρόμων για την παρουσίαση των ιδεών μπορεί να διευκολύνει την εννοιολογική τους κατανόηση (Kassell, 1998 στο An, Capraro &Tillman 2013). Έναν δημοφιλή 'δρόμο' των τελευταίων χρόνων αποτελεί η διεπιστημονική προσέγγιση. Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο τη διερεύνηση της κατανόησης βασικών μαθηματικών ιδεών από μαθητές 10-11 ετών μέσα από δραστηριότητες/έργα που αξιοποιούν τη μουσική ως πλαίσιο ενεργοποίησής τους. Πρόκειται για ένα διδακτικό πείραμα διάρκειας δέκα συνολικά διδακτικών ωρών. Η συγκεκριμένη εργασία δίνει έμφαση στη δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε στη 2η συνάντηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μουσικές γνώσεις μπορούν να διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών σε θεμελιώδεις μαθηματικές γνώσεις, καθώς τις συγκεκριμενοποιούν και προσδίδουν νόημα σε αυτές.

Λέξεις-κλειδιά: μουσική, μαθηματικά, διδακτικό πείραμα, κλάσματα.

Astract
Learning and teaching mathematics are issues that concern teachers in order to achieve maximum results. In the light of Gardner's theory of multiple intelligences, if students have difficulty understanding the fundamental principles of mathematical content, we could consider that using alternative methods to present ideas can facilitate their conceptual understanding (Kassell, 1998 in An, Capraro & Tillman 2013). A popular 'road' of recent years is the interdisciplinary approach. This paper aims to explore the understanding of basic mathematical ideas by 10-11-year-old students through activities / projects that use music as a framework for their activation. It is about a 10-hour teaching exercise. This work emphasizes the activity that took place in the 2nd meeting. The results showed that musical knowledge can facilitate pupils' access to fundamental mathematical knowledge by making them concrete and meaningful.

Keywords: music, mathematics, teaching experiment, fractions.

1. Θεωρητική και βιβλιογραφική πλαισίωση

Ο αμερικανός ψυχολόγος Gardner αναφέρει την ύπαρξη οκτώ τύπων 'πολλαπλής νοημοσύνης', οι οποίοι είναι ο γλωσσικός, ο λογικός-μαθηματικός, ο μουσικός, ο σωματικός-κιναισθητικός, του χώρου, ο διαπροσωπικός, ο ενδοπροσωπικός και ο νατουραλιστικός, ενώ είναι πιθανοί και άλλοι δύο ο πνευματικός και ο υπαρξιακός. Ο κάθε τύπος νοημοσύνης είναι δυνατό να συνδέεται με άλλους με ποικίλους τρόπους, άρα και η μουσική σύμφωνα με τον Gardner (1999) μπορεί να συνδέεται με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα.

Απαραίτητη προϋπόθεση για να αναπτυχθεί πλήρως ένα άτομο, σύμφωνα με τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης, είναι όλοι οι τύποι νοημοσύνης. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, προκειμένου ένα αναλυτικό πρόγραμμα να θεωρείται πλήρες είναι σημαντικό να περιλαμβάνει τις Τέχνες, τη Μουσική και την Κίνηση (Καψάλη, 2009).

Η αξία των τεχνών και η σημασία τους για την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ιδιαίτερα μεγάλη. Το να διδάσκεις μέσα από τις τέχνες μπορεί να δημιουργεί ευχάριστα περιβάλλοντα μάθησης, αλλά και δίνει τη δυνατότητα της προσέγγισης μαθητών που ίσως είναι δύσκολο να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα προωθεί την επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές και προσφέρει νέες προκλήσεις σε εκείνους που αναζητούν πιο πολύπλοκα πράγματα. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι μειώνει τον κατακερματισμό της γνώσης που προκαλείται από τη δομή των προγραμμάτων σπουδών και επιτρέπει στους δασκάλους και στους μαθητές να εξερευνούν τη γνώση βαθύτερα, ενώ παράλληλα συνδέει τη σχολική μάθηση με τον πραγματικό κόσμο (Fiske, 1999 στο An & Tillman, 2014).

1.1 Δυσκολίες μαθητών στα κλάσματα

Αν ανατρέξουμε στο αναλυτικό πρόγραμμα των μαθηματικών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θα παρατηρήσουμε ότι ένα μεγάλο μέρος του καταλαμβάνει η διδασκαλία θετικών ρητών αριθμών και συγκεκριμένα των κλασμάτων. Παρόλο που σημαντικό μέρος του χρόνου της διδασκαλίας δίνεται στα κλάσματα, οι επιδόσεις των μαθητών και οι ερευνητικές εργασίες επισημαίνουν ότι οι μαθητές δυσκολεύονται στην κατανόηση της συγκεκριμένης έννοιας (Γαγάτσης, κ.ά., 2006). Είναι σημαντικό να αναρωτηθούμε που οφείλονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προκειμένου να μπορέσουν και να αντιμετωπιστούν. Σύμφωνα με τους ερευνητές, όπως αναφέρουν οι Γαγάτσης κ.ά.(2006), οι μαθητές δυσκολεύονται στα κλάσματα λόγω της φύσης των κλασμάτων και του τρόπου που διδάσκονται.

Η Sophian (2000) επισημαίνει, ότι στις πρώτες τάξεις του δημοτικού δίνεται βάση στους ακέραιους αριθμούς, ενώ στη συνέχεια πραγματοποιείται μετάβαση στην έννοια των πραγματικών αριθμών και των κλασμάτων, για την οποία μετάβαση δεν προηγείται προετοιμασία. Για τον λόγο αυτό προκύπτουν δυσκολίες στα κλάσματα, αφού δεν συνάδουν με τις ιδέες που έχουν διαμορφώσει τα παιδιά αναφορικά με τους αριθμούς (Χαιρέτη, 2009).

Για τη δυσκολία κατανόησης της χρήσης και της έννοιας του κλάσματος μπορεί να ευθύνονται και τα σχολικά εγχειρίδια και τα διδακτικά υλικά, μιας και τα κλάσματα παρουσιάζονται κυρίως ως μέρη μια πίτας ή κύκλου. Προκειμένου να αναπτυχθούν επαρκώς οι κλασματικές έννοιες, σύμφωνα με τον Van De Walle (2017)

είναι σημαντικό να παρουσιάζεται πληθώρα μοντέλων και να μην δίνεται έμφαση μόνο σε κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο αναπαράστασης (Γαγάτσης κ.ά, 2006).

1.1.1 Η συμβολή της αριθμογραμμής στην κατανόηση των κλασμάτων

Η αριθμογραμμή αποτελεί ένα εργαλείο που μπορεί να συμβάλει στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθηματικών. Επάνω στην αριθμογραμμή είναι δυνατό να αναπαρασταθούν η πυκνότητα, η διαδοχικότητα, η μοναδικότητα και το άπειρο των κλασματικών αριθμών, οι οποίες αποτελούν θεμελιώδεις έννοιες των κλασματικών αριθμών (Ni, 2002 στο Γαγάτσης κ.ά, 2006).

Η κεντρική εννοιολογική μεταφορά της αριθμογραμμής είναι ότι τα κλάσματα αποτελούν σημεία στη γραμμή και ταυτόχρονα αποστάσεις από το σημείο που αντιστοιχεί στον αριθμό μηδέν (Μπάρμπας, 2014). Αρκετές φορές οι μαθητές μετρούν τα σημεία αντί τα διαστήματα πάνω στην αριθμητική γραμμή (Γαγάτσης κ.ά, 2006).

Οι Γαγάτσης κ.ά. (2006) διαπίστωσαν σε έρευνές τους ότι στα έργα με αριθμητική γραμμή οι μαθητές σημείωσαν τις χαμηλότερες επιδόσεις. Το γεγονός ότι οι μαθητές αποτυγχάνουν στην αριθμογραμμή δεν συνεπάγεται ότι δεν μπορούν να καταλάβουν τη σημασία της για τα κλάσματα ενώ για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ευθύνεται η μη εξοικείωση τους με τις διαφορετικές όψεις και χρήσεις της αριθμογραμμής (Σκουμπουρδή, 2008) και η 'ελλιπής' εξάσκηση πάνω σε αυτήν, καθώς έχουν συνηθίσει αναπαραστάσεις του τύπου 'μέρος-όλου'. Οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι ανάμεσα σε δύο κλάσματα, στην αριθμογραμμή, υπάρχουν άπειρα άλλα κλάσματα (Sadi,2007, στο Χαιρέτη, 2009).

1.2 Αλληλεπίδραση μεταξύ Μαθηματικών και Μουσικής: η περίπτωση της διεπιστημονικής προσέγγισης των μαθηματικών και της μουσικής

Η μάθησηκαι η διδασκαλία των μαθηματικών συνιστούν ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς. Η αφηρημένη και τυπική φύση των μαθηματικών που διδάσκονται στο σχολείο διαφέρει κατά πολύ από τις διαισθητικές και άτυπες μαθηματικές γνώσεις που αποκτούν από τις προσωπικές τους εμπειρίες οι μαθητές, γεγονός που τους προκαλεί δυσκολίες στη μάθηση των μαθηματικών.

Επισημαίνεται, ακόμη, από τους An and Tillman (2015), ότι οι 'παραδοσιακές' μέθοδοι μάθησης και διδασκαλίας των μαθηματικών, όπου τα μαθηματικά προσεγγίζονται διαχωρισμένα από άλλες μαθησιακές περιοχές, αποδεικνύονται αναποτελεσματικές, γεγονός που θα μπορούσε να αποδοθεί στην έλλειψη συνδέσεων με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η διδασκαλία των μαθηματικών με τη χρήση αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών στοχεύοντας στην ανάπτυξη εννοιολογικής κατανόησης των μαθητών μέσω της χρήσης δραστηριοτήτων επίλυσης προβλήματος, μοντελοποίησης, προσομοιώσεων, ανακαλύψεων, προκλήσεων και παιχνιδιών έχει τη δυνατότητα να γεφυρώσει το χάσμα των επιτευγμάτων και να μειώσει το άγχος των μαθηματικών (Tobias, 1998· NCTM, 2006 στο Anetal., 2013).

Υπό το πρίσμα της θεωρίας πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, εάν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αντίληψη των θεμελιωδών αρχών του μαθηματικού περιεχομένου, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι η χρήση εναλλακτικών δρόμων

για την παρουσίαση των ιδεών μπορεί να διευκολύνει την εννοιολογική τους κατανόηση (Kassell, 1998 στο An et al. 2013).

Έναν δημοφιλή 'δρόμο' των τελευταίων χρόνων αποτελεί η διεπιστημονική προσέγγιση. Με τον όρο *διεπιστημονικότητα* (interdisciplinarity) εννοούμε τον τρόπο οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος όπου η σχολική γνώση είναι οργανωμένη σε διακριτά μαθήματα, ενώ παράλληλα αποπειράται να συνδέσει το περιεχόμενο των διαφορετικών μαθημάτων αξιοποιώντας μεθοδολογία και ορολογία από περισσότερες από μία επιστήμες προκειμένου να εξετάσει ένα θέμα, πρόβλημα, αντικείμενο ή εμπειρία (Καψάλη, 2009·Χρυσοστόμου, 2005).

Υιοθετώντας την άποψη ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στα μαθηματικά και τη μουσική, επιχειρείται η αναζήτηση κοινών μαθησιακών συνάψεων ανάμεσα στα δύο πεδία και η εφαρμογή διδακτικών μεθόδων που θα καταστήσουν δυνατή τη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών μέσα από ένα μουσικό πλαίσιο.

Προϋπόθεση για να γίνει μια διεπιστημονική προσέγγιση είναι να υπάρχουν συνεκτικά στοιχεία ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα. Οι Erickson (1998) και Jacobs (1989) εντοπίζουν ομοιότητες και κοινούς τόπους ανάμεσα στη μουσική και τα μαθηματικά. Η Κοκκίδου (2015) αναφέρει ότι και η μουσική και τα μαθηματικά χρησιμοποιούν σύμβολα και έχουν τη δική τους ιδιαίτερη συμβολική 'γραφή'. Επιπλέον, είναι δυνατό να δημιουργήσουν άπειρες μορφές με το συνδυασμό των στοιχείων τους και διαθέτουν εσωτερικές συμμετρίες και αντιθέσεις, έχουν κώδικες που σε ένα επίπεδο μπορούν να αποκωδικοποιηθούν μόνο από γνώστες και έχουν συστήματα και δομές.

1.2.1 Οφέλη της διεπιστημονικής προσέγγισης στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθηματικών

Οι Johnson και Edelson (2003) εντοπίζουν την ύπαρξη σημαντικών λόγων για την αξιοποίηση της μουσικής, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές στη μάθηση των μαθηματικών. Ένας πρώτος λόγος είναι ότι μέσα από τη μουσική μπορεί να διδαχθεί ένα ευρύ φάσμα μαθηματικών ιδεών και δεξιοτήτων, όπως είναι η αναγνώριση, η περιγραφή, η μετάφραση μοτίβων, η σύγκριση και η διάταξη των ιδιοτήτων των αντικειμένων, η αναπαράσταση δεδομένων με τη χρήση εικόνων και γραφημάτων, καθώς και η εφαρμογή των μαθηματικών στην καθημερινή ζωή.Ένας δεύτερος λόγος είναι η αξία των ενοποιημένων μαθηματικών και μουσικών δραστηριοτήτων για τα παιδιά που οι δυνατότητες τους εντοπίζονται και σε περιοχές διαφορετικές της λογικομαθηματικής νοημοσύνης. Ένας τρίτος λόγος είναι η ανακούφιση ότι ακόμη και εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που έχουν περιορισμένο μουσικό υπόβαθρο μπορούν να ανταπεξέλθουν επιτυχώς σ αυτές τις δραστηριότητες.

Εν κατακλείδι, θεωρούν ότι ως εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να εκμεταλλευτούμε τις πολλές ευκαιρίες που η μουσική προσφέρει προκειμένου να βοηθήσουμε όλα τα παιδιά να μάθουν μαθηματικά με τρόπους που να αποτελούν πρόκληση για τους μαθητές και να είναι ευχάριστοι κάτι που μπορεί να επιτευχθεί χωρίς ιδιαίτερη μουσική εξάσκηση ή ακριβό εξοπλισμό.

Αυτές οι διεπιστημονικές συνδέσεις παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα να 'βγάζουν νόημα' στα μαθηματικά και να εφαρμόζουν τη μαθηματική γνώση με ουσιαστικούς τρόπους συνδέοντας τη νέα γνώση με την υπάρχουσα (Schoenfeld, 1988 στο Anet al.,2013). Οι Ellis and Fouts (2001) επισημαίνουν ότι η διεπιστημονική (interdisciplinary) εκπαίδευση μπορεί όχι μόνο να βελτιώσει τις ανώτερες δεξιότητες σκέψης και τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, αλλά και να παρέχει ευκαιρίες να κατανοήσουν τη γνώση από πολλαπλές προοπτικές και να βοηθήσουν στη μεταφορά της μάθησης (Erickson, 1998 στο Anetal. 2013).

Χρησιμοποιώντας τη μουσική για να ενθαρρύνουμε τους μαθητές παρέχοντας τους ένα εξωτερικό κίνητρο, οι μαθητές ίσως αποκτήσουν καλύτερη συγκέντρωση και γίνουν περισσότερο γνωστικώς συνδεδεμένοι με τη μαθηματική μάθηση(An&Capraro, 2011 στο Anetal. 2013). Μέσω της μάθησης των μαθηματικών μέσα σε ένα μουσικό πλαίσιο οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν μια ευρεία κατανόηση των διασυνδέσεων των σχολικών μαθημάτων και μια διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης (Hargreaves & Moore, 2000).

2. Μεθοδολογία έρευνας

Ερευνητικά ερωτήματα: Το ερευνητικό πρόβλημα της παρούσας εργασίας είναι : η κατανόηση βασικών μαθηματικών ιδεών από μαθητές 10-11 ετών μέσα από δραστηριότητες/έργα που αξιοποιούν τη μουσική ως πλαίσιο ενεργοποίησής τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιλέχθηκαν έχουν ως εξής:

- Χαρτογράφηση των στρατηγικών σκέψης που υιοθετούν οι μαθητές
- Δυσκολίες που εμφανίζουν και κατακτήσεις που επιτυγχάνουν και η σύνδεσή τους με τη μουσική πλαισίωση

Δείγμα: Το δείγμα αποτέλεσαν έξι μαθητές Δημοτικού

Μέθοδος: Διδακτικό πείραμα. Πρόκειται για μια σειρά επεισοδίων διδασκαλίας. Υπάρχουν τέσσερα βασικά στοιχεία της μεθοδολογίας διδασκαλίας του πειράματος: ο εκπαιδευτικός- πράκτορας/φορέας (agent), ένας ή περισσότεροι μαθητές, ένας μάρτυρας των διδακτικών επεισοδίων και μια μέθοδος καταγραφής των επεισοδίων. Οι καταγραφές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την προετοιμασία των επόμενων επεισοδίων, καθώς και για τη διεξαγωγή μιας αναδρομικής εννοιολογικής ανάλυσης της διδασκαλίας (Steffeetal., 1976).

Ερευνητικά εργαλεία: Συνολικά, ερευνητικά εργαλεία της έρευνας αποτέλεσαν: Α) ένα σύντομο ερωτηματολόγιο που συνέβαλε στη δημιουργία του ατομικού προφιλ των μαθητών Β) η παρατήρηση και οι σημειώσεις πεδίου που ενισχύθηκαν στην 1η και 4η συνάντηση από την παρουσία της συναδέλφου Ελένης Κολίδου αλλά και η βιντεοσκόπηση Γ) φυλλάδια εργασίας που επιλέχθηκαν ή σχεδιάστηκαν για τις συγκεκριμένες δραστηριότητες ή η ελεύθερη αποτύπωση των ιδεών των παιδιών σε λευκό χαρτί.

Ανάλυση δεδομένων: Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός της ανάλυσης περιεχομένου και των κρίσιμων συμβάντων. Συγκεκριμένα, αναζητήθηκαν στα δεδομένα που συλλέχθηκαν, και ιδιαίτερα στις απομαγνητοφωνημένες συναντήσεις και στις σημειώσεις πεδίου, επεισόδια και

συμβάντα (κρίσιμα), στα οποία αποτυπωνόταν κάποιες χαρακτηριστικές 'αποχρώσεις' των ζητημάτων που συνδέονται με καθένα από τα δυο Ερευνητικά Ερωτήματα. Στη συνέχεια, τα επεισόδια ή συμβάντα αυτά παρουσιάζονται κατά συνάντηση της ομάδας και κατά άξονα/ Ερευνητικό Ερώτημα και σχολιάζονται αναφορικά με τα συγκεκριμένα στοιχεία των ζητημάτων που αναδεικνύουν κατά Ερευνητικό Ερώτημα. Ουσιαστικά, η ανάλυση ακολούθησε μια πορεία προσωπικής κατανόησης και 'οικοδόμησης' των τρόπων που τα μαθηματικά και η μουσική αλληλεπίδρασαν στο πλαίσιο των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, άλλοτε διευκολύνοντας και άλλοτε εμποδίζοντας την πρόσβαση των μαθητών στα μαθηματικά νοήματα που ήταν 'ενσωματωμένα' στις δραστηριότητες.

3. Αποτελέσματα και συζήτηση

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της κατανόησης βασικών μαθηματικών ιδεών από μαθητές 10-11 ετών μέσα από δραστηριότητες/έργα που αξιοποιούν τη μουσική ως πλαίσιο ενεργοποίησής τους, η οποία επιμερίστηκε σε δύο ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο αφορά τον τρόπο που χαρτογραφούνται οι στρατηγικές σκέψης που υιοθετούν οι μαθητές. Το δεύτερο σχετίζεται με τις δυσκολίες που εμφανίζουν και τις κατακτήσεις που επιτυγχάνουν οι μαθητές και τη σύνδεσή τους με τη μουσική πλαισίωση.

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων καταγράφηκαν διάφορες στρατηγικές σκέψης που υιοθετούν οι μαθητές στην προσπάθειά τους να αξιοποιήσουν τις μαθηματικές και μουσικές γνώσεις τους για να διαχειριστούν ζητήματα που συνέδεαν τους δυο αυτούς τομείς ανθρώπινης δράσης. Οι στρατηγικές αυτές αφορούσαν τις έννοιες των κλασμάτων και τις πράξεις με αυτά.

Αρχικά, όταν ζητήθηκε από τα παιδιά κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας να αντιστοιχίσουν τις αριθμογραμμές και τα κλάσματα που περιλάμβαναν, η πρώτη σύνδεση που έκαναν ήταν με το χρόνο και το κλάσμα που μας υποδεικνύει το ρυθμό του κομματιού. Αυτή φαίνεται να είναι η πιο εμφανής σύνδεση που έχουν στο μυαλό τους. Ωστόσο, κάποιοι από αυτούς εντόπισαν και τη σύνδεση με τις ρυθμικές αξίες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος που επιλέγουν να σκεφτούν και να αναπαραστήσουν τις ιδέες. Οι μαθητές αναλόγως με το πόσο εξοικειωμένοι είναι με το κάθε σύστημα επιλέγουν αριθμητικά σύμβολα, μουσικά σύμβολα ή λεκτικό σύστημα (Wood, Bruner&Ross, 1976). Στις στιγμές που αλληλεπιδρούν προσπαθούν να υιοθετήσουν έναν κοινό σε όλους κώδικα, ο οποίος είναι τα μαθηματικά και όχι η μουσική. Έτσι, χρησιμοποιούν τα κλάσματα και τις αριθμογραμμές, για να εξηγήσουν τον τρόπο που σκέφτονται. Το γλωσσικό/λεκτικό ερέθισμα προσλαμβάνεται και μεταφράζεται διαφορετικά στην περίπτωση του κάθε μαθητή, αναλόγως με τα βιώματά του, καθώς κάποιοι μαθητές ακούγοντας 1/8 σκέφτονται το κλάσμα, ενώ κάποιοι άλλοι τη ρυθμική αξία. Αυτό δεν συμβαίνει στις λέξεις 'ολόκληρο' και 'μισό' που είναι διακριτό ότι πρόκειται για αξίες μουσικής.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και συγκεκριμένα τις δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές, παρά το γεγονός ότι στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η αριθμογραμμή μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των καταχρηστικών κλασμάτων και μεικτών αριθμών και οι μαθητές να κατανοήσουν το αριθμητικό μέγεθος των

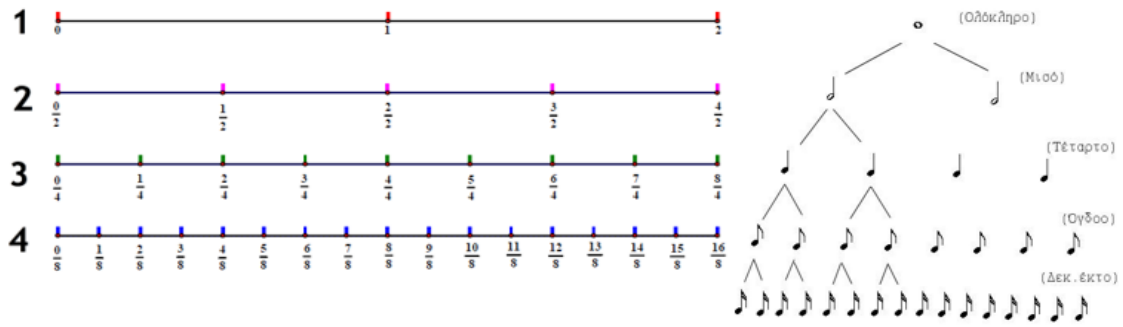
καταχρηστικών κλασμάτων και των μεικτών αριθμών ως ανάλυση μιας πρόσθεσης πάνω στην αριθμογραμμή, αυτό δεν συνέβη. Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να αναγνωρίσουν τα καταχρηστικά κλάσματα και τα αντιμετώπισαν ως αντίστροφα κλάσματα.

Επιπλέον, αντιμετώπισαν δυσκολίες αναφορικά με το σε πόσα μέρη είναι χωρισμένες οι αριθμογραμμές, καθώς μετρούσαν τα σημεία αντί τα διαστήματα πάνωστην αριθμητική γραμμή (Γαγάτσης κ.ά, 2006) ξεκινώντας από το μηδέν. Η κεντρική εννοιολογική μεταφορά της αριθμογραμμής είναι ότι τα κλάσματα αποτελούν σημεία στη γραμμή και ταυτόχρονα αποστάσεις από το σημείο που αντιστοιχεί στον αριθμό μηδέν (Μπάρμπας, 2014). Σημαντικές δυσκολίες εμφάνισαν κάποιοι μαθητές στις πράξεις με τα κλάσματα και τις ρυθμικές αξίες με τη βοήθεια της αριθμογραμμής. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στην περιορισμένη γνώση μουσικής αλλά και στο γεγονός ότι δεν έχουν ασχοληθεί ικανοποιητικά στην προηγούμενη τάξη με τις πράξεις με κλάσματα και πιθανόν ήταν η πρώτη φορά που καλούνταν να κάνουν πράξεις με κλάσματα. Από τη βιβλιογραφία επιβεβαιώνεται ότι οι μαθητές σημειώνουν τις χαμηλότερες επιδόσεις στα έργα με αριθμογραμμή (Γαγάτσης κ.ά.,2006), γεγονός που οφείλεται πιθανόν στη μη εξοικείωση τους με τις διαφορετικές όψεις και χρήσεις της αριθμογραμμής, και όχι στη μη κατανόηση της σημασίας της για τα κλάσματα.

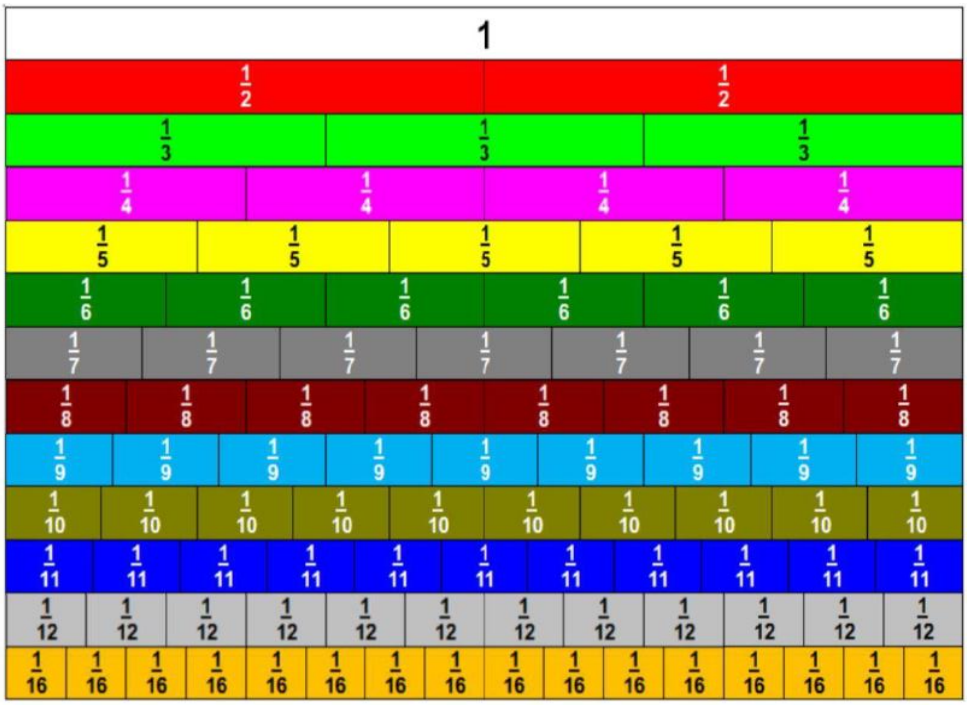
Αναφορικά με τις κατακτήσεις που επιτυγχάνουν αναγνωρίζουν και κατανοούν τη ιδέα της ισοδυναμίας μέσα από τις αριθμογραμμές και την αντιστοίχιση με τις ρυθμικές αξίες. Αποφεύγουν να κάνουν ένα συνηθισμένο λάθος που εντοπίζεται στη βιβλιογραφία, το οποίο είναι να χρησιμοποιούν πρόσθεση αντί για πολλαπλασιασμό όταν τους ζητείται να βρουν ένα κλάσμα ίσο με ένα άλλο (Behretal., 1983, στο Χαιρέτη, 2009). Οι Behretal. (1983) επισημαίνουν ότι η διδασκαλία της ισότητας κλασμάτων είναι σημαντικό να περιλαμβάνει συνδέσεις μεταξύ συμβόλων, μοντέλων, εικόνων και πλαισίων και να μην γίνεται απλώς αναπαραγωγή μιας διαδικασίας δημιουργίας/ κατασκευής ίσων κλασμάτων (Χαιρέτη, 2009). Το κουτί των κλασμάτων (fractionwall) αξιοποιήθηκε προκειμένου να αναδειχθεί ένας εναλλακτικός τρόπος αναπαράστασης του μοντέλου της αριθμογραμμής.

Τέλος, οι μαθητές μέσα από αυτή τη διαδικασία πέτυχαν να αντιστοιχίσουν την έννοια των κλασμάτων με αυτή των ρυθμικών αξιών. Σύμφωνα με την Κοκκίδου (2015),η ανεύρεση αναλογιών αποτελεί ένα άλμα στη σκέψη ικανότητα και είναι πολύ υψηλότερη διανοητική ικανότητα από τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών.

Εικόνα 1: Το κουτί των κλασμάτων (fraction wall)



Εικόνα 2: Η αντιστοιχία των κλασματικών μερών και των ρυθμικών αξιών



4. Συμπεράσματα

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας μπορούν να παρουσιαστούν κατά ερευνητικό ερώτημα ως εξής:

Ερευνητικό Ερώτημα 1: Χαρτογράφηση των στρατηγικών σκέψης που υιοθετούν οι μαθητές

Η μουσική φαίνεται να μπορεί να συμβάλει στο να δραστηριοποιηθούν οι μαθητές σε δραστηριότητες που αναδεικνύουν μαθηματικές ιδέες, ανεξαρτήτως με το αν διάκεινται θετικά ή αρνητικά προς τα μαθηματικά. Ωστόσο, φαίνεται να μην επιδρά πάντοτε θετικά στην κατανόηση των μαθηματικών ιδεών, καθώς η έλλειψη μουσικής γνώσης είναι πιθανό να δημιουργήσει δυσκολίες και να ορθώσει εμπόδια στην προσέγγιση των μαθηματικών νοημάτων. Στην περίπτωση που υπάρχει καλή γνώση της θεωρίας της μουσικής, φαίνεται να μπορούν οι ιδέες να γίνουν ορατές με πολλαπλές προοπτικές και να δημιουργούνται συνδέσεις ανάμεσά τους.

Ερευνητικό Ερώτημα 2: Δυσκολίες που εμφανίζουν και κατακτήσεις που επιτυγχάνουν και η σύνδεσή τους με τη μουσική πλαισίωση

Προκειμένου να επιτευχθεί η σύνδεση της έννοιας είναι σημαντικό να υπάρχει καλή γνώση της έννοιας σε ένα από τα δύο πεδία. Εάν, δεν υπάρχει ισχυρή βάση και εννοιολογική κατανόηση ούτε στα Μαθηματικά ούτε στη Μουσική, τότε μοιάζει να είναι πολύ δύσκολο να δημιουργηθεί σύνδεση που θα βοηθήσει το μαθητή. Αντιθέτως, πιθανόν να δυσκολέψει την κατανόηση και να προκαλέσει ασάφειες και σύγχυση.

Εάν το έργο δεν απαιτεί προϋπάρχουσες γνώσεις στη Μουσική αλλά εγκολπώνεται απλώς στο πλαίσιό της, ώστε να συμβάλλει στην ενεργοποίηση των μαθητών, τότε είναι πολύ πιθανό να επιτύχουν μέχρι ένα σημείο όλοι οι μαθητές, αναλόγως με τις δυνατότητές τους, τις προϋπάρχουσες γνώσεις ή την κατανόηση μιας νέας ιδέας. Η διεπιστημονική διασύνδεση των Μαθηματικών και της Μουσικής στο Δημοτικό σχολείο αποτελεί ένα ενδιαφέρον εγχείρημα.

Θεωρητικά πρόκειται για μια υλοποιήσιμη ιδέα, αφού εντοπίζονται συνδετικοί κρίκοι ανάμεσα στα δύο πεδία. Πρακτικά η προσέγγιση αυτή φαντάζει δύσκολη, μιας και ο τρόπος που είναι δομημένο το Αναλυτικό Πρόγραμμα, όχι μόνο δεν την ενθαρρύνει αλλά προβάλλει και προσκόμματα. Για να μπορέσει να επιτευχθεί, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει ότι οι μαθητές διαθέτουν στοιχειώδη μουσική γνώση, την οποία εκείνος θα ενισχύσει ή να μπορεί να τους διδάξει εξολοκλήρου εκείνος, ώστε να είναι σίγουρος για τις γνώσεις τους (προϋπόθεση είναι να γνωρίζει ο ίδιος καλά το αντικείμενο). Ή να συνεργαστεί με τον εκπαιδευτικό που διδάσκει μουσική και να σχεδιάσουν από κοινού τις διδασκαλίες, όπου φυσικά αυτό ενδείκνυται. Εάν αυτό πραγματοποιηθεί με αυτές τις προϋποθέσεις, είναι πιθανό να συμβάλλει στην κατανόηση των μαθητών των μαθηματικών ιδεών.

Η σχετική μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στη δόμηση ενός προγράμματος διδασκαλίας με δραστηριότητες που θα συνδέουν τις έννοιες των δυο πεδίων με λειτουργικό τρόπο. Ωστόσο, ένα τέτοιο πρόγραμμα οφείλει να 'γραφεί' με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην αποκλείει τους μη γνώστες της μουσικής, αλλά αντιθέτως θα τους ενθαρρύνει και θα τους καθοδηγεί, ώστε να το δοκιμάσουν. Το επόμενο στάδιο θα είναι αυτό να εφαρμοστεί από εκπαιδευτικούς σε πραγματικό περιβάλλον τάξης και να παρατηρηθούν μακροπρόθεσμα τα αποτελέσματα αυτής της προσέγγισης στη μάθηση και τη διδασκαλία των μαθηματικών. Για να γίνει φυσικά κάτι τέτοιο, απαιτείται η συνεργασία ομάδας εκπαιδευτικών και ειδικών.

Βιβλιογραφία

An, S. A, Capraro, M. M. &, Tillman, D. (2013). Elementary teachers integrate music activities into regular mathematics lessons: Effects on students' mathematical abilities. *Journal for Learning through the Arts, 9*(1), 1-20.

An, S. A., & Capraro, M. M. (2011). *Music-math integrated activities for elementary and middle school students*. China: Education For All.

An, S. A., & Tillman, D. (2014). Elementary teachers' design of arts based teaching: Investigating the possibility of developing mathematics-music integrated curriculum. *Journal of Curriculum Theorizing, 30*(2), 20-38.

An, S. A., & Tillman, D. (2015). Music activities as a meaningful context for teaching elementary students mathematics: A quasi-experiment time series design with random assigned control group. *European Journal of Science and Mathematics Education, 3*(1), 45-60.

Behr, M. J., Lesh, R., Post. T. R., & Silver, E. A. (1983). Rational-number concepts. In R. Lesh & M. Landau (Eds.), *Acquisition of mathematics concepts and processes* (pp. 91 – 126). NY: Academic Press.

Γαγάτσης, Α., Κύπρος, Ι., Σιημητρά- Κωνσταντίνου, Α., Χριστοδουλίδου, Ό. (2006). Γιατί οι μαθητές δυσκολεύονται στα κλάσματα; Στο Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι., & Μοδέστου, Μ. (Επιμ.) *9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Λευκωσία 2-3 Ιουνίου 2006 (σ. 99-110). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Ellis, A. K., &Fouts, J. T. (2001). Interdisciplinary curriculum: The research base. Music *Educators Journal, 87*(5), 22-26.

Erickson, L. H. (1998*). Concept-based curriculum and instruction: Teaching beyond the fact. Thousand Oaks*, CA: Corwin Press.

Fiske, E. B. (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Washington, D.C.: The Arts Education Partnership and The President's Committee on the Arts and Humanities.

Furner, J., & Berman, B. (2005). Confidence in their ability to do mathematics: The need to eradicate math anxiety so our future students can successfully compete in a high-tech globally competitive world. *Dimensions in Mathematics, 18*(1), 28–31.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st* Century. New York: Basic Books.

Hargreaves, A. & Moore, S. (2000). Curriculum Integration and Classroom Relevance: A Study of Teachers' Practice. *Journal of Curriculum and Supervision. 15*.

Johnson, G., & Edelson, R. J. (2003). The integration of mathematics and music in the primary school classroom. *Teaching Children Mathematics, 4*, 475-479.

Καψάλη, Σ. (2009). *Μουσική και διαθεματικότητα: Η μουσική στα μη μουσικά σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Kassell, C. (1998). Music and the Theory of Multiple Intelligences: Gardner's theory has lent itself to classroom activities that exercise different intelligences, but some music activities supposedly based on this theory may be misguided. *Music Educators Journal, 84*(5), 29–60. https://doi.org/10.2307/3399127.

Μπάρμπας, Η. (2014). *Η νοηματοδότηση της έννοιας της πυκνότητας των ρητών αριθμών, με τη χρήση ενός γεωμετρικού μοντέλου της αριθμητικής γραμμής σε ψηφιακό περιβάλλον*. (Διπλωματική εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής. Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Αθήνα: FAGOTTOBOOKS.

Σκουμπουρδή, Χ. (2008). Η αριθμογραμμή στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθηματικών. *25ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας*, Βόλος (σ. 303-312).

Schoenfeld, A. H. (1988). When good teaching leads to bad results: The disasters of well taught mathematics classes. *Educational Psychologist, 23*, 145-166.

Sophian, C. (2000). Perceptions of proportionality in young children: Matching spatial ratios. *Cognition, 75*(2), 145–170. https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00062-7.

Steffe, L. P., & Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. In R. Lesh & A. E. Kelly (Eds.), *Research design in mathematics and science education* (p. 267-307). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Tobias, S. (1998). Anxiety and mathematics. *Harvard Education Review, 50*, 63–70.

Van de Walle, J. A. Louann, Lovin, H., Karp, K. S., Bay – Williams, J. M. (2017). *Μαθηματικά από το νηπιαγωγείο ως το γυμνάσιο. Διδασκαλία με επίκεντρο το παιδί και την ανάπτυξή του*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Wood, D. J., Bruner, J. S., &Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89-100. http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x.

Ζιώγα, Σ. Γούλα, Μ., Γιαννακουδάκη, Μ. (2016) Ακούμε, παίζουμε και 'περπατάμε' τα κλάσματα. Μουσική και Μαθηματικά: Διαθεματικές προσεγγίσεις, Μουσική σε πρώτη Βαθμίδα, *ΕΕΜΑΠΕ, 6*, 45-51.

Χαιρέτη, Μ. (2009). *Τα λάθη και οι παρανοήσεις των μαθητών στα μαθηματικά και η διδακτική αξιοποίησή τους*, (Διπλωματική εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα.

Παράρτημα

Ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή της δραστηριότητας που εφαρμόστηκε προσαρμοσμένη από: Ζιώγα, Σ. Γούλα, Μ., Γιαννακουδάκη, Μ. (2016) Ακούμε, παίζουμε και «περπατάμε» τα κλάσματα. Μουσική και Μαθηματικά: Διαθεματικές προσεγγίσεις, Μουσική σε πρώτη Βαθμίδα, *ΕΕΜΑΠΕ, 6*, 45-51.

Σαν συμπληρωματικό υλικό μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το κουτί των κλασμάτων (fractionwall) και αντίστοιχες αναπαραστάσεις με ρυθμικές αξίες.

Δραστηριότητα 2η: Ακούμε, παίζουμε και «περπατάμε» τα κλάσματα

Περίληψη

Η έννοια του κλάσματος έχει πολλές πτυχές στα Μαθηματικά και παρουσιάζει δυσκολία στην κατανόησή της από τους μαθητές. Στην παρούσα δραστηριότητα προσπαθούμε να πετύχουμε μια άλλη παιδαγωγική προσέγγιση, όχι αποκλειστικά στηριζόμενη στα Μαθηματικά, η οποία περιλαμβάνει και άλλα επιστημονικά πεδία, ενώ ταυτόχρονα απαιτεί την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Βάσει της παραδοχής ότι η κίνηση και η μουσική ενισχύουν το μαθησιακό αποτέλεσμα, προτείνεται μια κιναισθητική δραστηριότητα που περιλαμβάνει Μουσική και Μαθηματικά, μέσω της οποίας τα παιδιά κατανοούν την έννοια του κλάσματος ως μέρος προς όλο, την ισοδυναμία μεταξύ κλασμάτων καθώς και το καταχρηστικό κλάσμα ως την επανάληψη μιας κλασματικής μονάδας, ενώ παράλληλα, μαθαίνουν την διάρκεια και το συμβολισμό των ρυθμικών αξιών στη μουσική.

Λέξεις-κλειδιά: κλάσματα, κλασματική μονάδα, ισοδύναμα κλάσματα, σχέσεις μεταξύ κλασμάτων, καταχρηστικά κλάσματα, αναπαράσταση του κλάσματος στην αριθμογραμμή, μουσικές ρυθμικές αξίες

1. ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Κλάσματα, ισοδύναμα κλάσματα, καταχρηστικά κλάσματα, ρυθμικές αξίες.

2. ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Γνώσεις των φυσικών αριθμών και των ισοδύναμων κλασμάτων.

3. ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ

Ικανότητα στο να χτυπούν τον ρυθμό με ρυθμικά όργανα.

4. ΣΥΝΔΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ

Κατανόηση των κλασμάτων με τη βοήθεια της μουσικής και του ρυθμού και σύνδεση των κλασμάτων με τις χρονικές αξίες των μουσικών φθογγόσημων.

5. ΣΤΟΧΟΙ

Οι μαθητές επιδιώκεται :

- Να κατανοήσουν τα κλάσματα ως σχέση μέρους προς όλο
- Να κατανοήσουν την έννοια και τη χρήση της κλασματικής μονάδας
- Να κατανοήσουν την ισοδυναμία μεταξύ κλασμάτων και τη σύνδεση των κλασμάτων με την αριθμογραμμή και με υποδιαιρέσεις χρονικών διαστημάτων
- Να κατανοήσουν τις σχέσεις μεταξύ κλασμάτων καθώς και το καταχρηστικό κλάσμα ως την επανάληψη μιας κλασματικής μονάδας
- Να καταλάβουν τις σχέσεις των χρονικών αξιών μεταξύ των φθογγόσημων
- Να μάθουν τον συμβολισμό και το όνομα των χρονικών αξιών των φθογγόσημων
- Να συντονίζονται στη ρυθμική συνοδεία ενός μουσικού κομματιού.

6. ΗΛΙΚΙΑ

Μαθητές Ε’ και Στ’ τάξης Δημοτικού

7. ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ

2 διδακτικές περίοδοι των 45’

8. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική καθώς και η στρατηγική της κατευθυνόμενης διερεύνησης.

9. ΥΛΙΚΑ-ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΧΩΡΟΥ

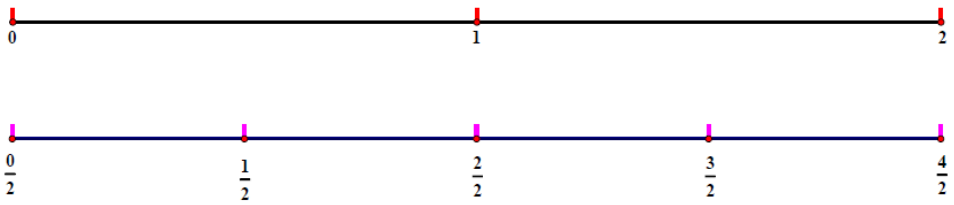
- Χαρτοταινία για σχηματισμό αριθμογραμμής στο πάτωμα
- CD με ένα τραγούδι σε 4/4 ή μελωδικό όργανο
- Ρυθμικά όργανα: συμβατικά ή αυτοσχέδια κρουστά.

10. ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ζευγάρια πηδούν σε δύο παράλληλες αριθμογραμμές, που έχουμε φτιάξει με τις χαρτοταινίες, κλασματικές αποστάσεις. Η μια αριθμογραμμή είναι χωρισμένη σε διαστήματα που το κάθε διάστημα αντιπροσωπεύει ακέραιους αριθμούς (στη μουσική το ολόκληρο) και η άλλη σε διαστήματα που αντιπροσωπεύουν τα δεύτερα (στη μουσική το μισό).Την ώρα που πηδάνε λένε τους ακέραιους αριθμούς ή τα δεύτερα (πρώτο δεύτερο, δεύτερο δεύτερο):

Η πρόκληση για τα παιδιά είναι να καθορίσουν χρονικά πότε πρέπει να φύγει ο καθένας από την αφετηρία της αριθμογραμμής ώστε να φτάνουν ταυτόχρονα στο 1,2,3 άρα ο μαθητής που πηδάει τους ακέραιους αριθμούς (τα ολόκληρα) πρέπει να περιμένει και να ξεκινήσει όταν ο άλλος μαθητής, που πηδάει τα μισά, έχει κάνει το πρώτο του μισό και ετοιμάζεται να κάνει το άλλο μισό. Αλλάζουν ρόλους στις αριθμογραμμές. Έπειτα, σχηματίζουμε στο πάτωμα τώρα τρεις αριθμογραμμές όπου η τρίτη απ' αυτές είναι χωρισμένη σε τέταρτα. Χωρίζονται τα παιδιά σε τρεις ομάδες και τώρα πρέπει να φτάνουν ταυτόχρονα στο ολόκληρο πηδώντας ο καθένας τη σωστή χρονική στιγμή, έτσι αυτός που πηδάει ολόκληρα θα πρέπει να φύγει όταν ο δεύτερος πάει να πηδήξει το δεύτερο μισό και ο τρίτος το τέταρτο τέταρτο. Την ώρα που πηδάνε στην αριθμογραμμή λένε το διάστημά τους όπως π.χ. ολόκληρο, πρώτο δεύτερο και δεύτερο τέταρτο. Αλλάζουν ρόλους ώστε ο καθένας να περάσει και από τις τρεις αριθμογραμμές. Οι μαθητές έχοντας τις γνώσεις από το βιβλίο Μαθηματικών των ισοδύναμων κλασμάτων (Ενότητα 3, κεφ. 17) απαντούν στις ερωτήσεις για τα ισοδύναμα κλάσματα 1/2=2/4, 1=2/2=4/4.

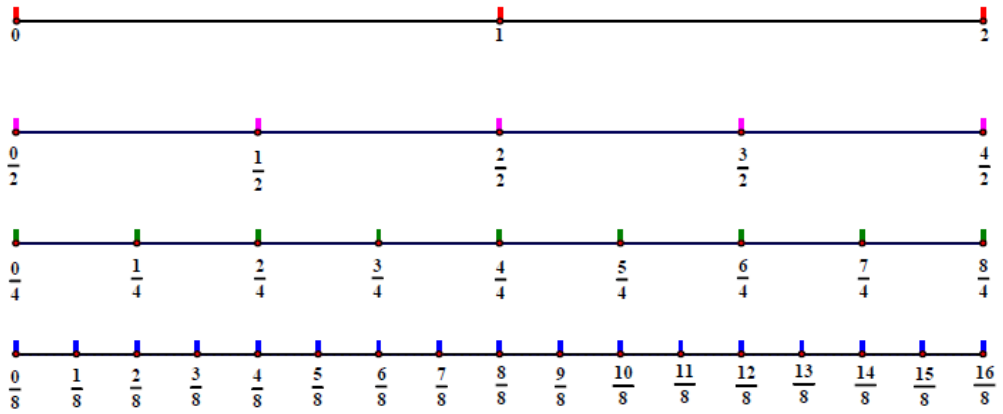
Εικόνα 3: Οι δύο αριθμογραμμές που σχηματίζουμε στο πάτωμα



- Πώς η μία αριθμογραμμή σχετίζεται με την άλλη;

Προχωράμε σχηματίζοντας τώρα τέσσερις αριθμογραμμές. Οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. Πρέπει να συντονιστούν την κατάλληλη χρονική στιγμή να φύγουν σωστά και να φτάσουν ταυτόχρονα γιατί τώρα ο τέταρτος πηδάει όγδοα όταν ο πρώτος πηδάει ολόκληρα ο δεύτερος μισά και ο τρίτος τέταρτα. Πριν αρχίσουν να εκτελούν τη δραστηριότητα τους θέτουμε ερώτηση σχετικά με το πώς μπορούν να χρονομετρήσουν ώστε ταυτόχρονα να προσγειώνονται σε ισοδύναμα κλάσματα.

Εικόνα 4:Οι τέσσερις αριθμογραμμές που σχηματίζονται



Ρωτάμε τους μαθητές ποια ρυθμική αξία θα αντιστοίχιζαν με κάθε αριθμογραμμή. Βάζουμε στο CD player να παίζει το τραγούδι που έχουμε επιλέξει σε ρυθμό 4/4 και τα παιδιά χωρισμένα σε δυο ομάδες χτυπώντας ρυθμικά όργανα παίζουν η μία το ολόκληρο χτυπώντας στο πρώτο χρόνο, η άλλη στο πρώτο και τρίτο χρόνοτα μισά, η άλλη τέταρτα και η άλλη όγδοα. Τα παιδιά αλλάζουν ρόλους με σκοπό να παίξουν και τις τέσσερις αξίες. Όταν τα καταφέρουν αρκετά καλά κάνουμε ερωτήσεις διαμορφωτικής αξιολόγησης όπως:

- Πόσα τέταρτα έχει το ολόκληρο; Εξηγήστε.
- Πόσα τέταρτα έχει το 3/4 ή το 5/4 ; Εξηγήστε.
- Σε τι μοιάζουν οι αριθμογραμμές με τα ρυθμικά χτυπήματα;

Βιβλιογραφία

Αποστολίδου, Κ. & Ζεπάτου, Χ. (2010). *Βιβλίο δασκάλου Μουσικής Ε΄ τάξης Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Βαμβακούση, Ξ., Καργιωτάκης, Γ., Μπομποτίνου, Α. Δ. & Σαΐτης, Α. (2011). *Βιβλίο δασκάλου Μαθηματικών* Δ΄ Δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Goral, M. B. & Wiest, L. R. (2007). An arts-based approach to teaching fractions. *Teaching Children Mathematics, 14(2*), 74–80.

Κακαδιάρης, Χ., Μπελίτσου, Ν., Στεφανίδης, Γ. ,& Χρονοπούλου Γ. (2011). *Βιβλίο δασκάλου Μαθηματικών Ε΄ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Λεμονίδης, Χ., Θεοδώρου, Ε., Νικολαντωνάκης, Κ., Παναγάκος, Ι. & Σπανακά, Α. (2011). *Βιβλίο δασκάλου Μαθηματικών Γ΄ Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μπογδάνη-Σουγιούλ, Δ., Σαλκιτζόγλου, Δ. &Καψημάνη, Μ. (2010). *Βιβλίο δασκάλου Μουσικής Γ΄-Δ΄ τάξης Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Διδάσκοντας το μάθημα των Φυσικών στη ΣΤ΄ Δημοτικού με …φαντασία

Δημήτρης Κόρακας
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Φυσικών Επιστημών, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ηπείρου
dnkath@gmail.com

Περίληψη
Στην παρούσα εργασία προτείνεται μία καινοτόμος διδακτική προσέγγιση του μαθήματος των Φυσικών Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου. Η διδακτική προσέγγιση «Φαντάζομαι, δημιουργώ και πειραματίζομαι στις Φυσικές Επιστήμες» δίνει έμφαση στη διέγερση της φαντασίας των μαθητών, ώστε να εκφραστούν δημιουργικά μέσω σχεδίων, ζωγραφικής, πλαστελίνης ή απλών πειραμάτων και να κατανοήσουν βαθύτερα έννοιες του μαθήματος. Η διδακτική προσέγγιση δίνει σημαντικές πρωτοβουλίες στους μαθητές και λαμβάνει υπόψη της απόψεις των ίδιων των παιδιών για τον τρόπο που διαμορφώνουν από κοινού τις νοερές εικόνες τους για τις Φυσικές επιστήμες, καθώς και τη σημαντικότητα του ρόλου της φαντασίας στην κατανόηση αυτών των εννοιών.

Λέξεις-κλειδιά: φαντασία, δημιουργικότητα, διδακτική προσέγγιση, Φυσικές Επιστήμες, δημοτικό

0. Εισαγωγή

Η ικανότητα να φανταζόμαστε νέες πραγματικότητες σχετίζεται με πολλούς τομείς της ζωής μας, όπως είναι το παιχνίδι, η μοντελοποίηση, η αναλογικότητα, τα σχήματα, οι τέχνες, η μουσική, η λογοτεχνία κ.ά. Οι περισσότεροι επιφανείς επιστήμονες συμφωνούν στον πολύ σημαντικό ρόλο της φαντασίας στην κατανόηση των εννοιών και στην ανακάλυψη και διαμόρφωση νέων θεωριών στις Φυσικές Επιστήμες (Root-Bernstein, 2003).

Ως ένα απλό παράδειγμα της σημασίας της φαντασίας στην επιστημονική ανακάλυψη, είναι η περίπτωση της ''φυσικής κίνησης'', όπως την «έβλεπαν» ο Αριστοτέλης, ο Γαλιλαίος, και ο Νεύτωνας. Για τον Αριστοτέλη η φυσική κίνηση απεικονίστηκε με την ελεύθερη πτώση ενός αντικείμενου. Για το Γαλιλαίο νοείται η απρόσκοπτη περιήγηση της Γης με πλοίο, και για τον Νεύτωνα ήταν η κίνηση ενός σώματος στον χώρο, με σταθερή ταχύτητα, χωρίς την επίδραση εξωτερικών δυνάμεων (Stinner, 2003).

Στο μάθημα Φυσικά στις δύο τελευταίες τάξης του δημοτικού, η διδασκαλία γίνεται κυρίως με έναν καθιερωμένο τρόπο, που δίνει έμφαση σε έννοιες και κάποια πειράματα, τα οποία ορισμένες φορές υπερβαίνουν γνώσεις και τις ικανότητες των μαθητών, ενώ λίγες είναι η προσπάθειες για την κατανόηση εννοιών και φαινομένων με τη χρήση της φαντασίας (Hewitt, 1990). Με τον τρόπο αυτό προωθείται μια

επαγωγική εικόνα της επιστήμης, χωρίς να έρχεται καθόλου σε επαφή με τη φαντασία που απαιτείται για την κατανόηση των θεωριών (Stinner, 1990).

Όσον αφορά τα σχολικά βιβλία του μαθήματος των Φυσικών, αν και βλέπουμε κάποια προσπάθεια ενσωμάτωσης της διδασκαλίας σε πλούσια περιβάλλοντα, με χρονογραφήματα στα κείμενα, οι μαθητές εξακολουθούν να απομνημονεύουν έννοιες και φαινόμενα, χωρίς όμως να χρησιμοποιούν τη φαντασίας τους, με αποτέλεσμα να είναι ανεπαρκής η κατανόησή τους (Hestenes, Wells & Swackhamer, 1992).

Για να είναι επιτυχής η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο δημοτικό σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντικό τόσο για τους συγγραφείς των βιβλίων, όσο και για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τα μαθήματα, να έχουν βαθιά κατανόηση ποιοτικών και ποσοτικών απαιτήσεων των μαθημάτων και του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν έννοιες στη Φυσική, στη Χημεία, στη Βιολογία και στη Γεωγραφία.

Ξεπερνώντας τον συμβατικό τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος επικεντρώνεται στο σχολικό βιβλίο και στη διάλεξη του εκπαιδευτικού, και ενσωματώνοντας την ιστορία και τη φύση της κάθε επιστήμης, τα αποτελέσματα θα είναι πολύ καλύτερα για τους μαθητές (Stinner, 2003). Μια καλύτερη μαθησιακή εμπειρία και η έμφαση στη φαντασία των μαθητών θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια καινοτόμο λύση στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε διαλέξεις, η συνεργατική μάθηση, η δομημένη επίλυση προβλημάτων και βιωματικές εργαστηριακές ασκήσεις συνιστούν τον καλύτερο, αποτελεσματικότερο και πιο ελκυστικό τρόπο για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (Brouwer, 1995).

Ιάπωνες ερευνητές των πανεπιστημίων του Τόκιο και του Μπουνγκιό ανέπτυξαν ένα μοντέλο μαθημάτων διδακτικής της Χημείας δίνοντας έμφαση στη φαντασία που οδηγεί στη δημιουργία (Ogawa, Fujii & Sumida, 2009). Τα μαθήματα έδιναν έμφαση στην ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές με χειροτεχνικές δημιουργίες, κυρίως με σχέδια, να αναπαραστήσουν και να περιγράψουν ορισμένες χημικές έννοιες ή χημικά φαινόμενα, όπως τα είδη των χημικών δεσμών, οι χημικοί τύποι, η χημική αντίδραση, το σκούριασμα του σιδήρου, οι φυσικές ιδιότητες του νερού, η διάχυση, τα πολυμερή κ.ά.

1. Η έννοια της φαντασίας

Με τον όρο «φαντασία» εννοούμε την ικανότητα παραγωγής και προσομοίωσης νέων ιδεών, αισθήσεων και αντικειμένων, χωρίς την άμεση εμπλοκή των πέντε αισθήσεών μας. Έχει τη βιολογική της βάση στον εγκέφαλο μας, όπου σχηματίζονται και αναδημιουργούνται νέες εμπειρίες, κυρίως από ζωηρές αναμνήσεις, εικόνες και έντονες σκηνές του παρελθόντος, αλλά και εντελώς φανταστικές εμπειρίες (Byrne, 2005).

Η φαντασία παρέχει νόημα στην εμπειρία και βοηθά σημαντικά τους μαθητές στην κατανόηση της γνώσης. Αποτελεί θεμέλιο της μαθησιακής διαδικασίας και δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να εφαρμόσουν τη γνώση, να επιλύσουν προβλήματα και να «δουν» νέους ανεξερεύνητους κόσμους (Egan, 1992).

Με τη φαντασία τους οι μαθητές αντλούν κατάλληλο υλικό που τους έχει δοθεί από τα βιβλία, τον εκπαιδευτικό, το διαδίκτυο κ.ά., με τον ψυχολογικό μηχανισμό της επεξεργασίας των μνημονικών εικόνων στην περιοχή Flechsig του εγκεφάλου, το διασπούν στα βασικά του στοιχεία, το αναπλάθουν δυνητικά και σχηματίζουν νέες μνημονικές παραστάσεις (Ευαγγέλου, 1993). Για παράδειγμα, μια βασική εκπαίδευση της φαντασίας, είναι η ακρόαση μιας αφήγησης ενός κειμένου, κατά την οποία χρησιμοποιούνται με ακρίβεια επιλεγμένες λέξεις που θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για περεταίρω επεξεργασία (Thomas & Brown, 2011).

Η φαντασία έχει συνδεθεί άμεσα ή έμμεσα με την επιστημονική δημιουργικότητα. Εξετάστηκε η επίδρασή της σε διακεκριμένους επιστήμονες, σε εκπαιδευτικούς των Φυσικών Επιστημών και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών (Stinner, 2003·Feist, 2006·Taylor et al., 2008·Al-Balushi, 2009·Maeyer & Talanquer, 2010). Η μεταφορά του J. H. Van’t Hoff για τη φαντασία ως «το δομικό υλικό της επιστήμης» αποτυπώνει καλύτερα το ευφάνταστο στοιχείο που είναι εγγενές με την ίδια η φύση της επιστήμης (Hadzigeorgiou, 2014).

2. Η θεωρία της δημιουργικής φαντασίας του Vygotsky

Σύμφωνα με τη θεωρία της δημιουργικής φαντασίας του L. S. Vygotsky, υπάρχουν τέσσερα χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται άμεσα με τη φαντασία του ανθρώπου (Smolucha & Smolucha, 1986). Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα ακόλουθα:

- Η φαντασία είναι η εσωτερίκευση του παιδικού παιχνιδιού. Η ανάπτυξή της ακολουθεί μια διαδρομή παρόμοια με την εξέλιξη του λόγου. Δηλαδή ξεκινά από τον κοινωνικό διάλογο του παιδιού με τους ενήλικες του περιβάλλοντός του, περνάει από μια εγωκεντρική φάση και τελικά καταλήγει σε εσωτερική ομιλία. Η διαδικασία αυτή διαρκεί μέχρι το 6^{ο} έτος της ζωής του παιδιού, που του επιτρέπει τη διαχείριση της εσωτερικής συνειδητότητας και την αυτορρύθμιση των συναισθημάτων. Από την ηλικία των 7 ετών και μετά, η φαντασία δεν χρειάζεται πλέον εξωτερικές υποστηρίξεις, γίνεται εσωτερική ψυχική λειτουργία και επιτρέπει στο παιδί να ονειροπολεί.
- Η φαντασία θεωρείται ως μια ανώτερη διανοητική λειτουργία, δηλαδή μια συνειδητά κατευθυνόμενη διαδικασία σκέψη, η οποία μαθαίνεται μέσω συλλογικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η φαντασία μπορεί να εξυπηρετήσει είτε την προσωπική ολοκλήρωση του ατόμου, είτε να χρησιμοποιηθεί για δημιουργική επίλυση προβλημάτων στην τέχνη και την επιστήμη.
- Η φαντασία συγκλίνει με τη σκέψη κατά τη διάρκεια της εφηβείας και ωριμάζει ως δημιουργική σκέψη κατά την ενηλικίωση.

- Για την κατανόηση επιστημονικών εννοιών, την ανάπτυξη νέων θεωριών και την δημιουργία καλλιτεχνημάτων απαιτείται η συνεργασία της φαντασίας και της σκέψης.

Σε αντίθεση με τους S. Freud και J. Piaget, που τόνισαν ότι το ασυνείδητο παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών, ο Vygotsky θεώρησε τη φαντασία ως μια ενεργή, συνειδητή διαδικασία δημιουργίας νοημάτων, μια πολιτισμική ψυχολογική λειτουργία.

Ο Piaget, για παράδειγμα, είχε μελετήσει ερευνητικά την υπόθεση ότι η φανταστική σκέψη είναι το αντίθετο της ρεαλιστικής σκέψης και ότι η παιδική σκέψη, δεν κατευθύνεται εγωκεντρικά, αλλά αντικαθίσταται σταδιακά από τη ρεαλιστική σκέψη του λογικού ενήλικα. Αυτό οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η φαντασία είναι κάτι με το οποίο έχει ήδη γεννηθεί ένα παιδί και υπάρχει ανεξάρτητα από την εμπειρία του ή οποιαδήποτε εκπαιδευτική επιρροή.

Η θεωρία του Vygotsky έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τη θεωρητική προσέγγιση του Piaget, διότι η φαντασία θεωρείται μια διαδικασία άμεσα συνδεόμενη με τη δημιουργία νοήματος, μια ανώτερη ψυχολογική λειτουργία, η οποία συνδέεται τόσο με τα συναισθήματα όσο και με τις πνευματικές λειτουργίες.

Επίσης, ο Vygotsky διαφωνούσε με τον Piaget στη διαδραμάτιση της γλώσσας κατά την ανάπτυξη της φαντασίας. Για τον Vygotsky η γλώσσα είναι ένα από τα πιο ισχυρά πολιτιστικά εργαλεία και παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανάπτυξη της φαντασίας (Gajdamaschko, 2006).

3. Η φαντασία στην ανάπτυξη ενός μοντέλου διδακτικής των Φυσικών στη Στ' δημοτικού

Στην παρούσα εργασία προτείνεται η καινοτόμος διδακτική προσέγγιση: «Φαντάζομαι, δημιουργώ και πειραματίζομαι στις Φυσικές Επιστήμες», για τη διδασκαλία ορισμένων ενοτήτων από τα μαθήματα Φυσικά στη Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου.

Το καινοτόμο διδακτικό μοντέλο «Φαντάζομαι, δημιουργώ και πειραματίζομαι στις Φυσικές Επιστήμες» πραγματοποιείται σε δύο διδακτικές ώρες. Κάθε διδακτική ώρα, διάρκειας σαράντα πέντε λεπτών, χωρίζεται σε δύο περιόδους.

Στην πρώτη περίοδο της πρώτης διδακτικής ώρας, διάρκειας είκοσι λεπτών, γίνεται μια ανασκόπηση από προηγούμενα μαθήματα και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές εικόνες, χάρτες, μοντέλα προσομοίωσης ή κάποια πειραματική διάταξη, σχετικά με το μάθημα που θα ακολουθήσει, με σκοπό να τραβήξει την προσοχή τους. Η αφόρμηση αποτελεί την έναρξη του μαθήματος με κάτι που προσελκύει το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών (Kauchak & Eggen, 2012).

Στη δεύτερη περίοδο της πρώτης διδακτικής ώρας, διάρκειας εικοσιπέντε λεπτών, γίνεται η διάλεξη του εκπαιδευτικού με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, ώστε

να αποκτήσουν τις κατάλληλες βασικές γνώσεις και δεξιότητες για τη διαδικασία που θα ακολουθήσει.

Η πρώτη περίοδος της δεύτερης διδακτικής ώρας, είναι δεκαπεντάλεπτη και δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να επεξεργαστούν τα συμπεράσματα από τις έννοιες και τα φαινόμενα του μαθήματος που διδάχθηκε, αλλά και προηγούμενων μαθημάτων.

Κατά τη δεύτερη περίοδο της δεύτερης διδακτικής ώρας, που διαρκεί τριάντα λεπτά, οι μαθητές δημιουργούν καλλιτεχνικά σχεδιάζοντας ή προτείνοντας κάποιο απλό πείραμα, πάνω στο νέο θέμα που τους ανέθεσε ο εκπαιδευτικός. Περιγράφουν και εξηγούσαν τα έργα τους χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους και την ορολογία του μαθήματος και δέχονται την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού. Με τη χρήση της φαντασίας, τα έργα αυτά των μαθητών, μπορεί να είναι εντελώς ελεύθερα και δεν αποκλείεται να θυμίζουν καλλιτεχνικές δημιουργίες μοντέρνας τέχνης!

Όλα τα παραπάνω έχουν ως σκοπό να διεγείρουν τη φαντασία των μαθητών, να χρησιμοποιήσουν τις ιδέες και να εκφραστούν δημιουργώντας και σχεδιάζοντας ελεύθερα, δηλαδή όχι απαραίτητα όπως είναι οι εικόνες του σχολικού βιβλίου. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορούν να έχουν και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Με τον τρόπο αυτό αποκτούν τις επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν τις γνώσεις τους και να αφομοιώσουν καλύτερα τη συγκεκριμένη ύλη του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών (Κόρακας, 2021).

4. Αναμενόμενα αποτελέσματα από την εφαρμογή της διδακτικής προσέγγισης

Η καινοτόμος διδακτική προσέγγιση: «Φαντάζομαι, δημιουργώ και πειραματίζομαι στις Φυσικές Επιστήμες», σχεδιάστηκε για να διερευνήσει τις πιθανές συνυφασμένες σχέσεις μεταξύ της φαντασίας, της κατανόησης και της μάθησης εννοιών και φαινομένων των Φυσικών Επιστημών στις τελευταίες τάξης του δημοτικού σχολείου.

Τα χαρακτηριστικά της διδακτικής προσέγγισης είναι τα εξής:

(1) Αναμένεται από τους μαθητές να κατανοήσουν έννοιες και φαινόμενα των Φυσικών επιστημών χρησιμοποιώντας μεθόδους και σχέδια μαθημάτων που διεγείρουν τη φαντασία τους.

(2) Δεδομένο ότι τα ευρήματα από προηγούμενη μελέτη αναφέρονταν σε έννοιες της Χημείας για μαθητές εφηβικής ηλικίας (Ogawa et al., 2009), θα χρησιμοποιηθούν παρόμοια μοντέλα μαθημάτων, αλλά και διάφορα πειράματα σχετικά με τις έννοιες των Φυσικών και της Γεωγραφίας.

(3) Οι μαθητές της Στ’ δημοτικού έχουν στην ύλη τους βασικές έννοιες από τις Φυσικές Επιστήμες, οπότε μπορούμε να προτείνονται ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες (σχεδιασμό, χρήση πλαστελίνης, απλά υλικά) με θέματα εννοιών και φαινομένων, που διεγείρουν τη φαντασία των μαθητών. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται κάποια παραδείγματα δραστηριοτήτων για τη Στ’ τάξη του δημοτικού σχολείου. Τα κεφάλαια και οι ενότητες αναφέρονται στο μάθημα «Φυσικά» ΣΤ' Δημοτικού Ερευνώ και Ανακαλύπτω (Αποστολάκης κ.ά., 2020).

(4) Είναι σημαντικό να διερευνηθεί αν η διδασκαλία των παραπάνω εννοιών, μέσω της φαντασίας, φέρνει καλύτερα αποτελέσματα κατανόησης και μάθησης, σε σχέση με ομάδες ελέγχου μαθητών που θα διδαχθούν τις Φυσικές Επιστήμες με τον κλασικό τρόπο και αν αυτός ο τρόπος προσέγγισης βοηθά περισσότερο τα παιδιά στην ανάπτυξη, τον τρόπο σκέψης και τη συμπεριφορά τους στην καθημερινή ζωή.
(5) Τέλος, επειδή είναι σημαντικό να προσεγγιστεί το θέμα μας και από την οπτική των Σπουδών της Παιδικής Ηλικίας, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι απόψεις των ίδιων των παιδιών για το ρόλο και τη χρησιμότητα της φαντασίας στην κατανόηση των εννοιών των Φυσικών επιστημών (Christensen & James, 2020). Δηλαδή εάν χρησιμοποιούν αυθόρμητα τρόπους νοερής εξεικόνισης στα μαθήματα αυτά, είτε από μόνοι τους (μοναχικά), είτε συζητώντας με συμμαθητές ή/και με τους γονείς τους, είτε ψάχνοντας στο διαδίκτυο και σε άλλες πηγές κ.λπ. (Κόρακας, 2021).

Πολλαπλές μελέτες έχουν αποδείξει σαφείς δεσμούς μεταξύ φαντασίας και μάθησης (Egan, 1992). Ωστόσο, λίγες μελέτες προσπάθησαν να εξετάσουν τον πιθανό συντονιστικό ρόλο της φαντασίας στην κατανόηση και μάθηση των Φυσικών Επιστημών στα σχολεία (Ogawa et al., 2009).

Πίνακας 1. Τάξη Στ' δημοτικού - Δραστηριότητες στο μάθημα των Φυσικών

Μάθημα	Δραστηριότητα
«Φυσικά» δημοτικού ΕΡΕΥΝΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ	Κεφάλαιο 3. Έμβια – Άβια: α) Να σχεδιάσετε ελεύθερα ένα κύτταρο από φύλλο πορτοκαλιάς. Και να περιγράψετε τα μέρη που αποτελείται. β) Πώς νομίζετε ότι θα είναι ένα κύτταρο από τη ρίζα της πορτοκαλιάς; Θα διαφέρει σε κάτι σε σχέση με το κύτταρο από το φύλλο;
«Φυσικά» δημοτικού ΕΡΕΥΝΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ	Κεφάλαιο 4. Φυτά: Να σχεδιάσετε ελεύθερα και να περιγράψετε ένα πείραμα με ένα υδρόβιο φυτό μέσα σε ένα ενυδρείο. Πώς μπορούμε να αντιληφθούμε ότι το υδρόβιο φυτό φωτοσυνθέτει;
«Φυσικά» δημοτικού ΕΡΕΥΝΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ	Κεφάλαιο 6. Οικοσυστήματα. Να σχεδιάσετε ελεύθερα: α) ένα οικοσύστημα (λίμνη, δάσος ή θαλάσσιο) βάζοντας βιοτικούς και αβιοτικούς και β) ένα τροφικό πλέγμα επιλέγοντας κατάλληλους οργανισμούς από το παραπάνω οικοσύστημα.
«Φυσικά» δημοτικού ΕΡΕΥΝΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ	Κεφάλαιο 8. Κυκλοφορικό: α) Με τη χρήση πλαστελίνης να φτιάξετε μία τομή τη ανθρώπινης καρδιάς, όπου να φαίνονται όλα τα μέρη της, όπως εσείς τη φαντάζεστε. β) Να σχεδιάσετε ελεύθερα τα ερυθρά αιμοσφαίρια. Πώς είναι αυτά στην πραγματικότητα;
«Φυσικά» δημοτικού ΕΡΕΥΝΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ	Κεφάλαιο 9. Ηλεκτρομαγνητισμός. Δίνονται ένα σιδερένιο καρφί, λεπτό σύρμα, συνδετήρες και μια μπαταρία. α) Με βάση τα παραπάνω υλικά να σχεδιάσετε ελεύθερα μια διάταξη με έναν ηλεκτρομαγνήτη. β) Να φτιάξετε τον ηλεκτρομαγνήτη και να ελέγξετε αν λειτουργεί το πείραμα που σχεδιάσατε.
«Φυσικά» δημοτικού	Κεφάλαιο 11. Οξέα – Βάσεις – Άλατα: Τα τοιχώματα από το μπρίκι της γιαγιάς που βράζει νερό για το τσάι της έχει γεμίσει άλατα. Στο

ΕΡΕΥΝΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ	ντουλάπι της η γιαγιά έχει ξύδι, μαγειρικό αλάτι και μαγειρική σόδα. α) Ποιο από τα υλικά αυτά θα πρέπει να προσθέσει η γιαγιά στο μπρίκι για να το καθαρίσει από τα άλατα; β) Θα βοηθήσει η θέρμανση στον καθαρισμό; Να σχεδιάσετε όλη τη διαδικασία.

5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Με την παρούσα καινοτόμο διδακτική προσέγγιση: «Φαντάζομαι, δημιουργώ και πειραματίζομαι στις Φυσικές Επιστήμες», η οποία δίνει έμφαση στη φαντασία, μπορεί να βελτιωθεί η απόδοση των μαθητών στην κατανόηση και μάθηση εννοιών και φαινομένων των Φυσικών Επιστημών. Παράλληλα, μπορεί να συμβάλει στη γνωστική ανάπτυξη, τον τρόπο σκέψης και την κοινωνικοποίηση των παιδιών του δημοτικού σχολείου.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι με την παρούσα διδακτική προσέγγιση, εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους τα ίδια τα παιδιά διαμορφώνουν από κοινού τις νοερές εικόνες τους για τις Φυσικές επιστήμες, καθώς και τη σημαντικότητα του ρόλου της φαντασίας στην κατανόηση των εννοιών.

Τέλος, θα ήταν χρήσιμη η αξιολόγηση αυτής της πρότασης μετά από την εφαρμογή της στην τάξη. Η δημιουργία ενός ερωτηματολογίου και μιας στατιστικής επεξεργασίας, πριν και μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης, θα έδινε αποτελέσματα σχετικά με την στατιστικά σημαντική ή όχι βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στην κατανόηση και μάθηση εννοιών και φαινομένων των Φυσικών Επιστημών.

Βιβλιογραφία

Al-Balushi, S. M. (2009). Factors influencing pre-service science teachers' imagination at the microscopic level in chemistry. *International Journal of Science and Mathematics Education, 7*(6), 1089–1110.

Αποστολάκης, Ε. Γ., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Πανταζής, Γ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α., & Καλκάνης, Γ. Θ. (2020). *«Φυσικά» ΣΤ' Δημοτικού, Ερευνώ και Ανακαλύπτω.* Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Brouwer, W. (1995). Towards a more conceptual way of teaching physics. *Physics in Canada, 51,* 55-61.

Byrne, R. M. J. (2005). *The Rational Imagination: How People Create Alternatives to Reality.* Cambridge, MA: MIT Press.

Christensen, P., & James, A. (2020). *Έρευνα με παιδιά. Προσεγγίσεις και πρακτικές.* Αθήνα: Πεδίο.

Egan, K. (1992). *Imagination in teaching and learning: The middle school years.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Ευαγγέλου, Ι. (1993). *Η Φαντασία: μια αδιερεύνητη ψυχική λειτουργία.* Αθήνα: Ιάμβλιχος.

Feist, G. J. (2006). *The psychology of science and the origins of the scientific mind.* New Haven, CT: Yale University Press.

Gajdamaschko, N. (2006). Theoretical Concerns: Vygotsky on Imagination Development. *Educational Perspectives, 39(2),* 34-40.

Hadzigeorgiou, Y. (2014). *Imagination and Learning Science.* In: Gunstone, R. (eds) Encyclopedia of Science Education. Springer, Dordrecht.

Hestenes, D., Wells, M., & Swackhamer, G. (1992). Force concept inventory. *The Physics Teacher, 30,* 141-151.

Hewitt, P. G. (1990). Conceptually speaking. *The Science Teacher, 57(5),* 54-57.

Kauchak, D., & Eggen, P. (2012). *Learning and teaching: Research-based method* (6th Ed.). Boston: Pearson.

Κόρακας, Δ. (2021). *Η φαντασία στην κατανόηση εννοιών και φαινομένων των Φυσικών Επιστημών στο δημοτικό.* 7ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.), Λάρισα 15-17/10/2021.

Maeyer, J., & Talanquer, V. (2010). The role of intuitive heuristics in students' thinking: Ranking chemical substances. *Science Education, 94*(6), 963–984.

Ogawa, H., Fujii, H., & Sumida, M. (2009). Development of a lesson model in chemistry through "Special Emphasis on Imagination leading to Creation" (SEIC). *Chemical Education Journal, 13(1),* 1-6.

Root-Bernstein, R. S. (2003). The art of innovation: Polymaths and the universality of the creative process. Στο L. Shavanina (Επιμ.), *International handbook of innovation,* (pp. 267-278), Amsterdam: Elsevier.

Smolucha, L.W., & Smolucha, F.C. (1986). L.S. Vygotsky's theory of creative imagination. *SPIEL 5(2),* 299-308.

Stinner, A. (1990). Philosophy, thought experiments, and large context problems in the secondary physics course. *International Journal of Science Education, 12(3),* 244-257.

Stinner, A. (2003). Scientific method, imagination and the teaching of physics. *Physics in Canada, 59,* 335–346.

Taylor, A.R., Jones, M. G., Broadwell, B., & Oppewal, T. (2008). Creativity, inquiry, or accountability? Scientists' and teachers' perceptions of science education. *Science Education, 92*(6), 1058–1075.

Thomas, D., & Brown, J. S. (2011). *A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change.* Lexington, KY: Create Space.

Εκπαιδευτικός οδηγός για τη διδασκαλία της Θερμοκρασίας, της Θερμότητας και της Θερμοδυναμικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Δήμητρα Σακαρέλου
Προπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
dimitrasak11@gmail.com
Γεώργιος Στύλος
ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
gstylos@uoi.gr
Κωνσταντίνος Γεωργόπουλος
ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
kgeorgop@uoi.gr

Περίληψη
Η συγκεκριμένη εργασία περιλαμβάνει την παρουσίαση ενός εκπαιδευτικού οδηγού για τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Θερμότητα, Θερμοκρασία και Θερμοδυναμική», με γνώμονα το αναβαθμισμένο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Φυσικών στην Ε΄ και Στ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Ο οδηγός έχει ως κύριο σκοπό να διευκολύνει τη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Δίνει έμφαση στο θεωρητικό υπόβαθρο των μελετώμενων εννοιών, στην πειραματική προσέγγισή τους με ποιοτική ερμηνεία των φαινομένων και στη σύνδεσή τους με εφαρμογές της καθημερινής ζωής. Οι προτεινόμενες πειραματικές διατάξεις περιλαμβάνουν τη χρήση απλών και καθημερινών υλικών, τα οποία συμβάλλουν στη σύνδεση των διδασκόμενων εννοιών με την καθημερινή ζωή των μαθητών και στη δημιουργία θετικών στάσεων των τελευταίων για το μάθημα των Φυσικών. Τέλος, ο οδηγός λαμβάνει υπόψη του ότι η διδασκαλία των Φυσικών αποτελεί ενεργή διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης. Προτείνει πειράματα, τα οποία ο διδάσκων μπορεί να προσαρμόσει στις εκάστοτε ανάγκες για την επίτευξη των διδακτικών στόχων και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις-κλειδιά: πείραμα, επιστημονική μέθοδος, θερμικά φαινόμενα, εφαρμογές καθημερινότητας

Abstract
This suggestion includes the presentation of an educational guide for the teaching of the thematical unit “Heat, Temperature and Thermodynamics” in the light of the upgraded Studies Programme for the Physics in E and F grade of the elementary school. The main purpose of this guide is to facilitate the teaching practice of primary education teachers. It emphasises the theoretical background of the concepts envisaged, their experimental approach in a qualitative way and their connection to everyday life applications. The experimental provisions include the use of simple and

daily material, which contribute to linking taught concepts to students' daily lives and to the creation of positive attitudes of the latter in the course of Physics. Finally, this guide takes into account that the teaching of Physics is an active process of building knowledge. It proposes experiments, which the teacher can adapt to the needs, with a view to achieving the teaching objectives and improving the educational process.

Keywords: experiment, scientific method, thermal phenomena, everyday applications

0. Εισαγωγή

Το γνωστικό αντικείμενο των Φυσικών θα πρέπει να γίνεται κατανοητό από τους μαθητές ως αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής τους ζωής, ώστε να έχουν κίνητρα, ενδιαφέρον και δυνατότητα ανάπτυξης του ορθολογικού και κριτικού τρόπου σκέψης, με σκοπό την ερμηνεία των φαινομένων και των τεχνολογικών εφαρμογών, αξιοποιώντας την επιστημονική μεθοδολογία για την ανάπτυξη της ενεργού πολιτειότητας (ΙΕΠ, 2021). Ο αποδεικτικός πειραματισμός επιδιώκει από τους μαθητές αφενός την ταύτιση της διερευνητικής/ανακαλυπτικής μεθόδου με τον ορθολογισμό, αφετέρου την άσκηση στον ορθολογισμό και στην κριτική σκέψη, ώστε να μπορούν να τα εφαρμόζουν σε προβλήματα της καθημερινότητάς τους τόσο ως συνειδητοί πολίτες, όσο και ως δημιουργικοί άνθρωποι (ΙΕΠ, 2021).

Ο πειραματισμός έχει βασικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκτελείται από ομάδες μαθητών που εφαρμόζουν την επιστημονική μεθοδολογία και πραγματοποιείται με απλά υλικά και μέσα. Η επιλογή των συγκεκριμένων υλικών και μέσων δεν προτείνεται μόνο ως μία λύση ανάγκης, λόγω του χαμηλού κόστους και της εύκολης εύρεσής τους, αλλά ως μία συνειδητή επιλογή, εξαιτίας της οποίας προτείνεται η αξιοποίησή τους ακόμη και εάν το σχολείο διαθέτει ειδικά εργαστηριακά όργανα (Κουμαράς, 2009). Βασική αρχή είναι ότι τα πειράματα με υλικά καθημερινής χρήσης συμβάλλουν στη σύνδεση των υπό εξέταση φαινομένων με την καθημερινή ζωή και ταιριάζουν τόσο με τις ανάγκες, όσο και με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Κουμαράς, 2009).

Επιπλέον, η συνεισφορά του πειράματος στην αποτελεσματικότερη προσέγγιση της γνώσης έγκειται στο ότι προσφέρει άμεση εμπειρία φαινομένων, εγείρει το ενδιαφέρον για το μάθημα, βοηθάει στην κατανόηση των μελετώμενων εννοιών και των υπό εξέταση φαινομένων, προάγει μηχανισμούς σκέψης, καλλιεργεί ψυχοκινητικές δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για την ισορροπημένη ανάπτυξη του σύγχρονου ανθρώπου και συμβάλλει στην κατανόηση και υιοθέτηση της επιστημονικής νοοτροπίας και συμπεριφοράς (Αρναουτάκης κ.ά., 2005˙ Κοντουδάκης, 2021).

Προς αυτή την κατεύθυνση, η παρούσα εργασία περιγράφει έναν οδηγό, ο οποίος απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν το θεματικό πεδίο «ΘΕΡΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΘΕΡΜΟΚΡΑΣΙΑ, ΘΕΡΜΟ-ΔΥΝΑΜΙΚΗ» των Φυσικών σε μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Ο οδηγός, που είναι αναρτημένος στην

ιστοσελίδα του Εργαστηρίου Εκπαίδευσης και Διδασκαλίας της Φυσικής του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (https://physlab.edu.uoi.gr), περιλαμβάνει τρεις άξονες: (α) αναδεικνύει το θεωρητικό υπόβαθρο των μελετώμενων εννοιών, (β) προτείνει πειράματα (υλικά, εκτέλεση, παρατήρηση, ερμηνεία/συμπέρασμα),τα οποία αντιστοιχούν στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και (γ) συνδέει και εφαρμόζει τα φαινόμενα με την καθημερινή ζωή.

Πίνακας 1: Συγκεντρωτική Απεικόνιση του θεματικού πεδίου «ΘΕΡΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΘΕΡΜΟΚΡΑΣΙΑ, ΘΕΡΜΟ-ΔΥΝΑΜΙΚΗ» (ΙΕΠ, 2021)

Θεματικά Πεδία	Θεματικές Ενότητες	Γενικοί Στόχοι
ΘΕΡΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΘΕΡΜΟΚΡΑΣΙΑ, ΘΕΡΜΟ-ΔΥΝΑΜΙΚΗ	Θερμότητα και Θερμοκρασία: Η Σχέση τους. Θερμόμετρο (είδη θερμομέτρων, εκτίμηση– μέτρηση).	Να διακρίνουν το φυσικό μέγεθος «θερμότητα» από το φυσικό μέγεθος «θερμοκρασία». Να ερμηνεύουν τις μεταμορφώσεις ή αλλαγές κατάστασης της ύλης με τη θερμοκρασία και τη διαστολή και συστολή της ύλης με τη θερμοκρασία. Να περιγράφουν τις διαφοροποιήσεις στον τρόπο κίνησης των μορίων στις τρεις καταστάσεις της ύλης. Να περιγράφουν τους τρόπους μετάδοσης, μεταφοράς και διάδοσης της θερμότητας.

1.Πειράματα

1.1 «Εκτίμηση της θερμοκρασίας»

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές αναμένεται να διαπιστώσουν πειραματικά ότι η εκτίμηση της θερμοκρασίας με τις ανθρώπινες αισθήσεις δεν είναι αντικειμενική (ΙΕΠ, 2021).

Υλικά: Τρία όμοια αλουμινένια δοχεία (π.χ. από πουράκια), κρύο νερό, ζεστό νερό, χλιαρό νερό

Διαδικασία: Τοποθετήστε τα δοχεία το ένα δίπλα στο άλλο. Ρίξτε στο πρώτο, κατά σειρά, δοχείο ζεστό νερό. Ρίξτε στο δεύτερο, κατά σειρά, δοχείο χλιαρό νερό. Ρίξτε στο τρίτο, κατά σειρά, δοχείο χλιαρό νερό. Ρίξτε στο τέταρτο, κατά σειρά, δοχείο κρύο νερό. Αγγίξτε με τα δάχτυλα του ενός χεριού σας το δοχείο με το ζεστό νερό και με εκείνα του άλλου χεριού σας το δοχείο με το κρύο νερό. Περιμένετε περίπου δύο λεπτά της ώρας. Έπειτα, αγγίξτε με τα δάχτυλα του ενός χεριού σας το ένα δοχείο με το χλιαρό νερό και με εκείνα του άλλου χεριού σας το άλλο δοχείο με το χλιαρό νερό.

Εικόνα 1: **Πειραματική διάταξη υποκειμενικής μέτρησης της θερμοκρασίας**

Παρατήρηση: Το χλιαρό νερό το αισθανόμαστε κρύο με το χέρι, το οποίο είχαμε βυθίσει στο δοχείο με το ζεστό νερό. Αντίστοιχα, το χλιαρό νερό το αισθανόμαστε ζεστό με το χέρι, το οποίο είχαμε βυθίσει στο δοχείο με το κρύο νερό.

Συμπέρασμα: Η εκτίμηση της θερμοκρασίας με την αίσθηση της αφής είναι σχετική και, επομένως, δεν είναι ακριβής.

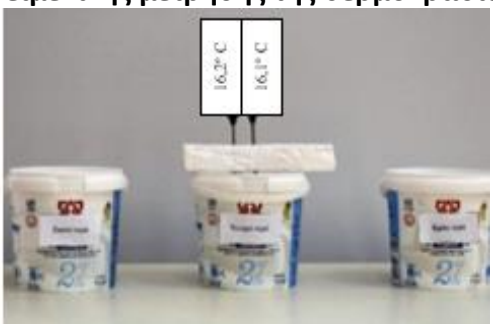
1.2 «Ακριβής μέτρηση της θερμοκρασίας»

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Οι μαθητές αναμένεται να περιγράψουν την κατασκευή, τη λειτουργία και τη χρησιμότητα του θερμομέτρου, να εξοικειωθούν με τις μονάδες μέτρησης της θερμοκρασίας και να μετρήσουν τη θερμοκρασία διαφόρων σωμάτων με θερμόμετρο (ΙΕΠ, 2021).

Υλικά: Δύο όμοια ψηφιακά θερμόμετρα μαγειρικής, τρία όμοια πλαστικά δοχεία (π.χ. από οικογενειακές συσκευασίες γιαουρτιών), κρύο νερό, ζεστό νερό, χλιαρό νερό.

Διαδικασία: Τοποθετήστε τα δοχεία το ένα δίπλα στο άλλο. Ρίξτε στο πρώτο, κατά σειρά, δοχείο ζεστό νερό. Ρίξτε στο δεύτερο, κατά σειρά, δοχείο χλιαρό νερό. Ρίξτε στο τρίτο, κατά σειρά, δοχείο κρύο νερό. Χρησιμοποιώντας τα θερμόμετρα, σημειώστε τις θερμοκρασίες του ζεστού και του κρύου νερού, που περιέχονται στο πρώτο και στο τρίτο δοχείο αντίστοιχα. Ακολούθως, κρατήστε τα θερμόμετρα με τέτοιο τρόπο, ώστε να μετρήσετε τη θερμοκρασία του χλιαρού νερού, που περιέχεται στο δεύτερο δοχείο.

Εικόνα 2: **Πειραματική διάταξη αντικειμενικής μέτρησης της θερμοκρασίας**



Παρατήρηση: Τα δύο θερμόμετρα δείχνουν την ίδια θερμοκρασία για το χλιαρό νερό.

Συμπέρασμα: Για να μετρήσουμε με αντικειμενικό τρόπο και με ακρίβεια τη θερμοκρασία του νερού, χρησιμοποιούμε ειδικά όργανα, που ονομάζονται θερμόμετρα.

1.3 «Τα διαφορετικά αποτυπώματα του ίδιου κέρματος»

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Οι μαθητές αναμένεται να συνδέσουν τη μεταβολή στη μάζα ενός σώματος με τη μεταβολή της θερμοκρασίας του και να διαπιστώσουν πειραματικά ότι τα στερεά σώματα αφενός διαστέλλονται, όταν θερμαίνονται, αφετέρου συστέλλονται, όταν ψύχονται (ΙΕΠ, 2021).

Υλικά: Κέρμα, ρεσώ, πλαστικό ποτήρι, πένσα, αναπτήρας, ψαλίδι, μαρκαδόρος, φύλλο χαρτιού, χλιαρό νερό

Διαδικασία: Ρίξτε νερό στο ποτήρι. Ζωγραφίστε με μαρκαδόρο τη μία επιφάνεια του κέρματος και ακουμπήστε την στο χαρτί, ώστε να αφήσει το κέρμα το αποτύπωμά του. Κόψτε με το ψαλίδι το αποτύπωμα του κέρματος, ώστε να έχετε τις αρχικές του διαστάσεις. Ανάψτε το ρεσώ και θερμάνετε το κέρμα για περίπου τέσσερα λεπτά της ώρας, κρατώντας το προσεκτικά με την πένσα. Τοποθετήστε το πυρωμένο κέρμα κάτω από το αρχικό αποτύπωμα. Τι παρατηρείτε (Ι);Ακολούθως, βουτήξτε το κέρμα μέσα στο ποτήρι με το νερό. Τοποθετήστε εκ νέου το κέρμα κάτω από το αρχικό αποτύπωμα. Τι παρατηρείτε (ΙΙ);

Εικόνα 3: **Πειραματική διάταξη διαστολής και συστολής των στερεών σωμάτων**

Παρατηρήσεις: Ι) Το αποτύπωμα του πυρωμένου κέρματος είναι μεγαλύτερο από το αρχικό του αποτύπωμα και ΙΙ) αφού βουτήξαμε το κέρμα στο νερό, το αποτύπωμά του είναι όμοιο με το αρχικό.

Ερμηνεία – Συμπέρασμα: Το κέρμα, όταν θερμαίνεται (προσλαμβάνει ενέργεια/θερμότητα), διαστέλλεται (αυξάνονται οι διαστάσεις). Αντίστοιχα, το κέρμα, όταν ψύχεται (αποβάλλει ενέργεια/θερμότητα), συστέλλεται (μειώνονται οι διαστάσεις).

1.4 «Η ιδιόμορφη συμπεριφορά του νερού»

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Οι μαθητές αναμένεται να συνδέσουν τη μεταβολή στον όγκο ενός σώματος με τη μεταβολή της θερμοκρασίας του και να

διαπιστώσουν πειραματικά ότι τα υγρά σώματα αφενός διαστέλλονται, όταν θερμαίνονται, αφετέρου συστέλλονται, όταν ψύχονται (ΙΕΠ, 2021).

Υλικά: Κατάψυξη, δύο όμοια ποτήρια, παγοθήκη, λάδι, χλιαρό νερό

Διαδικασία: Γεμίστε τις μισές θήκες μίας παγοθήκης με νερό και τις άλλες μισές με λάδι. Τοποθετήστε την παγοθήκη στην κατάψυξη. Μετά από αρκετές ώρες, αφαιρέστε τα παγάκια και τοποθετήστε τα μεν παγάκια του λαδιού σε ένα ποτήρι με λάδι, τα δε παγάκια του νερού σε ένα ποτήρι με νερό.

Εικόνα 4: **Πειραματική διάταξη διαστολής και συστολής του νερού**

Παρατήρηση: Τα παγάκια του νερού επιπλέουν στο ποτήρι με το νερό, ενώ τα παγάκια του λαδιού βυθίζονται στο ποτήρι με το λάδι.

Ερμηνεία – Συμπέρασμα: Από τη μία, το λάδι, όπως και η συντριπτική πλειοψηφία των υλικών, συστέλλεται, όταν ψύχεται. Αυτό σημαίνει ότι η πυκνότητά του αυξάνεται, αφού ίδια μάζα λαδιού περιέχεται σε μικρότερο όγκο. Ως εκ τούτου, όταν ένα παγάκι λαδιού βυθίζεται σε λάδι, το παγάκι βυθίζεται ως πυκνότερο. Από την άλλη, το νερό αποτελεί εξαίρεση, καθώς διαστέλλεται, όταν η θερμοκρασία του πέφτει από τους 4°C έως τους 0°C. Ως εκ τούτου, όταν ένα παγάκι νερού βυθίζεται σε νερό υψηλότερης πυκνότητας, το παγάκι επιπλέει σε αυτό.

1.5 «Το νερό που ανεβαίνει»

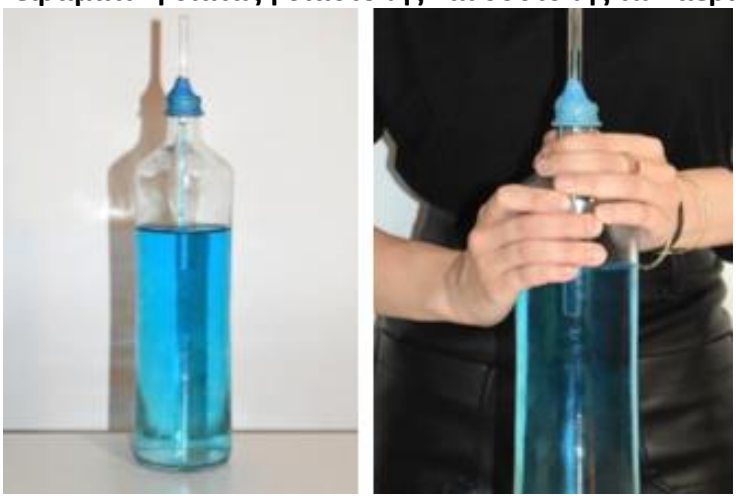
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Οι μαθητές αναμένεται να συνδέσουν τη μεταβολή στον όγκο ενός σώματος με τη μεταβολή της θερμοκρασίας του και να διαπιστώσουν πειραματικά ότι τα αέρια σώματα αφενός διαστέλλονται, όταν θερμαίνονται, αφετέρου συστέλλονται, όταν ψύχονται (ΙΕΠ, 2021).

Υλικά: Γυάλινο διαφανές μπουκάλι (π.χ. από νερό), διάφανο πλαστικό ή γυάλινο καλαμάκι, σφυρί, καρφί, χωνί, πιστόλι σιλικόνης ή πλαστελίνη, χρώματα τροφίμων, χλιαρό νερό.

Διαδικασία: Ξεβιδώστε το καπάκι από το μπουκάλι. Τοποθετήστε το καρφί στο κέντρο του καπακιού του μπουκαλιού και με το σφυρί κάντε μια τρύπα, με τέτοιο τρόπο, ώστε η διάμετρός της να είναι όμοια με τη διάμετρο που έχει το καλαμάκι. Τοποθετήστε το καλαμάκι στην τρύπα και σταθεροποιήστε το με σιλικόνη ή με πλαστελίνη. Ρίξτε μερικές σταγόνες χρώματος ζαχαροπλαστικής στο μπουκάλι. Ρίξτε

νερό στο μπουκάλι, αξιοποιώντας το χωνί. Βιδώστε το καπάκι στο μπουκάλι και αγγίξτε σφιχτά το πάνω μέρος του μπουκαλιού.

Εικόνα 5:Πειραματική διάταξη διαστολής και συστολής των αέριων σωμάτων



Παρατήρηση: Λίγα δευτερόλεπτα αφότου πιάνουμε σφιχτά το μπουκάλι με τα χέρια μας, η στάθμη του χρωματισμένου νερού ανεβαίνει.

Ερμηνεία – Συμπέρασμα: Ο εγκλωβισμένος αέρας στο εσωτερικό του μπουκαλιού θερμαίνεται από την ενέργεια (θερμότητα), που μεταφέρεται μέσω των χεριών στο μπουκάλι, και διαστέλλεται. Για τον λόγο αυτό, αυξάνεται η εσωτερική πίεση του μπουκαλιού, η οποία με τη σειρά της ασκεί δύναμη στην επιφάνεια του χρωματισμένου νερού, ανεβάζοντας τη στάθμη του στο καλαμάκι.

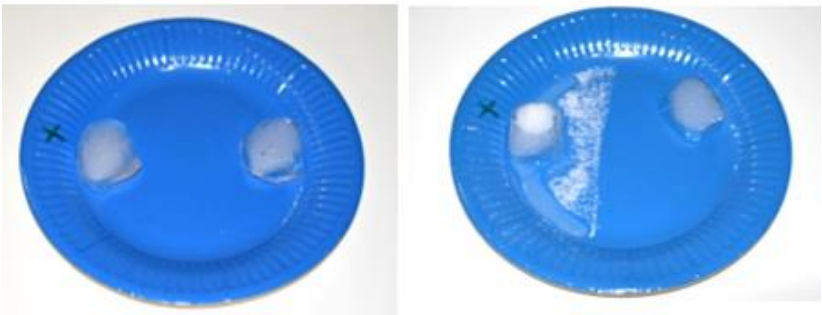
1.6 «Το αλάτι στους παγωμένους δρόμους»

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Οι μαθητές αναμένεται να ορίσουν την τήξη ως την αλλαγή φυσικής κατάστασης από στερεή σε υγρή, να αντιληφθούν ότι για να μετατραπεί ένα σώμα από στερεό σε υγρό πρέπει να απορροφήσει ενέργεια και να διαπιστώσουν πειραματικά ότι αφενός ο πάγος λιώνει σε συγκεκριμένη θερμοκρασία, αφετέρου η θερμοκρασία παραμένει σταθερή όση ώρα ο πάγος λιώνει (ΙΕΠ, 2021).

Υλικά: Πολύχρωμο χάρτινο πιάτο, αλάτι, δύο όμοια παγάκια, μαρκαδόρος

Διαδικασία: Τοποθετήστε τα δύο παγάκια στο πιάτο και σημείωσε ένα «+» κοντά στο ένα παγάκι. Στο παγάκι με το σημάδι, ρίξτε αρκετό αλάτι. Περιμένετε περίπου πέντε λεπτά της ώρας.

Εικόνα 6: **Πειραματική διάταξη τήξης**



Παρατήρηση: Τα παγάκια λιώνουν, αλλά πιο γρήγορα λιώνει αυτό που έχει αλάτι.

Ερμηνεία – Συμπέρασμα: Τα κρυσταλλάκια του αλατιού παρεμβάλλονται μεταξύ των μορίων του πάγου. Οι δυνάμεις συνοχής μεταξύ των μορίων του πάγου εξασθενούν. Ο πάγος λιώνει σε χαμηλότερη θερμοκρασία από τους 0°C. Έτσι, επιταχύνεται η τήξη του.

1.7 «Εξάτμιση και θερμοκρασία»

Προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα: Οι μαθητές αναμένεται να ορίσουν την εξάτμιση ως την αλλαγή της φυσικής κατάστασης από υγρή σε αέρια, όταν αυτή γίνεται από την ελεύθερη επιφάνεια του υγρού (ΙΕΠ, 2021).

Υλικά: Λεία και όχι απορροφητική επιφάνεια (π.χ. θρανίο), πηγή θερμότητας (π.χ. φωτιστικό γραφείο, το οποίο δεν διαθέτει led λάμπα), καθαρή βενζίνη, σύριγγα.

Διαδικασία: Βάλτε καθαρή βενζίνη στη σύριγγα. Ρίξτε με τη σύριγγα μία σταγόνα καθαρής βενζίνης στην επιφάνεια. Όμοια, ρίξτε σε μακρινή απόσταση από την προηγούμενη μία ακόμα σταγόνα καθαρής βενζίνης. Τοποθετήστε την πηγή θερμότητας, με τέτοιο τρόπο, ώστε να φωτίζει μόνο τη μία εκ των δύο σταγόνων. Περιμένετε ελάχιστα λεπτά της ώρας.

Εικόνα 7: **Πειραματική διάταξη μελέτης ενός παράγοντα της εξάτμισης**

Παρατήρηση: Η σταγόνα της καθαρής βενζίνης, που προσλαμβάνει θερμότητα, εξατμίζεται πιο γρήγορα σε σχέση με την άλλη σταγόνα της καθαρής βενζίνης.

Συμπέρασμα: Η ταχύτητα της εξάτμισης της καθαρής βενζίνης εξαρτάται από τη θερμοκρασία του υλικού σώματος.

1.8 «Το μπαλόνι που δεν καίγεται»

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Οι μαθητές αναμένεται να ορίσουν τον βρασμό ως την αλλαγή της φυσικής κατάστασης από υγρή σε αέρια, όταν αυτή

γίνεται σε όλο το υγρό και να διαπιστώσουν πειραματικά ότι αφενός η θερμοκρασία βρασμού είναι συγκεκριμένη, αφετέρου η θερμοκρασία παραμένει σταθερή όση ώρα διαρκεί ο βρασμός (ΙΕΠ, 2021).

Υλικά: Μπαλόνι, αναπτήρας, ρεσώ, νερό.

Διαδικασία: Ρίξτε στο μπαλόνι λίγο νερό και δέστε το. Τοποθετήστε το μπαλόνι προσεκτικά πάνω στο αναμμένο ρεσώ. Περιμένετε μερικά λεπτά της ώρας.

Εικόνα 8: **Πειραματική διάταξη βρασμού**

Παρατήρηση: Το μπαλόνι, ενώ είναι πάνω στη φλόγα, δεν σκάει.

Ερμηνεία – Συμπέρασμα: Το νερό βράζει σε χαμηλότερη θερμοκρασία από το καουτσούκ. Το νερό στο εσωτερικό μέρος του καουτσούκ δεν επιτρέπει την άνοδο της θερμοκρασίας πάνω από τους 100° C. Η θερμοκρασία τόσο του νερού, όσο και του καουτσούκ, κατά τη διάρκεια του βρασμού, παραμένει σταθερή. Όλη η προσφερόμενη θερμότητα καταναλώνεται για τη μετατροπή του νερού σε αέριο και δεν καταναλώνεται για την άνοδο της θερμοκρασίας του καουτσούκ.

1.9 «Τα υλικά του ταξιδιού της θερμότητας»

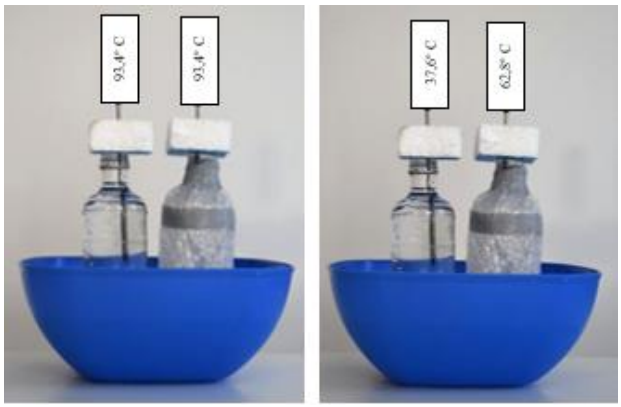
Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Οι μαθητές αναμένεται να διακρίνουν υλικά σε καλούς ή κακούς αγωγούς της θερμότητας και να διαπιστώσουν πειραματικά ότι η θερμότητα αφενός μεταδίδεται με αγωγή, αφετέρου μεταδίδεται από το θερμότερο προς το ψυχρότερο μέρος του αντικειμένου (ΙΕΠ, 2021).

Υλικά: Δύο όμοια ψηφιακά θερμόμετρα μαγειρικής, δύο όμοια γυάλινα μπουκάλια (π.χ. από σόδα), δύο όμοια κομμάτια φελιζόλ, αεροπλάστ, μονωτική ταινία, πλαστική λεκάνη, χρονόμετρο, παγάκια, κρύο νερό, ζεστό νερό.

Διαδικασία: Τυλίξτε το ένα γυάλινο μπουκάλι με αεροπλάστ και σταθεροποιήστε το με μονωτική ταινία. Γεμίστε το πλαστικό δοχείο με κρύο νερό και παγάκια. Ρίξτε στα δύο γυάλινα μπουκάλια ζεστό νερό. Τοποθετήστε τα δύο γυάλινα μπουκάλια εντός του δοχείου και προσαρμόστε τα φελιζόλ με τα θερμόμετρα επάνω τους. Πατήστε το χρονόμετρο και καταγράψτε περιοδικά (κάθε ένα λεπτό της ώρας) τις ενδείξεις των θερμομέτρων για συνολικό χρονικό διάστημα δεκαπέντε λεπτών της

ώρας. Πριν από τη λήψη κάθε ένδειξης, φροντίστε να ανακατεύετε καλά το νερό των δύο μπουκαλιών.

Εικόνα 9: **Μετάδοση θερμότητας με αγωγή**



Παρατήρηση: Η θερμοκρασία του νερού στο μπουκάλι με το αεροπλάστ μειώνεται πιο γρήγορα σε σχέση με εκείνη στο μπουκάλι χωρίς το αεροπλάστ.

Συμπέρασμα: Το αεροπλάστ ως μονωτής περιορίζει τη μεταφορά θερμότητας προς το περιβάλλον.

1.10 «Η διαδρομή του έλικα»

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Οι μαθητές αναμένεται να διαπιστώσουν πειραματικά τη μεταφορά θερμότητας με ρεύματα και με μετακίνηση ύλης στα υγρά σώματα (ΙΕΠ, 2021).

Υλικά: Αλουμινόχαρτο, μαρκαδόρος, ψαλίδι, λεπτό νήμα, κερί, αναπτήρας

Διαδικασία: Σχεδιάστε πάνω στο αλουμινόχαρτο έναν έλικα. Κόψτε το σχέδιό σας και δέστε την άκρη του με το νήμα. Ανάψτε το κερί και κρατήστε επάνω του τον έλικα, κρατώντας τον από το νήμα.

Εικόνα 10: **Πειραματική διάταξη μεταφοράς θερμότητας δια μέσω ρευμάτων (Ι)**

Παρατήρηση: Ο έλικας όταν ανεβαίνει προς τα πάνω «μαζεύεται», ενώ όταν κατεβαίνει προς τα κάτω «τεντώνεται».

Ερμηνεία – Συμπέρασμα: Η θερμότητα στα αέρια μεταφέρεται με ρεύματα. Το αέριο, το οποίο έχει μεγαλύτερη θερμοκρασία, μετακινείται προς τα επάνω, μεταφέροντας θερμότητα και περιστρέφοντας το αλουμινόχαρτο.

1.11 «Η διαδρομή των πολύχρωμων χαρτιών»

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Οι μαθητές αναμένεται να διαπιστώσουν πειραματικά τη μεταφορά θερμότητας με ρεύματα και με μετακίνηση ύλης στα υγρά σώματα (ΙΕΠ, 2021).

Υλικά: Ποτήρι ζέσεως, γκαζάκι, χρωματιστά χαρτάκια, αναπτήρας, νερό.

Διαδικασία: Ρίξτε πολύχρωμα χαρτάκια και νερό στο ποτήρι ζέσεως. Τοποθετήστε το ποτήρι ζέσεως επάνω στο αναμμένο γκαζάκι. Περιμένετε μερικά λεπτά της ώρας.

Εικόνα 11: **Πειραματική διάταξη μεταφοράς θερμότητας δια μέσω ρευμάτων (ΙΙ)**

Παρατήρηση: Το νερό βράζει και τα πολύχρωμα χαρτάκια περιφέρονται, ανεβοκατεβαίνοντας.

Ερμηνεία – Συμπέρασμα: Η θερμότητα στο νερό μεταφέρεται με ρεύματα. Το νερό, το οποίο έχει μεγαλύτερη θερμοκρασία, μετακινείται προς τα επάνω, μεταφέροντας θερμότητα και παρασύροντας τα πολύχρωμα χαρτάκια.

1.12 «Τενεκεδάκια που απορροφούν διαφορετικά τη θερμότητα»

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Οι μαθητές αναμένεται να διαπιστώσουν πειραματικά αφενός ότι η θερμότητα διαδίδεται με ακτινοβολία, αφετέρου ότι τα υλικά σώματα απορροφούν και εκπέμπουν θερμότητα, καθώς και να αντιληφθούν ότι τα σκουρόχρωμα αντικείμενα απορροφούν θερμότητα περισσότερο από τα ανοιχτόχρωμα αντικείμενα (ΙΕΠ, 2021).

Υλικά: Δύο όμοια ψηφιακά θερμόμετρα μαγειρικής, λάμπα πυρακτώσεως, ντουί ρεύματος με καλώδιο, φωτιστικό δαπέδου, μονωτική ταινία λευκού χρώματος, μονωτική ταινία μαύρου χρώματος, δεματικά, χρονόμετρο, χάρακας, ψαλίδι.

Διαδικασία: Συνδέστε τη λάμπα πυρακτώσεως με το καλώδιο, που περιέχει το ντουί. Προσαρμόστε το καλώδιο στον κορμό του φωτιστικού και σταθεροποιήστε το με δεματικά. Κόψτε μία λωρίδα μήκους δέκα εκατοστών λευκής μονωτικής ταινίας και καλύψτε με αυτή το μπροστινό μέρος του ενός θερμομέτρου. Κόψτε μία λωρίδα μήκους δέκα εκατοστών μαύρης μονωτικής ταινίας και καλύψτε με αυτή το μπροστινό μέρος του άλλου θερμομέτρου. Πατήστε το χρονόμετρο και καταγράψτε περιοδικά (κάθε τέσσερα λεπτά της ώρας) τις ενδείξεις των θερμομέτρων για συνολικό χρονικό διάστημα είκοσι λεπτών της ώρας.

Εικόνα 12: **Πειραματική διάταξη διάδοσης θερμότητας με ακτινοβολία**

Παρατήρηση: Η θερμοκρασία του νερού στο μαύρο τενεκεδάκι αυξάνεται πιο γρήγορα σε σχέση με εκείνη στο λευκό τενεκεδάκι.

Συμπέρασμα: Το μαύρο απορροφάει τη θερμότητα με ταχύτερο και μεγαλύτερο ρυθμό σε σχέση με το λευκό.

Βιβλιογραφία

Αρναουτάκης, Ι., Καρανίκας, Γ., Καραπαναγιώτης, Β., Κόκκοτας, Π., & Κουρέλης, Γ.(2005). *Πειράματα Φυσικής για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο – Αξιοποίηση του πειράματος στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δρόλαπας, Α., Μεταξά, Μ., Παπανικολάου, Χ., Παπατσίμπα, Λ., Πατσής, Α., &Χούπη, Μ. (2015). *Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό – Φυσική (Τάξεις: Α', Β', Γ' Γενικού Λυκείου)*. http://hdl.handle.net/10795/1752

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2021). *Νέα προγράμματα σπουδών – Φυσικά Δημοτικού*. http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli (Πρόσβαση 15 Ιουνίου 2022).

Κοντουδάκης, Δ. (2021). *Πειράματα Φυσικής με καθημερινά υλικά*. (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου «apothesis» (URLhttps://apothesis.eap.gr/handle/repo/53647).

Κουμαράς, Π. (2009). *Οδηγός για την πειραματική διδασκαλία της Φυσικής*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.

Η δεξιότητα της ακρόασης και κατανόησης προφορικού λόγου για μικτές τάξεις. Σχεδιασμός υλικού σύμφωνα με το νέο ΠΣ (2021)

Γεωργία Στύλου
Δρ., Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
gstylou@gmail.com
Ευγενία Μαγουλά
Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ
magoula.ptde@gmail.com

Περίληψη
Στην παρούσα εργασία αναλύεται το θέμα του σχεδιασμού διδακτικού υλικού για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της κατανόησης και της παραγωγής προφορικού λόγου, οι οποίες προβλέπονται από το ΠΣ 2021για τη Γλώσσα στο Δημοτικό. Εστιάζουμε στην ακρόαση και κατανόηση του προφορικού λόγου μιας και η καλλιέργεια αυτής της δεξιότηταςκρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη της γενικής αλλά και εστιασμένης ακρόασης των μαθητών, ειδικά σε καιρούς που τα οπτικά ερεθίσματα έχουν κυρίαρχο ρόλο. Οι φοιτητές του ΠΤΔΕ, στο πλαίσιο εργασίας, ετοίμασαν διδακτικό υλικό για μικτές τάξεις, σύμφωνα με προδιαγραφές που τους δόθηκαν.Παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα υλικού για διαφοροποιημένη διδασκαλία και θα συζητηθούν προβληματισμοί που ανακύπτουν. Κάθε διδακτικό σχέδιο περιλαμβάνει ακουστικό αρχείο και δραστηριότητες που είναι να γίνουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ακρόαση. Το υλικό σχεδιάστηκε με τρόπο ώστε να μπορεί να γίνει διαθεματική προσέγγιση από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: Νέο ΠΣ 2021 Γλώσσας, Διδακτικό υλικό, Κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου

Abstract
In the present paper we discuss the design of teaching material for the development of the listening skills as they are outlined in the New Currriculum 2021 for the Greek language in Primary School. The development of those skills is considered important for the improvement of both general and focused listening skills of the pupils, especially in times when the visual stimuli play a dominant role. The students of the Department of Primary School Education (PTDE EKPA) prepared relevant material in the context of a personal project. Indicative examples of the material for differentiated instruction will be presented and emerging concerns will be discussed. Each lesson plan includes an audio file and activities to be done before, during and after the listening as suggested for language teaching. The materials were designed in a way that allows for an interdisciplinary approach by teachers in the classroom.

Keywords: New curriculum 2021 Greek language, teaching material, listening comprehension and speaking

0. Εισαγωγή

Οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες αποτελούν διακριτό *Θεματικό Πεδίο* στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) για τη Νεοελληνική γλώσσα στο Δημοτικό[8] και, ως εκ τούτου, διατυπώνονται σαφείς στόχοι, υπό τη μορφή των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα οποία συμπληρώνονται από ενδεικτικές δραστηριότητες. Στην παρούσα εργασία εξετάζεται κυρίως η δεξιότητα της ακρόασης και κατανόησης προφορικού λόγου, καθώς αποτελεί την πλέον παραμελημένη γλωσσική δεξιότητα εκ των τεσσάρων, αναφερόμενη στη βιβλιογραφία και ως «Σταχτοπούτα» (π.χ. Flowerdew & Miller, 2005: xi). Η παραγωγή προφορικού λόγου εξετάζεται δευτερευόντως στην παρούσα μελέτη, κυρίως ως φυσική συνέχεια των διαδικασιών ακρόασης και ως ένα από τα μέσα διασύνδεσης της κατανόησης του προφορικού λόγου με άλλη δεξιότητα. Παρά το γεγονός ότι και σε προηγούμενα ΠΣ (2003, 2011) η κατανόηση προφορικού λόγου αναφέρεται ως στόχος, εντούτοις ούτε τα σχολικά εγχειρίδια ούτε άλλο επίσημο συμπληρωματικό υλικό είχαν συμπεριλάβει δραστηριότητες που να αποσκοπούν στη μεθοδευμένη καλλιέργεια αυτής της προσληπτικής δεξιότητας, με αποτέλεσμα την πλήρη αποσιώπησή της. Ωστόσο η καλλιέργεια της δεξιότητας αυτής κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη της γενικής αλλά και εστιασμένης ακρόασης των μαθητών, ειδικά σε καιρούς όπου τα οπτικά ερεθίσματα έχουν κυρίαρχο ρόλο στο περιβάλλον μας. Σημειωτέον ότι η Κατανόηση του Προφορικού Λόγου (ΚΠΛ) είναι θεμελιώδης στην επικοινωνία, διότι είναι η πρωταρχική δεξιότητα που αναπτύσσει ο άνθρωπος χωρίς την οποία δεν καθίσταται εφικτή η γλωσσική επικοινωνία (π.χ. Solmecke, 1992). Η ΚΠΛ είναι κατά κάποιον τρόπο η βάση για την ανθρώπινη γλωσσική επικοινωνία και αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη των άλλων δεξιοτήτων.

Λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες αυτές, κρίθηκε σκόπιμη η εστίαση του ενδιαφέροντός μας στη δεξιότητα της πρόσληψης του προφορικού λόγου και ο σχεδιασμός δειγμάτων υλικού για την ΚΠΛ, που στη συνέχεια θα εφαρμοστούν πιλοτικά, με σκοπό να διερευνηθούν γνωσιακές και γλωσσικές παράμετροι που συνδέονται με τη δεξιότητα αυτή σε μαθητές δημοτικού.

Στην παρούσα εργασία αρχικά παρουσιάζεται το θεματικό πεδίο και η θεματική ενότητα της ΚΠΛ του Προγράμματος Σπουδών 2021 και στη συνέχεια δίνεται το θεωρητικό πλαίσιο που λειτούργησε ως βάση για τις προδιαγραφές σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Έπειτα αναπτύσσεται ο συλλογισμός σχεδιασμού του υλικού,

[8]Ο όρος *Θεματικό Πεδίο* (ΘΠ) χρησιμοποιείται στα νέα ΠΣ με τη σημασία «βασικός άξονας του γνωστικού αντικειμένου που διατρέχει όλες τις τάξεις». Οι γλωσσικές δεξιότητες αποτελούν το ΘΠ 1 με τίτλο«Προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες» και αναλύονται στις επιμέρους *Θεματικές Ενότητες* (ΘΕ)*ακρόαση και κατανόηση προφορικού λόγου*, *παραγωγή προφορικού λόγου*, *ακρόαση και κατανόηση γραπτού λόγου*, *παραγωγή γραπτού λόγου*. (Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό, ΙΕΠ, 2021: 8)

προσδιορίζονται οι παράμετροι οργάνωσής του και δίνονται δείγματα διδακτικού υλικού με τις αντίστοιχες δραστηριότητες. Η εργασία αυτή ολοκληρώνεται με θέματα προβληματισμού που ανακύπτουν από τον σχεδιασμό του υλικού για την καλλιέργεια της δεξιότητας ΚΠΛ.

1. Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Δημοτικό

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2021)[9]στηρίζεται στα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας σύμφωνα με τα οποία, ότι η διδασκαλία της Γλώσσας είναι μεταξύ άλλων διδασκαλία των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων. Οι γλωσσικές δεξιότητες δεν είναι ανεξάρτητες η μία από την άλλη, αλλά «… αλληλοεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται σε βαθμό που καθίσταται δύσκολη η λειτουργία της μιας ανεξάρτητα από τις άλλες. Επομένως, πρέπει να έχουμε συνεχώς υπόψη ότι αυτές συνυπάρχουν και συλλειτουργούν στη γλωσσική επικοινωνία, άρα και στη διδασκαλία.» (ΠΣ 2021: 8)

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών εισάγεται ρητά η καλλιέργεια της δεξιότητας της κατανόησης του προφορικού λόγου σε όλες τις τάξεις και ορίζονται προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα με εξελικτική διάταξη και αυξανόμενο βαθμό απαιτήσεων ανά τάξη. Αυτό αναδεικνύεται από την αρχικά συγκεντρωτική (ΠΣ 2021: 26) και στη συνέχεια αναλυτική (ΠΣ 2021: 33-τέλος) απεικόνιση του ΠΣ.

Η συγκεντρωτική απεικόνιση δίνει μια εποπτεία των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων του Δημοτικού σχετικά με την ΑΚΠΛ (ΠΣ 2021: 26).

Πίνακας 1: Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα για ΑΚΠΛ

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ							
Θεματικά Πεδία	**Θεματικές Ενότητες**	**Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα**					
		Α΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	**Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**	**Γ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**	**Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**	**Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**	**Στ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**
		Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:	**Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:**	**Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:**	**Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:**	**Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:**	**Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:**
ΘΠ 1 Προσλη-πτικές και παραγω-γικές δεξιότητες	1.1 Ακρόαση & κατανόηση προφορικού λόγου	• Να εστιάζουν την προσοχή τους και να αντλούν πληροφορίες από καθημερινές συνομιλίες, παραμύθια, τραγούδια, πολυτροπικά στοιχεία.	• Να αντλούν πληροφορίες (θέμα, συμμετέχοντες, σειρά γεγονότων, χωροχρόνος) από ποικίλα κείμενα, αξιοποιώντας προγενέστερη γνώση και επικοινωνιακό πλαίσιο.	• Να επισημαίνουν τρόπους διατύπωσης ερωτήσεων και απαντήσεων, αιτημάτων διευκρινίσεων, παρεμβάσεων και συμμετοχής στη συζήτηση. • Να κάνουν υποθέσεις για τις προθέσεις των συνομιλητών/-τριών.	• Να αξιοποιούν προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες για την κατανόηση του κειμένου και την κριτική του προσέγγιση. • Να αξιολογούν τη διεξαγωγή συζήτησης που ακροώνται ως προς την επίτευξη του στόχου της.	• Να εφαρμόζουν στρατηγικές κατανόησης πριν, κατά και μετά την ακρόαση. • Να διακρίνουν μεταξύ διαφορετικών τύπων κειμένων που ακροώνται επισημαίνοντας τις διαφορές τους.	• Να κατανοούν τις απόψεις των ομιλητών/-τριών αξιοποιώντας γνώσεις και εμπειρίες για το θέμα συζήτησης. • Να συγκρίνουν ανακοινώσεις του ίδιου θέματος από διαφορετικές πηγές εντοπίζοντας τα γλωσσικά μέσα και τον επιδιωκόμενο στόχο.

Στον συγκεντρωτικό πίνακα του ΠΣ παρατηρείται ότι οι στόχοι για την Ακρόαση και Κατανόηση Προφορικού λόγου (εφεξής ΑΚΠΛ) διαφοροποιούνται από τάξη σε τάξη, σε μια προσπάθεια προοδευτικής εξέλιξης των στόχων από τους απλούστερους

[9]http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli (Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού)

και βασικούς (π.χ. να αντλούν πληροφορίες)στους συνθετότερους και πιο εξειδικευμένους (π.χ. να κατανοούν τις απόψεις των ομιλητών, να συγκρίνουν ανακοινώσεις του ίδιου θέματος από διαφορετικές πηγές).

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, στη συνέχεια, αναλύονται ανά τάξη, όπως φαίνεται και στα αποσπάσματα από τη Γ΄(ΠΣ 2021: 58) και τη Στ' τάξη (ΠΣ 2021: 114).

Πίνακας 2: ΑΚΠΛ στην Γ' τάξη

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ – Γ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ			
Θεματικά Πεδία	**Θεματικές Ενότητες**	**Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα**	**Ενδεικτικές Δραστηριότητες**
		Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:	
1. Προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες	1.1 Ακρόαση & κατανόηση προφορικού λόγου	• Να εντοπίζουν πληροφορίες που αναφέρονται ρητά μέσα σε αφηγηματικό κείμενο. • Να επισημαίνουν σε προφορικές συνομιλίες τρόπους διατύπωσης ερωτήσεων και απαντήσεων, διόρθωσης ή αναδιατύπωσης, αιτήματος διευκρινίσεων. • Να κάνουν υποθέσεις για τις προθέσεις των συνομιλητών/-τριών. • Να διαχωρίζουν σε μια ομιλία / ανακοίνωση διαισθητικά την πληροφορία από το σχόλιο.	• Ακρόαση ηχογραφημένων κειμένων (λογοτεχνικών αποσπασμάτων, μύθων, παραμυθιών) και συμπλήρωση φύλλου εργασίας όπου ζητείται εντοπισμός πληροφοριών που αφορούν στα πρόσωπα και στη δράση τους, στους τόπους και στις μετακινήσεις, στους χρόνους, στα αντικείμενα κ.λπ. • Ακρόαση συνομιλίας των μελών μιας οικογένειας για την επιλογή του τόπου των διακοπών τους. Επισήμανση και

Στον αναλυτικό πίνακα ανά τάξη των θεματικών πεδίων και των θεματικών ενοτήτων μπορεί να παρατηρηθεί ότι για την ΑΚΠΛ προβλέπονται συγκεκριμένα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα συνοδευόμενα από ενδεικτικές δραστηριότητες που αποσκοπούν στην επίτευξή τους.

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν, το ΠΣ 2021 προσδιορίζει ικανοποιητικά, σε ένα αρχικό στάδιο, το πλαίσιο εφαρμογής της ΑΚΠΛ προσφέροντας μια βάση για περαιτέρω ανάπτυξη αυτής της θεματικής ενότητας.

Πίνακας 3: ΑΚΠΛ στην Στ' τάξη

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ – ΣΤ΄ ΤΑΞΗ			
Θεματικά πεδία	**Θεματικές Ενότητες**	**Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα**	**Ενδεικτικές Δραστηριότητες**
		Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:	
1. Προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες	1.1 Ακρόαση και κατανόηση προφορικού λόγου	• Να κατηγοριοποιούν τα δημοσιογραφικά κείμενα που ακροώνται σε ειδήσεις, ενημερωτικά, προσωπική συνέντευξη, συζήτηση σε επίκαιρα κοινωνικοπολιτικά ζητήματα, παρουσιάσεις καλλιτεχνικών θεμάτων, ρεπορτάζ. • Να κατανοούν τις απόψεις των ομιλητών/-τριών κατά τη διάρκεια ακρόασης ή παρακολούθησης συζήτησης αξιοποιώντας γνώσεις και εμπειρίες για το θέμα συζήτησης.	• Ακρόαση διαφορετικών προφορικών κειμενικών ειδών από έγκυρες πηγές (π.χ. αρχείο ΕΡΤ, Ραδιοφωνικούς σταθμούς, Εθνικό Θέατρο κ.ά.) καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς και εντοπισμός, από τους/τις μαθητές/-τριες, των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε είδους. • Στο πλαίσιο της διδακτικής ενότητας που μελετά ένα κοινωνικό θέμα (π.χ. την αλληλεγγύη σε καιρό κρίσεων), γίνεται ακρόαση μιας συζήτησης μαθητών/-τριών πάνω στο θέμα αυτό. Εργασία σε ομάδες για τον εντοπισμό βασικών θέσεων, επιχειρημάτων, θετικών ή αρνητικών στάσεων. Σύνδεση της συζήτησης που άκουσαν με άλλες πληροφορίες-

Εξετάζοντας τα προηγούμενα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (2003: 14-15 και 2011: 16, 60-64, 77-78,85-86, 99-100, 107-108) για τη Νέα Ελληνική γλώσσα στο Δημοτικό διαπιστώνεται ότι η έννοια των γλωσσικών δεξιοτήτων και ειδικότερα της κατανόησης προφορικού λόγου υπάρχει ως στόχος στο Πιλοτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2011. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2003,η ομιλία και η ακρόαση, καθώς και οι λειτουργίες του προφορικού λόγου (2003: 14-15) αναφέρονται πολύ σύντομα ως γενικός άξονας περιεχομένου. Ειδικότερα στο Πιλοτικό Πρόγραμμα του 2011 γίνεται η διασύνδεση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων με βασικά θέματα και κειμενικά είδη, με προτάσεις δραστηριοτήτων, καθώς και με προτάσεις για σύνδεση με εκπαιδευτικό υλικό, με βάσει τα ισχύοντα σχολικά εγχειρίδια. Ωστόσο στα εν λόγω διδακτικά εγχειρίδια του δημοτικού, επειδή είναι προγενέστερα και ακολουθούν το Πρόγραμμα του 2003, δεν υπάρχουν κείμενα ακουστικής κατανόησης προφορικού λόγου με σχετικές δραστηριότητες αφού δεν προβλέπονταν τότε ως ξεχωριστές δεξιότητες.

2. Η Ακρόαση και Κατανόηση Προφορικού Λόγου (ΑΚΠΛ) στα ΠΣ δεύτερης/ξένης και μητρικής γλώσσας

Οι επιστημονικές μελέτες για την ΑΚΠΛ ως μίας εκ των παραμέτρων ελέγχου της επαρκούς γλωσσικής ανταπόκρισης έχουν ειδικότερα εστιάσει στη μάθηση της

δεύτερης/ξένης γλώσσας και αυτό διότι θεωρείται ότι ο μανθάνων μια γλώσσα ως ξένη δεν εκτίθεται σε επαρκή γλωσσικά εισερχόμενα και συνεπώς κρίνεται αναγκαία η καλλιέργεια της ικανότητας του μαθητή να κατανοεί τα γλωσσικά εισερχόμενα (Krashen 1985)αφού, όπως αναφέρει και ο Nunan (1998: 1),«χωρίς την δεξιότητα της ΚΠΛ οι μαθητές δεν θα μάθουν ποτέ να επικοινωνούν αποτελεσματικά». Τη σημασία και το ρόλο της ΚΠΛ τονίζουν και άλλοι ερευνητές όπως ενδεικτικά οι Field 1998, Flowerdew & Miller 2005, Gordon Pershey 2001, Richards 2008, Vandergriftχχ, κ.ά.

Στη μητρική γλώσσα η δεξιότητα της ΑΚΠΛ είναι σε πρακτικό επίπεδο εξίσου σημαντική, παρόλο που θεωρείται δεδομένη ή αντιμετωπίζεται ως μέρος της παραγωγής του προφορικού λόγου (Gibbons, 2015: 182), λόγος που μέχρι σήμερα την τοποθετεί σε μια παραμελημένη θέση στη διδασκαλία. Ως δεξιότητα είναι σημαντική διότι είναι η βάση κάθε επικοινωνίας και διάδρασης, καθώς και της ανάπτυξης και των άλλων δεξιοτήτων. Επίσης, πολλές παρεξηγήσεις σε επαγγελματικό, κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο δημιουργούνται λόγω δυσλειτουργιών στην επικοινωνία.

Είναι κοινώς παραδεκτό στη σχολική κοινότητα ότι αρκετοί μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν ακόμη και να παρακολουθήσουν ένα προφορικό κείμενο, να συμμετέχουν λειτουργικά σε διάλογο στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, πολλά παιδιά ποτέ δεν έμαθαν να ακροώνται οξυδερκώς [perceptively] συγκεκριμένους ήχους (Gibbons 2015: 188) και να είναι ενεργή ακροατές γενικότερα.

Επιπλέον, είναι ερευνητικά αποδεδειγμένο ότι οι μαθητές δυσκολεύονται στην κατανόηση γραπτού λόγου, γιατί λοιπόν να θεωρείται ως δεδομένη η κατανόηση προφορικού λόγου, προτού αυτό ελεγχθεί πειραματικά;

Στη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, σύμφωνα με την Παντελόγλου (2017: 95), η κατανόηση του προφορικού λόγου (ΚΠΛ) έχει ερευνηθεί ελάχιστα και «η περιγραφή της στα αναλυτικά προγράμματα και η συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την ΚΠΛ … γίνεται διαισθητικά». Στη διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής το πεδίο της ΚΠΛ είναι ακόμη λιγότερο χαρτογραφημένο.

Στη Γερμανία και συγκεκριμένα στο κρατίδιο της Βαυαρίας, καθώς και σε άλλα κρατίδια, υπάρχει στο αναλυτικό πρόγραμμα της Γερμανικής γλώσσας στο δημοτικό το προσδοκώμενο αποτέλεσμα του «ακούω» και «ακροώμαι» και της κατανόησης του προφορικού λόγου μέσα από ακουστικά κείμενα αξιοποιώντας και στρατηγικές μάθησης (Lehrplanplus Bayern 2014). Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε εκεί πρώτη φορά στο Δημοτικό το 2014/15 στις τάξεις Α’ & Β’ και την επόμενη το 2015/16 στην Γ’ τάξη. Το πρόγραμμα αυτό είναι μία μορφή υλοποίησης των γενικών κατευθυντήριων γραμμών των αποφάσεων της Διάσκεψης των Υπουργών Παιδείας της Γερμανίας (KMK 15.10.2004) χωρίς να δίνονται ρητά κατευθύνσεις για χρήση ακουστικών κειμένων στην τάξη, αλλά ένα πλαίσιο καλλιέργειας της κατανόησης και παραγωγής του προφορικού λόγου. Αντίστοιχα παραδείγματα έχουμε και από την Αυστρία και την Ελβετία. Επίσης, έχουν δημιουργηθεί πρώτα εγχειρίδια για την

καλλιέργεια της ΚΠΛ στη μητρική γλώσσα για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια, το οποίο θα έχει ενδιαφέρον να το μελετήσει κανείς.

Διάκριση γίνεται ερευνητικά και μεταξύ διδασκαλίας και αξιολόγησης της ΚΠΛ, γεγονός που απαιτεί και διαφορετικό σχεδιασμό σε επίπεδο υλικού και δραστηριοτήτων (Vandergrift & Goh, 2009: 7-22).

3. Θεωρητικές αρχές για την ΑΚΠΛ

Η διαδικασία της ΚΠΛ έχει κοινά με αυτήν της κατανόησης του γραπτού λόγου, αφού και οι δύο έχουν να κάνουν με την κατανόηση και την ενεργή δόμηση νοήματος (Gibbons, 2015: 183).

Συνήθως διαφοροποιείται βιβλιογραφικά η *ακρόαση* από την *κατανόηση* του προφορικού λόγου. Σύμφωνα με τον Eggers (1996: 13), η *ακρόαση* συνδέεται με δύο διαστάσεις, από τη μια με την ικανότητα της ακοής και από την άλλη με τη συμπεριφορά χειρισμού των όσων ακούσαμε, ενώ η *κατανόηση* συνδέεται με την ενεργή ερμηνεία των όσων ακούμε. Για να κατανοήσουμε σημασιολογικά απαιτείται πέρα από τις γραμματικές και λεξιλογικές γνώσεις και μια ευρύτερη γνώση του κόσμου. Η ακρόαση εμπεριέχει το «ακούω» και το «ακροώμαι».

Όπως και η κατανόηση γραπτού λόγου έτσι και η ΚΠΛ εξαρτάται και από τις προσδοκίες, τις προβλέψεις για το περιεχόμενο, τη γλώσσα του ακροατή. Σχετίζεται και με την εσωτερική γνώση του κόσμου και τη δομή της γλώσσας του ακροατή και δεν είναι μια απλή αποκωδικοποίηση ακουστικών πληροφοριών (Gibbons 2015: 184).

Σύμφωνα με τον Richards (2008: 4) η ακρόαση παραδοσιακά είναι συνδεδεμένη με την κατανόηση, καθώς στηρίζεται στην υπόθεση ότι η κύρια λειτουργία της ακρόασης στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι να διευκολύνει τους μαθητές στην κατανόηση του προφορικού λόγου, στην κατανόηση δηλαδή όσων ακούν. Αυτό στηρίζεται σε δύο βασικά μοντέλα bottom-up και top-down, από τα οποία απορρέουν διαφορετικές δραστηριότητες για τη διδασκαλία.

Στη έννοια αυτή προστέθηκε και η διάσταση της διευκόλυνσης στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Richards 2008: 15) όπου ο Schmidt (1990, στο Richards 2008: 15) εισήγαγε την έννοια της συνειδητότητας (consciousness) και συγκεκριμένα της παρατήρησης και συνειδητοποίησης (noticing) στην ΚΠΛ. Όπως αναφέρει ο Richards (ό.π.) «το επιχείρημά του είναι ότι δεν μαθαίνουμε τίποτα από την εισερχόμενη πληροφορία που ακούμε εκτός αν παρατηρήσουμε κάτι σε αυτή.» Για την εξέλιξη/ανάπτυξη της Γλώσσας των μαθητών απαιτείται επιπλέον η ενσωμάτωση νέων γλωσσικών στοιχείων και χρήση αυτών στον προφορικό λόγο (ό.π.: 15), οπότε και οι δραστηριότητες πρέπει να σχεδιαστούν αναλόγως.

Η κατανόηση είναι μια διαδικασία του νου και η κατανόηση της διαδικασίας της ΑΚΠΛ μας επιτρέπει να κάνουμε διδακτικές προτάσεις. Ο Eggers (1996: 17- 19) δίνει 10 διαφορές της ΚΠΛ στη μητρική/ πρώτη γλώσσα σε σχέση με την ΚΠΛ στη δεύτερη και κάνει και προτάσεις για την διδασκαλία στη δεύτερη γλώσσα (βλ. ό. π.).

Ο Eggers (1996: 17-19) απαριθμεί τα χαρακτηριστικά της ΚΠΛ των ομιλητών στη μητρική γλώσσα. Έτσι:

1) στους ομιλητές της μητρικής ενεργοποιούνται διαδικασίες επεξεργασίας γνώσης

2) ο ομιλητής της μητρικής αποφασίζει επιλεκτικά και μόνος του ποιες πληροφορίες είναι για τον ίδιο σημαντικές και ποιες δευτερεύουσες, αν δεν υπάρχουν άλλες οδηγίες (κατανοεί με οδηγό το κείμενο)

3) οι ομιλητές είναι γνώστες της φωνητικής και της σύνταξης

4) η χωρητικότητα της μνήμης είναι μεγάλη γιατί συγκρατεί περισσότερες πληροφορίες (αφού δεν πρέπει να εστιάσει στην κατανόηση μικρότερων γλωσσικών τεμαχίων)

5) η κατανόηση πραγματοποιείται κατευθυνόμενη από τη γνώση, δλδ.ο ομιλητής προσδοκά σε κάθε επίπεδο

6) χρησιμοποιεί τις βοήθειες κατανόησης που δίνει ο επιτονισμός

7) υπάρχει συνολική κατανόηση: μπορεί να κατανοήσει ακουστικά κείμενα από 'κάτω προς τα πάνω' (bottom-up) και από 'κάτω προς τα πάνω' (topdown)

8) μπορεί να ακούει επιλεκτικά, κατευθύνοντας τη συγκέντρωση σε συγκεκριμένες πληροφορίες που γνωρίζει ότι πρέπει να ακούσει

9) μπορεί να ακούει λεπτομερειακά/ επισταμένα

10) μπορεί παράλληλα να χρησιμοποιεί διαφορετικά κανάλια ή να εκτελεί δράσεις ενεργοποιώντας τη μνήμη, την προσοχή, τη συγκέντρωση όταν το απαιτεί η περίσταση.

Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι λιγότερο ή και πολύ λιγότερο ανεπτυγμένα στους ομιλητές μιας δεύτερης γλώσσας, με αποτέλεσμα η διδασκαλία να στοχεύει στην ενίσχυση αυτών των στοιχείων.

Τα βασικότερα είδη ακρόασης είναι (βλ.Eggers (1996: 20-21) τα εξής:

1.*σφαιρική / συνολική ακρόαση*: συνήθως θέλουμε να κατανοήσουμε λέξεις-κλειδιά ώστε να πιάσουμε το μήνυμα στο σύνολο. Η διαδικασία κατανόησης ακολουθεί τη γνωστική επεξεργασία 'από πάνω προς τα κάτω'.

2. *επιλεκτική ακρόαση*: α) η συγκέντρωση κατευθύνεται από τις δραστηριότητες σε συγκεκριμένες πληροφορίες και αφορά την νοητική επεξεργασία

β) ο ακροατής επιλέγει σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, βιώματα, προσωπικές επιλογές, προσδοκίες ποιες πληροφορίες θα συγκρατήσει

3. *λεπτομερειακή/ επισταμένη/ ακρόαση*: ο ακροατής εστιάζει σε κάθε λεπτομέρεια, ενεργοποιώντας και τους δύο τρόπους νοητικής επεξεργασίας, και 'από πάνω προς τα κάτω' και 'από κάτω προς τα πάνω'.

Για να μπορέσουν οι μαθητές να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στην ΚΠΛ και να μπορούν να παρακολουθήσουν τη ροή του προφορικού λόγου, κρίνεται απαραίτητη η καλλιέργεια ποικίλων στρατηγικών μάθησης (Cohen 1998) που ξεπερνούν τα όρια του συγκεκριμένου κειμένου.

Η επιλογή κατάλληλου ακουστικού υλικού αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που πρέπει να λάβει υπόψη αρκετούς παράγοντες. Όπως αναφέρει ο Theisen (2000α: 14) η καταλληλότητα του ακουστικού κειμένου χαρακτηρίζεται από φιλικότητα προς τον ακροατή. Ένα 'φιλικό' ακουστικό κείμενο δεν έχει να κάνει μόνο με τα θέματα και τη γλωσσική ευκολία, αλλά περιγράφεται με στοιχεία όπως η έκταση, το συγκείμενο, η αρχή και το τέλος, η εκφορά του λόγου και ο επιτονισμός, η γραμματική και το λεξιλόγιο (Theisen, 2000α: 14-28).

Ένα κατάλληλο ακουστικό κείμενο με τις σχετικές του δραστηριότητες, προετοιμάζει τους ακροατές και οριοθετεί την εστίασή τους με δραστηριότητες αρχικά *πριν* την ακρόαση και στη συνέχεια *κατά* το άκουσμα.

Οι δραστηριότητες πριν, βοηθούν τους μαθητές να διαμορφώσουν ένα πρώτο πλαίσιο για αυτό που πρόκειται να ακούσουν ώστε να ενεργοποιήσουν όλη την προϋπάρχουσα γνώση που σχετίζεται με το θεματικό πεδίο και να αυξήσουν την ετοιμότητά τους για ενεργή ακρόαση. Με την εξάσκηση της ΚΠΛ προσδοκούμε να αυξηθεί η κατανόηση γενικότερα, καθώς και η δυνατότητα συγκέντρωσης και η ικανότητα ενεργοποίησης της προϋπάρχουσας σχετικής γνώσης, στόχοι που ξεφεύγουν όμως από την εστίαση του παρόντος κειμένου.

Οι δραστηριότητες για την ΚΠΛ χωρίζονται σε τρία μέρη: σε αυτές που γίνονται *πριν*, *κατά* και *μετά* την ακρόαση. Οι δραστηριότητες *πριν* την ακρόαση ενεργοποιούν, οι δραστηριότητες *κατά* την ακρόαση στοχεύουν στη γενική, εστιασμένη ή λεπτομερή ακρόαση και οι δραστηριότητες *μετά* την ακρόαση, συνήθως εστιάζουν στη σύνδεση με κάποια άλλη δεξιότητα, συχνά παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου ή γενικότερα στην απόκριση στην κατανόηση.

Ενδεικτικά, κάποιες δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν κατά τη διάρκεια της ακρόασης είναι κλειστού τύπου, σωστού/ λάθους ή πολλαπλής επιλογής. Επίσης, προτείνονται και δραστηριότητες σειροθέτησης γεγονότων, συμπλήρωσης μίας ή δύο λέξεων κ.ά. (βλ. Eggers 1996, Gibbons 2015, Richards 2008, Theissen 2000).

Έχοντας συγκεντρώσει τα χαρακτηριστικά της ΚΠΛ των ομιλητών στη μητρική γλώσσα, τα είδη ακρόασης, τα χαρακτηριστικά ενός φιλικού ακουστικού κειμένου και τις δραστηριότητες για την ΚΠΛ περιγράφουμε στη συνέχεια το πλαίσιο σχεδιασμού και τις προδιαγραφές του διδακτικού υλικού.

4. Πλαίσιο σχεδιασμού και Προδιαγραφές διδακτικού υλικού

Η διαπίστωση της απουσίας διδακτικού υλικού για την καλλιέργεια της ΚΠΛ στο πλαίσιο του νέου ΠΣ μας οδήγησε στο να εστιάσουμε στο σχεδιασμό διδακτικού υλικού για την ΚΠΛ ως κάτι πρωτότυπο στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Προηγήθηκε διερεύνηση των γενικότερων χαρακτηριστικών των ακουστικών κειμένων και των σχετικών ασκήσεων που μπορούν να συνοδεύουν τα κείμενα πριν, κατά και μετά την ακρόαση και στη συνέχεια δημιουργήθηκε ενδεικτικό διδακτικό υλικό.

Στην προετοιμασία του υλικού συμμετείχαν οι φοιτητές του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών στο ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ, συγκεκριμένα οι φοιτητές που παρακολούθησαν το μάθημα «Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας» κατά το χειμερινό εξάμηνο 2021-22. Στο πλαίσιο πριμοδοτικής εργασίας δόθηκε ως έργο ο σχεδιασμός διδακτικού υλικού που αποσκοπεί στην καλλιέργεια της ΑΚΠΛ ως μέρος μιας ευρύτερης διδακτικής ενότητας στη Γλώσσα για τις τάξεις Γ' έως Στ' του Δημοτικού σε θεματικούς κύκλους του Νέου Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ 2021: 15). Οι φοιτητές διδάχθηκαν τη σχετική θεωρία, παρακολούθησαν σεμιναριακά μαθήματα και έλαβαν οδηγίες και καθοδήγηση καθόλη τη διάρκεια προετοιμασίας της εργασίας.

Οι φοιτητές εργάστηκαν είτε ατομικά είτε ομαδικά (μέχρι 3 άτομα) και δημιούργησαν συνολικά 27 εργασίες για τις τάξεις Γ' & Δ' και 23 εργασίες για τις τάξεις Ε' &Στ'. Τα κείμενα που επέλεξαν οι φοιτητές ως ακουστικά είναι κυρίως αφηγηματικά, πληροφοριακά, διαλογικά και συνεντεύξεις. Κάθε εργασία αποτελείται από ακουστικό αρχείο και κείμενο, δραστηριότητες πριν, κατά ή μετά την ακρόαση σε δύο διαφοροποιημένα φυλλάδια και δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου.

Στο τέλος οι καλύτερες εργασίες χωρισμένες σε δύο ομάδες, για τις μεσαίες (Γ' & Δ' τάξη) και μεγάλες τάξεις (Ε' & ΣΤ' τάξη) του Δημοτικού, επιλέχτηκαν και μελετήθηκαν διεξοδικότερα ως προς την καταλληλότητα και ποιότητα των δραστηριοτήτων με απώτερο στόχο την πιλοτική εφαρμογή σε τάξη.

4.1. Δείγματα διδακτικού υλικού

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ενδεικτικά δύο επεξεργασμένα δείγματα του διδακτικού υλικού για την ΚΠΛ στην Δ' και ΣΤ' τάξη. Δίνονται αποσπάσματα από την αρχή του κειμένου ακουστικής κατανόησης και δύο δραστηριότητες διαφορετικού τύπου για κάθε δείγμα.

1ο δείγμα: Γ' ή Δ' τάξη: Ταξίδι στο Καρπενήσι

Ταξίδι στο Καρπενήσι

Το αρχικό ηχητικό αρχείο:

https://open.spotify.com/episode/5zZ2S9Vj1yNsw9gzxtCDY1?si=fae233a546e14577

Ταξιδεύοντας με την Μαίρη για να περάσεις καλά στο ταξίδι χρειάζονται δύο πράγματα, διάθεση και καλή παρέα. Είμαι η Μαίρη Σκουφά και μαζί θα ταξιδέψουμε παντού. Είμαστε έτοιμοι; Φύγαμε.

Επεισόδιο 6 αυτή την εβδομάδα πάμε Καρπενήσι γιατί δεν ταξιδεύω για να πάω κάπου, αλλά για να πάω. Ταξιδεύω για χάρη του ταξιδιού, γιατί το σημαντικό είναι να μετακινείσαι, άσε τα ταξίδια να σου ανοίξουν το μυαλό και η αγάπη την καρδιά γιατί όπως είπε και ο Καζαντζάκης κάθε τέλειος ταξιδευτής πάντα δημιουργεί την χώρα στην οποία ταξιδεύει. Ας βρούμε ένα όμορφο μέρος και ας χαθούμε, άλλωστε τα ταξίδια είναι το μόνο πράγμα που αγοράζεις και σε κάνει πλούσιο. Ένας ολόκληρος

κόσμος είναι εκεί έξω και είναι έτοιμος να ανακαλυφθεί. Όπου κι αν είσαι να είσαι εκεί.

Πολλοί το χαρακτηρίζουν ως την Ελβετία της Ελλάδας, και όχι άδικα, γιατί το Καρπενήσι έχει αυτά τα επιβλητικά βουνά που σε κάνουν να αισθάνεσαι ότι έχεις πάει κάπου αλλού εκεί στις Άλπεις. Τα επιβλητικά βουνά, τα πετρόκτιστα χωριά, τα ιστορικά μοναστήρια και τα πυκνόφυτα δάση με τα ορμητικά νερά συνθέτουν ένα παραμυθένιο προορισμό, πρόκειται για ένα καταφύγιο γαλήνης αλλά και ένας προορισμός που γίνεται το βασίλειο της περιπέτειας εκτοξεύοντας την αδρεναλίνη στο κόκκινο.

Η λέξη Καρπενήσι λένε ότι προέρχεται από την λέξη "Karpen-isu" που στα βλάχικα σημαίνει τόπος με πολλούς σφενδάμους, ένα δέντρο που ευδοκιμεί στην περιοχή. Η παρουσία Βλάχων στην περιοχή καταγράφεται από τη βυζαντινή εποχή και πιο συγκεκριμένα από τον 11ο αιώνα.

Η άλλη εκδοχή των μελετητών αναφέρει πως η λέξη προέρχεται από το τούρκικο "KarBenis" που σημαίνει τόπος καλυμμένος από χιόνι. Όπως και να 'χει δεν πειράζει εμάς μας αρέσουν όλες οι εκδοχές γιατί όπως και να έχει το Καρπενήσι είναι εκεί και μας περιμένει, φύγαμε.

[…]

ΦΕ1:

Ταξίδι στο Καρπενήσι

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΑΚΡΟΑΣΗ:

- Πού είναι το Καρπενήσι; Έχει ταξιδέψει κανείς στο Καρπενήσι;
- Τι νομίζετε ότι θα ακούσετε;

ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ή ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΚΡΟΑΣΗ

- Θα ακούσετε το κείμενο δύο φορές. Να βάλετε Χ στο σωστό. Να διαβάσετε πρώτα το παράδειγμα και τις 10 προτάσεις που ακολουθούν.

Παράδειγμα:

	Σωστό	Λάθος
Μαζί με την Μαίρη Σκουφά θα ταξιδέψουμε στην Ανάβυσσο.		*Χ*

	Σωστό	Λάθος
1. Αυτός που είπε «κάθε τέλειος ταξιδευτής πάντα δημιουργεί την χώρα στην οποία ταξιδεύει» ήταν ο Ελύτης.		
2. Πολλοί το χαρακτηρίζουν σαν Ελβετία της Ελλάδας.		

3. Ένα δέντρο που ευδοκιμεί στην περιοχή είναι οι σφένδαμοι.		
4. Η λέξη «KarBenis" στα βλάχικα σημαίνει τόπος καλυμμένος από χιόνι.		
5. Για να πας στο Καρπενήσι θέλει αμάξι και ΚΤΕΛ.		
6. Στην πλατεία μας περιμένει ένα μεγάλο πεύκο.		
7. Ένα από τα μνημεία είναι των ηρώων του 1821, Αντώνη Κατσαντώνη και Μάρκου Μπότσαρη.		
8. Την ωραιότερη θέα την έχει ο λόφος του Αγίου Αντωνίου.		
9. Το εκκλησάκι παλιά ονομαζόταν Παλαιόκαστρο.		
10. Ο θησαυρός του Καρπενησιού αποτελείται από 50 μοναδικά αριστουργήματα.		

Να βάλετε τα γεγονότα στη σωστή σειρά όπως τα ακούτε με τους αριθμούς 1 έως 5.

	Βλέπουμε τους ανδριάντες, ήρωες του 1821, Αντώνη Κατσαντώνη και Μάρκο Μπότσαρη
	Περιφερόμαστε στην οδό Ζινόπουλου
	Πάμε στον λόφο του Άγιο Δημήτριου
0	Παίρνουμε το αμάξι μας ή το ΚΤΕΛ και φτάνουμε στο Καρπενήσι
	Βλέπουμε την εκκλησιά της Αγίας Τριάδας
	Πίνουμε τον καφέ μας στην πλατεία

2ο δείγμα: ΣΤ' τάξη: Σπατάλη Τροφίμων

Σπατάλη τροφίμων

Το Σ της Σπατάλης τροφίμων αλλά και της Σαχάρας. Βιώσιμη ανάπτυξη από το Α έως το Ω με τη Μάγια Τσόκλη

https://open.spotify.com/episode/2vonPaQVrpvzldAHo613kf?si=Y1chXzxiSwC5-1myw1xw3A&nd=1 (Χρησιμοποιήθηκαν τα εξής σημεία: 9'13''-10'44'', 13'30''-14'12'', 15'03''-16'03'')

Η απώλεια τροφίμων είναι ένα παγκόσμιο θέμα με ανθρωπιστική, οικονομική και περιβαλλοντική διάσταση. Αφορά εξίσου την πρωτογενή παραγωγή, τις καλλιέργειες,

την αλιεία, όσο την αποθήκευση, τις μεταφορές, την τυποποίηση, το λιανικό εμπόριο, τα εστιατόρια, τους οργανισμούς, τα ξενοδοχεία και τον ίδιο τον τελικό καταναλωτή, εμάς δηλαδή. 1,3 δισεκατομμύρια τόνοι τροφίμων, ακούστε το νούμερο έτσι, καταλήγουν στα σκουπίδια, την ίδια στιγμή που εκατοντάδες εκατομμύρια άνθρωποι στον πλανήτη υποσιτίζονται. Παράγεται αρκετή τροφή για να ταΐσει όλο τον πληθυσμό της γης, λέει ο Ζιλμπέρ Ουνγκμπό, επικεφαλής του διεθνούς ταμείου για την αγροτική ανάπτυξη. Η πείνα προέρχεται από την έλλειψη διαχείρισης των τροφίμων και την τεράστια σπατάλη τους. Το ¼ μόνο των τροφίμων που σπαταλώνται θα μπορούσαν να θρέψουν 870 εκατομμύρια ανθρώπους. Το 21% του παγκόσμιου καθαρού νερού ξοδεύεται για τρόφιμα που χάνονται στην αγροδιατροφική αλυσίδα και το 45% περίπου των φρούτων, λαχανικών και λοιπά που παράγονται παγκοσμίως δε θα φτάσει ποτέ στο τραπέζι του καταναλωτή. Μεγάλες δε ποσότητες γεωργικών προϊόντων δε φτάνουν ποτέ στο τραπέζι του καταναλωτή, γιατί δεν είναι αισθητικά όμορφα τα φρούτα αυτά ή τα λαχανικά και ο καταναλωτής δεν τα προτιμάει. Είναι μια απώλεια που πλήττει καίρια τον πλανήτη, καθώς σπατάλη τροφίμων σημαίνει σπατάλη ενέργειας και σπατάλη φυσικών πόρων.

ΦΕ1

Σπατάλη τροφίμων

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΑΚΡΟΑΣΗ:

- Παρατηρώ την εικόνα. Ποιο μπορεί να είναι το θέμα του κειμένου που θα ακούσουμε;

Βοηθητικό λεξιλόγιο

πρωτογενής παραγωγή	**Δραστηριότητες απόκτησης αγαθών απευθείας από τη φύση (π.χ. αλιεία, κτηνοτροφία, γεωργία κ.ά.)**
υποσιτίζομαι	δεν τρώω καλά
παρόρμηση	έντονη τάση να κάνω κάτι
παρεκκλίνω	απομακρύνομαι
κομποστοποίηση	διαδικασία κατά την οποία τα τρόφιμα μετατρέπονται σε μία θρεπτική ουσία που ονομάζεται «κομπόστ»

πλήττω	προκαλώ ζημιά, καταστρέφω

ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ή ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΚΡΟΑΣΗ:

- Διαβάζω τις προτάσεις και συμπληρώνω τα κενά με τις λέξεις που λείπουν:
  Παράδειγμα
- *Το μεγαλύτερο μέρος των αστικών σκουπιδιών είναι μη καταναλωμένες τροφές.*

Α. Η απώλεια τροφίμων είναι ένα παγκόσμιο θέμα με ανθρωπιστική, οικονομική και _____ διάσταση.

Β. ____ _____ τόνοι τροφίμων καταλήγουν στα σκουπίδια.

Γ. ____ _____ προέρχεται από την έλλειψη διαχείρισης τροφίμων και τη σπατάλη τους.

Δ. Το 21% του παγκόσμιου _____ _____ ξοδεύεται για τρόφιμα.

Ε. Σπατάλη τροφίμων σημαίνει σπατάλη _____ και σπατάλη _____ _____.

2. Κυκλώνω τη σωστή απάντηση:

0.Η απώλεια τροφίμων αφορά	**Α. τον τελικό καταναλωτή.** **Β. το κράτος** **Γ. τον ΖιλμπέρΟυνγκμπό.**
1.Πρέπει να ψωνίζουμε	Α. βάσει λίστας. Β. βάσει παρόρμησης. Γ. βάσει ημερομηνίας λήξης.
2.Όταν περισσεύει μαγειρεμένο φαγητό,	Α. το πετάμε. Β. το καταψύχουμε. Γ. το δίνουμε αλλού.
3.Φρούτα ή λαχανικά που δεν είναι αισθητικά όμορφα	Α. δεν αγοράζονται. Β. αγοράζονται και πετιούνται. Γ. αγοράζονται και καταναλώνονται.
4.Μια λύση στην απώλεια τροφίμων είναι	Α. η κομποστοποίηση. Β. η αγορά τροφίμων χωρίς μέτρο. Γ. η αγορά προϊόντων με μακρά ημερομηνία λήξης.

5. Συζήτηση - προτάσεις

Η απόπειρα παραγωγής πρωτότυπου διδακτικού υλικού που αφορά στην ΚΠΛ στη μητρική γλώσσα από τους φοιτητές ανέδειξε τις απαιτητικές διαδικασίες αφενός για την ανεύρεση κατάλληλων ηχητικών αρχείων και αφετέρου για τη δημιουργία των δραστηριοτήτων. Μέσα από την πρωτότυπη αυτή διαδικασία προέκυψαν πρώτες ενδιαφέρουσες εργασίες ΚΠΛ για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής γλώσσας, οι οποίες απαιτούν επεξεργασία προκειμένου να εφαρμοστούν πιλοτικά σε τάξεις.

Έτσι θα υπάρξει ανατροφοδότηση για τη βελτίωση του διδακτικού υλικού και εστίαση σε στόχους για τη εφαρμογή της ΚΠΛ στους μαθητές.

Αυτό που θεωρείται παραμελημένο και δευτερεύον αποτελεί την πεμπτουσία στη διδασκαλία της γλώσσας σε επίπεδο επικοινωνίας γενικότερα, αλλά και σε επίπεδο αισθητικής απόλαυσης και έχει πολύ δρόμο ακόμη για να αναπτυχθεί ώστε να αναδειχθεί η σημαντική προσθετική αξία. Στόχος μας είναι να τονίσουμε τη σημασία του να διδάσκεται η ΚΠΛ μεμονωμένα ως δεξιότητα και με συστηματικό τρόπο στο μάθημα της Γλώσσας στο δημοτικό ώστε να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτονομία.

Μεταφέροντας τη θέση του Vandergrift (2004) από το πεδίο της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας και παίρνοντας ως δεδομένη τη σημασία της ΑΚΠΛ στη μητρική γλώσσα, υποστηρίζουμε ότι οι μαθητές πρέπει «να μάθουν να ακροώνται» ώστε να μπορούν καλύτερα «να ακούν για να μαθαίνουν», ώστε να αναπτύξουν τις απαραίτητες μεταγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές για επιτυχημένη ΚΠΛ στην τάξη και επιτυχή επικοινωνία γενικότερα.

Βιβλιογραφία

Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using as second language*. London: Longman.

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*.http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps_GlossasDimotikou.pdf (08.05.2022).

Πρόγραμμα Σπουδών *για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο* (2011).

Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Δημοτικό (2021). ΙΕΠ

Eggers, D. (1996). Hörverstehen: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Kühn, P. (Hrsg.) *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Field, J.(1998).Skills and strategies: towards a new methodology for listening. *ELT Journal Volume 52/2 April 1998.* Oxford: Oxford University Press

Flowerdew & Miller (2005). *Second language listening. Theory and Practice*. New York: CUP.

Gibbons, P.(2015). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth: Heinemann.

Gordon Pershey, Monica (2001) A Rationale for Classroom Listening and Speaking Instruction, *Language Arts Journal of Michigan*: Vol. 17: Iss. 2, Article 5. Available at: https://doi.org/10.9707/2168-149X.1317

KMK-Beschluss 15.10.2004 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (5.4.2022)

Lehrplan Plus Grundschule Deutsch (2014) https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/deutsch# (5/4/2022)

Παντελόγλου, Ε. (2017).*Η δεξιότητα της κατανόησης του προφορικού λόγου στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας. https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/1452880/theFile

Παντελόγλου, Ε. (2014). Κατανόηση Προφορικού Λόγου. Στο: Ιακώβου, Μ. (επιμ.) *Επιμορφωτικός οδηγός. Γενικές αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (Α1-Β2). Θεσσαλονίκη: ΔΙΑΠΟΛΙΣ. http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/Epimorfotikos_odigos.pdf

Richards, J.(2008). *Teaching listening and speaking*. Cambridge: CUP.

Theisen, J. (2000a).*Sprachliche Fertigkeiten in der mündlichen Kommunikation. Hörverstehen, Band A*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Theisen, J. (2000b).*Sprachliche Fertigkeiten in der mündlichen Kommunikation. Hörverstehen, Band B*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Vandergrift, L., & Goh, C. (2009). Teaching and testing listening comprehension. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 395-411). Chichester: Wiley-Blackwell.

Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, Volume 24, January 2004, pp.3-25.https://doi.org/10.1017/S0267190504000017

Vandergrift, L. (χχ). *Listening: theory and practice in modern foreign language competence*. https://web-archive.southampton.ac.uk/www.llas.ac.uk/resources/gpg/67.html (10.05.22)

Σχέδιο Δράσης για την Αντιμετώπιση της Σχολικής Διαρροής των μαθητών Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο

Όλγα Βλάχου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
olgavl1@yahoo.gr
Κωνσταντίνος Γεωργόπουλος
Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
kostas_teach@hotmail.com
Ιωάννης Αντωνίου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
giantoniou@gmail.com
Αικατερίνη Σγούρου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
katsgourou@gmail.com

Περίληψη
Η αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής και της μη συστηματικής φοίτησης μαθητών Ρομά έχει ως αποτέλεσμα τη μη ολοκλήρωση της θεσμοθετημένης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την έλλειψη γραμματισμού τους. Στο πλαίσιο αντιμετώπισης του φαινομένου το σχολείο μας εφαρμόζει ένα πολυεπίπεδο σχέδιο δράσης. Σε αυτό περιλαμβάνεται η υλοποίηση ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+, όπου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τις διεθνείς πρακτικές αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής, εφαρμόζοντας ένα προγνωστικό μοντέλο πρόληψης. Βασισμένο σε δείκτες, προειδοποιεί πότε κάποιος μαθητής συγκεντρώνει πιθανότητες για να εγκαταλείψει τη φοίτηση, δίνοντας τη δυνατότητα έγκαιρης παρέμβασης. Η ομάδα αντιμετώπισης θέτει υπό διαρκή επιτήρηση τους μαθητές «υψηλού ρίσκου» σχεδιάζοντας και υλοποιώντας παρεμβάσεις. Παράλληλα, ενέργειες όπως τα υποστηρικτικά προγράμματα του Πανεπιστημίου Πατρών, οι παρεμβατικές δράσεις του Κοινωνικού Τομέα του Δήμου Πατρέων ταυτόχρονα με τη λειτουργία τμημάτων ΖΕΠ έχουν ως αποτέλεσμα την εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου σχεδίου παρέμβασης για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική διαρροή, σχέδιο δράσης, εκπαίδευση Ρομά

Abstract
Dealing with school dropout and non-systematic attendance of Roma students results in non-completion of statutory compulsory education and lack of literacy. Within this framework, our school implements a multi-level action plan. This includes the implementation of a relevant European Erasmus+ project, in which teachers come

into contact with international practices for the treatment of school dropout, by applying a preventive prevention model. Based on indicators, it warns when a student has a chance to dropout, giving the opportunity to intervene in a timely manner. The response team constantly monitors "high risk" students, designs and implements interventions. At the same time, actions such as the support programs of the University of Patras, the intervention actions of the Social Sector of the Municipality of Patras simultaneously with the operation of the Zone of Educational Priority departments result in the implementation of a comprehensive intervention plan to address school dropoutRoma students.

Key-words: school dropout, action plan, Roma education

0. Εισαγωγή- Ιστορική Αναδρομή

Οι Ρομά αποτελούν έναν νομαδικό λαό με καταβολές από τη βορειοδυτική Ινδία, την οποία ξεκίνησαν να εγκαταλείπουν τον 10ο αιώνα με κύριο προορισμό την ευρωπαϊκή ήπειρο (Χατζησαββίδης, 2007). Οι πρώτες αναφορές παρουσίας τους στον ελλαδικό χώρο εντοπίζονται τον 14ο αιώνα. Ωστόσο λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, όπως η νομαδική τους φύση, η προφορικότητα της γλώσσας και ο αποκλεισμός τους από τις πολιτικές εξελίξεις οδήγησαν στη μη συστηματική καταγραφή δημογραφικών, ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων με αποτέλεσμα να μην έχουν θέση στην επίσημη ιστορία της χώρας (Mayall, 2003).

Με την έκρηξη των κοινωνιολογικών, ανθρωπιστικών και εθνολογικών μελετών στις αρχές του 20ου αιώνα αναδύεται το ενδιαφέρον των επιστημών προς τις μειονοτικές κοινότητες με συστηματικές καταγραφές των πολιτιστικών χαρακτηριστικών και της ιστορικής τους πορείας προβάλλοντας την κοινωνική ανισορροπία στην οποία έχουν περιέλθει.Οι Ρομά μέχρι πρόσφατα θεωρούνταν ανιθαγενείς, δηλαδή μη Έλληνες, συνεπώς στερούνταν πολιτικών δικαιωμάτων. Μόλις το 1955 το ελληνικό κράτος τους παρείχε το δικαίωμα απόκτησης ελληνικής ιθαγένειας ξεκινώντας τη διαδικασία πολιτογράφησής τους (Ν.Δ. 3370/1955, 69468/1978 και 16701/1979) ενώ πραγματικά εντυπωσιάζει ότι η καταγραφή των περιοχών που διαμένουν πραγματοποιήθηκε μόλις το 1996 (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011). Σήμερα εκτιμάται ότι στον ελλαδικό χώρο ζουν περίπου 180.000-200.000 Ρομά (Council of Europe, 2012, Βαβουγιός,2008) ενώ σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ο πληθυσμός τους κατ' εκτίμηση ανέρχεται στα 12 εκατομμύρια αποτελώντας έτσι τη μεγαλύτερη εθνοτική μειονότητα της Ευρώπης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή).

1. Θεωρητικό μέρος

1.1.*Εκπαίδευση Ρομά- Εφαρμογή διαπολιτισμικής πολιτικής*

Η ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία, η νομαδική ζωή και οι συνεχείς μετακινήσεις των ρόμικων κοινοτήτων τούς απομάκρυναν από την παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης μέσα στις σχολικές μονάδες, επικεντρώνοντας τη μόρφωση των νέων μελών στις πρακτικές του

καθημερινού βίου και στη μαθητεία δίπλα σε επαγγελματίες. Οι πρώτες οργανωμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ξεκινούν στη μεταπολίτευση και κυρίως με τον νόμο-πλαίσιο 1566/85, όπου καθορίστηκε ο καθολικός υποχρεωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης για όλα τα Ελληνόπουλα. Ταυτόχρονα δημιουργούνται ερευνητικές ομάδες καταγραφής ζητημάτων που αφορούν τον πληθυσμό Ρομά συμπεριλαμβάνοντας θέματα που αφορούν την εκπαίδευσή τους τόσο σε κεντρικό εθνικό επίπεδο όσο και μέσω των τοπικών παραρτημάτων της Γενικής Γραμματείας Γενικής Επιμόρφωσης με σκοπό την αποτύπωση του τρόπου διαβίωσης των Ρομά (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011). Με στόχο τη διερεύνηση των συνθηκών κοινωνικού αποκλεισμού σχεδιάστηκαν οι πρώτες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις από κρατικούς φορείς σε συνεργασία με πανεπιστημιακά ιδρύματα, καθώς και προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης στον ΟΑΕΔ επιδοτούμενα από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ). Κύριος σκοπός των παρεμβατικών προγραμμάτων είναι να φέρουν τα παιδιά Ρομά στις σχολικές κοινότητες με ένα τριπλό στόχο: την εγγραφή, την παραμονή και την καλή επίδοση στα σχολεία, προσβλέποντας στη συνεκπαίδευση των μαθητών Ρομά με τους μαθητές γενικού πληθυσμού (Σκούρτου, 2016).

Ο προσανατολισμός των σύγχρονων κοινωνιών στη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών απαιτεί αλλαγές στις αντιλήψεις, στις πρακτικές και στον τρόπο οργάνωσης των σχέσεων ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Ο σεβασμός, η ισότητα και η αρμονική συνύπαρξη διαφορετικών κοινωνικών ομάδων αποτελεί προαπαιτούμενο για την ομαλή εκπαιδευτική διαδικασία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι σύγχρονες κοινωνίες είναι εξ ορισμού κοινωνίες ετερότητας, ανεξάρτητα από την παρουσία μειονοτήτων, αφού ακόμα και η κυρίαρχη ομάδα/κουλτούρα δεν είναι ομοιογενής, επιδίωξη της παιδείας θα πρέπει να είναι μία ενιαία δημοκρατική διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπου όλοι οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες (Γκότοβος, 2013, Παρθένης, 2013).

Καθοριστικό στην ένταξη των μαθητών Ρομά στα ελληνικά δημοτικά σχολεία υπήρξε το πρόγραμμα του ΕΠΕΑΕΚ «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» που υλοποιήθηκε από το 1997 από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Πρόκειται για ένα έργο, το οποίο ξεκινώντας από τον εντοπισμό των παραγόντων (οικονομικών, πολιτιστικών, γλωσσικών κ.ά.) που συντελούν στην κοινωνική και πολιτισμική διαμόρφωση των ρομικών κοινοτήτων, στόχευε στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και στην κατάρτιση εκπαιδευτικών με σκοπό να ενισχυθεί η γλωσσική επάρκεια των μαθητών αυτών εξασφαλίζοντας την αρμονική ενσωμάτωσή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. (Γραφείο Στήριξης ΕΠΕΑΕΚ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος φαίνεται στη μείωση της σχολικής διαρροής από το 75% στο 26% για το χρονικό διάστημα 1997-2001 (Πριόβολου, 2001).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, γίνεται προσπάθεια για ένα συνολικό στρατηγικό πλαίσιο που περιλαμβάνει παρεμβάσεις στο επίπεδο της εκπαίδευσης. Πρόσφατες μελέτες του Οργανισμού Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ε.Ε. σχετικά με την ποιότητα ζωής και

τις διακρίσεις έδειξαν ότι πάνω από το ήμισυ του συνόλου των νέων Ρομά ηλικίας μεταξύ 6 και 24 ετών (περίπου 53%) δεν έχουν εγγραφεί στο σχολείο, ενώ το 18% των Ρομά μεταξύ 6 και 24 ετών έχουν χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (Jugend Stil, 2017). Τα υψηλά ποσοστά αποχής από το σχολείο οδήγησαν την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο να εγκρίνει ένα 10ετές σχέδιο το οποίο περιλαμβάνει στρατηγικές ένταξης των Ρομά και το οποίο καλείται να εφαρμόσει κάθε χώρα-μέλος ξεχωριστά. Η υποχρεωτική συμμετοχή των Ρομά στην προσχολική εκπαίδευση και ο θεσμός των «κινητών εκπαιδευτικών» που ακολουθούν τις νομαδικές κοινότητες είναι μερικές μόνο από τις παρεμβάσεις που έχουν εφαρμοστεί σε χώρες όπως η Φινλανδία και η Ιρλανδία.

Στην ίδια κατεύθυνση το Υπουργείο Παιδείας επιδιώκει την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής με σκοπό την εξάλειψη της ανισότητας, του κοινωνικού αποκλεισμού και την προώθηση της ανεκτικότητας. Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποβλέπει στη συμπερίληψη των μαθητών Ρομά (ΙΕΠ, Μάγος). Στην προσπάθεια ενθάρρυνσης των γονέων στην εγγραφή των παιδιών τους στο σχολείο το Υπουργείο απλοποίησε τις διαδικασίες που σχετίζονται με τον εμβολιασμό, τα πιστοποιητικά μόνιμης κατοικίας και γέννησης, στοιχεία που για χρόνια αποτελούσαν τροχοπέδη στην εκπαίδευση των Ρομά. Ταυτόχρονα προσπάθησε μέσα από οργανωμένες δράσεις να κάμψει τις αντιστάσεις των γονέων που δίσταζαν να εγγράψουν τα παιδιά τους στο σχολείο υπό τον φόβο της αφομοίωσης και αλλοίωσης της ταυτότητάς τους. Οι συντονισμένες προσπάθειες των κρατικών φορέων και η αλλαγή της φιλοσοφίας του σύγχρονου σχολείου έχουν συντελέσει στην αποδοχή της αναγκαιότητας της εκπαίδευσης από τους γονείς και αυτό αποτυπώνεται τα τελευταία χρόνια στο υψηλό ποσοστό εγγραφής των μαθητών/τριών στην πρώτη δημοτικού. Ωστόσο ο αριθμός μαθητών Ρομά που εγκαταλείπουν το Δημοτικό παραμένει υψηλός.

1.2.Σχολική διαρροή

Αν και η θέσπιση της υποχρεωτικότητας της εκπαίδευσης συνέβαλε στη μείωση της σχολικής διαρροής στους μαθητές του γενικού πληθυσμού, αυτή εξακολουθεί και εμφανίζεται ως ένα βασικό πρόβλημα που εστιάζεται σε συγκεκριμένους μειονοτικούς πληθυσμούς, όπως κοινότητες Ρομά, πρόσφυγες, μετανάστες, κ.ά. αλλά και σε οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό προφίλ. Η σχολική διαρροή θεωρείται παγκόσμιο φαινόμενο που αναφέρεται στην πρόωρη εγκατάλειψη ή μη ολοκλήρωση των μαθητών/τριών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ΕΠΕΑΕΚ,2007). Αν και σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης οι αρμόδιοι φορείςπροσδιορίζουν τη σχολική διαρροή ως το ποσοστό νέων ηλικίας 18-24 ετών που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση αλλά δεν παρακολουθούν άλλο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης (Eurostat), στην Ελλάδα το ενδιαφέρον στρέφεται στη σχολική διαρροή που συναντάται σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η μαθητική διαρροή σχετίζεται με σημαντικά προβλήματα της κοινωνίας όπως τη φτώχεια, τις κοινωνικές ανισότητες, την κοινωνική περιθωριοποίηση, την οικονομική κρίση, την απαξίωση του θεσμού του σχολείου (Φωτόπουλος, 2013). Ταυτόχρονα η σχολική διαρροή συνδέεται σε οικογενειακό επίπεδο με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, την ανεργία, τους χαμηλούς μισθούς και την πιθανότητα παραβατικής ή αποκλίνουσας συμπεριφοράς, ενώ σε ατομικό επίπεδο επηρεάζεται από τις χαμηλές επιδόσεις, τη σχολική αποτυχία και τον λειτουργικό αναλφαβητισμό (ΙΕΠ, 2015, Παπαχρήστος κ.ά., 2012).

Μία από τις βασικές μειονοτικές κοινότητες που παρουσιάζουν έντονα το φαινόμενο της σχολικής διαρροής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι οι Ρομά. Τα υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού των μαθητών Ρομά υποδεικνύουν ότι οι Ρομά εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, καθώς αμφισβητούν την αναγκαιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Η αρνητική τους στάση συνδέεται με την πεποίθηση ότι οι σχολικές γνώσεις δεν συνδέονται με τις καθημερινές ανάγκες για την επιβίωσή τους αλλά ούτε με την ανάδειξη της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Σαλωνίτης, 2004). Η προφορικότητα άλλωστε του πολιτισμού τους δεν προϋποθέτει τη συστηματική γνώση της ανάγνωσης και της γραφής (Βασιλειάδου, Παυλή-Κορρέ, 2011). Σημαντικός επίσης παράγοντας είναι η κοινωνική περιθωριοποίηση της κοινότητας στο σύνολό της και η απομόνωση των μελών της συχνά και μέσα στις σχολικές μονάδες, η διγλωσσία/πολυγλωσσία, η προφορικά οργανωμένη κοινοτική ζωή και μάθηση. Τέλος ηοικονομική ανέχεια και το γεγονός ότι εμφανίζονται ως κοινωνικά ανισότιμοι χωρίς ίσες εργασιακές ευκαιρίες τούς καθιστά κοινωνικά περιθωριοποιημένους, άρα ευάλωτους Έλληνες ρόμικης καταγωγής, που κινδυνεύουν να μείνουν ή να ξεπέσουν εκτός μορφωτικών θεσμών και πόρων (Σκούρτου, 2016).Τα αποτελέσματα της σχολικής διαρροής ενισχύουν τον κοινωνικό αποκλεισμό των μαθητών, καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολία στην εύρεση εργασίας και οδηγούνται στην ανεργία. Οι ενήλικες Ρομά που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση έχουν περιορισμένες προοπτικές οικονομικής ευημερίας. Παράλληλα βιώνουν κοινωνική απομόνωση, νιώθουν συναισθήματα αποτυχίας και πολλές φορές καταλήγουν να έχουν παραβατικές συμπεριφορές.

1.3.«Σύστημα Έγκαιρης Προειδοποίησης», ένα προγνωστικό εργαλείο

Για την πρόληψη της σχολικής διαρροής αναπτύχθηκε ένα προγνωστικό εργαλείο, που ονομάζεται *Σύστημα Έγκαιρης Προειδοποίησης* (E.W.S.= EarlyWarningSystem) και το οποίο έχει υιοθετηθεί με επιτυχία από πολλές ευρωπαϊκές χώρες (Unicef, 2018). Το Σύστημα Έγκαιρης Προειδοποίησης (E. W. S.) στοχεύει στον έγκαιρο εντοπισμό των μαθητών που πρόκειται να παρατήσουν το σχολείο. Βασισμένο σε προειδοποιητικούς δείκτες που αποκαλούνται *κόκκινα σημαιάκια (redflags)* επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν τους μαθητές που συγκεντρώνουν πιθανότητες να εγκαταλείψουν τη φοίτησηκαι κατά συνέπεια να σχεδιάζουν παρεμβάσεις που θα ενθαρρύνουν την παραμονή τους στο σχολείο. Με λίγα λόγια

πρόκειται για ένα σύστημα που επιτρέπει στο σχολείο και στις αρμόδιες αρχές να αναγνωρίσουν τους μαθητές που χρειάζονται ειδική μεταχείριση και να τους υποστηρίξουν στον σωστό χρόνο και με τον σωστό τρόπο. Το E.W.S. αποτελείται από πέντε (5) βήματα τα οποία εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Τα βήματα αυτά είναι τα εξής:

- Επιλογή των «δεικτών» (προειδοποιητικά σημάδια)
- Εντοπισμός μαθητών «υψηλού ρίσκου»
- Ανίχνευση των αναγκών και σχεδιασμός των δράσεων
- Παρεμβάσεις και παρακολούθηση της πορείας των μαθητών «υψηλού ρίσκου»
- Αξιολόγηση και Διορθώσεις

Εικόνα 9: Τα 5 βήματα του E.W.S.

1.4 Επιλογή των «δεικτών» (προειδοποιητικά σημάδια)

Το πρώτο βήμα για την εφαρμογή του E.W.S. είναι η σύγκληση του Συλλόγου των Διδασκόντων προκειμένου να συγκροτηθεί η *ομάδα αντιμετώπισης*. Στη συνέχεια η ομάδα συνεδριάζει, επιλέγει τους δείκτεςκαι ορίζει τα κατώτερα όρια στα οποία οι μαθητές θα προσδιορίζονται ως «υψηλού κινδύνου» να εγκαταλείψουν το σχολείο. Τα λεγόμενα κόκκινα σημαιάκια θα προειδοποιούν πότε κάποιος μαθητής εμφανίζει στοιχεία που υποδεικνύουν πως πρόκειται να διακόψει τη φοίτηση. Ενδεικτικά κόκκινα σημαιάκια που μπορεί να μας προειδοποιούν είναι η απότομη αύξηση αριθμού απουσιών, ο μεγάλος αριθμός αδικαιολόγητων απουσιών, η απομόνωση από τους υπόλοιπους συμμαθητές, η ξαφνική πτώση των επιδόσεων στα μαθήματα, τα προβλήματα πειθαρχίας-συμπεριφοράς.

Εντοπισμός μαθητών «υψηλού ρίσκου»: Η ομάδα αντιμετώπισης συντάσσει μία λίστα με μαθητές «υψηλού ρίσκου». Κατά τη διάρκεια του έτους αξιολογεί τους δείκτες και παρακολουθεί την πορεία των μαθητών αυτών. Συνήθως γίνεται ένας πρώιμος εντοπισμός μαθητών «υψηλού ρίσκου» από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος ενημερώνει την ομάδα αντιμετώπισης. Στη συνέχεια η ομάδα

συνδιαλέγεται και αποφασίζει ποιους μαθητές θα συμπεριλάβει στη λίστα. Η συνεισφορά των υπολοίπων εκπαιδευτικών στη διαδικασία είναι αδιαπραγμάτευτη μιας και όλοι μπορούν να καταθέσουν την εμπειρία τους προκειμένου η ομάδα αντιμετώπισης να έχει πληρέστερη εικόνα.

Ανίχνευση των αναγκών και σχεδιασμός των δράσεων: Σε αυτό το στάδιο ξεκινά η διερεύνηση των ειδικών αναγκών των μαθητών «υψηλού ρίσκου». Συζητώντας με τον μαθητή κατανοούμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τις πιθανές αιτίες που θα τον οδηγήσουν στο να παρατήσει το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός, ο σχολικός ψυχολόγος αλλά και ο διευθυντής του σχολείου μπορούν να κερδίσουν την εμπιστοσύνη του παιδιού και της οικογένειας και να ανακαλύψουν τους λόγους που μπορεί να οδηγήσουν στη διακοπή της φοίτησης. Πληροφορίες μπορούν επίσης να αντληθούν από συμμαθητές, από φίλους εκτός σχολείου και από το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον. Η ομάδα αντιμετώπισης καταγράφει διεξοδικά σε ημερολόγιο τις ημερομηνίες των συναντήσεων, το περιεχόμενο και την έκβασή τους. Με κριτήρια το κοινωνικο-οικονομικό προφίλ και τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί προχωρούν στον σχεδιασμό των δράσεων.

1.5.Παρεμβάσεις και παρακολούθηση της πορείας των μαθητών «υψηλού ρίσκου»

Αφού εντοπίσουμε τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών «υψηλού ρίσκου» οφείλουμε να τροποποιήσουμε τις πρακτικές μας για να αποτρέψουμε τη σχολική διαρροή. Εάν για παράδειγμα ένας μαθητής εμφανίζει υψηλό αριθμό αδικαιολόγητων απουσιών, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν παρεμβάσεις, όπως τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς και υποστήριξη στην αντιμετώπιση των αιτιών που οδήγησαν στην παρατεταμένη απουσία από το σχολείο. Εάν ένας μαθητής βιώνει στο σπίτι τον χωρισμό των γονιών του, η τακτική υποστήριξη από τον σχολικό ψυχολόγο μπορεί να βοηθήσει το παιδί να ξεπεράσει συναισθήματα που του γεννούν την επιθυμία να τα παρατήσει.

Η δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος με θετική ενίσχυση των μαθητών αυτών μπορεί να έχει σημαντικά αποτελέσματα. Επιπλέον αθλητικές και μουσικές δραστηριότητες μπορούν να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Ακόμα και τα δωρεάν γεύματα ή η προσφορά δωρεάν μετακίνησης από και προς το σχολείο, μπορούν να αποτελέσουν κίνητρα για να παραμείνει ένας μαθητής σε αυτό.

Αξιολόγηση και διορθώσεις: Κατά τη διάρκεια και στο τέλος του σχολικού έτους η ομάδα αντιμετώπισης αξιολογεί την αποτελεσματικότητα των δεικτών και των παρεμβάσεων.Η αξιολόγηση του εργαλείουείναι το κλειδί για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του και για τον αντίκτυπο που έχει στην πρόληψη της σχολικής διαρροής. Στο τελευταίο αυτό στάδιο αξιολογείται η συνάφεια των δεικτών, η αποτελεσματικότητα των διαδικασιών και των εργαλείων και η θετική επίδραση των παρεμβάσεων στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Οι δείκτες και οι ενέργειες που δεν απέδωσαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα κρίνονται προς επανεξέταση, ενώ τα δεδομένα που προκύπτουν από την πιλοτική εφαρμογή του

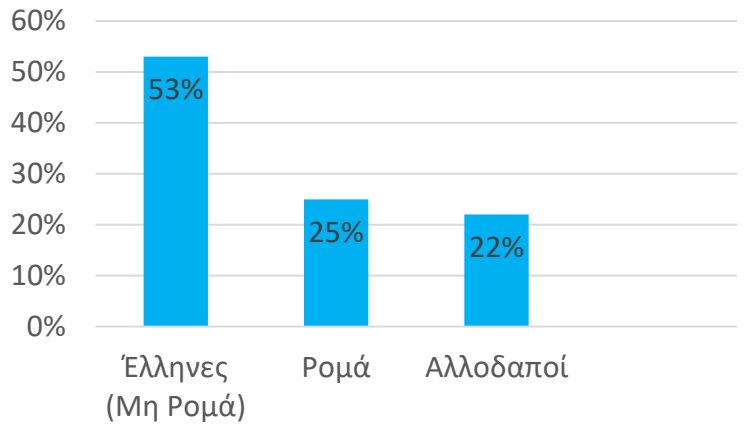
εργαλείου κοινοποιούνται με τη διοργάνωση επιμορφώσεων στην εκπαιδευτική κοινότητα.

2. Πρακτική εφαρμογή

2.1.Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο δημοτικό σχολείο

Το προφίλ του σχολείου: Το σχολείο μας βρίσκεται σε συνοικία της Πάτρας, όπου η γεωγραφική της θέση δεν επιτρέπει την ανέγερση νέων κατοικιών. Θεωρείται σεισμογενής περιοχή με παλαιές κατοικίες, οι οποίες προσελκύουν οικογένειες μεταναστών και Ρομά. Αυτό έχει ως αποτέλεσματο 25% του μαθητικού δυναμικού μας να είναι Ρομά ενώ το 53% ελληνικής καταγωγής (μη Ρομά) και το 22% είναι αλβανικής κυρίως καταγωγής. Συγκεκριμένα στο σχολείο φοιτούν 35 μαθητές Ρομά, 32 μαθητές είναι αλλοδαποί και 74 είναι Έλληνες.

Πίνακας 1: Μαθητικό Δυναμικό



Μελετώντας τα στατιστικά στοιχεία φοίτησης των μαθητών του σχολείου μας διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές Ρομά παρουσίαζαν μη συστηματική φοίτηση και συχνά ήταν τα φαινόμενα οριστικής εγκατάλειψης του σχολείου ή εμφάνισης μόνο κατά την έναρξη και τη λήξη του διδακτικού έτους. Βασικός παράγοντας που συνετέλεσε στην όξυνση του φαινομένου τα τελευταία δύο σχολικά έτη (2019-2021) υπήρξε η έξαρση της πανδημίας του Covid-19, κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές Ρομά δεν μπόρεσαν να συμμετάσχουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Λόγω των χαρακτηριστικών που προαναφέρθηκαν η ανάγκη εφαρμογής εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στοχευμένες στους μαθητές Ρομά κρίθηκε επιτακτική. Βασικός πυλώνας των υποστηρικτικών και παρεμβατικών δράσεων υπήρξε το προγνωστικό εργαλείο E.W.S., καθώς πρωταρχικός μας στόχος ήταν η μείωση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά.

Εφαρμογή του εργαλείου E.W.S.: Η εφαρμογή του εργαλείου στο σχολείο μας ξεκίνησε από τον Σεπτέμβριο του 2021. Αφορμή για την υλοποίηση του συγκεκριμένου εργαλείου υπήρξε η γνωριμία και η εξοικείωση με αυτό μέσω της συμμετοχής σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+. Με την έναρξη της σχολικής

χρονιάς πραγματοποιήθηκε ενδοσχολική επιμόρφωση με στόχο τη διάχυση των γνώσεων και την παρουσίαση του εργαλείου στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Από κοινού αποφασίστηκε η πιλοτική εφαρμογή του ως βασικός άξονας στο πλαίσιο παρέμβασης για τη μείωση της σχολικής διαρροής.

Αρχικά συστάθηκε η ομάδα αντιμετώπισης, η οποία και συνεδρίασε για τον ορισμό των δεικτών και των κατώτερων ορίων,που θα αποτελούσαν τις προειδοποιητικές ενδείξεις για την εγκατάλειψη του σχολείου. Οι δείκτες που επιλέχθηκαν ήταν: ο αριθμός αδικαιολόγητων απουσιών, η ξαφνική πτώση των επιδόσεων στα μαθήματα, η έλλειψη κινήτρων/διάθεσης, η απομόνωση από τους υπόλοιπους συμμαθητές και τα προβλήματα πειθαρχίας-συμπεριφοράς. Ακολούθως με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των τάξεων επιλέχθηκαν 22 από τους 35 μαθητές Ρομά που φοιτούν στο σχολείο συντάσσοντας έτσι μια λίστα με τους μαθητές «υψηλού ρίσκου» να εγκαταλείψουν το σχολείο. Μέσα από συνεντεύξεις, συζητήσεις με τους γονείς και τους μαθητές ανιχνεύσαμε τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Ύστερα από συστηματική παρακολούθηση της πορείας των μαθητών σε επίπεδο απουσιών, συμπεριφορών και επιδόσεων εφαρμόσαμε πλήθος παρεμβατικών ενεργειών για τη στήριξή τους. Συχνά επαναπροσδιορίζαμε τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τους στόχους.

Οι παρεμβάσεις μας έγιναν σε τρία επίπεδα:

Σε σχέση με τις απουσίες: Η ομάδα εργασίας κατέγραφε συστηματικά κατά τη διάρκεια της χρονιάς τις απουσίες των μαθητών «υψηλού ρίσκου» και φρόντιζε για την ενημέρωση των γονέων σχετικά με τις επιπτώσεις, σε περίπτωση που κάποιος από αυτούς ξεπερνούσε το όριο απουσιών που είχαμε θέσει στον συγκεκριμένο δείκτη. Κατά την επιστροφή των μαθητών ύστερα από μεγάλο χρονικό διάστημα απουσίας εφαρμόζαμε στρατηγικές«welcomeback» με σκοπό την ενθάρρυνσή τους για να παραμείνουν στο σχολείο. Σε συγκεκριμένες περιπτώσεις προσφέραμε διευκολύνσεις στη μετακίνησητων μαθητών.

Σε σχέση με τη συμπεριφορά και την κοινωνικοποίηση: Ένας σημαντικός κύκλος παρεμβάσεων συνδέθηκε με την κοινωνικοποίηση των μαθητών Ρομά, την ενθάρρυνση της συναναστροφής με τους συμμαθητές και την επιβράβευση των θετικών συμπεριφορών. Επιδίωξη ήταν η δημιουργία ευχάριστου κλίματος μέσω της εμπλοκής τους σε καινοτόμες δράσεις με στόχο την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Συγκεκριμένα επιδιώχθηκε η ενδυνάμωση σε ατομικό επίπεδο (αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση), η εξέλιξή τους σε ευαισθητοποιημένους και υπεύθυνους πολίτες και η απόκτηση κριτικής σκέψης. Μέσα από εκπαιδευτικές επισκέψεις και τη συμμετοχή τους σε Εργαστήρια Δεξιοτήτων ενισχύθηκε η πολιτειότητα, το ενδιαφέρον για τα κοινά και η ευαισθητοποίηση για θέματα που αφορούν το περιβάλλον. Οι δραστηριότητες λάμβαναν υπόψη τις δυνατότητες αλλά και τις ανάγκες των μαθητών Ρομά φροντίζοντας να τους ανατίθεται συγκεκριμένος ρόλος μέσα στην ομάδα, ο οποίος είχε την αποδοχή από το σύνολο. Η συμμετοχή τους σε δράσεις που βασίζονται στην ομαδοσυνεργατικότητα αλλά και στη

βιωματική μάθηση, τους βοήθησε να αποκτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας.

Σε σχέση με τις επιδόσεις: Σημαντικό μέρος των παρεμβάσεων αποτελούσε η εκμάθηση του γραπτού λόγου, δηλαδή της ανάγνωσης και της γραφής ταυτόχρονα με την απόκτηση βασικών μαθηματικών γνώσεων. Εξ αρχής ορίστηκαν ρεαλιστικοί στόχοι, τους οποίους θα μπορούσαν οι μαθητές Ρομά να κατακτήσουν. Επιλέχθηκε η εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη μάθηση ως πιο αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη τα μοναδικά τους χαρακτηριστικά. Στην προσπάθεια εμπλοκής και στήριξης από τη μεριά της οικογένειας προγραμματίστηκαν τακτικές ενημερώσεις των γονέων για την πρόοδο των μαθητών δίνοντας απλές οδηγίες για τη μελέτη στο σπίτι.

Λειτουργία τμήματος ΖΕΠ: Τα τελευταία χρόνια στο σχολείο μας λειτουργούν τρία τμήματα Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Στα τμήματα αυτά φοιτούν μαθητές αλλοδαποί και Ρομά, που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα. Η διδασκαλία γίνεται εξατομικευμένα είτε σε μικρές ομάδες με κριτήριο το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Χρησιμοποιούνται ειδικά εκπαιδευτικά εγχειρίδια («Γεια σας», «Το βαλιτσάκι»), τα οποία βοηθήσουν τους μαθητές στην επικοινωνία για απλά καθημερινά ζητήματα και την απόκτηση βασικού λεξιλογίου. Μέσα από τη συνεργασία εκπαιδευτικού ΖΕΠ και εκπαιδευτικού γενικής αγωγής προσδιορίζονται οι μαθησιακές ανάγκες και καταστρώνεται το εκπαιδευτικό σχέδιο παρέμβασης για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Στο τέλος της χρονιάς οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ΖΕΠ συμπληρώνουν μια συνολική έκθεση αξιολόγησης, την οποία την υποβάλλουν μέσω της διεύθυνσης στον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Επίσης διεξάγουν ατομικά διαγνωστικά τεστ στους μαθητές για τον προσδιορισμό των μαθησιακών αναγκών και την εγγραφή τους στα τμήματα ΖΕΠ της νέας σχολικής χρονιάς.

Συνεργασία με τον Κοινωνικό Τομέα του Δήμου: Ύστερα από ενέργειες του Συλλόγου Διδασκόντων για την αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με τη διαβίωση των μαθητών Ρομά θεωρήθηκε σκόπιμο να απευθυνθούμε στον Δήμο Πατρέων, και ειδικότερα στον Κοινωνικό Τομέα, που υλοποιεί προγράμματα υποστήριξης της κοινωνικής ένταξης και ενδυνάμωσης των Ρομά. Κοινωνικοί λειτουργοί και παιδαγωγοί του Δήμου Πατρέων επισκέφτηκαν το σχολείο μας προκειμένου να ενημερωθούν για το κοινωνικό προφίλ των μαθητών Ρομά και ορίστηκαν συναντήσεις με γονείς και επισκέψεις στις οικίες τους με σκοπό την αντιμετώπιση ζητημάτων στέγασης, ένδυσης, πληρωμών λογαριασμών, κ.ά. Ελέγχθηκαν οι ιατρικοί φάκελοι των μαθητών και διενεργήθηκαν οι απαραίτητες ενέργειες για τον πλήρη εμβολιασμό τους. Τέλος, προτάθηκε στους γονείς Ρομά να παρακολουθήσουν τις εμψυχωτικές δράσεις και επιμορφωτικές συναντήσεις που οργανώνονται από τον Δήμο, προκειμένου να αναγνωρίζουν την αξία της συστηματικής φοίτησης και να μπορούν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις των παιδιών τους.

Συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πατρών: Σημαντικός αρωγός στην προσπάθεια στήριξης των μαθητών Ρομά είναιτο Πανεπιστήμιο Πατρών και συγκεκριμένα το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας. Συγκεκριμένα το σχολείο μας συμμετέχει στο πρόγραμμα «Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες ΡΟΜΑ για την ενίσχυση της πρόσβασης και μείωσης της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης από παιδιά και εφήβους». Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού διεξάγονται ενισχυτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με στόχο την κάλυψη γνωστικών και γλωσσικών κενών και την ενίσχυση της επίδοσής τους. Οι παρεμβάσεις διεξάγονται εντός του σχολείου με τη συμμετοχή ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, που υποστηρίζουν τους μαθητές σε επίπεδο ψυχολογικό και κοινωνικό. Ταυτόχρονα εκπαιδευτικός ΠΕ70 αναλαμβάνει την ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών αυτών με καθορισμένο πρόγραμμα και δράσεις, που ορίζεται σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ΖΕΠ και γενικής εκπαίδευσης.

Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+: Στο πλαίσιο αναβάθμισης της ποιότητας του παρεχόμενου μαθησιακού έργου αποφασίσαμε τη συμμετοχή μας σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+. Ύστερα από συζήτηση του Συλλόγου Διδασκόντων και με κριτήριο τις ανάγκες του σχολείου και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού επιλέξαμε ως θεματική την απόκτηση καινοτόμων στρατηγικών για την αποτελεσματική διδασκαλία μαθητών από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (μαθητές Ρομά, μετανάστες, πρόσφυγες). Τοπρόγραμμα που προτείναμε στο σχέδιό μας είχε τίτλο "*Our School, a Hug for All. Effective Teaching Strategies for our Multicultural Classrooms*". Μέσα από αυτό συμμετείχαμε σε πολλαπλά ευρωπαϊκά σεμινάρια (courses) με κινητικότητες (mobilities) εκπαιδευτικών. Τα σεμινάρια αυτά περιελάμβαναν θεματικές όπως διαπολιτισμικότητα, εκπαιδευτικός αποκλεισμός, εκπαίδευση μειονοτήτων και σχολική διαρροή. Οι επιμορφώσεις βασίζονταν στις σύγχρονες στρατηγικές αντιμετώπισης των ζητημάτων αυτών που στηρίζονται στις βασικές αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για συμπερίληψη, καταπολέμηση κοινωνικού αποκλεισμού και διακρίσεων, αποδοχή του διαφορετικού και απόδοση ίσων ευκαιριών. Σημαντικό στοιχείο των προγραμμάτων αυτών ήταν οι επισκέψεις σε σχολικές μονάδες του εξωτερικού, όπου εκπαιδευτικοί από διαφορετικές χώρες και διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα αντάλλασσαν εμπειρίες υιοθετώντας τις καλές πρακτικές. Οι αποκτηθείσες εμπειρίες από τη συμμετοχή σε αυτές τις κινητικότητες διαμοιράστηκαν στο σχολείο μας μέσω ενδοσχολικών επιμορφώσεων και αποτέλεσαν τη βάση για την εφαρμογή του πολυεπίπεδου σχεδίου παρέμβασής μας.

3. Αποτελέσματα του Σχεδίου Δράσης

Από τις πρώτες εβδομάδες εφαρμογής του σχεδίου δράσης παρατηρήθηκε σημαντική μείωση του ποσοστού απουσιών των μαθητών σε σχέση με τα προηγούμενα έτη. Από τους είκοσι δύο μαθητές που αποτέλεσαν την ομάδα-στόχο μόνο οι οχτώ συνέχισαν να έχουν ελλειμματική φοίτηση. Από τους οκτώ αυτούς

μαθητές, οι τέσσερις άλλαξαν κατοικία λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων των γονέων τους χωρίς ωστόσο να μετεγγραφούν σε άλλο σχολείο. Ύστερα από επικοινωνία με την οικογένεια μας γνωστοποιήθηκε ότι από τη νέα σχολική χρονιά θα επανέλθουν στο σχολείο. Οι υπόλοιποι τέσσερις μαθητές, παρά τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και τη συχνή επικοινωνία με τους γονείς, δεν παρακολούθησαν συστηματικά το σχολείο προβάλλοντας δικαιολογίες που είχαν να κάνουν με την υγεία τους.

Η μείωση του αριθμού των απουσιών των υπολοίπων δεκαέξι μαθητών βοήθησε να ενταχθούν καλύτερα στη σχολική πραγματικότητα λαμβάνοντας μέρος στις περισσότερες από τις δράσεις που υλοποιήθηκαν. Σημαντική ήταν και η βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών αυτών, καθώς σε μεγάλο ποσοστό κατέκτησαν τους περισσότερους από τους στόχους που είχαν τεθεί. Στις εκθέσεις που κατατέθηκαν στο τέλος του σχολικού έτους από τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων ΖΕΠ φαίνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών κατέκτησαν τον μηχανισμό ανάγνωσης και γραφής, ενώ ένας πολύ μικρός αριθμός μαθητών βρίσκονται στο στάδιο κατάκτησης του γραπτού λόγου. Επιπλέον παρατηρήθηκε αύξηση του ενδιαφέροντος για εμπλοκή στις δράσεις που υλοποιήθηκαν και συμμετοχή στις σχολικές επισκέψεις που διοργανώθηκαν. Η απόκτηση θετικότερης στάσης απέναντι στο σχολείο έγινε επίσης φανερή μέσα από συζητήσεις με τους μαθητές αλλά και τους γονείς. Η διάθεσή τους να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς και να συναναστραφούν με τους συμμαθητές τους δημιούργησε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής.Τα φαινόμενα παραβατικής συμπεριφοράς στον χώρο του σχολείου μειώθηκαν αισθητά και οι διενέξεις μεταξύ τους έγιναν ηπιότερες, κάτι που οδήγησε στην ομαλότερη κοινωνικοποίησή τους.

Σημαντικό στοιχείο επιτυχίας του σχεδίου δράσης αποτέλεσε και η ανάπτυξη δίαυλου επικοινωνίας με τους γονείς, ο οποίος τους βοήθησε να αναγνωρίσουν τη σπουδαιότητα του δικού τους ρόλου στη μείωση της σχολικής διαρροής. Ταυτόχρονα παρατηρήθηκε ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της εμπλοκής των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

4. Προβληματισμοί

Παρά τις συντονισμένες προσπάθειες σχολείου και πολιτείας για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής παρατηρήσαμε ότι το φαινόμενο δεν εκμηδενίστηκε. Πολλές φορές δεν υπήρξε τήρηση των δεσμεύσεων των Φορέων Συνεργασίας με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται ο προγραμματισμός. Επιπλέον, λόγω της πολυπλοκότητας του ζητήματος απαιτείτο η συνεχής ενασχόληση των εκπαιδευτικών ακόμα και σε ώρες εκτός του εργασιακού τους ωραρίου αφιερώνοντας αρκετό από τον προσωπικό τους χρόνο. Αλλά και κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος απαιτήθηκαν αρκετές τροποποιήσεις εκ μέρους του Διευθυντή της σχολικής μονάδας προκειμένου να υλοποιηθούν οι δράσεις που είχαν προγραμματιστεί. Ένας ακόμα ανασταλτικός παράγοντας υπήρξε η υγειονομική κρίση (Covid-19) λόγω της οποίας ο

αριθμός των απουσιών αυξήθηκε. Τέλος λόγω της διαφορετικής ιδιοσυγκρασίας των μαθητών Ρομά απαιτήθηκε ευελιξία στον τρόπο προσέγγισής τους χωρίς όμως τα αποτελέσματα να είναι πάντα εγγυημένα.

5. Προτάσεις

Το σχέδιο δράσης που υλοποιήσαμε θεωρήθηκε σε μεγάλο βαθμό επιτυχημένο και γι' αυτό αποφασίστηκε η συνέχισή του τη νέα σχολική χρονιά. Ωστόσο κρίνονται απαραίτητες κάποιες βελτιώσεις για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του. Συγκεκριμένα προτείνεται η δημιουργία ενός αυτοματοποιημένου λογισμικού για την καταγραφή των ποσοτικών δεδομένων (απουσίες, απόδοση, βαθμός εμπλοκής σε δράσεις) και την εξαγωγή στατιστικών στοιχείων που θα βοηθούν στη διαμόρφωση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας. Απαραίτητη θεωρείται η περαιτέρω υποστήριξη εκ μέρους του κράτους με την υλοποίηση περισσότερων παρεμβατικών προγραμμάτων στήριξης των ευάλωτων μαθητών. Σε σχολείο με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών και μαθητών Ρομά είναι επιτακτική η ύπαρξη κοινωνικών λειτουργών ή ψυχολόγων σε μόνιμη βάση. Κρίνεται επίσης απαραίτητη η αύξηση των ωρών εξατομικευμένης ενισχυτικής διδασκαλίας ανά μαθητή με λειτουργία πολλαπλών τμημάτων ΖΕΠ καθώς και η υιοθέτηση ενός σχολικού εγχειριδίου αποκλειστικά για μαθητές Ρομά. Για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τους μαθητές Ρομά θα πρέπει οι αρμόδιοι φορείς όπως το ΠΕΚΕΣ να πραγματοποιούν επιμορφωτικές συναντήσεις για την υλοποίηση συντονισμένων ενεργειών που θα ξεπερνά το επίπεδο της μιας σχολικής μονάδας και θα περιλαμβάνουν τη συνεργασιών σχολείων σε επίπεδο περιφέρειας. Τέλος κρίνεται σκόπιμη η εφαρμογή του εργαλείου E.W.S. σε μεγαλύτερο αριθμό σχολικών μονάδων για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων ως προς την αποτελεσματικότητά του.

Βιβλιογραφία

Βαβουγιός, Δ. (2008). *Εξωτερική αξιολόγηση του έργου: Τελική Έκθεση Αξιολόγησης*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας / ΕΠΕΑΕΚ «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων/Omas Synergon Lmd.

Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα.* Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων / Ίδρυμα Νεολαίας και διά Βίου Μάθησης. Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Council of Europe. (2012). *Estimates and official numbers of Roma in Europe*. Strasbourg, France: Council of Europe.

Γραφείο Στήριξης ΕΠΕΑΕΚ, Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων στο: http://old.uoi.gr/services/epeaek/metro11/ergo0664.htm

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση κα ιετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή.Ισότητα, ένταξη και συμμετοχή των Ρομά στην ΕΕ στο: https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combatting-discrimination/roma-eu/roma-equality-inclusion-and-participation-eu_el

ΙΕΠ, (2015). *Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής.* Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων.

ΙΕΠ, Πράξη με τίτλο «Επιμόρφωση σε πρακτικές υποστήριξης των μαθητών και μαθητριών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ)» (MIS:5032906) στο πλαίσιο του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» 2014-2020, Επιμορφωτικό Υλικό Β΄ Φάσης ΕΙΣΑΓΩΓΗ, ΟΔΗΓΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΡΟΜΑ (σύμφωνα με τα Παραδοτέα του κ. Κ. Μάγου).

Jugend Stil, V. (2017). Rom ABC – η επόμενη διάσταση. *Περαιτέρω ανάπτυξη καινοτόμων μέσων για την καταπολέμηση του λειτουργικού αναλφαβητισμού των Ρομά στην Ευρώπη* στο: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/9d474d74a46d-44cb-b318-27bb755ebba7/IO%202%20%20Handbook%20for%20trainers%20Greek.pdf

Mayall, D. (2003). *History of Gypsy Identities*. N.Y.: Routledge.

ΝΔ 3370/1955, Κώδικας Ελληνικής Ιθαγενείας, (ΦΕΚ 258/23.9.1955) στο: https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/543948/n.d.-3370-1955

Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου, Ε., & Σπαντιδάκης, Ι. (2012). Γραμματισμός και εκπαίδευση παιδιών Ρομά: Παράγοντες αποκλεισμού και προτάσεις από τη σκοπιά κοινωνικο-πολιτισμικών και κοινωνικο-γνωστικών θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος *Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά*, 93-134.

Παρθένης, Χ. (2013). Η ιδιότητα του πολίτη και η σχέση μεταξύ συλλογικών και ατομικών δικαιωμάτων σε μία φιλελεύθερη δημοκρατία. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών* (σσ. 145- 154). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πριόβολου, Στ. (2001). *Αντιστάσεις στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό: Εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρομική προέλευση 1997-2000*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων στο: http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/339/34/339.pdf

Σαλωνίτης, Π. (2004). *Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Ιωάννινα.

Σκούρτου, Ε. (2016). Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Στο: Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., & Τσοκαλίδου, Π. *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Φωτόπουλος, Ν. (2013). Σχολική Διαρροή και περιθωριοποίηση των νέων. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, στο: http://www.enet.gr/

Χατζησαββίδης, Σ. (1996). *Οι Ρομ της Ελλάδας: γλώσσα και πολιτισμός – συμβολή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. *Μακεδνόν, 2*, 83-87.

UNICEF,Early Warning Systems for students at risk of Dropping out στο: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2018-11/Early%20warning%20systems%20for%20students%20at%20risk%20of%20dropping%20out_0.pdf

Ανάπτυξη αλγοριθμικής σκέψης στις πρώτες τάξεις δημοτικού με παιγνιώδη τρόπο κάνοντας χρήση επαυξημένης πραγματικότητας και ρομποτικής

Μιχαήλ Χατζησταυρίδης
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής–ΤΠΕ
michatz@sch.gr
Μαρίνα-Μαρία Κανιτσάκη
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής-ΤΠΕ
mmkanits@gmail.com

Περίληψη
Το παρόν διδακτικό σενάριο επιχειρεί να βοηθήσει τον/την μαθητή/τρια να ξεπεράσει ενδεχόμενα εμπόδια χαμηλής αυτοεκτίμησης ή αδιαφορίας που προκύπτουν με τη βοήθεια τεχνικών επαυξημένης πραγματικότητας κατά τη διδακτική του αντικειμένου της Αλγοριθμικής Σκέψης. Πιο συγκεκριμένα, μαθητές Β' και Γ' Δημοτικού κατανόησαν βασικές έννοιες αλγοριθμικής και προγραμματισμού μέσα από ένα διδακτικό σενάριο που βασίστηκε πάνω στη χρήση κάμερας – αισθητήρα σε συνδυασμό με το περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού Scratch. Το εν λόγω σενάριο αξιοποίησε την πολύτιμη δυνατότητα της ψευδαίσθησης που μεταφέρει τους μαθητές σε μία επαυξημένη πραγματικότητα όπως φαίνεται αυτή στην οθόνη του υπολογιστή. Οι μαθητές/τριες τελικά κατάφεραν να αλληλεπιδράσουν με ψηφιακές οντότητες–αντικείμενα, να δώσουν εντολές προγράμματος χωρίς να κάνουν συμβατική χρήση του υπολογιστή αλλά χρήση οικείων αντικειμένων (χρωματιστά τουβλάκια). Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές κατάφεραν απερίσπαστα να κατανοήσουν τον αλγόριθμο ως έννοια, να ανακαλύψουν την έννοια του προγράμματος, να εμπεδώσουν τη δομή επιλογής και γενικά να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά τεχνικές επαυξημένης πραγματικότητας για την ανάπτυξη της αλγοριθμικής σκέψης και του προγραμματισμού.

Λέξεις–Κλειδιά: Επαυξημένη πραγματικότητα, Αλγοριθμική Σκέψη, Scratch

Abstract
This teaching scenario attempts to help the student to overcome possible barriers of low self-esteem or indifference that arise with the help of augmented reality techniques. More specifically, second and third grade students understood basic algorithmic and programming concepts through a teaching scenario based on the use of a camera-sensor in combination with the visual programming environment Scratch. This scenario exploited the valuable capability of illusion that takes students into an augmented reality as seen on a computer screen. The students were eventually able to interact with digital entities - objects, to give program commands without conventional computer use but using familiar objects (coloured blocks). In this way, students were able to understand the algorithm as a concept, discover the concept of

a program, consolidate the selection structure and generally make effective use of augmented reality techniques for the development of algorithmic thinking and programming.

Keywords: Augmented Reality, Algorithmic Thinking, Scratch

0. Εισαγωγή

Η συμπερίληψη του θεματικού πεδίου «Αλγοριθμική και Προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων» στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, αποτελεί αδιαμφισβήτητα μία καινοτομία που δείχνει τη σημασία της έγκαιρης εισαγωγής των μαθητών/ τριών στο μαθησιακό αντικείμενο της υπολογιστικής σκέψης. Η οικοδόμηση αλγοριθμικής σκέψης στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού αποτελεί μία ενδιαφέρουσα πρόκληση ως προς το καινούργιο πρόγραμμα σπουδών για τις ΤΠΕ. Στο παρόν εκπαιδευτικό σενάριο μαθητές Β' και Γ' Δημοτικού συνδύασαν τη χρήση τεχνολογιών επαυξημένης πραγματικότητας και ρομποτικής μέσω του περιβάλλοντος οπτικού προγραμματισμού Scratch. Έκαναν χρήση επέκτασης κάμερας αισθητήρα. Βίωσαν καταστάσεις ψευδαίσθησης και αλληλεπίδρασαν με εικονικές οντότητες δίνοντας εντολές προγράμματος χωρίς να χειρίζονται συμβατικά τον υπολογιστή. Έτσι, μπόρεσαν αρχικά να νοηματοδοτήσουν μία αλγοριθμική σκέψη, την οποία εφάρμοσαν στη συνέχεια και μέσω της ρομποτικής ξεπερνώντας πολύ εύκολαπιθανές τεχνικές και συναισθηματικές δυσκολίες που σε αντίστοιχη υλοποίηση με υιοθέτηση του συμβατικού τρόπου χρήσης θα δυσχέραιναν ιδιαίτερα στη διαδικασία της μάθησης.

1. Ταυτότητα του σεναρίου

1.1. Συνοπτική περιγραφή

Το παρόν διδακτικό σενάριο επικεντρώνεται σε μία θεματολογία σχετική με την ανάπτυξη αλγοριθμικής σκέψης. Η αναγνώριση της αλγοριθμικής μέσα στο νέο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος των Τ.Π.Ε. ως θεματικό άξονα που διατρέχει όλες τις τάξεις του Δημοτικού αποτελεί μία νέα πρόταση και πρόκληση ταυτόχρονα για τη διδακτική του μαθήματος αυτού. Οι μαθητές/τριες καλούνται να έρθουν σε επαφή και να κατανοήσουν έννοιες αλγοριθμικής από την Α' τάξη. Το παρόν σενάριο, έχοντας υπόψη ότι μαθητές μικρών τάξεων καλούνται να γνωρίσουν κάτι εντελώς πρωτόγνωρο για αυτούς, προτείνει τη χρήση τεχνικών επαυξημένης πραγματικότητας ώστε να γίνει αποφυγή ενδεχόμενων μαθησιακών εμποδίων που αναμένεται να παρουσιαστούν και τελικά να κάνουν τους μαθητές να αποκτήσουν αισθήματα δισταγμού ή ακόμα και άρνησης κατά τη διδασκαλία του εν λόγω αντικειμένου.

Μέσα από τεχνικές διερεύνησης και βιωματικού τρόπου διδασκαλίας οι μαθητές αξιοποίησαν την επαυξημένη πραγματικότητα που μπορεί να δημιουργηθεί μέσα από το πρόγραμμα οπτικού προγραμματισμού Αρχικά οι μαθητές κλήθηκαν να

συμμετέχουν σε παιχνίδι επαυξημένης πραγματικότητας μέσα στο Scratch κουνώντας αντικείμενα-ζωάκια στην οθόνη με τα χέρια τους. Με αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με την τεχνολογία αναγνώρισης αντικειμένων μέσω αισθητήρα κάμερας. Στη συνέχεια κλήθηκαν να κινήσουν ένα γατάκι ώστε να βρει την κατάλληλη τροφή και έτσι να «ταϊστεί». Παρατήρησαν ότι, αν το φαγητό είναι νόστιμο, τα ζωάκια αντιδρούν θετικά αλλιώς όχι. Δηλαδή εμπέδωσαν τη λογική δομή της «Επιλογής». Τα παιδιά περιγράφουν τα βήματα του αλγορίθμου κι ελέγχουν αν οι συνθήκες είναι αληθείς ή ψευδείς. Παράλληλα, αξιοποιώντας την εκπαιδευτική ρομποτική «LEGO We Do»' κατασκευάζουν ζωάκια και υλοποιούν το πρόγραμμα στο χώρο χρησιμοποιώντας ένα διαφορετικό προγραμματιστικό περιβάλλον.

Στη συνέχεια, οι μαθητές προχώρησαν σε επόμενη δραστηριότητα σύμφωνα με την οποία καλούνται να τοποθετήσουν πάνω σε βάση τοποθέτησης χρωματικά τουβλάκια τύπου LEGO. Κάθε ένα τουβλάκι αναγνωριζόταν μέσα από την εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας ως μία εντολή κίνησης ή κατεύθυνσης στο χώρο. Αυτή η δραστηριότητα είχε στόχο οι μαθητές να διερευνήσουν την έννοια του αλγόριθμου και να παρατηρήσουν ότι η διάταξη που σχημάτισαν αναγνωρίζεται από τον υπολογιστή με σκοπό να εμπεδώσουν την έννοια του προγράμματος. Στο τέλος, οι μαθητές της Γ' Δημοτικού κλήθηκαν να υλοποιήσουν μία επιπλέον δραστηριότητα για να διδαχθούν τη «δομή Επιλογής». Πιο συγκεκριμένα, θα έπρεπε οι μαθητές να διατάξουν τα τουβλάκια ώστε αν η παραγγελία της γάτας ήταν ψάρι να υπάρχουν άλλες εντολές από αυτές αν η παραγγελία της γάτας ήταν ποντίκι. Με άλλα λόγια οι μαθητές κλήθηκαν να ανακαλύψουν και να χρησιμοποιήσουν ένα νέο τουβλάκι. Το τουβλάκι «ΕΑΝ…ΤΟΤΕ».

1.2. Γνωστικό αντικείμενο–κεντρική γνωστική περιοχή–σχέση με άλλες περιοχές-σύνδεση με πρόγραμμα σπουδών

Το σενάριο άπτεται του μαθήματος των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών – Πληροφορική. Ο κεντρικός θεματικός άξονας αφορά τον Πληροφορικό Γραμματισμό και ιδιαίτερα τη θεματική ενότητα της Αλγοριθμικής Σκέψης. Για την επίτευξη των στόχων του σεναρίου, οι μαθητές δραστηριοποιούνται και έρχονται σε επαφή με τεχνολογικές διατάξεις επαυξημένης πραγματικότητας όπως είναι η κάμερα αναγνώρισης αντικειμένων μέσω χρώματος όπως επίσης και με οικεία υλικά όπως είναι τα χρωματικά τουβλάκια (τύπου LEGO). Για την επίτευξη των στόχων του σεναρίου, οι μαθητές δραστηριοποιούνται, και έρχονται σε επαφή με έννοιες όπως «πρόβλημα», «αληθής πρόταση», «ψευδής πρόταση», «επίλυση προβλήματος», «πρόγραμμα», «χρωματική αναγνώριση». Το θέμα του σεναρίου αφορά την πρώτη γνωριμία των μαθητών με τις βασικές συνιστώσες του πληροφορικού γραμματισμού και κυρίως την ενίσχυση της αντιληπτικής ικανότητας επίλυσης προβλημάτων όπως παρουσιάζεται μέσα από εντολές. Ο/η μαθητής/τρια κλήθηκε να αναπτύξει την αντιληπτική του ικανότητα παράλληλα με την εξοικείωση του σε ένα περιβάλλον

επαυξημένης πραγματικότητας με σκοπό να εισαχθεί σταδιακά σε βασικές έννοιες αλγοριθμικής και στη συνέχεια αφού θα μπορεί να τις γενικεύει να μπορεί να αναπτύσσει την αλγοριθμική του σκέψη και μέσα από ένα πραγματικό περιβάλλον προγραμματισμού χρησιμοποιώντας συμβατικά τον υπολογιστή. Σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα σπουδών στο μάθημα των ΤΠΕ (Υ.Α. 162496/Δ1/2021-ΦΕΚ 5941/Β/16-12-2021), οι μαθητές/τριες Β'-Γ' Δημοτικού καλούνται να ασχοληθούν στο πρώτο θεματικό πεδίο με την Αλγοριθμική Σκέψη, τον προγραμματισμό και τα προγραμματιστικά περιβάλλοντα.

1.3. Σκεπτικό σεναρίου

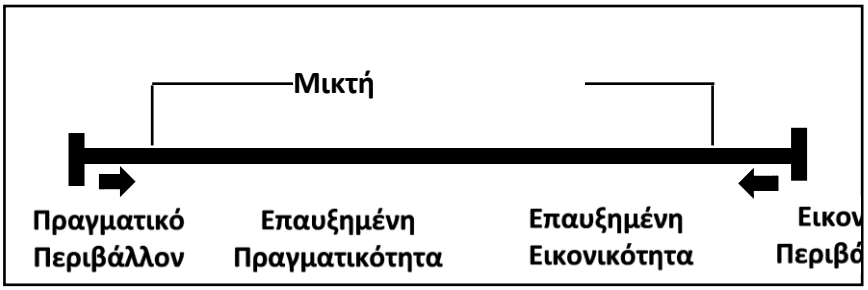
Η γενική ιδέα για την υλοποίηση του παρόντος διδακτικού σεναρίου βασίζεται στη λογική ότι κατά την προσπάθεια ανάπτυξης προγραμματιστικών δεξιοτήτων ο μαθητής αποδίδει καλύτερα όταν αισθάνεται μέρος του προγράμματος. Όταν δηλαδή είναι πρώτα εξοικειωμένος με τις οντότητες με τις οποίες έρχεται σε επαφή, τις αναγνωρίζει, μπορεί να τις κατανοεί και τελικά μπορεί να τις χρησιμοποιεί. Επομένως, από τη στιγμή που μαθητές μικρών τάξεων έρχονται σε επαφή με ένα πρωτόγνωρο μέχρι τότε για αυτούς περιβάλλον όπως είναι ένα περιβάλλον προγραμματισμού μέσω υπολογιστή είναι πολύ πιθανή η ανάπτυξη συναισθημάτων διστακτικότητας λόγω χαμηλής αυτοεκτίμησης, ματαίωσης ακόμα και άρνησης της προσπάθειας επίλυσης προβλημάτων αλγοριθμικής. Επιπλέον, η δυσκολία κατανόησης της σημασίας του μαθήματος της αλγοριθμικής αποτελεί για τον μαθητή της Β'–Γ' τάξης παράγοντα αδιαφορίας και μη ενεργής συμμετοχής.

Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, η χρήση τεχνικών επαυξημένης πραγματικότητας μπορούν να επανακαθορίσουν τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αναπτυχθεί η αλγοριθμική σκέψη στους μαθητές των μικρών τάξεων του Δημοτικού. Μέσα από το σενάριο οι μαθητές μπορούν να ανακαλύψουν έννοιες αλγοριθμικής και να προγραμματίσουν έξω από τα στενά όρια που παρέχει ένα περιβάλλον προγραμματισμού και έτσι να υπερπηδήσουν εμπόδια που συνήθως παρουσιάζονται όπως για παράδειγμα η δυσκολία προσαρμογής και εξοικείωσης με προγραμματιστικά περιβάλλοντα.

Μέσα από μία εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας ο/η μαθητής/τρια μπορεί να δει τον πραγματικό κόσμο, ο οποίος έχει ενσωματώσει αντικείμενα μη πραγματικά. Ένα σύστημα επαυξημένης πραγματικότητας δεν αλλάζει αλλά συμπληρώνει τον πραγματικό κόσμο με μη πραγματικά αντικείμενα, τα οποία σχεδιάστηκαν ψηφιακά μέσα από υπολογιστή και τα οποία παρουσιάζονται σαν να συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο. Η επαυξημένη πραγματικότητα αποτελεί μια περίπτωση μικτής πραγματικότητας και μπορεί να θεωρηθεί ότι βρίσκεται ανάμεσα στην εικονική πραγματικότητα που είναι ολοκληρωτικά ένα εικονικό περιβάλλον και την πραγματικότητα. Σύμφωνα με το Σχήμα 1 η επαυξημένη πραγματικότητα τοποθετείται σαν ένα στάδιο εξέλιξης προς την εικονική πραγματικότητα γι' αυτό

παρουσιάζεται μια απεικόνιση συνέχειας, που τοποθετεί την επαυξημένη πραγματικότητα σε μέρος της γενικότερης μικτής πραγματικότητας.

Σχήμα 1. Η συνέχεια της πραγματικότητας – εικονικότητας (Milgram & Kishino, 1994)



1.4 Διδακτική Προσέγγιση και στρατηγικές

Το παρόν σενάριο βασίστηκε γενικά στο μοντέλο της βιωματικής μάθησης. Η μάθηση δεν έρχεται αυτόματα μετά από ένα γεγονός ή στο άκουσμα μιας πληροφορίας. Η ανάπτυξη της γνώσης και η παραγωγή εμπειρίας (μάθηση που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στο μέλλον), προϋποθέτει συμμετοχή σε μια ολοκληρωμένη εμπειρική (βιωματική) εκπαίδευση. Η εκπαίδευση βασισμένη σε εμπειρικές καταστάσεις παρουσιάζει κάποιες διαφορές από την κλασική εκπαίδευση που εφαρμόζεται μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας από ειδικούς όπου συνήθως τηρείται καθορισμένο στυλ μάθησης και δομημένη μέθοδος διδασκαλίας όπως αυτή συστήνεται μέσα από βιβλία και διαλέξεις. Η βιωματική μάθηση χρειάζεται ένα ζωντανό κοινωνικό περιβάλλον για να οργανωθεί και να λειτουργήσει. Βασίζεται σε τεχνικές όπως η προώθηση της παρατηρητικότητας των μαθητών/τριών, η συλλογή των δεδομένων, η ανακάλυψη της γνώσης, η ανάλυση των πληροφοριών, ο προβληματισμός μέσα από την επίλυση προβλημάτων. Κομβικό ρόλο στην εμπειρική εκπαίδευση έχει το γεγονός της πρόκλησης κατάλληλων συναισθημάτων στους μαθητές/τριες ώστε να ενεργοποιηθούν και να αντιμετωπίσουν τις επερχόμενες προκλήσεις και να λύσουν τα προβλήματα. Η σταδιακή γενίκευση μίας ιδέας, λύσης, θεωρίας με την προσπάθεια ανακάλυψης μίας ευρείας εφαρμογής της γνώσης βρίσκει εφαρμογή στην εμπειρική μέθοδο διδασκαλίας όπου οι μαθητές/τριες ακολουθούν επαγωγική λογική.

Αντίθετα, μία κλασική διδακτική μέθοδο επιχειρείται μία μέθοδος από το γενικό στο ειδικό με κύριο στόχο να φτάσουν οι μαθητές/τριες στο αναγκαίο συμπέρασμα όπου αποδυναμώνεται σημαντικά η παιδαγωγική αξία της συνάφειας μεταξύ της μάθησης και της πραγματικότητας. Το πανάρχαιο πρόβλημα της σύνδεσης ανάμεσα στην τάξη και στην πράξη δεν μπορεί να εξαλειφθεί τόσο εύκολα και φυσικά οι μαθητές δεν μπορούν να πειστούν για αυτό μόνο με διαλέξεις, αλλά με αποδείξεις (Wehbi, 2011). Ο καθορισμός και η αποσαφήνιση των διδακτικών στόχων με τον εκπαιδευτικό να παρακολουθεί την πορεία, να συντονίζει, να δίνει ανατροφοδότηση όπου χρειάζεται και τους μαθητές να είναι σε θέση να αυτοαξιολογούν τις γνώσεις

που κατέκτησαν αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα μίας βιωματικής μεθόδου διδασκαλίας.

Συνοψίζοντας, η βιωματική μάθηση μπορούμε να πούμε ότι βασίζεται στις εξής αρχές:

- Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Οι μαθητές χρειάζεται να εμπλακούν ενεργητικά μέσα στη μαθησιακή διαδικασία.
- Αναγνώριση και εκτίμηση της εμπειρίας των μαθητών. Η προϋπάρχουσα εμπειρία και η εμπειρία που θα δημιουργηθεί μέσα από το μάθημα αποτελεί βασική προϋπόθεση στην επιτυχία του σεναρίου που ακολουθεί ο/η εκπαιδευτικός.
- Ποικιλία τρόπων και προσεγγίσεων. Η ανακάλυψη της γνώσης μέσα από ένα ευρύ πεδίο θεμάτων και εφαρμογών συναντάται στην εμπειρική εκπαίδευση πολύ συχνά. (Σταματόπουλος, 2006).

Σύμφωνα με τον Kolb (1984) η εμπειρική μάθηση αποτελεί διεργασία όπου η γνώση δημιουργείται μέσω του στοχασμού επάνω στις εμπειρίες με στόχο να προκύψουν ιδέες που θα οδηγήσουν σε νέα δράση η οποία με τη σειρά της προσφέρει εναύσματα για βαθύτερη κατανόηση και επιτρέπει τη ενεργητική συμμετοχή. Έτσι, δημιουργείται ένας κύκλος βιωματικής μάθησης που η επίτευξη της γίνεται εφαρμόζοντας κυκλικά τα 4 παρακάτω βήματα:

βήμα: Της συγκεκριμένης εμπειρίας. Ο/η μαθητής/τρια παρατηρεί μία συγκεκριμένη εμπειρία και επανατοποθετείται ως προς την υπάρχουσα.

βήμα: Της αναστοχαστικής παρατήρησης. Ο/η μαθητής/τρια ρωτά για το τι θα μπορούσε να κάνει διαφορετικά πάνω σε αυτό που παρατήρησε.

βήμα: Της αφαιρετικής εννοιολόγησης ή σχηματισμού αφηρημένων εννοιών). Σε αυτό το βήμα ο/η μαθητής/τρια ανατρέχει στη θεωρία σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης μίας μαθησιακής δραστηριότητας, αλλά και τους λόγους για τους οποίους θα το κάνει μ΄ έναν συγκεκριμένο τρόπο. Εδώ γίνεται η σύλληψη μίας νέας ιδέας ή ο επανακαθορισμός μίας ήδη υπάρχουσας.

βήμα: Του ενεργού πειραματισμού. Ο/η μαθητής/τρια καλείται να εφαρμόσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο, ως αποτέλεσμα των προηγούμενων βημάτων τη νέα ιδέα. Στο 4ο βήμα έχει ολοκληρωθεί μία καινούρια εμπειρία κι έτσι ένας νέος κύκλος μάθησης ξεκινά. (Kolb, 1984, Kolb & Kolb, 2013)

Ο κύκλος βιωματικής μάθησης του Kolb σύμφωνα με τον Tennant «…μας παρέχει ένα εξαιρετικό πλαίσιο για σχεδιασμό διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων» (1997, σελ. 92). Έτσι, τα 4 στάδια βιωματικής μάθησης του Kolb εφαρμόστηκαν στο παρόν σενάριο με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες όπως φαίνονται παρακάτω:

Συγκεκριμένη Εμπειρία: Επαφή με τεχνολογία αναγνώρισης αντικειμένων με αισθητήρα κάμερας και προγραμματισμός με τουβλάκια.

Ανακλαστική Παρατήρηση: Επαλήθευση πρότερης γνώσης μέσα από την νοηματική κίνηση των χεριών και την εμπειρία από το παιχνίδι με τουβλάκια και αυτενέργεια από τις νέες αντιλήψεις.

Αφηρημένη νοητική πρόσληψη: Σχηματοποίηση αλγοριθμικών εννοιών όπως Σειριακή Τοποθέτηση Αλγόριθμος, «ΕΑΝ…ΤΟΤΕ» Δομή Επιλογής, Εντολή Αρχής Εκκίνηση Προγράμματος

Ενεργός Πειραματισμός: Επίλυση Προβλήματος με στρατηγική δοκιμής και πλάνης

2. Πλαίσιο εφαρμογής & υλοποίησης του σεναρίου

Στοχευόμενο κοινό και επιθυμητές δεξιότητες – ικανότητες – στάσεις – διάρκεια και χώρος υλοποίησης: Το παρόν σενάριο υλοποιήθηκε σε μαθητές που φοιτούσαν τη Β’ και τη Γ’ Δημοτικού. Οι περισσότεροι μαθητές/τριες Β' Δημοτικού είχαν γενικά μία ανυποψίαστη στάση ως προς τη χρήση επαυξημένης πραγματικότητας για την εκμάθηση του αντικειμένου του πληροφορικού προγραμματισμού. Κάποιοι/ες είχαν βιώσει καταστάσεις επαυξημένης πραγματικότητας αλλά όχι μέσα από μία οργανωμένη παιδαγωγική διαδικασία. Επιπλέον παρατηρείται ότι αρκετοί δεν έχουν αντιληφθεί σε σημαντικό βαθμό τοόφελος από την ανάπτυξη προγραμματιστικών δεξιοτήτων. Προκειμένου να εφαρμοστεί το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο, χρειάστηκε οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με τη χρήση της κάμερας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/ τριες χρειάστηκε να γνωρίζουν το σημείο λήψης της κάμερας ώστε να μπορεί να λειτουργεί σωστά η κάμερα και να ενεργοποιείται ο αισθητήρας ανίχνευσης. Σχετικά με τη χρήση συγκεκριμένων εφαρμογών, οι μαθητές/τριες χρειάστηκε να εξοικειωθούν με την πλατφόρμα οπτικού προγραμματισμού Scratch. Το εργαστήριο της πληροφορικής αποτελεί το μέρος μέσα στο οποίο υλοποιήθηκε το εκπαιδευτικό σενάριο και διήρκησε 4 διδακτικές ώρες

Το εργαστήριο της πληροφορικής αποτέλεσε το μέρος μέσα στο οποίο υλοποιήθηκε το εκπαιδευτικό σενάριο. Για την επίδειξη παρουσιάσεων και βίντεο ένας βιντεοπροβολέας ήταν συνδεδεμένος με τον υπολογιστή του/της εκπαιδευτικού. Οι μαθητές δραστηριοποιήθηκαν σε ομάδες των 3-4 μελών. Κάθε ομάδα μαθητών/τριών χρειάστηκε από έναν υπολογιστή με δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο εάν πρόκειται να γίνει χρήση της online έκδοσης του Scratch 3.0 ή με εγκατεστημένη την εφαρμογή Scratch ώστε να μη χρειάζεται διαδικτυακή σύνδεση. Οι υπολογιστές του εργαστηρίου είχαν συνδεδεμένη πάνω τους μία κάμερα. Η ενσωματωμένη κάμερα από φορητό υπολογιστή για πρακτικούς λόγους κατά την εφαρμογή του σεναρίου δε θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί λόγω ότι η λήψη δε θα μπορούσε να γίνει σε πλάγια θέση παρά μόνο πάνω σε επιδαπέδια βάση. Επιπλέον, κάθε ομάδα εργασίας μαθητών έπρεπε να έχει στη διάθεσή της ένα σετ από τουβλάκια δημιουργικής απασχόλησης τύπου LEGO και διαφορετικού χρώματος μπαλόνια ή χαρτόνια. Τέλος, για την επέκταση του σεναρίου στον τομέα της ρομποτικής κάθε ομάδα εργασίας θα διέθετε ένα σετ ρομποτικής LEGO WeDo 2.0. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή υλοποίηση κάθε δραστηριότητας ήταν η προετοιμασία του χώρου καθώς η κάμερα θα έπρεπε να έχει ρυθμιστεί με ακρίβεια για να αναγνωρίζει σωστά τα τουβλάκια.

Ενορχήστρωση τάξης – Γνωστικό υπόβαθρο:

Οι μαθητές δραστηριοποιήθηκαν σε ομάδες των 3-4 μελών γι' αυτό και έπρεπε οι καρέκλες να έχουν τοποθετηθεί περιμετρικά σχηματίζοντας ένα τόξο γύρω από έναν υπολογιστή. Ως προς τη σύσταση των ομάδων οι μαθητές διατήρησαν την υποομάδα (2 μαθητές ανά υπολογιστή) που είχαν εκ των προτέρων στο μάθημα και ενώθηκαν με μία άλλη υποομάδα.. Η αξιοποίηση της έμφυτης περιέργειας και η ενεργοποίηση της αυτενέργειας των μαθητών/τριών αποτελούν δύο από τις αρχικές επιδιώξεις του εκπαιδευτικού κατά την έναρξη των εργασιών. Τόσο στην 1η φάση όσο και στις επόμενες η θεωρία γίνεται πράξη και ανάποδα μέσα από μια ενιαία διαδικασία. Έτσι οι μαθητές/τριες μπορούν να συμμετέχουν ενεργά, να συνεργάζονται μεταξύ τους, να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, να ανακαλύπτουν τη νέα γνώση, να εκφράζονται και να δημιουργούν. Σε μία τέτοια περίπτωση ο/η εκπαιδευτικός ξεκινά ως καθοδηγητής αλλά κατά περίπτωση μπορεί να υποδύεται διαφορετικούς ρόλους όπως είναι να συντονίζει ώστε να ολοκληρώνονται σωστά οι μαθησιακές δραστηριότητες, να μεσολαβεί εκεί που υπάρχει πρόβλημα συνεργασίας, να δίνει συμβουλές που θα ενισχύσουν την ανακάλυψη της γνώσης, την ανάπτυξη ικανοτήτων και τελικά την οικοδόμηση νέας γνώσης. Σε μία τέτοια περίπτωση, η φθίνουσα καθοδήγηση των μαθητών/μαθητριών αποτελεί μία εξαιρετική τεχνική διδασκαλίας όπου η διευκόλυνση και η εμψύχωση δίνονται στον κατάλληλο χρόνο και βαθμό.

Το σενάριο είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να απευθύνεται σε μαθητές μικρών τάξεων. Ως εκ τούτου, οι απαιτούμενες γνώσεις πάνω σε ψηφιακές δεξιότητες για την εφαρμογή του δεν είναι σε υψηλό επίπεδο. Προκειμένου να εφαρμοστεί το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο, χρειάζονται στοιχειώδεις γνώσεις χρήσης της εφαρμογής Scratch οι οποίες μπορούν να έχουν εμπεδωθεί από τους μαθητές/τριες σε ένα προηγούμενο μάθημα ή στην αρχή του σεναρίου με μία δραστηριότητα αφόρμησης ή απλά με μία γρήγορη παρουσίαση από τον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, χρειάζεται οι μαθητές/τριες να γνωρίζουν πώς ανοίγει μία εφαρμογή Scratch μέσα στον υπολογιστή και κυρίως πώς γίνεται να φορτώσει η εφαρμογή ένα συγκεκριμένο έργο είτε μέσα από την online έκδοση είτε μέσα από ένα αρχείο που είναι αποθηκευμένο στον υπολογιστή.

Επιπλέον, αν και γενικά οι μαθητές/τριες έχουν θετική στάση σε τεχνολογίες επαυξημένης πραγματικότητας ωστόσο σε μικρές τάξεις και σε μεμονωμένες περιπτώσεις αναμένεται μία διστακτικότητα, συνήθως προσωρινή, στην ύπαρξη κάμερας – αισθητήρα η οποία λαμβάνει πληροφορίες από τον πραγματικό κόσμο και ενεργοποιεί αντίστοιχα συμβάντα μέσα σε ένα ψηφιακό περιβάλλον υπολογιστή. Τέλος, χρειάζεται να επισημανθεί ότι αναμένεται να υπάρχουν τεχνικές δυσκολίες πάνω στη διασυνδεσιμότητα μέσω πρωτοκόλλου Bluetooth ανάμεσα στο σετ ρομποτικής και τον υπολογιστή ώστε η ρομποτική διάταξη να εκτελεί τις εντολές Scratch.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου ήταν η ανάπτυξη αλγοριθμικής σκέψης και η απόκτηση προγραμματιστικής

ικανότητας σε μαθητές Β' Δημοτικού και Γ' Δημοτικού. Οι μαθητές/τριες μετά την ολοκλήρωση του σεναρίου θα πρέπει να είναι σε θέση να:

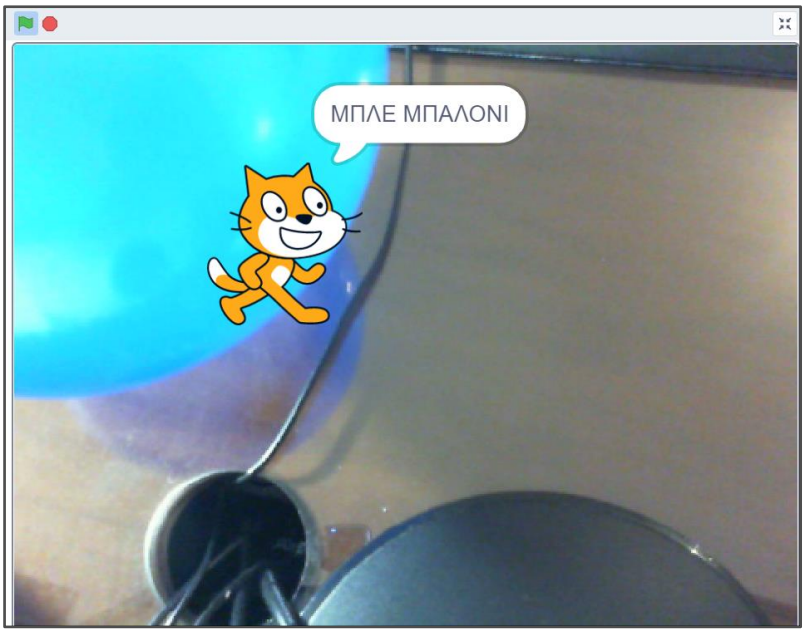
- Μπορούν να εξηγήσουν λεκτικά τα βήματα απλών αλγορίθμων.
- Μπορούν να εξηγήσουν ότι ένα πρόγραμμα είναι το αποτέλεσμα εκτέλεσης ενός αλγορίθμου μέσα από υπολογιστικές συσκευές.
- Δημιουργούν ένα απλό πρόγραμμα με εντολές οπτικού προγραμματισμού που περιλαμβάνει εντολές κίνησης.
- Εντοπίζουν προβλήματα αποφάσεων.
- Διαφοροποιούν την επίλυση ενός προβλήματος ανάλογα με τα πιθανά ενδεχόμενα.
- Κατανοούν ότι ο αλγόριθμος μετατρέπεται ως πρόγραμμα σε ποικίλα προγραμματιστικά περιβάλλοντα.
- Δημιουργούν πρόγραμμα με χρήση δομής επιλογής.
- Εφαρμόζουν τη στρατηγική της δοκιμής και πλάνης για τη διόρθωση του προγράμματός τους.
- Προγραμματίζουν μια απλή ρομποτική κατασκευή σε περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού με σκοπό την κίνησή της στον χώρο.

Σε ερευνητικό επίπεδο κατά τη διάρκεια εφαρμογής του σεναρίου έγινε στόχευση στο να απαντηθεί πώς και σε ποιο βαθμό ενισχύεται η υπολογιστική σκέψη και η προγραμματιστική ικανότητα των μαθητών όταν κατά την υλοποίηση κώδικα σε Scratch δεν εφαρμόζεται η συμβατική χρήση των προκαθορισμένων οπτικών εντολών «blocks» της πλατφόρμας αλλά η χρήση πραγματικών αντικειμένων όπως είναι τα χρωματικά τουβλάκια στην Εικόνα 6 μέσω του αισθητήρα της κάμερας.

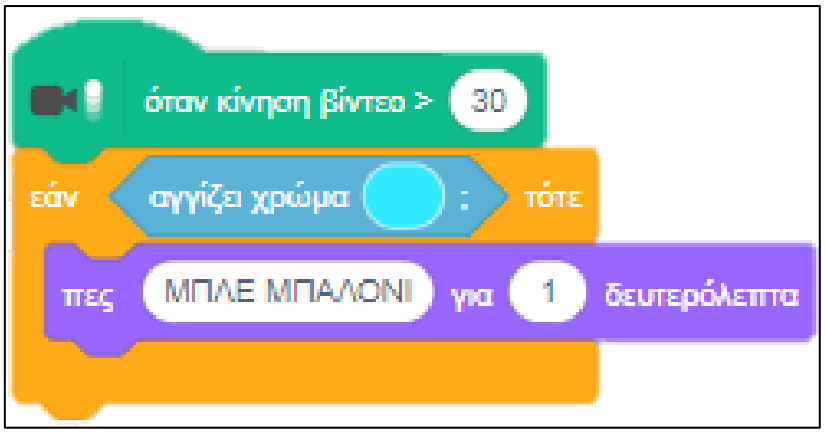
2.1. Πορεία υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου

Προσέλκυση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών: Αρχικά οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με την τεχνολογία αναγνώρισης αντικειμένων μέσω αισθητήρα κάμερας. Οι μαθητές άνοιξαν συγκεκριμένο έργο Scratch και κλήθηκαν να εμφανίσουν στην κάμερα μπαλόνια ή φύλλα διαφορετικού χρώματος. Τότε διαπίστωσαν ότι η κάμερα λαμβάνει πληροφορίες από τον πραγματικό κόσμο και ο υπολογιστής ενεργοποιεί αντίστοιχα συμβάντα μέσα στο ψηφιακό περιβάλλον της εφαρμογής Scratch όπως φαίνεται στην εικόνα 1.Το μπαλόνι ακουμπά το εικονικό αντικείμενο γάτα και το αντικείμενο εκτελεί την εντολή «ΠΕΣ ΜΠΛΕ ΜΠΑΛΟΝΙ για 1 δευτερόλεπτα» όπως φαίνεται στην Εικόνα 2. Με αυτή τη δραστηριότητα ο/η εκπαιδευτικός επιχειρεί να ανιχνεύσει τις γνώσεις ή τις εμπειρίες των μαθητών/τριών ως προς τη στάση τους απέναντι στην «έξυπνη» χρήση της κάμερας.

Εικόνα 1. Αναγνώριση χρωματικών αντικειμένων μέσω χρήσης αισθητήρα κάμερας

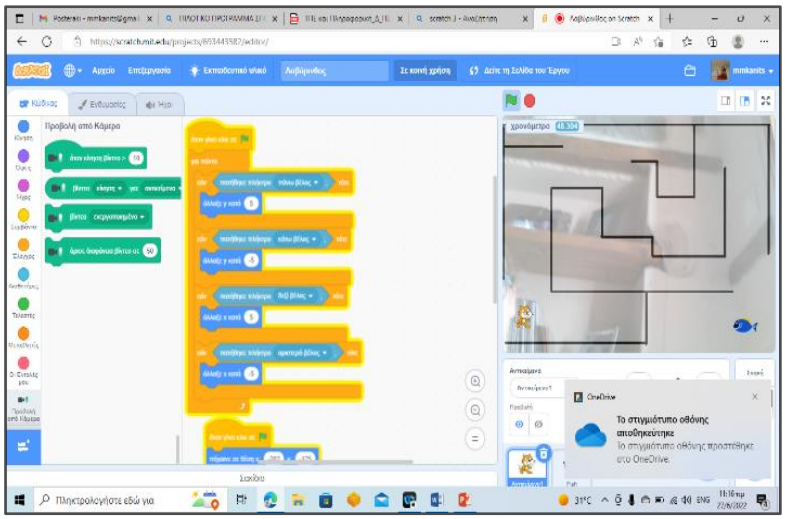


Εικόνα 2. Κώδικας υλοποίησης για αναγνώριση χρώματος μέσω κάμερας



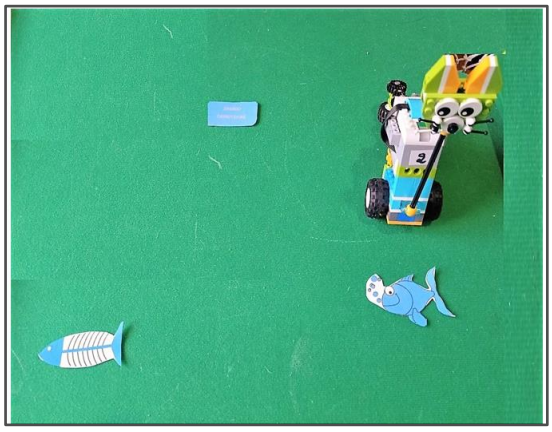
Επαλήθευση πρότερης γνώσης μέσα από την εμπειρία από τα τουβλάκια και νέες αντιλήψεις από την οπτική της χρήσης: Στη συνέχεια οι μαθητές άνοιξαν ένα συγκεκριμένο έργο Scratchμέσα στο οποίο κλήθηκαν να οδηγήσουν ένα ζωάκι στην τροφή του κουνώντας τα χέρια τους. Με αυτόν τον τρόπο συνειδητοποίησαν ότι η μορφή ακολουθεί την κάθε εντολή με σειριακό τρόπο και ότι η σειρά των εντολών είναι αυστηρά καθορισμένη.

Εικόνα 3: Κίνηση αντικειμένου με νοηματικές κινήσεις χεριών



Σχηματοποίηση αλγοριθμικών εννοιών όπως Σειριακή Τοποθέτηση Αλγόριθμος, 'ΕΑΝ…ΤΟΤΕ' Δομή Επιλογής, Εντολή Αρχής Εκκίνηση Προγράμματος: Η μετακίνηση του αντικειμένου μέσω του αισθητήρα της κάμερας ολοκληρώνεται όταν το ζωάκι οδηγηθεί στο φαγητό. Στο σημείο αυτό καλείται η ομάδα να πάρει μία απόφαση. Θα πρέπει να επιλέξει αν θα το φάει ή όχι. Το έργο Scratch έχει υλοποιηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τη δομή επιλογής. Στη συνέχεια δίνονται παραδείγματα από την καθημερινή ζωή για την κατανόηση της δομής επιλογής.

Εικόνα 4: Κίνηση ρομποτικής διάταξης με νοηματικές κινήσεις χεριών

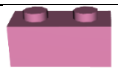
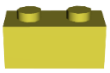
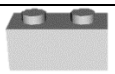
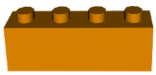


Στη συνέχεια επιχειρήθηκε μία επέκταση της παραπάνω δραστηριότητας πάνω στη ρομποτική. Οι μαθητές σε ομάδες κλήθηκαν να δημιουργήσουν ρομποτική κατασκευή (ζωάκι) με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και να το οδηγήσουν ξανά στην τροφή κουνώντας τα χέρια τους, πειραματίζονται και συμμετέχουν καθολικά.

Επίλυση Προβλήματος με στρατηγική δοκιμής και πλάνης: Το διδακτικό σενάριο προχωρά σε μία νέα μαθησιακή δραστηριότητα μέσα από την οποία οι μαθητές πρόκειται να υλοποιήσουν κώδικα προγράμματος όχι με τον συμβατικό τρόπο όπως επιτάσσει η πλατφόρμα οπτικού προγραμματισμού Scratch αλλά μέσω επαυξημένης

πραγματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές κλήθηκαν να ταυτίσουν νοητικά κάθε μια εντολή Scratch με την οποία ήδη είχαν έρθει σε επαφή στα προηγούμενα στάδια με ένα δομικό στοιχείο όπως είναι το τουβλάκι τύπου LEGO. Οι μαθητές αντιστοίχισαν νοητικά ένα αντικείμενο πραγματικό σε μία εντολή δημιουργώντας μία στοιχειώδη μεταγλώσσα προγραμματισμού σύμφωνα με τον Πίνακα 1.

Πίνακας 1 Αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν ως εντολές

Τουβλάκι	Εντολή
	Αρχή
	Κινήσου
	Πάνω
	Κάτω
	Δεξιά
	Αριστερά
	Εάν Ψάρι

Σε αυτό το σημείο ο εκπαιδευτικός έκανε ερωτήσεις για την εμπέδωση της γνώσης από το παραπάνω εγχείρημα όπου και διαπιστώθηκε ότι σε γενικές γραμμές δεν υπήρξε δυσκολία κατανόησης. Καταλυτικός παράγοντας για τη μη σημείωση γνωστικής δυσκολίας αποτέλεσε το γεγονός ότι οι μαθητές είχαν ήδη πειραματιστεί πάνω στην εννοιολογική σχηματοποίηση των εντολών οπότε η μεταφορά σε κάτι υπαρκτό όπως είναι το τουβλάκι έγινε εύκολα.

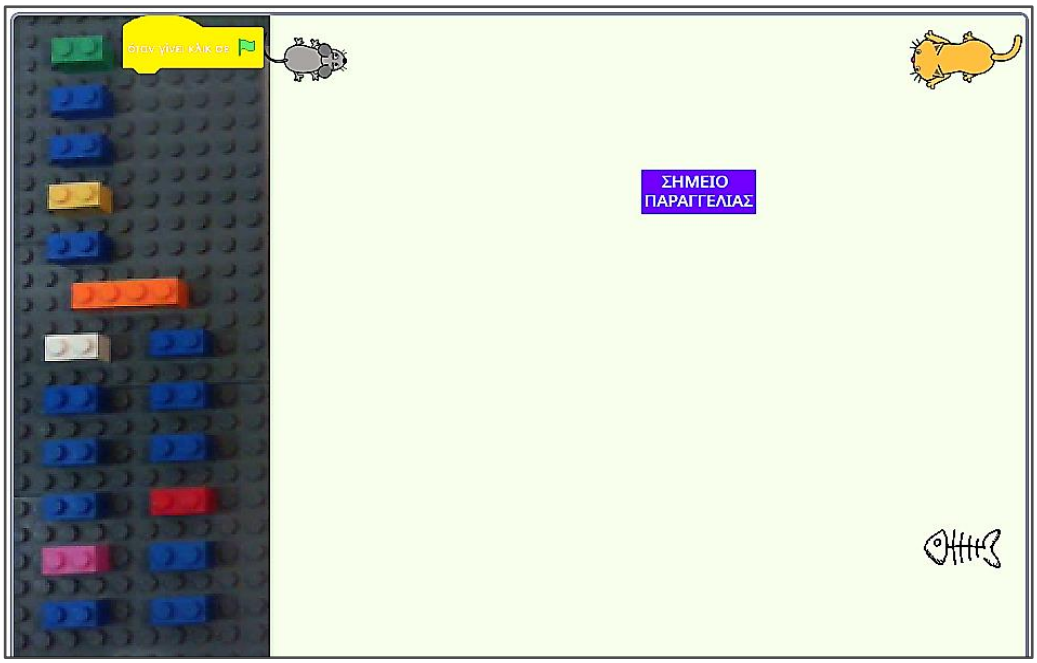
Για την καλύτερη προσαρμογή των μαθητών, το έργο Scratch το οποίο ανοίγουν αυτή τη φορά οι μαθητές αποτελεί μία εκδοχή με παρόμοια χαρακτηριστικά με τις προηγούμενες δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, όπως και νωρίτερα οι μαθητές κλήθηκαν να κινήσουν το αντικείμενο γάτα μέσα στο χώρο της εφαρμογής. Η καινοτομία της παρούσας εφαρμογής ωστόσο έγκειται στο ότι υποστηρίζεται με τεχνολογία επαυξημένης πραγματικότητας. Δηλαδή, μέσω της χρήσης κάμερας αισθητήρα αναγνωρίζεται το κάθε τουβλάκι σαν μία υπαρκτή εντολή την οποία έχει ως γλώσσα οπτικού προγραμματισμού το πρόγραμμα. Όπως φαίνεται στην Εικόνα6 το υπαρκτό ως προς την αφή πράσινο τουβλάκι επαυξάνεται τεχνολογικά στην εντολή για την έναρξη του προγράμματος. Για τη συνέχεια επομένως ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες χρησιμοποιώντας πλέον τα τουβλάκια και όχι τα χέρια τους να οδηγήσουν το ζωάκι στην τροφή. Σε αυτό το σημείο δόθηκε αρκετός χρόνος ώστε οι

μαθητές να αυτενεργήσουν και όπου ο εκπαιδευτικός αντιλαμβανόταν δυσκολία πάνω στην κατανόηση της σημασίας της σωστής σειράς των εντολών μπορούσε να αποφασίσει πότε και πόση ανατροφοδότηση έπρεπε να δώσει.

Εικόνα 5: Το αντικείμενο επιλέγει ένα ενδεχόμενο

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές Γ' Δημοτικού κλήθηκαν να κινήσουν το αντικείμενο γάτα πρώτα στο κατάλληλο σημείο παραγγελίας όπου και μόνο τότε θα μπορέσουν να μάθουν τί φαγητό επιλέγει κάθε φορά το αντικείμενο γάτα. Δηλαδή ο υφιστάμενος κώδικας του έργου Scratch, όπως έχει υλοποιηθεί, δίνει τη δυνατότητα να αλλάζει κάθε φορά την επιλογή του φαγητού στο αντικείμενο γάτα και να ενημερώνει τον μαθητή/τρια μόνο όταν καταφέρει να ακουμπήσει το αντικείμενο γάτα το αντικείμενο «ΣΗΜΕΙΟ ΠΑΡΑΓΓΕΛΙΑΣ», ποιο φαγητό επιθυμεί ανάμεσα στο ποντίκι και το ψάρι. Σε πρώτο στάδιο σχεδόν όλοι οι μαθητές όπως ήταν αναμενόμενο τοποθέτησαν τουβλάκια για να οδηγήσουν τη γάτα σε ένα από τα δύο φαγητά. Ωστόσο η τελευταία δραστηριότητα καλούσε τις ομάδες των μαθητών/τριών να υλοποιήσουν κώδικα σε τουβλάκια όπου ανεξάρτητα από το τί επιλέγει κάθε φορά η γάτα για φαγητό να οδηγείται στο κατάλληλο σημείο. Με άλλα λόγια οι ομάδες κλήθηκαν να ανακαλύψουν τη δομή επιλογής «ΕΑΝ…ΤΟΤΕ» και να την υλοποιήσουν με τουβλάκια κάνοντας χρήση επαυξημένης πραγματικότητας. Στην Εικόνα 5 φαίνεται σχηματοποιημένα ότι μετά το πορτοκαλί τουβλάκι ο κώδικας σε δύο περιπτώσεις όπου η κάμερα θα πρέπει να διαβάσει κάθε φορά τη σωστή ανάλογα με την επιλογή του φαγητού.

Εικόνα 6: Κώδικας επίλυσης προβλήματος με δομή επιλογής



2.2. Αξιολόγηση – Αυτοαξιολόγηση

Ως προς τους αρχικούς μαθησιακούς στόχους, οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν φύλλο αυτοαξιολόγησης όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.

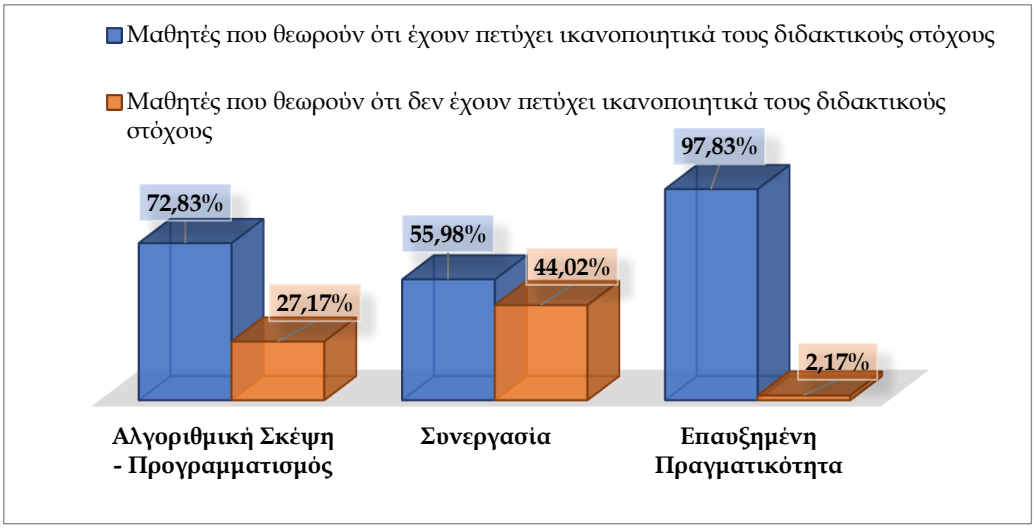
Πίνακας 2. Φύλλο αυτοαξιολόγησης μαθητή

Πρόταση				
Αλγοριθμική Σκέψη - Προγραμματισμός				
Μπορώ να εξηγήσω τα βήματα ενόςαλγόριθμου	☐	☐	☐	☐
Μπορώ να δίνω εντολές σε ένα ρομπότ 'ζωάκι' για να βρει το φαγητό του	☐	☐	☐	☐
Μπορώ να φτιάχνω πρόγραμμα με το οποίο ένα ζωάκιείτε θέλει ποντίκι είτε θέλει ψάρι μπορεί να βρίσκει την τροφή του	☐	☐	☐	☐
Χρειάστηκε να δοκιμάσω το πρόγραμμα μέχρι να βρω το σωστό κώδικα υλοποίησης	☐	☐	☐	☐
Επαυξημένη Πραγματικότητα				
Κατάλαβα ότι κάθε τουβλάκι αναγνωρίζεται σαν μία εντολή	☐	☐	☐	☐
Προτιμώ να προγραμματίζω τοποθετώντας τουβλάκια	☐	☐	☐	☐
Συνεργασία	☐	☐	☐	☐
Μου ανέθεσε η ομάδα να συμπληρώσω κάποια/ες δραστηριότητα/ες από τα φύλλα εργασίας	☐	☐	☐	☐
Η ομάδα μου, έλαβε υπόψη τις προτάσεις που έκανα όταν υλοποιούσε τα φύλλα εργασίας	☐	☐	☐	☐

3. Αποτελέσματα

Το παρόν σενάριο εφαρμόστηκε από 2 εκπαιδευτικούς πληροφορικής σε συνολικά 96 μαθητές (4 τμήματα) της Β' Δημοτικού και 88μαθητές (4 τμήματα) της Γ' Δημοτικού. Συνολικά συμπληρώθηκαν 24 φύλλα εργασίας από 24 τετραμελείς ομάδες στη Β' Δημοτικού και 22 στη Γ' Δημοτικού. Από την ενεργή συμμετοχή αλλά και από την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό να φέρουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με τους αρχικούς στόχους που είχαν τεθεί. Πιο συγκεκριμένα, από τα παραπάνω φύλλα αυτοαξιολόγησης των μαθητών όπως τα συμπλήρωσαν προκύπτει ότι σε σύνολο 184 μαθητών/τριών οι 134 μαθητές/τριες (ποσοστό 72,83%) δήλωσαν ότι έχουν αναπτύξει δεξιότητες αλγοριθμικής σκέψης αρκετά ή πολύ ικανοποιητικά και 50 μαθητές/τριες (ποσοστό 27,17%) λίγο. Οι 103 μαθητές/τριες (ποσοστό 55,98% δήλωσαν ικανοποιημένοι που εργάστηκαν ομαδικά και 81 όχι. Τέλος σχεδόν όλοι, δηλαδή 180 μαθητές/τριες (ποσοστό 97,83%) δήλωσαν ότι ωφελήθηκαν (αρκετά ή πολύ) από τη χρήση επαυξημένης πραγματικότητας για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων του σεναρίου και μόλις 4 (ποσοστό 2,17%) λίγο ή καθόλου.

Σχήμα 2. Ποσοστά επίτευξης των διδακτικών στόχων (απόψεις μαθητών)



Επιπλέον ως προς τη γενική στάση τους παρατηρούμε ότι οι μαθητές/τριες:

- Σημείωσαν καθολική συμμετοχή
- Αξιοποίησαν τις παιγνιώδεις πτυχές του σεναρίου για διερευνητική μάθηση
- Δεν παρουσίασαν διστακτική συμπεριφορά
- Διατήρησαν αμείωτο το ενδιαφέρον τους σε όλη τη διάρκεια του σεναρίου

Επέκταση: Το σενάριο αποτελεί ιδανικό τρόπο εκμάθησης προγραμματισμού και κατάκτηση αλγοριθμικής σκέψης σε ειδικά σχολεία Η αντικατάσταση των εντολών blocks από τα απλά τουβλάκια βεβαιώνει την συμμετοχή όλων των μαθητών, ενώ η

ευκολία διόρθωσης του προγράμματος μειώνει την ανασφάλεια του μαθητή. Η απλούστευση της υλοποίησης (κάμερα υψηλής ανάλυσης με δυνατότητα τοποθέτησης για κατακόρυφη λήψη και περιβάλλον σταθερού και δυνατού φωτισμού για την καλύτερη ανίχνευση των χρωμάτων) στην τάξη είναι το ζητούμενο για την ευρύτερη εφαρμογή του στα ειδικά σχολεία. Η χρήση άλλου λογισμικού π.χ. Lego Spike που εξασφαλίζει ευκολότερη και καλύτερη αντιστοίχιση χρωμάτων με εντολές κίνησης.

4. Συμπεράσματα

Η χρήση επαυξημένης πραγματικότητας μέσα σε οπτικά προγραμματιστικά περιβάλλοντα συμβάλλει καθοριστικά στην εμπέδωση αλγοριθμικών εννοιών κυρίως σε μαθητές μικρών τάξεων ή με χαμηλό γνωστικό υπόβαθρο (π.χ. δεν γνωρίζουν ανάγνωση). Η δυνατότητα αναγνώρισης των εντολών ως πραγματικών αντικειμένων (τουβλάκια) διευρύνει τα περιθώρια μιας εξατομικευμένης προσέγγισης της διδασκαλίας όπου οι προαπαιτούμενες γνώσεις μειώνονται σημαντικά με αποτέλεσμα να καθιστά εφικτή τη συμμετοχή όλων των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα ΤΠΕ και Πληροφορικής. 1η Έκδοση, Αθήνα 2021, Ανακτήθηκε 22 Ιουνίου 2022 στο https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide/view-file?fid=b49482bc6c992a7893e833f74703de159125a681439fd002d7677614080d54b6

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall

Kolb, D. A., & Kolb, A. Y. (2013). *The Kolb Learning Style* Inventory 4.0: Guide to Theory, Psychometrics, Research & Applications

Kishino P., Milgram F., (1994), A taxonomy of mixed reality visual displays. στο *IEICE Trans. Information and System*, E77-D(12):1321–1329 DECEMBER 1994.

Radu, I., MacIntyre, B. *Augmented-Reality Scratch: A Tangible Programming Environment for Children.* Georgia Institute of Technology. Atlanta

Σταματόπουλος, Κ. (2006). *Βιωματική Εκπαίδευση και Ανάπτυξη με Περιπετειώδεις Ομαδικές Δραστηριότητες*. Αθήνα: Κλειδάριθμος Stephan Keller (2019). *Enhancing Computational Thinking: A Mobile Augmented Reality Game-Based Approach*. Graz University of Technology

Tennant, M. (1997). Psychology and Adult Learning. London: Routledge

Wehbi, S. (2011). Reflections on Experiential Teaching Methods: Linking the Classroom to Practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 31, (5), 493-504.

Συνδιδασκαλία και Γλωσσικό Μάθημα: Μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση συνδιδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας Β' δημοτικού

Βασιλική Μάλαμα
Δρ. Ειδικής Αγωγής, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής
vasilikimalama@yahoo.gr
Αικατερίνη Βίγκου
Δρ. Επιστημών της Αγωγής, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
vigkou@gmail.com

Περίληψη
Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα συνδιδασκαλίας 7 εβδομάδων (διδακτικά σενάρια συνδιδασκαλίας) κατά το οποίο 25 μαθητές και μαθήτριες της Β΄ δημοτικού εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά με την εκπαιδευτικό της τάξης και του τμήματος ένταξης με θεματικό άξονα τη διδασκαλία των ρημάτων. Περιγράφεται η διδακτική προσέγγιση της συνδιδασκαλίας και η εφαρμογή της κατά την οποία αξιοποιούνται τεχνικές και εργαλεία της παιχνιδοποίησης, της πολυαισθητηριακής παρουσίασης των ερεθισμάτων με τη χρήση νέων τεχνολογιών αλλά και της ενεργούς δραστηριοποίησης των μαθητών με δραστηριότητες που απαιτούν τη φυσική τους κίνηση. Η παραπάνω πρόταση έχει βρεθεί, μέσα από διεθνείς έρευνες, ότι συμβάλλει θετικά στη μαθησιακή αποτελεσματικότητα (Erwin H., Fedewa A., Beighle A. & Ahn S,2012, Hamari et al,2014, Singh AS, Saliasi E, van den Berg V, et al., 2019, Bekchanova & Jurayev, 2021, Baker, Peele et al., 2021). Τέλος, η αξιολόγηση της εφαρμογής οδηγεί σε συμπεράσματα και προτάσεις για προεκτάσεις/μελλοντικές εφαρμογές.

Λέξεις-Κλειδιά: συνδιδασκαλία, διδακτικό σενάριο, παιχνιδοποίηση, διαφοροποίηση, ΤΠΕ

1.Θεωρητικό πλαίσιο

Η εποχή της πανδημίας και η απομάκρυνση από το σχολικό πρόγραμμα και τις διαδικασίες του απορρύθμισε τη μαθησιακή διαδικασία και επέφερε δυσκολίες, απώλειας ενδιαφέροντος καθώς και απομάκρυνση από τον γραπτό λόγο ειδικά στις μικρές τάξεις του δημοτικού (Onyema et al.,2020). Σύμφωνα με τους Hammerstein et al. (2021) είναι επιτακτική η ανάγκη να ληφθούν μέτρα στην εκπαίδευση για να περιορίσουμε ή/και να εξαλείψουμε τις συνέπειες της πανδημίας. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών στις τάξεις και το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας δυσχεραίνουν την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις αναδυόμενες ανάγκες. Η συνδιδασκαλία ως διδακτική προσέγγιση πιθανόν να μπορεί να προσφέρει λύσεις και επιλογές σε διάφορα επίπεδα, όπως αυτό της διδασκαλίας νέας γνώσης, της διαχείρισης του ατομικού ρυθμού μάθησης, της αντιμετώπισης και

διαχείρισης των προβλημάτων μάθησης. Αφετέρου, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και στοχεύει στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους μέσα από την κατάλληλη ανατροφοδότηση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Tomlinson, 2003). Ένας αποτελεσματικός τρόπος εφαρμογής της διαφοροποίησης αποτελεί η συνδιδασκαλία, μοντέλα της οποίας περιγράφονται από τη διεθνή βιβλιογραφία και κατά βάση συνδυάζουν την εξειδίκευση ενός εκπαιδευτικού γενικής αγωγής με ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής σε τάξεις μικτής ικανότητας (Murawski & Dieker, 2004). Οι παραλλαγές της μεθόδου εντοπίζονται στους ρόλους που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία της διδασκαλίας αλλά και στην ένταση με την οποία εκτελούνται τα παραπάνω μέσα στην τάξη (Tremblay, 2015).

Επιπρόσθετα, η σύγχρονη πραγματικότητα φέρνει στο προσκήνιο την κρισιμότητα της ευημερίας των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχολογική τους κατάσταση (Collie, R. J., Perry, N. E. & Martin, A. J, 2017.). Η συνδιδασκαλία αποτελεί συμβατή επιλογή καθώς έχει βρεθεί ότι σαν μέθοδος υποστηρίζει εφάμιλλα εκτός από τους μαθητές και τις μαθήτριες, το περιεχόμενο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως προς το κίνητρό τους για διδασκαλία καθώς και την επαγγελματική τους εξέλιξη (Tremblay, 2015, Sebald et al.,2021).

Οι σημερινές συνθήκες διδασκαλίας και οργάνωσης της σχολικής τάξης είναι ιδιαιτέρως απαιτητικές και προκλητικές συνάμα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που διδάσκουμε πιθανόν να απασχοληθούν επαγγελματικά στο μέλλον σε ένα τομέα που σήμερα δεν έχει ακόμη ανακαλυφθεί. Στόχος και σκοπός του σχολείου πρέπει να είναι η απόκτηση ευελιξίας και προσαρμογής σε νέα δεδομένα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται καθημερινά σε επαφή με τεράστιο όγκο πληροφόρησης και συχνά παρουσιάζουν αδυναμία να τον διαχειριστούν και να τον ταξινομήσουν. Κατά αυτό τον τρόπο η Μπαϊτάση (2010) θέτει το ερώτημα, γιατί να θέλει κάποιος να διδάσκει ορθογραφία και γραμματική με την παραδοσιακή μέθοδο σε ένα τόσο πολύπλοκο σκηνικό, Αναμφισβήτητα αυτή η μέθοδος υπήρξε επιτυχής για κάποιους ωστόσο μυριάδες άλλοι εγκατέλειψαν νωρίς το σχολείο, το βαρέθηκαν, το μίσησαν. Αν θέλουμε γράμματα και σχολείο για όλους πρέπει όλοι, πολιτεία, ακαδημαϊκοί, δάσκαλοι, γονείς, να προσαρμοστούμε ταχύτατα και να κινηθούμε με την ίδια απλότητα και αποτελεσματικότητα που κινούνται οι νέοι και η εποχή μας. Στον 21^{ο} αιώνα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού οφείλει να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της γενιάς που καλείται να διδάξει. Κατά αυτό τον τρόπο η εκπαίδευση στον 21ο αιώνα οργανώνει τις στάσεις, τις δεξιότητες και τις γνώσεις σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα: σε τρόπους σκέψης, σε τρόπους εργασίας, σε εργαλεία για αυτή και σε τρόπους για την εισαγωγή της νέας γνώσης στην καθημερινότητα,(Saavedra, A. R., & Opfer, V. D, 2012).

Ο κορονοϊός άλλαξε συλλήβδην τις ταχύτητες της μάθησης μέσα στις τάξεις (Onyema et al.,2020). Όλο και πιο συχνά παρατηρούνται διαφοροποιήσεις επίδοσης, αντίληψης, κατανόησης και προσοχής ως προς τα διδασκόμενα μαθησιακά

ερεθίσματα. Ως εκ τούτου το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας δεν μπορεί να ανταποκριθεί στη νέα πραγματικότητα που έχει δημιουργηθεί και απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να εντάσσουν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους ολοένα και περισσότερο σε διαδικασίες μάθησης όπου εμπλέκονται δεξιότητες κοινωνικοποίησης και παιχνιδοποίησης. Η συνδιδασκαλία άλλωστε έχει βρεθεί ότι προσφέρει περισσότερη βοήθεια σε όλους τους μαθητές και αλλάζει τη δυναμική της τάξης. Τα νέα σχήματα και οι θετικές αλληλεπιδράσεις που φέρνει ο δεύτερος εκπαιδευτικός εντός της τάξης επηρεάζουν θετικά τόσο τη μάθηση όσο και την κοινωνική συμμετοχή- συνοχή (Strogilos, V. & King-Sears, M. E., 2019.)

Η πολιτική της ένταξης οδηγεί στη συρρίκνωση των ειδικών σχολείων και στην αύξηση του αριθμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (Winzer, Mazurek, 2011). Πάνω σε αυτό τον επανασχεδιασμό της εκπαίδευσης, εμπλέκονται τόσο τα αναλυτικά προγράμματα όσο και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μέσα στον ολικό σχεδιασμό αυτής της νέας πραγματικότητας, ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού διευρύνεται και εξαπλώνεται.

Η συνεργατική διδασκαλία είναι μια μορφή αναδόμησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών κατά την οποία δύο ή και περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονται για να στηρίξουν ανομοιογενείς ομάδες μαθητών. Η συνεργατική διδασκαλία υποστήριξης λαμβάνει χώρα σε δύο επίπεδα, πρώτα σε επίπεδο μαθησιακών στόχων (ακαδημαϊκό) και στη συνέχεια σε επίπεδο συμπεριφοράς. Με βάση τη διαφοροποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που είναι και η τελευταία διδακτική πρόταση για τη συνεκπαίδευση, ο σχεδιασμός θα πρέπει να γίνει εκ των προτέρων και όχι μετά από αποτυχία αυτής (Tomlinson, 2003).

Τα μοντέλα συνδιδασκαλίας που προτείνονται από τη διεθνή βιβλιογραφία είναι πολλά και διαφοροποιούνται κυρίως ως προς τους ρόλους που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους Friend, Reising & Cook (1993) πέντε (5) είναι τα βασικά είδη εφαρμογής του μοντέλου της Συνδιδασκαλίας. Στο πρώτο, ένας εκπαιδευτικός οδηγεί την τάξη και ο άλλος έχει υποστηρικτικό ρολό εξατομικευμένα ή σε μικρές ομάδες μαθητών. Στο δεύτερο δημιουργούνται σταθμοί διδασκαλίας, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι χωρισμένοι σε ετερογενή γκρουπ και "δουλεύουν" στους σταθμούς εργασίας, με κάθε δάσκαλο. Στο τρίτο, επιτελείται παράλληλη διδασκαλία δύο ομάδων, όπου οι δυο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία, χωρίζουν όμως την τάξη στα δυο και διδάσκουν ο ένας στη μια ομάδα και ο άλλος στην άλλη. Στο τέταρτο συναντάμε την εναλλακτική διδασκαλία, κατά την οποία ένας εκπαιδευτικός διδάσκει μια μικρή ομάδα μαθητών, ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός καθοδηγεί την υπόλοιπη τάξη. Τέλος, το πέμπτο μοντέλο είναι η ομαδική διδασκαλία, στην οποία οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία και καθοδηγούν τους μαθητές και τις μαθήτριες στην τάξη, με ένα συντονισμένο τρόπο.

Πολλοί υποστηρίζουν ότι η συνδιδασκαλία παρουσιάζει ως διδακτική προσέγγιση υψηλό βαθμό αποτελεσματικότητας (Grubesky, S. T, 2014, Hang, Q. & Rabren,

Κ,2009). Βασικά χαρακτηριστικά της είναι η εγκαθίδρυση σχέσης εμπιστοσύνης, η εξερεύνηση αποτελεσματικών τρόπων επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη, ο διαμοιρασμός των εργασιών, η ταυτόχρονη εκτέλεση πολλών και διαφορετικών εργασιών με σύμπνοια προκειμένου να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να επιλύουν προβλήματα. Τέλος η ικανότητα δημιουργικής σκέψης και η ικανότητα των εκπαιδευτικών ως ομάδα να υπερπηδούν εμπόδια είναι από τα βασικά χαρακτηριστικά των διαφόρων μορφών της συνδιδασκαλίας (Solis et al., 2012). Ως σύγχρονοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να απαλλαγούμε από τον φόβο του πειραματισμού με νέες μεθόδους. Η συνεργατική διδασκαλία προσφέρει αδιαμφισβήτητα οφέλη αλλά δεν πραγματοποιείται από τη μία στιγμή στην άλλη.

2. Περιγραφή της εφαρμογής

2.1 Ανάλυση Αναγκών

Η ανάλυση των αναγκών ξεκίνησε από την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών ως προς τα αποτελέσματα της τάξης σε σχέση με τον γραπτό λόγο και την επιρροή της πανδημίας. Δημιουργήσαμε ένα άτυπο τεστ αξιολόγησης, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, ήπιας δυσκολίας για να δούμε με ποιο τρόπο οι μαθητές και οι μαθήτριες της τάξης διαχειρίζονται τον χρόνο και το μαθησιακό ερέθισμα που θεωρητικά έχουν ήδη κατακτήσει.

Μετά από συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών, ανάλυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και αποτίμηση της διαδικασίας, συναποφασίστηκε να ασχοληθούμε με τη θεματική των ρημάτων. Οι μαθητές κι οι μαθήτριες χρειάζονται εκτός από τις φάσεις της παιχνιδοποίησης και της εφαρμογής, που ενεργοποιεί τις μνημονικές τεχνικές και βελτιώνει το συναίσθημα, δραστηριότητες ένταξης κάτω από μια ομπρέλα περιεχομένου, αλλά και δραστηριότητες επέκτασης. Οι διαδικασίες διαφοροποίησης είναι απαραίτητο να πιάνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες που ανήκουν οριακά ή κανονικά στους μηχανισμούς ένταξης αλλά και αυτούς που δύνανται να προεκτείνουν ακόμη περισσότερο γνώσεις και ικανότητες. Στη διαδικασία της ανατροφοδότησης η συνδιδασκαλία υπογραμμίζει το διαφορετικό πρίσμα από το οποίο δουλεύουν οι δύο εκπαιδευτικοί.

2.2 Ομάδα εφαρμογής

Το πρόγραμμα έλαβε χώρα κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Ομάδα εφαρμογής ήταν η Β1 τάξη του Πειραματικού 10ου Δημοτικού Σχολείου Καλαμάτας. Στην τάξη φοιτούν 25 μαθητές και μαθήτριες εκ των οποίων τη φετινή σχολική χρονιά δύο παρουσιάζουν διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες ενώ ακόμη δύο βρίσκονται σε διαδικασία διερεύνησης. Οι τέσσερις μαθητές/μαθήτριες συμμετέχουν από την αρχή του σχολικού έτους στο τμήμα ένταξης και η φοίτησή τους είναι αδιάκοπη και συνεχής. Παράλληλα τρεις ακόμη μαθητές/μαθήτριες συμμετέχουν σε πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας από τον Οκτώβριο του 2021 έως και σήμερα και δύο ακόμη μαθητές/μαθήτριες υποστηρίζονταν από την Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης

(ΕΔΥ) του σχολείου σε θέματα που άπτονται της συμβουλευτικής. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε από την εκπαιδευτικό του τμήματος (εκπαιδευτικός γενικής αγωγής) και την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης (εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής).

2.3 Χρονοδιάγραμμα- Σχεδιασμός διδασκαλίας

Το πρόγραμμα της συνδιδασκαλίας ξεκίνησε αρχές Ιανουαρίου σε επίπεδο οργάνωσης και η πρώτη εφαρμογή συνδιδασκαλίας έγινε στις 19 Ιανουαρίου 2022. Συνολικά έγιναν 11 συνδιδασκαλίες σε ένα πρόγραμμα 7 εβδομάδων.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν και με την βοήθεια των google docs δημιούργησαν ένα πλάνο διδασκαλίας. Το πλάνο αποτελείται από: έναν πίνακα με τα θέματα προς διδασκαλία και τις προγραμματισμένες ημερομηνίες, έναν πίνακα με τον προγραμματισμό της διδασκαλίας για κάθε μία από τις μέρες χωριστά και ένα ημερολόγιο αξιολόγησης/ανατροφοδότησης.

Στον πίνακα με τα θέματα προς διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί είχαν προγραμματίσει τις έντεκα συνδιδασκαλίες με ημερομηνίες και θεματικές εντός των 7 εβδομάδων, καθώς και ποιος εκπαιδευτικός θα ήταν υπεύθυνος για τον προγραμματισμό της διδασκαλίας. Στον πίνακα με τον προγραμματισμό της διδασκαλίας υπήρχαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι, όπως αυτοί αναφέρονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη γλώσσα (β δημοτικού), το ενδεδειγμένο μοντέλο συνδιδασκαλίας καθώς και οι δραστηριότητες και τα φύλλα εργασίας, όπου αυτά χρειάζονταν. Τέλος, υπήρχε χώρος για αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών καθώς και σχόλια για τη συγκεκριμένη διδασκαλία.

Το ημερολόγιο αξιολόγησης/ανατροφοδότησης επέτρεψε στους εκπαιδευτικούς να εκφραστούν ελεύθερα για την πορεία του προγράμματος αλλά και για ό,τι άλλο θεωρούσαν απαραίτητο. Το ημερολόγιο είχε τρεις στήλες που μπορούσαν να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί: «τι πήγε καλά σήμερα», «τι θα μπορούσε να πάει καλύτερα» και «άλλα σχόλια». Το ημερολόγιο φιλοξένησε τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ενίσχυαν την αποτελεσματική συνεργασία και ενδυνάμωναν τους ίδιους. Χαρακτηριστικά θα παραθέσουμε δύο αποσπάσματα από το ημερολόγιο: «Για άλλη μία φορά προκύπτει ότι είναι απαραίτητο για μία επιτυχημένη συνδιδασκαλία να υπάρχει άψογη επικοινωνία, έλλειψη κριτικής και αποδοχή της άποψης του άλλου». «Τείνουμε να είμαστε ένας συνδυασμός των δασκάλων που έχουμε ζήσει; Η αντίληψη αξίζει αυτό για το οποίο κοπιάζεις έχει θέση στη μάθηση του 21ου αιώνα; Μήπως για αυτό η μάθηση έχει τόσο χαμηλή απορρόφηση από τα παιδιά; Μήπως γιατί η φιλοσοφία που διαπνέει τον τρόπο δεν τα αφορά;»

2.4 Εργαλεία που αξιοποιήθηκαν

Το σχέδιο της συνδιδασκαλίας που εφαρμόστηκε βασίστηκε στις αρχές της παιχνιδοποίησης στην εκπαίδευση. Η παιχνιδοποίηση αναφέρεται στην πρακτική εφαρμογής στοιχείων παιχνιδιού ή λειτουργιών όπως πόντοι, ανταμοιβές, εργασίες,

προκλήσεις, στόχους και την άμεση ανατροφοδότηση για μαθησιακούς σκοπούς. Τα παραπάνω είναι στοιχεία που θεωρούνται επωφελή για τη μάθηση (Majuri, et. al.,2018, Caponetto et. al.,2014). Σύμφωνα με τον Ασλανίδη (2021) οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι θετικοί στο να χρησιμοποιούν τεχνικές παιχνιδοποίησης παρόλο που το πλαίσιο από το Υπουργείο Παιδείας ως προς τη χρήση τους δεν είναι ξεκάθαρο και ως εκ τούτου, δεν έχουν μετρηθεί τα μακροχρόνια οφέλη της εφαρμογής της στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα όμως η εφαρμογή προγραμμάτων και τεχνικών παιχνιδοποίησης φαίνεται να είναι ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας ένταξης παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στον ρυθμό της γενικής τάξης. Η συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες παιχνιδοποίησης και η εξαγωγή συμπερασμάτων έγινε με βάση τη Ρουμπρίκα Αξιολόγησης του παιχνιδιού (Μουταβελής, 2022) με σκοπό να αξιολογηθούν ταυτόχρονα με τα μαθησιακά αποτελέσματα, το συνεργατικό παιχνίδι, το συντροφικό παιχνίδι, το μοναχικό παιχνίδι καθώς και η απουσία παιχνιδιού ειδικά για τους μαθητές/μαθήτριες με τις μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με την απόσυρση των παιδιών από τις δραστηριότητες που ερμήνευαν ως δύσκολες.

Παράλληλα ένας από τους στόχους-βάσεις στους οποίους εστίασε το παρόν διδακτικό σενάριο ήταν κατά πόσο η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί έξω από τα στενά όρια της διδασκαλίας και με τη χρήση της κίνησης. Έρευνες υποστηρίζουν ότι η σωματική ενεργοποίηση δύναται να επιφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα στο τομέα της μνήμης, της συγκέντρωσης της προσοχής και της αντιληπτικότητας και ως εκ τούτου να επιφέρει σημαντική διαφοροποίηση στον τομέα της ορθογραφίας και της γραφής (Li, M et al., 2014.). Σύμφωνα με τους Aadland κ.ά (2017) οι συνήθειες καθιστικής ζωής αυξάνονται όσο μεγαλώνει η ηλικία των μαθητών με άμεσο αποτέλεσμα την έκπτωση των δεικτών του ευ ζην αλλά και της απόδοσης των γνωστικών δεικτών όπως η μνήμη και η εκτελεστική ικανότητα. Με αυτό κατά νου το Υπουργείο Παιδείας της Φινλανδίας από το 2015 εφαρμόζει εκπαιδευτικό πρόγραμμα εισαγωγής και συνδυασμού της κίνησης με τη μάθηση (Borgogni, 2018), στοιχείο με το οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες του σχολείου ήταν εξοικειωμένοι μιας και στο παρελθόν και το σχολείο εκπόνησε ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus που συνέδεε την κίνηση με τη μάθηση (Active School Days).

Τέλος, στο πρόγραμμα συνδιδασκαλίας ενσωματώσαμε δραστηριότητες με την χρήση ΤΠΕ. Σύμφωνα με τις Erkulova, Feruza et al. (2020), ο εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο κλειδί για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη σχολική τάξη ως ένα εργαλείο κινητοποίησης το οποίο αυξάνει τα θετικά αποτελέσματα της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες καθοδηγούμενοι από τις δύο εκπαιδευτικούς αξιοποίησαν τις ΤΠΕ για να ενισχύσουν την ποιότητα της μάθησης αλλά και για να δημιουργήσουν μεγαλύτερη μαθησιακή αυτονομία.

Ο εξοπλισμός της σχολικής μονάδας μας επέτρεψε να εντάξουμε στους σταθμούς εργασίας τη χρήση του διαδραστικού πίνακα, αξιοποιώντας εφαρμογές όπως το wordwall και το kahoot. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθουσιάστηκαν και

κινητοποιήθηκαν με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα και η ενεργοποίηση αυτή φαίνεται να επηρέασε τη μάθηση (Molnar, 2007, Saltan,2019).

3. Συζήτηση - συμπεράσματα

Σημαντική διαφοροποίηση εντοπίστηκε ανάμεσα στο πριν και στο μετά στο σύνολο των μαθητών και μαθητριών της τάξης τόσο ως προς την απόδοσή τους στην ορθογραφική ικανότητα όσο και ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της μαθησιακής συμπεριφοράς τους. Οι μαθητές και οι μαθήτριες βελτίωσαν την ορθογραφική τους ικανότητα, με βάση τα άτυπα τεστ ορθογραφίας που πραγματοποιήθηκαν στην τάξη, ενώ στον ίδιο χρόνο ολοκλήρωναν περισσότερες ασκήσεις. Αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνες όπου η παιχνιδοποίηση φαίνεται να επηρεάζει θετικά τη μάθηση όσο και να βελτιώνει τη συμπεριφορά στους τομείς της αφοσίωσης στο ανατιθέμενο ερέθισμα, του κινήτρου και της ενασχόλησης με το περιεχόμενο (Rabah et. al., 2018) Τόσο οι μαθητές κι οι μαθήτριες, όσο και οι δάσκαλοι της γενικής και της ειδικής αγωγής δήλωσαν υψηλά ποσοστά ικανοποίησης όταν δούλευαν μέσα στη γενική τάξη γεγονός που επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες έρευνες (Hang,Rabren,2009).

Εντός της σχολικής τάξης οι μαθητές και οι μαθήτριες με ΜΔ (Μαθησιακές Δυσκολίες) και οι μαθητές/μαθήτριες χωρίς ΜΔ απέδιδαν τα ίδια ποσοστά κύρους και κυριαρχίας τόσο στη δασκάλα της γενικής τάξης όσο και στη δασκάλα της ειδικής αγωγής. Αυτό σαν εμπειρικό συμπέρασμα έρχεται σε αντιπαράθεση με τη βιβλιογραφική έρευνα (King-Sears, M. E., & Strogilos, V,2020) η οποία υποστηρίζει ότι στη συνδιδασκαλία τα παιδιά με ΜΔ τείνουν να αναφέρουν ως πρωταρχικό πλαίσιο αναφοράς τον δάσκαλο της γενικής τάξης. Στην παρούσα εφαρμογή οφείλουμε να αναφέρουμε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής είχαν τα ίδια χρόνια εμπειρίας και το ίδιο μορφωτικό επίπεδο χαρακτηριστικά που φαίνεται να επηρεάζουν το επίπεδο της συνεργασίας καθώς και τη δυναμική που σχηματίζεται μέσα στην τάξη. Ωστόσο φαίνεται να υπάρχει εξήγηση σε αυτό το σημείο μιας και η ύπαρξη του ειδικού παιδαγωγού στην τάξη απελευθερώνει τον εκπαιδευτικό της τάξης που πλέον έχει περισσότερο χρόνο προς αξιοποίηση στα χέρια του. Η ύπαρξη δυο εκπαιδευτικών στη γενική τάξη είναι πρωταρχικής σημασίας τόσο για συναισθηματικούς όσο και γνωστικούς λόγους και σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πολυτέλεια.

Στη συνέχεια, στο παρόν διδακτικό σενάριο μετά την μελέτη των σχημάτων της συνδιδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν το μεικτό μοντέλο παρουσίας των μεθόδων μέσα στη τάξη. Το ερευνητικό πεδίο του θέματος επιβεβαιώνει θετικά αυτή την απόφαση μιας και διαχρονικές μελέτες βρίσκουν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες επωφελούνται θετικά όταν οι δάσκαλοι εφαρμόζουν συγκεκριμένα μοντέλα συνδιδασκαλίας, όπως διδασκαλία σε σταθμούς, διδασκαλία με εναλλαγή ρόλων, παράλληλη διδασκαλία και ομαδική διδασκαλία (Kelley, R. G., Brown, M. R. & Knapp, D, 2017). Ένα από τα συμπεράσματα που βγήκαν από τις δραστηριότητες είναι ότι οι

μαθητές κι οι μαθήτριες των πρώτων τάξεων του δημοτικού έχουν αποκτήσει μια σχέση σύνδεσης με την εικόνα εξαιτίας της τηλεκπαίδευσης γεγονός που έχει επηρεάσει την οπτική τους ικανότητα τους (Wu, Y., Xu, X., Chen, Z., Duan, J., Hashimoto, K., Yang, L. & Yang, C, 2020) και όλες τις σημαντικές γνωστικές λειτουργίες στη διαδικασία της τάξης. Ως εκ τούτου οι λύσεις που ήταν απαραίτητες να εντοπιστούν και να εφαρμοστούν έπρεπε να είναι έτοιμες σαν σενάρια εκ των προτέρων ως εναλλακτικά σχέδια δράσης. Η προετοιμασία, οι συχνές συζητήσεις και το ημερολόγιο αξιολόγησης/ανατροφοδότησης έχουν βοηθήσει πολύ στο χτίσιμο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτό βοήθησε πολύ τη ροή του μαθήματος, καθώς επέφερε την ευελιξία και την αναπροσαρμογή στα εκάστοτε δεδομένα. Η έλλειψη κριτικής στην συνεργασία επιτρέπει την εστίαση στην καλύτερη δυνατή λύση.

Επίσης, οι δυο εκπαιδευτικοί ανάμεσα στα εργαλεία που χρησιμοποίησαν ήταν και το σχολικό εγχειρίδιο. Άλλα υπήρξαν πρωτότυπα υλικά και παιχνίδια που κατασκεύασαν οι ίδιες, πηγές από το διαδίκτυο και διαδραστικά παιχνίδια. Από αυτή την επιλογή ανέκυψαν ορισμένα ερωτήματα προς εξέταση. Μία ερευνητική υπόθεση για μελλοντική χρήση είναι το κατά πόσο το εγχειρίδιο είναι σημείο αναφοράς αλλά ταυτόχρονα και περιορισμού στη διδασκαλία. Για ποιο λόγο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο σίγουροι με αυτό ακόμη και όταν οι δραστηριότητες που οι ίδιοι έχουν σχεδιάσει είναι πιο κατάλληλες. Ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας ανάμεσα στο μοντέρνο τρόπο διδασκαλίας και τη χρήση παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας φαίνεται να είναι η ισορροπία ανάμεσα στις μεθόδους και το καλό επίπεδο επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Balliu,2017). Απομένει να ερευνηθεί τι οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην εκάστοτε επιλογή (πολιτική, ψυχολογικοί παράγοντες κλπ.).

Γενικότερα η αξιοποίηση της συνδιδασκαλίας φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα. Ωστόσο χρειάζεται περισσότερη ερευνητική δράση προκειμένου να διαπιστωθεί με ποιο τρόπο αποτυπώνονται οι επιρροές της τόσο στη γενική τάξη όσο και στο τμήμα ένταξης. Παράλληλα, θα πρέπει να επανεξεταστούν τα μοντέλα συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και οι εκπαιδευτικοί από το πρόγραμμα βασικών σπουδών τους να μάθουν τρόπους συνεργασίας. Οι θεσμικοί φορείς της εκπαίδευσης, πρέπει να δημιουργήσουν τον χώρο για την ανάπτυξη περαιτέρω τέτοιων πρακτικών που προωθούν όχι μόνο τη σχολική ένταξη και τη συμπερίληψη αλλά και την υποστήριξη του συνόλου των μαθητών και μαθητριών μιας τάξης, μιας και, όπως έχει βρεθεί από έρευνες, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό μαθητών και μαθητριών δεν ανιχνεύονται ως προς τις δυσκολίες που παρουσιάζουν παρά μόνο πολύ αργότερα στη σχολική τους πορεία (Schechter, 2018). Η παρούσα διδακτική πρόταση- πρακτική με τις απαραίτητες τροποποιήσεις δύναται να εφαρμοστεί σε όλα τα γνωστικά πεδία του δημοτικού σχολείου για την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας ανάμεσα σε μαθητές/μαθήτριες με ΜΔ και σε μαθητές/μαθήτριες χωρίς ΜΔ.

Βιβλιογραφία

Ασλανίδης Τ. (2021). Togamification (παιχνιδοποίηση) ως εργαλείο στην εκπαίδευση και η συμβολή του στην καταπολέμηση μαθησιακών δυσκολιών. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Ειδίκευσης στην Εφαρμοσμένη Πληροφορική,Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/25922

Aadland, K. N., Moe, V. F., Aadland, E., Anderssen, S. A., Resaland, G. K., & Ommundsen, Y. (2017). Relationships between physical activity, sedentary time, aerobic fitness, motor skills and executive function and academic performance in children. *Mental Health and Physical Activity*, *12*, 10-18.

Balliu, V. (2017). Modern Teaching Versus Traditional Teaching- Albanian Teachers Between Challenges and Choices. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, *2*(4), 20–26. Ανακτήθηκε από: https://revistia.com/index.php/ejms/article/view/5786

Bekchanova Sh. B., & Jurayev H. (2021). BASICS OF EFFECTIVE USE OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN LESSONS. Innovative Technologica: Methodical Research Journal, 2(05), 65–70. Ανακτήθηκε από: https://osf.io/2h3v4/

Borgogni, A. (2018). The Finnish School on the Move programme: policy-making and implementation strategies for Italy. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, *16*(1), 169-182

Baker C.N., Peele H., Daniels M., Saybe M., Whalen K., Overstreet St. & Trauma-Informed Schools Learning Collaborative The New Orleans (2021) The Experience of COVID-19 and Its Impact on Teachers' Mental Health, Coping, and Teaching, School *Psychology Review,50*:4, 491-504.

Caponetto, I., Earp, J., & Ott, M. (2014, October). Gamification and education: A literature review. In *European Conference on Games Based Learning* (Vol. 1, p. 50). Academic Conferences International Limited.

Collie, R. J., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2017). School context and educational system factors impacting educator stress. In *Educator Stress* (pp. 3-22). Springer, Cham.

Erkulova, Feruza, et al. (2020). The Use of Ict in Teaching English Grammar in Secondary Schools. *International Journal on Integrated Education*, vol. 3, no. 1, pp. 129-131, doi:10.31149/ijie.v3i1.59.

Erwin H., Fedewa A., Beighle A. & Ahn S. (2012) A Quantitative Review of Physical Activity, Health, and Learning Outcomes Associated With Classroom-Based Physical Activity Interventions, Journal of Applied School *Psychology*, 28:1, 14-36.

Friend, M., Reising, M., & Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37(4), 6-10.

Grubesky, S. T. (2014). *Effectiveness of Co-Teaching*.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. In *proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, Hawaii, USA, January 6-9, 2014.

Hammerstein S, König C, Dreisörner T and Frey A (2021) Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement-A Systematic Review. Front. Psychol. 12:746289. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746289

Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and special Education*, *30*(5), 259-268.

Kelley, R. G., Brown, M. R., & Knapp, D. (2017). Evaluation of the Student Experience in the Co-Taught Classroom. *International Journal of Special Education*, *32*(3), 520-537.

King-Sears, M. E., & Strogilos, V. (2020). An exploratory study of self-efficacy, school belongingness, and co-teaching perspectives from middle school students and teachers in a mathematics co-taught classroom. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(2), 162-180.

Li, M., Peng, J., Wang, M. D., Song, Y. L., Mei, Y. W., & Fang, Y. (2014). Passive movement improves the learning and memory function of rats with cerebral infarction by inhibiting neuron cell apoptosis. *Molecular neurobiology*,*49*(1), 216-221.

Majuri, J., Koivisto, J., & Hamari, J. (2018). Gamification of education and learning: A review of empirical literature. In *Proceedings of the 2nd international GamiFIN conference, GamiFIN 2018*. CEUR-WS.

Molnar, G. (2007). New ICT tools in education–Classroom of the future project. In *Proceedings of The Fourth International Conference on Informatics, Educational Technology and New Media in Education* (pp. 332-339).

Μουταβελής, Α. (2022). *Α΄ Ρουμπρίκα Αξιολόγησης Παιχνιδιού: Αξιολόγηση της συνεργασίας και επικοινωνίας στο παιχνίδι, Επιμόρφωση ΙΕΠ, Η παιδαγωγική αξιολόγηση στο πλαίσιο της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης, MOOCS, Φεβρουάριος.* Ανακτήθηκε από: https://iepx.iep.edu.gr/courses/course-v1:IEP+P3.10+2021/about

Μπαϊτάση, Π. Α. (2010). *Η διδασκαλία της ορθογραφίας στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη από το 1982 μέχρι σήμερα* (No. GRI-2010-5355). Aristotle University of Thessaloniki.

Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52.

Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.

Rabah, J., Cassidy, R., & Beauchemin, R. (2018, November). Gamification in education: Real benefits or edutainment. In *17th European Conference on e-Learning, Athens, Greece* (pp. 489-497).

Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, *94*(2), 8-13.

Saltan, F. (2019). The New Generation of Interactive Whiteboards: How Students Perceive and Conceptualize?. *Participatory Educational Research*. 6. 93-102. 10.17275/per.19.15.6.2.

Schechter, J.S. (2018). Supporting the needs of students with undiagnosed disabilities. *Phi Delta Kappan, 100* (3), 45-50.

Sebald, A., Myers, A., Frederiksen, H., & Pike, E. (2021). Collaborative Co-Teaching During Student Teaching Pilot Project: What Difference Does Context Make? *Journal of Education*. Ανακτήθηεκ από: https://doi.org/10.1177/00220574211016403

Singh AS., Saliasi E., Van den Berg V., et al. (2019). Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: a novel combination of a systematic review and recommendations from an expert panelBritish Journal of Sports Medicine, 53:640-647.

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, *49*(5), 498-510.

Strogilos, V., & King-Sears, M. E. (2019). Co-teaching is extra help and fun: perspectives on co-teaching from middle school students and co-teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(2), 92-102.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1177/016235320302700203

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement en primaire : rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de La Scolarisation*, 2–3(70–71), 107–119.

Winzer, M., & Mazurek, K. (2011). Canadian Teachers' Associations and the Inclusive Movement for Students with Special Needs. Canadian Journal of Educational Administration and Policy.

Wu, Y., Xu, X., Chen, Z., Duan, J., Hashimoto, K., Yang, L. & Yang, C. (2020). Nervous system involvement after infection with COVID-19 and other coronaviruses. *Brain, behavior, and immunity*, *87*, 18-22.

Μαθαίνω ελληνικά διαβάζοντας και γράφοντας στη γλώσσα μου. Η διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Θεοδώρα Τσιαγκάνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δρ Παιδικής Λογοτεχνίας
tsiagani@gmail.com

Περίληψη
Στον χώρο της σχολικής αίθουσας τα παιδιά, αν και φέρουν στο σχολείο πρακτικές γραμματισμού της μητρικής τους γλώσσας, αδρανοποιούνται παιδαγωγικά. Η εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα (Γ1) και η εκπαίδευση στη γλώσσα-στόχο του σχολείου (Γ2), τα ελληνικά στην περίπτωσή μας, συνιστούν παράλληλες μαθησιακές διαδρομές. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει μονογλωσσικό. Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος με προσανατολισμό τη δίγλωσση ικανότητα βασίζεται στο μοντέλο της *Χωριστής Υποκείμενης Ικανότητας*, σύμφωνα με το οποίο τα δύο γλωσσικά συστήματα, Γ1 και Γ2, λειτουργούν και αναπτύσσονται ανεξάρτητα: δεξιότητες και περιεχόμενο της μίας γλώσσα δεν μεταφέρονται στην άλλη.Τα παιδιά το πρωί φοιτούν στο ελληνικό σχολείο και στη συνέχεια στο αντίστοιχο σχολείο της κοινότητάς τους, όπου και λαμβάνουν εκπαίδευση στη μητρική τους γλώσσα:την κινεζική και την αραβική, είτε, στην περίπτωση των προσφύγων, έχουν αλφαβητισμό στη γλώσσα τους. Στην παρούσα εργασία, θα διερευνηθεί πώς η μητρική και η ελληνική γλώσσα, βάσει της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας, αλληλεπιδρούν με στόχο την ενδυνάμωση, την εκμάθηση και την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας.

Λέξεις-κλειδιά: Διγλωσσία, μητρική γλώσσα, τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, διαπολιτισμικότητα

Abstract
In the classroom, children, although children bring to school literacy practices in their mother tongue, in the classroom , they are pedagogically inactivated. Education in the mother tongue (L1) and education in the target language of the school (L2), Greek in our case, are parallel learning paths. The Greek educational system remains monolingual. The teaching of the language course with orientation of bilingual ability is based on the model of Separate Underlying Proficiency, according to which the two language systems, L1 (mother tongue) and L2 (target language), work and develop independently: skills and content of one language are not transferred to the other. In the morning, the children attend the Greek school and then the corresponding school of their community, where they receive education in their mother tongue: Chinese and Arabic, or, in the case of refugees, have literacy in their language. This announcement will be explored how the mother tongue and the Greek language,

based of the Common Underlying Proficiency, CUP (Cummins) interact with the aim of empowering, learning and mastering the Greek language.

Keywords: Bilingualism, mother tongue, Greek as a second language, interculturalism

0. Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες η εισροή μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών συνθέτει την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι αλλοδαποί/ές μαθητές/τριες εμπλουτίζουν ολοένα το ελληνικό σχολείο. Δύο καίριες συνιστώσες του εκπαιδευτικού συστήματος, η Πολιτεία και το δημόσιο σχολείο, καλούνται να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικά στις νέες προκλήσεις της κοινωνίας.

Η ελληνική Πολιτεία μέσα από θεσμικά κείμενα και αντισταθμιστικούς μηχανισμούς επιχειρεί να εντάξει το νέο μαθητικό δυναμικό στο ελληνικό σχολείο και στην κοινωνία. Το δημόσιο σχολείο, ως μανθάνων, ζωντανός, συμπεριληπτικός οργανισμός μέσα από τη συνέργεια των ανθρώπινων πόρων, εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, καινοτομεί, σχεδιάζει, αναθεωρεί και εφαρμόζει διδακτικέςπροσεγγίσεις που ανταποκρίνονται στις διαμορφούμενεςκάθε φορά εκπαιδευτικές ανάγκες.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το 2011 ολοκληρώνεται η συγγραφή του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο, το οποίο αναγνωρίζει τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί, τόσο σε κοινωνικό και εθνικό όσο και σε πολιτισμικό επίπεδο. Αναγνωρίζει, επίσης, ότι το σχολικό σύστημα, αν και παραμένει ελληνοκεντρικό ή ευρωκεντρικό ως προς τον προσανατολισμό του, εντούτοις καλείται να υλοποιήσει την ένταξη ετερόγλωσσων στοιχείων, ώστε οι γηγενείς μαθητές/τριες να είναι σε θέση να συνδιαλέγονται με τους/τις συμμαθητές/τριες τους που προέρχονται από οικογένειες οικονομικών μεταναστών και προσφύγων με διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα, θρησκεία, πολιτισμό. Η πολυπολιτισμική αυτή συνάντηση στον χώρο της τάξης καταγράφεται ως μια διαδικασία επωφελής, αφού «*θα ωφεληθούν τόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες της πλειονότητας όσο και εκείνοι των μειονοτήτων: οι μεν πρώτοι θα έρθουν σε επαφή και θα γνωρίσουν άλλες πολιτισμικές παραδόσεις και γλώσσες, διευρύνοντας έτσι τον ορίζοντά τους, οι δε δεύτεροι θα αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και θα βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, στον βαθμό που θα αισθανθούν ότι στο περιβάλλον του σχολείου δεν υψώνεται ένα φράγμα το οποίο, αποκλείοντας τα διαφορετικά βιώματα, αξίες και νοοτροπίες, δημιουργεί συνθήκες ανισότητας και επιτείνει τη σχολική διαρροή*» (Π.Σ. 2011,σ. 7). Επίσης, επανιδρύονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ Ι και ΖΕΠ ΙΙ, Ν. 3879/2010) ως υποστηρικτική δράση των Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων (ΕΚΟ). Το μέτρο αυτό αφορά στην

εκπαίδευση των μαθητών/τριών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλιννοστούντων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ.). Οι Τάξεις Υποδοχής επαναλειτουργούν με κύριο αντικείμενο την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας με τους εξής στόχους: α. την ομαλή προσαρμογή και την παραμονή των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό σύστημα β. τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων γ. την επιτυχή ανταπόκριση στο πρόγραμμα σπουδών δ. την ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης και την αποτελεσματική ένταξη και ε. την αποτροπή της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Τόσο όμως το ΑΠ (2011) όσο οι *Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2016-2017 σε δημοτικά σχολεία της χώρας Α.Π.152029/Δ1-19-09-2016,*αν και διατείνονται ότι διαπνέονται από μια διαπολιτισμική διάσταση, δεν επισημαίνεται πουθενά η λειτουργική παρουσία της *άλλης* γλώσσας, της μητρικής, δηλαδή των μαθητών/τριών. Οι Διεθνείς Συμβάσεις, δεκαετίες πριν κατοχυρώνουν το δικαίωμα του ατόμου να διαφυλάττει και να διατηρεί τη γλώσσα, την πολιτισμική του ταυτότητα (Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση από την UNESCO, άρθρο 5, Παρίσι, Δεκέμβριος 1960, Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, άρθρα 29, 30,1989). Το 2008 ανακηρύσσεται από την UNESCO ως διεθνές έτος γλωσσών. Ο τότε γενικός διευθυντής του Διεθνούς Οργανισμού, Koitsiro Matsuura δηλώνει ότι πρέπει να ενθαρρυνθούν και να αναπτυχθούν οι γλωσσικές πολιτικές που επιτρέπουν στην κάθε γλωσσική κοινότητα να χρησιμοποιήσει την «πρώτη» της γλώσσα ή «μητρική» όσο ευρύτερα και όσο πιο συχνά μπορεί χωρίς να εξαιρείται και η εκπαίδευση (Blackledge, 2011:166). Στις 21 Φεβρουαρίου 2017, με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Μητρικής Γλώσσας η Γενική Διευθύντρια της UNESCO Ιρίνα Μπόκοβα αναφέρει πως: *«η εκπαίδευση και η πληροφόρηση στη μητρική γλώσσα είναι απαραίτητες για τη βελτίωση της μάθησης και την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης και της αυτοεκτίμησης, οι οποίες και αποτελούν ισχυρές κινητήριες δυνάμεις για την συνολική ανάπτυξη των ανθρώπων και των κοινωνιών».* Το ζητούμενο της αποδοχής της πολυγλωσσίας έναντι στα μονογλωσσικά όχι όμως και εθνοτικά ομοιογενή κράτη παραμένει ανικανοποίητο. Επίρρωση αυτού, αποτελεί η εύστοχη παρατήρηση του Banks (2004) πως αν και το δυτικό εκπαιδευτικό σύστημα αναγνωρίζει το δικαίωμα της ελευθερίας, στην πράξη αφομοιώνει τους ετερογενείς μαθητές στην κυρίαρχη κουλτούρα, άρα και γλώσσα. Η σημαντικότητα της μητρικής γλώσσας στη μαθησιακή διαδρομή του παιδιού εκφράζεται εύγλωττα από την Gibbons (1991):«Η δεύτερη γλώσσα και ο πολιτισμός δεν μαθαίνονται καταστρέφοντας την πρώτη. Αν αγνοήσουμε τη μητρική γλώσσα, διατρέχουμε τον κίνδυνο να επιβραδύνουμε τη μάθηση των παιδιών και να ενθαρρύνουμε, συχνά άθελά μας, το ξεκίνημα μιας πορείας χωρίς επιστροφή μακριά από την οικογένειά τους»(στο Cummins, 2002: 202). Το ζήτημα της μητρικής γλώσσας έχει ήδη διανύσει μια πορεία αντιμαχόμενων αντιλήψεων. Από τη θεωρία του ελλείμματος (Yosso, 2005˙ Jensen, 2012) όπου η *άλλη* μητρική γλώσσα εκλαμβάνεται ως αιτία της σχολικής αποτυχίας των

αλλόγλωσσων μαθητών. Μην λησμονούμε πώς στη δεκαετία του ΄90 οι εκπαιδευτικοί προέτρεπαν τους γονείς να μιλούν μόνο ελληνικά στο σπίτι πιστεύοντας ότι έτσι θα υλοποιηθεί η απρόσκοπτη κοινωνικοποίηση και ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο και στην ελληνική κοινωνία (Χατζιδάκη, 2005· Μαλιγκούδη, 2009). Ωστόσο ήδη ο Cummins (1981, 1984, 2002) γράφει για την *αρχή της γλωσσικής αλληλεξάρτησης* (linguistic inter dependence principle). Σύμφωνα με την *αρχή της γλωσσικής αλληλεξάρτησης*, οι μαθητές/τριες που έρχονται στο σχολείο με σταθερή βάση στη μητρική τους γλώσσα (Γ1) αναπτύσσουν ισχυρότερες ικανότητες γραμματισμού στη σχολική γλώσσα (Γ2) καθώς οι έννοιες και οι δεξιότητες σκέψης μεταφέρονται από τη γλώσσα Γ1 στη Γ2. Οι δύο γλώσσες, επίσης, δύναται να λειτουργήσουν και ως συγκοινωνούντα δοχεία καθώς, όταν η μητρική γλώσσα προωθείται στο σχολείο, οι έννοιες, οι γνώσεις και οι δεξιότητες γραμματισμού που μαθαίνουν τα παιδιά στην πλειοψηφική γλώσσα μπορούν να μεταφερθούν στη γλώσσα του σπιτιού. Εν ολίγοις, η μία γλώσσα τροφοδοτεί την άλλη, όταν το εκπαιδευτικό περιβάλλον επιτρέπει στους μαθητές/τριες την πρόσβαση και στις δύο γλώσσες (Cummins, 2001, 2002:159). Τα ερευνητικά, επίσης, δεδομένα έχουν καταδείξει την κομβική συμβολή που διαδραματίζει η μητρική γλώσσα του παιδιού στην ακαδημαϊκή εξέλιξη, ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και αυτοεκτίμηση του παιδιού (Νικολάου, 2000· David-Chnane, 2008).

Ποια είναι όμως η θέση των μητρικών γλωσσών στο ελληνικό σχολείο σήμερα; Ενώ, όπως προαναφέρθηκε, σε θεσμικά κείμενα γίνεται αναφορά στον σεβασμό και στην εξοικείωση του γηγενούς πληθυσμού με άλλες γλώσσες, στην σχολική τάξη η *άλλη* γλώσσα παραμένει βωβή. Στη χώρα μας, λοιπόν, επικρατεί το φαινόμενο της ατομικής και όχι της κοινωνικής διγλωσσίας, το άτομο δηλαδή είναι δίγλωσσο στο οικογενειακό του περιβάλλον, ενώ στις κοινωνικές πραγματώσεις και στην επικοινωνία με τους θεσμούς χρησιμοποιεί μόνο τη γλώσσα της πλειοψηφίας, της κυρίαρχης, δηλαδή, γλωσσικής κοινότητας (Σκούρτου, 2001). Το ελληνικό σχολείο παραμένει στη δομή του αφομοιωτικό μια και ο πρωταρχικός στόχος είναι η κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών μαθητών/τριών στον κυρίαρχο πολιτισμό και στη γλωσσική αφομοίωση. Οι αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/τριες, εκπαιδεύονται στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να υπάρχει κάποια επαφή και διάδραση με τους εθνοτικούς δεσμούς και τη μητρική τους γλώσσα (Νικολάου, 2000· Σκούρτου 2011).

Παρότι τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η διγλωσσία προσμετράται ως επιπλέον μορφωτικό αγαθό και επιτρέπει στο άτομο να αξιοποιήσει επαρκώς τα γλωσσικά του εφόδια ως κοινωνικούς πόρους συμβάλλοντας έτσι στην ενδυνάμωση του υποκειμένου, την κοινωνικοποίησή του, την κοινωνική ευελιξία (Γκαϊνταρτή, Τσοκαλίδου, 2008· Στεργίου, 2007· Καμαρούδης 2001, 2011, στο Σκούρτου, 2001· Τσοκαλίδου, 2004), στην πράξη η άλλη γλώσσα αποσιωπάται και αφομοιώνεται από την ελληνική (Σκούρτου, 2011).

2.Από τη θεωρία στο πεδίο του 49ο Δ.Σ.Α

2.1 *Τα χαρακτηριστικά του σχολείου*

Το 49ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών βρίσκεται στη συμβολή των οδών Ψαρομηλίγκου και Αγίων Ασωμάτων στην περιοχή του Κεραμεικού στο κέντρο της Αθήνας. Ο μαθητικός πληθυσμός με ελληνική καταγωγή είναι το μόλις το 10%, ενώ ο υπόλοιπος προέρχεται από την Αλβανία, την Κίνα, το Μπανγκλαντές, καθώς και παιδιά από τη Δομή Φιλοξενίας του Ελαιώνα. Οι μαθητές/τριες από την Αλβανία στην πλειοψηφία τους έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και αποτελούν το σταθερό μαθητικό δυναμικό του σχολείου ενώ είναι πολύ καλοί/ές ομιλητές/τριες τόσο της μητρικής τους γλώσσας όσο και της ελληνικής. Επίσης, οι μαθητές/τριες με καταγωγή από την Κίνα και το Μπανγκλαντές αποτελούν ως επί το πλείστον ένα σταθερό μαθητικό δυναμικό, διότι οι οικογένειές τους δραστηριοποιούνται επαγγελματικά στην ευρύτερη περιοχή του κέντρου της Αθήνας. Σε αυτό το σταθερό μαθητικό δυναμικό προστίθεται και ένας μεγάλος αριθμός νέων μαθητών/τριών που δεν ομιλούν την ελληνική γλώσσα, όμως στην πλειοψηφία τους είναι ικανοί/ές να διαβάζουν και να γράφουν στην μητρική τους γλώσσα. Επίσης, πολλοί/ες από τους μαθητές/τριες, μετά το πέρας των μαθημάτων, το απόγευμα παρακολουθούν εντατικά μαθήματα στη μητρική τους γλώσσα. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε το αραβικό και το κινέζικο σχολείο που απορροφά αρκετές ώρες εβδομαδιαίως αλλά και τα Σαββατοκύριακα από τους/τις μαθητές/τριες. Τα παραπάνω στοιχεία διαμορφώνουν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου, μιας και στον κοινό αυτό τόπο ακούγονται διαφορετικές γλώσσες και συναντιούνται διαφορετικές κουλτούρες.

Βασική αιτία εμφάνισης δυσκολιών για τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου μας αποτελεί το γεγονός πως η ελληνική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα με αποτέλεσμα πολλοί/ες από αυτούς/ές να δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται και πολλές φορές να μην αντιλαμβάνονται ακριβώς τον λόγο των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών/τριών τους. Ακόμα και οι μαθητές/τριες που χειρίζονται καλά την ελληνική γλώσσα παρουσιάζουν περιορισμένο ή φτωχό λεξιλόγιο, οπότε αδυνατούν να εκφράσουν πλήρως και ολοκληρωμένα τις απορίες, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους. Οι αδυναμίες τους φαίνεται να είναι πιο έντονες και ενδεχομένως πιο δύσκολα θα μειωθούν στην περίπτωση εκείνων των μαθητών/τριών που παρουσιάζουν ασταθή φοίτηση και απουσιάζουν συχνά από τα μαθήματα. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες πρόσφυγες αντιμετωπίζουν την σκληρή πραγματικότητα της αβεβαιότητας που αισθάνονται για τον χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα, κάτι που δεν τους δίνει ισχυρό κίνητρο για να μελετήσουν και να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Βάσει αυτών των δεδομένων, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας βασίζεται σε δύο συνιστώσες: α. στην εκμάθηση, για τους/τις νέους/ες μαθητές/τριες ανεξάρτητου ηλικίας και β. στη κατάκτηση, για τους/τις μαθητές/τριες που ήδη φοιτούν από την πρωτοσχολική ηλικία. Το στάδιο της εκμάθησης αφορά μαθητές/τριες που μιλούν ελάχιστα ή καθόλου ελληνικά ενώ της κατάκτησης, μαθητές/τριες που το επίπεδο ελληνομάθειάς τους υπερβαίνει το

Β2, ιδίως στους/στις μαθητές/τριες των δύο τελευταίων τάξεων. Σε μια τάξη, λοιπόν, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί τη συνισταμένη των διαφορετικών επιπέδων ελληνομάθειας των μαθητών/τριών.

2.2. *Η άλλη μητρική γλώσσα και οι προβληματισμοί*

Αξιοσημείωτο στοιχείο, αποτελεί η εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα (αραβικά, κινέζικα, μπενγκάλι) σε δομές που υποστηρίζει η κάθε κοινότητα. Οι μαθητές/τριες, όπως προαναφέρθηκε, μετά το πέρας του ελληνικού σχολείου αλλά και το Σάββατο παρακολουθούν πολύωρα οργανωμένα μαθήματα στη μητρική τους γλώσσα. Αρκετοί/ές από αυτούς/ές συμμετέχουν και σε εξετάσεις που πιστοποιούν τις γνώσεις τους στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται. Επίσης, αρκετοί/ές μαθητές/τριες, κυρίως της κοινότητας του Μπανγκλαντές γνωρίζουν πολύ καλά αγγλικά, οπότε έχουμε την περίπτωση της τριγλωσσίας. Η άνεση στη μητρική γλώσσα τούς δίνει τη δυνατότητα να λειτουργούν ως γλωσσικοί διαμεσολαβητές στους/στις μαθητές/τριες που αδυνατούν να επικοινωνήσουν με τον/την εκπαιδευτικό ή με τους/τις συμμαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες, που λαμβάνουν συστηματική και σωρευτική ακαδημαϊκή στήριξη στη μητρική τους γλώσσα, αντεπεξέρχονται με ευκολία στους ακαδημαϊκούς στόχους στη γλώσσα του σχολείου, όπως έχουν καταδείξει οι έρευνες (May, 2008˙ Thomas & Collier, 2002˙ Mc Carty, 2007˙ Tucker, 2008˙ Garcia, 2006 στο Blackledge, 2011:167).

Σε επίπεδο σχολείου, λοιπόν, καθίσταται αναγκαίο να αντιληφθεί ο/η κάθε εκπαιδευτικός τη σημασία που έχει η αναγνώριση της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας για κάθε αλλόγλωσσο/η μαθητή/τρια και πώς πρέπει να συνδιαλλαγεί μαζί τους για να επιτύχει την αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Είναι σημαντικό να αναπτυχθεί μια σχέση, που θα διέπεται από σεβασμό, αρμονία και αμοιβαία εμπιστοσύνη, ώστε να αναπτυχθεί ισορροπημένα η προσωπικότητα των μαθητών/τριών.

Σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν διαμορφώνονται οι εξής ερευνητικοί προβληματισμοί:

- Α. Πώς στο σημερινό ισχυρά μονογλωσσικό σχολείο μπορεί να δοθεί αρχικά φωνή στις άλλες μητρικές γλώσσες των παιδιών;
- Β. Πώς ο γραμματισμός των παιδιών στη μητρική τους γλώσσα θα ενεργοποιηθεί στη σχολική τάξη και οι γλώσσες, Γ1 (μητρική) και Γ2 (γλώσσα στόχος, η ελληνική) θα αλληλεπιδράσουν στο σχολείο;

3. Η άλλη μητρική γλώσσα στο σχολείο

3.1. Φωνή στις μητρικές γλώσσες των παιδιών

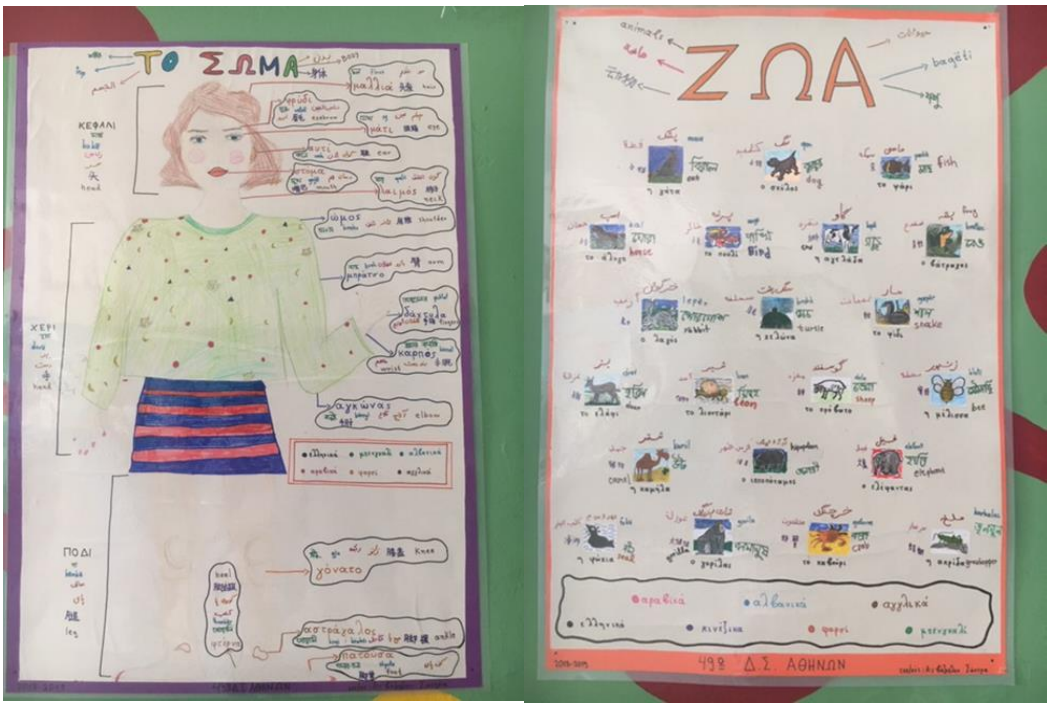
Η έννοια της φωνής της άλλης μητρική γλώσσας θεωρείται ως έτερη φωνή κατά την μπαχτινική έννοια. Μία φωνή που δεν αφομοιώνει, δεν αλλοτριώνει ,αλλά εμπλουτίζει και βρίσκεται σε ανοιχτή διαλογική διαδικασία με τη φωνή της κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου (Bakhtin, 1999, 2000). Η έτερη φωνή «συνακούγεται» με τη άλλη φωνή, αυτή της κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου, την

ελληνική, καθώς η κουλτούρα του σχολείου μας περικλείει κάθε γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα. Στην πράξη, υλοποιούνται συγκεκριμένες πρακτικές συμπερίληψης όπως: η πρωινή καλημέρα σε όλες τις γλώσσες των μαθητών/τριών, η χρήση εναλλακτικών διδακτικών υλικών (όπως τα τετράγλωσσα βιβλία -ελληνικά, αγγλικά, φαρσί, αραβικά-, *Βαλιτσάκι, Εντάξει 1&2*, η εφημερίδα *Αποδημητικά Πουλιά* από το Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού, βιβλία λογοτεχνικά και γνώσεων σε ορισμένες από τις μητρικές γλώσσες, λεξικά). Η μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών έχει θέση σε εμφανή σημεία μέσα στις τάξεις του σχολείου μας, στους διαδρόμους και στον αύλειο χώρο, στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών (project) με θέματα από την καθημερινή ζωή, όπως το σώμα μας, τα ζώα κ.ά. Οι μαθητές/τριες νιώθουν χαρά και υπερηφάνεια να διαβάζουν τις εργασίες τους στη μητρική τους γλώσσα που κοσμούν τους κοινόχρηστους χώρους του σχολείου και διαμοιράζονται σε συμμαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και επισκέπτες. Επίσης, πραγματοποιούνται αφιερώματα σε σημαντικές εορτές των κοινοτήτων (π.χ. το Νεβρόζ, η ιρανική πρωτοχρονιά στις 21 Μαρτίου). Επιπλέον, σε εκδηλώσεις που λαμβάνουν χώρα στον δημόσιο χώρο η μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται παράλληλα με τη μητρική θέση (π.χ. στην εκδήλωση του περιβαλλοντικού προγράμματος «*Σχολεία ανοιχτά στην προστασία του κλίματος και την εξοικονόμηση ενέργειας»,* όπου γράφτηκαν και παρουσιάστηκαν συνθήματα οικολογικού περιερχομένου σε όλες τις γλώσσες των μαθητών/τριών). Τέλος, η μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται και στην επικοινωνία με τους γονείς σε θέματα που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, όπου το ελληνικό σχολείο ως κοινωνικός θεσμός οφείλει να δείχνει στους/στις μαθητές/τριες τον δρόμο για τον αλληλοσεβασμό και την ομαλή κοινωνική συμβίωση (Πανταζής, Παπαγεωργίου 2013˙Μπάλιας, 2008).

3.2 Διαβάζω στη μητρική μου γλώσσα και γράφω ελληνικά

Ο γραμματισμός στη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών και προσφύγων μαθητών αποτελεί πεδίο ακόμη ανεξερεύνητο για τα τεκταινόμενα στην ελληνική εκπαίδευση. Παραφράζοντας τη Fereiro (1996) το σχολείο αξιολογεί αυτά που ξέρει το παιδί σε σχέση με τη γλώσσα που διδάσκεται, (τη γλώσσα δηλαδή του σχολείου), δεν αξιολογεί όμως τις γνώσεις του παιδιού για τη γραφή ανεξάρτητα από αυτό που διδάσκεται (στη μητρική του γλώσσα, προσθέτουμε εμείς) στο σχολείο. Πιο ακριβής είναι η άποψη των Wells (1999) και (Cummins (2005) καθώς υποστηρίζουν ότι τα παιδιά κρίνονται για τις επιδόσεις τους στη γλώσσα του σχολείου και όχι στις γλώσσες τους, καθώς δεν λαμβάνεται υπόψη ο γραμματισμός στη μητρική γλώσσα. Επιπλέον, η άλλη μητρική γλώσσα ακόμα στο σχολείο τις περισσότερες φορές αντιμετωπίζεται ως προβληματική, καθώς αποτελεί πρόσκομμα για την ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού.

Εικόνα 1: Αφίσες στην αυλή του σχολείου με θεματική *ΤΟ ΣΩΜΑ* και τα *ΤΑ ΖΩΑ* αντίστοιχα σε όλες τις γλώσσες του σχολείου μας (Ομαδική εργασία της Τ.Υ. σχ. έτος 2018-2019)



Εικόνα 2: Καλημέρες στις γλώσσες των μαθητών/ τριών μας

Εικόνα 3: Εκδήλωση του περιβαλλοντικού προγράμματος «Σχολεία ανοιχτά στην προστασία του κλίματος και την εξοικονόμηση ενέργειας» με σύνθημα Saveenergy, savetheplanet, Τεχνόχωρος Γκάζι, 2018

Το αλλόγλωσσο παιδί κυνηγά συνεχώς τον «κινούμενο στόχο», τους υπολοίπους, δηλαδή, συμμαθητές του που η μητρική τους γλώσσα ταυτίζεται με αυτή του σχολείου καθώς αυτοί συνεχίζουν να εξελίσσονται χωρίς να το (το αλλόγλωσσο παιδί) περιμένουν. Η γλωσσική αυτή απόσταση εκλαμβάνεται από το σχολείο ως μαθησιακό πρόβλημα και όχι ως γλωσσικό. (Cummins 2003). Η άλλη μητρική γλώσσα, λοιπόν, θεωρείται ως αιτία της σχολικής αποτυχίας των αλλόγλωσσων παιδιών, όπως ήδη έχει αναφερθεί. Στην πράξη, οι δύο γλώσσες όχι μόνο αποτελούν ανεξάρτητα γλωσσικά συστήματα που αναπτύσσονται παράλληλα χωρίς να επικοινωνούν και να ανατροφοδοτούν το ένα το άλλο αλλά και δημιουργείται και μία σχέση ανταγωνιστική όπου συνήθως η Γ2 συνθλίβει τη Γ1. Στη διδακτική πράξη υιοθετείται το μοντέλο της *Χωριστής Υποκείμενης Ικανότητας (Separate Underlynig Proficiency SUP)*, (Cummins, 2002), όπου η Γ1 (μητρική γλώσσα) και η Γ2 (γλώσσα-στόχος), λειτουργούν και αναπτύσσονται ανεξάρτητα χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οιγνώσεις, δεξιότητες που έχουν τα παιδιά στη μητρική τους γλώσσα και μπορούν να τις αξιοποιήσουν στη Γ2 (γλώσσα-στόχος)

3.3. Η εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα και η σχέση της με την ελληνική

Σύμφωνα με *την αρχή της γλωσσικής αλληλεξάρτησης (linguistic inter dependence principle)*, τα παιδιά που έρχονται στο σχολείο με σταθερή βάση στη μητρική τους γλώσσα (Γ1) αναπτύσσουν ισχυρότερες ικανότητες γραμματισμού στη σχολική γλώσσα (Γ2) καθώς οι έννοιες και οι δεξιότητες σκέψης μεταφέρονται από τη γλώσσα Γ1 στη Γ2. Οι δύο γλώσσες επίσης δύναται να λειτουργήσουν και ως συγκοινωνούντα δοχεία καθώς, όταν η μητρική γλώσσα προωθείται στο σχολείο οι έννοιες, οι γνώσεις και οι δεξιότητες γραμματισμού που μαθαίνουν τα παιδιά στην πλειοψηφική γλώσσα μπορούν να μεταφερθούν στη γλώσσα του σπιτιού. Εν ολίγοις, και οι δύο γλώσσες τρέφονται μεταξύ τους, όταν το εκπαιδευτικό περιβάλλον επιτρέπει στα παιδιά την πρόσβαση και στις δύο γλώσσες. (Cummins,2001, 2002:159).

Με βάση αυτή την παραδοχή, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος με προσανατολισμό τη δίγλωσση ικανότητα βασίζεται στο μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας (Common Underlying Proficiency CUP), όπου η μητρική

γλώσσα δίαυλο εννοιών, γνώσεων, δεξιοτήτων, γραμματισμού με στόχο την ενδυνάμωση, την εκμάθηση και τελικά την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας.

Θα επιχειρήσουμε, παρακάτω να αναδείξουμε την πρακτική της εφαρμογή μέσα από διαφορετικά παραδείγματα.

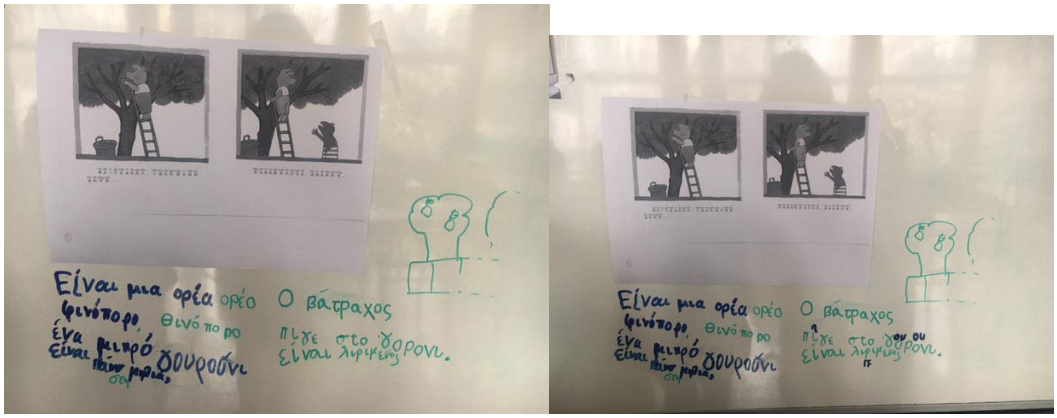
Περίπτωση 1ο: Α΄ τάξη Δημοτικού

Με αφορμή το βιβλίο του Max Velthuijs, *Frogand Birdsonf* το οποίο είναι διαθέσιμο και στην κινέζικη και αγγλική γλώσσα υλοποιήθηκε ένα μικρό project στο τμήμα Α2 της πρώτης Δημοτικού του 49ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών. Τα παιδιά, κινεζικής καταγωγής της πρώτης τάξης, γνωρίζοντας ανάγνωση και γραφή στη μητρική τους γλώσσας ανέλαβαν να μεταφράσουν το βιβλίο. Η εκπαιδευτικός, μέσω της αγγλικής έκδοσης, συνέκρινε τη μετάφραση των παιδιών με το αγγλικό κείμενο. Σε αυτό το σημείο, διευκρινίζεται ότι η πιστή μετάφραση ήταν δύσκολο ως ακατόρθωτο εγχείρημα λόγω της ηλικίας των παιδιών-μεταφραστών και της μη γνώσης κινέζικων από την εκπαιδευτικό, οπότε χρησιμοποιείται η έννοια της *απόδοσης του νοήματος,* όταν αναφερόμαστε στον όρο *μετάφραση*. Τα παιδιά κινεζικής καταγωγής κατά τη διάρκεια της μετάφρασης-απόδοσης μετέφεραν τις γνώσεις γραμματικής, όπως ότι τα ονόματα γράφονται με κεφαλαία, τη χρήση τελείας, τη λειτουργική χρήση επιθέτου και ουσιαστικού. Παράλληλα, στη συγγραφή -απόδοση του κειμένου ενεπλάκη όλη η ομάδα της τάξης εκφράζοντας παρατηρήσεις, διορθώσεις, συζητήσεις για την τελική μορφή της πρότασης και του τελικού κειμένου. Τα παιδιά μοιράστηκαν γνώσεις με αφορμή τη συγκεκριμένη συλλογική δραστηριότητας, άκουσαν, πρόσεξαν τον συμμαθητή/ τριατους. Η παραγωγή του γραπτού λόγου πρόεκυψε μέσα από γλωσσικά συμβάντα που είχαν νόημα για τα παιδιά και ένα ισχυρό κίνητρο: στο τέλος της χρονιάς να πάρουν το μεταφρασμένο βιβλίο στα χέρια τους (CORTOκ.ά, 1996). Επιπλέον, μία άλλη γλώσσα, ξένη, στα υπόλοιπα παιδιά αποτέλεσε ερέθισμα δημιουργικότητας.

2η Περίπτωση: Αυτοβιογραφικό κείμενο

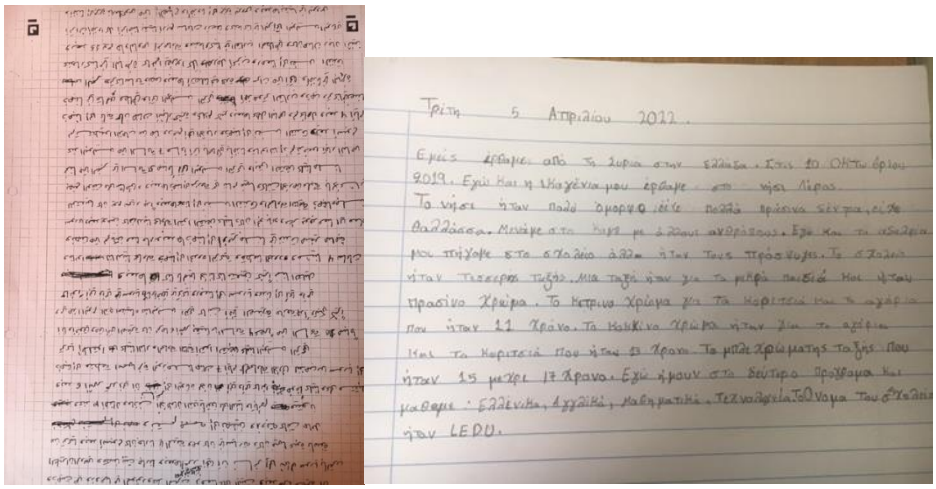
Ομάμα, 12 χρονών από τη Συρία διαμένει στη Δομή του Ελαιώνα. Στο σχολείο ήρθε το τρέχον σχολικό έτος, γνωρίζοντας ελάχιστα ελληνικά. Στη Συρία πήγε σχολείο μέχρι την Δ΄Δημοτικού. Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της Τ.Υ. μετέφρασε το αρχικό κείμενό της από τα αραβικά στα ελληνικά. Η Ομάμα μέσω της γλώσσας της κατανοεί τη γλωσσική δομή της ελληνικής έχοντας ένα ισχυρό κίνητρο: να διηγηθεί στα άλλα παιδιά την ιστορία της. Πριν τη γραφή, διηγήθηκε προφορικά στους/στις συμμαθητές/τριες της με τη βόηθεια μίας άλλης αραβόφωνης συμμαθήτριάς της, την πορεία της από τη Συρία στην Ελλάδα.

Εικόνα 4: Πρώτη γραφή και ομαδική διόρθωση



Εικόνα 5: Το χειρόγραφο κείμενο μεταγράφεται στον υπολογιστή και παίρνει σταδιακά μορφή έντυπου κειμένου

Εικόνα 6: Το πρωτότυπο κείμενο στα αραβικά και η μετάφρασή του στα ελληνικά



3η περίπτωση: Συνεντεύξεις

Α. Συνέντευξη: Μαριάμ, μαθήτρια Β΄Γυμνασίου, απόφοιτη του 49ου Δ.Σ.Α

Εκπαιδευτικός (Ε): Διάβαζεις και γράφεις πολύ καλά στα αραβικά, έτσι δεν είναι;

Μαριάμ: Ναι, γιατί πήγα από πολύ μικρή στο αραβικό σχολείο και έμαθα καλά. Πέρσι στις εξετάσεις πήγα πάρα πολύ καλά.

Εκπαιδευτικός: Σε βοήθησαν τα αραβικά στην ελληνική γλώσσα;

Μαριάμ: Με βοήθησε γιατί εγώ, ας πούμε στη φυσική, έκανα πιο δύσκολα πράγματα στα αραβικά και όταν έκανα φυσική στην Ε΄ταξη τα ήξερα. Καταλάβαινα, δηλαδή, τις έννοιες γιατί τις ήξερα από τα αραβικά και τις μάθαινα και στα ελληνικά. Στα ελληνικά μάθαινα πώς λέγονται, όχι τη φυσική, αυτή την ήξερα.

Β. Συνέντευξη: Τσιν – Τσάο, μαθητής Ε΄Δημοτικού.

Πηγαίνω στο κινέζικο σχολείο 7 με 8 χρόνια. Είναι πιο μκρό από αυτό (εννοεί το σχολείο), είναι σαν φροντιστήριο. Δίνουμε εξετάσεις, όταν τελιώνουμε ένα βιβλίο και μετα πάμε σε άλλο βιβλίο. Μαθαίνω κινέζικα (το γλωσσικό μάθημα εννοεί) και μαθηματικά. Τα κινέζικα είναι διαφορετικά από τις άλλες γλώσσες, δεν μπορώ να το περιγράψω συγκεκριμένα.Τα κινέζικα δεν μοιάζουν καθόλου με τα ελληνικά. Πολλές φορές τα ελληνικά με δυσκολεύουν, όμως καταλαβαίνω τι είναι ρήμα, ουσιαστικό, επίθετο, επιρρήμα από τα κινέζικα και έτσι τα μαθαίνω καλύτερα σταελληνικά. Στα μαθηματικά με τις «μοίρες» ξέρω τι σημαίνει και μπορω να τις μετατρέψω εύκολα γιατί τα ξερω από το κινέζικο σχολείο. Όταν είμαι δευτέρα στο κινέζικο, στο ελληνικό σχολείο είμαι πρώτη, έκανα τον πολλαπλασιασμό. Όταν πήγα στηδευτέρα στο ελληνικό σχολείο, έμαθα προπαίδεια πιο μπροστα από τους άλλους. Αν δεν πήγαινα στο κινέζικο σχολείο θα ήταν πιο δύσκολο να μαθω μαθηματικάκαι λέξεις. Ξέρω τισημαίνει γάτα στα κινέζικα και ήξερα ότι είναι μια λέξη, και όταν η δασκάλα μου στην πρώτη έδειξε τη γάτα, ήξερα τι ήταν η γάτα και έμαθα τη λέξη.Μετατρέπω εύκολα τώρα λέξεις από τα κινέζικα στα ελληνικά και από τα ελληνικά στα κινέζικα.

4. Μεθοδολογία

Το σχολείο είναι ανοικτό σύστημα που προάγει τη μάθηση, μέσω της αλλαγής, τον ανασχεδιασμό, και την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων. Το σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης προάγει την επικοινωνία, δημιουργεί συνεργατικά περιβάλλοντα, ενθαρρύνει την πρωτοβουλία, την κριτική σκέψη και τα δρώντα υποκείμενα μαθαίνουν συνεχώς πώς να μαθαίνουν από κοινού (Sengeetal., 2012:5-7 Silins, Zarins & Mulford, 2002˙ Fullan,1995:233-234). Το 49ο Δ.Σ.Α είναι ένας τέτοιος οργανισμός και δημιουργεί ευκαιρίες, όταν παρουσιάζονται κατάλληλες συνθήκες. Εφορμούμενοι από τις δυσκολίες που προκύπτουν λόγω της συνεχούς εισροής νέων μαθητών με ελάχιστο ή και μηδενικό επίπεδο ελληνομάθειας, διαπιστώσαμε ότι η δημιουργία ενός ευέλικτου υλικού με βασικό λεξιλόγιο επικοινωνίας στα ελληνικά θα ήταν βοηθητικό στην ομαλή προσαρμογή και ένταξη των νέων μαθητών/τριών.

Η διερεύνηση και αντιμετώπιση αυτού οργανώθηκε μέσα από τα στάδια: Αναγνώριση προβλήματος - Σχεδιασμός- Δράση / παρακολούθηση - Κριτικός σχολιασμός / αξιολόγηση, στοιχεία της έρευνας δράσης (Cohen, Manion, 1994). Ο ερευνητής στην έρευνα δράσης θέτει τον εαυτό του σε μια κατάσταση διαρκούς προβληματισμού. Έχει αποδεχτεί το πρόβλημα και έχει δεσμευτεί να αλλάξει την κατάσταση που το δημιουργεί. Για να συμβεί όμως αυτό, θα πρέπει ν’ αρχίσει να βλέπει τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο (Mc. Niffetal., 1992). Η έρευνα δράσης

είναι μία παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μία εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης (Cohen, Manion, 1994:258· Creswell, 2011:642). Η ενεργητική εμπλοκή μαθητών και εκπαιδευτικών για την βελτίωση της πρακτικής στο σχολείο (Robson, 2010: 256) για τον σχεδιασμό και παραγωγή πολυμεσικού υλικού, αποτελεί το καινοτόμο στοιχείο της παρεμβατικής δράσης.

5. Συμπεράσματα

Το συμπεριληπτικό σχολείο εξασφαλίζει χώρο στις άλλες φωνές, είτε αυτές είναι η διαφορετική μητρική γλώσσα είτε η διαφορετική οπτική πραγμάτωσης δημιουργώντας υποστηρικτικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Παρέχοντας ασφάλεια και σταθερότητα στο περιβάλλον του σχολείου ενισχύεται το αίσθημα του «ανήκειν» στα παιδιά και κυρίως για αυτά που εισέρχονται σε ένα ανοίκειο γλωσσικό περιβάλλον (Maadad & Matthews, 2018· Senge, 2012· Banks, 2004). Είναι γεγονός ότι το ελληνικό σχολείο μέχρι σήμερα υιοθετεί το Μοντέλο Διγλωσσικής Ικανότητας που βασίζεται στη Χωριστή Υποκείμενη Ικανότητα (Separate Underlynig Proficiency SUP), όπου οι δεξιότητες, το περιεχόμενο, οι έννοιες που μαθαίνει το υποκείμενο στη γλώσσα Γ1 δεν μεταφέρεται στη Γ2 με αποτέλεσμα να χάνεται ένα σημαντικό ενεργό κομμάτι γραμματισμού. Οι μαρτυρίες, οι φωνές των παιδιών που εκπαιδεύονται και στη μητρική τους γλώσσα αποτελούν κίνητρο για τη διεξαγωγή μια πιο εμπεριστατωμένης έρευνας στο ελληνικό σχολείο σχετικά με τη σχέση αλληλεξάρτησης μητρικής και ελληνικής γλώσσας. Ίσως τα ερευνητικά δεδομένα προτρέψουν την εκπαιδευτική κοινότητα για ουσιαστικές αλλαγές. Αλλαγές, που θα βασίζονται στον ανασχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων που θα μετακινηθούν από τη Χωριστή Υποκείμενη στην Κοινή Υποκείμενης Ικανότητα

Βιβλιογραφία

Bakhtin, M.M., (1999). *Art and Answerability* (Edited by Holquist Michael & Liapunov Vadim, translation and notes by Vadim L., supplement translated byK. Brostom). Texas: University of Texas Press Austin.

Bakhtin,M. M., (2000). *The Dialogic Imagination*.(Edited by Michael Holquist, translated by C. Emeson and M. Holquist). Texas: University of Texas Press Austin.

Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Blackledge, A. (2011). Πολιτισμική διαφορά και ανθρώπινα δικαιώματα στην εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση* (165-180). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Courto L.M., Morillo M.M. & Teixido M.M.(1998). *Γραφή και ανάγνωση (επιμ.)* Τζ.Σκούρα- Βαρνάβα ,τόμοι I-III. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg .

Fullan, M. (1995). The School as a Learning Organization: Distant Dreams. *Theory into Practice*, *34* (4), 230-235.

Maadad, N., & Matthews, J. (2018). Schooling Syrian refugees in Lebanon: building hopeful futures. *Educational Review*. doi:10.1080/00131911.2018.1508126.

Μαλιγκούδη, Χρ. (2009). *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών Μαθητών στην Ελλάδα- Κυβερνητικές Πολιτικές και Οικογενειακές Στρατηγικές*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Σκούρτου, Ε. (2002).Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής,* Θεματικό Τεύχος 2002, 11-20.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Senge, P. (2012*). Schools that Learn*. Boston- London: Nicholas Bealey Publishing.

Silins, H., Zarins, S. & Mulford, B. (2002). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*, *38* (5), 613-642.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής Διγλωσσία στο Ελληνικό Σχολείο- Δεδομένα Επιτόπιας Έρευνας. *ΕπιστήμεςΑγωγής*, *2000/3*, 37-70.

Yosso, T. J. (2005). Whose Culture Has Capital? A Critical Race Theory Discussion of Community Cultural Wealth. *Race Ethnicity and Education*, *8* (1), 69–91.

Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές με οπτική αναπηρία. Η περίπτωση των Ειδικών Δημοτικών Σχολείων Τυφλών στην Ελλάδα

Βασιλική Πασπαράκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70/ΠΕ 70.50
vasopasp@yahoo.gr
Βιλελμίνη Κυριαζή
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70/ΠΕ 70.50
vilelminik@hotmail.com

Περίληψη
Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην μελέτη της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές με οπτική αναπηρία την περίοδο της πανδημίας καθώς αποτελούν μια ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα που καλούνται ν' ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας εκπαίδευσης που στηρίζεται κυρίως στην μετάδοση εικόνας. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού διενεργήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις με διδάσκοντες που εφάρμοσαν την τηλεκπαίδευση στα Σχολεία Τυφλών. Συμπερασματικά αναδείχθηκαν σημαντικά στοιχεία όπως οι δυσκολίες προσαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού στην συνθήκη αυτή, η οργάνωση και εκμάθηση των διαδικτυακών εργαλείων τηλεκπαίδευσης καθώς και εμπλοκή-παρέμβαση όσων δεν συμμετείχαν στην διδακτική διαδικασία. Διαφοροποίηση παρατηρήθηκε ως προς την εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών μεταξύ των δασκάλων και των μελών ΕΕΠ λόγω της φύσης των καθηκόντων τους. Ολοκληρώνοντας, φαίνεται η τηλεκπαίδευση να αποτελεί ένα μέσο που δεν υποκαθιστά την δια ζώσης διδασκαλία.

Λέξεις-κλειδιά: οπτική αναπηρία, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Abstract
The present work aims to study the application of distance education to students with visual disabilities during the pandemic period as they are a special population group that are called to meet the needs of an education that relies mainly on image transmission. In order to achieve this goal, individual interviews were conducted with teachers who applied e-learning in the Schools for the Blind. In conclusion, important elements emerged such as the difficulties of adapting the educational material to this condition, the organization and learning of online e-learning tools as well as the involvement-intervention of those who did not participate in the teaching process. Differentiation was observed in terms of educational support for students between teachers and SPD members due to the nature of their duties. In conclusion, e-learning seems to be a medium that does not replace lifelong learning.

Keywords: visual disability, distance education

0.Εισαγωγή

Η έναρξη της πανδημίας τον χειμώνα του 2020 επέφερε μια σωρεία αλλαγών στην ανθρωπότητα παγκοσμίως. Η καθημερινότητα των ανθρώπων άλλαξε ριζικά σε όλους τους τομείς δραστηριότητας μεταξύ των οποίων και στην εκπαίδευση. Η ανάγκη συνέχισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολο των μαθητών της χώρας μας κρίθηκε επιτακτική από τους αρμόδιους φορείς της πολιτείας το εκτενές διάστημα επιβολής των περιοριστικών μέτρων ώστε οι μαθητές να μην αποκοπούν πλήρως από μία καθημερινή και καίρια δραστηριότητά τους, το σχολείο. Η εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της ήρθε αντιμέτωπη με τη νέα πραγματικότητα της λεγόμενης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Διδάσκοντες, μαθητές και γονείς βρέθηκαν προ τετελεσμένου.

Μια σειρά υπουργικών αποφάσεων, ΦΕΚ και εγκυκλίων εκδίδονταν διαρκώς σε μία προσπάθεια οργάνωσης και καθοδήγησης της διαδικασίας η οποία εν τέλει φαίνεται να τελεσφόρησε την επόμενη σχολική χρονιά 2020-2021. Τα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία Τυφλών δεν εξαιρέθηκαν από την διαδικασία αυτή τόσο κατά την πρώτη φάση της καθολικής αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων (Μάρτιος 2020-Ιούνιος 2020) όσο και κατά την δεύτερη φάση κατά την διάρκεια του διδακτικού έτους 2020-2021, όπου παρά την διατήρηση της δια ζώσης λειτουργίας των δομών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης της χώρας δεν ήταν λίγες οι φορές που εφαρμόστηκε τηλεκπαίδευση λόγω επιβεβαιωμένων κρουσμάτων όπως ορίζονταν από τα σχετικά υγειονομικά πρωτόκολλα.

1.Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η ιστορία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αρχίζει πριν από 150 χρόνια, που χωρίς την ανάπτυξη της τεχνολογίας δεν θα ήταν δυνατή. (Keegan, 2001). Από τη στιγμή όμως που αυτή η μορφή εκπαίδευσης φαίνεται να έχει αποκτήσει πλέον μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική και παιδαγωγική οντότητα, η περίοδος που λειτούργησε δοκιμαστικά έχει τελειώσει προ πολλού (Λιοναράκης, 2005).

Θεωρητικοί της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όπως οι Keegan, Holmberg, Peters επιχείρησαν να διαμορφώσουν ορισμούς, με σκοπό να αναδείξουν τα χαρακτηριστικά αυτής της μορφής εκπαίδευσης έτσι ώστε να έχουμε μια σαφή εικόνα του πεδίου της.

Όπως αναφέρει ο Peters (1988) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μέθοδο μετάδοσης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, η οποία οργανώνεται επί τη βάσει του καταμερισμού εργασίας καθώς και οργανωτικών αρχών, όπως επίσης επί τη βάσει της εκτεταμένης χρήσης τεχνικών μέσων, με στόχο την αναπαραγωγή υψηλής ποιότητας διδακτικού υλικού. Το υλικό αυτό είναι το μέσο με το οποίο καθίσταται εφικτή η εκπαίδευση μεγάλου αριθμού διδασκομένων στον ίδιο χρόνο, οπουδήποτε κι αν βρίσκονται. (στο Λιοναράκης, 2005, σ. 24).

Η UNESCO (χ.χ.) ορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως «*υποβοηθούμενη από τα μέσα επικοινωνίας εκπαίδευση (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τηλεδιάσκεψη, βίντεο,*

υπολογιστές, κ.α.) με μικρή ή καθόλου διαπροσωπική επαφή μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, ατομικά ή/και σε ομάδα».

Θα λέγαμε λοιπόν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί εκπαιδευτική δραστηριότητα όπου μέσα από την ανάλυση όλων αυτών των ορισμών που έχουν κατά καιρούς δοθεί φαίνεται να παρουσιάζει κάποια βασικά χαρακτηριστικά:

- απόσταση χωρίζει τον διδάσκοντα από τον διδασκόμενο σε σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας
- γίνεται χρήση μηχανικών και ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας προκειμένου να μεταφερθεί το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών
- γίνεται χρήση αμφίδρομης επικοινωνίας, ώστε ο διδασκόμενος να μπορεί να επωφεληθεί από τη δυνατότητα του άμεσου διαλόγου (Keegan, 2001).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να λάβει δύο μορφές· τη σύγχρονη και την ασύγχρονη. Στην σύγχρονη μορφή οι συμμετέχοντες είναι ταυτόχρονα «παρόντες» και διενεργείται βάσει προγραμματισμού. Στην ασύγχρονη μορφή οι συμμετέχοντες έχουν την δυνατότητα να επεξεργαστούν το μαθησιακό υλικό στον δικό τους χρόνο χωρίς να συναντώνται (UNESCO).

Στην Ελλάδα, πριν την έλευση της πανδημίας την άνοιξη του 2020, η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαντώνταν αποκλειστικά σε πανεπιστημιακό επίπεδο, σε ερευνητικά προγράμματα ή στο πλαίσιο ερευνητικών εργασιών και απευθυνόταν σε συγκεκριμένο περιορισμένο κοινό (Μανούσου, Χαρτοφύλακα, Ιωακειμίδου, Παπαδημητρίου & Καλαγιάννη, 2020).

2.Οπτική αναπηρία

2.1. *Αισθητηριακές αναπηρίες*

Οι αισθήσεις είναι τα όργανα που βοηθούν τον άνθρωπο στη συλλογή των πληροφοριών από τον περιβάλλοντα κόσμο του. Η όραση και η ακοή είναι οι δύο βασικότερες αισθήσεις του ανθρώπου που εμφανίζουν τα συνηθέστερα και σημαντικότερα αισθητηριακά προβλήματα. Όταν διαπιστώνεται μερική ή ολική αδυναμία λειτουργίας ενός αισθητηρίου οργάνου, η πρόσληψη των ερεθισμάτων που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη αίσθηση μειώνεται ή χάνεται ολοκληρωτικά (Ριζικιανός, 2011).

Νοουμένου, ότι η επικοινωνία διενεργείται μέσω των αισθήσεων, η απώλεια ή βλάβη σε μία εξ αυτών, ιδιαίτερα αν πρόκειται για την όραση ή την ακοή, προκαλεί την ανάγκη επικοινωνίας σε διαφοροποιημένο πλαίσιο και την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας με ειδικό εξοπλισμό ή/και προσαρμογές των διδακτικών υλικών ή μεθόδων για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στο σχολείο. Αυτό δε σημαίνει ότι υποτιμώνται οι υπόλοιπες αισθήσεις ή ότι η επικοινωνία χωρίς την οπτικοακουστική οδό είναι αδύνατο να συντελεστεί. Στην περίπτωση της οπτικής αναπηρίας, δεν υπάρχει ένας μοναδικός και ενιαίος ορισμός που να εξυπηρετεί όλους τους επιστημονικούς κλάδους. Στην παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε στον εκπαιδευτικό ορισμό της οπτικής αναπηρίας.

2.2. Τύφλωση

Ο εκπαιδευτικός ορισμός διακρίνει τους μαθητές με τύφλωση από εκείνους με μειωμένη όραση (Στασινός, 2013). Στον ορισμό αυτόν συνδέεται η ικανότητα της όρασης με τη μάθηση. Το παιδί με διαταραχή όρασης βιώνει μία οπτική ανωμαλία που, ακόμα και με διορθωτικά μέσα, επηρεάζει τη σχολική του επίδοση. Σε αυτόν περιλαμβάνονται τόσο τα άτομα με μερική όσο και με ολική ανεπάρκεια (20 U.S. C., 2004 στο Heward, 2011). Έτσι οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούν τους μαθητές ανάλογα με τη χρησιμότητα της όρασης ή /και την ακοή και την αφή στη μαθησιακή διαδικασία (Heward, 2011).

Οι μαθητές με *ολική τύφλωση* λαμβάνουν τις απαραίτητες γνώσεις μέσω των αισθήσεων της αφής και της ακοής και καθόλου μέσω της όρασης (Heward, 2011). Η αίσθηση της αφής βοηθάει ιδιαίτερα όταν πρόκειται για διδασκαλία της γραφής τυφλών (Κυπριωτάκης, 1985, Στασινός, 2013). Οι *λειτουργικά τυφλοί* μαθητές προσλαμβάνουν τις γνώσεις κυρίως μέσω των υπόλοιπων αισθήσεων εξαιτίας της πολύ μειωμένης οπτικής τους λειτουργίας. Ωστόσο η όραση που υπάρχει μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά και συμπληρωματικά στην πρόσληψη των πληροφοριών (Heward, 2011). Τέλος, οι μαθητές με *μερική όραση* εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους κυρίως μέσω της οπτικής οδού αλλά χρησιμοποιούν την απτική και την ακουστική οδό ενισχυτικά (Heward, 2011). Τα παιδιά αυτά είναι σε θέση να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα (Στασινός, 2013).

2.3. Σχολεία Τυφλών

Τα παιδιά με προβλήματα όρασης εκπαιδεύονται μέσα σε Ειδικά Δημοτικά Σχολεία με εξειδικευμένο προσωπικό. Τέτοια σχολεία στην χώρα μας υπάρχουν στην Αθήνα και στην Θεσσαλονίκη, ενώ ταυτόχρονα ένα ποσοστό παιδιών με την συγκεκριμένη αναπηρία βρίσκονται σε σχολεία «γενικής» αγωγής υποστηριζόμενα από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Το βασικό πρόγραμμα κυρίως των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου είναι η εξάσκηση της αφής για την ομαλότερη εισαγωγή στην εκμάθηση τους συστήματος Braille, του επίσημου κώδικα ανάγνωσης και γραφής που στηρίζεται η εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα όρασης. Για τους τυφλούς μαθητές το σύστημα αυτό είναι ένα ανεκτίμητο εργαλείο στην εγγράμματη ζωή τους και παίζει τον ίδιο ρόλο-κλειδί στην ζωή ενός ατόμου με οπτική αναπηρία όπως ο εγγραμματισμός της έντυπης μορφής σε ένα άτομο με όραση: αυξάνει τις ευκαιρίες (Κατσούλης, χ.χ).

Παρόλο που οι ανάγκες των μαθητών με την συγκεκριμένη αναπηρία διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία, το ποσοστό αναπηρίας αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός διδακτικών οργάνων (γραφομηχανές Braille, μεγεθυντικοί φακοί και προβολείς, ομιλούντα βιβλία, ανάγλυφοι χάρτες, εκτυπωτές Braille, κ.α.) προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες

εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των παιδιών έτσι ώστε να διευκολύνεται σε ικανοποιητικό βαθμό η εκπαίδευσή τους (Πολυχρονοπούλου, 2012).

3.Η έρευνα

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην μελέτη της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές με οπτική αναπηρία στους χώρους όπου αυτοί εκπαιδεύονται από την σκοπιά των εκπαιδευτικών και μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) που υπηρετούν σε αυτούς. Κύριος στόχος της είναι η ανάδειξη των ωφελειών και των δυσκολιών που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί και μέλη ΕΕΠ μέσα από την πρωτόγνωρη αυτή εμπειρία. Για τον σκοπό αυτό τέθηκαν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

- Πόσο εύκολη ήταν η προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας την περίοδο της αναστολής των δια ζώσης μαθημάτων;
- Ποιοι παράγοντες επηρέασαν την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές με οπτική αναπηρία;
- Πώς αποτιμήθηκε το εγχείρημα αυτό από τους διδάσκοντες των Σχολείων Τυφλών;

3.1.Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 11 εκπαιδευτικοί και μέλη ΕΕΠ που εργαζόταν σε Σχολεία Τυφλών κατά τα διδακτικά έτη 2019-2020 και 2020-2021. Από τους συμμετέχοντες οι 6 ήταν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και οι 5 μέλη ΕΕΠ ειδικοτήτων λογοθεραπείας, ψυχολογίας και εργοθεραπείας.

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η «σκόπιμη δειγματοληψία», ένα είδος πιθανοτικής δειγματοληψίας κατά την οποία τα υποκείμενα επιλέγονται κατά την κρίση του ερευνητή ως πιο χαρακτηριστικά να ανταποκριθούν στα ζητούμενα της έρευνας (Babbie, 2018). Στην «σκόπιμη δειγματοληψία» επιλέγονται υποκείμενα που διαθέτουν προηγούμενη γνώση του μελετώμενου θέματος ώστε να ανταποκριθούν στους στόχους και τους σκοπούς της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008· Κυριαζή, 2011· Babbie, 2018). Τα ερευνητικά ερωτήματα, πολλές φορές, καθοδηγούν τον ερευνητή στην επιλογή των υποκειμένων από τα οποία θεωρείται ότι μπορούν να εξαχθούν τα ορθότερα αποτελέσματα (Κυριαζή, 2011) και αποτελούν ένα μικρότερο υποσύνολο μιας ευρύτερης πληθυσμιακής ομάδας (Babbie, 2018).

Στην προκειμένη περίπτωση σκόπιμη κρίθηκε η αναζήτηση του δείγματος στους εργαζόμενους στα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία Τυφλών της χώρας μας καθώς, ως επί το πλείστον, σε αυτά εκπαιδεύονται μαθητές με μερική ή ολική απώλεια όρασης εξαιρώντας ελάχιστες περιπτώσεις κατά τις οποίες φοιτούν σε δημοτικά σχολεία «γενικής» αγωγής με παράλληλη στήριξη, κυρίως σε γεωγραφικές περιοχές που δεν είναι εύκολη η πρόσβαση στις εξειδικευμένες σχολικές μονάδες.

3.2.Η ερευνητική μέθοδος

Μία από τις συχνότερα χρησιμοποιούμενες μεθόδους συλλογής πληροφοριών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής έρευνας είναι η συνέντευξη. Μία μέθοδος που παρόλα τα μειονεκτήματα που ενέχει εξαιτίας της άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων είναι ταυτόχρονα και πηγή πολλών πλεονεκτημάτων αφού μπορεί να οδηγήσει σε μια εις βάθος συλλογή στοιχείων (Cohen & Manion, 1999).

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε ένα από τα τέσσερα είδη συνεντεύξεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία έρευνας, η ημιδομημένη συνέντευξη. Αυτή η μορφή συνέντευξης είναι μία «ανοικτή» κατάσταση και αυτό γιατί επιτρέπει στον ερευνητή να κινηθεί σε ένα πλαίσιο ενώ ταυτόχρονα του δίνεται και μία μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία να προσθέσει, αφαιρέσει ή ακόμα και να τροποποιήσει ερωτήσεις ανάλογα με την εξέλιξη της συνέντευξης (Βρασίδας, 2014).

Όπως σημειώνει και ο Kerlinger (στο Cohen & Manion, 1999) αν και οι στόχοι της έρευνας καθορίζουν τις ερωτήσεις που τίθενται και το περιεχόμενό τους, η αλληλουχία και η διατύπωσή τους βρίσκονται αποκλειστικά στα χέρια του συνεντευκτή. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι η ημιδομημένη συνέντευξη είναι μια τυχαία υπόθεση, σίγουρα πρέπει να είναι σχεδιασμένη προσεκτικά και από την μεριά του ο ερευνητής να είναι πολύ επιμελής και γρήγορος στους συλλογισμούς του γιατί ανάλογα με την θέση και τον ρόλο του θα επηρεάσει την συλλογή και ανάλυση και κατ' επέκταση την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Βρασίδας, 2014).

3.3.Ερευνητικά αποτελέσματα

Οι συνεντευξιαζόμενοι συμμετείχαν κατά πλειοψηφία (82%) στην διαδικασία της τηλεκπαίδευσης κατά το διδακτικό έτος 2019-2020 όπου τα μαθήματα ανεστάλησαν καθολικά. Μόνο το 18% των συμμετεχόντων εφάρμοσαν τηλεκπαίδευση τη σχολική χρονιά 2020-2021 που παρά την δια ζώσης λειτουργία των ειδικών σχολείων, δεν ήταν λίγες οι φορές που τα μαθήματα διενεργούνταν εξ αποστάσεως λόγω επιβεβαιωμένων κρουσμάτων Covid-19 ακολουθώντας τα υγειονομικά πρωτόκολλα.

Η πλειοψηφία των διδασκόντων (73%) εφάρμοσαν και τις δύο μορφές (σύγχρονη και ασύγχρονη) τηλεκπαίδευσης ενώ το μικρότερο ποσοστό (27%) επέλεξε μία από τις δύο μορφές. Οι παράγοντες που συνέβαλαν στην επιλογή της μορφής τηλεκπαίδευσης, αναλύονται στην συνέχεια.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα πραγματεύεται την διαδικασία προσαρμογής εκπαιδευτικών και μαθητών στην συνθήκη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο αναστολής των δια ζώσης μαθημάτων. Σημαντικά στοιχεία αναδείχθηκαν από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων αναφορικά με την χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Η εξοικείωση με τις Νέες Τεχνολογίες και η δυνατότητα χειρισμού των εκπαιδευτικών πλατφορμών (webex, e-class, e-me) που προτάθηκαν συνέβαλε καθοριστικά στην ευκολότερη μετάβαση στην τηλεκπαίδευση όλων όσων εμπλέκονταν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς που ήταν εξοικειωμένοι με τις Νέες

Τεχνολογίες δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερη δυσκολία στον χειρισμό και των αντίστοιχων πλατφορμών τηλεκπαίδευσης.

«Το κομμάτι το τεχνολογικό σίγουρα το γνώριζα γιατί μπορούσα να… ήμουν πολύ εξοικειωμένη με την τεχνολογία, οπότε δεν με δυσκόλεψε τόσο αυτό.»

«*Δεν δυσκολεύτηκα καθόλου γιατί ήδη με τον έναν από τους μαθητές μου, πριν έρθουν τα μέτρα για τον κορωνοϊό, κάναμε μάθημα από livestreaming. Για έναν χρόνο κάναμε μία σύνδεση μέσω skype…*»

Αντίθετα, φαίνεται η χρήση πλατφορμών να δυσκόλεψε εκπαιδευτικούς αλλά κυρίως γονείς που δεν είχαν την δυνατότητα χειρισμού τους.

«*[…]Δεν χρησιμοποίησα ούτε e-class ούτε webex γιατί επειδή είμαι τυφλή δεν ήταν προσβάσιμο σε εμένα[…]*»

«*…δεν ήξερα να χειρίζομαι… ακούγαμε γι΄αυτό το webex αλλά δεν ήξερα… ούτε καν το e-class. […]»*

Με μία μόνο μαθήτριά μου δεν υπήρχε δυνατότητα σύνδεσης. Ζούσε στο ΠΙΚΠΑ της Βούλας και δεν είχαν εξοπλισμό.

…βρήκαμε σαν λύση το τηλέφωνο. Την καλούσαμε τηλεφωνικά την ώρα που κάναμε το μάθημα, βάζαμε ανοικτή ακρόαση και μας άκουγε το παιδί και την ακούγαμε κι εμείς.

Για τον λόγο αυτό σε πολλές περιπτώσεις ειδικά την περίοδο 2019-2020 όπου οι οδηγίες που αφορούσαν τον τρόπο διεξαγωγής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν ήταν απόλυτα δομημένες και καθορισμένες, επιλέχθηκαν από κοινού εναλλακτικοί τρόποι σύγχρονης (κοινωνικά δίκτυα) και ασύγχρονης (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και οικογενειών.

[…]*Τα μαθήματα στηρίχτηκαν σ΄ ένα κοινωνικό δίκτυο. Ένας μου ζήτησε στο skype, ένας μου ζήτησε στο viber, ένας μου ζήτησε στο messenger.*[…]

«*[…]Οπότε λοιπόν εγώ κατά κύριο λόγο με τους γονείς είχα το email.[…]».*

«*…εμείς όμως επειδή υπήρχε δυσκολία στην προσβασιμότητα την δική μου, των παιδιών και των γονιών κάναμε messenger.[…]».*

Ιδιάζουσας σημασίας φαίνεται να είναι και η υποστήριξη από τους αρμόδιους φορείς στο εγχείρημα αυτό. Και ενώ η ενδοσχολική υποστήριξη και επικοινωνία φαίνεται να λειτούργησε τις περισσότερες φορές εποικοδομητικά και υποστηρικτικά, όπως αναφέρεται από τους συμμετέχοντες, η καθοδήγηση από τους ιθύνοντες φαίνεται να μην είναι στον βαθμό που αναμένονταν.

«Οι αρμόδιοι φορείς (το υπουργείο, ο/η σχολικός/ η σύμβουλος) δεν μας παρείχε επαρκή υποστήριξη την περίοδο αυτήν».

«*[…]Προσπαθήσαμε με τους συναδέλφους και με τον διευθυντή να μπορέσουμε να βγάλουμε μία άκρη πάνω σε αυτό το κομμάτι. Υπήρχαν κατευθυντήριες οδηγίες από το Υπουργείο…».*

« *Η σχολική μου μονάδα μου παρείχε πάρα πολύ υποστήριξη. Είχα τον διευθυντή του σχολείου που οποιαδήποτε ανάγκη είχα υποστήριζε, είχα τον καθηγητή*

πληροφορικής που με βοήθησε πάρα πολύ ειδικά την δεύτερη χρονιά και γενικότερα όλοι.».

Δεν λείπουν βέβαια και οι περιπτώσεις, όπως χαρακτηριστικά αναφέρονται, που ζήτησαν ενίσχυση στην οργάνωση της τηλεκπαίδευσης αλλά δεν υποστηρίχθηκαν.

«*…δεν είχα καμία υποστήριξη, παρόλο που ζήτησα και από βοηθητικό προσωπικό που τοποθετήθηκε από τον διευθυντή για να μας δώσουν υποστήριξη για την τεχνολογία πώς θα την χρησιμοποιήσουμε και τα λοιπά, δεν είχα ποτέ καμία βοήθεια…*».

«*Δεν υπήρχε υποστήριξη πολύ από την σχολική μονάδα. Κυρίως βοηθήθηκα από συναδέλφους, οι οποίοι μου επισήμαναν τις δυσκολίες των παιδιών τους και έτσι ξεκίνησα από εκεί και προσπάθησα να κτίσω.*».

Συνεντευξιαζόμενες ανέφεραν ότι κατέφυγαν σε οδηγίες διαδικτύου ώστε να βοηθηθούν σχετικά με την τηλεκπαίδευση.

«*…και ιντερνετικά, με βιντεάκια και διάφορα απ' ότι θυμάμαι τέτοια μέσα, οπότε βοηθηθήκαμε με αυτόν τον τρόπο*».

«*Έπρεπε εξαρχής να βρούμε τις οδηγίες, τον τρόπο μέσα από βιντεάκια, από το ίντερνετ, με συζητήσεις με συναδέλφους που ίσως ήξεραν κάποια πράγματα*».

Η διαχείριση του διδακτικού χρόνου ήταν ένα στοιχείο που αναπροσαρμόστηκε στην συνθήκη της τηλεκπαίδευσης. Διαφοροποίηση εντοπίσθηκε στην διαχείριση του διδακτικού χρόνου ανάλογα με την μέθοδο που επιλέχθηκε από τους διδάσκοντες. Έτσι στην σύγχρονη τηλεκπαίδευση οι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν ότι υπήρχε προσυμφωνημένος χρόνος επικοινωνίας που πολλές φορές καθορίζονταν και βάσει των οικογενειών ιδίως το χρονικό διάστημα 2019-2020 όπου δεν υπήρχε καθορισμένος χρόνος διεξαγωγής των μαθημάτων από το Υπουργείο Παιδείας όπως συνέβη την επόμενη σχολική χρονιά '20-'21 όπου δόθηκαν σαφή ωράρια διεξαγωγής της τηλεκπαίδευσης.

«*Έπρεπε να κάνουμε συγκεκριμένες ώρες. […]Ήταν μισάωρα»*

«*Νομίζω ότι έκανα δύο φορές την εβδομάδα σε κάθε παιδί διαφορετική ημέρα και ώρα εννοείται. […].*»

«…δεν έκανα μόνο πρωί.»

Από την άλλη πλευρά, η ασύγχρονη τηλεκπαίδευση παρείχε στις οικογένειες την ευελιξία ενασχόλησης με το εκπαιδευτικό υλικό σε δικό τους χρόνο.

«*Οι περισσότεροι γονείς ανταποκρίθηκαν θετικά γιατί έβλεπαν στον δικό τους χρόνο το δικό μου το υλικό, δηλαδή όποτε αυτοί ήταν εύκαιροι και μπορούσαν να το εφαρμόσουν όποτε αυτό δεν τους περιόριζε χρονικά»*

«*Στην ασύγχρονη υπήρχε μια ανταπόκριση και αυτό γιατί το έκαναν με τον χρόνο τους. Στην σύγχρονη δεν υπήρχε πάντα η προθυμία από τους γονείς να ανταποκριθούν. […]*»

Την ομαλή πορεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθόρισε σύμφωνα με τους συμμετέχοντες και η επάρκεια τεχνολογικών μέσων. Ανέφεραν ότι όπου δεν υπήρχαν τεχνολογικά μέσα, η διεξαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν ανέφικτη

καθώς και η πολιτεία δεν παρείχε τον απαιτούμενο εξοπλισμό ούτε σε μαθητές ούτε σε διδάσκοντες.

«*Ήταν κάτι πρωτόγνωρο και δεν μπορούσαμε να συντονίσουμε τους γονείς λόγω των υπολογιστών που δεν είχαν να δουλέψουν webex…*»

«*[…]γιατί την δεύτερη χρονιά από συναδέλφους που άκουσα, προμηθεύτηκαν υπολογιστή από το σχολείο*.»

«*Καταρχήν δεν είχα συσκευή. Δεν είχα απαραίτητο εξοπλισμό γιατί έχω τέσσερα παιδιά, οπότε τάμπλετ, υπολογιστή και το κινητό μου τα χρησιμοποιούσαν αυτά.[…]*»

Αναφέρθηκε όμως από συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ότι οι μαθητές με οπτική αναπηρία κατείχαν τα απαραίτητα «βοηθήματα» που χρειαζόταν όπως γραφομηχανή Braille για τους μαθητές με ολική απώλεια όρασης και οθόνες μεγέθυνσης γραμμάτων για τους μαθητές με μερική απώλεια όρασης με τα οποία τους εξόπλισε το σχολείο τους.

«*[…] Τους δώσαμε μηχανές στα σπίτια.*»

«*...επειδή έχουν οθόνες αυτά που τα κάνουν πιο μεγεθυμένα να τα διαβάζουν μέσα από αυτό.*»

Ένα στοιχείο που φαίνεται να προβλημάτισε ιδιαίτερα τους συμμετέχοντες ήταν η πρόσβαση των μαθητών στο εκπαιδευτικό υλικό προκειμένου να επιτευχθεί η διδακτική διαδικασία και οι στόχοι της. Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι για τους εκπαιδευτικούς υπάρχει ένα διατιθέμενο εκπαιδευτικό υλικό από το Υπουργείο Παιδείας χωρίς όμως να σημαίνει ότι δεν χρειάστηκαν παρεμβάσεις ή τροποποιήσεις ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με οπτική αναπηρία.

«*[…]Χρησιμοποιούσα πολύ το ίντερνετ για επιπλέον γνώσεις.[…]*»

«*Είχαμε τα βιβλία τα ηλεκτρονικά και στέλναμε τις ασκήσεις είτε στο email είτε σε φωτογραφία.*»

«*…είχα πει στις μαμάδες τους να μπαίνουν στο προσβάσιμο, στα βιβλία αμβλυώπων…*»

Για τα μέλη ΕΕΠ η διαδικασία εναρμόνισης του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν δυσκολότερη καθώς το υλικό δημιουργείται από τους ίδιους ανάλογα με την ειδικότητά τους και δεν τους διατίθεται από κάποιον αρμόδιο φορέα. Οι εκπαιδευτές κλήθηκαν να δημιουργήσουν νέο διδακτικό υλικό και να αναπροσαρμόσουν τους στόχους τους ώστε να μπορεί να επιτευχθεί στην συνθήκη της τηλεκπαίδευσης.

«*Ξεκίνησα στην ουσία να γράφω οδηγίες πολύ συγκεκριμένες για τους γονείς, το τι πρέπει να κάνουν από την αρχή μέχρι το τέλος […]*»

«*Γιατί η δυσκολία στο δικό μου το κομμάτι δεν ήταν υλικό γιατί έτσι κι αλλιώς υλικό δεν υπάρχει …*»

«*[…]Στα δύο παιδάκια που στήριξα στο μαθησιακό έστελνα τις εργασίες στην δασκάλα και αυτό. Μάθαινα από την δασκάλα τους ότι τις έκαναν. Δεν συμμετείχα, ήμουν απλά θεατής.*»

«[…] Δεν υπάρχουν και βίντεο. Έπρεπε να τραβήξω το παιδί μου να το κάνει για να τους το στείλω.»

Ολοκληρώνοντας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αξίζει να σημειωθεί και μία τελευταία δυσκολία που αντιμετώπισαν όλοι οι διδάσκοντες και συνάδει άμεσα με τις προηγούμενες παρατηρήσεις σχετικά με την μεταφορά της εκπαίδευσης μέσα από την οθόνη του υπολογιστή που σχετίζεται με την εύρεση εποπτικού εκπαιδευτικού υλικού που φαίνεται να είναι απαραίτητο στα παιδιά με οπτική αναπηρία.

«[…]Δεν είναι από κοντά να τους δώσω τη σοκολάτα, το μήλο, το μπισκότο, να νιώσουν απτικά πρώτα και βιωματικά το κλάσμα και μετά να περάσουν… πήγαινα κατευθείαν σχήμα-κλάσμα.[…]»

«…γιατί και από κοντά η εικόνα δεν τους είναι αρκετή. Θέλουν αντικείμενα. Αυτό δεν υπήρχε.»

«…κάποια αντικείμενα είχα ζητήσει από τους γονείς αν υπάρχουν στο σπίτι και μέσα από τα καθημερινά αντικείμενα που χρησιμοποιούσαν κάπως να τα εφαρμόσουν για να μπορέσουμε να δημιουργήσουμε διάφορους στόχους.[…]»

«[…]Επίσης δουλεύαμε με διάφορα υλικά μέχρι να μάθουν τη θέση των κουκίδων με αυγοθήκες, μπαλάκια, καρτελάκια με κουμπάκια, φακές. Οπότε ζήτησα από τους γονείς να προμηθευτούν κάποια υλικά για να μπορούμε να κάνουμε προσομοίωση. Οι μαθητές που είχαν μερική απώλεια, μπορέσαμε να δουλέψουμε με υλικά που είχαν στο σπίτι.[…]»

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναζητά τους παράγοντες που επηρέασαν την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές με οπτική αναπηρία. Από τους ισχυρισμούς των συνεντευξιαζόμενων φαίνεται η μορφή της οπτικής αναπηρίας να μην αποτελεί σημαντικό παράγοντα αναφορικά με την διεξαγωγή της τηλεκπαίδευσης και την επιλογή της σύγχρονης ή ασύγχρονης μορφής της. Η διδασκαλία με τα παιδιά με μερική απώλεια όρασης επέτρεπε σε έναν βαθμό την οπτική επαφή μέσω της οθόνης και την χρήση εκπαιδευτικού έντυπου υλικού ή εικόνων. Αντίθετα, η διδασκαλία εξ αποστάσεως σε μαθητές με ολική απώλεια όρασης περιοριζόταν σε ακουστικό μάθημα ή με την σύμπραξη κάποιου βλέποντα γονέα αφού δεν μπορούσε να γίνει χρήση απτικού υλικού.

«Τα παιδιά με ολική τύφλωση δεν αντιμετώπισαν κάποια δυσκολία γιατί το μάθημα ήταν καθαρά ακουστικό. […]»

«Δεν μπορεί να γίνει εξ αποστάσεως σε παιδιά που λόγω οπτικής αναπηρίας δεν μπορούν να δουλέψουν μέσω υπολογιστή.»

«[…]τα παιδιά μου που έχουν αρκετή απώλεια όρασης θα έπρεπε να κολλήσουν το μάτι τους πάνω στην οθόνη και αν το βλέπανε. […]»

«[…]έφτιαχνα στην ουσία ένα υλικό σε κάποια παιδιά που ήταν αμβλύωπα με μεγάλες εικόνες τις οποίες μπορούσαν να επεξεργαστούν και σε κάποια παιδιά που ήταν εντελώς τυφλά δουλεύαμε πιο πολύ με λεκτικές οδηγίες και λεκτικό κομμάτι.»

«[…]Μπορούσα να δουλέψω μόνο ακουστικά.»

«*Εγώ, επειδή είχα παιδιά με μερική όραση, έβλεπαν και μπορούσαν να κάνουν τις ασκήσεις.*»

«[…] *Για τα δικά μας τα παιδιά η απτική επαφή είναι το πρωτεύον και δεν υπήρχε*»

Άλλος ένας παράγοντας που φαίνεται να επηρέασε την διενέργεια της τηλεκπαίδευσης αλλά και την επιλογή της μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ύπαρξη συνοδών προβλημάτων των μαθητών που φοιτούν στα Σχολεία Τυφλών. Αναφέρονται αρκετές περιπτώσεις όπου εκτός από την απώλεια όρασης συνυπάρχουν επιπρόσθετες δυσκολίες.

«Τα παιδιά τα οποία ήταν πάρα πολύ χαμηλά νοητικά και είχαν σοβαρά συμπεριφορικά προβλήματα είχαν δυσκολία ν' ανταποκριθούν»

«[…]Είχα μαθήτρια που δεν μιλούσε για παράδειγμα. Πώς να κάνεις μάθημα με ένα παιδί που δεν βλέπει και δεν μιλάει;»

«*Είχα και με εγκεφαλική παράλυση, είχα και με κώφωση. Είχα βαριές περιπτώσεις…*»

«*[…]Ο μόνος μαθητής που χρειάστηκε λίγη βοήθεια ήταν ένας αμβλύωπας μαθητής που γράφει στον υπολογιστή με το ένα χέρι [….]*»

«*Κοίταξε η τύφλωση σαν αναπηρία δεν δυσκολεύει τόσο τα πράγματα. Αυτό που δυσκολεύει πολύ τα πράγματα είναι τα συνοδά προβλήματα. Γιατί εκτός της τύφλωσης υπάρχουν πολλά πράγματα μαζί. Υπάρχει διάσπαση, υπάρχει εγκεφαλική παράλυση, υπάρχουν πολλά…*»

Τα καθήκοντα της κάθε ειδικότητας φαίνεται να καθόρισαν σημαντικά την πορεία και την εξέλιξη της τηλεκπαίδευσης και την βελτίωση των μαθητών. Οι λογοθεραπευτές και η εγροθεραπεύτρια φάνηκε να είναι οι ειδικότητες που δυσκολεύτηκαν περισσότερο να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό τους έργο στην διδασκαλία από απόσταση αφού αναφέρεται η ανάγκη για απτική καθοδήγηση η οποία αποκλείονταν μέσα από την οθόνη των ηλεκτρονικών συσκευών.

«*Εγώ σαν λογοθεραπεύτρια το αντικείμενό μου έχει να κάνει καθαρά με τον λόγο και την ομιλία. Δηλαδή θα πρέπει το μάθημα να γίνεται έναν προς έναν, δηλαδή πρέπει να υπάρχει επαφή με το παιδί και πρέπει να το καθοδηγώ απτικά αφού έχουμε να κάνουμε με ένα παιδί το οποίο είναι τυφλό.*»

«*Στην δική μου ειδικότητα κάποια πράγματα μπορείς να τα κάνεις, κάποια άλλα όμως όχι. Κάποια ίσως μπορείς να τα κάνεις και καλύτερα αφού είσαι στον προσωπικό τους χώρο του παιδιού. Άρα η εξ αποστάσεως είναι ένας ωραίος τρόπος να δούμε πώς είναι ο χώρος του και πώς κινείται μέσα σ΄ αυτόν, κάτι που στο σχολείο δεν το έχουμε.*»

«*Έμεινα στα πιο γνωστικά, αρθρωτικά, σε ερωτήσεις κατανόησης και αντίληψης από παραμύθια. Στοματοπροσωπικές ασκήσεις δεν μπορούσα να κάνω.[…]*»

Οι δάσκαλοι, από την άλλη πλευρά, ενώ φαίνεται ότι μπορούσαν να συνεχίσουν την ύλη μαθησιακά, αντιμετώπιζαν δυσκολίες πρακτικής κυρίως φύσης και έλλειψης υποδομής εξαιτίας της απουσίας της οπτικής διόδου.

«*Με δυσκόλεψε όσον αφορά το γνωστικό. […]Δηλαδή υπήρχαν πράγματα που ήταν τόσο δύσκολο από το internet που έλεγες πώς θα βρω τώρα τον τρόπο να το εξηγήσω, μέσα από ποια εικόνα… μα δεν με βλέπανε.*»

Στην ουσία έκανα δύο μαθήματα· το ένα για τους μαθητές μου που ήταν ολικά τυφλοί και το άλλο για τους άλλους δύο που είχαν μερική απώλεια και έκαναν αμβλυώπων. Έκανα δύο αναρτήσεις σε κάθε μάθημα […].

«*Την πρώτη χρονιά με την Ε΄ τάξη προχωρούσαμε κανονικά σα να ήμαστε στην τάξη. Δεν κάναμε μόνο πειράματα Φυσικής και Γεωγραφίας.*[…]»

«*[…]Δεν γινόταν να κάνουμε διδασκαλία Braille εξ αποστάσεως γιατί έπρεπε να βλέπω τι γράφουν, να βλέπω πώς στήνουν τα χέρια στην μηχανή, αν βάζουν το χαρτί σωστά… Δεν ήταν εύκολο ούτε για εμένα ούτε για τα παιδιά.*»

Τελειώνοντας με την επεξεργασία του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, δεν μπορεί να παραληφθεί και η εμπλοκή των γονέων στην διδακτική διαδικασία ως παράγοντας που επηρέασε την τηλεκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναφέρθηκε στην «παρουσία» των γονέων προκειμένου να επιτευχθεί η εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο ο ρόλος των γονέων στην διεξαγωγή των μαθημάτων δεν ήταν πάντα αυτός που αναμένονταν από τους διδάσκοντες· υπήρχαν περιπτώσεις που οι γονείς ήταν ενισχυτικοί και υποστηρικτικοί στο έργο τους αλλά και περιπτώσεις που επενέβαιναν και δυσχέραιναν την διαδικασία.

«…κάποιοι όμως που ήταν εκεί με βοήθησαν. Ας πούμε η μάνα του Α. ήταν πάρα πολύ βοηθητική. Ήταν σα να είχα μια δασκάλα στο σπίτι.»

«…σε κάποια παιδιά που υπήρχε επιλογή να γίνει σύγχρονη λόγω του ότι και οι γονείς δεν ήθελαν, εφαρμόστηκε στην ουσία όπου και οι γονείς ήταν δεκτικοί.»

«*Οι γονείς ήταν πάρα πολύ βοηθητικοί. Τους ευχαρίστησα πολλές φορές γιατί στάθηκαν και ήταν πολύ θετικοί, βοηθητικοί.[…]*»

«*Καλή συνεργασία έτσι ώστε να γίνεται και δουλειά είχα με τα παιδιά που οι γονείς τους είχαν μια άλφα αντίληψη, που μπορούσαν να κατανοήσουν ότι πρέπει να δουλέψουν μαζί. Όλο αυτό εξαρτιόταν από το πόσο λειτουργική είναι η οικογένεια.*»

«[…]Θεωρώ ότι η μεγαλύτερη δυσκολία στο δικό μου κομμάτι ήταν η παρουσία των γονέων όπου εκεί γινόταν παρεμβατικοί κι έτσι εγώ δεν μπορούσα να δουλέψω. Και ιδιαίτερα στα κομμάτια τα ψυχοθεραπευτικά.»

«Υπήρχε όμως και μαμά που ήταν αυτό που λέμε το λυσάρι. Ρώταγα το παιδί και άκουγα την απάντηση της μαμάς και μετά του παιδιού.[…]».

«*Όταν έκανα στους αμβλύωπες μαθητές μου σύγχρονη, εκεί οι γονείς στάθηκαν αρωγοί αλλά υπήρχαν και φάσεις που δεν είχαν την υπομονή που χρειαζόταν.*»

Το τρίο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με την αποτίμηση της διαδικασίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους διδάσκοντες στα Σχολεία Τυφλών. Οι ερωτώμενοι κατέληξαν ότι η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης είναι «για λίγο» χωρίς σε καμία περίπτωση να μπορεί να υποκαταστήσει την δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία.

Η οργάνωσή της καθώς και η εκπαίδευση μαθητών και εκπαιδευτικών στα διατιθέμενα τεχνολογικά βοηθήματα είναι το πρωτεύον στο οποίο πρέπει να δοθεί βαρύτητα από τους αρμόδιους φορείς ώστε να καταστεί αποτελεσματικότερη μελλοντικά.

«*Κοίταξε, είναι ένα καινούριος τρόπος, ένα καινούριο εργαλείο που μπορώ να χρησιμοποιήσω σε κάποιες ειδικές περιπτώσεις.*»

«*Ήταν κάτι καινούριο, ήταν μια πολύ ωραία πρόκληση. Για εμένα ήταν μια ανακάλυψη αυτό που έγινε. Μπήκα σε μια διαδικασία που δεν φανταζόμουν ποτέ ότι θα μπορούσα να μπω και έμαθα να καλλιεργώ την υπομονή μου, να δουλεύω με άλλα μέσα.*»

«*Αν γίνει δομημένα έχει αποτέλεσμα. Εμείς την κάναμε αδόμητα στην αρχή, δεν είμαι ευχαριστημένος από το αποτέλεσμα, αλλά σίγουρα τα σχολεία κατά την δεύτερη περίοδο ήταν και οργανωμένα και νομίζω ότι έγινε καλή δουλειά.*»

«*Νομίζω για τα συγκεκριμένα παιδιά δεν μπορώ να πω ότι λειτούργησε υπέρ. […]*»

«*Όσον αφορά όμως το μαθησιακό κομμάτι, δεν μπορεί να γίνει εξ αποστάσεως. Και αυτό γιατί μάλλον και οι ίδιοι οι γονείς δεν ξέρουν τι είναι η εργοθεραπεία και πώς δουλεύεται και από ποιον.*»

Θα ήθελα να είναι λίγο πιο προσβάσιμο. Κάτι που δεν έχει γίνει ακόμα. Να μπορεί ας πούμε ένας μαθητής με οπτική αναπηρία να έχει πρόσβαση στον υπολογιστή του, στα έγγραφά του, που υπάρχει βοηθητική τεχνολογία και μπορεί ο μαθητής εφαρμόσει κάποια πράγματα. Απλά δεν τα έχει διδαχθεί.

Ήταν κάτι που είχε προβλήματα. Εγώ ένιωσα ότι πήρα πολλά πράγματα, έμαθα εγώ πολλά πράγματα, απέκτησα έτσι και μια εμπιστοσύνη, μια αυτοπεποίθηση. Ήταν ένα μεγάλο σχολείο και για μας.

Κατά τ' άλλα εμένα μου άρεσε να σου πω την αλήθεια. Είχα την δυνατότητα να στείλω βίντεο, να ψάξω, που δεν θα μπορούσα να το κάνω εύκολα μέσα στην τάξη γιατί ο χρόνος του κάθε διδακτικού μαθήματος είναι περιορισμένος. Τα παιδιά από την άλλη ένιωθαν πολύ άνετα στο σπίτι τους. Στο σχολείο δεν είναι πάντα πρόθυμα.

«*[…]Εγώ δεν είμαι εκπαιδευμένη για κάτι τέτοιο, εξ αποστάσεως.[…]Άρα για να πετύχεις μια τέτοια εκπαίδευση πρέπει να εκπαιδεύσεις.*»

5. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, μέσα από την ερευνητική διαδικασία αναδεικνύονται τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της τηλεκπαίδευσης έτσι όπως τα βίωσαν οι διδάσκοντες κατά την περίοδο αναστολής των δια ζώσης μαθημάτων. Αναφορικά με την διαδικασία προσαρμογής στην συνθήκη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πολλά στοιχεία καθόρισαν την ευελιξία των εμπλεκόμενων σε αυτήν την μορφή διδασκαλίας. Οι γνώσεις γύρω από τον τομέα των Νέων Τεχνολογιών και των πλατφορμών τηλεκπαίδευσης που προτάθηκαν φαίνεται να διευκόλυνε περισσότερο όσους είχαν το γνωστικό υπόβαθρο, ωστόσο δεν προκάλεσε ιδιαίτερο εμπόδιο και στους

υπόλοιπους διδάσκοντες αφού βρήκαν τον τρόπο να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προθυμία επέδειξαν γονείς και διδάσκοντες επιλέγοντας εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας (κοινωνικά δίκτυα, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) προκειμένου όλοι οι μαθητές να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας. Οι διδάσκοντες που είχαν προηγούμενη εμπειρία στην τηλεκπαίδευση φάνηκε να εγκλιματίζονται ευκολότερα στην συνθήκη αυτή.

Σημαντικό ρόλο έπαιξε και η υποστήριξη από τους φορείς στην επιτυχή διεκπεραίωσή της. Και παρά το γεγονός ότι η υποστήριξη από τα ανώτερα εκπαιδευτικά κλιμάκια, ιδίως το σχολικό έτος 2019-2020, δεν ήταν αυτή που θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές των σχολείων ούτε σε επίπεδο καθοδήγησης ούτε τεχνολογικά, η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων συνέβαλε καθοριστικά στην οργάνωση της τηλεκπαίδευσης.

Αρνητικό σημείο αποτελεί η διάθεση του εποπτικού υλικού που απαιτούνταν για τη διεξαγωγή της τηλεκπαίδευσης που περιορίστηκε μόνο σε υλικό που διευκόλυνε τους μαθητές με οπτική αναπηρία στην παρακολούθηση των μαθημάτων. Δεν υπήρχε όμως κρατική μέριμνα για την διάθεση τεχνολογικού εξοπλισμού τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς που δεν είχαν την δυνατότητα να διαθέτουν κατά την έναρξη της τηλεκπαίδευσης, υλικό το οποίο δόθηκε στην συνέχεια. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι δύο εκπαιδευτικοί με οπτική αναπηρία δεν επιμορφώθηκαν τεχνολογικά στην χρήση ειδικών διευκολυντικών προγραμμάτων ηλεκτρονικών υπολογιστών αλλά και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν στην χρήση πλατφορμών μεταγενέστερα.

Στα θετικά της διεξαγωγής της τηλεκπαίδευσης μπορεί να ενταχθεί ο ζήλος που επέδειξαν οι διδάσκοντες στην όσο το δυνατόν καλύτερη αποπεράτωση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Αναζήτησαν ή δημιούργησαν νέο εκπαιδευτικό υλικό, αναπροσάρμοσαν τους στόχους και τις μεθόδους τους, φρόντισαν ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι όσο πιο πλήρης μπορούσε μέσω επιπρόσθετου προσβάσιμου υλικού που διέθεταν στους μαθητές τους. Ωστόσο, η διαδικασία δεν ήταν ιδιαίτερα εύκολη καθώς οι μαθητές με ολική απώλεια όρασης χρειάζονται χειραπτικά υλικά κατά την διδασκαλία καθώς αξιοποιείται ιδιαίτερα η αίσθηση της αφής, γεγονός το οποίο καθίσταται αδύνατον να πραγματοποιηθεί από απόσταση. Ευκολότερη φάνηκε να είναι η διδασκαλία σε μαθητές με μερική απώλεια όρασης αφού επιδιώκεται η μάθηση να στηρίζεται στην υπολειπόμενη όραση, οπότε οι κατάλληλες προσαρμογές διευκόλυναν την διαδικασία καθώς μπορούσε να υπάρχει μερική οπτική επαφή μαθητή-διδάσκοντα. Επιπρόσθετα, οι διδάσκοντες κλήθηκαν να διαχειριστούν και τα συνοδά προβλήματα των μαθητών καθώς ένα μικρό ποσοστό μαθητών που φοιτά στα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία Τυφλών δεν εμφανίζει συννοσηρότητες.

Διαφοροποίηση παρουσιάστηκε μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και των μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού ως προς την φύση των καθηκόντων τους. Και ενώ οι δάσκαλοι των τάξεων καλούνται να ακολουθήσουν ένα δεδομένο αναλυτικό

πρόγραμμα που τους δίνεται με ένα δοσμένο διδακτικό υλικό, όπου όλες οι αναδιαρθρώσεις ακολουθούσαν τον ισχύοντα προγραμματισμό, τα μέλη ΕΕΠ καλούνται να δημιουργήσουν εξατομικευμένους στόχους ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Εντούτοις, η παραμονή κατ' οίκον επέτρεψε στην κάθε ειδικότητα να ασχοληθεί με αντικείμενα που ενδεχομένως να μην είχε την δυνατότητα να «αγγίξει» στο σχολικό περιβάλλον.

Η εμπλοκή των γονέων φάνηκε να παίζει καθοριστικό ρόλο στην τηλεκπαίδευση. Αρχικά δεδομένου ότι πρόκειται για μαθητές με οπτική αναπηρία, στις περισσότερες περιπτώσεις δεν μπορούσε να διεξαχθεί η διαδικασία χωρίς τη συμβολή τους. Παρόλα αυτά ο ρόλος τους δεν ήταν πάντα ο αναμενόμενος καθώς άλλες φορές ήταν επικουρικοί και άλλες παρεμβατικοί σε σημείο που το έργο των διδασκόντων παρακωλύονταν.

Εν κατακλείδι, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτιμήθηκε ως μια διαδικασία που αδυνατεί να υποκαταστήσει τη δια ζώσης διδασκαλία και προτείνεται αποκλειστικά για έκτακτες καταστάσεις. Αποτέλεσε μια πρόκληση για εκπαιδευτικούς και μαθητές δοκιμάζοντας ένα νέο πλαίσιο λειτουργίας. Η πληρέστερη οργάνωσή της κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να καταστεί μια αποτελεσματική εκπαιδευτική πράξη.

Βιβλιογραφία

Babbie, E. (2018). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Βρασίδας, Χ. (2014). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Cardet Press.

Cohen, L. & Manion, L. (1999). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Heward, W.L. (2011) (μετ. Λυμπεροπούλου, Χ.). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (επιστ. επιμέλεια, Δαβάζογλου, Α. & Κόκκινος, Κ.). Αθήνα: Τόπος.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κατσούλης, Φ. (χ.χ.) Οδηγός εκπαιδευτικού για την εκπαίδευση στο ανάγλυφο σύστημα γραφής και ανάγνωσης braille. Ανακτήθηκε από https://prosvasimo.iep.edu.gr/Books/2020/BRAILLE/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5_BRAILLE_FINAL_10.pdf.

Κυπριωτάκης, Α. (1985). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική.

Λιοναράκης, Α.(2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Λιοναράκης Α. (Επιμ.) *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Τ. Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ. & Καλαγιάννη, Ε. (2020). *Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βασικές αρχές και εφαρμογές. Εκπαιδευτικό υλικό*.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης*. Αθήνα: Ατραπός.

Ριζικιαννός, Ι. (2011). *Η Εκπαίδευση των παιδιών σχολικής ηλικίας με προβλήματα όρασης. Το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος. (Η αναγνώριση των σημασιακών σχέσεων των λέξεων -συνώνυμα, αντίθετα- από μαθητές των ανώτερων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου)*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα.

Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

UNESCO. (χ.χ.). Distance Learning. Ανακτήθηκε από https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/lang=en/filt=all/id=154

Μία πρόταση ανασχεδιασμού των Πρακτικών στη Γλώσσα

Δρ. Τσαμπίκα Μακρογιάννη
Δασκάλα
makrogianni@aegean.gr

Περίληψη
Εστίαση στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού μέσα στις σχολικές τάξεις, αξιοποίηση της θεωρίας της Νέας Μάθησης των Kalantzis & Cope (2013) στις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών/τριών, στο προπτυχιακό μάθημα « Διδακτική της Γλώσσας» για το έτος 2013-2014 στη Β' και Γ'[10] Φάση πρακτικών ασκήσεων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Προσαρμόσαμε τη θεωρία της Νέας Μάθησης (Πολυγραμματισμοί) και τις 8 προτεινόμενες γνωστικές διαδικασίες στη διδασκαλία της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο και εκπαιδεύσαμε τους φοιτητές/τριες του τμήματος μας στην παρατήρηση των εγκαθιδρυμένων διδακτικών μεθόδων και στην εφαρμογή της θεωρίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Νέα Μάθηση, πρακτικές ασκήσεις στη Γλώσσα, Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Γλώσσα, Ετερότητα, Δημιουργικότητα

Abstract
This article focuses on the diversity of student body in school classes and the utilization of the theory of New Learning by Kalantzis & Cope (2013) for the practical training of university students in the pre-graduate course "Language Teaching" during the 2013-2014 academic year, as part of the 2nd and 3rd Phase of Practical (Teacher) Training at the Department of Primary Education of the University of the Aegean. We adapted the theory of New Learning (Multiliteracies) and the 8 suggested learning parts to the teaching of language in the Primary School and we trained the university students of the department in the observation of the established teaching methods and in the application of the new theory.

Keywords: *New Learning, Practical Exercises in Language, Transformational Pedagogy and Language, Otherness, Creativity*

0. Εισαγωγή

Τα νέα δεδομένα στην εκπαίδευση επιβάλλουν στον εκπαιδευτικό σήμερα να προετοιμάζεται κατάλληλα, έτσι ώστε να μπορεί να λειτουργήσει σε ετερογενείς σχολικές τάξεις. Οι τάξεις είναι χώροι που συναποτελούνται από κοινότητες μάθησης, με στοιχεία ετερότητας, ενώ οι μαθησιακές διαδικασίες συντελούνται

[10] Οι φάσεις Α, Β, Γ, στις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών/τριών ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου αντιστοιχούν η μεν Α' φάση σε γενική παρατήρηση σε όλη τη σχολική καθημερινότητα, η δε Β' φάση σε παρατήρηση σε εστιασμένη σε συγκεκριμένο μάθημα (στην περίπτωσή μας στο μάθημα της Γλώσσας) και σε δημιουργία διδακτικών σεναρίων από τους/τις φοιτητές/τριες. Τέλος, η Γ' φάση αντιστοιχεί στην υλοποίηση των σεναρίων και στη διδασκαλία εκ μέρους των φοιτητών/τριών.

παράλληλα και αλληλοσυμπληρωματικά στο σπίτι, στην κοινωνία, στο σχολείο. Συνεπώς, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού που καλείται να διαχειριστεί αυτές τις πολυπολιτισμικές μαθητικές συνθέσεις είναι απαιτητικός και εξ' αντικειμένου διαφοροποιημένος σε σχέση με παλαιότερα δεδομένα.

Ο/Η εκπαιδευτικός σήμερα, οφείλει, μεταξύ άλλων, να καθοδηγεί τα παιδιά στο «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», πώς να αναπτύσσουν τον κριτικό γραμματισμό και τις επαγωγικές – παραγωγικές νοητικές τους ικανότητες.

1. Ο παιδαγωγικός προσανατολισμός της διδασκαλίας

Για να μπορέσει ο/η εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις πιο πάνω απαιτήσεις, πρέπει να έχει ένα στιβαρό μεθοδολογικό και θεωρητικό υπόβαθρο, δηλαδή εργαλεία, που θα διασφαλίσουν έναν ολοκληρωμένο σχεδιασμό σε σαφώς καθορισμένα επίπεδα εννοιολογικής συγκρότησης, οργάνωσης και διαδικαστικής αλληλουχίας της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Cummins (2000, 2005), οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας, σε αντιστοιχία με τις εμπρόθετες διαδικαστικές δομές και τα προκρινόμενα-προσδοκώμενα αποτελέσματα διακρίνονται σε τρία επίπεδα:

Πίνακας 1: Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις (Cummins 2000)

Παραδοσιακή	Προοδευτική	Μεταχηματιστική
Διδακτικές Παραδοχές		
Ως προς τη Γλώσσα		
Αποσπασματική	Όλο/Σύνολο	Όλο/Σύνολο
Γνώση		
Στατική/Αδρανής	Καταλυτική	Καταλυτική
Μάθηση		
Ιεραρχική εσωτερίκευση από το απλό στο σύνθετο	Κοινή διεπιδραστική κατασκευή μέσω κριτικής διερεύνησης	Κοινή διεπιδραστική κατασκευή μέσω κριτικής διερεύνησης
Διδακτικές Παραδοχές		
Ως προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα		
Μεταδίδει τον «πολιτισμικά προσδιορισμένο αλφαβητισμό» άμεσα εξευγενισμένο όσον αφορά τις σχέσεις εξουσίας	Τονίζει διαφορές έμμεσα εξευγενισμένες όσον αφορά τις σχέσεις εξουσίας	Εστιάζει στην κριτική εξέταση της εμπειρίας των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας. Δίνει έμφαση στις σχέσεις εξουσίας
Ως προς τα Αποτελέσματα για τους Μαθητές		
Υποταγμένα/μη κριτικά άτομα	Φιλελεύθερα αλλά μη κριτικά άτομα	Ενδυναμωμένα/ κριτικά άτομα

1.1. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις και Νέα Μάθηση

Το εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε στις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών/τριών στο μάθημα της «Διδακτικής της Γλώσσας» κατά τη Β' και Γ' Φάση πρακτικών ασκήσεων

του ΠΤΔΕ Παν/μίου Αιγαίου (2013-2014), διαπερνά τα τρία επίπεδα παιδαγωγικών προσεγγίσεων χρησιμοποιώντας στοιχεία τους για να καταλήξει στη Μετασχηματιστική Παιδαγωγική Προσέγγιση που χρησιμοποιεί η Νέα Μάθηση.

Πίνακας 2: Παιδαγωγικές διεργασίες (Skourtou E. Kourtis V. & Cummins J. 2006)

Diagram 1: Pedagogies nested within each other

Skourtou, E., Kourtis-Kazoullis, V., and Cummins, J. (2006) Designing Virtual Learning Environments for Academic Language Development. Academic In: T. Willis, C. Nicholas and D. Tsiplakides (Eds.), International Handbook of Virtual Learning Environments. Amsterdam: Kluwer

Στη Μετασχηματιστική Παιδαγωγική προσέγγιση, η γλώσσα διδάσκεται ως σύνολο. Δίδεται προβάδισμα στον κριτικό γραμματισμό και χρησιμοποιείται η συνεργατική κριτική έρευνα, με την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών. Έτσι, η μάθηση οικοδομείται μέσα από μια κοινή διεπιδραστική κατασκευή που επιτρέπει την κριτική διερεύνηση γενικότερων περιεχομένων μάθησης και ειδικότερων ζητημάτων που είναι αντικείμενα διαλογικής διερεύνησης (Wells, 1999) και τίθενται προς συζήτηση στην τάξη.

Ακόμα πιο συγκεκριμένα, το εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε στις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών /τριών του ΠΤΔΕ Παν/μίου Αιγαίου είναι οι 4 βασικοί πυλώνες της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού (Νέας Μάθησης) των Kalantzis & Cope (2013), όπου ο κάθε πυλώνας αποτελείται από δύο στάδια.

Ο πρώτος πυλώνας, η "Εγκατεστημένη Πρακτική", αποτελείται από τα στάδια «Βιώνοντας το Γνωστό», «Βιώνοντας το Νέο». Στο στάδιο «Βιώνοντας το Γνωστό», στο οποίο δίδεται ιδιαίτερη έμφαση κατά την προτεινόμενη διδασκαλία, γίνεται η αναζήτηση της προϋπάρχουσας γνώσης, του «προσωπικού γραμματισμού» που συνεισφέρουν οι μαθητές/τριες. Γίνεται προσπάθεια να γίνουν γνωστά τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, οι εμπειρίες τους, το υπόβαθρό τους. Αυτό γίνεται με διάφορες δραστηριότητες, τις οποίες προτείνουν οι εκπαιδευτικοί, ενώ οι εκπαιδευόμενοι/νες χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους και τις ανακοινώνουν.

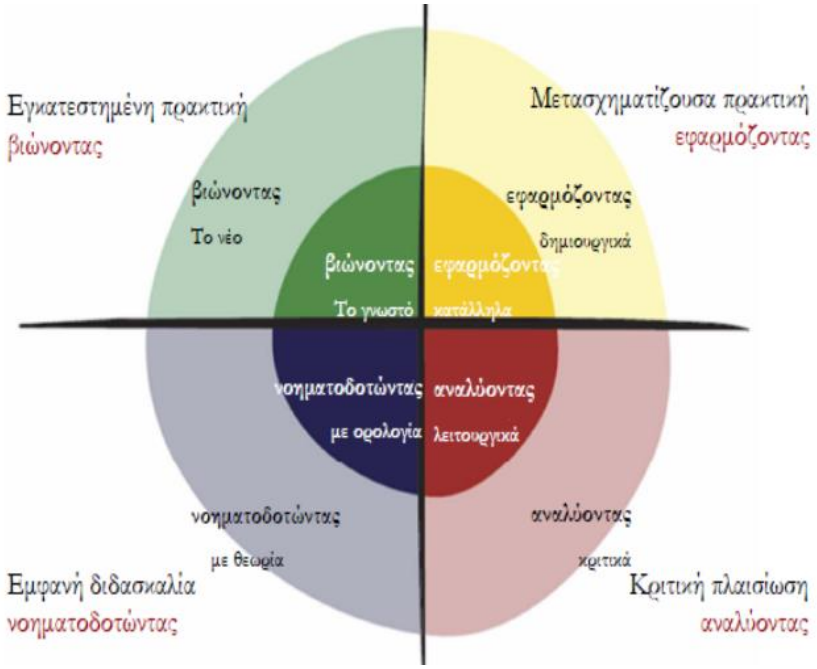
Με τις δράσεις αυτές αναδύονται στην επιφάνεια κίνητρα, στάσεις, καθώς και καθημερινές οικείες εμπειρίες και συναισθήματα των μαθητών/τριών. Έτσι προσεγγίζονται οι εμπειρίες των παιδιών, το γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδό τους και δημιουργούνται τρόποι σύνδεσης, γέφυρες, ανάμεσα στο γνωστό και το νέο

που θέλει ο/η εκπαιδευτικός στοχευμένα να διδάξει. Σ' αυτό το στάδιο, δίδεται βάση στις «προσωπικές βιογραφίες» των παιδιών, καθώς είναι αποδεκτό ότι στη διαδικασία μάθησης, το καινούριο κτίζεται πάνω στο παλιό, σ' αυτό που ήδη γνωρίζει ο/η εκπαιδευόμενος/η και αυτό που γνωρίζει αντλείται από τις εμπειρίες του. Το θεωρητικό υπόβαθρο αυτού του σταδίου βασίζεται αποκλειστικά στην αξιοποίηση ταυτοτήτων και εμπειριών των μαθητών (Cummins 2005).

Στο δεύτερο στάδιο του ίδιου πυλώνα, δίνεται το νέο: το νέο μάθημα, με νέες πληροφορίες που προσφέρει νέες εμπειρίες, όπως π.χ. επίσκεψη σ' έναν χώρο, μια θεματική εκδρομή, αφήγηση ενός βιβλίου, ακρόαση ενός ομιλητή είτε ζωντανά είτε στην τηλεόραση είτε στον υπολογιστή, (laptop), εξέταση, ανάλυση μιας εικόνας, συζήτηση ενός βίντεο, ενός ιστοχώρου πληροφορίες για ένα θέμα που οι μαθητές/τριες δεν γνώριζαν, αλλά το οποίο μπορεί να έχει σχέση με τα ενδιαφέροντα και με τα βιώματά τους. Οπωσδήποτε, οι εμπειρίες αυτές πρέπει να έχουν νόημα και να συνδέονται με το «γνωστό», με τις εμπειρίες που οι μαθητές/τριες γνωρίζουν.

Η «βίωση του νέου», όπως ορίζει η Νέα Μάθηση, διευρύνει και επεκτείνει την εμπειρία των μαθητών/τριών και παρέχει τη σκαλωσιά (Σκούρτου, 2012) για τις διαδικασίες της εννοιολόγησης και ανάλυσης που ακολουθούν. Πατώντας στις νέες εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές/τριες, ο/η εκπ/κός μπορεί να προχωρήσει στη διαδικασία της εννοιολόγησης.

Πίνακας 3: Νέα Μάθηση Kalantzis & Cope (2013)



Στη συνέχεια, αξιοποιούμε το δεύτερο πυλώνα: την «Εμφανή Διδασκαλία» που αποτελείται από τη νοηματοδότηση, «Νοηματοδότηση με Ορολογία», «Νοηματοδότηση με Θεωρία». Σε αυτόν τον πυλώνα μάθησης, οι εκπαιδευόμενοι/νες δίνουν νόημα σε αυτά που διαβάζουν, ασκούνται στον βαθμό κατανόησής τους, αλλά και εισάγονται σε ορισμούς εννοιών και διαδικασίες που έχει προαποφασίσει/σχεδιάσει να διδάξει ο/η εκπαιδευτικός. Γίνονται στοχευμένες

ενέργειες στην κατανόηση του απαραίτητου λεξιλογίου και της γλώσσας, που χρειάζονται οι μαθητές/τριες για να ασχοληθούν με το θέμα. Γι΄ αυτό το λόγο, είναι σημαντικές οι βιωματικές δραστηριότητες και η προετοιμασία, πριν φτάσει ο/η εκπαιδευτικός στην ονοματοποίηση. Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια του σταδίου αυτού, γίνονται δραστηριότητες που στοχεύουν περισσότερο στην εννοιολόγηση με ονοματοποίηση. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός ενεργεί με δραστηριότητες, με τις οποίες οι μαθητές/τριες συνδέουν τις έννοιες που μαθαίνουν με τη θεωρία που θέλει ο/η εκπαιδευτικός να διδάξει. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι ίδιοι/ες, οι μαθητές/τριες, δημιουργούν το θεωρητικό πλαίσιο και εμβαθύνουν στο νόημα των εννοιών. Με τη συστηματοποίηση των εννοιών και την απόκτηση γνώσεων γύρω από τη συγκεκριμένη γνωστική περιοχή, όπου έχει γίνει η εστίαση από τον/την εκπαιδευτικό, δίδεται βοήθεια στους/στις μαθητές/τριες να κινηθούν από το ειδικό προς το γενικό, από το συγκεκριμένο προς το αφηρημένο, να κάνουν προβλέψεις, υποθέσεις, να ψάξουν για τις σχέσεις και τη δομή όσων μαθαίνουν. Η χρήση πινάκων, σχεδιαγραμμάτων ή διαγραμμάτων συντελεί στη βαθύτερη κατανόηση και στην ανάπτυξη υψηλότερων δεξιοτήτων σκέψης, καθώς εξετάζουν, πώς συνδέονται οι έννοιες, πώς σχετίζονται και αλληλοεξαρτώνται ή με ποιο τρόπο οι έννοιες αποτελούν μέρος ενός μεγαλύτερου συνόλου.

Ο τρίτος πυλώνας μάθησης είναι η «Κριτική Πλαισίωση», η οποία αποτελείται από τα στάδια: «Αναλύοντας Λειτουργικά», «Αναλύοντας Κριτικά». Η λειτουργική ανάλυση παρέχει την κατανόηση του «αιτίου και του αιτιατού», και σχετίζεται με ερωτήσεις όπως, «πώς το κάνουμε αυτό αλλιώς;», «για ποιο λόγο χρειάζεται αυτό;» ή «τι επιπτώσεις μπορεί να έχει ..» ή «πώς μπορείς να το εξηγήσεις;», «πώς λειτουργεί;». Τα παιδιά αφήνονται ελεύθερα, να εκφράσουν αυτά που πιστεύουν. Η «κριτική ανάλυση» παρακινεί τους/τις μαθητές/τριες να σκέφτονται και να ερευνούν τις συνέπειες και τις επιπτώσεις των εννοιών και των θεωριών πάνω σε διαφορετικούς ανθρώπους και σε ομάδες ανθρώπων. Οι μαθητές/τριες καλούνται να εξετάσουν τις επιπτώσεις/επιδράσεις από διαφορετικές πλευρές (όπως είναι π.χ. περιβαλλοντικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτικοί ή προσωπικοί παράγοντες) ή ενθαρρύνονται να τις σκεφτούν από την άποψη των βραχυπρόθεσμων/ μακροπρόθεσμων συνεπειών τους. Με κριτικές αναλυτικές δεξιότητες κτίζεται η βάση για αιτιολογημένα επιχειρήματα, συζητήσεις και διάκριση μεταξύ αντίθετων ιδεών, έτσι ώστε τα παιδιά να εμβαθύνουν διανοητικά σε αυτό που κάνουν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με έξυπνες ερωτήσεις που δημιουργεί ο/η δάσκαλος/α για το/τη μαθητή/τρια, παρακινώντας τον/την να εξετάσει και να αναστοχαστεί, να κρίνει, να συγκρίνει και να καταλήξει από μόνος/η του/της σε κάποια συμπεράσματα.

Τέλος, ο τέταρτος πυλώνας του εργαλείου που χρησιμοποίησαν οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί-φοιτητές/τριες είναι η «Μετασχηματίζουσα Πρακτική»: «Εφαρμόζοντας Κατάλληλα», «Εφαρμόζοντας Δημιουργικά». Στο πρώτο στάδιο του τελευταίου πυλώνα, οι εκπαιδευόμενοι/ες εφαρμόζουν τις κατακτημένες γνώσεις με κατάλληλο τρόπο σε ασκήσεις, ώστε αυτές να χρησιμοποιηθούν και ως αξιολογικό εργαλείο από τον/την εκπαιδευτικό του σχεδιασμού, της διδασκαλίας και του βαθμού κατανόησης εκ μέρους των εκπαιδευομένων. Ο/η εκπαιδευτικός, αποκτά

«στοιχεία – αποδείξεις», για το βαθμό κατανόησης εκ μέρους των μαθητών/τριών, διαπιστώνει αν η διδασκαλία και οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί είναι αποτελεσματικές και αν οι μαθητές/τριες μπορούν να προχωρήσουν ή χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη. Οι καλά σχεδιασμένες δραστηριότητες, που χρησιμοποιούνται για αυτή τη γνωστική διαδικασία καθιστούν πιθανή τη μεταγνώση των μαθητών, δηλαδή την ικανότητα να μαθαίνουν οι μαθητές/τριες πώς μαθαίνουν και να μπορούν να το εφαρμόζουν.

Το δεύτερο στάδιο του τελευταίου πυλώνα είναι το πιο σημαντικό και σ' αυτό δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση κατά τη διδασκαλία του εργαλείου στους/στις φοιτητές/τριες, καθώς η «Δημιουργική Εφαρμογή» παρέχει ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να εφαρμόσουν με δημιουργικούς τρόπους ό,τι έχουν μάθει, να γίνουν χρήστες της γλώσσας, 'κύριοι' των πραγμάτων, να προβούν στη σύνθεση ανόμοιων ιδεών ή την εφαρμογή όσων έχουν μάθει σε διαφορετικά πλαίσια ή με 'διαφορετικούς' τρόπους. Ο/Η εκπαιδευτικός σχεδιάζει δραστηριότητες για να εκφραστούν οι μαθητές/τριες με πολλαπλούς τρόπους (πολυτροπικότητα)– (οπτικούς, ακουστικούς, κιναισθητικούς, χωρικούς, καθώς επίσης και μέσω των παραδοσιακών τρόπων προφορικής και γραπτής έκφρασης). Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικίλα εργαλεία που επιτρέπουν τη δημιουργική έκφραση των μαθητών όπως: ένα παιχνίδι ρόλων, αλλαγή ρόλων, PowerPoint, παρουσίαση πολυμέσων, ένας ιστοχώρος, μια ταινία, ένα παιχνίδι, ένα τραγούδι ή ένα ποίημα, μια προφορική παρουσίαση, μια διαφήμιση ή μια αφίσα, μια σελίδα περιοδικού.

1.2. Στοχοθεσία των Πρακτικών Ασκήσεων

Με το εργαλείο της Νέας Μάθησης ως βάση σε συνδυασμό με τις έννοιες «προαναγνωστικό στάδιο, αναγνωστικό στάδιο και μεταναγνωστικό στάδιο» (Μήτσης, 2004), έγινε η διδασκαλία του σχεδιασμού της διδασκαλίας στους φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Οι συγκεκριμένοι στόχοι που τέθηκαν ήταν οι εξής:

- Η γλωσσική διαχείριση των παιδιών σε τάξεις ετερότητας.
- Η συμμετοχική διδασκαλία, η συνεργατική μάθηση μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.
- Έμφαση στον προσωπικό γραμματισμό των παιδιών (Prior Knowlwdge) τις προσωπικές τους εμπειρίες.
- Έμφαση στη δημιουργικότητα, την ενδυνάμωση και την αυταξία του/της μαθητή/μαθήτριας.

Απώτερος στόχος όλων ήταν ο μετασχηματισμός της κοινωνίας μέσα από το μετασχηματισμό του ανθρώπινου δυναμικού της, καθώς μέσω της Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής δίνονται δυνατότητες και προοπτικές προσωπικής έκφρασης και δημιουργίας προσωπικοτήτων με σθένος και ενέργεια, με κριτική σκέψη και όραμα.

1.3. Υλοποίηση των Πρακτικών Ασκήσεων

Το πλαίσιο της εφαρμογής ήταν οι πρακτικές ασκήσεις Β' και Γ' φάσης στη Διδακτική της Γλώσσας των φοιτητών/τριών κατά το έτος 2013-2014 και οι πρακτικές ασκήσεις Β΄ φάσης στη Διδακτική της Γλώσσας κατά το έτος 2014-2015.

Στη διδασκαλία τονίστηκε ότι οι τέσσερις πυλώνες εφαρμογής είναι ευέλικτοι και αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία κατά το σχηματισμό της διδασκαλίας, γιατί πολλοί είναι οι παράγοντες που συνδιαμορφώνουν τη διδασκαλία και ένας απροσδιόριστος παράγοντας είναι τα ίδια παιδιά, που είναι οι βασικοί αποδέκτες .

Κατά τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία του εργαλείου τονίστηκε στους/στις φοιτητές/τριες ότι η μάθηση κλιμακώνεται σε έξι διαφορετικά επίπεδα, τα οποία κατά την ανιούσα τάξη πολυπλοκότητας και παιδαγωγικής σπουδαιότητας, είναι τα εξής : Γνώση-Κατανόηση-Εφαρμογή-Ανάλυση-Σύνθεση-Αξιολόγηση.

Η Εγκατεστημένη Πρακτική «Βιώνοντας το Γνωστό» «Βιώνοντας το Νέο», παραλληλίστηκε με το προαναγνωστικό στάδιο. Το διαφορετικό, και ίσως το σπουδαιότερο στη συγκεκριμένη εφαρμογή, είναι η έμφαση που δίνεται στην προσωπική βιογραφία του κάθε παιδιού, την οποία καλείται να αποκαλύψει κατά το στάδιο «Βιώνοντας το Γνωστό». Μ' αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται το ενδιαφέρον και η συμμετοχή οποιουδήποτε παιδιού, ανεξάρτητα από την καταγωγή και την εθνικότητά του, και δημιουργείται η γέφυρα για τις νέες γνώσεις, το νέο κείμενο που θα διδαχτεί, και τα στοιχεία που το αφορούν: θέμα κειμένου, κειμενικό είδος (προθετικότητα, δομή, ύφος κτλ)

Η Εμφανής Διδασκαλία, «Νοηματοδότηση με Ορολογία» «Νοηματοδότηση με Θεωρία», αλλά και η «Κριτική Πλαισίωση, «Αναλύοντας Λειτουργικά» «Αναλύοντας Κριτικά», παραλληλίζονται με το αναγνωστικό στάδιο. Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τη φάση του σχολιασμού. Για να είναι δυνατός ο σχολιασμός πρέπει πρώτα να γίνει η ακρόαση ή η στοχευμένη ακρόαση του νέου περιεχομένου (κατά την οποία οι μαθητές/τριες αναζητούν στοιχεία, π.χ. σημειώνουν τα επίθετα που ακούν), γίνεται εξέταση του κειμένου από τέσσερις οπτικές γωνίες: δομικά στοιχεία κειμένου, κειμενικά χαρακτηριστικά, ερωτήσεις κατανόησης (εδώ εστιάζουμε στη γλώσσα του κειμένου), κριτική πλαισίωση και, τέλος, λεξιλογικό και γραμματικό φαινόμενο, όπου γίνεται η λειτουργική ανάδειξη της γλώσσας μέσα στο συγκεκριμένο περιβάλλον του νέου κειμένου, αλλά και αναλύεται η αντίστοιχη θεωρία.

Φτάνοντας στη «Μετασχηματίζουσα Πρακτική» (Εφαρμόζοντας Κατάλληλα/Εφαρμόζοντας Δημιουργικά), φτάνουμε και στο μεταναγνωστικό στάδιο, στο οποίο γίνεται εφαρμογή της θεωρίας και επέκτασή της. Στη συγκεκριμένη εφαρμογή δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργική επέκταση όσων έμαθαν τα παιδιά μέσα από δραστηριότητες. Ακολουθεί η αξιολόγηση από τους/τις μαθητές/τριες, η αυτοαξιολόγηση/ ετεροαξιολόγηση, η οποία είναι απαραίτητη, μια και έμμεσα αξιολογείται και η δουλειά του/της εκπαιδευτικού.

2. Αντιδράσεις των φοιτητών/τριών στην εφαρμογή του εργαλείου

Όταν διδάχτηκε το εργαλείο, η πρώτη αντίδραση των φοιτητών/τριών του Τμήματος (ΠΤΔΕ Παν/μίου Αιγαίου) ήταν απογοητευτική. Οι φοιτητές/τριες ήταν συνηθισμένοι/ες στην παραδοσιακή διδασκαλία, με έμφαση στη γραμματική και, συνήθως, χωρίς δημιουργικές δραστηριότητες ή δραστηριότητες παραγωγής

γραπτού λόγου. Οι δραστηριότητες αυτές ενώ αναγράφονταν στα πρωτόκολλα των φοιτητών/τριών, σχεδόν πάντα δεν εφαρμόζονταν, λόγω έλλειψης χρόνου.

Ωστόσο, αυτή η αρνητική στάση των φοιτητών/τριών απέναντι στο εργαλείο ανατράπηκε κυρίως στο εαρινό εξάμηνο, στην Γ' Φάση των Πρακτικών Ασκήσεων μετά από τη διερεύνηση, εξοικείωση και εξάσκηση με το εργαλείο.

2.1. Θεωρητική εξοικείωση και εξάσκηση με το εργαλείο

Στη Β' φάση των πρακτικών ασκήσεων, οι φοιτητές/τριες παρακολούθησαν-παρατήρησαν τους/τις εκπαιδευτικούς στα σχολεία και κατέγραψαν τα στάδια της διδασκαλίας τους, αλλά και τα κοινά και τα διαφορετικά στοιχεία σε σχέση με το εργαλείο που τους δόθηκε. Στη συνέχεια, οι φοιτητές/τριες κατέγραψαν και συστηματοποίησαν τις παρατηρήσεις τους. Εκείνο που επισημάνθηκε στα πρωτόκολλα όλων σχεδόν των φοιτητών/τριών ήταν η απουσία της δημιουργικότητας από τις διδασκαλίες που παρακολούθησαν, η απουσία του πρώτου σταδίου «Βιώνοντας το γνωστό», το οποίο είναι η γέφυρα με το νέο μάθημα. Το πρωτόκολλο που παρέδωσαν οι φοιτητές/τριες στις πρακτικές ασκήσεις της Β' φάσης, περιείχε και το σχεδιασμό ενός δικού τους υποθετικού σεναρίου διδασκαλίας σε κάποιο από τα μαθήματα που ήδη είχαν παρακολουθήσει, με το εργαλείο της Νέας Μάθησης.

Στην Γ' Φάση των Πρακτικών Ασκήσεων οι φοιτητές/τριες, χωρίστηκαν σε ομάδες των 15-20 ατόμων. Από Φεβρουάριο ως Απρίλιο, διδάχτηκαν σε ομάδες των 15-20 ατόμων, ανά 40 λεπτά δύο ή και τρεις φορές την εβδομάδα, τον κάθε πυλώνα μάθησης του εργαλείου με παραδείγματα παρμένα μέσα από τα δικά τους πρωτόκολλα (που είχαν παραδώσει στη Β' φάση), εφαρμογές, ασκήσεις κτλ.. Γινόταν δημιουργική συζήτηση και διάλογος μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, ώστε να λυθεί η όποια απορία.

Στη συνέχεια, τον Μάιο, όταν επρόκειτο να ξεκινήσουν οι πρακτικές ασκήσεις, οι φοιτητές/τριες σχεδίασαν τη διδασκαλία τους με το εργαλείο της Νέας Μάθησης, εφαρμόζοντας και προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους στο συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο και εργαλείο.

Υπήρξε συνεχής ανατροφοδότηση ξεχωριστά σε κάθε έναν/μια φοιτητή/τρια και τελικά, έτοιμοι/ες πια και έχοντας κατανοήσει αρκετά καλά το εργαλείο, μπήκαν στις σχολικές τάξεις και εφάρμοσαν τη διδασκαλία τους με το εργαλείο της Νέας Μάθησης.

Τα αποτελέσματα, όπως τα καταγράφουν οι φοιτητές/τριες στα πρωτόκολλα τους ήταν πολύ καλά. Οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες υποστηρίζουν πως βοήθησε το γεγονός της έμφασης που δόθηκε στο γνωστό, στη βιωμένη εμπειρία. Αυτό αναφέρουν πως κίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και δημιουργήθηκε έτσι η γέφυρα για το νέο μάθημα, κρατώντας αμείωτο το ενδιαφέρον τους.

3. Μεθοδολογία έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 140 φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, οι οποίοι/ες πήγαν σε 16 δημοτικά σχολεία της πόλης της Ρόδου.

Ερευνητικά εργαλεία κατά το πρώτο στάδιο της έρευνας αποτέλεσαν τα εξής:

- Ημερολόγια παρατήρησης των φοιτητών/φοιτητριών κατά το πρώτο στάδιο της έρευνας (πρακτικές ασκήσεις Β' Φάσης)
- Συνεντεύξεις κατά το πρώτο στάδιο της έρευνας οι οποίες μαζί με τα ημερολόγια έδωσαν το έναυσμα για ανασύνταξη και επανασχεδιασμό της έρευνας από την ερευνήτρια πριν προχωρήσει στο δεύτερο στάδιο της ερευνας.

Κατά το δεύτερο στάδιο της έρευνας αξιοποιήθηκαν :

- Πρωτόκολλα εργασιών των φοιτητών /φοιτητριών
- Ερωτηματολόγιο και αναστοχασμός των φοιτητών/φοιτητριών

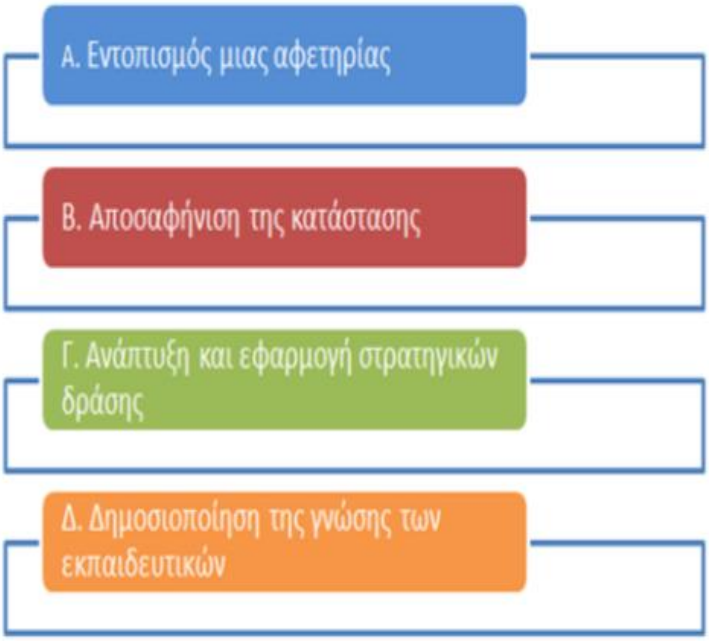
Βασικό άξονα και σκεπτικό της ερευνητικής μεθοδολογίας της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν τα τέσσερα στάδια εξέλιξης που προτείνονται από τους Altrichter, Posch & Somekh (2001: 25), και αποτελούν, όπως αναφέρουν, τα διαδοχικά στάδια που έχουν όλα τα μοντέλα της έρευνας δράσης:

Οι πρακτικές ασκήσεις Εφαρμοσμένης Διδακτικής της Γλώσσας του Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Αιγαίου πραγματοποιήθηκαν (σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών 2015-2016) στο 4ο έτος Σπουδών σε δύο φάσεις κατά το χειμερινό και το εαρινό εξάμηνο. Στη Β' φάση πρακτικών ασκήσεων οι φοιτητές /φοιτήτριες θα παρακολουθούσαν διδασκαλίες στα Δημοτικά Σχολεία της Ρόδου ενώ στη Γ' φάση πρακτικών ασκήσεων οι φοιτητές/φοιτήτριες θα δίδασκαν το μάθημα της Γλώσσας , όπως προβλεπόταν από τον Οδηγό Σπουδών του Τμήματος, ένα δίωρο σε μικρή τάξη, δηλαδή Γ', ή Δ' και ένα δίωρο σε μεγάλη τάξη, δηλαδή , Ε' ή ΣΤ' .

3.1 Ποσοτικά Αποτελέσματα έρευνας

Τα ποσοτικά αποτελέσματα προέκυψαν από δεδομένα παρατήρησης έτσι όπως κατηγοριοποιήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν στο λογισμικό στατιστικής ανάλυσης SPSS σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση και συγκεκριμένα για τις κατηγορικές μεταβλητές παρουσιάζονται συχνότητες και ποσοστά ενώ για τις διαβαθμιστικές μεταβλητές σε κλίμακα likert παρουσιάζονται, εκτός αυτών, και ο μέσος όρος ως δείκτης μέτρησης της κεντρικής τάσης των δηλώσεων των ερωτώμενων και η τυπική απόκλιση ως δείκτης μέτρησης της διασποράς των τιμών.

Πίνακας 4: Στάδια Έρευνας Δράσης σύμφωνα με τους: Altrichter, Posch & Somekh (2001: 25)



Στο δεύτερο στάδιο επιχειρήθηκε η συναφιακή-επαγωγική στατιστική ανάλυση, με στόχο να διερευνηθεί η πιθανότητα της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων των τιμών των παρατηρήσεων.

Ενδεικτικά αναφέρουμε, την αξιολόγηση του 'εργαλείου' της Νέας Μάθησης από τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: εκτιμούν ότι τα παιδιά παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό δημιουργικότητα (76,5%), αλληλεγγύη (72,9%), συμμετοχή (73,6%) και σε πολύ καλό επίπεδο βρίσκουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (68,5%). Ωστόσο το 52,1% θεωρεί ότι ο σχολικός διδακτικός χρόνος ήταν ελλιπής ή οριακά ελλιπής, ενώ το 47,9% δηλώνει πως ήταν αρκετός με σωστό σχεδιασμό και υπολογισμό.

Είναι σημαντική η διαφοροποίηση των απόψεων των φοιτητών/φοιτητριών κατά την Γ' φάση πρακτικών ασκήσεων στο μάθημα της Διδακτικής της Γλώσσας. Ενώ στη Β' φάση πρακτικών ασκήσεων το εργαλείο τους φάνηκε δύσκολο, στην Γ' φάση που το κατάλαβαν δηλώνουν κατά 97,8% πως είναι εύκολο στην εφαρμογή του. Επίσης το 99,3% θεωρεί τη διδακτική πρόταση με τη Νέα Μάθηση ως 'διαφοροποιημένη' από την παραδοσιακή διδασκαλία, ενώ το 98,6% δηλώνουν ότι εξυπηρετεί την ετερότητα των παιδιών που υπάρχουν στην τάξη. Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα είναι ότι οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί έλαβαν υπόψιν τους την πολυγλωσσία των τάξεων και σχεδίασαν τη διδασκαλία τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να πετύχουν τη μέγιστη συμμετοχή όλων των μαθητών /μαθητριών.

3.2. Ποιοτικά αποτελέσματα έρευνας

Η ποιοτική ανάλυση στο πρώτο στάδιο της έρευνας υπήρξε μια ολιστική απόπειρα ερμηνείας των αντικειμενικών δεδομένων και της υποκειμενικότητας που διέπει τη θέση του συμμετέχοντα ερευνητή. Τα ποιοτικά δεδομένα εστίασαν στα ερευνητικά ερωτήματα που περιστρέφονταν γύρω από την προτεινόμενη διδακτική πρόταση στη διδασκαλία της Γλώσσας. Κατά τη διάρκεια της Β' Φάσης των πρακτικών ασκήσεων

οι φοιτητές /φοιτήτριες κλήθηκαν να αναπτύξουν στα Ημερολόγιά τους επτά άξονες, οι οποίοι περιστρέφονταν γύρω από τα παρακάτω θέματα:

Οργάνωση και μεθόδευση διδασκαλίας:

- Δημιουργικότητα
- Εποπτικά μέσα διδασκαλίας – πολυτροπικότητα
- Συσχέτιση της διδασκαλίας της Γλώσσας με τη διδακτική μέθοδο της Νέας Μάθησης
- Αναστοχασμός της διδασκαλίας

Από τα Ημερολόγια και τις Συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στο πρώτο στάδιο της έρευνας κατά τη Β' φάση επισημάνθηκαν από τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες τα εξής:

Σχεδόν αποκλειστική χρήση των σχολικών εγχειριδίων και απουσία των εποπτικών μέσων διδασκαλίας, έλλειψη πολυτροπικών τρόπων παραγωγής νοήματος, κυρίως δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας. Οι φοιτητές/τριες επισημαίνουν δεν είδαν να εφαρμόζεται στην πράξη το Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) του 2011, αναφέρουν απουσία καινοτομίας και δημιουργικότητας, ενώ κύριος στόχος της διδασκαλίας ήταν η κάλυψη της ύλης. Διαπίστωσαν σε μικρό ποσοστό συσχετίσεις με τη μέθοδο της Νέας Μάθησης. Η γνώση και η μάθηση προσεγγίζονταν εντελώς επιφανειακά. Επίσης, αρκετοί/τες φοιτητές/φοιτήτριες αναφέρθηκαν στην έλλειψη οργάνωσης της διδασκαλίας, ενώ πολλά ήταν τα ημερολόγια που αναφέρθηκαν σε παιδιά που δεν μιλούσαν καθόλου στην τάξη καθώς είχαν διαφορετική μητρική γλώσσα από την ελληνική. Επιπρόσθετα αρκετοί/τές φοιτητές/ φοιτήτριες επισήμαναν την απουσία κινήτρων για δημιουργικότητα και μετασχηματισμό.

Στον αναστοχασμό τους φάνηκε πως τους δυσκόλεψε η προτεινόμενη διδακτική πρόταση και τόνισαν πως είναι δυσδιάκριτα τα όρια ανάμεσα στις γνωστικές διαδικασίες.

Οι παρατηρήσεις αυτές βοήθησαν την ερευνήτρια να επανασχεδιάσει την έρευνα με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνει πιο κατανοητό το εργαλείο και να προχωρήσει στο δεύτερο στάδιο.

Στο δεύτερο στάδιο της έρευνας δόθηκε στους/στις φοιτητές/φοιτήτριες ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπεριέλαβαν στο πρωτόκολλο τους. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 8 ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες ήταν συνδεδεμένες με τα ερωτήματα της έρευνας.

Είναι ενδιαφέρον, καθώς σχεδόν όλοι/όλες οι φοιτητές/φοιτήτριες ήταν ικανοποιημένοι/ες από τη διδασκαλία τους, είχαν κατανοήσει το 'εργαλείο', και το εφάρμοσαν με μεγάλη επιτυχία. Εκείνο που τους βοήθησε πολύ ήταν η οργάνωση που έκαναν κατά τον σχεδιασμό και ο υπολογισμός του σχολικού χρόνου. Επίσης, τους/τις περισσότερους/περισσότερες τους συνεπήρε η συμμετοχή και ο ενθουσιασμός των παιδιών, ειδικά κατά την γνωστική διαδικασία «Εφαρμόζοντας Δημιουργικά», κατά την οποία δόθηκε σαφής οδηγία να αφιερώσουν το λιγότερο 20 λεπτά. Έτσι, σε σύγκριση με τη Β' φάση που δεν είχαν καταλάβει καλά τη μέθοδο της Νέας Μάθησης και τους δυσκόλεψε, στην Γ' φάση πρακτικών ασκήσεων

παρατηρήσαμε μία ανατροπή στα λεγόμενά τους, η οποία φάνηκε και στις τελευταίες συναντήσεις που έγιναν στην ολομέλεια των φοιτητών/φοιτητριών.

Κλείνοντας παρατηρήσαμε πως τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας συνέκλιναν προς την ίδια κατεύθυνση, γεγονός που πρόσφερε τη δυνατότητα ισχυροποίησης και εγκυρότητας της έρευνας μέσα από τη σύγκριση και επιβεβαίωση των ποιοτικών από τα ποσοτικά αποτελέσματα

4. Συμπεράσματα

Με την εφαρμογή της μεθόδου της Νέας Μάθησης συμπεράναμε πως ενισχύθηκε το γλωσσικό συνεχές από το σπίτι (οικογενειακός γραμματισμός) στο σχολείο και από το σχολείο στο σπίτι.

Ενισχύθηκαν τα κίνητρα των μαθητών/μαθητριών για ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή στο μάθημα της Γλώσσας.

Επίσης παρατηρήθηκε λειτουργική ομογενοποίηση των διαφορετικών επιπέδων των μαθητών/μαθητριών στην τάξη.

Θεωρήθηκε απαραίτητη η ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός στην επαγγελματική εξέλιξη.

Εκείνο που διαφοροποίησε την προτεινόμενη προσέγγιση διδασκαλίας της Γλώσσας με τις ήδη υπάρχουσες, ήταν η έμφαση που δόθηκε στη βιωμένη γνώση του παιδιού, γεγονός το οποίο ενίσχυσε την ταυτότητα του, (γλωσσική και πολιτισμική), και επίσης η έμφαση που δόθηκε στη δημιουργικότητα, ώστε το παιδί να εκφραστεί ελεύθερα σε σχέση με τη νέα γνώση και να τη μετασχηματίσει δημιουργικά σε νέα περιβάλλοντα, σε νέες καταστάσεις. Εξέχουσα θέση σε όλα αυτά έχουν οι «Πολυγραμματισμοί» (Kalantzis & Cope, 2013), και η βοήθεια των νέων μέσων ως υποστηρικτικά εργαλεία στη μάθηση και τη γνώση.

Οι φοιτητές/φοιτήτριες, στα πρωτόκολλά τους αναφέρουν το μεγάλο ποσοστό της συμμετοχής όλων των παιδιών στις διδασκαλίες, Η επιθυμία τους για συμμετοχή στο μάθημα αυξήσει τη γλωσσική εμπλοκή τους σε επίπεδο προφορικότητας, αλλά και ενίσχυσε την ταυτότητά τους, καθώς όλα τα παιδιά μπόρεσαν να εκφράσουν μέσα στην τάξη ελεύθερα τα βιώματά τους,. Αυτό συνέβη κυρίως λόγω της επιθυμίας τους να εκφράσουν τις εμπειρίες τους, αλλά και να συμμετάσχουν στις δημιουργικές δραστηριότητες.

Μέσα από την προτεινόμενη προσέγγιση, οι μελλοντικοί/κές εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να καταλάβουν την έννοια της εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στην πράξη, όπως επίσης τις έννοιες που αναφέρονταν στο Π.Σ. του 2011. Κατάλαβαν επίσης τις έννοιες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της διαχείρισης της τάξης, της πολυτροπικότητας, του αναστοχασμού, του κριτικού γραμματισμού αλλά και της διαχείρισης του σχολικού χρόνου.

Η εκπαίδευση και η καλή προετοιμασία των εκπαιδευτικών είναι πρωταρχικός παράγοντας στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και της ετερότητας που συναντούμε στις σχολικές τάξεις, όπως και στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής φυσιογνωμίας των σχολείων. Ένας/Μία καταρτισμένος/νη εκπαιδευτικός μπορεί και πρέπει να είναι έτοιμος/μη να αντιμετωπίσει αυτές τις προκλήσεις προς όφελος όλων των παιδιών που καλείται να εκπαιδεύσει.

5. Περιορισμοί και προτάσεις

Θεωρούμε ότι οι ερευνητικές συνθήκες θα διαμορφώνονταν ενδεχομένως ιδανικότερα με την παράλληλη λειτουργία ερευνητή – εκπαιδευτικού και συνεργαζόμενου ερευνητή/ερευνήτριας, δηλαδή σε ορισμένες φάσεις της έρευνας θα είχαν εξαιρετικό ενδιαφέρον και θα ενίσχυαν την ερευνητική ακολουθία οι παρατηρήσεις και οι απόψεις ενός μη συμμετέχοντα ερευνητή ή οι απόψεις των εκπαιδευτικών των τάξεων που παρακολούθησαν τη διδασκαλία των φοιτητών/φοιτητριών ή ακόμα και οι απόψεις των παιδιών .

Οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή αποτέλεσαν έναν σημαντικό περιορισμό καθώς δεν μπορούσαν να εφαρμόσουν την εργασία τους οι φοιτητές/φοιτήτριες έτσι όπως την είχαν σχεδιάσει λόγω τεχνικών προβλημάτων και απαρχαιωμένου εξοπλισμού.

Επιπλέον, θα αναφέραμε ως έναν περιοριστικό παράγοντα τον ελάχιστο χρόνο διδασκαλίας των φοιτητών/φοιτητριών κατά τις πρακτικές ασκήσεις Γ’ φάσης, συνήθως τον μήνα Μάιο, που το σχολικό έτος βρίσκεται σχεδόν στο τέλος του. Η σχολική ζωή αλλά και η διδακτική εμπειρία δεν γίνεται αντιληπτή από ημερήσιες επισκέψεις σχεδόν μιας εβδομάδας. Ένα δίωρο διδασκαλίας της Γλώσσας σε ‘μικρή’ τάξη (Γ΄ή Δ΄) και ένα δίωρο διδασκαλίας της Γλώσσας σε ‘μεγάλη’ τάξη (Ε΄ή Στ΄) δεν είναι αρκετός χρόνος, ώστε οι μελλοντικοί/μελλοντικές εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με τη σχολική ζωή και τη σχολική πράξη, να βιώσουν υπαρκτές καταστάσεις, τις οποίες θα συζητήσουν κατόπιν στην πανεπιστημιακή αίθουσα, θα συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη και θα λάβουν ανατροφοδότηση.

Θα προτείναμε η έρευνα αυτή να μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για ανάπτυξη διαφοροποιημένων διδακτικών προτάσεων.

Επίσης θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η μέθοδος αυτή σε επίπεδο διδασκαλίας και των μόνιμων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Θα ήταν ενδιαφέρουσα περαιτέρω έρευνα, ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που παρακολουθούν τις διδασκαλίες των φοιτητών/φοιτητριών αλλά και να διερευνηθούν και οι απόψεις των παιδιών .

Βιβλιογραφία

Altrichter, H.˙ Somekh, B˙ Posch, P. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μετάφραση: Δεληγιάννη, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Anthony, E. M. (1964). Approach, Method and Technique. *English language Teaching, 17*, 63-67.

Ανδρεαδάκης, Ν. & Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Αρβανίτη, Ε. (2009). Σχεδιασμοί Μάθησης και Νέα Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 3, Σεπτέμβριος 2009: (70- 86) ανακτήθηκε, 29/07/2019.

Αρβανίτη, Ε. (2011). 'Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση'. In ΙΓ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής

Εταιρείας. *Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία* (Τόμος Β') , Ιωάννινα, 20-22 Νοεμβρίου 2009, σελ. 539-551, Αθήνα: Διάδραση.

Αρβανίτη, Ε. (2013). Πολιτειακός πλουραλισμός και μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο "εμείς"και οι "άλλοι", *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών*, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, (Τόμος ΣΤ') (σελ. 90-123).

Αρβανίτη, Ε. (2013α). Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση: Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης: Προς τη νέα μάθηση». Στο M. Kalantzis & B. Cope, *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*, σ. 9-25. Αθήνα: Κριτική

Cummins, J. (2000). A Pedagogical Framework for Second Language Learning in the Context of Computer-Supported Sister Class Networks (μετάφραση στα Ελληνικά), στο: E. Skourtou (ed.), Bilingual Working Papers of Rhodes: Bilingualism and Learning on the Internet, University of the Aegean, http://www.rhodes.aegean.gr/tetradiarhodou/

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Kalantzis M. & Cope B. (2013). *Νέα Μάθηση Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Κριτική.

Μήτσης Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης Ν. Σ. (2001). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης Ν. (1999). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδοπούλου Μ. (2011). Από το γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς. (Παρουσίαση για την πλατφόρμα «Ταξίδι στο γραμματισμό»). Ανακτήθηκε 7/6/2018 από http://literacy.sch.gr/stable/Papadopoulou-emergent-literacy.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο*). Στο πλαίσιο της πράξης «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών – Οριζόντια Πράξη» Ανακτήθηκε 20/7/2014 από http://ebooks.edu.gr/info/newps/pdf

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο,* Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. (2011β). Η γλωσσική πολυμορφία στο ελληνικό σχολείο: Αντιφάσεις και προοπτικές. *Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση (σσ. 152-164).* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σκούρτου, Ε. (2010). Μετασχηματισμός: ένα κεντρικό ζήτημα στη μάθηση και στη διδασκαλία. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 2011/5, (98-99), ανακτήθηκε 2/10/2017 από http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/new-issue.html

Skourtou, E.· Kourtis-Kazoullis, V. and Cummins, J. (2006). Designing Virtual Learning Environments for Academic Language Development, στο: *J. Weiss, J. Nolan and P.*

Trifonas (Eds.), International Handbook of Virtual Learning Environments. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers, 2 Volumes

Σκούρτου Ε. (2005). Η Διγλωσσία στη Σχολική Τάξη: Παρεμβάσεις Εκπαιδευτικών. *Στο Πρακτικά συνεδρίου: Διγλωσσία και Εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Σκούρτου Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2002, 12-22.

Σκούρτου, Ε. (2000). Ο «Καλός» και ο «Κακός» Δίγλωσσος Μαθητής. *Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.),Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία.* Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε 2/3/2016 από http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou/o%20kalos%20kai%20o%20kakos.htm.

Σοφός, Α. (2015). *Σχεδιάζοντας σενάρια διδασκαλίας για την Πρακτική Άσκηση των φοιτητών. Ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής για την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της μεντορείας*. Αθήνα: Γρηγόρης

Σπανός, Γ., Μιχάλης, Α., (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για Δύο: Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: ένα κοινωνιογλωσσικόπολιτικό ζήτημα. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ, Γλώσσα και Κοινωνία (28*). Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.

Τσοκαλίδου Ρ. (2005). *Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας. Επιστήμες Αγωγής*, 4, 37-50.

Wells, G. (1999). The zone of proximal development and its implications for learning and teaching, In *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education* (pp. 313-2234). Campridge University Press

ΦΕΚ 303/τ. Β΄ (13-03-2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*.

Ιστότοποι

http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/skourtou/papers/DesigningVirtualLearning.pdf. Ανάκτηση (16-4-2021)

Critical Pedagogy (συλλογή άρθρων)

http://fcis.oise.utoronto.ca/~creitano/critical/criticalped.html Ανάκτηση (20-4-2021)

http://www.rhodes.aegean.gr/tetradiarhodou Ανάκτηση (25-4-2015)

http://neamathisi.com/learning-by-design/the-knowledge-processes Ανάκτηση (20-3--2021)

http://www.pi-schools.gr/programs/depps/ Διαθεματικό Ενιαίο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της Γλώσσας Ανάκτηση (20-3-2020)

Διασκευαστικές τεχνικές και εικονογράφηση στο έργο *Ορέστεια* της Σοφίας Ζαραμπούκα

Αναστασία Βασιλάκη
Φιλόλογος
anastasiavee@gmail.com

Περίληψη
Η παρούσα εργασία εξετάζει τη διασκευή της τριλογίας του Αισχύλου *Ορέστεια* (Αγαμέμνων, Χοηφόροι, Ευμενίδες) για παιδιά της Σοφίας Ζαραμπούκα στο ευρύτερο πλαίσιο μελέτης των διασκευών και συζητά τη σχέση της με το αρχαίο κείμενο, το λογοτεχνικό είδος του αφηγήματος, τη πολυτροπικότητά του και τη σχέση εικόνας και κειμένου. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για την ανάλυση της διασκευής συνδυάζει τη θεωρία της διακειμενικότητας με τη θεωρητική προσέγγιση της εικονογράφησης με βάση τις μελέτες του Perry Nodelman και της Αγγελικής Γιαννακοπούλου. Γενικότερα, η εργασία εστιάζει στα παρακειμενικά στοιχεία της έκδοσης της διασκευής και στη σχέση εικόνας και κειμένου. Από την ανάλυση της διασκευής διαπιστώνεται η έντονη θεατρικότητα της εικονογράφησης και η ενδογλωσσική μετάφραση του αρχικού έργου, ενώ συγχρόνως προκύπτει και η έκδηλη προσπάθεια της διασκευάστριας και εικονογράφου, να φέρει το αναγνωστικό κοινό από πολύ νεαρή ηλικία σε επαφή με την πολιτιστική του κληρονομιά.

Λέξεις-κλειδιά: Διασκευαστικές τεχνικές, Εικονογράφηση, *Ορέστεια*, Παρακειμενικά στοιχεία, Σοφία Ζαραμπούκα

Abstract
The paper focuses the adaptation of the trilogy of Aeschylus Oresteia (Agamemnon, Hoifori, Eumenides) for children by Sofia Zarabouka in the broader context of the study of adaptations and discusses its relation with the ancient text, the literary genre of the narrative, its multimodality and the relationship between image and text. The methodology which is used for the analysis of adaptations combines the theory of the intertextuality with the theoretical approach of illustration based on the studies of Perry Nodelman and Aggeliki Giannakopoulou. Generally, the paper focuses on the paratext elements of the adaptation and the relation between image and text. The analysis of adaptation reveals the intense theatricality of the illustration and the intralingual translation of the original work, while it shows the effort of the adaptor/illustrator to introduce young audiences to their cultural heritage.

Keywords: Adaptation techniques, Illustration, Oresteia, Paratext elements, Sophia Zarabouka

0. Εισαγωγή

Η Σοφία Ζαραμπούκα μετά τις επιτυχημένες εικονογραφημένες διασκευές των αριστοφανικών κωμωδιών στα τέλη της δεκαετίας του ’70 και των ομηρικών επών στα τέλη της δεκαετίας του ’80 διασκευάζει και εικονογραφεί τραγωδία για παιδιά. Η θητεία της ως σκηνογράφου στο Θέατρο Τέχνης του Καρόλου Κουν και η πεποίθησή της ότι «*τα παιδιά πρέπει να μάθουν από νωρίς τους θησαυρούς της πατρίδας τους*» (προσωπική συνομιλία), την οδήγησαν να διασκευάσει και να εικονογραφήσει την αισχύλεια *Ορέστεια*, η οποία κυκλοφόρησε το 2001 από τις εκδόσεις Κέδρος. Είναι ενδιαφέρον να εξετάσουμε τον τρόπο που διασκευάζει και εικονογραφεί για παιδιά, μια αρχαία τραγωδία που το κύριο θέμα της είναι ο φόνος (συζυγοκτονία στον «Αγαμέμνονα» και μητροκτονία στις «Χοηφόρες»).

Οι μύθοι των επών αποτέλεσαν την πρώτη ύλη για τις τραγωδίες μία εκ των οποίων είναι και η τριλογία του Αισχύλου *Ορέστεια*, που πραγματεύεται τον νόστο του Αγαμέμνονα στη πατρίδα του και είναι η μοναδική σωζόμενη τριλογία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας. Η *Ορέστεια* αποτελείται από τις τραγωδίες «Αγαμέμνων», «Χοηφόροι», «Ευμενίδες». Η πρώτη είναι η τραγωδία του φόνου του Αγαμέμνονα από τη σύζυγο του την Κλυταιμνήστρα και τον εραστή της τον Αίγισθο, η δεύτερη είναι η τραγωδία της εκδίκησης του φόνου του από τον Ορέστη και η τρίτη είναι η τραγωδία της κρίσης και της συγχώρεσης. Η τριλογία της *Ορέστειας* παρουσιάστηκε στα εν Άστει Διονύσια το 458 π.Χ. αποσπώντας το πρώτο βραβείο και ήταν η τελευταία νίκη του Αισχύλου, καθώς δύο χρόνια αργότερα το 456 π. Χ. πεθαίνει στη Γέλα της Σικελίας (Lesky, 2003:184).

1. Τα παρακειμενικά στοιχεία και η εικονογράφηση της *Ορέστειας*

Σε ένα βιβλίο και ειδικότερα σε ένα εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο τα παρακειμενικά του στοιχεία παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στο να αγοραστεί και να διαβαστεί από τους αναγνώστες, πόσο μάλλον όταν οι αναγνώστες στους οποίους το βιβλίο απευθύνεται είναι παιδιά (Τσιλιμένη, 2007:15).

Ο όρος παρακείμενο (paratext) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από το Genette για να δηλώσει ένα ετερογενές σύνολο συνοδευτικών στοιχείων του λογοτεχνικού κειμένου όπως είναι ο τίτλος, το όνομα του συγγραφέα, τα βιογραφικά σημειώματα και οι συνεντεύξεις του, ο εκδότης, το αναγνωστικό κοινό, η δημοσιοποίηση του βιβλίου και οι κριτικές. Η χρήση του συνθετικού *παρά* έχει διττή σημασία, καθώς δηλώνει αυτό που είναι δίπλα, παράλληλα, κοντά αλλά και αυτό που είναι σε αντίθεση ή σε διαφωνία μ’ αυτό που βρίσκεται εντός και εκτός του λογοτεχνικού κειμένου. Ο Genette προτιμά να βλέπει το παρακείμενο ως κατώφλι (threshold), ως μια ζώνη μεταφοράς και συναλλαγής ανάμεσα στο κείμενο και στα εξωκειμενικά στοιχεία (Γιαννικοπούλου, 2008: 263).

Επίσης, ο χαρακτηρισμός του παρακειμένου ως προθαλάμου (vestibule), αν ειδωθεί από την πλευρά της υποδοχής, παραπέμπει ουσιαστικά σε μια πρώτη επαφή

με το κείμενο, η οποία ανάλογα με το πόσο ελκυστική είναι, μπορεί να οδηγήσει τον αναγνώστη είτε στην ανάγνωση του βιβλίου, είτε στην απόρριψή του. Παράλληλα, όμως «*λειτουργεί και ως θάλαμος αποσυμπίεσης διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση του αναγνώστη από το εξωκειμενικό στο εσωκειμενικό σύμπαν*» (Γιαννικοπούλου, 2008: 263-264).

Ο Genette κατηγοριοποιεί το παρακείμενο (paratext) σε περικείμενο (peritext) και σε επικείμενο (epitext). Το περικείμενο αφορά ό,τι περιβάλλει το κείμενο μέσα στο πλαίσιο του βιβλίου όπως είναι ο τίτλος, ο υπότιτλος, το εξώφυλλο, το οπισθόφυλλο, οι ταπετσαρίες, οι αφιερώσεις, οι ευχαριστίες, τα βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα κ.α., ενώ το επικείμενο σχετίζεται με τις συνεντεύξεις του συγγραφέα, τις βιβλιοπαρουσιάσεις, τις κριτικές και τους τρόπους προώθησης του βιβλίου από τον εκδοτικό οίκο (Σδρούλια και Τσιλιμένη, 2017:2).

Τα παρακειμενικά στοιχεία ενός βιβλίου παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο τόσο στη διαμόρφωση άποψης για το νόημα του βιβλίου πριν την ανάγνωση του όσο και στην επιλογή του (Γιαννικοπούλου 2008:264). Οι Martinez, Stier και Falcon (2016: 305). υποστηρίζουν ότι στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, περισσότερο από κάθε άλλο λογοτεχνικό είδος, τα περικειμενικά στοιχεία μπορούν να συνδεθούν με την ιστορία και να την υποστηρίξουν, ενώ τονίζουν και τη συνεργία μεταξύ κειμένου (οπτικού και λεκτικού) και παρακειμένου. Όταν ο αναγνώστης ξεκινάει την ανάγνωση ενός εικονογραφημένου βιβλίου από το γραπτό κείμενο, προσπερνώντας τα περικειμενικά του στοιχεία, τότε «*στερείται ένα μέρος της αναγνωστικής εμπειρίας και περιορίζει ιδιαίτερα την νοηματοδότηση του περιεχομένου του βιβλίου στην οποία συνεισφέρουν αυτά τα πολυτροπικά στοιχεία*» (Σδρούλια και Τσιλιμένη, 2017:2).

Το εξώφυλλο ενός βιβλίου αποτελεί για πολλούς μελετητές το σημαντικότερο σημείο ολόκληρου του παρακειμένου, καθώς μέσα από το συνδυασμό του γραπτού κειμένου, της εικόνας και των σχεδιαστικών του στοιχείων προϊδεάζει τον επικείμενο αναγνώστη και του προσφέρει μια πρώτη νοηματοδότηση για το περιεχόμενο του βιβλίου (Γιαννικοπούλου, 2008:269-271).

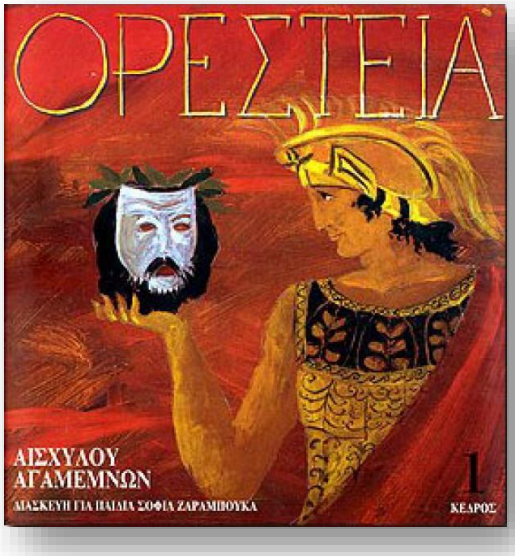
Σε ένα εικονογραφημένο βιβλίο η εικονογράφηση και ο τίτλος αποτελούν τα βασικά στοιχεία του εξωφύλλου. Η εικονογράφηση προσκαλεί τους αναγνώστες να «εξερευνήσουν» το βιβλίο και συχνά λειτουργεί ως αναπόσπαστο κομμάτι της αφήγησής του (Σδρούλια και Τσιλιμένη, 2017:4). Ο Nodelman (2009: 91) επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι μέσα από προσεκτικά επιλεγμένες εικονογραφήσεις, το εξώφυλλο μπορεί να δώσει το νόημα της φύσης της ιστορίας δημιουργώντας κατάλληλες αναγνωστικές προσδοκίες στον επικείμενο αναγνώστη. Επιπλέον, η στάση μας απέναντι σε ένα βιβλίο καθορίζεται από τις οπτικές πληροφορίες που παίρνουμε από το εξώφυλλο του, το οποίο ουσιαστικά νοηματοδοτεί το περιεχόμενό του (Nodelman, 2009:91).

Ο τίτλος «Ορέστεια» είναι τοποθετημένος με μεγάλα γράμματα στην κορυφή του βιβλίου καλύπτοντας σχεδόν το ένα τέταρτο της επιφάνειας του. Τα γράμματα είναι

αρχαιοπρεπή σε κίτρινο χρώμα θυμίζοντας ανάγλυφο, «*ενώ το καλλιγραφικό φινίρισμα αποτελεί μια ακόμα έμμεση υπόμνηση της αρχαίας χαρακτικής*» (Μουλά, 2010:361). Κάτω αριστερά είναι τοποθετημένος με μικρότερα λευκά γράμματα ο τίτλος «Αισχύλου Αγαμέμνων» και αμέσως παρακάτω η ένδειξη ότι πρόκειται για διασκευή για παιδιά με το όνομα της διασκευάστριας και της εικονογράφου Σοφίας Ζαραμπούκα. Κάτω δεξιά είναι τοποθετημένοι ο αριθμός 1 που δηλώνει ότι το βιβλίο αυτό αποτελεί το πρώτο τόμο της τριλογίας και ακριβώς από κάτω από τον αριθμό, ο εκδοτικός οίκος Κέδρος.

Στο εμπροσθόφυλλο απεικονίζεται μια ανδρική φιγούρα με αρχαιοπρεπή ενδυμασία να κρατά στο χέρι της ένα αρχαίο προσωπείο, δηλώνοντας μ' αυτό τον τρόπο την ταυτότητά του, ότι δηλαδή πρόκειται για υποκριτή. Όπως αποδεικνύουν οι εικόνες των αρχαίων αγγείων, οι υποκριτές κατά την αρχαιότητα φορούσαν προσωπεία. Αυτό αποδεικνύει ένα θραύσμα αγγείου του 4^{ου} π. Χ. που βρέθηκε στη Σικελία, και το οποίο απεικονίζει έναν υποκριτή να κρατά με τον ίδιο τρόπο το προσωπείο του, όπως ο υποκριτής του εξωφύλλου του «Αγαμέμνονα», από το οποίο ίσως να εμπνεύστηκε η εικονογράφος.

Εικόνα 10: Το εξώφυλλο του Αγαμέμνονα



Οι σκούρες αποχρώσεις του κόκκινου που παρατηρούμε στο εξώφυλλο σε συνδυασμό με τις άτακτες πινελιές δημιουργούν μια αίσθηση αγωνίας στον αναγνώστη, εισάγοντάς τον μ' αυτόν τον τρόπο στο πνεύμα της υπόθεσης. Η ενδυμασία του υποκριτή με την περικεφαλαία και τον περίτεχνο θώρακα δηλώνει αφενός, ότι η υπόθεση του έργου τοποθετείται στην αρχαιότητα και αφετέρου ότι το πρόσωπο, που υποδύεται ο υποκριτής είναι ένα σημαντικό πρόσωπο της αρχαιότητας. Το προσωπείο που κρατά η ανδρική φιγούρα νοηματοδοτεί ότι το αναγνωστικό κοινό θα παρακολουθήσει μια θεατρική παράσταση.

Όπως στο εμπροσθόφυλλο, έτσι και στο οπισθόφυλλο κυριαρχούν οι αποχρώσεις του κόκκινου, χωρίς όμως να απεικονίζεται κάποια εικόνα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στο οπισθόφυλλο του βιβλίου δεν αναφέρεται η ηλικιακή ομάδα των αναγνωστών στην οποία απευθύνεται η διασκευή, ούτε η περίληψη του έργου, όπως συνήθως γίνεται στο οπισθόφυλλο κάθε λογοτεχνικού βιβλίου.

Όσον αφορά τα εσώφυλλα του βιβλίου, αυτά είναι μονόχρωμα καφέ και λειτουργούν ως θάλαμος αποσυμπίεσης λίγο πριν ο αναγνώστης προχωρήσει στην ανάγνωσή του έργου. Μετά τα εσώφυλλα, η λευκή σελίδα που αναγράφει στο πάνω αριστερό μέρος της τον τίτλο της τραγωδίας «Αγαμέμνων» με κεφαλαία γράμματα, επαναλαμβάνει το μήνυμα του εξωφύλλου, ότι δηλαδή πρόκειται για μια σοβαρή διασκευή, η οποία σέβεται το πρωτότυπο (Μουλά, 2006:365). Στο τέλος της διασκευής παρατίθενται οι φράσεις που υπάρχουν γραμμένες στα αρχαία ελληνικά μέσα στις εικόνες «*έτσι όπως τις έλεγαν οι ηθοποιοί τον καιρό του Αισχύλου*» (Ζαραμπούκα, 2001 α:39). Η συγγραφέας παραθέτει αυτούσιους τους στίχους και από κάτω τη μετάφρασή τους στα νέα ελληνικά μαζί με την αρίθμησή των στίχων, όπως βρίσκονται στο πρωτότυπο.

π.χ. *Στιχ. 252: Πριάμου γάρ ᾑρήκασιν Ἀργεῖοι πόλιν.*

Οι Αργίτες πήραν την πόλη του Πριάμου. (Ζαραμπούκα, 2001α:39)

Μ' αυτό τον τρόπο η διασκευάστρια θέλει αφενός να φέρει το παιδικό αναγνωστικό κοινό σε επαφή με στίχους από το πρωτότυπο κείμενο και αφετέρου θέλει ο αναγνώστης να τους διαβάσει δυνατά και ως ακροατής να θαυμάσει την μουσικότητα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Στο τέλος της διασκευής παρατίθεται η εργογραφία της Σ. Ζαραμπούκα και δίπλα από ορισμένα βιβλία επισημαίνονται οι γλώσσες στις οποίες έχουν μεταφραστεί, γραμμένες με κόκκινη μελάνη (Ζαραμπούκα, 2001α:40).

Στα αριστερά του δισέλιδου που ακολουθεί τη σελίδα του τίτλου και λίγο πριν τη διασκευή του έργου, η Σ. Ζαραμπούκα δίνει στους μικρούς αναγνώστες πληροφορίες σχετικά με την τραγωδία, το θέατρο και τον Αισχύλο. Ουσιαστικά, μέσα από τις πληροφορίες αυτές ο μικρός αναγνώστης γνωρίζει τη πολιτιστική του κληρονομιά, το θέατρο και τις συμβάσεις του. Αυτές οι πληροφορίες δίνονται και στους τρεις τόμους της *Ορέστειας*. Η πρώτη πληροφορία που δίνεται είναι ότι «*η τραγωδία είναι το θέατρο που παίζεται στην Ελλάδα τον 5ο αι. π.Χ.*», ενώ αμέσως μετά η διασκευάστρια συνδέει τα ομηρικά έπη με την τραγωδία μέσω της προειδοποίησης ότι «*Όπως στην Ιλιάδα και στην Οδύσσεια, το ίδιο και στην τραγωδία συμβαίνουν πράγματα υπερβολικά, που δεν τα χωράει ο νους του ανθρώπου»,* ενώ τονίζει στους μικρούς αναγνώστες ότι «*αυτά βέβαια γίνονται στη σκηνή του αρχαίου θεάτρου*» (Ζαραμπούκα, 2001α:5) και κατά συνέπεια δεν είναι πραγματικά γεγονότα.

Στη συνέχεια, παρέχει στον αναγνώστη τις πρώτες σχηματικές πληροφορίες για τον τραγικό ποιητή Αισχύλο τονίζοντας του ότι «*είναι ο πρώτος αρχαίος Έλληνας που έγραψε τραγωδίες*» και ότι «*πολέμησε για την πατρίδα του στο Μαραθώνα, τη Σαλαμίνα και τις Πλαταιές*» (Ζαραμπούκα, 2001α:1). Από αυτές τις πληροφορίες ο

αναγνώστης μαθαίνει ότι ο Αισχύλος εκτός από τραγωδός, υπήρξε και αγωνιστής της ελευθερίας κατά τους Περσικούς πολέμους. Μ' αυτό τον τρόπο ο Αισχύλος προβάλλεται ως ιδανικό για τους μικρούς αναγνώστες, αφού πολέμησε για την ελευθερία της πατρίδας. Οι πληροφορίες για τον Αισχύλο ολοκληρώνονται με την αναφορά των έργων του, που έχουν σωθεί. Παρατηρούμε δηλαδή ότι η διασκευή μέσα από τις αρχαιογνωστικές πληροφορίες που παρέχει για το παιδικό αναγνωστικό κοινό λειτουργεί και ως βιβλίο γνώσεων.

Στο επόμενο δισέλιδο, η διασκευάστρια μέσα από το ρόλο του αφηγητή, ξεναγεί νοερά το αναγνωστικό κοινό στην εποχή, όπου παίχτηκαν οι πρώτες παραστάσεις των έργων. Στη νοερή αυτή ξενάγηση ο αφηγητής παρουσιάζει τον Αισχύλο ως σκηνοθέτη, «*στα αρχαία θέατρα μπορούμε να φανταστούμε τον ποιητή να ετοιμάζει την παράσταση του έργου του*» και τους ηθοποιούς να φοράνε τη σκευή τους, τα μέρη της οποίας περιγράφει η διασκευάστρια: «*στη σκηνή οι ηθοποιοί βάζουν τις μάσκες και τα κοστούμια τους. Φοράνε κάτι παπούτσια ειδικά, τους κοθόρνους, για να φαίνονται πιο ψηλοί και διαφορετικοί από τους απλούς ανθρώπους*» (Ζαραμπούκα, 2001α:2).

Στη συνέχεια, αναφέρεται στον Χορό, ο οποίος χρήζει επεξήγησης μιας και το αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνεται η διασκευή δεν είναι εξοικειωμένο με θέματα που σχετίζονται με το αρχαίο θέατρο. «*Εκτός από τους ήρωες της ιστορίας που θα δούμε, κάθε τραγωδία έχει ένα Χορό, μια ομάδα ηθοποιών που συνομιλούν με τους πρωταγωνιστές, αλλά λένε και όσα σκέφτονται στο ακροατήριο*» (Ζαραμπούκα, 2001α:2). Με τρόπο απλό και κατανοητό για το μικρό αναγνώστη, η Σ. Ζαραμπούκα προσδιορίζει το ρόλο του Χορού σε ένα μεταίχμιο μεταξύ αυτού, των ηθοποιών και των θεατών (Μουλά, 2006:364).

Κλείνοντας αυτή τη μικρή εισαγωγή γνωριμίας με το θέατρο η διασκευάστρια περιγράφει το πως ήταν αρχιτεκτονικά τα αρχαία θέατρα στα οποία παίζονταν τα έργα: «*Τα θέατρα ήταν όλα ανοιχτά και χτισμένα σε όμορφα τοπία. Οι πέτρινες θέσεις, οι κερκίδες, όπου κάθονται οι θεατές, σχηματίζουν ένα πέταλο γύρω από έναν κύκλο που λέγεται Ορχήστρα*» (Ζαραμπούκα, 2001α: 2). Η περιγραφή αυτή ενισχύεται από την εικόνα που είναι τοποθετημένη στην αριστερή σελίδα του δισέλιδου και απεικονίζει ένα αρχαίο θέατρο δίνοντας την δυνατότητα στους μικρούς αναγνώστες/θεατές να το γνωρίσουν, επεξεργαζόμενοι την εικόνα του.

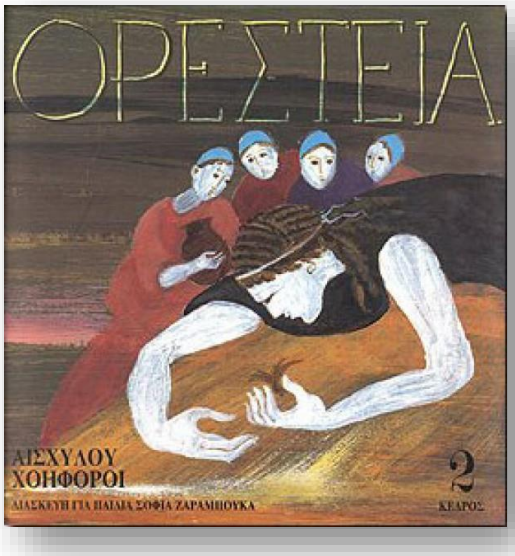
Εικόνα 2: Το Αρχαίο Θέατρο

Στο εξώφυλλο των Χοηφόρων απεικονίζεται μια σκηνή που εμπεριέχεται στο εσωτερικό του βιβλίου (Ζαραμπούκα, 2001β:16): η Ηλέκτρα σκυμμένη πάνω από τον τάφο του Αγαμέμνονα, κρατά μια τούφα από τα μαλλιά του Ορέστη, ο οποίος την είχε τοποθετήσει προηγουμένως στον τάφο ως ένδειξη πένθους, ενώ ακριβώς πίσω από την Ηλέκτρα στέκονται οι Χοηφόρες. Η ταυτότητα των γυναικών δηλώνεται από την υδρία που κρατά η μία εξ αυτών. Στη διασκευή αυτή η θεατρικότητα υπονοείται από το αφύσικο λευκό χρώμα του δέρματος των ηρώων, το οποίο προκαταλαμβάνει τον αναγνώστη (Μουλά, 2006:362).

Όπως είδαμε και στο πρώτο βιβλίο της τριλογίας, ο τίτλος «Ορέστεια» δίνεται με μεγάλα αρχαιοπρεπή γράμματα στην κορυφή του βιβλίου, ενώ κάτω αριστερά είναι γραμμένος με μικρότερα γράμματα ο τίτλος «Αισχύλου Χοηφόροι» και η ένδειξη «διασκευή για παιδιά» και ακριβώς δίπλα το όνομα της διασκευάστριας και εικονογράφου Σοφίας Ζαραμπούκα. Κάτω δεξιά είναι τοποθετημένος ο αριθμός 2 που δηλώνει ότι είναι ο δεύτερος τόμος της τριλογίας και ακριβώς από κάτω ο εκδοτικός οίκος, Κέδρος. Τα χρώματα που κυριαρχούν στο εξώφυλλο είναι οι σκούρες αποχρώσεις του καφέ, που όπως είδαμε και στο εξώφυλλο του *Αγαμέμνονα* υπαινίσσονται αφενός τον σκηνικό διάκοσμο και αφετέρου δημιουργούν μια αίσθηση αγωνίας, εισάγοντας μ’ αυτόν τον τρόπο τον αναγνώστη στο πνεύμα της υπόθεσης, ενώ από την ενδυμασία των ηρώων ο αναγνώστης μεταφέρεται στη σκηνή ενός αρχαίου θεάτρου.

Στο οπισθόφυλλο και αυτής της διασκευής δεν αναγράφεται ούτε η περίληψη της τραγωδίας, ούτε η ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται, αλλά κυριαρχούν οι άτακτες πινελιές του καφέ χρώματος του εξωφύλλου. Τα εσώφυλλα του βιβλίου είναι και σ’ αυτή τη διασκευή μονόχρωμα καφέ και λειτουργούν κι εδώ ως θάλαμος αποσυμπίεσης για τον αναγνώστη, ενώ ο τίτλος «Αισχύλου Ορέστεια, Χοηφόροι 2» (Ζαραμπούκα, 2001β: 2) γραμμένος σε λευκή σελίδα χωρίς διακοσμητικά στοιχεία στο εσωτερικό του βιβλίου, επαναλαμβάνει το μήνυμα του εξωφύλλου που είναι ο σεβασμός απέναντι στο πρωτότυπο (Μουλά, 2006:362-363).

Εικόνα 3: Το εξώφυλλο των Χοηφόρων

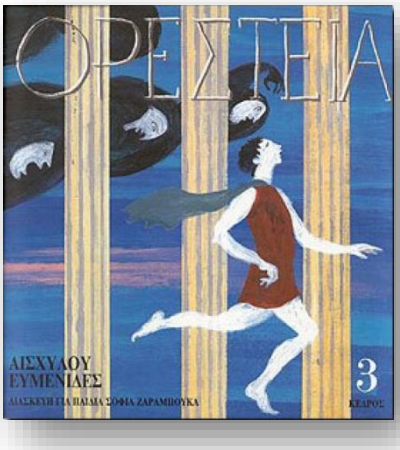


Και στο δεύτερο τόμο της διασκευασμένης για παιδιά τριλογίας, υπάρχουν τα εξής στοιχεία, που είδαμε και στον *Αγαμέμνονα*: α) το ίδιο εισαγωγικό κείμενο στο οποίο αναφέρονται σχηματικά τα περί τραγωδίας, θεάτρου και τα βασικά στοιχεία για τον Αισχύλο, β) το γενεαλογικό δέντρο των Ατρειδών που ξεκινά από την γενιά του Πέλοπα, γ) οι φράσεις στα αρχαία ελληνικά που είναι μέσα στις εικόνες μαζί με τις μεταφράσεις τους και δίπλα γραμμένοι οι στίχοι από το πρωτότυπο και δ) η εργογραφία της Σοφίας Ζαραμπούκα, όπου οι γλώσσες στις οποίες έχουν μεταφραστεί ορισμένα από τα έργα της είναι γραμμένες με κόκκινη μελάνη.

Στο εξώφυλλο του τρίτου βιβλίου της *Ορέστειας* επιλέγεται πάλι μια σκηνή που εμπεριέχεται και αυτή στο εσωτερικό του βιβλίου (Ζαραμπούκα, 2001γ:17-18), όπου απεικονίζεται ο Ορέστης να βγαίνει τρέχοντας από το ναό του Απόλλωνα και να τον καταδιώκουν οι Ερινύες. Όπως είδαμε και στο εξώφυλλο των *Χοηφόρων* το αφύσικο λευκό χρώμα στην επιδερμίδα των ηρώων, δηλώνει τη θεατρική σύμβαση, ενώ οι κυρίαρχες αποχρώσεις του μπλε δημιουργούν στον αναγνώστη μια αίσθηση αγωνίας, όπως συμβαίνει και στους δύο προηγούμενους τόμους.

Οι κίονες του ναού αλλά και η ενδυμασία του Ορέστη μεταφέρουν τον αναγνώστη στην αρχαιότητα. Ο τίτλος του έργου και το όνομα της διασκευάστριας και εικονογράφου, ακολουθούν την γραμμή των προηγούμενων τόμων. Στο οπισθόφυλλο και αυτού του βιβλίου δεν αναγράφεται η περίληψη του έργου, ούτε η ηλικιακή ομάδα των αναγνωστών στην οποία το έργο απευθύνεται, ενώ και εδώ τα εσώφυλλα είναι μονόχρωμα μπλε για να αποσυμπιέσουν τον αναγνώστη. Και εδώ έχουμε το ίδιο εισαγωγικό σημείωμα, όπου δίνονται επιγραμματικά τα στοιχειώδη για την τραγωδία, το θέατρο και τον Αισχύλο, ενώ προς τέλος του βιβλίου υπάρχει πάλι το γενεαλογικό δέντρο των Ατρειδών, οι αρχαίες φράσεις του πρωτοτύπου που βρίσκονται γραμμένες μέσα στις εικόνες με τις μεταφράσεις από τους στίχους του πρωτοτύπου και η εργογραφία της διασκευάστριας και εικονογράφου.

Εικόνα 4: Το εξώφυλλο των Ευμενίδων



Και στα τρία βιβλία της *Ορέστειας* εικονογραφικά παρουσιάζονται στους αναγνώστες/θεατές, οι ηθοποιοί να κρατούν τα προσωπεία τους και να τα περιεργάζονται λίγο πριν ξεκινήσει η παράσταση. Το λευκό χρώμα της επιδερμίδας τους, όπως προαναφέραμε, χρησιμοποιείται από την εικονογράφο, για να δηλώσει τη θεατρική σύμβαση, ενώ η πλοκή της ιστορίας, όπως παρατηρούμε από τις εικόνες φαίνεται να πραγματοποιείται στη σκηνή του αρχαίου θεάτρου. Όσον αφορά το κείμενο, αυτό είναι τοποθετημένο σε λευκή σελίδα, ενώ οι εικόνες καταλαμβάνουν τα 3/4 του δισέλιδου. Οι μόνες εικόνες που τοποθετούνται σε πλαίσια είναι οι εικόνες που συνοδεύουν τις εισαγωγές και των τριών βιβλίων της *Ορέστειας.*

Στις εικόνες παρατηρούμε ότι η Σ. Ζαραμπούκα τοποθετεί στίχους του αρχαίου κειμένου, προκειμένου να της δει ο αναγνώστης και να της αναγνώσει, θέλοντας να τον φέρει σε επαφή με το αρχικό έργο. Ο λόγος που η εικονογράφος έβαλε στίχους του αρχαίου κειμένου μέσα στις εικόνες και δεν τους τοποθέτησε στο κείμενο, είναι γιατί οι αναγνώστες προσέχουν περισσότερο την εικόνα. Άλλωστε, οι στίχοι προέρχονται από τα μέρη του αρχικού κειμένου που διασκεύασε και επισημαίνονται μέσα στο λεκτικό κείμενο με κόκκινη μελάνη.

Εικονογραφικά παρατηρούμε ότι οι αναλήψεις, όπως για παράδειγμα το όραμα της Κασσάνδρας αποδίδονται με σκούρο μπλε χρώμα, δηλώνοντας μ' αυτό τον τρόπο τον χρόνο, ενώ στην εικονογράφηση των ηρώων παρατηρούμε την έντονη κίνηση των χεριών, στοιχείο της θεατρικότητας, που αποδίδει μέσω την εικονογράφησής της η Σοφία Ζαραμπούκα.

2. Διασκευαστικές τεχνικές της *Ορέστειας*

Ένα κείμενο χαρακτηρίζεται ως διασκευή όταν έχει σχέση με ένα αφετηριακό κείμενο, το οποίο είναι κλασικό έργο και μας έχει παραδοθεί σε πάγια μορφή. Το νέο ή δευτερογενές έργο δημιουργείται από τον διασκευαστή, έχοντας ως βάση τα στοιχεία της κειμενικότητας του αφετηριακού έργου δηλαδή το είδος του, την ιστορία, τους χαρακτήρες, την πλοκή και την εγγεγραμμένη ιδεολογία. Οι

συνηθέστερες τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις διασκευές αυτές είναι α) η παράλειψη, β) η προσθήκη και γ) η αλλαγή είδους.

Σύμφωνα με την Αλ. Ζερβού (2012:123), η παράλειψη είναι η συνηθέστερη μορφή των διασκευασμένων έργων για παιδιά, καθώς αφαιρεί ότι δεν θα γινόταν κατανοητό από ένα παιδί και επομένως ταυτίζεται με το είδος της απλοποίησης. Επιπλέον, σημειώνει ότι η τεχνική αυτή αφαιρεί από το δευτερογενές έργο και ότι θεωρείται «άτοπο» για τους μικρούς αναγνώστες, όπως για παράδειγμα τα ιδεολογικά συμφραζόμενα, ταυτίζοντας μ' αυτό τον τρόπο την τεχνική της παράλειψης με την παιδαγωγική λογοκρισία.

Η τεχνική της προσθήκης, αντιθέτως είναι πιο καταλυτική από την παράλειψη, καθώς στοχεύει στο να προσαρμόσει το αφετηριακό κείμενο στα μέτρα των μικρών αναγνωστών. Έχει τη μορφή επεξηγηματικού σχολιασμού και *«'δικαιολογεί' πρόσωπα και γεγονότα, αποδίδει προθέσεις και κίνητρα, οδηγώντας κάποτε σε μία τρομακτική αλλοίωση»* (Ζερβού 2012:124).

Για τη σύγκριση του αρχικού και του δευτερογενούς έργου βασιστήκαμε στην ενδογλωσσική μετάφραση της τραγωδίας του Τάσου Ρούσσου των εκδόσεων Κάκτος (1993). Μετά τις κατατοπιστικές πληροφορίες που δίνει η διασκευάστρια στο παιδικό αναγνωστικό κοινό, που είδαμε προηγουμένως, παρουσιάζει αρχικά στα δεξιά του δισέλιδου τα πρόσωπα του έργου (φρουρός, Χορός, Κλυταιμνήστρα, κήρυκας, Αγαμέμνονας, Κασσάνδρα, Αίγισθος) και δίπλα από το κάθε πρόσωπο αναφέρεται η ιδιότητά του, ακριβώς, όπως δίνεται και στη μετάφραση του πρωτοτύπου (Μτφρ. Τ. Ρούσσου). Ήδη από τα παρακειμενικά στοιχεία του βιβλίου η διασκευάστρια πληροφορεί τον αναγνώστη/θεατή, ότι η διασκευή σέβεται το πρωτότυπο, πράγμα που επιβεβαιώνεται από την παρουσίαση των προσώπων του έργου.

Πριν την κυρίως αφήγηση, η Σοφία Ζαραμπούκα παραθέτει ακριβώς κάτω από την παρουσίαση των προσώπων, μια δισέλιδη εισαγωγή, η οποία αποτελεί μια ανασκόπηση των γεγονότων που είχαν προηγηθεί, με σκοπό να καλυφθούν οι βασικές φάσεις του μύθου των Ατρειδών και να κατανοήσει το παιδικό αναγνωστικό κοινό τον μύθο πάνω στον οποίο στηρίχθηκε η τραγωδία (Μουλά, 2006:365). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι οι ιστορίες των τραγωδιών που παίζονταν στη σκηνή του θεάτρου ήταν απολύτως γνωστές στο ενήλικο θεατρικό κοινό την εποχή που παίζονταν για πρώτη φορά, κάτι που όμως δεν ισχύει στην περίπτωση του ανήλικου αναγνωστικού κοινού στο οποίο απευθύνεται η διασκευή. Γνωρίζοντας τις γνώσεις του αποδέκτη της διασκευής, η Σ. Ζαραμπούκα κρίνει απολύτως απαραίτητο να παραθέσει μια εισαγωγή με τα προηγηθέντα γεγονότα του μύθου, η οποία αποτελεί την διασκευαστική τεχνική της προσθήκης.

Η κύρια διασκευαστική τεχνική που χρησιμοποιεί η Σ. Ζαραμπούκα, για να διασκευάσει την *Ορέστεια* για παιδιά είναι η παράλειψη, ενώ σε μικρότερο βαθμό χρησιμοποιεί την προσθήκη. Μία από τις προσθήκες που κάνει είναι οι εισαγωγές που παραθέτει μετά την παρουσίαση των προσώπων στην αρχή κάθε έργου της τριλογίας.

Στη διασκευή της η διασκευάστρια προωθεί την πολιτική διάσταση της διαμάχης των Ατρειδών, που ήταν η διεκδίκηση της εξουσίας. Λόγω των αρχών της Παιδικής Λογοκρισίας δεν αναφέρει στο έργο ότι ο Αίγισθος ήταν καρπός της αιμομικτικής σχέσης του Θυέστη με την κόρη του την Πελοπία, όπου σύμφωνα με το χρησμό το παιδί που θα γεννιόταν από αυτή τη σχέση θα ήταν ο εκδικητής του. Αναφέρει ότι ήταν ο μικρός γιος του Θυέστη. Η διασκευάστρια παίρνει τον μύθο και τον προσαρμόζει σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής, αλλά και σύμφωνα με την αντιληπτικότητα των αποδεκτών της. Αν και δεν αναφέρεται στο οπισθόφυλλο της διασκευής η ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται, η *Ορέστεια* απευθύνεται σε παιδιά από δέκα ετών και πάνω (προσωπική επικοινωνία).

Τα κίνητρα του Αιγίσθου και της Κλυταιμήστρας όπως παρουσιάζονται από την Σ. Ζαραμπούκα ήταν για τον μεν Αίγισθο η κατάληψη της εξουσίας και η εκδίκηση για το φόνο των αδερφών του, ενώ της Κλυταιμνήστρας ο θυμός και το μίσος για τη θυσία της κόρης της Ιφιγένειας. Με λίγα λόγια, το κίνητρο και των δύο εραστών είναι η εκδίκηση. Όπως παρατηρούμε, όμως από την διασκευή απουσιάζει ο υπαινιγμός της ερωτικής σχέσης μεταξύ της Κλυταιμνήστρας και του Αιγίσθου, γεγονός που δικαιολογείται από την πρόθεση να απαλειφθούν στοιχεία τα οποία προσκρούουν στις αρχές της παιδαγωγικής.

Ως προσθήκη μπορεί να θεωρηθεί η εισαγωγή που παραθέτει μετά την παρουσίαση των προσώπων του έργου, στην οποία αναφέρει τα βασικά σημεία του μύθου των Ατρειδών. Η διασκευάστρια γνωρίζοντας ότι το παιδικό αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνεται, δεν διαθέτει τις απαιτούμενες γνώσεις γύρω από το συγκεκριμένο μύθο, φροντίζει με μια περιεκτική εισαγωγή να το ενημερώσει. Από το πρωτότυπο έργο αφαιρεί το μεγαλύτερο μέρος της Παρόδου από την οποία επιλέγει να διασκευάσει για παράδειγμα στον *Αγαμέμνονα* την αναδρομή που κάνει ο Χορός στην αρχή της τρωικής εκστρατείας και στην θυσία της Ιφιγένειας.

Η διασκευή ακολουθεί πιστά το πρωτότυπο. Η διασκευάστρια χρησιμοποιεί κατά κόρον την τεχνική της παράλειψης και σε μικρότερο βαθμό την τεχνική της προσθήκης. Πιο αναλυτικά, η διασκευάστρια, επειδή γνωρίζει ότι το παιδικό αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνεται δεν γνωρίζει το μύθο πάνω στον οποίο ο Αισχύλος βασίστηκε για να γράψει την τραγωδία, φροντίζει μέσω της προσθήκης της εισαγωγής να του το γνωστοποιήσει. Από την εισαγωγή απαλείφει τα σημεία εκείνα του μύθου τα οποία θα επιδρούσαν αρνητικά στον ψυχισμό των παιδιών, όπως την αιμομικτική σχέση του Θυέστη με την κόρη του Πελοπία, από την οποία, σύμφωνα με τον μύθο απέκτησε τον Αίγισθο. Όπως σημειώνει η Ε. Μουλά μία από τις «*πάγιες πρακτικές που εφαρμόζονται κατά τη διαδικασία της διασκευής ενός κλασικού κειμένου σε παιδικό με σκοπό την αποστείρωσή του από επικίνδυνα θεωρούμενα μηνύματα*» είναι «*η λογοκρισία επί συγκεκριμένων θεμάτων, όπως ο ερωτισμός, η βία και η πολιτική*» (Μουλά, 2011:133).

Συγκρίνοντας τη διασκευή με το πρωτότυπο παρατηρούμε τις περικοπές βίαιων σκηνών από το αρχικό έργο, όπως για παράδειγμα την περιγραφή του φόνου του

Αγαμέμνονα από την Κλυταιμνήστρα στο Χορό. Επιπλέον, η διασκευάστρια συντομεύει τον Πρόλογο και στα τρία έργα και αφαιρεί το μεγαλύτερο μέρος της Παρόδου, ενώ κρατά την αναδρομή του Χορού στην αρχή της εκστρατείας της Τροίας και στη θυσία της Ιφιγένειας.

3. Επίλογος

Η τριλογία του Αισχύλου *Ορέστεια* με το έντονο τραγικό στοιχείο και τις σκηνές βίας μέσα στην οικογένεια φαίνεται να απευθύνονται σε ένα διαηλικιακό κοινό και όχι μόνο στο μικρό αναγνώστη. Τα έργα της τριλογίας αν και λειτουργούν ως διασκευές, εντούτοις λόγω του τραγικού οικογενειακού τους θέματος προσκρούουν στις αναμενόμενες προσδοκίες του κοινού που ενδεχομένως θεωρεί αυτά τα σημαντικά έργα ανάγνωσμα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιών ή και ενηλίκων.

Παρόλα αυτά η διασκευή μέσα από την εικονογράφηση φέρνει το αναγνωστικό κοινό σε επαφή με το αρχαίο θέατρο και την αρχαία τραγωδία. Μπροστά στον αναγνώστη/θεατή προβάλλονται εικόνες τις οποίες θα μπορούσε να δει καθισμένος σε ένα αρχαίο θέατρο πράγμα το οποίο δηλώνεται από την συγγραφέα και εικονογράφο από την εισαγωγή του έργου. Όπως προαναφέρθηκε η *Ορέστεια* της Σ. Ζαραμπούκα απευθύνεται σε ένα διαηλικιακό κοινό, που σημαίνει ότι μπορεί να συναναγνωστεί παρέα με έναν ενήλικο μιας και το θέμα της είναι δύσκολα διαχειρίσιμο για το παιδικό αναγνωστικό κοινό.

Βιβλιογραφία

Γιαννικοπούλου Αγγελική, (2008). *Στη χώρα των χρωμάτων. Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο.* Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Ζαραμπούκα Σοφία (2001α). *Ορέστεια 1. Αισχύλου Αγαμέμνων*. Αθήνα: Κέδρος.

Ζαραμπούκα Σοφία (2001β). *Ορέστεια 2. Αισχύλου Χοηφόροι*. Αθήνα: Κέδρος.

Ζαραμπούκα Σοφία (2001γ). *Ορέστεια 3. Αισχύλου Ευμενίδες*. Αθήνα: Κέδρος.

Ζερβού Αλεξάνδρα, (2012). *Στη χώρα των θαυμάτων. Το παιδικό βιβλίο ως σημείο συνάντησης παιδιών – ενηλίκων*. Αθήνα: Πατάκη

Lesky Albin (2003). *Η τραγική ποίηση των Αρχαίων Ελλήνων. Από τη γέννηση του είδους ως τον Σοφοκλή*. Α΄ τόμος. Μτφρ. Νίκος Χ. Χουρμουζιάδης. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

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, 200-235.

Μουλά Ευαγγελία (2011). Διασκευές αρχαίων τραγωδιών για παιδιά: Από την ιδεολογική στράτευση στον εθνικό σκοπό έως τη χειραφέτηση, την πολυφωνία και ανατροπή, στο Δ. Δαμιανού & Σ. Οικονομίδου (επιμ.) *Αφηγήσεις που δε τελειώνουν ποτέ… Κειμενικές και εικονογραφικές διασκευές για παιδιά.* Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Μουλά Ευαγγελία (2010). *Αρχαία τραγωδία και παιδί. Όροι πρόσληψης και διαμόρφωσης εθνικής συνείδησης στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Κριτική.

Μουλά Ευαγγελία (2006). *Ο τραγικός μύθος της αρχαιότητας για την παιδική ηλικία*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Nodelman, Perry (2009). *Λέξεις για εικόνες. Η αφηγηματική τέχνη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου*. Μτφρ. Π. Πανάου. Αθήνα: Πατάκη.

Τσιλιμένη Τασούλα, (2007). *Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο: Όψεις και απόψεις*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Σδρούλια Ε. & Τσιλιμένη Α. (2017). Ο ρόλος των περικειμενικών στοιχείων του εξωφύλλου στη διαμόρφωση άποψης από παιδιά προσχολικής ηλικίας ως προς την επιλογή ενός εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, *Κείμενα* 25. Ανακτημένο στο::
http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=396:t25-sdroulia&catid=69:-25&Itemid=105

Περιβαλλοντικό πρόγραμμα:« Ανακαλύπτοντας την Πρέσπα»

Ελένη Παπαδοπούλου
ΣΕΕ ΠΕ06 Νοτίου Αιγαίου
elenpapadop@sch.gr
Στέφανος Γιασιράνης
Εκπαιδευτικός ΠΕ86, Phd ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
giasiranisst@gmail.com

Περίληψη
Η περιοχή των Πρεσπών, με τη μεγάλη και μικρή Πρέσπα, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους υγροτόπους στην Ελλάδα. Η μελέτη της περιοχής είναι ιδιαίτερα σημαντική, τόσο για το φυσικό της περιβάλλον, όσο και για τη γεωγραφική, ιστορική και κοινωνική αξία της. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να παρουσιάσει ένα προτεινόμενο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των Σχολικών Προγραμμάτων και των εργαστηρίων Δεξιοτήτων, με θέμα «Ανακαλύπτοντας την Πρέσπα». Το πρόγραμμα μπορεί να υλοποιηθεί στις Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και στο Γυμνάσιο. Το πρόγραμμα στηρίζεται κατά κύριο λόγο στις αρχές της συνεργατικής και αποκαλυπτικής μάθησης και στη μέθοδο project. Χρησιμοποιούνται, επίσης, τεχνικές όπως: η επίσκεψη πεδίου, επίσκεψη σε φορείς, παιχνίδια και κατασκευές. Στόχος του είναι να δώσει την ευκαιρία να γνωρίσουν οι μαθητές τον υγρότοπο των Πρεσπών και να ευαισθητοποιηθούν στην ανάγκη προστασίας του.

Λέξεις-κλειδιά: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Πρέσπες, project

0. Εισαγωγή
Το νερό αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ζωής στον πλανήτη μας. Η ύπαρξη νερού είναι αναγκαία για την επιβίωση του ανθρώπου, αλλά και για την οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική ευημερία του. Στην Ελλάδα υπάρχει πληθώρα υγροτόπων. Ανάμεσα σε αυτούς συγκαταλέγονται και οι λίμνες. Από την αρχαιότητα ακόμα οι άνθρωποι θεωρούσαν ότι οι λίμνες είναι ιερά μέρη και κατοικούσαν κοντά σε αυτές, αναπτύσσοντας σπουδαίους πολιτισμούς.

Η περιοχή των Πρεσπών, με τη μεγάλη και μικρή Πρέσπα, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους υγρότοπους στην Ελλάδα. Η μελέτη της περιοχής είναι ιδιαίτερα σημαντική τόσο για το φυσικό της περιβάλλον όσο και για τη γεωγραφική, ιστορική και κοινωνική αξία της.

Η υποβάθμιση των λιμνών μπορεί να φέρει καταστρεπτικά αποτελέσματα στην περιοχή. Είναι ανάγκη, λοιπόν, να γνωρίζουν όλοι τα οφέλη, αλλά και τις συνέπειες της αλόγιστης χρήσης της περιοχής προκειμένου να μπορούν να φροντίσουν για την προστασία της και την αειφόρο ανάπτυξη της. Το προτεινόμενο πρόγραμμα

Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, με θέμα «Ανακαλύπτοντας την Πρέσπα»μπορεί να υλοποιηθεί στις Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού και στο Γυμνάσιο. Στόχος του είναινα δώσει την ευκαιρία να γνωρίσουν οι μαθητές τον υγρότοπο των Πρεσπών και να ευαισθητοποιηθούν στην ανάγκη προστασίας του.

1.Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

1.1. Ιστορική αναδρομή

Η εκπαίδευση για το περιβάλλον υπήρχε από τη στιγμή που γεννήθηκε ο άνθρωπος και αφορούσε κυρίως τις σχέσεις του ανθρώπου με τα στοιχεία της φύσης και τον τρόπο διαχείρισης και εκμετάλλευσης τους με σκοπό την επιβίωση και τη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής (Φλογαΐτη, 1998).

Σύμφωνα με τον πρώτο ορισμό που δόθηκε στο συνέδριο της IUCN στη Νεβάδα, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι «η διαδικασία, που οδηγεί με την αναγνώριση αξιών και τη διασαφήνιση εννοιών, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της συσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού, και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνεπάγεται, επίσης, άσκηση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου ξεχωριστά γύρω από τα προβλήματα που αφορούν την ποιότητα του περιβάλλοντος»(IUCN,1970όπως αναφέρεται στο Παπαβασιλείου, 2011).

Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και των αειφορία είναι η μετεξέλιξη της περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απαιτήσεις της εποχής. Σύμφωνα με την έκθεση της Επιτροπής Brundtand (WCED, 1987) «Το κοινό μας μέλλον», βιώσιμη ανάπτυξη ή αειφορική ανάπτυξη είναι η ανάπτυξη που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παρόντος χωρίς να διακυβεύει τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιούν τις δικές τους ανάγκες. Η αειφόρος ανάπτυξη, στην ουσία, έχει ως στόχο να εναρμονίσει την οικολογική ισορροπία με την κοινωνική ευημερία για τις τωρινές και μελλοντικές γενιές (Φλογαΐτη, 2006).

Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στηρίζεται πάνω στα χαρακτηριστικά και τις αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μετατοπίζοντας, όμως, το κέντρο βάρους από τη φύση στην κοινωνία, από οικολογικές προσεγγίσεις σε κοινωνικοπολιτικές, από το σχολείο στο σύστημα «σχολείο και κοινότητα» (Tilbury,1995). Η έμφαση θα πρέπει να δίνεται πια στις ηθικές αρετές, τα ηθικά κίνητρα και την ικανότητα συνεργασίας με στόχο να οικοδομηθεί ένα βιώσιμο μέλλον (Unesco, 1997)

Τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη είναι: η διεπιστημονικότητα και ολιστικότητα, ο προσανατολισμός στις αξίες, η κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων, οι πολλαπλές μέθοδοι διδασκαλίας, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η δυνατότητα εφαρμογής στην καθημερινή και επαγγελματική ζωή και η επικέντρωση σε τοπικά και παγκόσμια ζητήματα (Unesco, 2006).

Στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την αειφορία , η Unesco και ο ΟΗΕ έθεσαν τις θεματικές για τη «δεκαετία της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη» 2005-2014 ως εξής: 2006: Νερό-Γαλάζιος Πλανήτης, 2007: Καταναλωτισμός και Περιβάλλον, 2008: Δάσος-Πράσινος πλανήτης, 2009: Γεωργία, Διατροφή και Ποιότητα Ζωής, 2010: Ενέργεια-Ανανεώσιμες Πηγές και τοπικές κοινωνίες, 2011: Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα δικαιώματα, 2012: Υγεία και Παραγωγικές Διαδικασίες, 2013: Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αειφόρος Διαχείριση, 2014: Ενεργοί πολίτες.Κατά τη διάρκεια αυτών των χρόνων δημιουργήθηκαν εκπαιδευτικές δράσεις καισχολικά περιβαλλοντικά προγράμματα στην Ελλάδα, τα οποία υιοθέτησαν τη συγκεκριμένη θεματολογία, με στόχο να συμβαδίσουν με τους στόχους της Unesco για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (Μπότσαρης,2008).

Σημαντικός σταθμός για την αειφόρο ανάπτυξη και κατά επέκταση για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη είναι η υιοθέτηση από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών των 17 στόχων και των 169υποστόχων , που καλούνται οι χώρες να υλοποιήσουν με χρονοδιάγραμμα το 2030 (2030 Agenda for Sustainable Development).Οι στόχοι αυτοί είναι: 1. Μηδενική φτώχεια 2. Μηδενική πείνα 3.Καλή υγεία και ευημερία. 4.Ποιοτική Εκπαίδευση 5.Ισότητα των φύλων 6. Καθαρό νερό-αποχέτευση 7. Φτηνή και καθαρή ενέργεια 8. Αξιοπρεπής εργασία και οικονομική ανάπτυξη 9. Βιομηχανία, καινοτομία και υποδομές 10. Λιγότερες ανισότητες 11. Βιώσιμες πόλεις και κοινότητες 12. Υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή 13.Δράση για το κλίμα 14. Ζωή στο νερό 15. Ζωή στη στεριά.16. Ειρήνη, δικαιοσύνη και ισχυροί θεσμοί 17. Συνεργασία για τους στόχους.

1.2. Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση στα σχολεία.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εισήχθη στο Αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου με νόμο αρχικά για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το 1990 (Ν.1892/90-ΦΕΚ 101 τΑ/1990).Ο νόμος προέβλεπε την ένταξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο των Σχολικών Δραστηριοτήτων, εκτός ωρολογίου προγράμματος και με προαιρετική συμμετοχή. Επίσης, ιδρύθηκαν θέσεις Υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στις Διευθύνσεις και τα Κ.Π.Ε Το 1991 εισάγεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ΥΑ.Φ.16/102/Γ/308/3.4.91 (ΦΕΚ 223 τα Β’ 91).

Με την ΥΑ Γ2/5548/7.10.92 διευκρινίζεται ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν είναι ιδιαίτερο μάθημα, συνδέεται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα και υλοποιείται ως μορφή εργασίας με το σχεδιασμό ενός ειδικού προγράμματος (project) με αντικείμενο μελέτης ένα θέμα που συνιστά αντικείμενο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καιτη συνεργασία μιας παιδαγωγικής ομάδας εκπαιδευτικών. Στις οδηγίες αναφέρεται ότι οι μαθητές επιδιώκεται να αναπτύξουν ικανότητες σχετικές με την υλοποίηση των γνωστικών στόχων αλλά και στάσεις και αξίες σχετικά με τη διαχείριση και προστασία του περιβάλλοντος. Με αυτόν τον τρόπο γίνονται γνώστες και κοινωνοί των προβλημάτων του άμεσου περιβάλλοντος ενώ προετοιμάζονται για

τη « δια βίου εκπαίδευση» που αποτελεί σκοπό της παιδείας. Για την επιλογή του θέματος οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους τα παρακάτω κριτήρια:

- να εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των μαθητών και να έχει άμεση σχέση με τα προβλήματα του άμεσου περιβάλλοντος τους
- να προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να αντλήσουν πληροφορίες από το περιβάλλον που ζουν
- να δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να αποκτούν ποικίλες εμπειρίες και γνώσεις σχετικές αλλά και να αναπτύξουν διάφορες δεξιότητες
- να μπορεί να μελετηθεί σε σχέση με το διατιθέμενο χρόνο, τα διατιθέμενα μέσα αλλά και τις αναγκαίες συνεργασίες.

Με την ΥΑ. Γ2/5013/16.9.1997για πρώτη φορά συνδέεται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με την αειφορία και την αειφόρο ανάπτυξη.

1.3. Μέθοδοι και τεχνικές προγραμμάτων Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Οι κυριότερες παιδαγωγικές μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιούνται στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Lahiry et al., 1988) είναι:

Η μέθοδος project

- Η επίλυση προβλήματος
- Η μελέτη χαρακτηριστικής περίπτωσης
- Η μελέτηπεδίου
- Η χαρτογράφηση εννοιών
- Η ιδεοθύελλα
- Η πειραματική μέθοδος
- Η προσομοίωση-Τα παιχνίδια
- Η ιστοριογραμμή

Οι μέθοδοι αυτές συμφωνούν απόλυτα με τις οδηγίες των ΔΕΠΠΣ για ενεργό συμμετοχή των μαθητών, την αλληλεπίδραση σε ομάδες και τη δημιουργία συνθηκών μάθησης.

Άλλες τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι η συζήτηση, η αντιπαράθεση, τα μουρμηρητά, τα περιβαλλοντικά μονοπάτια, η επισκόπηση, η βιβλιογραφική έρευνα, η καθηγούμενη περιβαλλοντική ερμηνεία, η διάλεξη, η αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας κα επικοινωνιών, τα παιχνίδια ρόλων, η δραματοποίηση, η αξιοποίηση μορφών τέχνης, η αφήγηση, το ηθικό δίλημμα, οι μέθοδοι διδασκαλίας αξιών-μέθοδοι αποσαφήνισης και ανάλυσης αξιών (Παπαβασιλείου,2011).

Η πιο διαδεδομένη μέθοδος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η μέθοδος project. Στη μέθοδο project οι εκπαιδευόμενοι συναποφασίζουν μετά από διεξοδική συζήτηση το θέμα, το οποίο πρέπει να σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα τους, αυτοοργανώνονται σε ομάδες, αποφασίζουν για τον τρόπο λειτουργίας τους, θέτουν στόχους, επιλέγουν μεθοδολογίες και σχεδιάζουν το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης, συζητούν τα προβλήματα που προκύπτουν, αυτοαξιολογούνται και αξιολογούν το πρόγραμμα που υλοποίησαν (Frey, 1998).

Η διάρκεια ενός projectμπορεί να διαφέρει, από μικρή, μέτρια ως μεγάλη(Frey, 1998). Τα βασικά στάδια στην υλοποίηση ενός project είναι α) Προβληματισμός – επιλογή θέματος β) σχεδιασμός –προγραμματισμός των δραστηριοτήτων γ) διεξαγωγή-υλοποίηση των δραστηριοτήτων δ) διάχυση γνώσεων και εμπειριών-αξιολόγηση-αναστοχασμός (Χρυσαφίδης, 2003).

2.Το Περιβαλλοντικό πρόγραμμα « Ανακαλύπτοντας την Πρέσπα»

Διάρκεια προγράμματος: 3 μήνες. Τάξεις : Ε' , ΣΤ' Δημοτικού, Γυμνάσιο.

Σκοπός του προγράμματος είναι η γνωριμία των μαθητών με τις λίμνες Πρέσπες και τη βιοποικιλότητα τους και η ευαισθητοποίηση και ανάληψη δράσης για την προστασία τους.

Στόχοι του προγράμματος είναι οι μαθητές :

- να γνωρίσουν τα είδη λιμνών, τις μεγάλες λίμνες της Ελλάδας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Πρεσπών
- να γνωρίσουν τα βασικά είδη χλωρίδας και πανίδας των Πρεσπών
- να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα και την αλληλοεπίδραση των στοιχείων ενός υγρότοπου
- να γνωρίσουν την ιστορία και τα ιδιαίτερα πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής
- να γνωρίσουν τον κύκλο του νερού και την επίδραση του στο περιβάλλον
- να συνειδητοποιήσουν τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν οι λίμνες
- να διαπιστώσουν την αλληλεξάρτηση ανθρώπου και λίμνης, μέσω των δραστηριοτήτων των ανθρώπων
- να ευαισθητοποιηθούν για την προστασία των λιμνών
- να αναπτύξουν κριτική σκέψη για την προστασία του περιβάλλοντος και τον αναβάθμιση του
- να αναπτύξουν θετική στάση και συμπεριφορά για την προστασία του περιβάλλοντος
- να αναπτύξουν δεξιότητες συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων
- να δουλέψουν ομαδικά και να συνεργαστούν, συνειδητοποιώντας τα οφέλη της συνεργασίας.

Σύνδεση με Αναλυτικά Προγράμματα: Γλώσσα, Γεωγραφία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή, Ιστορία, θρησκευτικά, Πληροφορική.

2.1.Προβληματισμός –Επιλογή του θέματος

Για την επιλογή του αρχικού θέματος, αλλά και για τη διερεύνηση των γνώσεων πάνω σε αυτό σημαντική είναι η τεχνική της Ιδεοθύελλας (Lahiry et al., 1998). Το θέμα που θα προκύψει πρέπει να προέρχεται από τα ενδιαφέροντα και την ανάγκη των μαθητών να ασχοληθούν περισσότερο με ένα θέμα, ώστε να διασφαλίζεται το ενδιαφέρον και η ενεργητική συμμετοχή τους.

Τα κριτήρια για την επιλογή του θέματος είναι:

- Ενδιαφέρον των μαθητών για το θέμα
- Η σημασία των λιμνών για την περιοχή μας αλλά και ευρύτερα για όλον το πλανήτη
- Η δυνατότητα βιωματικής προσέγγισης του θέματος (Κοντινή απόσταση των Λιμνών από το σχολείο)
- Η δυνατότητα σύνδεσης και συνεργασίας με τοπικούς φορείς (Εταιρία Προστασίας Πρεσπών)
- Η δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης του θέματος.

2.2. Σχεδιασμός –Προγραμματισμός των δραστηριοτήτων

Το πρόγραμμα στηρίζεται κατά κύριο λόγο στις αρχές της συνεργατικής και ανακαλυπτικής μάθηση και στη μέθοδο project. Χρησιμοποιούνται, επίσης, τεχνικές όπως: η επίσκεψη πεδίου, επίσκεψη σε φορείς, παιχνίδια και κατασκευές.

Στο πρόγραμμα χρησιμοποιείται η μέθοδος project για ανεύρεση των πληροφοριώνκαι την παρουσίαση των εργασιών των μαθητών.Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, των 3 έως 5 ατόμων, με βάση, κατά κύριο λόγο, τις επιθυμίες τους και αποφασίζεται από τους ίδιους με ποια θεματική θα ασχοληθούν. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναισυντονιστικός και βοηθητικός. Παράλληλα, υπάρχουν δραστηριότητες και παιχνίδια που γίνονται ομαδικά και ατομικά.

2.3. Διεξαγωγή –υλοποίηση των δραστηριοτήτων

Η προσέγγιση του θέματος γίνεται διαθεματικά και διεπιστημονικά. Υποθέματα:

- Λίμνες, είδη λιμνών
- Χλωρίδα και πανίδα των Πρεσπών
- Οικοσύστημακαι αλληλεπίδραση
- κύκλος του νερού
- Απειλές που αντιμετωπίζουν οι λίμνες
- Ανθρώπινες δραστηριότητες-Επαγγέλματα
- Ιστορία της περιοχής
- Κτίσματα-ναοί
- Γλώσσα-μύθοι-θρύλοι για λίμνες

Δραστηριότητες:

Καταιγισμός ιδεών με θέμα τις Πρέσπες με στόχο να διερευνηθούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις για αυτό το θέμα.

Ιστοεξερεύνηση. Για την αναζήτηση των πληροφοριών χρησιμοποιείται η διδακτική τεχνική της Ιστοεξερεύνησης (WebQuest), με την παροχή των συνδέσμων που θα χρειαστεί κάθε ομάδα ανάλογα με το θέμα της. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγονται οι δυσκολίες πλοήγησης και ο αποπροσανατολισμός των μαθητών (Puerta Melguizo et al., 2012) και γίνεται εστίαση σε χρήσιμες πληροφορίες από αξιόπιστες πηγές. Οι μαθητές σε ομάδες αναζητούν στο διαδίκτυο και ετοιμάζουν παρουσιάσεις για:

- τις λίμνες, τα είδη λιμνών, τις λίμνες της Ελλάδας, τις Πρέσπες
- τη χλωρίδα και πανίδα της περιοχής
- τον κύκλο νερού, το οικοσύστημα, την αλληλεπίδραση των στοιχείων των οικοσυστημάτων ,τις απειλές για τον υγρότοπο των Πρεσπών
- Ιστορία της περιοχής-κτίσματα (ναοί-ασκητήρια)
- Ανθρώπινες δραστηριότητες, επαγγέλματα.

Επίσκεψη πεδίου. Οι μαθητές συμμετέχουν σε οργανωμένη ξενάγηση στις Πρέσπες σε συνεργασία με φορείς της περιοχής (Εταιρία Προστασίας Πρεσπών). Στόχος της επίσκεψης είναι οι μαθητές να παρατηρήσουν από κοντά τα σπάνια είδη άγριας ζωής και να συνειδητοποιήσουν την αλληλεξάρτηση ανάμεσα στον άνθρωπο και τη φύση. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης οι μαθητές παίρνουν συνέντευξη από τους ψαράδες της περιοχής και τον/την υπεύθυνο της Εταιρίας Προστασίας Πρεσπών για τις απειλές που υπάρχουν για τη λίμνη και τις δραστηριότητες της εταιρίας Προστασίας Πρεσπών. Οι συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται για τη συγγραφή ενός άρθρου για το blog του σχολείου. Παράλληλα, παίρνουν φωτογραφίες από την περιοχή.

Ηθικό δίλημμα. Οι μαθητές σε ομάδες λαμβάνουν από 1 κάρτα, στην οποία περιέχεται ένα σενάριο και 2 πιθανές επιλογές που αφορούν σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Πρέσπες. Οι μαθητές συζητούν αρχικά στις ομάδες τους και παρουσιάζουν την επιλογή τους στους συμμαθητές τους. Ακολουθεί συζήτηση για την καταλληλότερη επιλογή για την προστασία των Πρεσπών. Οι ερωτήσεις σενάρια περιέχονται στη Βαλίτσα της Εταιρίας Προστασίας Πρεσπών.

Οι μαθητές παρουσιάζουν στην τάξη θρύλους και μύθους που σχετίζονται με λίμνες

Παιχνίδια προσομοίωσης. 1. Σύνδεση με τον κύκλο του νερού. Οι μαθητές αναπαριστούν τον ήχο της βροχής με τα δάχτυλα και τις παλάμες. 2. Παιχνίδι «Οι φυσικοί πόροι». Στόχος του παιχνιδιού είναι να κατανοήσουν οι μαθητές την ανάγκη για συνετή χρήση των φυσικών πόρων. Υλικά: Καλάθι με 20 τουλάχιστον καρύδια, 20 άδεια κουτιά, κιμωλία για την οριοθέτηση του κύκλου, μουσική. Οι μαθητές χωρίζονται σε 3 ομάδες. Χαράσσουμε 3 ομόκεντρους κύκλους στην αυλή του σχολείου και κάθε ομάδα κάθεται στον δικό της κύκλο. Στο κέντρο του κάθε κύκλου υπάρχει ένα καλάθι με ξηρούς καρπούς τετραπλάσιους σε αριθμό σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών της ομάδας. Ο συντονιστής μοιράζει ως 4 άδεια κουτιά σε κάθε παιδί και εξηγεί ότι κάθε χρησιμοποιούμενος καρπός παράγει αντίστοιχα σκουπίδια. Στον α’ γύρο κάθε μαθητής μπορεί να πάρει από 1 έως 4 καρπούς αφήνοντας τον αντίστοιχο αριθμό άδειων κουτιών στον κύκλο. Οι περισσότεροι παίχτες παίρνουν 2-4 καρπούς με αποτέλεσμα να μην περισσεύουν καρποί για διπλασιασμό στο τέλος του γύρου. Στον β’ γύρο κάθε μαθητής επιτρέπεται να πάρει από 1 έως 3 καρπούς. Στο γ΄γύρο οι μαθητές μπορούν να πάρουν έως 2 καρπούς. Οι μαθητές διαπιστώνουν ότι όσο περισσότερο χρησιμοποιούν τους φυσικούς πόρους τόσο λιγότεροι μένουν

για χρήση και για την ανανέωση τους και ταυτόχρονα προκαλούν περισσότερες επιπτώσεις στο περιβάλλον (Φέρμελη & Χατζηκώστα, 2009).

Οι μαθητές καλούνται να παρουσιάσουν μια εργασία με θέμα «Μια μέρα στη ζωή ενός αργυροπελεκάνου». Στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και λαμβάνοντας υπόψη τις πολλαπλές νοημοσύνες του Gardner, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν τον τρόπο παρουσίασης του θέματος που μπορεί να είναι: ποίημα, ζωγραφική, τραγούδι, αναπαράσταση, ημερολόγιο, συνέντευξη με έναν αργυροπελεκάνο, κατασκευή ή όποια άλλη παρουσίαση επιλέξει ο μαθητής.

Κατασκευή μακέτας. Οι μαθητές με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών δημιουργούν μακέτα της περιοχής.

Δημιουργία ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού με Kahoot. Κάθε ομάδα προτείνει 3έως 5 ερωτήσεις ανάλογα με το υλικό που επεξεργάστηκε. Το παιχνίδι αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου, ώστε όλοι να μπορούν να ελέγξουν τις γνώσεις τους για τις Πρέσπες

Δημιουργία ταξιδιωτικού οδηγού για τις Πρέσπες. Ο ταξιδιωτικός οδηγός μπορεί να είναι έντυπος ή με τη μορφή παρουσίασης (Prezi ή δημιουργία video με moviemaker).Ο ταξιδιωτικός οδηγός αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου ή στο YouTube.

3. Διάχυση και αξιολόγηση του προγράμματος

Η παρουσίαση του Περιβαλλοντικού προγράμματος γίνεται σε εκδήλωση, σε τοπικές αρχές, γονείς και μαθητές του σχολείου, στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ανοίγοντας το σχολείο με αυτόν τον τρόπο στην κοινωνία. Το πρόγραμμα, οι δραστηριότητες και ο ταξιδιωτικός οδηγός που θα δημιουργηθούν μπορούν να αναρτηθούν στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Η αρχική αξιολόγηση γίνεται με τον καταιγισμό ιδεών προκειμένου να διερευνηθούν οι γνώσεις των μαθητών για το θέμα. Ως ενδιάμεσες αξιολογήσεις μπορούν να θεωρηθούν οι δημιουργίες των μαθητών. Η τελική αξιολόγηση γίνεται με τη συμμετοχή των μαθητών στο Kahoot που είχε ετοιμαστεί, ώστε να ελέγξουν τις γνώσεις τους και με ερωτηματολόγιο, στο οποίο οι μαθητές αξιολογούν το πρόγραμμα γενικότερα.

4. Συμπεράσματα

Τα Περιβαλλοντικό πρόγραμμα «Ανακαλύπτοντας την Πρέσπα» είναι ένα σημαντικό έναυσμα για τους μαθητές προκειμένου να αναπτύξουν μια σχέση περισσότερο προσωπική, μια σχέση ενεργού ενδιαφέροντος για το περιβάλλον και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λιμνών για τη ζωή στον τόπο μας αλλά και σε όλο τον πλανήτη. Είναι ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στη μέθοδο project και τη διαθεματικότητα, προσφέροντας, όχι μόνο γνώσεις, αλλά και δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί αξίες και συμπεριφορές. Γενικότερα, τα περιβαλλοντικά προγράμματα με τη διαφορετική προσέγγιση που υιοθετούν συμβάλλουν στο

άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων και ενεργών πολιτών, στόχους που υιοθετεί η ίδια η εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Εταιρία Προστασίας Πρεσπών. e Βαλίτσα για τα ψάρια και την αλιεία. Ανακτήθηκε στις 15/3/2022 από https://www.spp.gr/life_prespafish/index.php?option=com_content&view=article&catid=1%3Apagia&id=50%3Ae-&Itemid=62&lang=el

Frey, K. (1998). *Η μέθοδος project* (Μτφρ. Κλ. Μάλλιου). Θεσσαλονίκη : Κυριακίδης.

http://www.greekcrossroads.gr/%CF%80%CF%81%CE%AD%CF%83%CF%80%CE%B5%CF%82/

http://www.ekby.gr/ekby/el/PP_main_el.html

http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/3258

https://www.geogreece.gr/lakes.php

http://www.geo.auth.gr/courses/gge/gge427y/chapter075.html

http://greenapple.gr/2016/06/11/%CE%BB%CE%B9%CE%BC%CE%BD%CE%B1%CE%AF%CE%B1%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%83%CF%85%CF%83%CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1%CF%82/

https://kahoot.com/

Lahiry, D., Sihna, S., Gill, J.S., Malik. U.& Mishra, A.K. (1988). Environmental Education: A process for pre service Teacher Training Curriculum Development, Unesco. *Environmental Education Series, 26.*

Παπαβασιλείου, Β.(2011). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στις επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Πεδίο.

Μπότσαρης, Ι. (2008). *Η Νομοθεσία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 20/2/2022 από https://www.ekke.gr/projects/estia/gr_pages/F_synerg/Mpotsaris_N_PE/Nom_PE_Mpotsaris_06.pdf

Νόμος 1892/90-ΦΕΚ 101

Υπουργική Απόφαση Φ.16/102/Γ/308/3.4.91 (ΦΕΚ 223 τα Β’ 91)

Υπουργική Απόφαση Γ2/5548/7.10.92

Υπουργική Απόφαση Γ2/5013/16.9.1997.

Puerta Melguizo M. C., Vidya U. & van Oostendorp H. (2012).Seeking information online: the influence of menu type, navigation path complexity and spatial ability on info gathering tasks. *Behaviour & Information Technology*, *31*(1), 59-70.

Tilbury, D.(1995). Environmental Education for Sustainability: Defining the new focus of Environmental Education in the 1990s. *Environmental Education Research*, *1*(2): 195-211.

UNESCO (1997).*Education for a Sustainable Future: A Transdiscilpinary Vision for Concerted Action*. Paris ,Unesco.

UNESCO (2006). United National Education, Scientific and Cultural Organization *Education for Sustainable Development.*

Φέρμελη, Γ. & Χατζηκώστα, Κ. (2009). *Μαθαίνω για τα δάση*. Ανακτήθηκε στις 25/1/2022 από https://www.eepf.gr/el/ekpaideutiko-uliko-mathaino-gia-ta-dasi

Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρυσαφίδης, Κ. (2003*). Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα : Gutenberg.

WCED(1987). *Our Common Future*. Oxford University Press.

United Nations. Transforming our world: Transforming our world: the Agenda for Sustainable Development. Ανακτήθηκε στις 20/2/2022 από https://sdgs.un.org/2030agenda

Υποστηρίζοντας τη συμπερίληψη και τη διαφορετικότητα στη διδασκαλία – SiDIT Erasmus+ Project

Ουρανία Γκικοπούλου
Εκπαιδευτικός
gikopoulou@gmail.com
Ευστράτιος Καπότης
Εκπαιδευτικός
stratosxkapotis@gmail.com
Γεώργιος Θεοφ. Καλκάνης
Ομότιμος Καθηγητής, ΕΚΠΑ
kalkanis@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ήδη από το 2016, αναγνώρισε τον ζωτικό ρόλο των σχολείων στη διασφάλιση της επιτυχούς ενσωμάτωσης των παιδιών μεταναστών ή προσφύγων στην κοινωνία και τόνισε ότι πρέπει να υποστηριχθεί η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και η ένταξη όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό, πολιτιστικό, θρησκευτικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο ή τις ικανότητές τους, καθώς αποτελεί ένα ζωτικό πρώτο βήμα για να αποκτήσουν τα παιδιά τις δεξιότητες που θα χρειαστούν για να ενσωματωθούν επιτυχώς σε όλο και ευρύτερες κοινωνικές ομάδες και τελικά στην κοινωνία.

Στόχος του προγράμματος είναι να προωθήσουμε την κοινωνική συμπερίληψη (συμπεριλαμβανομένων των παιδιών μεταναστών-προσφύγων) μακροπρόθεσμα, μέσω: Α) μιας διδακτικής μεθοδολογίας που επικεντρώνεται στη διασφάλιση της συμπερίληψης όλων των μαθητών σε δραστηριότητες στην τάξη, ενώ ταυτόχρονα διδάσκει εγκάρσιες δεξιότητες που είναι εξίσου σημαντικές για την κοινωνική ένταξη και Β) της ενίσχυσης της ικανότητας των εκπαιδευτικών να διδάσκουν με συμπεριληπτικό τρόπο, χωρίς αποκλεισμούς, ανεξάρτητα από τις διαφορετικές ικανότητες και το υπόβαθρο των μαθητών τους (Teacher Training Course–TTC).

Το έργο υλοποιείται με συνεργασία του Goethe-Institut, δημοτικών σχολείων των Βρυξελλών, ινστιτούτων κατάρτισης εκπαιδευτικών (Ιρλανδία-Κροατία), οργανισμών που δραστηριοποιούνται στον τομέα της συμπερίληψης (Βέλγιο-Ιταλία), έναν ειδικό στο εκπαιδευτικό λογισμικό (Ιρλανδία) και το Πανεπιστήμιο Αθηνών.Κατά την πιλοτική εφαρμογή συμμετείχαν 5 δάσκαλοι και 107 μαθητές. Στο 2^{ο} έτος πάνω από 10 δάσκαλοι το εφάρμοσαν στις τάξεις τους με 15-20 μαθητές ο καθένας, ενώ κατά το 3ο έτος προγραμματίζεται να εφαρμοστεί σε επιπλέον 180-200 εκπαιδευόμενους. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής είναι αρκετά ενθαρρυντικά και μας προδιαθέτουν θετικά για τη συνέχιση του προγράμματος και τη βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων.

Λέξεις-κλειδιά: συμπερίληψη, δεξιότητες, διδακτική μεθοδολογία, δημοτικό σχολείο

Abstract

The European Commission, already in 2016, recognized the vital role of schools in ensuring the successful integration of immigrant or refugee children into society and stressed the need to support inclusive education and the integration of all children, regardless of their socio-economic, cultural, religious and linguistic background or skills, as it is a crucial first step in providing children with the skills they will need to successfully integrate into wider social groups and eventually into society.The aim of the project is to promote social inclusion (including migrant or refugee children) in the long run, through: A) a teaching methodology that focuses on ensuring the inclusion of all students in classroom activities, while teaching transversal skills that are important for social inclusion and B) enhancing teachers' ability to teach in an inclusive manner, regardless of their students' different abilities and backgrounds (Teacher Training Course - TTC). The project is implemented in collaboration with the Goethe-Institut, Brussels primary schools, teacher training institutes (Ireland-Croatia), organizations active in the field of inclusion (Belgium-Italy), an education software specialist (Ireland) and the University of Athens. 5 teachers and 107 students participated in the pilot application. In the 2nd year more than 10 teachers applied it in their classrooms with 15-20 students each, while in the 3rd year it is planned to be applied to additional 180-200 students. The results of the pilot implementation are quite encouraging and predispose us positively for the continuation of the program and the optimization of the results.

Keywords: inclusion, skills, teaching methodology, primary school

0. Εισαγωγή

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ήδη από το 2016, στην ανακοίνωσή της για το «Σχέδιο δράσης για την ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών», αναγνώρισε τον ζωτικό ρόλο των σχολείων στη διασφάλιση της επιτυχούς ενσωμάτωσης των παιδιών μεταναστών ή προσφύγων στην κοινωνία και τόνισε ότι πρέπει να υποστηριχθεί η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και η ένταξη όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό, πολιτιστικό, θρησκευτικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο ή τις ικανότητές τους, καθώς αποτελεί ένα ζωτικό πρώτο βήμα για να αποκτήσουν τα παιδιά τις δεξιότητες που θα χρειαστούν για να ενσωματωθούν επιτυχώς σε όλο και ευρύτερες κοινωνικές ομάδες και τελικά στην κοινωνία. Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες / UNICEF / IOM επανέλαβε αυτήν την έκκληση για πρόσθετη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς τον Σεπτέμβριο του 2019.

Ο όρος «Συμπεριληπτική εκπαίδευση» που αποδίδει τον αγγλικό όρο “Inclusiveeducation” αφορά στο σύστημα κατά το οποίο παρέχεται σε όλους τους μαθητές υψηλής ποιότητας εκπαίδευση μέσα σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης,

ανεξάρτητα από τυχόν ιδιαιτερότητες που μπορεί να τους χαρακτηρίζουν, λαμβάνοντας κατάλληλες για την ηλικία και το αναπτυξιακό τους επίπεδο, παρεμβάσεις και υποστηρίξεις, ώστε να καταφέρουν να αναπτυχθούν ολόπλευρα και να ανταποκριθούν με επιτυχία όχι μόνο στο βασικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά και σε όλες τις πτυχές της ζωής του σχολείου (Bui, Quirk, Almazan, &Valenti, 2010, Πατσίδου& ΑΠΘ, 2010).

Η διαδικασία της συμπερίληψης δηλαδή αφορά στην ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαίδευση και αναφέρεται στην αντιμετώπιση της διαφορετικότητας στην τάξη. Για την ανάπτυξη της συμμετοχικής εκπαίδευσης χρειάζεται μια θεώρηση της μάθησης ως διαδικασίας που αποσκοπεί στην απόκτηση από τους μαθητές όχι μόνο γνώσεων αλλά και δεξιοτήτων. Προωθεί έτσι το βασικό δικαίωμα του κάθε παιδιού να είναι ενεργό μέλος του σχολείου, να έχει πλήρη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο πρέπει να διαμορφώνεται έτσι που να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες του κάθε παιδιού (Booth & Ainscow, 1998, Farell, 2004).

Σύμφωνα με την UNESCO, η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση θεωρείται ως η διαδικασία αντιμετώπισης και αντίδρασης στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των εκπαιδευόμενων, μέσω της αυξανόμενης συμμετοχής στη μάθηση, στους πολιτισμούς και στις κοινωνίες και μέσω της μείωσης του αποκλεισμού από την εκπαίδευση διαμέσου της εκπαίδευσης (UNESCO 2009, 2019).

Επομένως,η επιτυχής ενσωμάτωση παιδιών από διαφορετικά περιβάλλοντα, όπως και μεταναστών, στην τάξη είναι σημαντική και αποτελεί ένα ζωτικό πρώτο βήμα για να αποκτήσουν τα παιδιά τη νοοτροπία και τις δεξιότητες που θα χρειαστούν για να ενσωματωθούν επιτυχώς σε όλο και πιο ευρείες κοινωνικές ομάδες και τελικά στην κοινωνία στο σύνολό της. Οι εγκάρσιες δεξιότητες είναι επίσης κλειδί για μια επιτυχημένη μελλοντική κοινωνική ένταξη.

2. Σκοπός - μεθοδολογία

Ο γενικός στόχος του Προγράμματος SIDIT είναι να προωθήσει την κοινωνική συμπερίληψη -συμπεριλαμβανομένων των παιδιών μεταναστών- μακροπρόθεσμα, ενθαρρύνοντας τους δασκάλους του δημοτικού να συμμετέχουν σε πιο συμπεριληπτική διδασκαλία στις τάξεις τους. Για την επίτευξη αυτού του στόχου:

- αναπτύχθηκε μια διδακτική μεθοδολογία που επικεντρώνεται στη διασφάλιση της συμπερίληψης όλων των μαθητών σε δραστηριότητες στην τάξη, ενώ ταυτόχρονα διδάσκει εγκάρσιες δεξιότητες που είναι εξίσου ζωτικής σημασίας για την κοινωνική ένταξη, όπως το να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, η κριτική σκέψη, ο τεχνολογικός εγγραμματισμός, η επιχειρηματικότητα, οι Γλώσσες.
- επιδιώχθηκε η βελτίωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να διδάσκουν με συμπεριληπτικό τρόπο (χωρίς αποκλεισμούς), ανεξάρτητα από τις διαφορετικές ικανότητες και το υπόβαθρο των μαθητών τους, μέσω της ανάπτυξης του SiDiT

Teacher Training Course (TTC), το οποίο επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή της μεθοδολογίας SiDiT.

Εταίροι / Partners: Το έργο υλοποιείται με τη συμμετοχή 9 εταίρων από 5 χώρες (Ελλάδα, Βέλγιο, Ιταλία, Ιρλανδία και Κροατία) υπό την ηγεσία του Goethe-Institut και περιλαμβάνει δύο Δημοτικά Σχολεία (De Toverfluit και Une scoschool, στις Βρυξέλλες), δύο Ινστιτούτα Κατάρτισης /εκπαιδευτικών (Marino Institute στην Ιρλανδία και το Par University College στην Κορατία), δύο Οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στον τομέα της Εκπαίδευσης και της //συμπερίληψης (Bantani Education στο Βέλγιο και Materahub στην Ιταλία), έναν ειδικό στο Εκπαιδευτικό Λογισμικό (CCS Education στην Ιρλανδία) και το Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Εικόνες 1. Οι Εταίροι το Προγράμματος SIDIT

Οι κύριοι συμμετέχοντες στο έργο είναι εκπαιδευτικοί δημοτικού σχολείου οι οποίοι δοκίμασαν πιλοτικά το TTC κατά τη φάση ανάπτυξης, εφαρμόζοντάς το στις τάξεις τους. Ξεκινώντας από το 3^{ο} έτος, το TTC θα εφαρμοστεί σε επιπλέον 180-200 εκπαιδευόμενους ετησίως. Ένα online εκπαιδευτικό μάθημα αναμένεται να χρησιμοποιείται από επιπλέον 120 εκπαιδευτικούς ετησίως.

Παραδοτέα: Τα παραδοτέα (Intellectual Outputs) του Προγράμματος SIDIT περιλαμβάνουν:

- Τη διδακτική μεθοδολογία SiDiT.
- Ένα δια ζώσης και ένα on-line επιμορφωτικό πρόγραμμα (TTC), σχεδιασμένο να εκπαιδεύει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν τη μεθοδολογία SiDiT στις τάξεις τους.
- Policy Recommendations που θα υποστηρίξουν την εφαρμογή της μεθοδολογίας SiDiT ως τυπική πρακτική στα δημοτικά σχολεία και θα προτείνουν πώς οι δεξιότητες «κοινωνικής ένταξης» θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στα εθνικά πλαίσια ικανότητας των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένου του πλαισίου της διά βίου εκπαίδευσης.

Όλα τα παραδοτέα θα είναι δημόσια διαθέσιμα on-line, στις έξι γλώσσες του έργου (DE EN EL HR IT NL).

3. Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Αναμένουμε ότι οι μαθητές που ασκήθηκαν στη μεθοδολογία SiDiT θα έχουν καλύτερες εγκάρσιες δεξιότητες και αυτο-αποτελεσματικότητα και θα αναλάβουν

μεγαλύτερη ευθύνη για τη δική τους μαθησιακή διαδικασία. Ευκταίο είναι να μεταφέρουν αυτά τα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς μεταβαίνουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αργότερα, στην ενήλικη ζωή τους και στην ενεργό ιδιότητα του πολίτη. Αναμένουμε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τη μεθοδολογία SiDiT θα απολαμβάνουν τη χρήση αυτής της καινοτόμου μεθοδολογίας και θα αποκομίσουν μεγάλη επαγγελματική ικανοποίηση από αυτήν.

Οι συνεργαζόμενοι οργανισμοί -ιδίως τα Ινστιτούτα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και τα Δημοτικά Σχολεία- θα επωφεληθούν όχι μόνο από την εφαρμογή της μεθοδολογίας, αλλά θα αποτελέσουν «σημεία αναφοράς» για τη μεθοδολογία SiDiT, για την εκπαίδευση και παροχή συμβουλών σε προσωπικό άλλων σχολείων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, στις χώρες τους ή πέραν αυτών. Αυτό θα ενισχύσει τη φήμη τους ως οργανισμών που προωθούν νέες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες και τη συμπερίληψη.

4. Μεθοδολογία Έρευνας

Το Πρόγραμμα SIDIT εφαρμόστηκε πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2020-2021, όπου συμμετείχαν: 5 εκπαιδευτικοί και 107 μαθητές (Γ’, Ε’, Στ’ τάξης) σε 5 τμήματα.Η εφαρμογή του συνεχίστηκε κατά το σχολικό έτος 2021-2022, όπου συμμετείχαν: 10 εκπαιδευτικοί και 207 μαθητές (Γ΄, Ε΄, Στ΄ τάξης) σε 13 τμήματα.

Ερευνητικά ερωτήματα

α) Όσον αφορά στους <u>μαθητές:</u>

- Δείχνουν οι μαθητές ενδιαφέρον καθώς και μεγαλύτερα επίπεδα συνειδητοποίησης, ευθύνης και αίσθησης πρωτοβουλίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία;
- Αποκτούν γλωσσικές δεξιότητες και αυξάνουν τις επιδόσεις, το ενδιαφέρον και τις στάσεις τους για την ξένη γλώσσα;
- Αναπτύσσουν εγκάρσιες δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η εκμάθηση της μάθησης, ο ψηφιακός γραμματισμός και τα μέσα επικοινωνίας και η αυτό-αποτελεσματικότητα;

β) Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς;

- Βρίσκουν τα μαθήματά τους πιο ενδιαφέροντα και ικανοποιητικά;
- Επιτυγχάνουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην τάξη, ειδικά όσον αφορά στην συμπερίληψη των μαθητών;
- Ενισχύονται τα προφίλ των εκπαιδευτικών με την απόκτηση μιας νέας μεθοδολογίας, με την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και την απόκτηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δεξιοτήτων;

Εργαλεία

Για την αξιολόγηση της εφαρμογής του Προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν:

α) Ερωτηματολόγια στάσεων και ανάπτυξης δεξιοτήτων για τους μαθητές, τόσο κατά την έναρξη της εφαρμογής (προέλεγχος) όσο και κατά το τέλος της εφαρμογής

(μεταέλεγχος) με 90 και 108 ερωτήσεις, αντίστοιχα.Οι παράγοντες στους οποίους εστιάσαμε την προσοχή μας ήταν: ενδιαφέρον, άγχος, συμμετοχή, συμπερίληψη, γλωσσική δεξιότητα, SIDIT δεξιότητα, αυτοεκτίμηση, προσαρμογή, συνεργασία με άλλους, ανάληψη πρωτοβουλιών, επίλυση προβλημάτων, κριτική σκέψη, μεταγνώση και επικοινωνία.

β) Ερωτηματολόγια στάσεων και ανάπτυξης δεξιοτήτων για τους εκπαιδευτικούς, τόσο κατά την έναρξη της εφαρμογής (προέλεγχος) όσο και κατά το τέλος της εφαρμογής (μεταέλεγχος) με 30 και 62 ερωτήσεις, αντίστοιχα. Οι παράγοντες στους οποίους εστιάσαμε την προσοχή μας ήταν: ενδιαφέρον, ικανότητα, άγχος, εφαρμογή μεθοδολογίας και στρατηγικές ενίσχυσης δεξιοτήτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Στα ερωτηματολόγια προστέθηκαν επίσης ερωτήσεις για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς καθώς και ερωτήσεις αυτο-αξιολόγησης τόσο για τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Στα ερωτηματολόγια του μεταελέγχου προστέθηκαν ερωτήσεις και για την ικανοποίηση των συμμετεχόντων από τη μεθοδολογία και την αξιολόγηση του προγράμματος.

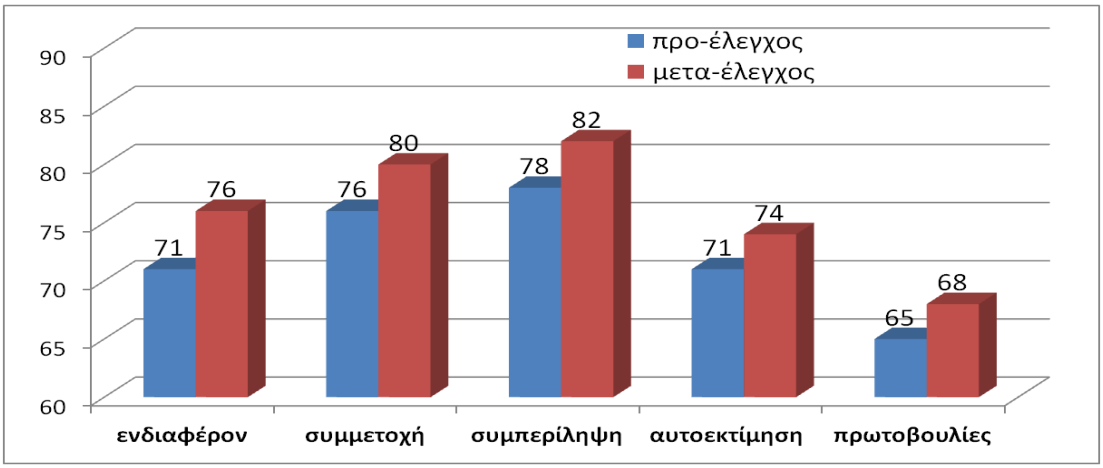
γ) Συνεντεύξεις μαθητών και εκπαιδευτικών

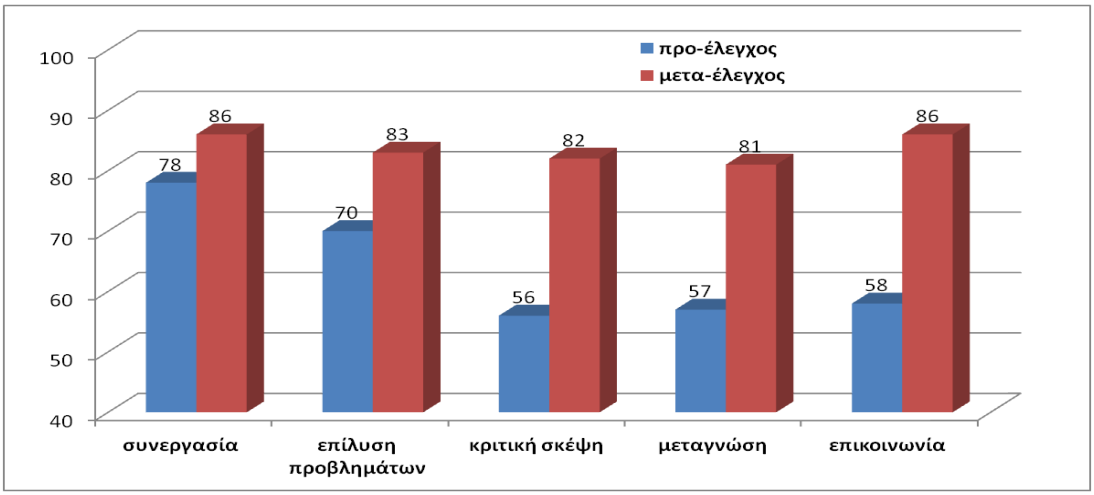
δ) In situ παρατήρηση της εφαρμογής στα συμμετέχοντα σχολεία.

5. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα είναι αρκετά ενθαρρυντικά. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση των στάσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών σχεδόν σε όλους τους παράγοντες που μελετήθηκαν κατά τον μεταέλεγχο, δηλαδή μετά την εφαρμογή του SIDIT: Ενδιαφέρον: t=-3,239, p=0,002 (meanpre: 21,07/30, post: 22,73/30); Συμμετοχή: t=-2,103, p=0,039 (meanpre: 15,15/20, post: 15,93/20); Συμπερίληψη: t=-2,685, p=0,009 (meanpre: 19,53/25, post: 20,40/25); Αυτοεκτίμηση: t=-2453, p=0,016 (meanpre: 21,27/30, post: 22,47/30); Λήψη πρωτοβουλιών: t=1,990,p=0,050 (meanpre: 19,44/30, post: 20,23/30); Συνεργασία: t=-4,795, p<0,001; Επίλυσηπροβλημάτων: t=-6,537, p<0,001; Κριτικήσκέψη: t=-7,181, p<0,001; Μεταγνώση: t=-6,444, p<0,001;Επικοινωνία: t=-6,805, p<0,001.

Γραφήματα 1α και 1β. Σύγκριση επίδοσης μαθητών σε προέλεγχο και μεταέλεγχο





Όσον αφορά στην ικανοποίηση των μαθητών από τη μεθοδολογία, μερικά ενδεικτικά αποτελέσματα ήταν ότι:

- βρήκαν τα μαθήματα πολύ πιο ενδιαφέροντα από ό,τι στην αρχή του έτους (62%)
- τους άρεσε που συνεργάζονταν με τους συμμαθητές τους (91%)
- είχαν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε όλες τις δραστηριότητες του SIDiT (89%)
- ο δάσκαλος αντιμετώπισε ισότιμα όλα τα παιδιά κατά τη διάρκεια του SIDiT (81%)
- συμμετείχαν στις αποφάσεις για τις δραστηριότητες της τάξης κατά τη διάρκεια του SIDiT (77%).
- Μία από τις πιο χαρακτηριστικές απαντήσεις των μαθητών αφορούσε στην ερώτηση 88, αν θα ήθελαν να συνεχίσουν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα SIDITην επόμενη χρονιά.

Γράφημα 2. Ποσοστά απαντήσεων μαθητών στην ερώτηση 88

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, το δείγμα ήταν σχετικά μικρό, ωστόσο τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά και έδειξαν ότι βρήκαν τις τάξεις τους ενδιαφέρουσες και ευχάριστες, ενίσχυσαν τα προφίλ τους με την απόκτηση μιας νέας διδασκαλίας μεθοδολογίας και εφάρμοσαν στρατηγικές για την ενίσχυση των δεξιοτήτων τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Εξέφρασαν επίσης την ικανοποίησή τους για τη μεθοδολογία και θα συνιστούσαν αυτή τη μεθοδολογία σε άλλους συναδέλφους.

Πίνακας 1. Ενδεικτικές απαντήσεις εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι με το SIDIT	
το μάθημα έγινε πιο διασκεδαστικό	100%
το ενδιαφέρον των μαθητών αυξήθηκε	80%
η αυτοεκτίμηση των μαθητών αυξήθηκε	100%
μπορούν να αξιοποιούν δραστηριότητες συμπεριληπτικές για παιδιά με διαφορετικό υπόβαθρο	100%
οι μαθητές πήραν πρωτοβουλίες	100%
συμμετείχαν όλοι οι μαθητές στις δραστηριότητες	80%

6. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα φαίνεται να είναι ενθαρρυντικά παρά τη σύντομη περίοδο εφαρμογής του SIDiT και τις δυσκολίες κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του, λόγω της πανδημίας κόβιντ. Το SIDiT φαίνεται να εφαρμόζεται με επιτυχία σχεδόν σε όλες τις τάξεις.

Όσον αφορά τους μαθητές, το SIDiT αύξησε το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους στο μάθημα και ενίσχυσε τις δεξιότητές τους.Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν σε δραστηριότητες SIDiT και ένιωσαν ότι συμπεριλήφθηκαν στην τάξη.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, το SIDiT έκανε τα μαθήματά τους πιο ενδιαφέροντα και ευχάριστα, ενίσχυσε τα προφίλ τους με την απόκτηση μιας νέας διδακτικής μεθοδολογίας και βελτίωσε,επίσης, τις δεξιότητές τους.

Αυτά τα αποτελέσματα παρέχουν στοιχεία και για τη συνολική αξιολόγηση του επιπέδου επιτυχίας του έργου και της μεθοδολογίας του που φαίνεται να είναι εφικτή και εφαρμόσιμη καθώς και χρήσιμη και επιτυχημένη, συμβάλλοντας σε ένα πιο ενδιαφέρον και διασκεδαστικό μάθημα. Ωστόσο, απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση σε μεγαλύτερο δείγμα καθώς και περίοδο εφαρμογής που θα πραγματοποιηθεί κατά την επόμενη σχολική χρονιά, καθώς αποσκοπούμε μακροπρόθεσμα η μεθοδολογία SiDiT να αποτελέσει μέρος της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και να ενσωματωθεί στα δημοτικά σχολεία, τουλάχιστον στις συμμετέχουσες χώρες αλλά και εκτός αυτών. Το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα είναι όλα τα παιδιά -συμπεριλαμβανομένων των παιδιών μεταναστών- να έχουν τη δυνατότητα να ενσωματώνονται με μεγαλύτερη επιτυχία στην κοινωνία και να έχουν την ευκαιρία να γίνουν ενεργοί πολίτες.Με την επιτυχή ενσωμάτωση παιδιών από διαφορετικά περιβάλλοντα στην τάξη παρέχεται η ευκαιρία στα παιδιά να αποκτήσουν τις δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να ενσωματωθούν επιτυχώς στην κοινωνία, συμβάλλοντας έτσι στην προσπάθεια που γίνεται διεθνώς το τελευταίο διάστημα για συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An International study of inclusion in education*. London: Routledge.

Bui, X., Quirk, C., Almazan, S., &Valenti, M. (2010). *Inclusive Education Research & Practice*. Maryland Coalition for Inclusive Education.

Farell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. School *Psychology International, 25*(1), 5-19.

Πατσίδου, Μ. Γ., & Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τομέας Παιδαγωγικής. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*

UNESCO (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. (2019). Inclusive in Education. https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education

Πληροφορίες*:* https://www.siditproject.eu

Η παιδαγωγική και εκπαιδευτική αξία του παραμυθιού στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Δύο διδακτικές παρεμβάσεις

Γεωργία Παπαδοπούλου
Δασκάλα
georgia.papado@yahoo.gr

Περίληψη
Ο στόχος της εισήγησης είναι η ανάδειξη του παραμυθιού ως μια πολύ αποτελεσματική στρατηγική εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Παρουσιάζονται δύο διδακτικές παρεμβάσεις όπου, αφενόςστοχεύουμε στη δημιουργία συνθηκών γλωσσικής και πολιτισμικής επαφής, αφετέρου επιδιώκουμε να προετοιμάσουμε τους μαθητές μας έτσι ώστε να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. α)Το ελληνικό παραδοσιακό παραμύθι «Η Κάλλω και οι καλικάτζαροι» επιλέξαμε να αφηγηθούμε και να δραματοποιήσουμε σε μία εισαγωγική διδασκαλία των ρούχων και αξεσουάρ στους μικρούς μας Ρώσους μαθητές, επιπέδου Α1, του γυμνασίου «Μητροπολίτης Πλάτωνας» της Μόσχας και μέσα από ποικιλία ασκήσεων, ελεγχόμενων, καθοδηγούμενων και επικοινωνιακών να αντιληφθούν τον ρυθμό, τον επιτονισμό, την προφορά της ελληνικής γλώσσας και να εξασκηθούν γραμματικοσυντακτικά στο νέο λεξιλόγιο εμπεδώνοντάς το. β)Η δεύτερη διδακτική παρέμβαση αφορά τη συγγραφή τριών παραμυθιών από τα μικρά Ελληνόπουλα του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας της Μόσχας που πραγματοποιήθηκαν στο διάστημα 2016 και 2018, υπό τη μορφή δίμηνων projects. Τα παραμύθια είναι και τουριστικοί οδηγοί αφού στην κάθε σελίδα τους πέραν του μυθοπλαστικού στοιχείου εμπεριέχουν και εγκυκλοπαιδικές πληροφορίες για τις πόλεις τις οποίες συνδέουν. Το πρώτο παραμύθι «Μόσχος και Αθηνά-Piaga Bovlu» συνδέει τη Μόσχα με την Αθήνα, το δεύτερο παραμύθι «Μόσχος και Νίκη» συνδέει τη Μόσχα με τη Θεσσαλονίκη και το συγγράψαμε με το 27ο Δημοτικό Σχολείο της Θεσσαλονίκηςκαι το τρίτο παραμύθι μας «ΕΝΑ ΠΑΡΑΜΥΘΕΝΙΟ ΤΑΞΙΔΙ» συνδέει όλη την Ελλάδα με όλη τη Ρωσία. Τα παραμύθια μεταφράστηκαν και στη ρωσική γλώσσα και εκδόθηκαν σε δίγλωσσα βιβλία από το τυπογραφείο της Βουλής.

Λέξεις-Κλειδιά: παραμύθι, παραδοσιακό παραμύθι, ταξιδιωτική μυθοπλασία, εγκιβωτισμός, σύνδεση πόλεων-χωρών

Abstract
This proposal aims at the promotion of the fairy tale as an effective instructive practice for learning Greek as a second/foreign language. We present two instructive methods that aim both at creating linguistic and cultural points of contact between Greek and Russian and at encouraging the students to effortlessly produce oral and written

speech in Greek. a) The traditional fairy tale “Kalo and the goblins” (original: «Η Κάλλω και οι καλικάτζαροι») was chosen for a two-hour lesson on clothing and accessories to students on the A1 Greek language level studying at the “Mitropolitis Platonas” middle school in Moscow. Through a variety of communicative, guided, and controlled exercises, the students were able to comprehend the rhythm, intonation, and pronunciation of the Greek language. Additionally, they practiced the Greek grammar and syntax when using the vocabulary they were introduced to. b) The second method refers to the writing of three fictional stories from the Greek students of Moscow’s Greek Language Acquisition Center, in the form of two-month projects, that took place between 2016 and 2018 and connect Moscow with Athens “Moskva and Athena – Piaga Bovlu” (original «Μόσχος και Αθηνά-Piaga Bovlu»), Moscow with Thessaloniki “Moskva and Niki” (original «Μόσχος και Νίκη», in cooperation with 27° elementary school in Thessaloniki) and the entirety of Greece to that of Russia: “A MYTHICAL JOURNEY” (original «ΕΝΑ ΠΑΡΑΜΥΘΕΝΙΟ ΤΑΞΙΔΙ»). The stories also function as tourist guides, since they contain encyclopedic information on every region they mention. The stories were translated to Russian and were published in bilingual form by the Hellenic Parliament.

Keywords: fairytale, traditional fairy tale, fiction, connection of cities-countries

1. Η παιδαγωγική και εκπαιδευτική αξία του παραμυθιού

Η παιδαγωγική και εκπαιδευτική αξία του παραμυθιού είναι αδιαμφισβήτητη. Ιδιαίτερα για την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας η υιοθέτησή του προβάλλει αναγκαίακαθώς σύμφωνα και με τους Brewster, Ellis & Girard 2002 (εικόνα 1), προσφέρει κίνητρα, διασκέδαση και ενισχύει την επιθυμία για μάθηση. Προσφέρει ευκαιρίες για έκθεση των μαθητών σε πολιτισμικές πληροφορίες και διαπολιτισμικες συγκρίσεις. Εμπλουτίζει και καλλιεργεί τις στρατηγικές μάθησης των παιδιών. Βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν τον ρυθμό, τον επιτονισμό και την προφορά της γλώσσας. Παρέχει ποικιλία στο μάθημα και έναυσμα για ολοκλήρωση μικρών ενοτήτων. Ενθαρρύνει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Βοηθά τα παιδιά να αντιλαμβάνονται την καθημερινή ζωή, συνδέοντας τη φαντασία με την πραγματικότητα. Συμβάλλει στην ανάπτυξη των δημιουργικών δυνατοτήτων των παιδιών. Βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν τον ρυθμό,τον επιτονισμό και την προφορά της γλώσσας. Απευθύνεται σε διαφορετικά στιλ μάθησης και συμβάλλει στην ανάπτυξη διαφορετικών τύπων «νοημοσύνης». Τέλος δεν εμπλέκει τους μαθητές δημιουργικά και ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται δύο διδακτικές παρεμβάσεις όπου, αφενός στοχεύουμε στη δημιουργία συνθηκών γλωσσικής και πολιτισμικής επαφής, αφετέρου επιδιώκουμε να προετοιμάσουμε τους μαθητές μας ώστε να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου.

Εικόνα 1: Η παιδαγωγική και εκπαιδευτική αξία του παραμυθιού
Brewster, Ellis & Girard 2002

2. Πρώτη διδακτική παρέμβαση: Παραδοσιακό Παραμύθι «Η Κάλλω και οι Καλικάντζαροι». Εισαγωγική διδασκαλία των ρούχων, υποδημάτων και αξεσουάρ

2.1 Ομάδα Στόχος/Απαιτούμενος Χρόνος/Διδακτικά μέσα/Υλικά

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε το 2016 στο ρωσικό γυμνάσιο «Μητροπολίτης Πλάτωνας» της Μόσχας και αφορούσε τη διδασκαλία των ρούχων και των διάφορων αξεσουάρ στην ελληνική γλώσσα. Οι μαθητές μας ήταν δώδεκα (12) εκ των οποίων τέσσερα κορίτσια και οκτώ αγόρια ηλικίας 9-10 ετών,ρωσικής καταγωγής, επιπέδου γλωσσομάθειας Α1.Ο απαιτούμενος χρόνος διδασκαλίας ήταν 90΄(δύο διδακτικές ώρες). Τα διδακτικά μέσα και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το Παραδοσιακό Παραμύθι «Η Κάλλω και οι καλικάντζαροι», ένα Εκπαιδευτικό παιχνίδι στον Η/Υ με ονομασίες ρούχων και Φύλλα εργασίας που ετοιμάσαμε με τα ρούχα και αξεσουάρ που αναφέρονταν στο παραμύθι.

2.2 Μέθοδος Διδασκαλίας/Τρόπος οργάνωσης

Η μέθοδος διδασκαλίας που επελέγη ήταν η δραστηριοκεντρική μέθοδος η οποία είναι μαθητοκεντρική και επικοινωνιακή καθώς εστιάζει στην εκμάθηση της γλώσσας μέσα από καταστάσεις επικοινωνίας της καθημερινής ζωής. Την επιλέξαμε καθώς μας ενδιαφέρουν περισσότερο τα στάδια (προδραστηριότητα, κύρια δραστηριότητα, εστιασμός στη γλώσσα) από τα οποία θα περάσουν οι μαθητές μας για να

καταλήξουν στην επισήμανση των στοιχείων της γλώσσας, παρά η εστίαση από την αρχή στο φαινόμενο αυτό (Willis, 1996).

Ο τρόπος οργάνωσης ήταν επαγωγικός «απ' την εποπτεία στην έννοια, απ' το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, απ' το παράδειγμα στον κανόνα (Δερβίσης, 1999)μέσω του οποίου επιτυγχάνουμε ενίσχυση της αυτονομίας και της συμμετοχής των μαθητών μας αφού αυτοί έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανακάλυψη της γνώσης.

2.3 Στόχοι

Γενικός στόχος: Δημιουργία συνθηκών γλωσσικής και πολιτισμικής επαφής. Προετοιμασία των μαθητών να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας.

Ειδικότερος στόχος: Διδασκαλία λεξιλογίου σχετικού με ρούχα, υποδήματα και αξεσουάρ.

Δομικοί Στόχοι: Ενεστώτας(κλίση οριστικής ενεστώτα του ρήματος Β΄ συζυγίας (φοράω-ώ), ανισοσύλλαβα, επίθετα και ουσιαστικά σε -μα. Κλίση σε όλες οι πτώσεις ενικού και πληθυντικού αριθμού (π.χ το φόρεμα). Επανάληψη οριστικής ενεστώτα ρημάτων Α΄ συζυγίας (βάζω, κουμπώνω).

Λειτουργικοί Στόχοι:

- Να είναι σε θέση οι μαθητές μας να κατανοούν προτάσεις και εκφράσεις που συνδέονται με την ένδυση.
- Μέσω της δραματοποίησης και του θεατρικού παιχνιδιού να μάθουν να προετοιμάζουν μία θεατρική παράσταση, στη συγκεκριμένη περίπτωση μια χριστουγεννιάτικη παράσταση στα ελληνικά.

Λεξιλογικοί Στόχοι:

- Ουσιαστικά με το άρθρο που αφορούν ενδυμασία: ρούχα υποδήματα και αξεσουάρ.
- Επίθετα: καινούριος/ια/ιο, όμορφος/η/ο, άσχημος/η/ο.
- Ρήματα: φοράω-ώ, βάζω/βγάζω, κουμπώνω/ξεκουμπώνω.
- Επανάληψη σε:
- Ουσιαστικά που ήδη γνωρίζουν: μαμά, αδελφή, μέρη του σώματος (χέρια, πόδια, σώμα, λαιμός, κεφάλι)
- Επίθετα που ήδη γνωρίζουν: κόκκινο, πράσινο, κίτρινο, μπλε, μαύρο, άσπρο κ.λπ.

2.4 Δεξιότητες

Παραγωγή Προφορικού Λόγου(Π.Π.Λ).Μέσω της δραματοποίησης του παραμυθιού, της παντομίμας και της συνεχούς επανάληψης, εξάσκηση στην ορθή προφορά των λέξεων-ρούχων-εξάσκηση στον επιτονισμό κατά την υποβολή ερωτήσεων. Μέσω των ομαδικών ασκήσεων ή των ασκήσεων κατά ζεύγη, εξάσκηση στην υποβολή ερώτησης και απόδοση απάντησης.

Κατανόηση Προφορικού Λόγου(Κ.Π.Λ).Άσκηση στην κατανόηση προφορικής αφήγησης με ιδιαίτερη έμφαση στη χρονική ακολουθία των εξιστορούμενων.

Παραγωγή Γραπτού Λόγου(Π.Γ.Λ). Μέσα από ελεγχόμενες και καθοδηγούμενες ατομικές και ομαδικές εργασίες (συμπλήρωση των φύλλων εργασίας), εμπέδωση του λεξιλογίου και της γραμματικής.

2.5 Στρατηγικές

Μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν(αξιοποιώντας γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές), επανάληψη, αξιοποίηση εξωγλωσσικών στοιχείων, οργάνωση υλικού, εργασία ανά δυάδες/ομάδες, ομαδοσυνεργατική μέθοδος (Δερβίσης, 1999).

2.6 Προϋποθέσεις (προϋπάρχουσα γνώση)

Οι μαθητές ήδη από το προηγούμενο μάθημα μυήθηκαν στα ελληνικά χριστουγεννιάτικα έθιμα που λαμβάνουν χώρα το δωδεκαήμερο από 25 Δεκεμβρίου ως 6 Ιανουαρίου, άκουσαν και για κάτι περίεργα πλασματάκια που λέγονταν καλικαντζαράκια.

Στην πρώτη διδακτική ώρα διαβάζουμε (ο δάσκαλος ελληνικής γλώσσας) στους μαθητές το παραδοσιακό χριστουγεννιάτικο παραμύθι «Η Κάλλω και οι καλικάντζαροι», οργανώνοντας έτσι μια προδραστηριότητα με την οποία προετοιμάζουμε τους μαθητές μας για την κύρια δραστηριότητα. Στο δεύτερο στάδιο κύρια δραστηριότητα, οι μαθητές μας επιτελώντας ομαδικά το καθήκον για την επίλυση του προβλήματος, διευρύνουν τους πολιτισμικούς τους ορίζοντες ενώ έχουν την ευκαιρία μέσω της διάδρασης να αναπτύξουν τις προφορικοακουστικές τους δεξιότητες και στο τρίτο στάδιο, στη δεύτερη διδακτική ώρα, εστιάζουμε στη γλώσσα παρουσιάζοντας το νέο λεξιλόγιο ή το νέο γλωσσικό φαινόμενο, μέσα από ποικιλία ασκήσεων, ελεγχόμενων, καθοδηγούμενων και επικοινωνιακών, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους μαθητές μας να εξασκηθούν και γραμματικοσυντακτικά στο νέο λεξιλόγιο.

Γνωρίζοντας ότι τα παιδιά δε μπορούν να αυτοσυγκεντρωθούν πάνω από 5-10 λεπτά, ότι προσλαμβάνουν με μεγάλη ευκολία το περιεχόμενο από το συγκείμενο, ότι μαθαίνουν περισσότερο έμμεσα παρά άμεσα, ότι μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν ενεργά, ότι παρουσιάζουν ανομοιογένεια ως προς τον τρόπο που μαθαίνουν, το τι μαθαίνουν και πώς μας δείχνουν ότι το μαθαίνουν, φροντίζουμε να προσαρμόζουμε τη διδασκαλία στις ανάγκες τους -διαφοροποιημένη διδασκαλία- (Tomlinson, 1999) και να έχουμε ποικιλία δραστηριοτήτων που να ανταποκρίνονται στους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης (Gardner,1993), τις οποίες θα εναλλάσσουμε συχνά. Εισάγουμε παιχνίδια ρόλων, παντομίμα, δραματοποιήσεις, που ενεργοποιούν τη φαντασία, εικόνες, αντικείμενα, δίνουμε έμφαση σε χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, επιτονισμό συγκεκριμένων λέξεων ενώ δεν παραλείπουμε τις συχνές επαναλήψεις αφού τα παιδιά παρόλο που γρήγορα μαθαίνουν ξεχνούν και γρήγορα.

Πρώτη Διδακτική ώρα

2.7.1 Αφόρμηση/ζέσταμα (5λ)

Η αφόρμηση/ζέσταμα έγινε με την ανακοίνωση ότι ήμασταν καλεσμένοι στη Χριστουγεννιάτικη γιορτή που διοργανώνει το ελληνικό Προξενείο και ότι θα πρέπει να παρουσιάσουμε ένα μικρό θεατρικό, ένα χριστουγεννιάτικο ελληνικό παραμύθι. Τους ρωτήσαμε αν θα ήθελαν να παίξουν σε θεατρική παράσταση και φυσικά ενθουσιάστηκαν. Τους δείξαμε το παραδοσιακό χριστουγεννιάτικο παραμύθι «Η Κάλλω και οι Καλικάτζαροι» (εικόνα 2), το οποίο με την πλούσια εικονογράφησή του τούςκίνησε αμέσως το ενδιαφέρον. Πρόκειται για την ιστορία της καλής κόρης που μένει ολομόναχη το βράδυ στο μύλο και κινδυνεύει να φαγωθεί από τα καλικαντζαράκια. Η έξυπνη κόρη ζητά από τα καλικαντζαράκια συνέχεια καινούρια ρούχα προκειμένου να μη φαγωθεί. Εμπλέξαμε έτσι σιγά-σιγά τους μαθητές μας σε μία κατάσταση η οποία έπρεπε να επιλυθεί.

Εικόνα 2: Εικονογραφημένο παραμύθι «Η Κάλλω και οι καλικάντζαροι»

2.7.2 Προδραστηριότητα (15λ)

Διαβάσαμε (δάσκαλος) το εικονογραφημένο παραμύθι στα ελληνικά, απλοποιώντας το κατά την ανάγνωση όσο μπορούσαμε και δείχνοντας συνεχώς τις εικόνες του. (Αυτούσιο, Δείκτες αναγνωσιμότητας Flech 77,83 εύκολο, SMOG 9,78.FOG 14,88 εύκολο). Μολονότι τα παιδιά ήταν συνηθισμένα να ακούν παραμύθια στη μητρική τους γλώσσα, η κατανόηση παραμυθιού στην ξένη γλώσσα ήταν μια εξαιρετικά δύσκολη δοκιμασία. Προσπαθήσαμε να το διαβάσουμε πολύ αργά, κάνοντας χρήση μορφασμών, χειρονομιών, κινήσεων, επιτονισμού και μιμήσεων. Τους ρωτήσαμε, ποιοι είναι οι ήρωες του έργου που στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν η μαμά, οι δύο αδελφές, Μάρμπω και Κάλλω, ο μυλωνάς και οι καλικάτζαροι.

Κύκλος Δραστηριότητας (25λ)

α) Δραστηριότητα (5λ)

Διαλέξαμε τους ρόλους με κλήρωση. Τα τέσσερα κορίτσια μοιράστηκαν τους ρόλους της μητέρας, της καλής και της κακής κόρης και του μυλωνά. Τα οκτώ αγόρια έγιναν όλα καλικατζαράκια.

β) Σχεδιασμός(10λ)

Μοιράσαμε το Φύλλο εργασίας 1 (εικόνα 3), με τα ρούχα/αξεσουάρκαι τις ονομασίες τους, που αναφέρονταν στο παραμύθι, σε όλα τα παιδιά. Τους δείξαμε την εικόνα του κάθε ρούχου/αξεσουάρ και έπειτα τα αντίστοιχα πραγματικά ρούχα και διάφορα αξεσουάρ όπου τα τοποθετήσαμε σε διάφορες γωνιές της τάξης.

Εικόνα 3: Φύλλο εργασίας 1

Τους μοιράσαμε και το Φύλλο εργασίας2, με τους διαλόγους (εικόνα 4). Τα αγόρια-καλικατζαράκια καλούνταν να επαναλαμβάνουν «Θα σε φάμε Κάλλω», «Θα σε φάμε Κάλλω». Η Κάλλω επαναλάμβανε συνέχεια «Όχι, δεν τρώγεται έτσι η Κάλλω», «Η Κάλλω θέλει καινούριο κι όμορφο φουστάνι» και τα καλικαντζαράκια εν χορώ επαναλάμβαναν για να μη ξεχάσουν τι ψάχνουν: «φουστάνι», «φουστάνι», «φουστάνι», γιατί τα καλικαντζαράκια είναι λίγο κουτούτσικα. Οι παραπάνω διάλογοι ακολουθούσαν σε κάθε καινούριο ρούχο που ζητούσε η Κάλλω, όπως «Η

Κάλλω θέλει καινούριο και όμορφο παλτό», «Η Κάλλω θέλει καινούρια και όμορφα παπούτσια» και τα καλικαντζαράκια: «παπούτσια», «παπούτσια», «παπούτσια», «Η Κάλλω θέλει γάντια» και τα καλικατζαράκια «γάντια», « γάντια», «γάντια» κ.ο.κ.

γ) Αναφορά(10λ):

Έτοιμοι να δραματοποιήσουμε για πρώτη φορά το θεατρικό έργο μας αφού διαβάσαμε τους διαλόγους. Να σκηνοθετήσουμε την παράστασή μας και να παίξουμε… Τα καλικατζαράκια πηδώντας τριγύριζαν μέσα στην αίθουσα και έφερναν στην καλή κόρη, που καθόταν σε συγκεκριμένο σημείο, το ρούχο/αξεσουάρ που συνέχεια ζητούσε (τα κορίτσια χρησιμοποιούσαν το φύλλο με τους διαλόγους και διάβαζαν τα λόγια τους ενώ τα αγόρια-καλικατζαράκια δεν χρειαζόταν να κρατάνε στα χέρια τους διαλόγους αφού επαναλάμβαναν μόνο εν χορώ «φουστάνι, φουστάνι, φουστάνι ή παπούτσια παπούτσια, παπούτσια κ.ο.κ. και πηδούσαν στην αίθουσα για να τα βρούν». Οι μικρές φράσεις αντί για απλές λέξεις, η συνεχής επανάληψή τους, η παραγωγή ολοκληρωμένων προτάσεων τόνωνε την αυτοπεποίθησή των παιδιών και ενίσχυε το κίνητρό τους για μάθηση αφού ζητούσαν συνέχεια να παίζουν το θεατρικό (η δραματοποίηση πραγματοποιήθηκε τρεις φορές).

2.8 Δεύτερη Διδακτική ώρα (45λ).Εστίαση στη Γλώσσα:

α)Ανάλυση (15λ):

Χρησιμοποιώντας πάλι το πρώτο Φύλλο εργασίας 1 με τις εικόνες και τις ονομασίες των ρούχων/αξεσουάρ, επαναλαμβάναμε τα ρούχα με το άρθρο τους, ενώ τονίζαμε ότι τα ρούχα που είναι σε ζεύγη τα αναφέρουμε μόνο στον πληθυντικό.

Προβάλαμε στον Η/Υ εκπαιδευτικό πρόγραμμα με εικόνες ρούχων, και ακούγαμε τις λέξεις στα ελληνικά(Γ2), γνωρίζοντας έτσι και άλλα ρούχα και αξεσουάρ http://www.mikrapaidia.gr/ccs9/(πλην των αναφερόμενων στο παραμύθι).

Δώσαμε από ένα παράδειγμα κλίσης ανισοσύλλαβου ουδέτερου σε -μα, στον ενικό και πληθυντικό (το φόρεμα).

Κλίναμε το ρήμα Β΄ συζυγίας «φοράω/ώ-ας-α» και κλίναμε άλλα δύο ρήματα π.χ γελάω/ώ, ρωτά/ώ (οι συζυγίες δεν αναφέρονται στα παιδιά).

β) Πρακτική, Δραστηριότητες(30λ):

Εκ των οποίων 20λ οι ελεγχόμενες και καθοδηγούμενες δραστηριότητες, τις οποίες τα παιδιά επεξεργάστηκαν ανά δύο και 10λ οι επικοινωνιακές-σε δύο ομάδες.

1.Ελεγχόμενες Δραστηριότητες (20λ):

Ελεγχόμενηδραστηριότητα1.Αντιστοίχιση εικόνας-λέξης,ελέγχω μετον διπλανό μου τις απαντήσεις του φύλλου εργασίας 3 (εικόνα 5).

Εικόνα 4: Φύλλο εργασίας 2

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2
1) ΜΑΜΑ

-Τέλειωσε το αλεύρι!!!

-Πήγαινε Μάρμπω στο μύλο.

-Πού τα βρήκες όλα αυτά κόρη μου;

-Πάλι τέλειωσε το αλεύρι!

2) ΜΑΡΜΠΩ (Η κακιά αδελφή)

-Όχι, να πάει η Κάλλω!

3) ΚΑΛΛΩ (η καλή αδελφή)

-Θα πάω εγώ μαμά!

-Όχι, έτσι δεν τρώγεται η Κάλλω!

-Η Κάλλω θέλει καινούριο και όμορφο φουστάνι…

-Η Κάλλω θέλει καινούρια και όμορφα παπούτσια

- Η Κάλλω θέλει καινούριο και όμορφο καπέλο, κάλτσες,
παλτό, γάντια, τσάντα, κολιέ,
σκουλαρίκια, πούδρα, κολώνια κ.α
-Μου τα έδωσαν οι καλικάντζαροι

4) ΜΥΛΩΝΑΣ

-Καλώς το κορίτσι!

-Φύγετε παλιοκαλικάντζαροι!

5) ΚΑΛΙΚΑΤΖΑΡΟΙ

-Θα σε φάμε Κάλλω, θα σε φάμε Κάλλω!

-Και πώς τρώγεται;

-φουστάνι, φουστάνι

-παπούτσια, παπούτσια

Καπέλο, καπέλο...κ.α

-Θα σε φάμε Μάρμπω, θα σε φάμε Μάρμπω!

-Φεύγουμε!!!

Εικόνα 5: Φύλλο εργασίας 3

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3
Αντιστοίχιση εικόνας-λέξης, ελέγχω με το διπλανό μου τις απαντήσεις (φύλλο εργασίας 3)
1) τα γάντια α)

2)	το παλτό	β)	
3)	η μπλούζα	γ)	
4)	το φουστάνι	δ)	
5)	η φούστα	ε)	
6)	η τσάντα	στ)	
7)	το κολιέ	ζ)	
8)	τα σκουλαρίκια	η)	
9)	το καπέλο	θ)	
10)	η ζώνη	ι)	

Ελεγχόμενη δραστηριότητα 2.Συμπληρώνω με το διπλανό μου τα ρήματα στο σωστό πρόσωπο ενικού/πληθυντικού του Φύλλου εργασίας 4 (εικόνα 6)

Ελεγχόμενη δραστηριότητα 3.Βάζω τόνο και διαβάζω, ελέγχω με το διπλανό μου τις απαντήσεις του Φύλλου εργασίας 5 (εικόνα 7).

Εικόνα 6: Φύλλο εργασίας 4

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4
1) Συμπληρώνω με το διπλανό μου τα ρήματα στο σωστό πρόσωπο ενικού/πληθυντικού

Η Μαρία _____ (φοράς/ φοράει) το όμορφο φουστάνι της.

Ο Νίκος στον κήπο _____ (βάζει/ βάζω) τα παλιά παπούτσια του.

Εμείς όταν κάνουμε γυμναστική _____(φοράτε/ φοράμε) φόρμες.

Εγώ_____(κουμπώνω/ κουμπώνετε) τα κουμπιά από το παλτό μου.

Όταν παίζετε με το χιόνι πρέπει να _____(φοράτε/φοράς) πάντα τα γάντια σας.

Η καινούρια φόρμα μου_____(έχει/έχεις) πολλά φερμουάρ.

Εγώ _____ (ξεκουμπώνουμε/ ξεκουμπώνω) τα κουμπιά της ρόμπας.

Εικόνα 7: Φύλλο εργασίας 5

(Φύλλο εργασίας 5).

Ελεγχόμενη δραστηριότητα 3

Βάζω τόνο και διαβάζω, ελέγχω με το διπλανό μου τις απαντήσεις Φουστανι, βραχιολι, φορεμα, καλτσες, κολιε, καπελο, γαντια, παντελονι, μπλουζα, παλτο, φορεματων,φορμα, κουλαρικια, ζωνη, ντουλαπα, βαζω, φοραω, φορω, βγαζω, κουμπωνω, ξεκουμπωνω

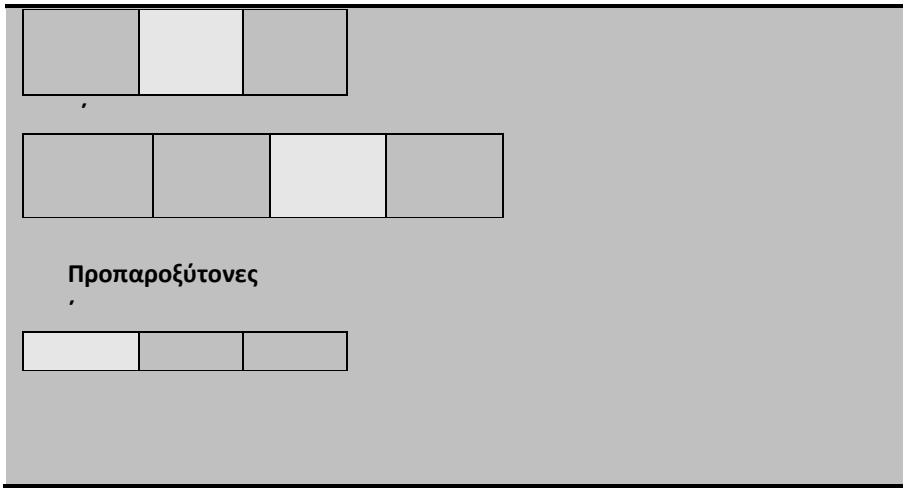
Οξύτονες΄

΄

Παροξύτονες

΄

΄



2.Καθοδηγούμενες δραστηριότητες (10λ).

Καθοδηγούμενη δραστηριότητα 1(εικόνα 8). Ανά δύο, έχοντας ο κάθε μαθητής από μία καρτέλα Α ή Β προσπαθεί να βρει την απάντηση στην ερώτηση Α1, Α2 ή Β1, Β2 κ.λπ.

Εικόνα 8: Καθοδηγούμενη δραστηριότητα 1

Καρτέλες με πληροφορικά κενά

Μαθητής Α	1	2	3	4
Α	σώμα/χειμώνας	τσάντα	γυμναστική	κεφάλι
Β	γάντια	λαιμός	σκουλαρίκια	παπούτσια

Μαθητής Β	1	2	3	4
Α	παλτό	σχολείο	φόρμα	καπέλο
Β	χέρια	Κασκόλ/κολιέ	αυτιά	πόδια

Μαθητής Α: Α4 Το φοράμε στο κεφάλι, Μαθητής Β: το καπέλο

Μαθητής Β: Β1 Τα φοράμε στα χέρια, Μαθητής Α: τα γάντια

Καθοδηγούμενη δραστηριότητα 2

Παντομίμα

Σε ζευγάρια… Ο ένας αντικριστά από τον άλλο, λέει ότι «κάθε πρωί σηκώνομαι, πλένομαι, βουρτσίζω τα δόντια μου και φοράω το φουστάνι μου/ παντελόνι μου/ μπλούζα μου/ παπούτσια μου/γάντια μου/σκούφο μου κ.λ.π και ο άλλος αναπαριστά με παντομίμα. Οι ρόλοι εναλλάσσονται.

3)Επικοινωνιακές δραστηριότητες (10λ)

Μαγαζάκι

Με τα παλιά ρούχα του θεατρικού και δικά τους (μπουφάν, μπλούζες, κασκόλ, γάντια κ.λπ.), αφού τους χωρίσουμε σε δύο ανομοιογενείς ομάδες των 6 ατόμων τους παροτρύνουμε να στήσουν ένα μαγαζάκι. Για 5 λεπτά η μία ομάδα θα είναι οι πωλητές και η άλλη ομάδα πελάτες, στα υπόλοιπα 5 λεπτά θα αντιστραφούν οι ρόλοι των ομάδων.

-Καλημέρα! Σας παρακαλώ, θα ήθελα _____ με φερμουάρ

-Καλημέρα! Σας παρακαλώ, θα ήθελα _____ με κουμπιά

-Πόσο κάνει/ Πόσο κάνουν;

-Δεν έχω τόσα χρήματα, ευχαριστώ!

-Μου δίνετε σας παρακαλώ _____

-Είναι πολύ όμορφο_____ αλλά γιατί δεν έχει τσέπες;

-Είναι πολύ όμορφο/α_____ αλλά θα το/τα ήθελα σε άλλο χρώμα

3.Δεύτερη διδακτική παρέμβαση: Τρία δίμηνα projects συγγραφής παραμυθιών μαγικής ξενάγησης με τα ελληνόπουλα του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ) της Μόσχας

3.1 Στόχοι

Γενικός στόχος:

- Άνοιγμα του Σχολείου στην κοινωνία.
- Βιωματική μάθηση και μάθηση με νόημα.
- Ανάδειξη των ιδιαίτερων ταλέντων και κλίσεων των μαθητών.

Εγγραμματισμός: Ενίσχυση της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και καλλιέργεια της φαντασίας

Ειδικότερος στόχος:

- Ανάδειξη κοινών πολιτιστικών μνημείων της Αθήνας και της Μόσχας.
- Ανάδειξη κοινών πολιτιστικών μνημείων της Θεσσαλονίκης και της Μόσχας.
- Ανάδειξη φυσικών και πολιτιστικών μνημείων καθώς και σύγχρονων κατασκευών της Ρωσίας και της Ελλάδας.
- Ευχάριστη και βιωματική εκμάθηση της Ιστορίας και της Γεωμορφολογίας των δύο κρατών.
- Μέσα από τα εγκιβωτισμένα παραδοσιακά ρωσικά και ελληνικά παραμύθια εμβάθυνση στην ιδιαίτερη ψυχοσύνθεση των δύο λαών.
- Ανάδειξη κοινών σημείων συνάντησης των δύο πολιτισμών.
- Έκθεση των μαθητών σε πολιτισμικές πληροφορίες και διαπολιτισμικές συγκρίσεις.

3.2 Ομάδα στόχος. Απαιτούμενος χρόνος. Διδακτικά μέσα/Υλικά

Τα projects υλοποιήθηκαν στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας της Μόσχας, στο οποίο συμμετείχαν 23 μαθητές/τριες, ελληνικής καταγωγής, ηλικίας 6-15 ετών. Ο χρόνος που απαιτήθηκε ήταν δύο μήνες, από τον Απρίλιο έως το Μάιο του 2016 για το πρώτο παραμύθι και το αντίστοιχο διάστημα του 2018 για τα άλλα δύο. Οι μαθητές φοιτούσαν στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας μία ημέρα την εβδομάδα, το Σάββατο οι μισοί και την Κυριακή οι υπόλοιποι. Ο διαχωρισμός τους σε ομάδες των 4-5 μαθητών γινόταν ανάλογα με την ηλικία τους και το επίπεδο ελληνομάθειας τους. Τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ο Η/Υ, το Διαδίκτυο, Τουριστικοί οδηγοί Αθήνας-Μόσχας-Θεσσαλονίκης, Παραδοσιακά ρωσικά και ελληνικά παραμύθια, Λογισμικό Δ΄ Δημοτικού «Γνωρίζοντας τη χώρα μου», Ηλεκτρονικά και έντυπα λεξικά και χάρτες.

3.3 Μέθοδος Project

Σχέδιο εργασίας είναι μία διδακτική προσέγγιση που έχει ως αφετηρία τα ερωτήματα των μαθητών, αξιοποιεί παράλληλα όλα τα μαθήματα, ενώ προωθεί τη δουλειά σε ομάδες και εστιάζει στην απόκτηση γνώσης με βιωματικές μεθόδους. Η υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας ακολουθεί μια σειρά από στάδια-φάσεις. Ως τέτοια στάδια με τη σειρά που υλοποιούνται, μπορούμε να διακρίνουμε τα παρακάτω: αφόρμηση, επιλογή θέματος-ευαισθητοποίηση μαθητών, συγκρότηση σε ομάδες-χωρισμός σε υποομάδες, καθορισμός σκοπού-στόχων, εντοπισμός θεματικών υποενοτήτων, συλλογή δεδομένων, ανατροφοδότηση, επαναπροσδιορισμός-επεξεργασία στόχων, προγραμματισμός δραστηριοτήτων, σύνθεση, ταξινόμηση, αρχειοθέτηση υλικού, οργάνωση παρουσίασης, τελική παρουσίαση (Βαϊνά, 1996).

3.4 Στάδια, Δραστηριότητες, Αναλυτική Περιγραφή

Στο πρώτο παραμύθι/ταξιδιωτική μυθοπλαστική ιστορία «Μόσχος και Αθηνά-Piaga Bovlu» (εικόνα 9), που εμπνευστήκαμε με αφορμή το έτος «2016 Ελλάδας-Ρωσίας», ενώνονται 'μαγικά' και όχι με τα συμβατικά μέσα μεταφοράς, η Μόσχα με την Αθήνα. Στο project που έλαβε χώρα το τελευταίο δίμηνο του 2016, όπου τα παιδιά ήταν λίγο κουρασμένα, επιδιώξαμε να τονώσουμε το ενδιαφέρον τους καθιστώντας το μάθημα πιο διασκεδαστικό με τη συγγραφή του δικού μας παραμυθιού, του δικού μας βιβλίου, που θα το δραματοποιούσαμε στη γιορτή λήξης. Έτσι έγινε σχετική ενημέρωση των γονέων, ούτως ώστε βοηθώντας τα παιδιά τους, κυρίως τα μικρότερα που δεν ασχολούνται με το διαδίκτυο, να γίνουν μύστες και αρωγοί της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αρχικά ζητήθηκε απ' τα παιδιά να αναφέρουν τα κυριότερα μνημεία-σύμβολα της Μόσχας και να θυμηθούν αν υπάρχουν κάποια παρόμοια και στην Αθήνα. Τα παιδιά ήξεραν περισσότερα ιστορικά κτίρια της χώρας υποδοχής παρά τα αντίστοιχα ελληνικά, αφού έλειπαν χρόνια απ' την Ελλάδα ή είχαν γεννηθεί στη Μόσχα. Αφού συγκεντρώσαμε 14 περίπου ζευγάρια «ομοειδών» θεμάτων που αφορούσαν μουσεία, πινακοθήκες, γήπεδα, ζωολογικούς κήπους, π.χ «Ακρόπολη-Κρεμλίνο», «Πλατεία Συντάγματος-Κόκκινη Πλατεία», «Εθνικό Θέατρο-Θέατρο Μπολσόι», «Ολυμπιακό στάδιο-γήπεδο Λουζνικί της Μόσχας» κ.λπ.),οι

μαθητές επέλεξαν, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, να ασχοληθούν με αυτό το θεματικό ζευγάρι που τους ενέπνεε περισσότερο. Το θέμαήταν κοινό στα αδελφάκια αλλά έγινε καταμερισμός των εργασιών, δηλαδή το μεγαλύτερο αδελφάκι ασχολήθηκε με τα εγκυκλοπαιδικά στοιχεία και το μικρότερο με τα φανταστικά. Τα μικρότερα παιδιά δηλαδή καλούνταν να σκεφτούν ένα μαγικό μεταφορικό μέσο και να γράψουν μια μικρή ιστοριούλα όπου συνενώνονται δύο παρόμοια κτίρια/μνημεία/συγχρονες κατασκευές των δύο πόλεων. Με ήρωα τον εαυτό τους και πυξίδα την ανεξάντλητη φαντασία τους, το κάθε παιδί ΄ταξίδευε΄ με όχημα ένα χαρταετό με νότες ή μια αρχαϊκή κόρη, έναν Πήγασο, μία μπάλα, ένα φλαμίγκο κ.α. που ερχόταν μέσα στη νύχτα και τους μετέφερε στα μνημεία-σύμβολα των δύο πόλεων προφέροντας απλά δύο μαγικές λέξεις «Piaga Bovlu», που αποτελούν αναγραμματισμό της λεξης «Α-ΓΑ-ΠΗ» και στα ρώσικα «ΛΟΥ-ΜΠΟΒ». Στη συνέχεια συνενώσαμε τις μικρές ιστοριούλες, ανακαλύψαμε τους δύο ήρωες του παραμυθιού μας, τον Μόσχο και την Αθηνά που θα μας αντιπροσώπευαν σ΄ αυτό το μαγικό ταξίδι. Στο διάστημα αυτό τα μεγαλύτερα παιδιά εμπλούτιζαν το βιβλίο μας με εγκυκλοπαιδικές πληροφορίες που έβρισκαν στο διαδίκτυο, γράφοντας στον Η/Υ της τάξης, ενώ παράλληλα έφτιαξαν λεξικό, σταυρόλεξα και κρυπτόλεξα εμπλουτίζοντας το παραμύθι μας.

Εικόνα 9: Παραμύθι «Μόσχος και Αθηνά-PiagaBovlu»

Ομάδα-στόχος: Αριθμός μαθητών: 23 Κορίτσια: 13 Αγόρια: 10, ηλικίας 6-15 ετών. Απαιτούμενος χρόνος δύο μήνες. Μία ημέρα την εβδομάδα. Ημερολόγιο Δράσεων:

1ο μάθημα: Πρόταση για συγγραφή παραμυθιού που θα ένωνε «μαγικά» τα ιστορικά μνημεία-σύμβολα της Αθήνας και της Μόσχας. Ποια είναι όμως τα σπουδαιότερα μνημεία των δυο πόλεων; Υπάρχουν ομοιότητες, διαφορές; Αρχική επιλογή 16 περίπου ομοειδών ζευγαριών.

2ο μάθημα: Τελική επιλογή 14 θεμάτων

Καταμερισμός των θεμάτων σύμφωνα με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Με ήρωες τους εαυτούς τους, αρχίσαμε να γράφουμε με τα μικρά παιδιά το ταξίδι τους από τη Μόσχα στην Αθήνα. Συλλογή από τα μεγαλύτερα παιδιά πληροφοριών από το διαδίκτυο.

3ο μάθημα: Επαναπροσδιορισμός στόχων-Ανακάλυψη των δύο ηρώων του Μόσχου και της Αθηνάς. Ανακάλυψη των μαγικών λέξεων από τον αναγραμματισμό της λέξης ΑΓΑΠΗ στα ρώσικα ΛΟΥΜΠΟΒ «PIAGA BOVLU». Αρχειοθέτηση των σπονδυλωτών ιστοριών, διόρθωση.

4ο μάθημα: Σύνθεση, ταξινόμηση, αρχειοθέτηση υλικού.

Συγγραφή με τα μεγάλα παιδιά της Αρχής και του Τέλους του παραμυθιού.

Μορφοποίηση από τα μεγάλα παιδιά των εγκυκλοπαιδικών στοιχείων/δημιουργία ταξιδιωτικού οδηγού.

5ο μάθημα: Τα μικρά παιδιά εμπλουτίζουν, διορθώνουν, ζωγραφίζουν. Ολοκληρώνουν έτσι τις περιπλανήσεις των ηρώων στα 14 σημεία-σύμβολα των δύο πόλεων.

6ο μάθημα: Επιλογή μέσω ψηφοφορίας του τελικού εξώφυλλου (Μέσα από τρία διαφορετικά). Οργάνωση της τελικής παρουσίασης/ προετοιμασία για δραματοποίηση.

7ο μάθημα: Λήξη του σχολικού έτους. Παρουσίαση του παραμυθιού μας με ανέβασμα θεατρικής παράστασης κι έκθεση ζωγραφικής (εικόνα 10).

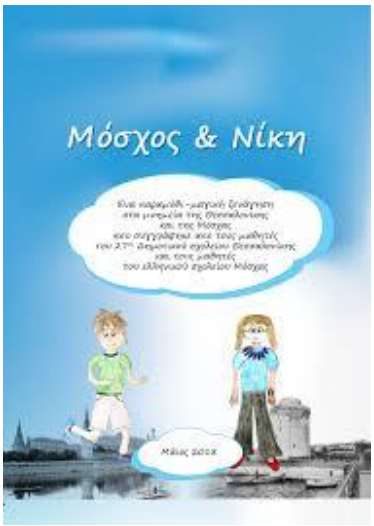
Το 2018,«Χρονιά Τουρισμού Ελλάδας-Ρωσίας», συγγράψαμε με το 27ο Δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης τη συνέχεια δηλαδή το παραμύθι «Μόσχος και Νίκη»(εικόνα 11), με το οποίο συνδέσαμε μαγικά ιστορικά κτίρια, μνημεία της φύσης αλλά και σύγχρονες κατασκευές της Μόσχας και της Θεσσαλονίκης όπως π.χ «Λευκός Πύργος-Κόκκινοι Πύργοι του Κρεμλίνου», «Πύργος του Ο.Τ.Ε-ΠύργοςΡαδιοτηλεόρασης Οστάνκινο», «Πλατεία Αριστοτέλους-Κόκκινη Πλατεία» κ.α. Κατανέμοντας τα θέματα, οι μαθητές της Μόσχας, ηλικίας 6-9 ετών περιπλανήθηκαν μέσω διαδικτύου σε πλατείες, ιστορικά κτίρια-σύμβολα, σύγχρονες κατασκευές και μνημεία της φύσης της Θεσσαλονίκης, ενώ οι μαθητές του ολοήμερου Δημοτικού της Θεσσαλονίκης, ηλικίας 6 έως 12 ετών εξερεύνησαν μέσω του διαδικτύου τα αντίστοιχα μνημεία της Μόσχας και παράλληλα μας έδιναν πληροφορίες για ιστορικά γεγονότα που συνέβησαν την ίδια εποχή στη Θεσσαλονίκη και τη Μόσχα, όπως η μεγάλη πυρκαγιά του 1917 που άλλαξε ριζικά την φυσιογνωμία της Θεσσαλονίκης, συμπίπτοντας χρονολογικά με την ρωσική επανάσταση του 1917 που άλλαξε την ιστορία της χώρας και της ανθρωπότητας. Μιλήσαμε για την ιστορική πορεία των 2.300 χρόνων της Θεσσαλονίκης και των 870 χρόνων της Μόσχας καθώς και τη διαφορετική εξέλιξη της κάθε μιας. Τα μεγέθη δυσανάλογα.

Εικόνα 10: Δραματοποίηση του παραμυθιού «Μόσχος και Αθηνά-Piaga Bovlu»

Η Μόσχα, πρωτεύουσα του κράτους της Ρωσίας, με 23.000.000 κατοίκους, πρώην έδρα των Τσάρων και της πάλαι ποτέ Σοβιετικής Ένωσης, με παλάτια, κάστρα, μεγαλεπήβολα κτίρια, τεράστιους δρόμους. Από την άλλη, η Θεσσαλονίκη με την τεράστια ιστορία της, που σε κάθε γωνιά του ιστορικού κέντρου της έχει να επιδείξει πλήθος μνημείων της ελληνιστικής, της ρωμαϊκής, της βυζαντινής αλλά και της Οθωμανικής ιστορίας της. Κάθε εβδομάδα ανταλάσσαμε ηλεκτονική αλληλογραφία με το σχολείο της Θεσσαλονίκης και διασκεδάζαμε με τους ΄μαγικούς΄ τρόπους που τα παιδιά της Θεσσαλονίκης 'ταξίδευαν' από τη Μόσχα στη Θεσσαλονίκη κι εμείς παίρνοντας τη σκυτάλη συνεχίζαμε το παραμύθι, προσπαθώντας με τη σειρά μας να τους εντυπωσιάσουμε. Με ήρωες τον Μόσχο του πρώτου μας παραμυθιού και την ξαδελφούλα του τη Νίκη, το μεράκι, τον ενθουσιασμό και την φαντασία των παιδιών, το παραμύθι αυτό πήρε το πρώτο βραβείο της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς 2018.

Παράλληλα με τους μεγαλύτερους μαθητές, ηλικίας 10 έως 14 ετών (Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ τάξεων) του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας της Μόσχας συγγράψαμε το παραμύθι «ΕΝΑ ΠΑΡΑΜΥΘΕΝΙΟ ΤΑΞΙΔΙ-Ο Ιβάν, η Αφροδίτη και η μαγική Ματριόσκα» (εικόνα 12). Τα παιδιά ανοίγοντας μία μία τις εννέα μικρότερες Ματριόσκες που βρίσκονταν μέσα σε μία μεγάλη μαγική Ματριόσκα, ταξιδεύουν 'μαγικά΄ στα εννέα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας και στα αντίστοιχα της Ρωσίας.

Εικόνα 11: Παραμύθι «Μόσχος και Νίκη»



Στο παραμύθι μας δεν συνδέσαμε νοητά μόνο τα φυσικά και πολιτιστικά μνημεία της Ελλάδας με τα αντίστοιχα μνημεία της Ρωσίας, που συμπεριλαμβάνονται στα μνημεία παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς της UNESCO, όπως π.χ «Μετέωρα-Στύλους του Λένα», «Μυκήνες, Επίδαυρος, Ολυμπία-Χρυσός Δακτύλιος της Ρωσίας», αλλά επιπλέον 'ενώσαμε' μεταξύ τους και τους ήρωες των σημαντικότερων παραδοσιακών ρώσικων και ελληνικών παραμυθιών και ταξιδέψαμε μαζί τους από το νοτιότερο άκρο της Ελλάδας, την Κρήτη, βόρεια ως την Αγία Πετρούπολη κι από τα Ιωάννινα και τη Μεσόγειο θάλασσα ως το Βλαδιβοστόκ και τον Ειρηνικό Ωκεανό. Απώτερος εκπαιδευτικός μας στόχος ήταν να μάθουν οι μαθητές/τριες αβίαστα με τρόπο ευχάριστο και βιωματικό, την ιστορία και τη γεωμορφολογία των δυο κρατών μας και μέσα από τη λαϊκή παράδοση να γνωρίσουν και την ιδιαίτερη ψυχοσύνθεση των δύο λαών μας.

Έτσι μάθαμε ότι τα ρωσικά παραμύθια δεν αρχίζουν με την καθιερωμένη φράση «Μια φορά κι έναν καιρό…», μα με τη φράση που χαρακτηρίζει την απεραντοσύνη της χώρας: «Μακριά από εδώ σε τρεις φορές την ένατη χώρα, σε τρεις φορές το δέκατο βασίλειο…», ότι το άλογο είναι ο πολυτιμότερος σύντροφος του ανθρώπου στη Ρωσία, κι ότι οι ήρωες προτιμούν να βάλουν σε κίνδυνο τη δική τους ζωή παρά τη ζωή του αλόγου τους, κι ότι όταν μπαίνει δράκος στον πύργο δεν λέει «ανθρώπινο κρέας μου μυρίζει» αλλά «Ρώσος μου μυρίζει». Σε όλο το ταξίδι μας προσπαθούσαμε να αποφύγουμε την κακιά μάγισσα Μπάμπα Γιαγκά που μας κυνηγούσε για να πάρει πίσω τη μαγική Ματριόσκα μας… ευτυχώς όμως η μαγική ματριόσκα μάς έστελνε για βοηθούς τους ήρωες των παραμυθιών. Έτσι το αλογάκι Κονιόκ Γκορμπουνόκ, το φλογοπούλι, το ρεπανάκι, το καλαμπόκ, η βασιλοπούλα Βατραχούλα, η Ξανθομαλλούσα, το Σκλαβί, ο Σιμιγδαλένιος ενώ βοηθούσαν εμάς... ταλαιπωρούσαν αφάνταστα την κακιά μάγισσα, δίνοντας της έτσι το μάθημα που της άξιζε…».

Εικόνα 12: Παραμύθι «Ένα παραμυθένιο ταξίδι»

Τα παιδιά μορφοποίησαν τους ήρωες των παραμυθιών, εικονογράφησαν τα παραμύθια ενώ παράλληλα δημιούργησαν σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, έγραψαν ποιήματα, χαϊκού κ.λ.π, ξεδιπλώνοντας έτσι και άλλα ταλέντα και κλίσεις τους και επίσης δραματοποίησαν τις ιστορίες με κουκλοθέατρο και χορό. Παράλληλα εξερευνούσαν και μέσω του Η/Υ και του λογισμικού «Γνωρίζοντας τη Χώρα μου» http://photodentro.edu.gr/edusoft/r/8531/270?locale=el,τις ομορφιές της Ελλάδας.

4. Αποτελέσματα-Συμπεράσματα

Η εργασία περιγράφει την υλοποίηση καλών πρακτικών στις οποίες αξιοποιείται το παραμύθι. Στην πρώτη παρέμβαση αξιοποιήσαμε ένα παραδοσιακό ελληνικό παραμύθι στη διδασκαλία της ελληνική ως δεύτερης/ξένης, σε μία εισαγωγική διδασκαλία των ρούχων και των διάφορων αξεσουάρ σε μικρούς Ρώσους μαθητές, επιπέδου Α1. Πέρα από τα πλεονεκτήματα, όπως περιγράφονται στη βιβλιογραφία προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που είχαν τεθεί, οι μικροί μαθητές ήταν συνεχώς ενεργοποιημένοι και ήδη στη δεκάλεπτη δραματοποίησή του είχαν μάθει το μεγάλυτερο μέρος του λεξιλογίου. Οι μικρές φράσεις αντί για απλές λέξεις, η συνεχής επανάληψή τους, η παραγωγή ολοκληρωμένων προτάσεων ενίσχυσε το κίνητρό τους για μάθηση, αφού ζητούσαν συνέχεια να ΄παίζουν’ το θεατρικό. Η ευχέρεια που απέκτησαν στην απομνημόνευση του νέου λεξιλογίου μέσω της δραματοποίησης, της παντομίμας και άλλων ελεγχόμενων και καθοδηγούμενων δραστηριοτήτων, τους βοήθησε όπως αποδείχτηκε στη συνέχεια και στην αβίαστη ολοκλήρωση των γραπτών ασκήσεων και την εμπέδωση των γραμματοσυντακτικών φαινομένων. Έτσι η διδασκαλία έγινε ένα ευχάριστο βιωματικό παιχνίδι μέσα σεένα παραμυθένιο ταξίδι.

Στη δεύτερη παρέμβαση με τους μικρούς ομογενείς της Μόσχας η συγγραφή παραμυθιών είχε στόχο όχι μόνο να μάθουν οι μαθητές/τριες αβίαστα, με τρόπο ευχάριστο και βιωματικό, την ιστορία, τη γεωμορφολογία και τη λαϊκή παράδοση των

δυο κρατών μας, της Ελλάδας και της Ρωσίας, αλλά πρωτίστως να εξασκηθούν στη σωστή γραφή της μητρικής τους γλώσσας και τη δημιουργική γραφή, εφόσον καθημερινά φοιτούσαν σε ρωσικά σχολεία και μόνο μία ημέρα την εβδομάδα επισκέπτονταν το Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας. Το αποτέλεσμα μας δικαίωσε διότι οι μαθητές ήταν συνεχώς ενεργοποιημένοι και ενθουσιασμένοι και η διαδικασία της μάθησης συντελούνταν αβίαστα. Τα παραμύθια αυτά είναι ταυτόχρονα και τουριστικοί οδηγοί αφού στη μία σελίδα έχουν το μυθοπλαστικό μέρος και στην άλλη το εγκυκλοπαιδικό. Επίσης μεταφράστηκαν από φοιτητές της Σχολής Διεθνούς Δημοσιογραφίας του MGIMO της Μόσχας στα ρωσικά, με τη βοήθεια των καθηγητών τους και εκτυπώθηκαν σε δίγλωσσα Βιβλία από τον Απόδημο Ελληνισμό/Δήμο Ασπρόπυργου το πρώτο και τη ΒΟΥΛΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ τα δυο τελευταία (εικόνα 13). Έτσι ο Μόσχος και η Αθηνά, ο Μόσχος και η Νίκη και ο Ιβάν και η Αφροδίτη κατάφεραν να ενώσουν "μαγικά" όχι μόνο δύο πόλεις και δύο χώρες αλλά και δύο ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με ένα από τα μεγαλύτερα ρωσικά πανεπιστήμια.

Εικόνα 13: ελληνορωσική έκδοση. Τυπογραφείο Βουλής

Βιβλιογραφία

ΑΘΗΝΑ, Τα μνημεία τότε και τώρα: Εκδοτική ΠΑΠΑΔΗΜΑΣ (2011)

Βικιπαίδεια, https://el.wikipedia.org,, προσπέλαση Απρίλιος 2016

Βικιλεξικό, https://el.wiktionary.org, προσπέλαση Απρίλιος 2016

http://www.mikrapaidia.gr/ccs9/ προσπέλαση Δεκέμβριος 2016

Βικιπαίδεια, https://el.wikipedia.org, προσπέλαση Απρίλιος 2018

Βικιλεξικό, https://el.wiktionary.org, προσπέλαση Απρίλιος 2018

Βαϊνά, Μ (1996). «Μέθοδος Project: Μία πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», Νέα Παιδεία, τ 20, σ 77-88, Αθήνα

Δερβίσης, Σ.Ν (1999).Σύγχρονη Γενική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας-Μάθησης. Ε΄ Έκδοση. Θεσσαλονίκη.

Gardner,H(1993).Multiple intelligens. The theory in Practice. New York: Basic Books

Ellis,G & Brewster, J (2002).Tell it again. The new storytelling. London Penangin books

Ταξιδιωτικοί Οδηγοί Αθήνας-Μόσχας: Τα TOP 10 της Μόσχας, Εκδόσεις: Όραμα (2010)

Tomlinson,C. A (1999).The Differentiated Classroom Responding to the Needs of All Learners. USA: ASCD.

Willis,J.A (1996). Framework for task based learning. The teacher trainer 8(1):17-20

Φωτόδεντρο, *http://photodentro.edu.gr/edusoft/r/8531/270?locale=el*, προσπέλαση Απρίλιος 2018

«ΜΟΣΧΟΣ ΚΑΙ ΑΘΗΝΑ-PIAGABOVLU» https://fliphtml5.com/nows/awnb/basic?fbclid=IwAR02k0cLXD9OgkUSl7N74FCOI9F3-A9rT2ZQEoe8Tk7L_m_Hr85qIpqRBYg

«ΜΟΣΧΟS ΚΑΙ ΝΙΚΗ» http://online.fliphtml5.com/tezjy/zzeu/#p=1

«ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΕΝΙΟ ΤΑΞΙΔΙ» https://fliphtml5.com/tezjy/jvei/basic

Εξερευνώντας τον μαγικό κόσμο της επιστήμης!

Μαρία Αναγνώστου
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
verenikim@gmail.com

Περίληψη
Στο παρόν διδακτικό σενάριο εστιάσαμε το ενδιαφέρον μας στη σχολική εκδοχή του επιστημονικού εγγραμματισμού, διαμορφώνοντας το μεθοδολογικό μας πλαίσιο από τις βασικές αρχές του κινήματος Φιλοσοφίας για παιδιά. Οι θεωρητικές συνιστώσες του είναι δυνατόν να καθοδηγήσουν την καλλιέργεια της επιστημονικής ενημερότητας των μαθητών, την ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και ταυτόχρονα την αίσθηση της κοινωνικής συμπληρωματικότητας. Οι συναντήσεις μας στηρίχθηκαν στις αρχές της διαθεματικότητας, με έμφαση σε δράσεις στοχαστικού διαλόγου που στόχο είχαν να κινητοποιήσουν τα παιδιά και να τα ωθήσουν στην διερεύνηση και απόκτηση τόσο της εννοιολογικής όσο και της πραγματολογικής γνώσης. Η προσέγγιση της θεματικής πραγματοποιήθηκε μέσω πολυαισθητηριακών δράσεων με προτεραιοποίηση των Τεχνών, αναδεικνύοντας τον δημιουργικό δυναμισμό της αλληλεπιδραστικής σχέσης Τέχνης-Επιστήμης. Σε αυτή τη βάση προωθείται η κοινωνική κατεύθυνση του επιστημονικού εγγραμματισμού, μιας πρακτικής που προσανατολίζεται στην επαφή με την επιστημονική συλλογιστική με εναλλακτικούς τρόπους και αποδέκτες το σύνολο των μαθητών. Αυτή η οπτική δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για την αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης στη σχολική τάξη, καλλιεργώντας την επανατοποθέτησή της σε ανθρωπιστική βάση.

Λέξεις-κλειδιά: Επιστημονικός εγγραμματισμός, Φιλοσοφία για παιδιά, κριτική-δημιουργική σκέψη, διαθεματικότητα.

Abstract
In the present didactic scenario we focused our interest on the school version of scientific literacy, shaping our methodological framework from the basic principles of the Philosophy for children movement. Its theoretical components can be guide in the cultivation of students' scientific awareness, the strengthening of critical and creative thinking and at the same time the sense of social completion. Our meetings were based on the principles of interdisciplinarity, focusing on thoughtful dialogue activities that aimed to mobilize children and push them to explore and acquire both conceptual and factual knowledge. The approach of the theme was realized through multi-sensory activitiesprioritizing Arts, highlighting the creative potential of the interactive relationship between Arts and Science. Thus, promoting the social direction of scientific literacy, a practice that is oriented towards the contact with scientific reasoning in alternative ways and aimed at all students. This view creates a fertile

ground for reframing scientific knowledge in the classroom, cultivating its repositioning on a humanitarian basis.

Keywords: Scientific literacy, Philosophy for children, critical-creative thinking, interdisciplinarity.

0. Εισαγωγή

Ο προηγούμενος αιώνας χαρακτηρίστηκε για την αλματώδη εξέλιξη των Επιστημών, την επισημοποίηση του επιστημονικού διαλόγου και τη διάχυση των αποτελεσμάτων αυτού στο ευρύ κοινό. Τέχνες, Επιστήμη και Τεχνολογία άρχισαν να συνοδοιπορούν ενεργά στην κατανόηση του ανθρώπου και του κόσμου που τον περιβάλλει.

Μετά το 1945, με την χρήση των πυρηνικών όπλων και τη συνειδητοποίηση των αρνητικών τους επιπτώσεων, επαναδιαπραγματευτήκαμε τα στοιχεία του ηθικού προφίλ του επιστήμονα (the ethics of science) και κληθήκαμε ως κοινωνία να αντιμετωπίσουμε με κριτική ματιά την επιστημονική ανακάλυψη, οριοθετώντας την σε ένα πιο ανθρωποκεντρικό πλαίσιο αναφοράς. Φιλοσοφικές θεωρίες ανοίγουν νέους ορίζοντες στην επιστήμη ή κλονίζονται υπό το βάρος των επιστημονικών θεωριών. Είναι χαρακτηριστικό αυτό που ο LudwigWittgenstein καταγράφει στο έργο του Πολιτισμός και Αξίες«Ο στοχαστής μοιάζει πολύ με τον σχεδιαστή που πρέπει να παριστά όλες τις διασυνδέσεις ανάμεσα στα πράγματα» (2000, 31).

1. Φιλοσοφία για παιδιά- Εγγραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες

Η Φιλοσοφία για Παιδιά (*ΦγΠ*) είναι ένα φιλοσοφικό-παιδαγωγικό κίνημα που ξεκίνησε από την Αμερική κατά τη δεκαετία του 1970. Το κίνημα στηρίζεται στην πεποίθηση ότι η φιλοσοφία είναι μια προσέγγιση που δύναται να ασκείται από τα παιδιά 4-12 ετών ως ερευνητική, διαλογική και κριτική διαδικασία. Αποτελεί μια δυναμική παιδαγωγική προσέγγιση που εξακτινώνεται διαθεματικά σε πολυποίκιλες δραστηριότητες, που στόχο έχουν την πολυαισθητηριακή επαφή των μαθητών με τη γνώση και την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Εμπνευστής αυτής της διδακτικής προσέγγισης είναι ο Matthew Lipman, όταν θέτει σε εφαρμογή τα ερευνητικά του προγράμματα, αναφορικά με την ανάπτυξη της παιδικής νοημοσύνης(Haynes, 2009). Ο Lipman θα υποστηρίξει ότι η ικανότητα των παιδιών να σκέφτονται αφαιρετικά τα οδηγεί αναπόφευκτα στην ενασχόλησή τους με τη φιλοσοφία. Αντίστοιχα η φιλοσοφία βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και τις συλλογιστικές τους δεξιότητες. Η φιλοσοφία για τα παιδιά, φαίνεται να κατοχυρώνεται ως διδακτική θεώρηση, ως παιδαγωγική πρακτική μέσα από την αντιστοιχία που εντοπίζεται στην έμφυτη περιέργεια, την απορία και τον θαυμασμό που εκδηλώνουν τα παιδιά και τη στάση του φιλοσόφου απέναντι στον κόσμο. Κοινό τους χαρακτηριστικό είναι η αμφιβολία, η ερευνητική διάθεση και η επαναδιαπραγμάτευση.

Η *ΦγΠ* βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στη σωκρατική θεωρία. Ο εκπαιδευτικός ακολουθώντας τη σωκρατική μέθοδο των ερωταποκρίσεων, δηλώνοντας ταυτόχρονα την άγνοιά του για το εκάστοτε θέμα, προσπαθεί να κερδίσει το ενδιαφέρον των παιδιών, να τα παρωθήσει να υιοθετήσουν ενεργή στάση στη διαδικασία της μάθησης και να γνωρίσουν τελικά νέες ιδέες ή να μπορούν να διατυπώσουν σωστά και λογικά την προϋπάρχουσα γνώση. Τα κατευθύνει ώστε να οργανώσουν τα ερεθίσματα και να τα ενσωματώνουν στις προϋπάρχουσες νοητικές προσλαμβάνουσες δρώντας ανακαλυπτικά. Η μέθοδος αυτή είναι η μαιευτική (Αυγελής, 2001, 172), η οποία είναι εξαιρετική ως μεθοδολογικό εργαλείο στην παιδαγωγική πράξη.

Ο John Dewey (1982, 214, 215) υποστήριζε πως ολόκληρη η διαδικασία της μάθησης συνδέει τους στόχους της με το κοινωνικό σύνολο στο οποίο εντάσσεται. Παρέχει στους μαθητές τον τρόπο σκέψης και δράσης, τους οδηγεί στον προβληματισμό και την έρευνα με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι συντονιστής και συνοδοιπόρος. Αντίστοιχα και ο Matthew Lipman υποστήριξε πως το περιεχόμενο της μάθησης οφείλει να είναι σύμφωνο με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών.

Ο Matthew Lipman κατά τη διαμόρφωση της θεωρίας της ΦγΠ στηρίχθηκε επίσης στην παιδαγωγική θεωρία του Lev Vygotsky. Ο τελευταίος θεωρούσε πως η νοητική και γνωστική ανάπτυξη του ατόμου βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την κοινωνία στην οποία το άτομο ζει και με την οποία αλληλεπιδρά. Ο Lev Vygotsky εισήγαγε την έννοια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky, 1978, 73, 86), η οποία επιτρέπει τον εντοπισμό του συγκεκριμένου σταδίου της δυναμικής εξέλιξης του κάθε μεμονωμένου παιδιού (εξατομικευμένη μάθηση), υποστηρίζει τους εμψυχωτές-παιδαγωγούς στην προετοιμασία αντίστοιχων παιδαγωγικών προγραμμάτων, τα οποία θα αναδεικνύουν και θα βελτιστοποιούν το δυναμικό τους. Ένα άλλο πολύ σημαντικό σημείο στη θεωρία του Lev Vygotsky είναι ότι η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική αν οι μαθητές εργάζονται σε περιεχόμενο που έχει νόημα γι' αυτούς και αν καθοδηγούνται να κατασκευάσουν τη γνώση τους, εξετάζοντας παραδείγματα που απεικονίζουν καταστάσεις από την πραγματική ζωή.

Η διδακτική προσέγγιση που έχει ως υπόβαθρο τη Φιλοσοφία, στηρίζεται ξεκάθαρα και στον φιλόσοφο και δάσκαλο Ludwig Wittgenstein, που όπως αναφέρει η Meredith Williams (1999, 189, 215) έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στον μηχανισμό της μάθησης και στα αποτελέσματά της στα παιδιά. Ο Ludwig Wittgenstein με το έργο του *Tractatus Logico-Philosophicus* (1978, 71) υποστήριξε, πως κύριο μέλημα της φιλοσοφίας πρέπει να είναι η μελέτη της γλώσσας και της σκέψης. Ενδεικτικά αναφέρει «Σκοπός της φιλοσοφίας είναι η λογική διασάφηση των σκέψεων και πως η φιλοσοφία δεν είναι διδασκαλία, αλλά δραστηριότητα».

Ο όρος «Ε*γγραμματισμός στις φυσικές επιστήμες»* χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1958, ως τίτλος βιβλίου του P. Hurd: Science literacy: Its meaning for American students, αποτυπώνοντας την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των μαθητών

στις φυσικές επιστήμες και τη διαδικασία διάχυσης των επιστημονικών επιτευγμάτων στην καθημερινότητα των ανθρώπων. Σύμφωνα με το πλαίσιο αξιολόγησης του Προγράμματος PISA (ΟΟΣΑ, 2010), ο εγγραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες σχετίζεται ποικιλοτρόπως με:

Την επιστημονική γνώση του μαθητή και την ικανότητά του να χρησιμοποιεί αυτήν τη γνώση, προκειμένου να αναγνωρίζει την επιστημονική φύση των κατά καιρούς ζητημάτων, να αποκτά νέα γνώση, να εξηγεί φαινόμενα με αμιγώς επιστημονικό τρόπο και, φυσικά, να οδηγείται σε συμπεράσματα σχετικά με τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία βασισμένα, ωστόσο, σε επιστημονικές αρχές και τεκμήρια.

Την κατανόηση της Επιστήμης ως μιας μορφής ανθρώπινης γνώσης και εις βάθος διερεύνησης.

Την επίγνωση της βασικής αρχής ότι η Επιστήμη και η Τεχνολογία διαμορφώνουν πολύτροπα το υλικό, πολιτισμικό αλλά και το πνευματικό περιβάλλον.

Την προθυμία κάθε συμμετέχοντος για ενασχόληση και συμμετοχή του, ως ενεργού πολίτη, με ζητήματα που σχετίζονται με τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία.

Η σύγχρονη οπτική για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών προτάσσει τις έννοιες της ανακαλυπτικής μάθησης, της συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες με στόχο τη συνδιαμόρφωση θέσεων και την ανταλλαγή γνώσεων και απόψεων, ώστε οι μαθητές να κατευθύνονται ενεργητικά για να μετασχηματίσουν τις πρωτόλειες εναλλακτικές τους αναπαραστάσεις σε συστηματοποιημένες επιστημονικά γνώσεις και σταδιακά να διαμορφώσουν υπεύθυνη στάση απέναντι στην κοινωνία και το περιβάλλον.

Όπως προαναφέρθηκε, στόχος των διδακτικών προσεγγίσεων στις φυσικές επιστήμες πρέπει να είναι η επιστημονική ενημερότητα των μαθητών, αλλά και η ολιστική αντιμετώπιση του κόσμου που τους περιβάλλει με κριτική, ερευνητική διάθεση και πρόθεση βελτιστοποίησής του.

Όταν τα παιδιά διδάσκονται στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που έχουν ως υπόβαθρο τη φιλοσοφία, έχουν τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και στοχασμού και την αίσθηση ενός δομημένου, αλλά όχι κανονιστικά τυπικού περιβάλλοντος, που απλά αναπαράγει ομοιόμορφο τρόπο σκέψης. Ενός πλαισίου δράσης που τους επιτρέπει να επινοήσουν, να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους και να κοινωνικοποιηθούν (Lipman, 2004).

Το σημείο αιχμής της φιλοσοφίας για παιδιά είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η οποία αποτελεί προϋπόθεση όχι μόνο του γνωστικά αυτόνομου αλλά και του κοινωνικά και ηθικά αυτόνομου ατόμου κατά τον Kohlberg (Lipman, 1985). Ο John Dewey (1933) ορίζει την κριτική σκέψη ως εξής: «Ενεργητική, επίμονη και προσεκτική σκέψη πάνω σε κάθε πίστη ή υποτιθέμενη γνώση, υπό το φως των λόγων που το υποστηρίζουν και το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει». Σύμφωνα με τον

Ennis (1987) είναι: «Κριτική σκέψη είναι η ορθολογιστική και στοχαστική σκέψη επικεντρωμένη στο να αποφασιστεί τι να πιστέψουμε ή να κάνουμε».

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης (Critical Thinking Skills) θεωρείται ως μια πολύτιμη διαδικασία για την εκπαιδευτική πράξη, καθώς προετοιμάζει τους μαθητές να οργανώνουν τη σκέψη τους και τη ζωή τους, να συστηματοποιούν τον αξιακό τους κώδικα, να επιχειρηματολογούν και να αιτιολογούν τις απόψεις τους, να χειραφετούνται ατομικά και κοινωνικά ως αυριανοί πολίτες.

2. Διδακτικό σενάριο

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αφορά σε ένα αφιέρωμα: Στον κόσμο των φυσικών επιστημών και τα σημαντικά επιστημονικά επιτεύγματα του 20ου αιώνα.

Οι μαθητές της Έκτης τάξης -η οποία απαρτιζόταν από 19 μαθητές- ασχολήθηκαν με αυτό σε δίωρες διδασκαλίες (η κάθε διδακτική ώρα διαρκεί 45 λεπτά), όπου προσέγγισαν διαθεματικά- διεπιστημονικά συγκεκριμένα υποθέματα, στα οποία είχαν καταλήξει μετά από διάλογο στην ολομέλεια της τάξης.

Ως βασικοί στόχοι του σχεδίου εργασίας ορίστηκαν οι παρακάτω:

- Να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα κατανόησης και ερμηνείας φυσικών εννοιών και φαινομένων μέσω πολυαισθητηριακών προκλήσεων.
- Να οικειοποιηθούν τον επιστημονικό τρόπο σκέψης και να χρησιμοποιούν τα επιστημονικά εργαλεία και μεθόδους.
- Να προβληματιστούν και να σταθούν με κριτική ματιά στην επίδραση των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων στο κοινωνικό γίγνεσθαι.
- Να καλλιεργήσουν την ικανότητα επιχειρηματολογίας, ανταλλαγής απόψεων και υγιούς διαλόγου και να αντιληφθούν τη σημασία που διαδραματίζει η ατομική συμμετοχή τους στα κοινωνικά ζητήματα.
- Να θαυμάσουν την ομορφιά της επιστημονικής σκέψης, μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες .

Αρχικά στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και συζήτησαν στην ολομέλεια: Τί είναι επιστήμη; Ποιά χαρακτηριστικά έχουν οι επιστήμονες; Τί είναι η επιστημονική μέθοδος; Ποιές είναι οι επιπτώσεις της επιστήμης στην κοινωνία και στη φύση; Ποιές επιστημονικές ανακαλύψεις του 20ου αιώνα γνωρίζουν. Τα παιδιά κατέληξαν στο να δημιουργήσουν ένα βασικό λεξιλόγιο για την επιστήμη και τα επιστημονικά επιτεύγματα, αλλά και να ορίσουν τους επιστήμονες που θα μελετούσαν (πρώτη δίωρη συνάντηση).

Έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη ζωή και την προσφορά μεγάλων επιστημόνων όπως ο Albert Einstein, η Marie Curie, ο Ernes tRutherford, ο Niels Bohr. Ανέτρεξαν σε ιστότοπους για πληροφοριακό υλικό και σε βιβλία, ώστε να τους γνωρίσουν καλύτερα και στη συνέχεια έκαναν παρουσιάσεις στην τάξη σε συνδυασμό με θεματικά βίντεο (Δύο δίωρες συναντήσεις στην τάξη και στο εργαστήριο πληροφορικής).

Στην αρχή του τέταρτου δίωρου παρακολουθήσαμε σε μορφή animation (QuantumComputing - TheEinstein-BohrDebates - ExtraHistory - #3 - YouTube) την αντιλογία Albert Einstein-Neils Bohr στο συνέδριο φυσικής του Solvay στις Βρυξέλλες το 1927, δίνοντας έμφαση στην αξία του εμπεριστατωμένου διαλόγου, στη δημόσια διαβούλευση και στη διάχυση των επιστημονικών θεωριών και σκέψεων στην κοινωνία. Παρατηρώντας και αξιολογώντας τον τρόπο με τον οποίο η γόνιμη αντιπαράθεση ανάμεσα στους ανθρώπους, οδηγεί σε σύνθεση σκέψεων και ανάληψη κοινών δράσεων. Τα παιδιά εργάστηκαν με βάση φύλλο εργασίας (Εικόνα 1: Όταν οι επιστήμονες συζητούν) στο οποίο επικεντρώθηκαν στη διαδικασία δημιουργίας ερωτήσεων και στην εξοικείωσή τους με τη δυναμική της επιχειρηματολογίας.

Αναπαραστήσαμε δραματικά-βασιζόμενοι στην μέθοδο του μανδύα του Ειδικού της Dorothy Heathcote- την επιστημονική διαφωνία ανά δυάδες μαθητών, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες: την ομάδα των φυσικών, οι οποίοι ήταν σύνεδροι- την ομάδα των απλών πολιτών – την ομάδα των δημοσιογράφων (Πέμπτο δίωρο). Η προβληματική ήταν «Όταν οι επιστήμονες συζητούν» και η εργασία των παιδιών καταμερίστηκε ως εξής: Η πρώτη ομάδα θα έκανε σχετικές με την αντιλογία ερωτήσεις, η δεύτερη θα ρωτούσε για τις συνέπειες και την προσφορά της επιστημονικής έρευνας στο κοινωνικό σύνολο και η τρίτη θα έγραφε ένα άρθρο, το οποίο θα δημοσιεύονταν στις εφημερίδες και τα περιοδικά.

Το έκτο δίωρο αφορούσε σε αφιέρωμα της Marie Curie, στη ζωή και την επιστημονική της προσφορά και παρουσία, καθώς η ερευνητική της δραστηριότητα απασχόλησε τη σχολική τάξη. Έγινε αναφορά στα βραβεία νόμπελ που είχε πάρει και τη σημασία της έρευνάς της για τη ραδιενέργεια, η οποία χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον σε θεραπευτικές και ιατρικές εφαρμογές. Χρησιμοποιήθηκε ως βασική μέθοδος διδασκαλίας, ο διάδρομος της συνείδησης (conscience alley), η οποία στηρίζεται στις 'αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές' και χρησιμοποιείται, όταν ένας χαρακτήρας καλείται να πάρει μια σημαντική απόφαση. Όταν πρέπει να επιλέξει, να αναλάβει ευθύνες, να φέρει σε πέρας μια υποχρέωση, όταν αντίκειται το ατομικό συμφέρον του πρωταγωνιστή με το κοινωνικό όφελος.

Τα παιδιά, με βάση αυτήν την τεχνική, τοποθετήθηκαν σε δυο παράλληλες σειρές, φτιάχνοντας ένα τούνελ με τα σώματά τους και ανέλαβαν τον ρόλο της συνείδησης του παιδιού που δραματοποιούσε τη φυσικό Marie Curie, φέρνοντας στο προσκήνιο τη σκέψη της (voices in the head). Το βασικό δίλημμα , στο οποίο επικεντρώθηκε η ομάδα ήταν στο αν έπρεπε να διασφαλίσει τα ατομικά της συμφέροντα ως άνθρωπος και τη σωματική της υγεία ή να συνεχίσει την έρευνά της , θεωρώντας ως σημαντικότερο το όφελος των πειραμάτων της για την κοινωνία.

Στο έβδομο δίωρο τα παιδιά παρατήρησαν και προσπάθησαν να ερμηνεύσουν εικαστικές δημιουργίες των Maurits Cornellis Escher και του Salvador Dali. Τη Σχετικότητα, την Εμμονή της μνήμης και τη Γαλάτεια των Σφαιρών σε αντίστοιχο φύλλο εργασίας (Εικόνα 2: Παρατηρώ και συζητώ τα έργα μεγάλων ζωγράφων).

Αφού έκαναν μια πρώτη απόπειρα ανάλυσης, ανταποκρίθηκαν σε αυτήν την αισθητική πρόκληση με γνώμονα τη φαντασία τους και συνειδητοποίησαν τη σχέση σημαντικών φυσικών νόμων με τα συγκεκριμένα καλλιτεχνικά δημιουργήματα, συνοψίζοντας τις παρατηρήσεις τους σε γραπτό κείμενο. Στη συνέχεια δημιούργησαν ατομικά εικαστικά έργα, τα οποία αναπαριστούσαν την προσωπική οπτική γωνία των παιδιών, την κριτική τους παρατήρηση και εμβάθυνση σχετικά με το ενδεχόμενο να ενυπάρχουν φυσικά μεγέθη σε καλλιτεχνικές δημιουργίες. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με συζήτηση-αποτίμηση της διαδικασίας και αναστοχαστική εξέταση της αλληλεπιδραστικής σχέσης επιστήμης-τέχνης.

Στην εργασία μας ακολουθήσαμε το μοντέλο του DavidPerkins, τα βήματα του οποίου αναφέρονται εκτενώς στο έργο του ίδιου *The intelligent eye: Learning to think by looking at art (1994) ως εξής:*

Φάση πρώτη: *Αρχική ελεύθερη παρατήρηση*.

Φάση δεύτερη: *Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση*.

Φάση τρίτη: *Αναλυτική, ξεκάθαρη και σε βάθος παρατήρηση***.**

Φάση τέταρτη: *Ανασκόπηση της όλης διαδικασίας*.

Στόχος της δεδομένης μεθόδου είναι κυρίως η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η καλλιέργεια του αναστοχασμού και όχι τόσο η εμβάθυνση στην ανάλυση του ίδιου του έργου. Με αφορμή το καλλιτέχνημα οι μαθητές δραστηριοποιούν ανώτερες νοητικές δραστηριότητες, βιώνουν κάτι ανώτερο από την καθημερινή εμπειρία και συμπαρασύρονται στο να σκεφτούν (Dewey, 1980, 285). ODavidPerkins στο προαναφερθέν έργο του μιλά για το *'έξυπνο μάτι',* για την οπτική επαφή, που σε συνεργασία με τον νου, κατανοεί, αναλύει, ερμηνεύει και καταλήγει σε συμπεράσματα (Perkins, 1994, 13-16). Όπως αναφέρει, η τέχνη διασυνδέει και νοηματοδοτεί την ανθρώπινη εμπειρία και η βαθύτερη κατανόηση της πραγματικότητας δεν στηρίζεται στην απλή αναπαράσταση των ερεθισμάτων, σε αυτό που προσλαμβάνεται, χωρίς να προβεί σε δοκιμασία και ανάλυση των επιμέρους στοιχείων της. Σύμφωνα με αυτόν «για ένα πραγματικά έξυπνο μάτι, πρέπει να ξεπεράσουμε τα όρια της εμπειρικής νοημοσύνης. Για να συμβεί αυτό πρέπει να κατανοήσουμε αυτά τα όρια καλύτερα».(Perkins, 1994, 24). Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα διαπιστώνουμε πως η τέχνη εκφράζει αυτό που δεν μπορεί να ειπωθεί, αναπαριστά στο σύνολό του το επικοινωνιακό δυναμικό του ανθρώπου και έχει ενωτική επίδραση, καθώς αποτελεί τον συνδετικό κρίκο καταλύοντας πολιτιστικές και γλωσσικές διαφορές. Αποτελεί μια παγκόσμια γλώσσα του πνεύματος που παρωθεί τον άνθρωπο να στοχαστεί και να δημιουργήσει, αναλαμβάνοντας κάθε φορά τη θέση δρώντος υποκειμένου και αναδιαμορφώνοντας το περιεχόμενο του έργου τέχνης με βάση τις δικές του προσλαμβάνουσες και προσδοκίες.

Κατά το τελευταίο δίωρο επεξεργασίας, η ολομέλεια συναντήθηκε για να κάνει αποτίμηση, να κοινοποιήσει σκέψεις, να μοιραστεί πιθανά συμπεράσματα, να εκφράσει συναισθήματα και να παρουσιάσει τα προσωπικά ημερολόγια των

μαθητών, ως συμβάντα αξιολόγησης και προσωπικής καταγραφής. Αξίζει να σημειωθεί πως τα παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία να καταρτίσουν μια σειρά αρχών, κανόνων για τους επιστήμονες, έναν κώδικα δεοντολογίας, ο οποίος αναφερόταν κυρίως στις ηθικές αρχές και τα όρια δράσης της επιστημονικής πράξης. Έγινε αναφορά στις βασικές αρχές της επιστημονικής έρευνας, στις οποίες έχει καταλήξει ο David Resnik, που συνοψίζονται στα εξής (1998, 75-95):

- Επιστημονική εντιμότητα (Scientific Honesty)
- Προσεκτικότητα (Carefulness)
- Πνευματική ελευθερία (Intellectual Freedom)
- Ανοιχτότητα (Openness)
- Αρχή της αναφοράς(The principle of credit)
- Η αρχή της δημόσιας ευθύνης(The principle of public responsibility)

Η διασύνδεση της διδακτικής διαδικασίας με δραστηριότητες που αντλούν το περιεχόμενό τους από την εμπειρία των παιδιών και τους προβληματισμούς τους τοποθετήθηκε στο επίκεντρο. Τα παιδιά εστιάστηκαν στις αρχές της πνευματικής ελευθερίας και της δημόσιας ευθύνης, ορίζοντας με έναν εξαιρετικά εύστοχο τρόπο την ιδιαίτερη σχέση του κάθε επιστήμονα με την επιστημονική κοινότητα, αλλά και με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο σαν μια πηγή πληροφόρησης και γέφυρα σημασιοδότησης που στηρίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό.

3. Ευρήματα-συμπεράσματα

Σκοπός της εν λόγω διδακτικής προσέγγισης ήταν η διερεύνηση της σχέσης των μαθητών, μεγάλων τάξεων του δημοτικού Σχολείου, με την επιστήμη- κυρίως όσον αφορά στα επιστημονικά επιτεύγματα του 20ου αιώνα- της αποτίμησής τους σε ηθικό επίπεδο και η μελέτη των προεκτάσεών τους σε κοινωνικό επίπεδο.

Τα παιδιά διαπιστώθηκε πως έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για αυτόν τον τρόπο διαθεματικής επαφής με το έργο μεγάλων επιστημόνων, εκφράστηκαν πολυποίκιλα με γραπτό λόγο, ζωγράφισαν, συνομίλησαν, αντιλόγησαν και διερεύνησαν πως τα επιστημονικά επιτεύγματα επηρεάζουν την ανθρωπότητα.

Το διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της Φιλοσοφίας για παιδιά με σημείο αιχμής την επιστημονική τους ενημερότητα και μια πρώιμη προσέγγιση του επιστημονικού στοχασμού. Στο πλαίσιο τέτοιων προγραμμάτων που προωθούν την κριτική σκέψη, τη φαντασία, τη διερεύνηση, τη βιωματική μάθηση, την καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας και αναστοχασμού είναι πρόδηλο πως αναπτύσσεται ο εγγραμματισμός στις φυσικές επιστήμες φυσικά και αβίαστα, χωρίς επιτηδευμένες, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Εξαιρετικού ενδιαφέροντος ήταν η δραστηριότητα ερμηνείας των εικαστικών δημιουργιών, στην οποία οι μαθητές εξέφρασαν απόψεις για τη δυναμική τους, αλλά και για τον συμβολισμό τους, που παρέπεμπε σε φυσικά μεγέθη, σχέσεις και θεωρίες. Συνεργάστηκαν και διατύπωσαν εξαιρετικού ενδιαφέροντος ερμηνείες, εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους, καλλιέργησαν τη δεξιότητα της παρατήρησης -

πολύτιμο εργαλείο για την επιστημονική μελέτη-μετασχημάτισαν την αρχική στάση τους: 'Βλέπω ένα έργο τέχνης' σε 'Εμβαθύνω και μελετώ'.

Τέλος η διαφωνία των δύο μεγάλων φυσικών Einstein-Bohr ενθουσίασε τα παιδιά, καθώς μέσω της δραματοποιημένης επιχειρηματολογίας κατόρθωσαν να συναισθανθούν, να βιώσουν το ιστορικό πλαίσιο της εποχής και να υιοθετήσουν διεργασίες που προωθούν σε μεγάλο βαθμό τον διερευνητικό διάλογο και τον κριτικό αναστοχασμό, στοιχεία θεμελιώδη για την πρόοδο των επιστημών.

Έγινε απόπειρα αναπλαισίωσης της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών με όχημα τη φιλοσοφία, η οποία έχει να μας διδάξει αυθεντική στράτευση, πίστη στις ανθρώπινες αξίες, δέσμευση στην αναζήτηση της αλήθειας και στην έκφραση της πνευματικής ελευθερίας. Στόχος της εργασίας του ειδικού πρέπει να είναι πως θα απευθύνει το δημιούργημά του στους συνανθρώπους του κι αυτή του η πρόθεση είναι που θα του προσφέρει το ηθικό έρεισμα.

Εικόνα 11: Φύλλο Εργασίας 1

Όταν οι επιστήμονες συζητούν

Οι 17 από τους 29 επιστήμονες που έλαβαν μέρος στο συνέδριο του Solvay το 1927 είχαν πάρει ή θα έπαιρναν στο μέλλον το βραβείο Νόμπελ

Ήξερες ότι...

1) Σημειώνω ποιά στοιχεία ξεχώρισα στην παρουσίαση που παρακολούθησα και φτιάχνω δικές μου ερωτήσεις.

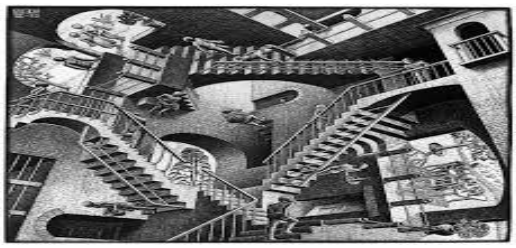
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2) Γράφω την άποψή μου, χρησιμοποιώντας λογικά επιχειρήματα, για την προσφορά της επιστήμης στην ανθρωπότητα. Χρησιμοποιώ φράσεις όπως: Πιστεύω, κατά τη γνώμη μου, σύμφωνα με, νομίζω πως, υπάρχει περίπτωση να, η άποψή μου είναι..:

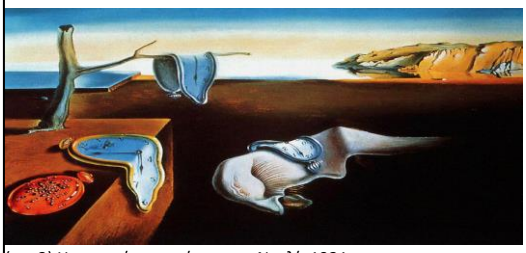
_____
_____
_____
_____
_____

Εικόνα 12: Φύλλο Εργασίας 2

Παρατηρώ και συζητώ τα έργα μεγάλων ζωγράφων:



(εικ.1) Maurits Cornellis Escher, Σχετικότητα (λιθογραφία), 1953



(εικ.2) Η εμμονή της μνήμης του Νταλί, 1931

(εικ.3) Η Γαλάτεια των σφαιρών, 1952

Εικόνα 13: Φύλλο Εργασίας 2 (συνέχεια)

Γράφω με λίγα λόγια τη γνώμη μου για τα παραπάνω εικαστικά έργα. Τί εικονίζουν, τι σκέψεις μου δημιουργούν και σε ποιά στοιχεία των έργων οφείλονται, ποιά είναι τα συναισθήματά μου;

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Ηρθε η ώρα να γίνω κι εγώ ζωγράφος...παίρνω χρώματα και ξεκινώ...

Βιβλιογραφία

Αυγελής, Ν. (2001). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία.* Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

Dewey, J. (1933). *Howwethink?*Boston:D.C. Heath and company.

Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. United States: John Dewey.

Dewey, J. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία.* Αθήνα: Γλάρος.

Ennis, R.H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. in J. B. Baron and R.J. Sternberg ed. *Teaching thinking skills: Theory and practice (p. 9-26)*. New York, W. H. Freeman and Company.

Haynes, J. (2009). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Lipman, M. (1985). *Thinking Skills Fostered by philoshophy for Children.Thinking and Learning Skills.*Vol.I Hillsdale, N.J. Erlbaum.

Lipman, M. (2004). *Η σκέψη στην εκπαίδευση.* Αθήνα*:* Πατάκη.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art.* Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

Resnik, D. (1998). *The ethics of science. An Introduction.* London and New York: Routledge.

Schiller, F. (2006).*Περί της Αισθητικής Παιδείας του Ανθρώπου.* Αθήνα: Ιδεόγραμμα.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological proceses.* Cambridge*,* Harvard University Press.

Williams M. (1999). *Wittgenstein, Mind and Meaning: Towards a Social Conception of the Mind. London:* Routledge.

Wittgenstein, L. (1978). *Tractatus Logico Philosophicus*. Μτφ. Θ. Κιτσόπουλος, Αθήνα: Παπαζήση.

Wittgenstein, L. (2000). *Πολιτισμός και αξίες*. μτφ Μυρτώς Δραγώνα-Μονάχου και Κωστή Κωβαίου, δεύτερη έκδοση, Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Ιστορίες δημιουργικής γραφής στο πεδίο. Μια διδακτική πρόταση για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων και τη μελέτη της πολιτιστικής και ιστορικής κληρονομιάς στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Μαριάνθη Νάστου
ΠΕ70-Δασκάλα
m.nastou@uoi.gr

Περίληψη
Στο άρθρο αυτοπαρουσιάζεται ένα εκπαιδευτικόπρόγραμμαγια τη θεματική ενότητα «Περιβάλλον - Μνημεία - Τέχνη - Τοπική και Παγκόσμια Κληρονομιά». Το πρόγραμμα αποσκοπεί στην ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης,δεξιοτήτων επικοινωνίας, γραπτής έκφρασης και διαχείρισης υλικού και στη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων μέσω της επαφής των μαθητών με την τέχνη, το περιβάλλον και τα μνημεία πολιτισμού. Υλοποιήθηκε με μαθητές Δημοτικού Σχολείου και αποτελείται από επιμέρους δημιουργικές και ερευνητικές δράσεις, έχοντας ως κεντρική τη δημιουργική γραφή στο πεδίο. Για την υλοποίηση του προγράμματος, οι μαθητές ακολούθησαν αποστολές, έλυσαν γρίφους και ενσωματώνοντας λέξεις-κλειδιά δημιούργησαν ιστορίεςμε ήρωες τα γλυπτά στις όχθες της λίμνης Παμβώτιδας. Ύστερα, αποτύπωσαν εικαστικά τις ιστορίες τους και φιλοτέχνησαν δικά τους γλυπτά, απεικονίζοντας τα αγάλματα-ήρωες των ιστοριών τους. Στη συνέχεια, συμπλήρωσαν φύλλα εργασίας και επεξεργάστηκαν εννοιολογικούς χάρτες. Τέλος, διερεύνησαν στο διαδίκτυο για τα επαγγέλματα του τόπου και τη σχέση τους με το φυσικό περιβάλλον, την ιστορίακαι την οικονομία της περιοχής.Όλα τα παραγόμενα από την δραστηριότητα αποτέλεσαν το υλικό για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων και τη δημιουργία εν τέλει βιβλίου για κάθε μαθητή.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιστορίες δημιουργικής γραφής στο πεδίο, Τοπική και ΠαγκόσμιαΚληρονομιά, Δραστηριότητες στο πεδίο, Πολυτροπικά κείμενα

Abstract
This article presents an educational program for the thematic unit "Environment - Monuments - Art - Local and World Heritage". The program aims at the development of critical-creative thinking, the communication skills, written expression, and material management as well as the creation of multimodal texts through the students' contact with art, the environment and the monuments of culture. It was implemented with students ofa Primary School and consists of individual creative and research activities with creative writing in the field as its central action. For the implementation of the program, the students, followed missions, solved puzzles, incorporated keywords and created stories using as heroes the sculptures on the shores of Lake Pamvotida. Then, they captured their stories artistically and created their own sculptures depicting the

statues-heroes of their stories. Next, the students completed worksheets and developed concept maps.Finally, they did internet research on the occupations of the area and their relationship with the natural environment, the history and the economy of the area. All the works produced from the activity were the material for the creation of multimodal texts and the creation of a book for each student.

Keywords: Creative Writing in the Field, Local and World Heritage, Field Activities, Multimodal Texts

0. Εισαγωγή

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση νέων προσεγγίσεων και καινοτόμων πρακτικών στα σχολεία, οδηγώντας στη γέννηση αλλαγών που αφορούνστο περιβάλλον, στην κοινότητα, στον πολιτισμό και στην εκπαίδευση (Palmer, 1998, Scott & Gough, 2004, Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004, Φλογαΐτη, 2006, Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007, Δημητρίου, 2009, Daskolia, Liarakou & Gavrilakis, 2009, Δασκολιά & Κουκουζέλη, 2021). Βασική επιδίωξη της ΠΕ και της ΕΑΑ είναι η διαρκής ανανέωση της δυναμική τους μέσα από την ανοιχτή τους στάση απέναντι σε νέες έννοιες, εναλλακτικά μοντέλα θεωρητικής σκέψης, καινοτόμουςτύπους παιδαγωγικού σχεδιασμού (Δασκολιά, 2015) καθώς και μέσω της συμβολής τους στην προώθηση αναστοχασμού γύρω από τη σχέση τους με εναλλακτικές εκπαιδευτικές πρακτικές και προτάσεις (Δασκολιά & Κουκουζέλη, 2021). Μια καινοτόμος εκπαιδευτική πρακτική που συμβάλλει προς την παραπάνω κατεύθυνση είναι η *Εκπαίδευση που είναι βασισμένη στον τόπο*, για την οποία, ο κύριος εκφραστής της, ο Sobel (2004, σελ. 7), δίνει τον ακόλουθο ορισμό: «Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο είναι η διαδικασία αξιοποίησης της τοπικής κοινότητας και του τοπικού περιβάλλοντος ως ένα σημείο αναφοράς στη διδασκαλία εννοιών σε πολλά διδακτικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών, όπως: γλώσσα, μαθηματικά, κοινωνικές επιστήμες, φυσικές επιστήμες κ.ά. Δίνοντας έμφαση σε βιωματικές και αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες, αυτή η εκπαιδευτική προσέγγιση αυξάνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και συμβάλλει στην ανάπτυξη των ισχυρών δεσμών τους με την κοινότητα, ενισχύοντας τον σεβασμό στο φυσικό περιβάλλον και δημιουργώντας μία ισχυρή δέσμευση ώστε οι μαθητές να εργαστούν ως συμμετοχικοί-ενεργοί πολίτες του αύριο». Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στον τόπο δημιουργούν μοναδικές ευκαιρίες μάθησης, αξιοποιούν τις δυνατότητες που παρέχουν οι τοπικές κοινότητες όπου ανήκει κάθε σχολείο και βασίζονται σε σχέδια εργασίας που κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει για τις ανάγκες της ομάδας του. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μελετούν θέματα που έχουν σχέση με τον πολιτισμό, την ιστορία και το άμεσο, φυσικό περιβάλλον της γειτονιάςή της κοινότητάς τους (Smith & Sobel, 2010) και δεν βασίζονται σε έτοιμα μαθήματα γενικής εφαρμογής ή σχέδια εργασίας που άλλοι έχουν υπαγορεύσει.

1. Θεωρητικό Υπόβαθρο

1.1. Τοπική και Παγκόσμια Πολιτιστική κληρονομιά

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στον τόπο και σε χώρους της κοινότητας, εκτός από τη δυνατότητα που παρέχουν στους μαθητές για άμεση επαφή με ζητήματα της καθημερινότητας, οδηγούν στη δόμηση προσωπικών νοημάτων (Behrendt & Franklin, 2014) και στη μάθηση μέσα από την άμεση εμπειρία με πολυδιάστατα στοιχεία του περιβάλλοντος (Sobel, 2004), ενώ συγχρόνως διευκολύνουν την κατάκτηση εννοιών όπως για παράδειγμα την έννοια της *Πολιτιστικής Κληρονομιάς*. Με τον όρο *Πολιτιστική Κληρονομιά* αναφερόμαστε σε μνημεία, κτίσματα και χώρους με αισθητική, αρχαιολογική, επιστημονική, εθνολογική ή ανθρωπολογική αξία, σε εκείνη τη μορφή κληρονομιάς, η οποία πρέπει να διαφυλαχθεί, ώστε να μεταβιβαστεί ακέραιη στις μελλοντικές γενιές (Γκαντζιάς, 2008).

Στη Σύμβαση Πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης για την αξία της πολιτιστικής κληρονομιάς για την κοινωνία (Πορτογαλία, 2005), στο Άρθρο 2, αναφέρεται πως: «…η πολιτιστική κληρονομιά είναι μια ομάδα πόρων που κληρονομήθηκε από το παρελθόν, η οποία ανεξάρτητα από την ιδιοκτησία, θεωρείται ως προβληματισμός και έκφραση των συνεχώς εξελισσόμενων αξιών, πεποιθήσεων, γνώσεων και παραδόσεων των ανθρώπων. Περιλαμβάνει όλες τις πτυχές του περιβάλλοντος όπως προκύπτουν από την αλληλεπίδραση ανθρώπων και τόπων δια μέσου του χρόνου».

Το μέλλον αυτής της κληρονομιάς εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αποφάσεις και τις ενέργειες των επερχόμενων γενεών. Από τις γενιές αυτές θα προκύψουν τα ηγετικά στελέχη που θα έχουν την αρμοδιότητα να λάβουν κρίσιμες αποφάσεις τα επόμενα χρόνια. Για τον λόγο αυτόνθεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμη η ενημέρωση και η εκπαίδευση των μελλοντικών γενεών πάνω στον τομέα αυτόν. Σε αντιστοιχία προς το άρθρο 27 της Σύμβασης της Παγκόσμιας Κληρονομιάς, που διακηρύσσει ότι «…τα κράτη-μέλη θα πρέπει να ενθαρρύνουν με κάθε κατάλληλο μέσο, και ιδιαίτερα δια μέσου εκπαιδευτικών και πληροφοριακών προγραμμάτων, την ενίσχυση της εκτίμησης και του σεβασμού προς την πολιτιστική και φυσική κληρονομιά από τον πληθυσμό τους…», το World Heritage Centre της UNESCO έχει ξεκινήσει από το 1994 το πρόγραμμα *Η Παγκόσμια Κληρονομιά στα χέρια των Νέων*, το οποίο απευθύνεται κυρίως σε νέους μαθητές και σπουδαστές (Πρέπης, 2013). Με βάση τα παραπάνω σχεδιάστηκε, οργανώθηκε και υλοποιήθηκε το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο αποτελεί μια πρόταση εφαρμογής για την ενίσχυση της εκτίμησης, της γνώσης και του σεβασμού προς την πολιτιστική και φυσική κληρονομιά για μαθήτριες/τές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

1.2. Ιστορίες Δημιουργικής Γραφής στο πεδίο

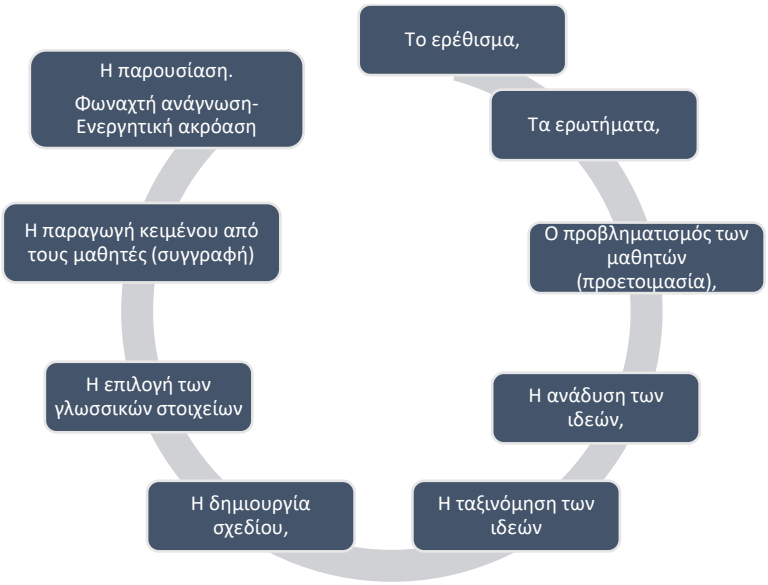
Στο χώρο της εκπαίδευσης *Δημιουργική Γραφή* ονομάζουμε ένα σύνολο εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουνστην ανάπτυξη συγγραφικών

δεξιοτήτων (Καρακίτσιος, 2012), στην ανάδυση δημιουργικών σκέψεων και τη μεταφορά τους στο χαρτί (Σουλιώτης, 1995) και στην παραγωγή πρωτότυπων γραπτών συνθέσεων και ποικίλων κειμενικών ειδών (Κωτόπουλος, 2012). Με τον όρο *Δημιουργική Γραφή* αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα ο αγγλοσαξονικός όρος *creative writing* (Κωτόπουλος, Βακάλη, Ζωγράφου 2013).

Η *Δημιουργική Γραφή* ως δημιουργική διαδικασία συνδέεται άμεσα με την έννοια της δημιουργικότητας. Ο 'δημιουργικός συγγραφέας' μέσω της απουσίας κανόνων που περιορίζουν την ελευθερία της σκέψης, εμφανίζει έντονη διάθεση για δημιουργία, υιοθετώντας γλωσσικές ανατροπές και αποκλίνουσες επιλογές (Καρακίτσιος, 2012).

Τα στάδια της δημιουργίας ενός κειμένου (Εικόνα 1), προσομοιάζουν με τα στάδια της δημιουργικής σκέψης. Αρχικά, υπάρχει το ερέθισμα, τα ερωτήματα, ο προβληματισμός των μαθητών (Προπαρασκευή ή Προετοιμασία). Ακολουθεί η εύρεση των ιδεών (Παραγωγή ή Επινόηση), καθώς και η ταξινόμηση τους, η δημιουργία σχεδίου και η επιλογή των γλωσσικών στοιχείων (Οργάνωση ή Διάταξη). Τέλος, πραγματοποιείται από τους μαθητές η παραγωγή κειμένου που αφορά το στάδιο της Συγγραφής ενώ μετά τη Συγγραφή ακολουθεί η Παρουσίαση (Γρόσδος, 2014), η φωναχτή Ανάγνωση και η Ενεργητική Ακρόαση. Με την ενεργητική πρόσληψη αναγνώσεων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, δηλαδή με τηνΕνεργητική Ακρόαση, τα άτομα έρχονται σε επαφή με κείμενα, απόψεις, κριτικές άλλων ατόμων λαμβάνοντας τη δυνατότητα να συγκρίνουν ή να αντιπαραβάλλουν τις ιδέες τους, αλλά και να επανεξετάσουν, να αναθεωρήσουν και να διασκευάσουν τελικά τα κείμενα ή τις αντιλήψεις τους (Κωτόπουλος, 2011).

Εικόνα 1: Τα στάδια της δημιουργίας ενός κειμένου δημιουργικής γραφής



Στην παρούσα εργασία η *Δημιουργική Γραφή* έλαβε τη μορφή μίας πρωτότυπης, συλλογικής, συνθετικής, ανακαλυπτικής εργασίας μέσω της οποίας οι εν δυνάμει

συγγραφείς-μαθητές είχαν την ευκαιρία να διερευνήσουν, να κατανοήσουν και να καταγράψουν τις εμπειρίες τους στο πεδίο (Marshall, 1974). Στο εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα η δημιουργική γραφή αποτέλεσε πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο και πεδίο σύνδεσης τόσο του παιχνιδιού με τη μαθησιακή διαδικασία όσο και της δόμησης της γνώσης και της ανάπτυξης του παιδιού με τη συμμετοχή στην ομάδα. Καινοτόμο στοιχείο του προγράμματος αποτέλεσε η περιπατητική δημιουργική γραφή σε σημεία-σταθμούς στον χώρο (παραλίμνια περιοχή και κάστρο της πόλης των Ιωαννίνων). Κατά την εξέλιξη της περιπατητικής διαδρομής 'γεννήθηκαν' οι χαρακτήρες των ιστοριών, δημιουργήθηκε η πλοκή και τοποθετήθηκαν χωρο-χρονικά τα κείμενα που έγραψαν οι μαθητές.

Στην περίπτωσή μας ερέθισμα και οδηγός/καθοδηγητής για τους μαθητές ήταν το τοπίο, τα γλυπτά, τα υλικά και τα αρχιτεκτονήματα της παραλίμνιας περιοχής καθώς και οι αποστολές, οι γρίφοι και οι λέξεις-κλειδιά που οι μαθητές έπρεπε να ενσωματώσουν στα κείμενά τους. Οι μαθητές προβληματίστηκαν για τα εικονιζόμενα πρόσωπα, τον ρόλο τους στην ιστορία, τη θέση τους στον χώρο και τους συμβολισμούς που εμπεριείχαν και άρχισαν να συζητούν στην ομάδα τους. Μέσα από τη ζύμωση στην ομάδα ταξινομήθηκαν οι ιδέες και δημιουργήθηκε σταδιακά η κάθε ιστορία. Σε κάθε σταθμό της διαδρομής οι ομάδες συμπλήρωναν, αναδιατύπωναν, πρόσθεταν ή αφαιρούσαν στοιχεία στις ιστορίες τους. Οι ιστορίες δέχτηκαν την τελική επεξεργασία τους στην τάξη όπου και πήραν την τελική τους μορφή.

Επόμενο στάδιο επεξεργασίας των ιστοριών μας ήταν η παραγωγή εικαστικών 'στιγμών', η ζωγραφική απόδοση και η εικονογράφηση ή ο εμπλουτισμός των ιστοριών με φωτογραφίες και σκίτσα. Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκαν πολυτροπικά κείμενα τα οποία συνδύασαν δύο σημειωτικούς τρόπους, τον λεκτικό και τον οπτικόκαι αυτό γιατί σύμφωνα με τον Silvers (2004), η αντικατάσταση ή η ενίσχυση του λόγου με εικόνες εξασφαλίζει την ισχυροποίηση του επικοινωνιακού αποτελέσματος.

Το πρόγραμμά μας έλαβε πολλαπλές διαστάσεις. Μέσα από αυτό επιχειρήθηκε,κατά πρώτον η παραγωγή γραπτού λόγου και η αποτύπωση των προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων των μαθητών από τη συμμετοχή τους στην ομάδα και τη δράση στον χώρο, κατά δεύτερον η δημιουργική έκφραση μέσωεικόνας και σκίτσουκαιη διενέργεια ερευνητικών εργασιώνκαθώς και η παρουσίασή τους με ποικίλα εκφραστικά μέσα στην ολομέλεια. Στόχος ήταν οι μαθητές να αποκτήσουν και να είναι σε θέση να μεταβάλλουν ρόλους που συνήθως έχουν απέναντι στην εικόνα και στο κείμενο έτσι ώστε από θεατές-παρατηρητές (Γιαννικοπούλου, 2008), να γίνουν μελετητές-ερευνητές και εν τέλει παραγωγοί-δημιουργοί των δικών τους κειμένων και εικόνων (Γρόσδος, 2010).

1.3. Πολυτροπικά κείμενα

Η πολυτροπικότητα (multimodality) ως έννοια για πρώτη φορά συζητήθηκε τη δεκαετία του 1990 (Kress & van Leeuwen, 2001). Ως πολυτροπικό θεωρείται το κείμενο εκείνο που χρησιμοποιεί για τη μετάδοση μηνυμάτων συνδυασμό περισσότερων σημειωτικών μέσων (modes) πέραν του γραπτού λόγου (Χοντολίδου, 1999) όπως εικόνα, ήχο, προφορικό λόγο, σκίτσο κ.λπ. (Αποστολίδου, Καπλάνη & Χοντολίδου, 2000). Οι πληροφορίες που μεταδίδει κάθε κείμενο δεν ανάγονται μόνον στο γλωσσικό περιεχόμενό του αλλά προκύπτουν από τη συμβολή και άλλων σημειωτικών τρόπων εικονικών, χρωματικών κ.λπ. που έχουν τη δυνατότητα να αναπτύσσουν την ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης εικόνων, σχεδίων, διαγραμμάτων κ.α. (Παπαδοπούλου, 2002, Kress, 2000). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αποκτούν δημιουργική σχέση, με το κείμενο και με την εικόνα, και αναπτύσσουν την ικανότητα έκφρασης με πολλά διαφορετικά μέσα (γραπτά, προφορικά, εικαστικά, μουσικά, δραματικά) καλλιεργώντας τη φαντασία και την ευρηματικότητά τους (Ρηγόπουλος, 1997).

Για την επίτευξη του στόχου του προγράμματός μας σχετικά με τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων και εν τέλει βιβλίων, οι μαθητές ανέλαβαν, όπως προαναφέρθηκε,πολλούς και διαφορετικούς ρόλους. Αναλυτικότερα, ως ερευνητές συνέλλεξαν πληροφορίες μέσω έρευνας στο πεδίο, στη συνέχεια ως μέλη συγγραφικής ομάδας συζήτησαν τον τρόπο μεταγραφής των οπτικών πληροφοριών σε γραπτά στοιχεία. Μετέπειτα, ως συγγραφείς δημιούργησαν ήρωες-χαρακτήρες στην ιστορία τους και απέδωσαν πλοκή στο κείμενο. Σε επόμενο χρόνο,ως εικονογράφοι αποτύπωσαν την πλοκή των ιστοριών τους σε εικόνα, ενώ στη συνέχεια ως δημοσιογράφοι πήραν συνέντευξη και ερεύνησαν διαδικτυακές πηγές. Τέλος, ως γλύπτες φιλοτέχνησαν τις μορφές των ηρώων των ιστοριών τους και δημιούργησαν γλυπτά. Μέσα από την εναλλαγή και δράση τους σε όλους τους παραπάνω ρόλους έγιναν παραγωγοί του δικού τους αφηγηματικού υλικού το οποίο εμπλούτισαν με εικόνες.

Σύμφωνα με τη Σιβροπούλου (2003) οι ιστορίες με εικόνες θέτουν τα «θεμέλια της κοινωνικοπολιτιστικής ταυτότητας των παιδιών», καθώς αποτελούν ευκαιρία για καλύτερη γνωριμία με τον πολιτισμό και την κοινωνία στην οποία ζουν. Ταυτόχρονα αποτελούν έναν τρόπο για απόκτηση εμπειριών και βιωμάτων (Ασωνίτης, 2001). Στο πρόγραμμά μας η γνωριμία με την τοπική πολιτισμική κληρονομιά και τον χώρο ή την κοινότητα απέκτησε ακόμα πιο έντονο χαρακτήρα καθώς η συνολική δραστηριότητα υλοποιήθηκε σε εξωτερικό χώρο και «χτίστηκε» μέσω της βιωμένης εμπειρίας εντός του ιστορικού-φυσικού χώρου ο οποίος ταυτόχρονα αποτέλεσε και το σκηνικό των ιστοριών.

2. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα

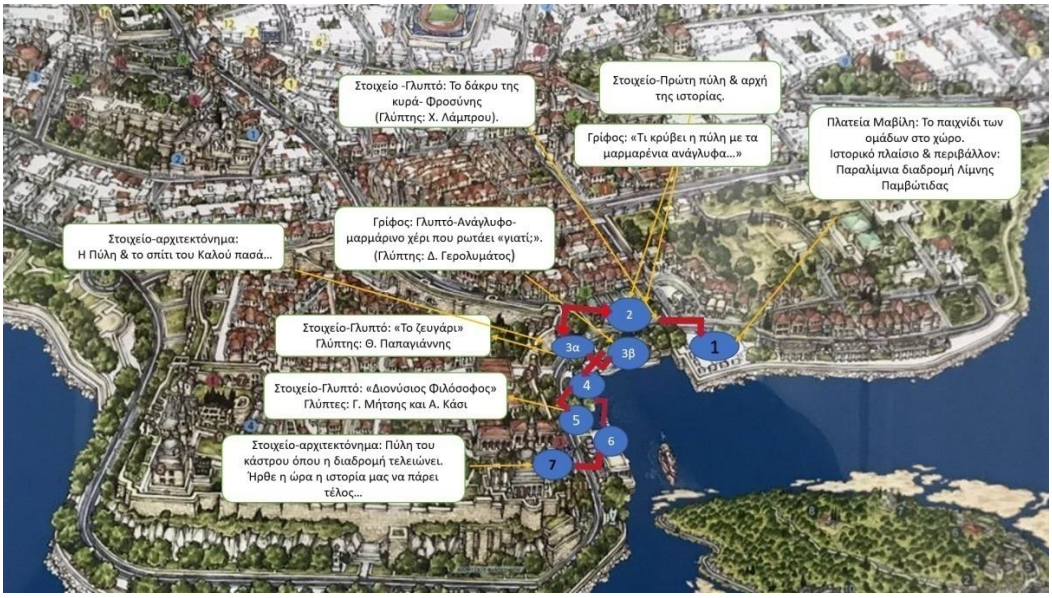
Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο του 2021 έως και τον Ιανουάριο του 2022 με τους μαθητές (16) της έκτης τάξης του 20ου Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων. Υλοποιήθηκε μέσα από μια μαθησιακή

ακολουθία δημιουργικών, βιωματικών, διαθεματικών δράσεων που στόχο είχαν την ολιστική μελέτη του θέματος.

Οι κυριότεροι γνωστικοί, συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί στόχοι του προγράμματος ήταν: Οι μαθήτριες/τές να κατανοήσουν την έννοια της πολιτιστικής κληρονομιάς και να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές μορφές της. Να έρθουν σε επαφή με την τοπική πολιτιστική κληρονομιά. Να είναι σε θέση να εξηγούν γιατί ένα υλικό μνημείο ή κάποιο τοπίο ή φυσικό οικοσύστημα αποτελεί παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά. Να αναπτύξουν δεξιότητες συν-εργασίας στο πλαίσιο της ομάδας, οργανωτικές δεξιότητες και δεξιότητες επικοινωνίας με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Να αναπτύξουν ψηφιακό εγγραμματισμό, να αναζητούν/αξιοποιούν διαδικτυακές πηγές, να συνθέτουν πληροφορίες, να δημιουργούν σύνθετα κειμενικά είδη και να μπορούν να παρουσιάζουν γραπτά και προφορικά τις εργασίες τους. Να αναπτύξουν κριτική και δημιουργική σκέψη και δεξιότητες ανάληψης δράσης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο ως προς τη διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς και των στοιχείων που την αποτελούν. Τέλος, ο σχεδιασμός του προγράμματος και οι προτεινόμενες δραστηριότητες στόχο είχαν τη μάθηση μέσω των τεχνών και των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στο πεδίο. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων οι μαθήτριες/τές εργάστηκαν σε ομάδες-δυάδες και στην ολομέλεια καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η μάθηση που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της ομάδας-κοινότητας μάθησης μέσα από άφθονη εμπειρία στη χρήση εργαλείων του άμεσου περιβάλλοντος (Κόκκοτας & Πλακίτση, 2005).

Για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού μας προγράμματος δημιουργήθηκε,ως περιπατητικό μονοπάτι, ένας χάρτης-κάτοψη (Εικόνα 2), πάνω σε κάτοψη παλιού χάρτη της πόλης, που αντλήθηκε από το Επιμελητήριο Ιωαννίνων.

Εικόνα 2: Χάρτης-Κάτοψη «Το μονοπάτι της περιπατητικής μας διαδρομής»

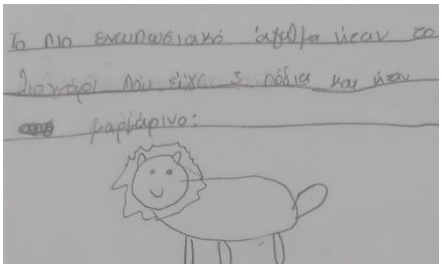


Στον χάρτη αυτόν αποτυπώθηκαν τα σημεία στην παραλίμνια περιοχή όπου κινήθηκαν οι μαθητές και τα πολιτιστικά στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν ως πηγές πληροφοριών κι ερεθίσματα για την εξέλιξη της δραστηριότητας. Για τη δημιουργία του χάρτη αλλά και για τον σχεδιασμό της περιπατητικής δραστηριότητας στο πεδίο, η εκπαιδευτικός-υπεύθυνη της τάξης και σχεδιάστρια του προγράμματος επισκέφτηκε αρκετές φορές, πριν τη δραστηριότητα, τον χώρο. Εντόπισε τα σημεία που ήθελε να μελετηθούν και έκανε τις συνδέσεις μεταξύ των πολιτιστικών στοιχείων και των στοιχείων του περιβάλλοντος με τις έννοιες που είχε στόχο να κατακτηθούν από τους μαθητές. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώθηκε ένα αρχικό πλάνο του προγράμματος το οποίο πήρε την τελική του μορφή μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών και την καταγραφή και ενσωμάτωση των επιθυμιών και των προτάσεών τους.

2.1. Η Ακολουθία των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

1ηΔράση: «Συνάντηση σε ολομέλεια».Η πρώτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε στην τάξη όπου μέσω συζήτησης σχετικά με δράσεις του προηγούμενου σχολικού έτους αναδείχθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών για τη συγκεκριμένη θεματική και οι επιμέρους προτάσεις τους. Συγκεκριμένα συζητώντας για δράση της προηγούμενης χρονιάς στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ιωαννίνων και απαντώντας στην ερώτηση ποιο έργο αποτελεί την εντονότερη ανάμνηση, οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν το έκθεμα-λιοντάρι από μάρμαρο (Εικόνα 3) προτείνοντας να μελετήσουν περισσότερο το υλικό αυτό σε μια δραστηριότητα της νέας χρονιάς. Αφού αναδείχθηκε το θέμα, έγινε η επιλογή των ομάδων. Οι μαθητές επέλεξαν ελεύθερα με ποιον συμμαθητή τους ήθελαν να συνεργαστούν. Έπειτα, έγινε καταμερισμός εργασίας. Οι μαθητές ανέλαβαν συγκεκριμένους ρόλους στην ομάδακαι καθορίστηκε ποιος θα γράφει (γραμματέας), ποιος θα διαβάζει από το φύλλο εργασίας (αναγνώστης) κλπ.

Εικόνα 3: Σκίτσο μαθήτριας για το μαρμάρινο λιοντάρι του Αρχαιολογικού μουσείου



2ηΔράση: Οι μαθητές/τριες αναζήτησαν και επεξεργάστηκαν πληροφορίες από δοσμένες διαδικτυακές πηγές(https://www.theacropolismuseum.gr/dimofili-ekthemata) για έργα τέχνης και μνημεία πολιτισμού σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο. Αφού εντόπισαν το βασικό υλικόκατασκευής των μνημείων (μάρμαρο), αναζήτησαν τησχέση της πόλης με το κύριο υλικό κατασκευής έργων τέχνης ή

αρχιτεκτονημάτων της υπό επίσκεψη περιοχής. Ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν: Πού βρίσκουμε το μάρμαρο, πώς το επεξεργαζόμαστε, ποιες είναι οι εμπλεκόμενες διαδικασίες επεξεργασίας του, ποια τα σχετιζόμενα επαγγέλματα, ποιες οι χρήσεις του και ποια η σχέση του με την οικονομία, την τέχνη, την καθημερινή ζωή και την ιστορία του τόπου;

3η Δράση. Η υλοποίηση της τρίτης δράσης έγινε στο πεδίοκαι υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις όπως περιγράφεται παρακάτω:

α) «Ο ιστός της αράχνης»: Οι μαθήτριες/τες σε κύκλο στην παραλίμνια περιοχή (Εικόνα 4) κρατώντας ένα κουβάρι με χρωματιστό νήμα έπαιξαν ένα παιχνίδι που είχε στόχο το δέσιμο των ομάδων και τη γνωριμία των μελών της μεταξύ τους και με τον χώρο. Κάθε μαθητής -κρατώντας το κουβάρι- παρουσίαζε τον εαυτό του, τα συναισθήματά του και εντόπιζε ένα στοιχείο του περιβάλλοντα χώρου που είχε τραβήξει την προσοχή του και ήθελε να το μελετήσει από κοντά. Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης όλων των μαθητών δημιουργήθηκε με το νήμα ένας πολύχρωμος ιστός τον οποίο κρατούσαν τα παιδιά και ο οποίος συνέδεε(συμβολικά) όλα τα μέλη, όλες τις ιδέεςκαι όλα τα συναισθήματα μεταξύ τους.

Εικόνες 4 και 5: Παιχνίδια γνωριμίας και αναζήτησης στον χώρο

β) Αφού οι μαθητές/τριες εντόπισαν στον χώρο τα στοιχεία που ήθελαν να μελετήσουν, ξεκίνησαν την περιπατητική διαδρομήΔημιουργικής Γραφής, με τίτλο: «Μαρμαρένιες ιστορίες στις όχθες της λίμνης Παμβώτιδας».

Η περιπατητική αυτή δραστηριότητα είχε ως βοηθητικό εργαλείο ένα φύλλο εργασίας που είχε τη μορφή παιχνιδιού κρυμμένου θησαυρού. Ως ερέθισμα και αρχή της περιπατητικής δραστηριότητας γραφής ήταν μια αποστολή που οι μαθητές έπρεπε να εκπληρώσουν και ένας γρίφο που έπρεπε να λύσουν. Η αποστολήέλεγε:Εντοπίστε στα τείχη του κάστρου μια μικρή, παλιά πύλη, με μαρμαρένια, ανάγλυφα λουλούδια στην κορυφή της.

Αφού οι μαθητές εντόπισαν την πύλη (Εικόνα 6), αφιέρωσαν χρόνο σε παρατήρηση, σκέψεις, προβληματισμούς κι έκαναν καταγραφή όλων των παρατηρήσεών τους στο φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια σκέφτηκαν τη λύση στον

γρίφο που έλεγε: Τι κρύβεται πίσω από την πόρτα με τα μαρμαρένια ανάγλυφα και ποια σχέση έχει η γυναικεία μορφή που βρίσκεται λίγα βήματα δεξιά της και μοιάζει με μαρμαρένιο δάκρυ;

Ο επόμενος γρίφος που έπρεπε να λύσουν οι μαθητές για να συνεχίσουν τη διαδρομή έλεγε: Στην απέναντι πλευρά του δρόμου και λίγα βήματα αριστερά από το άγαλμα που μοιάζει με δάκρυ θα βρείτε ένα μαρμαρένιο χέρι που ρωτάει «γιατί». Σκεφτείτε και γράψτε τη συνέχεια της ιστορίας σας απαντώντας σ' αυτό το «γιατί».

Μια επιπλέον οδηγία που οι μαθητές έπρεπε να ακολουθήσουν αφορούσετις λέξεις κλειδιά. Στο φύλλο εργασίας έγραφε: Στις ιστορίες σας καλό θα είναι να ενσωματώσετε τις λέξεις κλειδιά: κάστρο, λίμνη, κυρά-Φροσύνη, Καλός-πασάς, Αλή-πασάς, πύλη.

Κατά τον τρόπο αυτόν, οι μαθητές/τριεςακολουθώντας τις οδηγίες του παιχνιδιού 'κρυμμένου θησαυρού', λύνοντας γρίφους, εντοπίζοντας στοιχεία στον χώρο, ενσωματώνοντας λέξεις κλειδιά και κάνοντας στάσεις σε σημεία - σταθμούς (έργα τέχνης, γλυπτά, πύλες και τμήματα του κάστρου) εργάστηκαν σεδυάδες και έγραψαν σταδιακά τις ιστορίες τους. Ήρωες των ιστοριών ήταν τα αγάλματα της παραλίμνιας περιοχής της λίμνης Παμβώτιδας. Ιστορικός καμβάς ήταν το κάστρο και η παραλίμνια περιοχή των Ιωαννίνων και πλαίσιο αναφοράς ήταν η ιστορία της πόλης.Τα γλυπτά που χρησιμοποιήθηκαν ως στοιχεία στην δραστηριότητά μαςήταν: «Το δάκρυ της κυρά-Φροσύνης» (Γλύπτης: Χ. Λάμπρου-Εικόνα 12), «ΓΙΑΤΙ;» (Γλύπτης: Δ. Γερολυμάτος), «Το ζευγάρι» (Γλύπτης: Θ. Παπαγιάννης), «Διονύσιος Φιλόσοφος» (Γλύπτες: Γ. Μήτσης και Α. Κάσι).

Εικόνες 6 και 7: Οι μαθητές σε σημεία-σταθμούς ακολουθούν αποστολές και δημιουργούν ιστορίες

4η Δράση (στην τάξη). Η επόμενη φάση αφορούσε στην επεξεργασία των κειμένων/ιστοριών και την εικαστική αποτύπωση της εμπειρίας από τη δημιουργική γραφή στο πεδίο. Οι ομάδες επεξεργάστηκαν τα αρχικά κείμενα. Κάθε ομάδα διάβασε στην ολομέλεια την ιστορία της. Η δραστηριότητα αυτή είχε στόχο την εξάσκηση στη φωναχτή ανάγνωση και στην ενεργητική ακρόαση, ήταν επίσης άσκηση συγκέντρωσης και παρατηρητικότητας. Κατά την ανάγνωση κάθε κειμένου, εντοπίστηκαν σημεία που χρειαζόταν διορθώσειςκαι ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν στα κείμενα τις λέξεις-κλειδιά που τους είχαν αρχικά δοθεί και να τις σημειώσουν σε χαρτί. Κάθε λέξη που εντόπιζαν τα παιδιά, τη διέγραφαν από τη λίστα που είχαν.

Με τον τρόπο αυτό αξιολογήθηκε ο βαθμός ενσωμάτωσης των λέξεων κλειδιών που είχαν δοθεί με τις αρχικές οδηγίες. Μετά τις επισημάνσεις και αφού τα κείμενα διορθώθηκαν, ξαναγράφτηκαν εμπλουτισμένα. Στη συνέχεια, τα παιδιά εικονογράφησαν τις ιστορίες τους.

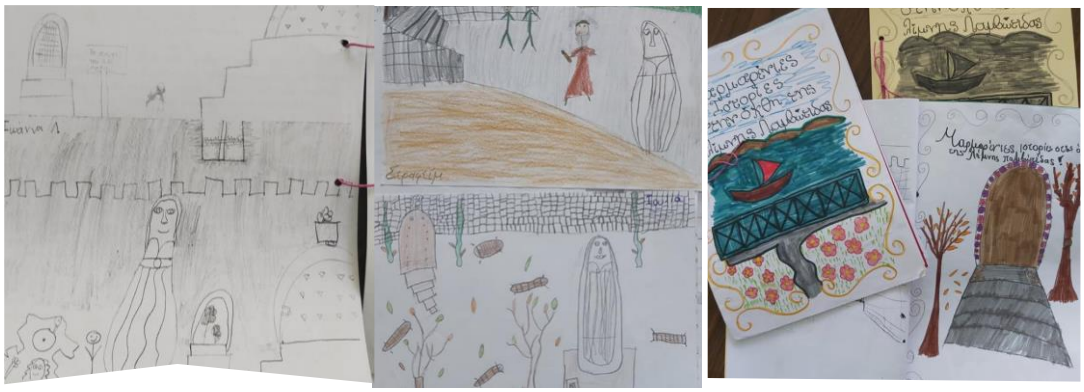
Κάποια αποσπάσματα των τελικών κειμένων που δημιουργήθηκαν από τις μαθητικές ομάδες ακολουθούν στη συνέχεια:

Ομάδα 2: « Κάποτε σε μια μακρινή πόλη, που σχεδόν κανείς δεν ήξερε, υπήρχε μια μυστική, μικρή πύλη. Στα παλιά χρόνια, τα παιδιά συνήθιζαν να παίζουν και να κάθονται να συζητούν εκεί. Η πύλη είχε πάνω της μαρμαρένια λουλούδια, άσπρα σαν το χιόνι, κι έναν μαρμαρένιο πίνακα που είχε πάνω του λόγια μαγικά που αν κάποιος τά΄λεγε ή μπορούσε να τα διαβάσει η πύλη άνοιγε… Εκεί μέσα ζούσε …».

Ομάδα 1: «Μια φορά κι έναν καιρό, στα πολύ παλιά χρόνια, ένας μύθος έλεγε πως στο κάστρο των Ιωαννίνων υπήρχε μια μικρή, μυστική, σιδερένια πόρτα με μαρμαρένια ανάγλυφα. Έλεγαν επίσης ότι ο μόνος τρόπος να μπεις μέσα ήταν να πεις τα μαγικά λόγια που θα άνοιγαν την πύλη. Πολλοί ήταν αυτοί που προσπάθησαν αλλά κανείς δεν τα κατάφερε. Μια μέρα δοκίμασε την τύχη της μια γυναίκα που ζούσε σε ένα χωριό εκεί πιο κάτω που ήταν όλο φτιαγμένο από μάρμαρο. Όταν δοκίμασε τα λόγια - προς έκπληξή της – η πύλη άνοιξε. Μα όταν άνοιξε η πύλη, αυτή μεταμορφώθηκε σε ψυχρό μάρμαρο και κανείς δεν ήξερε το γιατί…».

Ομάδα 4: «Μια φορά κι έναν καιρό στα παλιά χρόνια υπήρχε μια μαγική μαρμαρένια πύλη που οδηγούσε κάτω απ’ τη λίμνη αλλά για να την ανοίξεις έπρεπε να νικήσεις τον δυνατό φύλακά της…».

Εικόνες 8, 9 και 10: Οι εικονογραφήσεις των ιστοριών

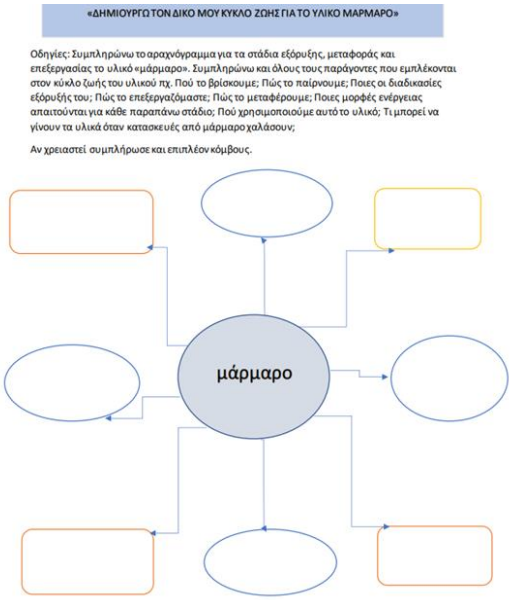


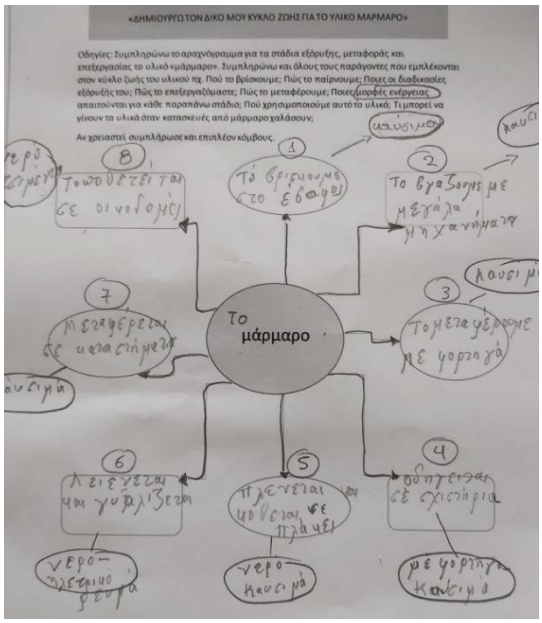
5η Δράση: «Η Μελέτη του Κύκλου Ζωής των Υλικών».Η δραστηριότηταταυτή αφορούσε στη συμπλήρωση και επεξεργασία από κάθε μαθητή/τριαενός εννοιολογικού χάρτη (Παράρτημα Ι). Μέσα από τη δημιουργία και επεξεργασία εννοιολογικών χαρτών (αραχνογράμματα) τα παιδιά διερεύνησαν τις φάσεις εξόρυξης, επεξεργασίας, παραγωγής και προώθησης του μαρμάρου το οποίο ήταν το βασικό υλικό κατασκευής των αγαλμάτων που μελέτησαν (Εικόνα 11).

Επιπλέον, μελέτησαν την κατανάλωση απαιτούμενης ενέργειας σε κάθε φάση του Κύκλου Ζωής του Υλικού (μάρμαρο) και τις επιπτώσεις στο περιβάλλον και στον άνθρωπο (Εικόνα 12). Αυτό προέκυψε κατά την επεξεργασία του αρχικού αραχνόγραμματος και αφού πρόσθεσαν νέους κόμβους και προσδιόρισαν το απαιτούμενο είδος ενέργειας για τις εργασίες μεταφοράς, επεξεργασίας κ.α. του ορυκτού. Αφού συμπληρώθηκε το αρχικό φύλλο εργασίας οι μαθητές στην ολομέλεια συζήτησαν τις επιπτώσεις από τη χρήση ορυκτών καυσίμων για το περιβάλλον και τον άνθρωπο (π.χ. καυσαέρια, ατμοσφαιρική ρύπανση) καθώς και τα προβλήματα από την κατανάλωση μεγάλων ποσοτήτων νερού κατά τα στάδια επεξεργασίας του υλικού. Τα συμπεράσματα καταγράφτηκαν ως μικρά κείμενα.

Η εν λόγω εργασία αρχικά ήταν ατομική ενώ, στη συνέχεια, οι εννοιολογικοί χάρτες συζητήθηκαν και συμπληρώθηκαν στην ολομέλεια. Οι εννοιολογικοί χάρτες αποτέλεσαν εκπαιδευτικό μέσο καταγραφής και κωδικοποίησης των πληροφοριών και εργαλείο διαμεσολάβησης οδηγώντας τους μαθητές να μελετήσουν τις έννοιες και να οδηγηθούν στη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης.

Εικόνα 11: Αρχικό Φύλλο εργασίας
Εικόνα 12: Επεξεργασμένο Φύλλο εργασίας





Γενικότερα, όπως επισημαίνει ο Κόμης (2004), οι εννοιολογικοί χάρτες ως αναπαραστατικό εργαλείο οδηγούν και βοηθούν στην έκφραση ιδεών λειτουργώντας ως γνωστικοί ενισχυτές και πέραν των κειμένων, μπορεί να περιέχουν εικόνα, ήχο, σύμβολα κλπ.

6η Δράση: «Διαδικτυακές έρευνες» σχετικά για τα επαγγέλματα του τόπου που σχετίζονται με το μάρμαρο.Στο πλαίσιο της δράσηςαυτής,αφού οι μαθητές αναζήτησαν πληροφορίες στο διαδίκτυο μελετώντας τον 'μαρμαροφόρο χάρτη της Ελλάδας' https://www.oryktosploutos.net/2011/06/o-5/ (και Παράρτημα ΙΙ) συζήτησαν στην τάξη για το πού βρίσκονται τα μαρμαροφόρα κοιτάσματα στον νομό Ιωαννίνων. Από τη συζήτηση προέκυψε πως τέσσερις μαθητές είχαν καταγωγή από τις περιοχές αυτές και είτε κάποιος γονέας είτε άλλο συγγενικό πρόσωπο (παππούς, θείος) ήταν εργαζόμενος σε σχετιζόμενα επαγγέλματα (εργάτης σε λατομείο, εργάτης σε σχιστήριο, οδηγός μηχανήματος εξόρυξης). Άλλοι δύο μαθητές είχαν γονείς εργαζόμενους στον τομέα της τοποθέτησης μαρμάρου ως 'πλακάδες'. Αφού ετοιμάστηκαν ερωτήσεις στην τάξη από την ολομέλεια, οργανώθηκε μια ημιδομημένη συνέντευξη (Παράρτημα ΙΙΙ) με την οποία οι μαθητές (ατομικά) κατέγραψαν προσωπικές εμπειρίες στο οικογενειακό τους περιβάλλον από άτομα πουεργάζονταν σεεπιχειρήσειςεξόρυξης και εκμετάλλευσης μαρμάρου.

Μετά την καταγραφή, έγινε ανάγνωση των πληροφοριών που συλλέχθηκαν και συζητήθηκαν στην τάξη οι δυσκολίες του επαγγέλματος και τα προβλήματα υγείας που μπορεί να προκληθούν σε κάποιον εργαζόμενο στον τομέα αυτόν. Θέματα που αναδείχθηκαν μεταξύ άλλων ήταν: η εισπνοή μαρμαρόσκονης και τα αναπνευστικά προβλήματα, τα σοβαρά ατυχήματα από πτώση μεγάλων λίθων, η αλλοίωση ή ακόμα και η καταστροφή του τοπίου από τις εξορύξεις, μετά την ολοκλήρωση εξόρυξης του ορυκτού, δεν αποκατασταθεί το τοπίο. Επιπλέον συζητήθηκε το πώς και κατά πόσο τα υλικά και το φυσικό περιβάλλον επηρεάζουν την οικονομία κάθε τόπου αλλά

και την επιλογή επαγγέλματος (π.χ. Μαθητής που ο πατέρας και ο παππούς του εργάζονταν σε σχιστήριο και στην εξόρυξη μαρμάρου κατέγραψε πως δεν υπάρχουν πολλές επιλογές για τους κατοίκους της περιοχής καθώς το έδαφος δεν είναι εύφορο και δεν μπορούν να γίνουν καλλιέργειες αφού οι πέτρες -μάρμαρο- βρίσκονται παντού στους λόφους)

7η Δράση: «Συνέντευξη με έναν γλύπτη». Η δόμηση της συνέντευξης (Παράρτημα IV) έγινε με την καταγραφή των προτεινόμενων ερωτημάτων που οι μαθητές/τριες θα ήθελαν να απαντηθούν από έναν γλύπτη. Αφού συγκεντρώθηκαν όλα τα ερωτήματα οργανώθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη που τα παιδιά απηύθυναν στον καθηγητή των Εικαστικών τους ο οποίος ήταν γλύπτης και πήραν απαντήσεις σχετικά με: α) Τη διαδικασία δημιουργίας των αγαλμάτων. β) Πώς επιλέγει ένας γλύπτης το μάρμαρο για τα γλυπτά του; γ) Ποιο είναι το κόστος του υλικού. δ) Πώς τα έργα τέχνης αναδεικνύουντην ιστορία ενός τόπουε) Πώς εργάζεται ένας γλύπτης κ.λπ.

Τέλος, κάθε μαθητής κατασκεύασε το δικό του γλυπτό από πλαστελίνη (Εικόνες 13 και 14) στο μάθημα των Τεχνικών με τον εικαστικό τους Φωτίου Δημήτρη.

Εικόνες 13, 14: Οι μαθητές δημιουργούν τα δικά τους γλυπτά

8η Δράση: «Η δημιουργία του βιβλίου». Αφού ολοκληρώθηκαν όλες οι παραπάνω δράσεις τα παιδιά μπήκαν στη διαδικασία δημιουργίας του δικού τους βιβλίου. Όλα τα παραγόμενα έργα (κείμενα, ζωγραφιές, εννοιολογικοί χάρτες, φωτογραφίες, μικρές έρευνες, γλυπτά σε φωτογραφίες) από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτέλεσαν το υλικό για τη δημιουργία του βιβλίου. Κάθε μαθητής φιλοτέχνησε ένα εξώφυλλο, εικονογράφησε και δημιούργησε τη δική του ιστορία και το δικό του βιβλίο στο οποίο εμπεριέχονταν όλες οι ιστορίες δημιουργικής γραφής που γράφτηκαν. Για τη βιβλιοδεσία χρησιμοποιήθηκε αρχικά διατρητικό,ώστε να δημιουργηθούν τρύπες, ενώ στη συνέχεια,για να δεθούν όλα τα μέρη του βιβλίου,χρησιμοποιήθηκαν κορδέλες και χρωματιστοί σπάγκοι. Η δράση αυτή έδωσε στα παιδιά τη δυνατότητα να γνωρίσουν όλα τα στάδια κατασκευής ενός βιβλίου και να αντιληφθούν όλους τους όρους που σχετίζονται με την παραγωγή των βιβλίων (όπως συγγραφέας, εικονογράφος, βιβλιοδέτης, περιεχόμενα, εξώφυλλο, οπισθόφυλλο κ.λπ.).

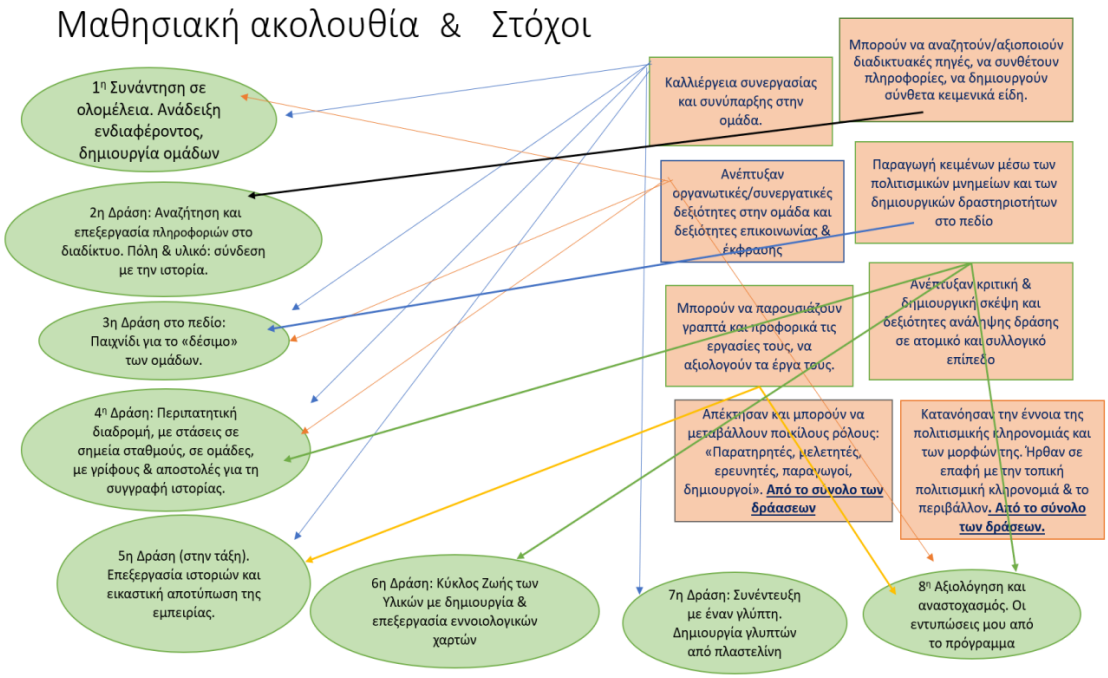
3. Αξιολόγηση και αναστοχασμός

Η αξιολόγηση του συνολικού έργου έγινε μέσω συζήτησης στην ομάδα και αναστοχασμού τόσο επί της διαδικασίας και της συνολικής εξέλιξης της δραστηριότητας όσο και σχετικά με τη διαχείριση όλου του υλικού καθώς επίσης και σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας. Η συνολική δραστηριότητα ήταν προϊόν συνεργασίας στην ομάδα και φάνηκε πως ενίσχυσε τις σχέσεις και τους δεσμούς μεταξύ των μαθητών αλλά και τις σχέσεις των μαθητών με το περιβάλλον και τα πολιτιστικά μνημεία του τόπου τους. Οι στόχοι που αρχικά είχαν τεθεί υλοποιήθηκαν μέσα από μια σειρά μαθησιακών δραστηριοτήτων, όπως αποτυπώνεται σχηματικά στην Εικόνα 15.

4. Συζήτηση

Στην εργασία αυτή, παρουσιάστηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατά τη διάρκεια του οποίου παρήχθησαν από μαθητές βιβλία, στα οποία συμπεριλήφθηκαν ιστορίες δημιουργικής γραφής αποτέλεσμα βιωματικής δράσης στο πεδίο,τις οποίες οι μαθητές εικονογράφησαν χρησιμοποιώντας την εικόνα ως μεταδότη μηνυμάτων. Επιπλέον στα βιβλία συμπεριλήφθηκαν συνεντεύξεις, διαδικτυακές έρευνες και εικόνες μνημείων και γλυπτών του τόπου και των ίδιων των μαθητών. Οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής που χρησιμοποιήθηκαν ως κεντρική δράση στο παρόν πρόγραμμα στοχεύουν στον επαρκή αναγνώστη, σημαντικό χαρακτηριστικό του ενεργού πολίτη.

Εικόνα 15: Η μαθησιακή ακολουθία και οι στόχοι που υλοποιήθηκαν



Η δημιουργική γραφή μέσα από τη δυναμική των ομάδων, όπως εφαρμόστηκε στο παρόν πρόγραμμα, καλλιεργεί τη συν-εργατικότητα, τη συνύπαρξη και τον διάλογο καθώς κάθε νέα πρόταση και το συνολικό, τελικό κείμενο δομείται όχι από

το *εγώ* αλλά από το *εμείς*. Είναι ένας τρόπος όπου τα άτομα δεν περιγράφουν απλά το περιβάλλον τους αλλά συμμετέχουν ενεργά, παρεμβαίνουν δυναμικά, το αναδημιουργούν και γίνονται οι ήρωες του μύθου που οι ίδιοι 'πλέκουν'. Αποτελεί σημαντικό βίωμα ιδιαίτερα όταν διαδραματίζεται στο πεδίο.Η δόμηση πολυτροπικών κειμένων με τον τρόπο που περιεγράφηκε στη παρούσα εργασία κατατίθεται ως μια πρόταση εφαρμογής για μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς φαίνεται πως μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, στην ανάπτυξη του περιβαλλοντικού γραμματισμού και της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, Β, &Χοντολίδου, Ε. (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο… μια νέα πρόταση διδασκαλίας.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ασωνίτης, Π. (2001). *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Behrendt, M., &Franklin, T. (2014). A Review of Researchon School Field Trips and Their Value in Education. *International Journal of Environmental and Science Education,*9 (3), 235-245.

Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στη χώρα των χρωμάτων. Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Γκατζιάς, Γ., (2008). «Κεφάλαιο 4: Η διαχείριση των πολιτιστικών αγαθών: οι τεχνολογικές και οικονομικές διαστάσεις των πολιτιστικών αγαθών στην κοινωνία των πληροφοριών και της γνώσης». Στο Γκαντζιάς Γ., *Εναλλακτικό Διδακτικό Υλικό*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Γρόσδος, Σ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 54-68.

Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα & Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Δασκολιά, Μ. (2015). Μάθηση για την αειφορία μέσα από την κατασκευή ψηφιακών τεχνουργημάτων. Στο Γ. Νικολάου & Κ. Κώτσης (Επιμ.) - Ε. Φλογαΐτη (επιστημ. επιμέλεια της θεματικής περιοχής *«Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»), Περιβάλλον – Γεωγραφία – Εκπαίδευση.* Τιμητικός Τόμος για τον Ομότιμο Καθηγητή Απόστολο Κατσίκη (σσ. 95-118). Αθήνα: Πεδίο.

Δασκολιά, Μ. &Κουκουζέλη, Β. (2021). Εκπαίδευση Waldorf και Αειφόρο Σχολείο. Διερευνώντας τη σύγκλιση ανάμεσα σε δύο εκπαιδευτικά μοντέλα μέσα από μια αφηγηματική έρευνα. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 3(2), 1-15. DOI: https://doi.org/10.12681/ees.28816

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Daskolia, M., Liarakou, G., &Gavrilakis, C. (2009). The European potential of Environmental Education for sustainability. In P.-M. Rabensteiner& E. Ropo (Eds.),

European Dimension in Education and Teaching, Vol. 2: Identity and Values in Education (pp.138-155). Baltmannsweiler, Germany: Schneider Verlag Hohengehren.

Καρακίτσιος, Α. (2012). «Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;». *Κείμενα, 15* (ηλεκτρονικό περιοδικό), Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο: http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf.

Κόκκοτας, Π. & Πλακίτση, Κ. (2005). *Μουσειοπαιδαγωγική και Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες*. Αθήνα: Πατάκης.

Κόμης, Β. Ι. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών.* Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής. Στο Γ. Παπαντωνάκης& Η.Τ. Κωτόπουλος, *Τα ετεροθαλή* (21-36). Αθήνα: Ίων.

Κωτόπουλος, Τ. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *Κείμενα*, 15 (ηλεκτρονικό περιοδικό). Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο: http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf.

Κωτόπουλος, Τ., Βακάλη, Α., & Ζωγράφου, Μ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Kress, G. (2000). *Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον. Γλωσσικός Υπολογιστής 2*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Kress, G. & Van Leeuwen, Th. (2001*). Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication.* London: EdwardArnold.

Λιαράκου, Γ., & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις.* Αθήνα: Νήσος.

Marshall, S. (1974). *Creativewriting.*Macmillan Education Ltd.

Παπαδοπούλου, Μ. (2002). Η χρήση των λογοτύπων για την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης από παιδιά προσχολικής ηλικίας: Διευκολύνσεις και περιορισμοί. Στο: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα,* Πρακτικά του Β' Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα: Ατραπός.

Πρέπης, Α. (2013). *Η Παγκόσμια Κληρονομιά στα χέρια των παιδιών. ΓΝΩΡΙΖΩ, ΜΑΘΑΙΝΩ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ. Ένα εκπαιδευτικό πακέτο υλικών για παιδαγωγούς.*Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Palmer, J. (1998). *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*. London: Routledge.

Ρηγόπουλος, Γ. (1997). *Κείμενο και Εικόνα. Όρια και δυνατότητες σύγκρισης*. Αθήνα: Σμίλη.

Σιβροπούλου, Ρ. (2003). *Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών. Θεωρητικές και διδακτικές διαστάσεις.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σύμβαση Πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης για την αξία της πολιτιστικής κληρονομιάς για την κοινωνία, Πορτογαλία (2005): https://rm.coe.int/1680083746

Scott, W., & Gough, S. (Eds.) (2004). *Sustainable Development and Learning. Framing the Issues.* London: Routledge Falmer.

Silvers, A. (2004). Pedagogy and Polemics: Are Art Educators Qualified to teach Visual Culture?*Art Education and Visual Culture Studies*, 106(1), 19–23.

Smith, A. & Sobel, D. (2010*). Place and Community-based Education in Schools.* New York & London: Routledge Taylor & Francis Group.

Sobel, D. (2004). *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*. Orion Society.

Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities.* USA: Great Barrington, The Orion Society.

Τσάτσου-Νικολούλη, Σ., Μαυρογένη, Σ., Κωτόπουλος, Τ., & Αλευριάδου, Α. (2021). Οι τρόποι σκέψης στο μοντέλο της Binkley και η ενίσχυσή τους μέσα από το ερευνητικό/παρεμβατικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» στο δημοτικό σχολείο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης,* 7, 79-113. https://doi.org/10.12681/dial.25862

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε., &Δασκολιά, Μ. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα "αειφόρο" μέλλον. Στο Π.Α. Αγγελίδης & Γ.Γ. Μαυροειδής (Επιμ.*), Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*, Τόμος Β΄ (σσ. 281-302). Αθήνα: Εκδ. Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Χοντολίδου, Ε. (1999). *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Γλωσσικός Υπολογιστής 1*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

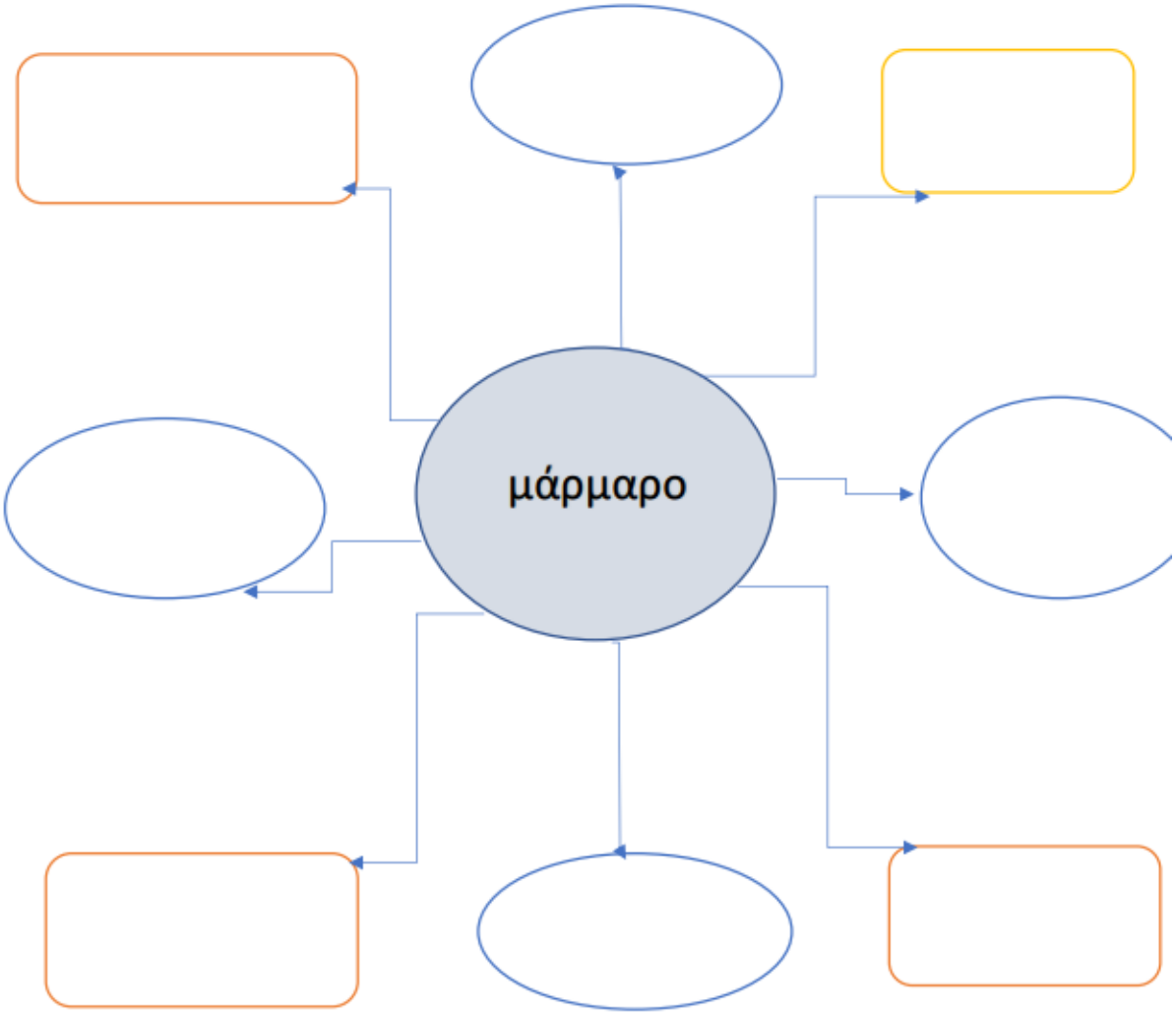
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«ΔΗΜΙΟΥΡΓΩ ΤΟΝ ΔΙΚΟ ΜΟΥ ΚΥΚΛΟ ΖΩΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΥΛΙΚΟ ΜΑΡΜΑΡΟ»

Οδηγίες: Συμπληρώνω το αραχνόγραμμα για τα στάδια εξόρυξης, μεταφοράς και επεξεργασίας το υλικό «μάρμαρο». Συμπληρώνω και όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται στον κύκλο ζωής του υλικού πχ. Πού το βρίσκουμε; Πώς το παίρνουμε; Ποιες οι διαδικασίες εξόρυξής του; Πώς το επεξεργαζόμαστε; Πώς το μεταφέρουμε; Ποιες μορφές ενέργειας απαιτούνται για κάθε παραπάνω στάδιο; Πού χρησιμοποιούμε αυτό το υλικό; Τι μπορεί να γίνουν τα υλικά όταν κατασκευές από μάρμαρο χαλάσουν;

Αν χρειαστεί συμπλήρωσε και επιπλέον κόμβους.



ΜΑΡΜΑΡΟΦΟΡΟΣ ΧΑΡΤΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
KOMOTINI
XANTHI
DRAMA
SERRES
KAVALA
ALEXANDROUPOLIS
KILKIS
EDESSA
THESSALONIKI
FLORINA
NAOUSA
VERIA
KASTORIA
PTOLEMAIDA
POLYGYROS
KOZANI
KATERINI
GREVENA
IOANNINA
LARISSA
TRIKALA
EGOUMENITSA
KARDITSA
VOLOS
ARTA
PREVEZA
KARPENISSI
LAMIA
AGRINIO
AMFISSA
LEVADIA
CHALKIDA
MESSOLOGHI
THEBA
PATRA
KARYSTOS
ATHENS
PYRGOS
NAFPLIO
TRIPOLIS
KALAMATA
SPARTI
IONIAN SEA
AEGEAN SEA
Lesvos isl.
Skyros isl.
Kefallonia isl.
Zakynthos isl.
Chios isl.
Andros isl.
Tenos isl.
Ikaria isl.
Paros isl.
Naxos isl.
Crete isl.
CHANIA
RETHYMNO
HERACLION
AG. NIKOLAOS
WHITE MARBLE
TISH - SEMIWHITE - GREYWHITE MARBLE
GREY - ASH - BLACK MARBLE
BEIGE - BROWN MARBLE
PINK - RED MARBLE

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΕΝΑΝ ΓΛΥΠΤΗ»

Ερωτήσεις:

Ποιο είναι το αγαπημένο σας υλικό για την κατασκευή των γλυπτών σας;

.....

.....

Ποια διαδικασία ακολουθείται για να φτιαχτεί ένα γλυπτό;

.....

.....

Πόσο δύσκολο είναι να δώσετε μορφή στο μάρμαρο και να το κάνετε άγαλμα;

.....

.....

Από πού προμηθεύεστε το μάρμαρο για τα γλυπτά σας και με ποια κριτήρια το επιλέγετε;

.....

.....

Πόσος χρόνος χρειάζεται για την κατασκευή ενός αγάλματος από μάρμαρο;

.....

.....

Ποια είναι τα απαραίτητα εργαλεία και ποια άλλα υλικά χρειάζονται για να φτιαχτεί ένα γλυπτό από μάρμαρο;

.....

.....

.....

Ένα μπαμ!... Μια ιστορία ως τα πέρατα του κόσμου και πάλι πίσω: Ουτοπικές διαστάσεις στη Λογοτεχνία για Παιδιά και Νέους με αφορμή τοβιβλίο της Μαρί Μπεραχά

Κωνσταντίνος Μυλωνάς
Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Πατρών
mylonask@upnet.gr
Δημήτρης Πολίτης
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
dimpolitis@upatras.gr

Περίληψη

Στο λογοτεχνικό βιβλίο για μη ενήλικους αναγνώστες της Μαρί Μπεραχά, *Ένα μπαμ!... Μια ιστορία ως τα πέρατα του κόσμου και πάλι πίσω*, τα παιδιά και οι μη ανθρώπινοι λογοτεχνικοί χαρακτήρες εμφανίζονται ως φορείς δράσης και αντίστασης. Αποτελούν φορείς ενός ατομικού ουτοπικού οράματος το οποίο δύναται να έχει μετασχηματιστική δύναμη, ώστε να καταλήγει σε μία συλλογική μεταβολή. Ο νεαρός αναγνώστης/Η νεαρή αναγνώστρια έρχεται σε επαφή με εναλλακτικές μορφές του μέλλοντος μέσα από τη λογοτεχνική έκφραση ενός ουτοπικού οραματισμού. Η αισιόδοξη οπτική της Λογοτεχνίας για Παιδιά καθίσταται ένας δίαυλος ανάμεσα στις πραγματικότητες και στις επιθυμίες, καθώς μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο μορφοποιείται η δυνατότητα του εφικτού, ώστε να διαμορφωθούν οι κατάλληλοι κοινωνικοί σχηματισμοί. Στην παρούσα εργασία αξιοποιούμε τους ερευνητικούς άξονες του ιδεολογικού πλαισίου, του φυσικού περιβάλλοντος, της δράσης, της αντίστασης και του ουτοπικού μετασχηματισμού, ώστε να μελετήσουμε την ουτοπική προβολή τουλογοτεχνικού κειμένου, χάρη στην οποία διατηρείται η ικανότητά του να αμφισβητεί και να αντιστέκεται σε κυρίαρχες ιδεολογίες και κοινωνικές πρακτικές.

Λέξεις-κλειδιά: Μαρί Μπεραχά, ουτοπία, Λογοτεχνία για Παιδιά, περιβάλλον, μετασχηματισμός

Abstract

In Marie Beraha's non-adult fiction, *A Bam! ... A Story to the End of the World and Back Again*, children and non-human literary characters appear as agents of action and resistance. They are bringers of an individual's utopian vision that could have transformative power, resulting in a collective change. The young reader comes in contact with alternative forms of the future through the literary diction of an utopian vision. The optimistic perspective of Literature for Children becomes a channel between realities and desires, as through the literary text the possibility of the

achievable is formed, in order for the appropriate social formations being shaped. Throughout this paper, we utilize the research axes of the ideological framework, of the natural environment and action, of the resistance and utopian transformation, inorder to study the utopian projection of the literary text, which maintains its ability to challenge and resist dominant ideologies and social practices.
Keywords: Marie Beraha, utopia, Children's Literature, environment, transformation

0. Εισαγωγικά

Το λογοτεχνικό βιβλίο για μη ενήλικους αναγνώστες της Μαρί Μπεραχά, *Ένα μπαμ!... Μια ιστορία ως τα πέρατα του κόσμου και πάλι πίσω* (*Ένα μπαμ!...)* εντάσσεται στο σώμα των λογοτεχνικών κειμένων που εμπεριέχουν τη χειραφετική ουτοπική φαντασία (Baccolini & Moylan, 2003, 2). Σύμφωνα με αυτή, η έρευνα για την ουτοπικότητα ενός κειμένου δεν περιλαμβάνει, απαραίτητα, τα στοιχεία του κλασικού ουτοπικού είδους. Οι περιορισμοί της παραδοσιακής ουτοπίας υπερκεράζονται, ενώ παράλληλα διατηρείται η ικανότητα των κειμένων να αμφισβητούν και να αντιστέκονται σε κυρίαρχες ιδεολογίες και κοινωνικές πρακτικές (Bradford, 2008, 4). Δεν προτείνεται, δηλαδή, μία συγκεκριμένη κοινωνική και πολιτική τάξη πραγμάτων, αλλά ο ίδιος ο ουτοπικός χώρος συνιστά μία μετασχηματιστική κατεύθυνση (Bradford, 2008, 78). Το κείμενο της Μπεραχά δεν εστιάζει σε μία κλειστή ουτοπική εκδοχή κοινωνίας,αλλά εμπεριέχει μορφές ενός κόσμου ατελούς, προτάσσοντας τη διαφορετικότητα. Με τον τρόπο αυτό οι εναλλακτικές λύσεις καθίστανται εύκολαναγνωρίσιμες (Moylan, 1986, 10-11).

1. Θεωρητικό πλαίσιο --Μεθοδολογία

Οι ουτοπικές επιθυμίες πηγάζουν από τη δυσοίωνη πραγματικότητα και τις συνακόλουθες τάσεις φυγής από αυτή. Η διαφυγή δύναται να επιτευχθεί μέσααπό την επιστροφή στη φύση, την αναβίωση του ουτοπικού παρελθόντος ή διαφόρων εξωτικών κόσμων (Κουρή, 2009). Ο οραματισμός καλύτερων κόσμων «αναδύεται ως απάντηση σε μια μη ικανοποιητική εμπειρική πραγματικότητα». Η ουτοπική παρόρμηση εκφράζεται με την υπέρβαση της δεδομένης πραγματικότητας, προτείνοντας έναν κόσμο διαφορετικό από τον υπάρχοντα. Η ουτοπική σκέψη προτάσσει το δυνητικό έναντι του πραγματικού (Sana, 2014, 203), ενώ συνίσταται στην αντίθεση ανάμεσα στην τελειότητα της ουτοπίας και στην ατέλεια της κοινωνίας του αναγνώστη (Mir, 2018, 41). Το γενικότερο πλαίσιο της λογοτεχνίας εμπεριέχει έναν εγγενώς ουτοπικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με τον Ernst Bloch (1989), ο λόγος ύπαρξης τηςλογοτεχνίας δεν είναι άλλος από την απεικόνιση ενός διαφορετικού κόσμου. Υπό αυτή την οπτική, τα σχετικά λογοτεχνικά κείμενα διαμορφώνουν μία κατηγορία, όπου το ουτοπικό όραμα λειτουργεί ως ένα κοινωνικό σχόλιο, μια αλληγορία της επιθυμίας για αλλαγή και μετασχηματισμό (Longxi, 2002, 1).

Στη Λογοτεχνία για Παιδιά, ειδικότερα, εντοπίζεται μία σύγκρουση μεταξύ του παιδικού και του ενήλικου κόσμου. Το παιδί βρίσκεται στο κέντρο της δράσης με

αποτέλεσμα να έχει την κύρια ευθύνη για την εξέλιξη των γεγονότων. Μέσα από τις ουτοπικές αναπαραστάσεις στη λογοτεχνία, οι νέοι ενθαρρύνονται να αμφισβητήσουν την κοινωνία στην οποία ζουν. Τα κείμενα που απευθύνονται σε παιδιά και εμπεριέχουν ουτοπικές διαστάσεις διαδραματίζουν έναν κρίσιμο ρόλο και είναι εξόχως σημαντικά. Αυτό οφείλεταιστο ότι αποτελούν την πρώτη επαφή των παιδιών και των νέων με εκφράσεις συλλογικής κοινωνικής οργάνωσης (Hintz & Ostry, 2003, 1-2).

Η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου θεωρείται ως «η προσεκτική ανάγνωση μικρών συνόλων των κειμένων, τα οποία ερμηνεύονται από τον αναλυτή και έπειτα πλαισιώνονται με νέες αφηγήσεις» (Krippendorff, 2004, 87). Σύμφωνα με τον ερμηνευτικό αυτό ορισμό, η στάση του ερευνητή είναι προσανατολισμένη στην ανταπόκριση του αναγνώστη και, ως εκ τούτου, δύναται να είναι κριτική. Τηρείται, δηλαδή, μία κριτική ερευνητική στάση, η διάσταση της οποίας προκύπτει από το πλαίσιο που χρησιμοποιείται, ώστε να αναπτύσσονται οι συλλογισμοί μέσα στο κείμενο, διαμέσου αυτού, αλλά και πέρα από το κείμενο (Beach κ.ά., 2009, 130). Επιπρόσθετα, η Κριτική Ανάλυση Περιεχομένου μάς επιτρέπει να αναλύσουμε το ίδιο βιβλίο από τη σκοπιά διαφορετικού θεωρητικού πλαισίου, με αποτέλεσμα να μπορέσουμε να αναπτύξουμε πολλαπλές προοπτικές. Ειδικότερα, όσον αφορά τη Λογοτεχνία για Παιδιά, το κριτικό στοιχείο συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση του πολιτιστικού, κοινωνικοπολιτικού και οικονομικού πλαισίου των κειμένων, καθώς και στην αναγνώριση των τρόπων με τους οποίους τα κείμενα αυτά διαμορφώνουν την πρόσληψη της κοινωνίας από τα παιδιά και την αλληλεπίδρασή τους με αυτή. Οι προσεγγίσεις αυτές παρέχουν στην Κριτική Ανάλυση Περιεχομένου τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από ταπαιδιά, ώστε να εμπλακούν τα ίδια ως κριτικοί αναγνώστες των κειμένων (Beach κ.ά., 2009, 142).

2. Ουτοπικές διαστάσεις στο βιβλίο της Μαρί Μπεραχά

2.1. Χώρος

Ο χώρος οριοθετεί ένα πεδίο δράσης και αντίδρασης ανάμεσα στα άτομα και στο περιβάλλον, υλικό και κοινωνικοπολιτισμικό (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2012, 1). Αποκτά, έτσι, πολιτικό περιεχόμενο, συμβολίζοντας τοντρόπο διακυβέρνησης μίας χώρας (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2012, 3). Οιχαρακτήρες του βιβλίου, πέντε ζώα, ένα αυτοκίνητο, ένα ποδήλατο και η Μίνθη, συγκροτούν μία συντροφιά, γυρίζουν σε διάφορα μέρη της Γης και αναζητούνιδανικούς κόσμους, με σκοπό την απελευθέρωση των καταπιεσμένων ζώων.

Οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες στο *Ένα μπαμ!…* βιώνουν μία δυσαρμονία με το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον που ζουν, ώστε θα μπορούσαμε ναισχυριστούμε πως το περιβάλλον αυτό συνιστά έναν δυστοπικό χώρο (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2012, 3). Την ίδια στιγμή, όμως, ενυπάρχει μέσα στο αστικό τοπίο «τόσο το πνεύμα της ουτοπίας όσο και το αντίθετό του» (Ροζάνης, 2003, 49). Συγκεκριμένα, η συνοικία της Κυψέλης στην Αθήνα οριοθετεί το χώρο, όπου εκφράζονται τα

δυστοπικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνίας και του αστικού τρόπου ζωής στο Δυτικό κόσμο. Η υπερβολική πυκνότητα του πληθυσμού δεν αφήνει περιθώρια άνετης διαβίωσης, καθώς «οι άνθρωποι ζουν ο ένας πάνω στον άλλο» (Μπεραχά, 2011, 5).

Η προβληματική κατάσταση του χώρου, όπου διαβιούν οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες, αντιδιαστέλλεται με την περιγραφή του κόκκινου νησιού, το οποίο συγκεντρώνει χαρακτηριστικά ενός ουτοπικού χώρου και αποτελεί το στόχο των ιππόκαμπων για μία ζωή χωρίς καταπίεση.

Το δυστοπικό παρόν δεν μπορεί να προσπελάσει το απομονωμένο κόκκινο νησί που τοποθετείται μεν μέσα σε αυτόν τον κόσμο, αλλά αποτελεί έναν περίκλειστο χώρο, «μια κλειστή θάλασσα μέσα στη θάλασσα» (Μπεραχά, 2011, 75). Η απολύτως διακριτή χωρική διάσταση της ουτοπίας και η αδυναμία προσπέλασής προβάλλει ως κεντρικό στοιχείο των πρώιμων περιγραφών του ουτοπικού χώρου.

2.2. Ιδεολογικές παράμετροι

Έχει υποστηριχτεί πως η λογοτεχνία για νέους διαπλέκεται πάντοτε με ιδεολογικές θέσεις (McCallum & Stephens, 2011, 370). Οι κυρίαρχες αρχές και οιαξίες, σύμφωνα με τις οποίες διαμορφώνεται ο κόσμος, αποτελούν συστατικά στοιχεία για τη διερεύνηση φαντασιακών εναλλακτικών για τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Άλλωστε, η ουτοπική προοπτική συνδέεται με την ιδεολογία, στο βαθμό που η εκάστοτε κυρίαρχη ή μη ιδεολογία περιλαμβάνει όχι μόνο «το σύνολο των αντιλήψεων που διατηρούνται ακόμη και χωρίς να παρακολουθούν τις εξελίξεις», αλλά, ταυτόχρονα, εμπεριέχει και την «αλλαγή» (Κανατσούλη, 2004, 17).

Οι ιδεολογικές αρχές και οι αξίες, ρητές ή υπονοούμενες, αποτελούν αντικείμενο μελέτης σχετικά με κείμενα της ουτοπικής λογοτεχνίας (Moran, 2003, 140-141). Οι συγκρούσεις των χαρακτήρων προκύπτουν από τη διαμάχη τους με την κοινωνία ή με τη φύση και χαρακτηρίζουν την πλοκή μιας ιστορίας (Lukens, 1995, 66). Η διαλεκτική σχέση των εννοιών της ταυτότητας και του διαφορετικού αποτελεί τη βάση, όπου εδράζεται η «θεμελιώδης δυναμική κάθε ουτοπικής πολιτικής», στο βαθμό κατά τον οποίο τέτοιες πολιτικές σκοπεύουν στον οραματισμό και, μερικές φορές, στην υλοποίηση ενός συστήματος ριζικά διαφορετικού από το υπάρχον (Jameson, 2005, xii).

Ο ουτοπικός οραματισμός φέρει, με επαναστατικό τρόπο, την έννοια της αλλαγής. Αυτή, όμως, δεν νοείται ως μία διαφυγή από τον παρόντα κόσμο ή μια παράδοση σε αυτόν· αποτελεί μία αναγνώριση του Άλλου, εντός της ίδιας της επιθυμίας (Moran, 2003, 151). Η διαφορετικότητα θεωρείται ένα φυσικό χαρακτηριστικό που απαντά στο σύνολο των ζωντανών οργανισμών και κάθε προσπάθεια επιβολής της ομοιομορφίας είναι ανέφικτη: «Όλοι μας έχουμε φτιαχτεί με διαφορετικά προτερήματα, για να μπορέσουμε να επιβιώσουμε» (Μπεραχά, 2011, 23). Η επικοινωνία των ατόμων διακρίνεται από ειλικρινή αισθήματα σεβασμού και αποδοχής της αξίας του κάθε προσώπου. Η ανάπτυξη

διαπροσωπικών σχέσεων βρίσκεται μέσα στα όρια των δυνατοτήτωντων ατόμων, καθώς «είναι άπειρες οι γλώσσες με τις οποίες μπορούν να επικοινωνήσουν όσοι νοιάζονται ο ένας για τον άλλον» (Μπεραχά, 2011, 24). Ηανταλλαγή των ρούχων μεταξύ της Μίνθης και της Σούκα (Μπεραχά, 2011, 48) καταδεικνύει την κοινή υπόσταση της καθεμιάς ύπαρξης, ανεξάρτητα από τα διαφορετικά εξωτερικά χαρακτηριστικά ή και το διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον της κοινωνίας, όπου ζουν. Έτσι, διαφαίνεται η σχέση του κειμένουμε εκείνα τα ρεαλιστικά κείμενα που αναφέρονται σε κοινωνικά ζητήματα και εμπεριέχουν αναπαραστάσεις συμπεριφορών βασισμένες στο φύλο ή στη φυλή(McCallum & Stephens, 2011, 370).

Το λογοτεχνικό κείμενο διαπνέεται από την κριτική αντιμετώπιση του φαινομένου της υπερκατανάλωσης. Η Μίνθη και οι άνθρωποι στη σύγχρονη δυτική κοινωνία έχουν στη διάθεσή τους μία πλειάδα αντικειμένων, η χρησιμότητα των οποίων αμφισβητείται. Αντίθετα, οι νομάδες ζουν, πράττουν και ενδιαφέρονται μονάχα για τα απαραίτητα της ζωής (Μπεραχά, 2011, 19). Μετον τρόπο αυτό, το κείμενο εκφράζει τους ιδεολογικούς ορίζοντες της εποχής μας, αλλά «ανακαλύπτοντας νέο νόημα» και ανατρέποντας την κατάστασή μας μέσα στους ορίζοντες αυτούς (Davidson, 2021, 1076-1077).

Έτσι, το δίπολο προνομιούχο-μη προνομιούχο παιδί δρα αντεστραμμένο μέσα από την οπτική του κειμένου. Εδώ, προνομιούχο εμφανίζεται το παιδί πουμεγαλώνει στην κοινωνία των νομάδων της Αφρικής, ενώ το παιδί που μεγαλώνει σε μία σύγχρονη δυτική κοινωνία είναι στην ουσία ένα αδικημένο παιδί, όπως παραδέχεται η Μίνθη, διαπιστώνοντας πως στ' αλήθεια είναι λίγα τα πράγματα που χρειαζόμαστε πραγματικά, ώστε να είμαστε ευτυχισμένοι (Μπεραχά, 2011, 20).

Η αξία των υλικών αγαθών υποτιμάται, ενώ αναγνωρίζεται η ανωτερότητα των πνευματικών απολαύσεων. Η συσσώρευση υλικών αγαθών δεν είναι επιθυμητή, όποια και αν είναι η αξία τους. Μάλιστα, η παραδοχή αυτή φτάνει ως την άρνηση αναζήτησης του μαγικού φίλτρου ή της εύρεσης του αθάνατου νερού, που μπορεί να οδηγήσει ακόμη και στην υπέρβαση του θανάτου. Τα χαρακτηριστικά της ουτοπικής ζωής αποτελούν η συντροφιά, ο διαμοιρασμόςτων εμπειριών ανάμεσα σε όλα τα πλάσματα (Μπεραχά, 2011, 86).

Ο υπερβολικός δεσμός με έναν τόπο δεν θεωρείται θετικό στοιχείο. Προκρίνεται η συμπεριφορά, η οποία διαπνέεται από μία αίσθηση κοσμοπολίτικης διάθεσης. Η ευελιξία και η άνεση κινήσεων που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της υιοθέτησης μίας τέτοιας στάσης, επιτρέπει την αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων εμφανίζονται. Έτσι, γίνεται κατορθωτό το άλμα των ιππόκαμπων προς την αναζήτηση του άγνωστου, ουτοπικούνησιού (Μπεραχά, 2011, 75). Η πατριδολατρία, δηλαδή, αποτρέπει και εξουδετερώνει την αναζήτηση καλύτερων όρων ζωής. Ο γενέθλιος τόπος και ημυρωδιά της μνήμης του δεν συνδέεται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως π.χ. με ένα δέντρο ή με ένα λουλούδι, ούτε με έναν ορισμένο τρόπο ζωής και κάποια προσδιοριστικά στοιχεία του, όπως είναι το φαγητό. Η νοσταλγία της πατρίδας σχετίζεται με τα παιδικά χρόνια, τα οποία ταυτίζονται με το παιχνίδι,την

ανεμελιά, την οικογενειακή συντροφιά (Μπεραχά, 2011, 30).

Η βίωση της αλληλεγγύης και της συντροφικότητας μετασχηματίζουν τον τρόπο της σκέψης της πολικής αρκούδας. Η επιστροφή στην πατρίδα της αντιμετωπίζεται πλέον με τρόπο ψυχρό: «Ναι, πάμε σπίτι, είπε χωρίς ενθουσιασμό η άσπρη αρκούδα, ενώ για πρώτη φορά αναρωτήθηκε τι σημαίνεισπίτι…». Ανατρέπεται η προτεραιότητα στην επιμήκυνση των χρόνων διαβίωσης και στο όσο το δυνατόν μεγαλύτερο προσδόκιμο ζωής. Αντιθέτως,προτιμάται η ζωή μαζί με τους φίλους, παρά η παραμονή σε ένα περιβάλλον έμπλεο μοναξιάς (Μπεραχά, 2011, 35).

Η έννοια της βίας παρουσιάζεται με μία καταρχήν αρνητική πτυχή. Η εκδήλωση της αντίδρασης από τα πουλιά εκκινεί με μη βίαιο τρόπο. Στη συνέχεια, όμως, αναγκάζονται να καταφύγουν στη χρήση της βίας, μόνο από τη στιγμή που οι αντίμαχοι αρχίζουν να φέρονται βίαια. Η καταφυγή στη βία αποτελεί στην ουσία εκδήλωση "αντι-βίας". Οι βίαιες ενέργειες των πουλιών λειτουργούν ως απάντηση στη βιαιότητα που αυτά δέχονται (Μπεραχά, 2011, 105). Με τα πουλιά μπορούν να ταυτιστούν τα παιδιά, καθώς αποτελούν τα τελευταία «κύρια θύματα της φυσικής κακομεταχείρισης» (Giddens, 2002, 239).

Με ιδιαίτερα αρνητικό τρόπο περιγράφονται οι εκδηλώσεις ατομικιστικής συμπεριφοράς, ως παράδειγμα της οποίας εκλαμβάνεται το εγωιστικό ενδιαφέρον που δείχνουν οι ενυδρίδες, οι οποίες επιδιώκουν τη διάσωσηατόμων μόνο από το είδος τους και δεν βοηθούν τα υπόλοιπα ζώα. Αυτή η συμπεριφορά, τελικά, τιμωρείται, αφού, κατά κάποιο τρόπο, επέρχεται η δικαίωση των υπόλοιπων ζώων από το γεγονός πως τα μαντικά προγνωστικά χαρίσματα ισχύουν, πλέον, μόνο για αυτά και όχι για τις ενυδρίδες (Μπεραχά, 2011, 87).

Ο γιατρός διακατέχεται από ειλικρινή συναισθήματα ανθρωπιάς και αλληλεγγύης. Η συντροφιά επιλέγει να απαγάγει το συγκεκριμένο γιατρό, διότιδιέβλεψε τα φιλάνθρωπα αισθήματά του από «τον τρόπο που αγκάλιαζε τα παιδιά ή τον τρόπο που χαμογελούσε» (Μπεραχά, 2011, 33). Η ίδια η ομάδα που σχηματίζεται από τη Μίνθη και τα ζώα διακατέχεται από αντιλήψεις συλλογικότητας και αλληλοβοήθειας: «Μόνο αν μείνουμε ενωμένοι θα τα καταφέρουμε» (Μπεραχά, 2011, 41). Οι επιχειρήσεις απελευθέρωσης των φυλακισμένων ζώων πραγματοποιούνται με τη συνεργασία και την οργάνωση αντιστασιακών ομάδων (Μπεραχά, 2011, 89).

2.3. Φύση

Η σχέση φύσης και ουτοπικής κοινωνίας, καθώς και τα ερωτήματα σχετικά με το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η φύση στα σχέδια ή τις επιθυμίες για μία ιδανική κοινωνία, έχουν αποτελέσει αντικείμενο ιδιαίτερης έρευνας (Garforth, 2006, 5), ενώ η ουτοπική γραφή έχει συσχετιστεί με τα οικολογικά ζητήματα (Clute, 2003, 73). Η καλύτερη κοινωνία που εκφράζουν τα ουτοπικά οράματα συμπεριλαμβάνει μορφές αναπαράστασης της οικολογικής διάστασης της "χωρικότητας" (Bradford, 2008, 5). Ο ανθρωποκεντρισμός νοείται ως η πρωταρχική αιτία των δυστοπικών όρων

(Glotfelty, 1996, 225-240) και το οικολογικό πρόβλημα, σε συνάρτηση με την κυρίαρχη ιδεολογία, απεικονίζεται ως κυρίαρχο πρόβλημα της Δύσης (Παπαντωνάκης, 2011, 149).

Στο *Ένα μπαμ!...* εκφράζεται η αντίθεση στην εργαλειακή αντιμετώπιση των πλασμάτων της φύσης. Στο δυστοπικό παρόν, οι άνθρωποι αντιμετωπίζουντα ζώα, όπως «το αγαπημένο τους παιχνίδι» (Μπεραχά, 2011, 50) και δεν παρουσιάζεται καμία ηθική νομιμοποίηση για τη στέρηση της ελευθερίας των ζώων. Οι απαντήσεις του πατέρα της Μίνθης κρίνονται μη ικανοποιητικές. Στην πραγματικότητα, διαγράφεται η θέση ότι δεν υπάρχει καμία απάντηση που να μπορεί να δικαιολογήσει το πώς τα άτομα ενός είδους μπορούν να διασκεδάζουν με τη φυλάκιση άλλων ζωικών ειδών (Μπεραχά, 2011, 10).

Ο οραματισμός της Μίνθης για τη μελλοντική κοινωνία δεν περιλαμβάνει ιδιοκτησιακές αντιλήψεις για τη φύση, καθώς κανένα πλάσμα δεν μπορεί να ανήκει σε άλλο, αφού το κάθε πλάσμα «ανήκει στον εαυτό του» (Μπεραχά, 2011, 85). Η στάση των ανθρώπων, που θέλει τα ζώα να αναγνωρίζονται μόνο ως «φάρμακα, εκθέματα […], στολίδια ή φαγητό» (Μπεραχά. 2011, 72) είναι κατακριτέα. Μέσα από τη λογοτεχνική αφήγηση προβάλλεται η οπτική γωνία των ειδών που δέχονται την ανθρώπινη καταπίεση. Ο χωρισμός των πλασμάτων από το φυσικό τους περιβάλλον τούς προκαλεί γενικότερουςυπαρξιακούς προβληματισμούς. Η μικρή ιππόκαμπος, με αφορμή τις αναφορές στο σπιτικό που δεν γνώρισε ποτέ της, προεκτείνει τους συλλογισμούς της προς ερωτήματα για την ίδια τη φύση του όντος: «Δεν ξέρω ούτε από πού έρχομαι, ούτε πού πάω. Μετέωρη νιώθω. Ο προορισμός μου είναι με ομίχλη καλυμμένος» (Μπεραχά, 2011, 68).

Η φύση διέπεται από την ενότητα των λειτουργιών της. Η Μίνθη δεν βρίσκεται «στον άλλο κόσμο», παρά στον κόσμο των ζώων, όπου και βρίσκει τη θαλπωρή, τη φροντίδα, την περιποίηση. Τα ζώα τη θρέφουν «σαν να ήταν δικότους παιδί» και η Μίνθη δεν νιώθει «φόβο, παρά μόνο γαλήνη και περιέργεια» (Μπεραχά, 2011, 42). Με την αρνητική αντιμετώπιση της ανθρωποκεντρικής αντίληψης σχετικά με τη φύση, προσφέρεται στον αναγνώστη η ευκαιρία να αντιμετωπίσει δεδομένες συμπεριφορές της σύγχρονης κοινωνίας όπου ζει, υπό διαφορετική οπτική. Έτσι, μπορεί ένας άνθρωπος να βλέπει ένα αντικείμενο, όπως το καπέλο, ως ένα μέσο που χρησιμοποιεί για την ικανοποίηση κάποιας ανθρώπινης επιθυμίας. Ωστόσο, για ένα ζώο, το ίδιο θέαμα δεν αποτελεί παρά το πτώμα ενός άλλου έμβιου όντος (Μπεραχά, 2011,93). Εξίσου διαφορετική είναι η οπτική της Μίνθης σχετικά με αυτό που ο υπόλοιπος κόσμος ονομάζει ζωολογικό κήπο. Αυτή δεν αναγνωρίζει παρά μία φυλακή των ζώων (Μπεραχά, 2011, 10).

Μέσα από τις σχετικές περιγραφές προκρίνεται η υπεροχή του φυσικού περιβάλλοντος συγκριτικά με το αστικό περιβάλλον (Μπεραχά, 2011, 55). Το τοπίο του δάσους και τα ζώα που ζουν σε αυτό κάνουν τον κάστορα να αναφωνήσει μαγεμένος: «Σαν παραμύθι είναι εδώ» (Μπεραχά, 2011, 57).

2.4. Δράση, αντίσταση, ουτοπικός οραματισμός

Η Μίνθη συγκαταλέγεται ανάμεσα σε εκείνους τους παιδικούς/εφηβικούς λογοτεχνικούς χαρακτήρες, οι οποίοι τίθενται στο κέντρο της κειμενικής δράσης, αναλαμβάνοντας την κύρια ευθύνη για τη μορφή, την επιβίωση ή το μετασχηματισμό της κοινωνίας μας (Hintz & Ostry, 2003, 1). Τα παιδιά-πρωταγωνιστές διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στις πράξεις αντίστασης και εναντίωσης, καθώς και στις αφηγηματικές εξελίξεις που φέρνουν τον αναγνώστη σε θέση να κριτικάρει τη σύγχρονη κοινωνία (Bradford κ.ά., 2008, 122). Η ατομική δράση αναπτύσσεται σε περιπτώσεις ύπαρξης ενός συστήματος που στερεί από το άτομο την αυτονομία του ή μία σειρά επιλογών του, ενώ η έκφραση της διαφωνίας προς τη συγκεκριμένη κοινωνική οργάνωση, αλλά και τη συνακόλουθη πολιτική ιδεολογία, ωθεί το άτομο στην απαίτηση για ανατροπή των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας (Παπαντωνάκης, 2010, 99). Οι μυθιστορηματικοί χαρακτήρες που ενσαρκώνουν την πάλη για προσωπική και κοινωνική ολοκλήρωση απεικονίζουν «δυναμικούς ανθρώπους», ικανούς να ηγηθούν της κοινωνίας και των ατόμων στο μέλλον, επιτυγχάνοντας θετικά αποτελέσματα (Papantonakis, 2009, 25). Η ανάπτυξη δράσης επιφέρει μία βαθύτερη συνειδητοποίηση για την ουτοπικότητα ή τη δυστοπικότητα της κοινωνίας που οι προγενέστερες γενιές έχουν δημιουργήσει για αυτούς (Hintz & Ostry, 2003, 13).

Η Μίνθη εμφανίζεται ως ένα παιδί που δεν αποδέχεται την ισχύουσα τάξη πραγμάτων και αναλαμβάνει δράση με σκοπό την ανατροπή καταστάσεων, οι οποίες θεωρούνται δεδομένες από τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας όπου ζει. Η «άσχημη εμπειρία» που έχει κατά την επίσκεψή της στο ζωολογικό κήπο της δημιουργούν έντονα συναισθήματα. Η διέγερση συναισθηματικών καταστάσεων προκαλεί την επιθυμία για ανάληψη δράσης: «Κάτι πρέπει να κάνω!» (Μπεραχά, 2011, 10). Η έκφραση της επιθυμίας δεν αποτελεί μία λεκτική υπέρβαση, αλλά οδηγεί στην πράξη της απελευθέρωσης των φυλακισμένων ζώων. Η οργή για τις δυσμενείς συνθήκες της ζωής τους, οδηγεί τη Μίνθη και τα ζώα στη δράση εναντίον όσων αποτελούν τους εκφραστές αυτής της καταπίεσης: «Ε, όχι. Αυτό παραπάει. Θα τους δείξω εγώ! […] Όχι, μη μου λέτε να ηρεμήσω. Είμαι έξω φρενών!» (Μπεραχά, 2011, 54).

Από τη στιγμή που το νεαρό κορίτσι επιλέγει να περάσει στο πεδίο εφαρμογής των ιδεών της, δεν μπορεί να παραμείνει στο δυστοπικό περιβάλλον της σύγχρονης μεγαλούπολης. Τελικά, η Μίνθη σχηματίζει μία συντροφιά, διασπά την κανονικότητα και εμπλέκεται σε μία σειρά επεισοδίων, τα οποία στο σύνολό τους αναφέρονται σε αλλαγές καταστάσεων. Τα παιδιά αναδεικνύονται οι πρωταγωνιστές στην προσπάθεια για την ανακάλυψη του ουτοπικού νησιού.

Η μετασχηματιστική δύναμη της ατομικής ή συλλογικής δράσης αποτελείτη βάση της ουτοπίας, καθώς «το όνειρο γίνεται όραμα μόνο όταν η ελπίδα περιβάλλεται από μία δράση ικανή για μετασχηματισμό» (Levitas, 1990, 200). Οιαπεικονίσεις της νεανικής λογοτεχνίας περιλαμβάνουν διαστάσεις ανάπτυξηςαντιστασιακής δράσης

από ένα έφηβο κορίτσι σε ένα δυστοπικό μέλλον (Day κ.ά., 2014) και θυμίζουν τη Μίνθη στο βιβλίο της Μπεραχά, όπου η πλοκή αναπτύσσεται με την ανάληψη δράσης από τους χαρακτήρες. Προκρίνονται ταδρώντα υποκείμενα έναντι εκείνων που αντιμετωπίζουν μοιρολατρικά τα γεγονότα της ζωής. Η φρονιμάδα αναφέρεται ως ιδιότητα του κομφορμιστή και λειτουργεί αντιθετικά με την έννοια της αλληλεγγύης: «Η Μίνθη δεν ήταν καθόλου μα καθόλου φρόνιμη, γιατί αν ήταν θα έπρεπε να βρίσκεται στο κρεβάτι της και να κοιμάται. Δεν μπορούσε όμως ν' αφήσει τα ζώα απροστάτευτα» (Μπεραχά, 2011, 14).

Οι πράξεις απελευθέρωσης ζώων συναντούν την αντίδραση, π.χ. των γουνεμπόρων (Μπεραχά, 2011, 93). Τα παιδιά δεν φαίνεται να αντιμάχονται ταζώα, αλλά να διασκεδάζουν με την όλη κατάσταση. Η φυγή των ζώων δεν τα ενοχλεί. Απεναντίας, τους δίνει την ευκαιρία για την πρόκληση συζητήσεων στο σχολείο με το δάσκαλο (Μπεραχά, 2011, 94), προφανώς για τις αιτίες και τις προεκτάσεις του ζητήματος.

Μέσα από τη δραστηριοποίηση των καταπιεσμένων ζώων και την ανάληψη πρωτοβουλιών για την ανατροπή της υφιστάμενης κατάστασης, προβάλλεται η δυνατότητα αλλαγής, η οποία πλέον λογίζεται ως μία πιθανή επιλογή σε ένα μη προδιαγεγραμμένο μέλλον, ωθώντας τον αναγνώστη να συμμετάσχει στη διαδικασία εξερεύνησης νέων κόσμων (Abensour, 1999, 138). Οι ευχετικές εκφράσεις δεν αποτυπώνουν απλώς μία μη πραγματοποιήσιμη κατάσταση, αλλά αποτελούν τη βάση στην οποία στηρίζεται η αλλαγή της παρούσας τάξης πραγμάτων. Καταγράφεται, ουσιαστικά, μία συνηγορία υπέρ της ουτοπικής μετασχηματιστικής δυνατότητας να τροποποιήσει τη δυστοπική κατάσταση του παρόντος: «Τι πάει να πει, μια ευχή μόνο; Και τα ζώα στον ζωολογικό κήπο σίγουρα θα είχαν κάποτε ευχηθεί να είναι ελεύθερα. Όλα είναιδυνατά!» (Μπεραχά, 2011, 101). Η δυσκολία του εγχειρήματος δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα της δράσης: «Δεν ξέρω ούτε πού είναι, ούτε πώς θα βρούμε αυτό που αναζητάμε. Αξίζει όμως να προσπαθήσουμε» (Μπεραχά, 2011, 74).

Η γριά Μακαορούνα εκφράζει την κομφορμιστική αντίληψη με την προσταγή «Μακριά από μπλεξίματα». Την ίδια στιγμή, όμως, ακυρώνει την προστακτική συμβουλή της (Μπεραχά, 2011, 54), προσφέροντας διέξοδο που θα οδηγήσει τη συντροφιά προς την αντίσταση απέναντι στους καταπιεστές των παπαγάλων. Με τον τρόπο αυτό αναιρείται η στάση του κομφορμισμού προς όφελος της αξίας του αγώνα και της αντίστασης των καταπιεσμένων, προσφέροντας μία «ρωγμή αισιοδοξίας για τα πολιτικά δρώμενα» (Παπαντωνάκης, 2005, 25).

Η αδρανοποίηση του ατόμου επιφέρει την αποφυγή της αναζήτησης ενός ευτοπικού κόσμου. Τούτο συνεπάγεται την επιστροφή στη δυστοπία του παρόντος. Η Μίνθη αδυνατεί να επιστρέψει στο μικροαστικό περιβάλλον της κοινωνίας από όπου προέρχεται: «Δεν μπορώ άλλο κλουβί-διαμέρισμα, κλουβί-πόλη. Δεν θέλω τέτοια ζωή. Δεν μπορώ ν' ανασάνω! […] Δεν γυρνάω πίσω» (Μπεραχά, 2011, 102).

Οι υπάρχουσες συνθήκες της ζωής και οι καταστάσεις του παρόντος

παρομοιάζονται με το θάνατο. Η σύζευξη θανάτου και φυλακής λύεται με την προτροπή για ανάληψη αντιστασιακής δράσης των υποκειμένων απέναντι στην υπάρχουσα τάξη. Η συνάντηση της Μίνθης με τον πεθαμένο παππού της λύειτα δεσμά και των δύο κόσμων. Η περηφάνια του παππού επιβραβεύει την απόφαση της Μίνθης για την ανάληψη αντιστασιακών δράσεων, αλλά και για την ανατρεπτική της απόφαση να μην επιστρέψει στην κανονικότητα, προκρίνοντας την ανωτερότητα της πάλης για έναν καλύτερο κόσμο: «και το κλουβί θα σπάσω/φυλακισμένο μου πουλί» (Μπεραχά, 2011, 107).

3. Συμπερασματικά

Λογοτεχνικά κείμενα που ενσωματώνουν την προοπτική που καταγράφηκε στην παρούσα σύντομη μελέτη, συνεισφέρουν στη δημιουργία «του μέλλοντος που επιθυμούμε» και αποτρέπουν «το μέλλον που φοβόμαστε» (Piercy, 1994, 2). Οι νεαροί χαρακτήρες παρουσιάζονται ως ενεργά υποκείμενα, συμπονετικά στις σχέσεις τους με τα άλλα όντα αλλά και ευφυή στη δράση που αναλαμβάνουν. Με τον τρόπο αυτό, ο αναγνώστης αναγνωρίζει το ρόλο της ελπίδας στη δυνατότητα της δράσης να επιφέρει το μετασχηματισμό αλλά καιτην αλληλεπίδραση των δικών του αντιλήψεων για τον κόσμο, όπως αυτός είναι τώρα, με το όραμα αυτού που μπορεί να γίνει ο κόσμος στο μέλλον (Bradford, 2008, 129). Έτσι, η Μπεραχά περιγράφει ένα δυστοπικό κόσμο που φαίνεται ναεμπεριέχει τη δυνατότητα της ευτοπικής μεταμόρφωσης: «Ο ουρανός, πάνω απ' το νέφος, ήταν γαλανός» (Μπεραχά, 2011, 102). Χρειάζεται η δύναμη της φαντασίας και ο οραματισμός του διαφορετικού, φωτεινού χρώματος, το οποίο υφίσταται στο αδιόρατο βάθος. Η ουτοπία θα αναδειχθεί, αν υπερκεραστεί τοεδώ και τώρα με το εκεί και μετά.

Με την καταδίκη των μοιρολατρικών αντιλήψεων αναγνωρίζεται στα άτομα η δυνατότητα αλλαγής του μέλλοντός τους, αφού αυτό δεν θεωρείται προδιαγεγραμμένο ούτε «είναι ένα και μοναδικό». Στην πραγματικότητα αποτελεί ένα μέλλον που μπορεί κάποιος «να το σχεδιάζει κάθε στιγμή» ατομικά και συλλογικά (Μπεραχά, 2011, 98). Προσφέρεται, δηλαδή, στον αναγνώστη μία εναλλακτική μορφή του μέλλοντος, η οποία εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από τις πράξεις των ατόμων και όχι από φυσικές νομοτέλειες.

Ο αναγνώστης αποτελεί τον τελικό αποδέκτη του ουτοπικού οραματισμού (Bradford, 2008, 3), ο οποίος αναδύεται μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο: «το μήνυμα το στείλαμε. Θα το παραλάβει όμως κανένας κουφιοκέφαλος άνθρωπος;» (Μπεραχά, 2011, 95). Η απάντηση μπορεί να δοθεί από τον καθένα, αφού προϋποθέτει τη δραστηριοποίηση του ουτοπικού οραματισμού που ενυπάρχει στο είναι της ανθρώπινης ύπαρξης.

Βιβλιογραφία

Abensour, M. (1999). William Morris: The politics of romance. In: Blechman, M. (ed.) *Revolutionary Romanticism,* 125–161. San Francisco: City Lights Books.

Beach, R., Enciso, P., Harste, J., Jenkins, C., Seemi, A. R., Rogers, R., Short, K.G., Sung, Y. K., Wilson, M., & Yenika-Agbaw, V. (2009). Exploring the "critical" in Critical Content Analysis of Children's Literature. In K. M. Leander, D. W. Rowe, D. Dickinson, M. Hundley, R. Jimenez, & Risko, V. (eds). *58th Yearbook of the National Reading Council* (pp. 120 -143). Oak Creek WI: National Reading Conference.

Bloch, E. (1989). *The utopian function of art and literature: Selected Essays* (J. Zipes & F. Mecklenburg, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bradford, C., Mallan, K., Stephens, J., & McCallum, R. (2008). *New world orders in contemporary Children's Literature: Utopian transformations*. New York:Palgrave Macmillan.

Calvo-Sotelo, P. C. (2013). Architectural Typologies as Utopian Educational Values. *Spaces of Utopia: An Electronic Journal*, 2, 124-133.

Clute, J. (2003). Science Fiction from 1980 to the Present. Στο James, E., & Mendlesohn, F. (ed.), *The Cambridge companion to science fiction,* 64-95. Cambridge: Cambridge University Press.

Day, S. K., Green-Barteet, M. A., & Montz A. L. (ed.), (2014). *Female rebellion in young adult dystopian fiction*. Farnham UK: Ashgate.

Davidson, J. (2021). Looking laterally: The literary utopia and the task of critical social theory. *Current Sociology*, 69 (7), 1069-1084.

Echterling, C. (2016). How to save the world and other lessons from Children's environmental Literature. *Children's Literature in Education,* 47, 283–299.

Hintz, C. & Ostry, E. (2003). *Utopian and dystopian writing for children and young adults*. New York: Routledge.

Garforth, L. (2006). Ideal Nature: Utopias of landscape and loss. *Spaces of utopia: An Electronic Journal*, 3, 5-26. Ανακτήθηκε από http://ler.letras.up.pt στις 15/06/2022.

Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία* (Δ. Τσαούσης, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Glotfelty, C. (1996). Introduction. Στο Glotfelty, C. & Fromm H. (ed.), *The Ecocriticism reader,* 225–240. Athens, GA: The University of Georgia Press.

Jameson, F. (2005). *Archaeologies of the future: The desire called utopia and other science* fictions. London: Verso.

Jenkins, A. (2003). Getting to Utopia: Railways and heterotopia in Children's Literature. In Hintz, C., & Ostry, E. (eds). *Utopian and dystopian writing for children and young adults,* 23-37. New York – London: Routledge.

Κανατσούλη, Μ. (2004). *Ιδεολογικές διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Κουρή, Μ. Α. (2009). Οι επιρροές της ιδεολογίας του Ρομαντισμού στη σύγχρονη πολιτιστική πολιτική και διαχείριση. Στο Γ. Δ. Μαγριπλής (επιμ.), *Η ιδεολογία στο χρόνο μέσα από εκφάνσεις του πολιτιστικού φαινομένου,* 371-398. Αθήνα: Σταμούλη.

Mir, M. V. (2018). From the Island to the Border: The Problematization of Space in Contemporary Dystopian Fiction, *Junctions: Graduate Journal of the Humanities*, 3 (2), 39-51.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*, Thousand Oaks CA: Sage.

Leni, M. (2014). Dystopian world and young adults in M. T. Anderson's *Feed* Science Fiction. *Journal of Humanities and Social Science,* 19 (1), 67-73.

Levitas, R. (1990). *The concept of utopia.* Hemel Hempstead: Philip Allen.

Longxi, Z. (2002). The utopian vision, East and West. *Utopian Studies*, 13 (2), 1-20. Love, G. A. (1996). Revaluing nature: Toward an ecological criticism. In C. Glotfelty & H. Fromm (eds), *The Ecocriticism Reader,* 225-240. Athens, GA: The University of Georgia Press.

Lukens, R. (1995). *A Critical Handbook of Children's Literature*, New York: Harper Collins College Publishers.

McCallum, R., Stephens, J. (2011). Ideology and Children's Books. Στο: *Handbook of Research on Children's and Young Literature,* 359-371. New York: Routledge.

Moran, M.F. (2003). Educating Desire. IN C. Hintz & E. Ostry (eds), *Utopian and dystopian writing for children and young adults,* 139-155. New York: Routledge.

Moss, A. (1982). The Spear and the Piccolo: Heroic and Pastoral Domensions of William Steig's Dominic and Abel's Island. *Children's Literature,* 10, 124-140.

Μπεραχά, Μ. (2011). *Ένα μπαμ!... Μια ιστορία ως τα πέρατα του κόσμου και πάλι πίσω.* Αθήνα: Δαίμων του Τυπογραφείου.

Παπαντωνάκης, Γ., & Κωτόπουλος, Τ. (2012). *Σκηνικό-χαρακτήρες-πλοκή: Διαβάζοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο για παιδιά & νέους*. Αθήνα: Ίων.

Παπαντωνάκης, Γ. (2011). Δυστοπία-ουτοπία και ελληνική παιδική επιστημονική φαντασία. Στο Παπαντωνάκης, Γ., & Κωτόπουλος, Τ. (επιμ.), *Ελληνικής Λογοτεχνίας: Τα ετεροθαλή. Μελέτες για την παιδική, τη νεανική και τη λογοτεχνία για ενήλικες,* 145-163. Αθήνα: Ίων.

Παπαντωνάκης, Γ. (2010). Δυστοπία και ουτοπία: Μορφές έκφρασης της εξουσίας στην ελληνική παιδική και νεανική επιστημονική φαντασία. Συγκριτική ανάγνωση με το μυθιστόρημα της Lois Lowry The Giver. Στο *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 22, 97-120.

Παπαντωνάκης, Γ. (2005). Ελληνική παιδική λογοτεχνία επιστημονικής φαντασίας. Από την αποικιοκρατία και την απολυταρχία στη δημοκρατικήδιαπαιδαγώγηση των παιδιών. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 1, 19-29.

Papantonakis, G. (2009). The individual's mission override society's mission: Responses and dilemmas in contemporary Greek young adults' science fiction, *Barnboken – tidskrift for barnlitteratur forskning*, 1, 17-27.

Piercy, M. (1994). Telling Stories about Stories. *Utopian Studies,* 5, 1–3.

Prettyman, G. (2014). Daoism, Ecology, and World Reduction in Le Geuin's Utopian Fictions. In Canavan, G., & Robinson, K. S. (eds), *Green planet: Ecology and*

science fiction (pp. 56-76). Middletown Connecticut: Wesleyan University Press.

Ροζάνης Σ. (2007). Εισαγωγή του μεταφραστή. Στο Μπλοχ, Ε. *Ουτοπία και επανάσταση,* 11-13. Αθήνα: Έρασμος.

Ροζάνης, Σ. (2003). *Για το πνεύμα της ουτοπίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Sana, H. (2014). *Ανθρωπομανία: Στην υπεράσπιση του ανθρώπινου* (M. Τσούτσιας, Μτφρ.). Αθήνα: Στάσει Εκπίπτοντες.

Sargent, L.T. (2010). *Utopianism. A very short introduction.* Oxford: Oxford University Press.

Soromenho Marques, V. (2007). Utopia and ecology. *Spaces of Utopia: An Electronic Journal*, 4, 135-143. Ανακτήθηκε από http://ler.letras.up.pt στις 10/06/2022.

Stephens, J. (2008). Anthropocentrism and the haecceitas of nature in multimodal ecological discourses for children. In Unsworth, L. (ed.), *New literacies and the english curriculum multimodal perspectives* (pp. 69-88). London: Continuum.

Stephens, J. (2006). From Eden to Suburbia: Perspectives on the natural world in Children's Literature. *Papers: Explorations into Children's Literature,* 16,(2), 40–45.

Pilot program for learning English as a foreign language (EFL) in early childhood institutions (Greek kindergarten): Perceptions of kindergarten teachers on the entrance of English teachers in preschool education

Eleni Zerva
Teacher PE60,Med
elen.23@hotmail.com
Charikleia Pitsou
Lab Teaching Staff, University of Patras & Adjunct Lecturer, Hellenic Open University
xpitsou@upatras.gr
Konstantina Priovolou
Teacher PE06, Med.
k.priovolou@gmail.com

Abstract
The Greek Ministry of Education and Religious Affairs decides by law (4692/2020) the introduction of English as a foreign language (EFL) in the compulsory program of the public kindergarten institution, with pilot implementation for the school year 2020-21. This research paper explores through semi-structured interviews the perceptions of 15 preschool teachers (PE60), who participated in this pilot program, about the entrance of English teachers (PE06) in kindergarten. The data analysis shows that the entrance of PE06 teachers in the kindergarten seems to be an important issue that has concerned the interviewees. Most PE60 identify difficulties in classroom management encountered by PE06, while emphasizing the important role of their presence in the classroom. Despite the aforementioned, the acceptance of PE06 by pupils seems to have been satisfying due to the personal characteristics of each PE06. The resulting discussion is based on the proposals of PE60 about the training of PE06 on kindergarten philosophy, and on the need to create appropriate programs, material and training courses by both specialties teachers.

Key words: Kindergarten teachers' perceptions, EFL pilot program, English language and literature teachers, pre-school education

Περίληψη
Η παρούσα εργασία διερευνά μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων τις αντιλήψεις 15 νηπιαγωγών (ΠΕ60), που συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα της εισαγωγής της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο υποχρεωτικό πρόγραμμα του δημόσιου νηπιαγωγείου (Ν. 4692/2020), σχετικά με την είσοδο των εκπαιδευτικών αγγλικής φιλολογίας (ΠΕ06) στο νηπιαγωγείο. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η

είσοδοςΠΕ06 στο νηπιαγωγείο αποτελεί σημαντικό θέμα που απασχολεί τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες. Παράλληλα, ανέδειξε το σημαντικό ρόλο της παρουσίας ΠΕ60, λόγω της ύπαρξης δυσκολιών στη διαχείριση της τάξης εκ μέρους των ΠΕ06. Επιπλέον, τα δεδομένα που εξήχθησαν φανέρωσαν ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού της αγγλικής γλώσσας αποτελούν παράγοντα ικανοποιητικής αποδοχής τους από τους μαθητές/τριες. Τέλος, η συζήτηση που προκύπτει βασίζεται στις προτάσεις των νηπιαγωγών για την ανάγκη τόσο μιας εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αγγλικής φιλολογίας σύμφωνης με τη φιλοσοφία του νηπιαγωγείου όσο και δημιουργίας κατάλληλων προγραμμάτων, υλικού και επιμορφωτικών μαθημάτων από τους/τις εκπαιδευτικούς και των δύο ειδικοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: αντιλήψεις νηπιαγωγών, εισαγωγή αγγλικής γλώσσας, προσχολική εκπαίδευση, ΠΕ60, ΠΕ06

0. Introduction

In today's globalized reality, with English playing the role of lingua franca (Crystal, 2003), most countries around the world are taking remarkable initiatives to create future specialized users, so that young people in the 21st century can be qualified as equal members of a "global village" (Trilling & Fadel, 2009). One of these initiatives is the integration of English as a foreign language in kindergarten (Vera, 2016), with the aim of developing communication skills and acquainting young students with different cultures and foreign languages. English has already been introduced compulsorily in kindergartens in Cyprus, Spain, and Poland (Baidak, et. Al., 2017), followed by Iceland and Slovenia, but not compulsorily. In addition, countries such as Albania, Slovenia, Montenegro, Norway, and the Czech Republic have taken initiatives to integrate English into early childhood education (Alexiou, 2020). The results of their applications seem to be very positive, despite the differences of each system, in terms of teachers who teach the foreign language, but also in the methodology involved. In accordance with the European policy for multilingualism and teaching of foreign languages in schools from the first levels of education comes the draft law of the Ministry of Education and Religions of Greece in April 2020, to enrich the law 1566/1985 (A΄167) "Structure and Functioning of primary and secondary education and other provisions" (A΄167) with the introduction of English as a foreign language in the compulsory program of public kindergarten, through a pilot application for the school year 2020-21 (Government Gazette 2418 / v.B '/18.06.2020). This pilot program refers to the involvement of infants with creative activities in the English language, the organization and implementation of which will be carried out by teachers of English Philology (PE06) in the presence of the kindergarten teacher. However, doubts and reactions were raised in the educational community and especially by kindergarten teachers, with their main argument being the admission of English teachers (PE06) in the

kindergarten weekly program, who clearly do not possess the academic and professional qualifications that kindergarten teachers have acquired, after four years of university education. Moreover, kindergarten teachers claim that English teachers' involvement with so young students is inadequate. According to the reactions of the kindergarten teachers, this fact makes the English language a distinct learning object, since it is not taught by them and comes in complete contradiction with the proposals of the Ministry of Education concerning the unified character of the kindergarten curriculum. In addition, the presence of the kindergarten teacher during the creative activities in the English language comes to confirm the possible inadequacy of teachers of English language, in terms of pedagogy in preschool age, according to the criticism of a group of kindergarten teachers. Nevertheless, for the school year 2020-21, 58 public kindergartens were selected throughout Greece, following the ministerial decision Φ.7 / 82462 / ΓΔ4 / 29.06.2020 (Government Gazette 2653 / v.B'/ 30.06.2020).

1. Theoretical Background

According to literature review, the results related to learning a foreign language at an early age depend on the model of the educational program adopted, as there are large differences in how early a foreign language will be introduced at an early age, both in public and in private educational institutions. The main factor that will enhance the potential benefits of learning a foreign language in kindergarten is initially the cooperation of teachers of both specialties and the setting of realistic goals by them. In cases where there are two teachers in the class, they should jointly (the kindergarten teacher and the English teacher) set goals that only refer to oral speech for the specific age and not to written word, as well as use the appropriate methodological tools for this age, which should be based on the curriculum of the kindergarten, as the goal of this process is to enrich it and not to change it (Bland, 2015·García Mayo, 2017). As Edelenbosetal points out (2006), early learning of a foreign language does not guarantee anything, unless it is accompanied by good teaching, a supportive environment and a continuation of the program with students having a smooth transition from pre-school to primary and secondary education. Moreover, the well-structured curriculum of each level, especially the kindergarten, where knowledge takes place through play and through interdisciplinary unified child-centered activities, the specialization and skills of the teacher who will teach the foreign language, especially in kindergarten, due to age group characteristics, the educational material, the exposure hours in target language and the number of students per class are key prerequisites for the success of early foreign language learning (Edelenbosetal. 2006·Moon, 2005·Singleton, 2003). In addition, Murphy and Evangelou (2016) discuss the need to review many aspects of early foreign language education, with an emphasis on teacher qualifications.

From the research studies that have been conducted, it becomes clear that the teacher plays a significant role in the success of early learning of a foreign language (Alexiou, Penderi & Serafeim, 2021). In the present case, with regard to the teaching of English as a foreign language in kindergarten, it is observed in various educational systems that teaching is undertaken either by the kindergarten teachers themselves or by foreign language teachers, who happen to be native speakers, in some cases . In the field of pre-school education there is not a uniform application, so for example, in the Czech Republic and in Slovakia there is lack of specialized English teachers for preschool age (Cerná, 2015·Portiková's, 2015), while in Sweden and Spain there is lack of language training of kindergarten teachers in the foreign language, since they are asked to teach it themselves (Schröter & MolanderDanielson, 2016·Zhou, VicenteNicolás, & Coyle, 2013).

However, as it can be ascertained in the majority of research, in the case of the kindergarten, kindergarten teachers either lack fluency in the foreign language or are not properly trained for its teaching (Dadani and Siozou, 2019·Ekizoglua and Ekizogloub, 2011·Zygogeyebni, 2016·H 2013beObeita, 2011·Zhou, VicenteNicolás & Coyle, 2013), while foreign language teachers seem to lack the specialized pedagogical knowledge necessary for preschool age (Soulioti, 2015).

Therefore, under these circumstances, the cooperation of the kindergarten teacher and the English teacher is considered necessary when they are called to cooperate, as in the case of the Greek educational system, where for the first time a teacher of another specialty is introduced in the kindergarten program, except for the kindergarten teacher.That is why the present study attempts to capture the perceptions from the point of view of the kindergarten teachers who participated in the pilot program concerning the introduction of English language in the kindergarten, during the school year 2020-21, regarding the admission of English teachers (PE06) in the public kindergarten.

2. Methodology

From January to May 2020, a primary qualitative survey was conducted, using semi-structured interview, preceded by a pilot survey. The sample was selected by the method of intentional statistical sampling and maximum variance strategy was used (Creswell, 2016). It consisted of 15 incumbent kindergarten teachers, all females, aged from 29 to 58. Two interviews were conducted via Skype and 13 by telephone, due to the restrictive measures against the spread of Covid-19. The method of data analysis chosen was thematic analysis, which is a very flexible method in qualitative research. Through thematic analysis, the researcher undertakes both an active and a creative role in the process, by trying to identify "patterns of meaning", i.e. themes according to Tsiolis (2015) from a set of data and then to proceed to their understanding and organization. The researcher is likely to identify many patterns of meaning, however

he/she chooses those that answer his/her research questions (Braun & Clarke, 2012). The ethical principles were respected during the research.

3. Data analysis

The issue that emerged from the processing of quality data concerns the admission of PE06 teachers in the kindergarten. The topic summarizes five codes which are presented in Figure 1.

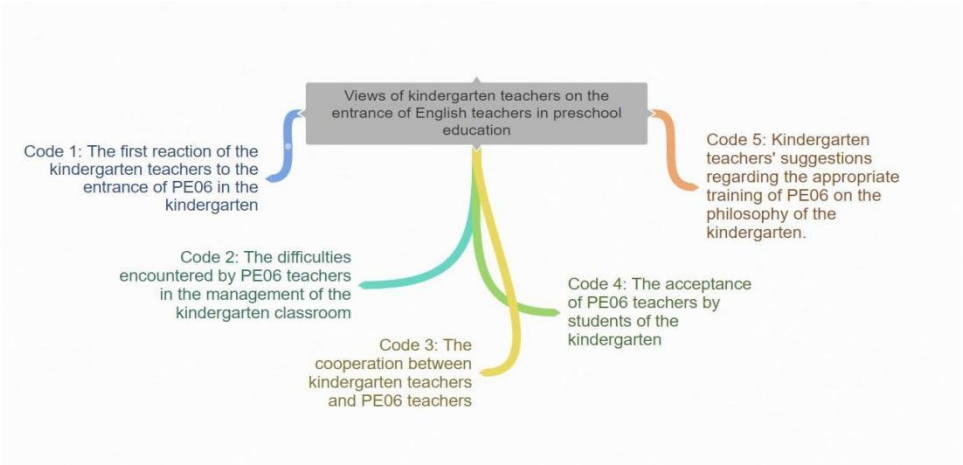


Figure 1. The views of kindergarten teachers on the induction of English language teachers (PE06) in kindergarten

The first code is "the first reaction of kindergarten teachers to the induction of PE06 teachers in kindergarten". Some kindergarten teachers considered it normal and reasonable that English would be taught by PE06 teachers in the kindergarten and were positive in terms of their admission to the kindergarten (Int.3, 4, 8, 9, 10,11,12).

Int.3: Who else could do it? I think it's perfectly normal, would I do it? No way.

Int.4: Well, let me tell you - I'm generally open to new data and innovation. I wasn't too unhappy about the idea (laughs)… since I do not have an adequate acquisition of English, it is much better for a specialised teacher to come.. I did not react to that, nor did my colleagues.

Int.11: I was sure it would be this specialty. I do not know if we can handle the part of the foreign language. Of course, we cover other areas of the curriculum, but not the teaching of foreign languages. So it makes sense to have other colleagues who specialize in this.

Some kindergarten teachers expressed their reticence and the feelings that arose when they were informed about the introduction of PE06 in the kindergarten (Int. 1,2,5, 14,15).

Int.1: I did not expect anything else. Who else could do it? I know the facts ok you are upset that an English teacher will enter the infant class, who has no contact so far and does not know how we work, I was anxious to be honest but ok the understanding from both sides and cooperation will lead to good results.

Int.2: Well, my first reaction was how he/she would do it. That was the first reaction.

Int.14: On the one hand relief (laughter) because I do not consider that I have the knowledge and the right pronunciation to be the one who will teach children. Well, on the other hand, we were a little worried about the entry of α new person in the kindergarten, which in practice was softened, because we are also inside the classroom, they approach them very gently.

There were also kindergarten teachers who were completely opposed to the introduction of a new teacher in the kindergarten class, either because the alternation of persons makes learning hard for young students, or due to job insecurity, or because of their assignment with extra tasks (Int .6,7,13).

Int.6: Well, the role of the kindergarten teacher is over, "welcome dollar" (laughs). Okay, what I understood is that kindergarten turns into high school. When specialty teachers come in class and there is no continuation of the program. Oh, yes. I believe that everyone should go with their specialty. But, as for the kindergarten, I do not think that children are ready… During the first days they cry. They need to see one So, imagine now that there is an alternation of faces.

Int. 7: Well, I was very negative about that. I did not want specialty teachers to enter, as I mentioned before that our posts are at stake to be lost and, apart from the fact that we care about our professional field, I believe that the kindergarten should not be schooled, it is not Primary School, children at this age can not have 15 teachers… so I think there will be a confusion in the future, that is, if other specialties continue to enter, all hell will break loose and after English, more (lessons) will come.

Int.13: I said that it's another burden for kindergarten teachers. Especially since they said that the kindergarten teacher will be in the classroom. I tell you we were loaded with another task to accomplish in kindergarten, the organizing of English activities.

The second code that emerged is "the difficulties faced by PE06 teachers in terms of classroom management" according to the views of kindergarten teachers. Several kindergarten teachers reported that they noticed that PE06 teachers often faced issues with the management of the group due to students' young age and its special characteristics, as well as with the application of pedagogical techniques for kindergarten, while emphasizing the importance and necessity of their own presence in the classroom, operating as "firefighters", in order to calm things down. More specifically, the following excerpts confirm the above:(Int.2, 6, 7, 13, 15).

Int.13: Yes he/she can not rule on children. They have in mind the frame of Primary School, this is not the case here.

Int.2 The English program is supposed to be implemented in collaboration with the kindergarten teacher. Nice! Beyond that, however, neither the kindergarten teachers are competent English speakers, nor do they know how a second foreign language can

be taught, and in addition, the English teachers are not always able to teach according to what we do in kindergarten.

Int.6: Yes yes. And she did not come well prepared, that is, she had either prepared only one activity and if that activity was over or the children felt bored, she did not have an alternative one, just in case, (laughs) a second, a third… apart fromthat, she can not calm the class if something happens, we must definitely be there. That's probably why we're there.

Int.7: Yes yes she is a poor disciplinarian. She cannot rule on children and in fact, she often asks for my help. That is (.) Not this, "help me""which child would like to answer", it is a two hours lesson, they cannot learn the children's names within two hours a week, eeh the situation is a bit difficult.

Int.13: Yes, yes yes. Too many difficulties. That is, if I have to leave the classroom for three minutes, she can not manage the children. And it is as if the children understand that they are, that they can do whatever they want, break the rules at that time. Well, she can not rule them.

Int.15: That is, she can not understand how she will react to young children's behaviors. Children are very spontaneous. So, at times when they are bored or do not understand, they will say it. So, at that moment the teacher, because it has happened many times, reacts in embarrassment and insecurity, so then I have to intervene and improve this cooperation of the children with the English teacher.

However, some kindergarten teachers did not notice the PE06 teachers having difficulty with the group, attributing it mainly to their previous work experience with young ages and to personal characteristics(Int.5, 9, 11).

Int.5: As for me, I told you, perfect. Because she knows the children. That is, with a couple of conversations, she said to me "I know what I will do, I will do what I do in the first class of Primary School".

Int.9: The particular one has no problem managing the kindergarten team. I think this is a personal gift of everyone and what s/he believes and what s/he stands for. Ours loves children very much, and it is what we say, that we go down to the children's level and we do not wait for them to come to us, so that we can work together and that is exactly what she does.

Int.11: We are close anyway, but no. I think they have no issue on that. The teachers who teach in the Primary School have come into contact with younger ages anyway. The children of the kindergarten are not very different from the children of the first class.

The third code of the subject is "the cooperation between kindergarten teachers and PE06 teachers". Most kindergarten teachers stated that they cooperated smoothly with the PE06 teacher, whether they had a positive view of the program and the introduction of the PE06 specialty in the kindergarten from the beginning, or not, jointly planning English activities to keep up with the topics that the kindergarten teachers work in Greek at the same time and showing professionalism (Int. 2,3,).

Int.2: The cooperation is excellent, she is a sweet person, very willing, she really wants to help a lot, she does not know exactly how to do it. But she tries.

Int.3: No, no she is excellent. I do not tread on her toes, I am more of an observer and I just facilitate her… I will ask the students to be quiet so that they do not raise from their seats, so that they do not talk, and I reward her. I rather applaud her choices, for example: "Oooh Miss Elli, it is a wonderful song" (laughs), I think she needs it. Yes, the cooperation is excellent.

Int.4: No no, she is very very good. Every week we meet and design the activities together, she suggests her ideas, we suggest our themes and we try to help each other and have very good cooperation and communication. Both by phone and in person, no,it's always very good, we have no problem on that.

However, only a few stated that they did not manage to cooperate smoothly (Int.6,7,13), each stating the reasons that made it difficult for them.

Int.6: She was not good… even at Christmas, when everyone is talking about Christmas and the kids are looking forward to the holiday with so much joy… because she is of different faith, she did not even use the word Christmas… this thing cannot happen.

Int.7: The English teachers regard us as a little inferior, on the other hand they are not aware of the subject, they cannot adjust to the level of young children and cannot managesuch a class. So, at this point we have a problem if there is no good cooperation.

Int.13: It was difficult for me that we should organize the activities, we should say what they should do, how they would organize the activity and the colleague just finds the words in the vocabulary and all these songs. Well, that's our hard part. We have also taken on the task of doing the English activities,as well, because she cannot do them by herself.

Finally, the fourth code is "the acceptance of the PE06 teacher by the students of the kindergarten". There is a consensus here, as almost all the kindergarten teachers stated that the students gladly accepted the new teachers in the classroom and there were no reactions. Several kindergarten teachers focused on the personal features of the teacher, with characterizations such as: sweet, nice, smiling and focusing on the modern and age-appropriate teaching techniques they used, such as a) songs, b) videos, c) supervisory material with cards, d) motor activities, e) teamwork method and f) the mascot doll (persona doll). The following excerpts confirm the above:(Int.1, 4, 5, 10).

Int.1: Very good. It was built slowly, not at one blow, this relationship is slowly being built and every time I see the children's expectation, they are waiting for her with joy!

Int.4: Very good, very enthusiastic. Yes, yes, yes, and this enthusiasm was transferred at home, to their parents, even from the first day, "we started in English", they were very excited. She is a sweet lady, she has brought the children close enough

to her. I think she offers a lot and this has many benefits for children. Music, songs, information material, flashcards, repetitive words, I think it is a very good idea.

Int.10: Fine. Maybe because she also came with Olivia, but she is also approachable herself and smiling, okay as much as they can see behind the mask, but no, they are looking forward to her every time.

Int.5: Our colleague, that is why I say, I insist that the English teacher, say it as you like, must know how to treat this age. We use games a lot, videos, songs are important. The kids love them. Not to tell you that in online learning, they would eagerly await the English lesson.

However, Int.2 expressed the belief that the positive acceptance of PE06 is due to the good presentation and acceptance by the kindergarten teacher, commenting negatively on the teaching techniques, while Int.6, 7 and 15 attribute the acceptance to the "new" and the " different".

The fifth code that was identified is "the appropriate training of PE06 teachers in terms of the philosophy of the kindergarten". Most kindergarten teachers felt that PE06 teachers are not adequately trained to meet the requirements of preschool management and to understand the philosophy of the curriculum and how kindergarten works (Int. 1,2,3,4,6,7,8,10,11,12,14,15), emphasizing that they are more familiar with students of higher levels. Int.3 stated that PE06 teachers are not properly trained, but rely on communication skills that are appropriate for this age. Therefore they suggest better and most substantial training for PE06.

4. Concluding remarks

The purpose of this study was to capture the perceptions of kindergarten teachers regarding the introduction of PE06in kindergarten, an issue that seemed to seriously concern the educational community, as for the first time a new teacher of another specialty is introduced in the classroom of the Greek kindergarten.

From the data analysis, it seems that several kindergarten teachers consider that PE06 teachers are the appropriate teachers to teach English in kindergarten, due to their specialization (Habeeb, 2013) and because of their own lack of training in this scientific field (Habeeb, 2013· Zhou, VicenteNicolás & Coyle, 2013), while at the same time some expressed their reticence concerning a new person entering the kindergarten, since he/she is unaware of the way kindergarten teachers work. Three kindergarten teachers expressed their negative opinion as regards the entry of PE06 teachers into the kindergarten, stating arguments about the schooling of the kindergarten job insecurity in terms of their own work and teaching part.

In addition, it seems that most kindergarten teachers identified difficulties in the management of the classroom by PE06 teachers, due to students' young age, while, at the same time, they emphasized the important role they themselves play in the classroom, operating as "firefighters". However, fewer were the kindergarten teachers who did not notice such difficulties, attributing the issue to the previous work

experience of PE06 teachers with young students and to their personality traits. Regarding the cooperation between them, it seems that most of them managed to find communication and cooperation codes with the PE06 teachers by jointly planning the activities, trying to follow and be in line with the rest of the curriculum (Baca & Escamilia, 2002).

Despite the above, the acceptance of PE06 teachers by students seems to have been very good, according to most kindergarten teachers and they attribute this mainly to the personal characteristics of the teacher and to the modern and enjoyable teaching techniques that were implemented to young pupils (Barzsó, 2008).

Following the above, almost all kindergarten teachers noted a lack of training of PE06 teachers regarding kindergarten philosophy (Moon, 2005) and suggest deeper and longer training for PE06 teachers (Cerná, 2015·Portiková's, 2015).

It is proposed to carry out further research with more methodological tools, such as participatory observation, with a sample not only from kindergarten teachers but also from PE06 teachers. After all, the school year 2020-21 cannot be representative, a fact that constitutes a limitation for the present research and the drawing of safe conclusions for the introduction of English teaching in kindergarten, and this is mainly due to the few live lessons and their implementation mainly through distance learning.

Bibliography

Alexiou, T. (2020). Introducing EFL in Preschools: Facts and Fictions. In Zoghbor, W. & Alexiou, T. (Eds.) *Advancing English Language Education*, 58-72. Dubai, UAE: Zayed Publication.

Alexiou, T., Penderi, E., & Serafeim M. (2021). The pilot phase of the introduction of English in Greek state pre-primary schools: Portraying stakeholders' perceptions. *Journal of Applied Linguistics, 34*, 1-24.

Baca, L., & Escamilla, K. (2002). Educating teachers about language. In C. Temple-Adger, K. Snow & C. Christian (Eds.), *What teachers need to know about language*. (p. 71-84). Cal-Eric & Delta Systems.

Baidak, N., Balcon, M. P., & Motiejunaite, A. (2017). Key data on teaching languages at school in Europe. European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Barzsó, B. (2008). *Introducing English as a foreign language in pre-school situations.* Berlin: VDM Verlag Dr. Müller.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In: H. Cooper (Eds.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology,* 51-77. American Psychological Association.

Cerná, M. (2015). Pre-primary English in the Czech Republic. In S. Mourao& M. Lourenço (Eds.), *Early years second language education*, 165-176. Routledge.

Creswell, J.W. (2016). *H ereuna stin ekpaideysi: Sxediasmos, Diexagogi kai Axiologisi Posotikis kai Poiotikis Ereunas* (2nd ed.). Athens:Ion/ Ellin.

Crystal, D. (2003). English as a global language. (2nd Ed.) Cambridge: Cambridge University Press.

Ekizoglu, A. & Ekizoglu, N. (2011). The assessment of the English awareness education in kindergarten: an action research. Procedia - Social and Behavioral Sciences, *28*, 1011 – 1019.

Habeeb, K. M. (2013). Teachers' Perceptions toward Implementing English as a Foreign Language at Kindergarten: What Can We Learn from the Case of Kuwaiti Kindergarten Teachers? *Theses and Dissertations.* Retrieved from https://scholarworks.uark.edu/etd/836

Moon, J.(2005).Teaching English to Young Learners: The Challenges and the Benefits. *In English! Winter*, 30-34. Accessed February 1, 2009. http://www.britishcouncil.org/ie2005w30-jayne-moon.pdf

Murphy, V. A. & Evangelou, M. (Eds.) (2016). Early childhood education in English for speakers of other languages. London: British Council.

Qbeita, A. (2011). Kindergarten teachers' beliefs about teaching English in Jordan. An – NajahUniv. J. Res, Humanities*, 25*(5), 1436-1455.

Schröter, T., & Molander Danielsson, K. (2016). English for young learners in Sweden: Activities, materials and language use in the classroom. *Litteraturochspråk, 11*, 47-73.

Trilling, D.& Fadel, C. (2009). 21 Century Skills, Learning for Life in Our Times. SanFrancisco: JohnWiley&Sons.

Tsiolis, G. (2015). Analysi poiotikon dedomenon: dillimata, dynatotites, diadikasies. In G. Pyrgiotakis & Chr. Theofilidis (ed.) *Erevnitiki Methodologia stis Koinonikes Epistimes kai stin Ekpaidefsi. Symvoli stin epistimologiki theoria kai stin erevnitiki praxis,* 473-498. Athina: Pedio. [In Greek]

Vera, S. (2016). Current issues in learning English as a foreign language at preschool: Challenges and Prospects. Conference: Modern Preschool Education: Challenges and Dilemmas, At: Faculty of Education in Jagodina, Serbia. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/324227592_Current_issues_in_learning_English_as_a_foreign_language_at_preschool_Challenges_and_prospects(14/12/2020).

YPETH (1985). *Nomos 1566/1985 Domi kai Leitourgia tis Protovathmias kai Defterovathmias ekpaidefsis kai alles diataxeis*, FEK 167, A, 30/9/1985

YPETH (2020). Aitiologiki ekthesi sto sxedio nomou tou Ypourgeioy Paideias kai Thriskevmaton me titlo: "Anavathmisi tou sxoleiou kai alles diataxeis" Meros A: *Diataxeis gia tin Protovathmia kai Defterovathmia Ekpaidefsi kai ti dia viou mathisi*, 1-125.

YPETH (2020). *Drastiriotites stin aggliki glossa sto Nipiagogeio*, FEK 2418, tB, 18.06.2020

YPETH (2020). *Orismos nipiagogeion gia tin pilotiki eisagogi drastiriotiton stin aggliki glossa sto Nipiagogeio*, FEK t.B, 30.06.2020

Zhou, P., VicenteNicolás, G., & Coyle, Y. (2013). Preschool English education in the Spanish curriculum: Analysis of the region of Murcia. *Porta Linguarum: RevistaInternacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras, 20*, 117-133.

Το σχολικό εγχειρίδιο ως παράγοντας διαμόρφωσης του Διδακτικού Χρόνου και της Μαθητικής Συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία

Βασιλική Γκολφινοπούλου
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
golvasoula@yahoo.gr
Χάρις Τζιοβάρα
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
charistziovara1@gmail.com

Περίληψη
Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της διαχείρισης του διδακτικού χρόνου στο μάθημα της Γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς σε συνάρτηση με την ανάπτυξη μηχανισμών μάθησης από τους μαθητές μέσω των σχολικών εγχειριδίων με στόχο την κάλυψη της ύλης. Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης στηρίζεται στο Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας. Ο διδακτικός χρόνος αποτελεί βασικό παράγοντα με βάση τον οποίο ο εκπαιδευτικός ρυθμίζει την ύλη και παράλληλα επιτυγχάνει την συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Η μεθοδολογία που ακολουθείται στην έρευνα είναι ποιοτική και το ερευνητικό εργαλείο είναι η επιτόπια μη συμμετοχική παρατήρηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί ώστε οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν πλήρως το Αναλυτικό Πρόγραμμα μέσω του σχολικού εγχειριδίου και να μπορέσουν ταυτόχρονα να επιτύχουν ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Επίσης παρατηρήθηκε ότι τα σχολικά εγχειρίδια περιορίζουν την παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού και τον οδηγούν σε αδυναμία ενίσχυσης των μαθητών για ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: Διδακτικός χρόνος, Σχολικά εγχειρίδια, Αναλυτικό Πρόγραμμα, Μαθητική συμμετοχή.

Abstract
The aim of this study is to investigate the management of teaching time in language course by teachers in relation of developing learning mechanisms by students through textbooks, with the goal of covering the material. The theoretical framework of this study is based on the Dynamic Model of Educational Effectiveness. Teaching time is a key factor on the basis of which the teacher regulates the material and achieves the participation of students in the learning process. The methodology followed in the research is qualitative and the research tool is on-site non-participatory observation. The results showed that the teaching time is not sufficient for teachers to fully implement the syllabus through the textbook and at the same time to achieve active student participation. It was also observed that textbooks limit the pedagogical

autonomy of the teacher and lead to an inability to support students to develop learning strategies.

Keywords: Teaching time, School textbooks, Curriculum, Student participation

0. Εισαγωγή

Είναι ευρέως γνωστό ότι το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί στη χώρα μας, ακόμη και σήμερα το κύριο διδακτικό μέσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην πιο συνηθισμένη του λειτουργία, το σχολικό εγχειρίδιο, παρουσιάζεται ως μέσο εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο προωθεί τα είδη γνώσης που οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος καθορίζουν ως επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή πληροφορίες, στρατηγικές, διαδικασίες και στάσεις (Κουτσελίνη, 2013).

Πολλές έρευνες προσεγγίζουν τα σχολικά εγχειρίδια ως ανεξάρτητες οντότητες εστιάζοντας αποκλειστικά στο περιεχόμενο και στο κείμενό τους (Pingel, 1999). Παρόλα αυτά τα σχολικά εγχειρίδια θεωρούνται διδακτικά μέσα και καθορίζουν συχνά το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, τις διδακτικές δραστηριότητες που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός και τις μαθησιακές δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές (Ματσαγγούρας, 2006).

Στο πλαίσιο αποτίμησης της αποτελεσματικότητας με την οποία επιτελούν τα σχολικά εγχειρίδια τις κύριες λειτουργίες τους, καθοριστικής σημασίας είναι και η διερεύνηση της χρήσης τους από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στις σχολικές αίθουσες.

Όπως επισημαίνουν οι Anderson και Tomkins (1983) όσο καθοριστικός και να είναι ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων στην εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος στην πράξη άλλο τόσο σημαντικό είναι να αποδεχθούμε ότι ο εκπαιδευτικός θα αποφασίσει πως θα χρησιμοποιηθεί το σχολικό εγχειρίδιο εντός του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου με στόχο τη μαθητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1. **Θεωρητικό Πλαίσιο**

ζΤο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης στηρίζεται στη θεωρία του εποικοδομητισμού. Στο μοντέλο της εποικοδομητικής διδασκαλίας με έμφαση στην υποστηρικτική μάθηση κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι ιδέες των μαθητών. Η γνώση είναι προσωπική και οικοδομείται, συνεπώς και δεν μεταδίδεται στείρα από τους έχοντες. Ως εκ τούτου και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύπλευρος εστιάζει στην πρόσκληση του ενδιαφέροντος και της περιέργειας των μαθητών, χρησιμοποιεί ποικίλες στρατηγικές και τεχνικές, αντιμετωπίζει κριτικά ότι συμβαίνει μέσα την τάξη και με οδηγό το σχολικό εγχειρίδιο καθοδηγεί το μαθητή στην οικοδόμηση της γνώσης.

1.1. Επισκόπηση Ερευνών

Στο πλαίσιο εκπόνησης της έρευνας και προκειμένου για την επίτευξη του σκοπού της μελετήθηκε η υπάρχουσα βιβλιογραφία με σκοπό την πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση της έννοιας του διδακτικού χρόνου αλλά και των παραγόντων που σχετίζονται άμεσα με αυτόν.

Η έννοια του διδακτικού χρόνου έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και συζήτησης. Σε σχετική έρευνα της Σιγανού (2006) οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο χρόνος δεν επαρκεί για την κάλυψη της ύλης κάτι το οποίο τους δημιουργεί άγχος και λειτουργεί εις βάρος της ποιότητας του μαθήματος. Το ενδιαφέρον για τη μελέτη του έχει ως στόχο αφενός την αποσαφήνιση του ίδιου του όρου και αφετέρου τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ χρόνου και μάθησης μέσω μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη Βιτσιλάκη (2002) διδακτικός είναι ο χρόνος κατά τον οποίο οι μαθητές είναι στην τάξη και διεξάγεται η προγραμματισμένη διδακτική διαδικασία ώστε να επιτευχθεί η οικοδόμηση της γνώσης όπως επίσης και ο χρόνος που χρειάζεται ο μαθητής για να αποκτήσει τις δικές του στρατηγικές μάθησης. Συμπληρωματικά αποδεικνύεται ότι ο διδακτικός χρόνος αποτελεί παράγοντα που καθορίζει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και τη μαθητική συμμετοχή (Σοφού, 2002).

Δίνοντας έμφαση στη μαθητική συμμετοχή έχοντας υπόψη ότι στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης η προαγωγή της αποτελεί βασικό στόχο οι έρευνες δείχνουν ότι η ενεργητική συμμετοχή αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση και συνθήκη για να πραγματοποιηθεί μάθηση (Krause et al., 2002). Ευρήματα άλλης έρευνας αναδεικνύουν ότι «οι μαθητές που εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσουν θετική στάση προς τη μάθηση» (Σακελλαρίου, 2012, σ. 97).

Αναφορικά με τα κίνητρα μάθησης έρευνα έδειξε ότι τα κίνητρα εκφράζουν τη γνώμη των μαθητών για την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα των μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός (Verneer et al., 2000). Επίσης έρευνα της Μπιρμπίλη (2008) έδειξε ότι η ανοιχτότητα των ερωτήσεων, η παρότρυνση για διατύπωση εναλλακτικών προτάσεων, η ανατροφοδότηση, ο έπαινος του τρόπου σκέψης και της ικανότητας των παιδιών για διάλογο, αποτελούν στρατηγικές για την ενίσχυση της συμμετοχής τους.

Σε έρευνα για τα μέσα διδασκαλίας κρίνεται αναγκαία η αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτικό υλικό» ο οποίος περιλαμβάνει οποιοδήποτε μέσο συμβάλλει στη μάθηση και τη δημιουργία ενεργού και δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Τέλος σε έρευνα σχετικά με το ρόλο των σχολικών εγχειριδίων φάνηκε ότι αποτελούν τα διδακτικά μέσα τα οποία καθορίζουν αποφασιστικά το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, τις διδακτικές δραστηριότητες που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός και τις μαθησιακές δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές (Ματσαγγούρας, 2006). Επίσης σε σχετική έρευνα που κατέγραφε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των σχολικών εγχειριδίων στη διδασκαλία φάνηκε ότι

τα βιβλία δεσμεύουν τους εκπαιδευτικούς ως προς τη διδακτέα ύλη τονίζοντας ταυτόχρονα ότι η ύλη είναι πολύ μεγάλη με αποτέλεσμα να μην προλαβαίνουν και να παραλείπουν ενότητες (Βουδούρη και συν., 2012). Επιπλέον σε έρευνα αναφορικά με το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου φαίνεται ότι αυτό είναι το επίκεντρο της διδακτικής πράξης, ορίζει δυναμικά το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης καθώς και τις δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές (Καραμανώλη & Μαυροσκούφης, 2017). Σε ότι αφορά τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί το σχολικό εγχειρίδιο οι έρευνες έδειξαν ότι βασίζουν τη διδασκαλία τους στα σχολικά εγχειρίδια σε ποσοστό 90% (Mikk, 2000) και αφιερώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό του χρόνου διδασκαλίας σε αυτά που περιλαμβάνει το σχολικό εγχειρίδιο ενώ οι εργασίες για το σπίτι δίνονται με βάση την ύλη που εμπεριέχεται σε αυτά (Hedrick et al., 2004).

1.2. Μέσα Διδασκαλίας

Τα μέσα διδασκαλίας βοηθούν τον δάσκαλο στην ανεύρεση αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών και κατάλληλων μέσων για την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Τα μέσα αυτά έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάζουν τα νέα ερεθίσματα με ποικίλους τρόπους, που προσελκύουν την προσοχή και διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών, πράγμα που τα καθιστά απαραίτητα στην διδακτική πράξη. Ο εκπαιδευτικός, επιλέγοντας ενεργητικές στρατηγικές και χρησιμοποιώντας διαφορετικές διδακτικές τεχνικές, ικανοποιεί τις μαθησιακές ανάγκες και τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης των μαθητών τους οποίους εξασκεί σε εναλλακτικές μορφές μάθησης. Το διαδεδομένο πλέον μέσο των ηλεκτρονικών υπολογιστών και τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά προγράμματα για παράδειγμα θα μπορούσαν να αποτελέσουν εργαλεία τα οποία συμβάλλουν στην ελκυστικότερη και πολύπλευρη παρουσίαση της ύλης και προωθούν την ανακαλυπτική και συνεργατική μάθηση καθώς προάγουν τον αυτοέλεγχο των μαθητών, βασικές αρχές σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομητισμού (Σολομωνίδου, 2006). Με τα κατάλληλα μέσα η διδασκαλία αναβαθμίζεται ποιοτικά και καθίσταται πιο ενδιαφέρουσα. Έτσι λοιπόν, τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας διευκολύνουν και προάγουν την ενεργητική μάθηση, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης (Κογκούλης, 2003, σ.184).

1.3. Συμμετοχή Μαθητών

Με τον όρο συμμετοχή των μαθητών αναφερόμαστε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στον ενεργό ρόλο τους στη μάθηση, στη συνδιαμόρφωση των στόχων και της πορείας της μαθησιακής διαδικασίας (Treseder, 1997). Ο εποικοδομισμός αποτελεί βασικό πλαίσιο μάθησης που σχετίζεται με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιοποιήσει κατάλληλες πρακτικές διδασκαλίας, για να κινητοποιήσει ταυτόχρονα τόσο τους μαθητές με χαμηλά επίπεδα ενεργοποίησης

όσο και τους μαθητές που προβάλλουν αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις. Χρησιμοποιώντας μια σειρά από μαθητοκεντρικές στρατηγικές και πρακτικές διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να καθοδηγήσει τους μαθητές να εντοπίσουν και να ανακαλύψουν οι ίδιοι, μέσα από την ενεργοποίησή τους, τις σχέσεις και τις διασυνδέσεις ανάμεσα στις προσφερόμενες πληροφορίες και να δομήσουν τη γνώση.

Η διδασκαλία και η μάθηση συνδέονται άμεσα με τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Εκπαιδευτικός και μαθητές ενεργούν ως ισότιμοι συμμέτοχοι. Η ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό με την παροχή κατάλληλων ευκαιριών μάθησης σε όλες τις δραστηριότητες και τη δίκαιη εφαρμογή των κανόνων της τάξης αποτελεί ουσιαστική εφαρμογή της ισότητας όλων στο σχολείο (Οικονομίδης, 2011).

Ο σεβασμός των προσωπικών ρυθμών και η εφαρμογή τεχνικών και πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανάλογα με τις ικανότητες και τις ανάγκες των μαθητών μπορεί να αποφορτίζει θετικά το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, παρέχοντας ταυτόχρονα σε όλους τους μαθητές τόσο τις δυνατότητες όσο και τον χρόνο επίτευξης των μαθησιακών και άλλων στόχων που μπορούν να κατακτήσουν. (Θεοφιλίδης, 2008).

1.4 Σχολικό Εγχειρίδιο

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί αναμφίβολα δομικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παραμένει ένα από τα βασικά εργαλεία μάθησης μέσω του οποίου ο διδάσκοντας επιχειρεί να μεταδώσει γνώσεις και δεξιότητες στους μαθητές. Η σημασία του συνίσταται ειδικότερα στις πολλαπλές λειτουργίες που επιτελεί, όπως είναι οι ακόλουθες: α) το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί βασικό βοήθημα λόγω της «αυθεντίας» του περιεχομένου του, της συσχέτισης του περιεχομένου του με τους στόχους της διδασκαλίας και της λειτουργικότητάς του για την επίτευξη αυτών των στόχων, β) διαθέτει εγκυρότητα και αξιοπιστία επειδή είναι εγκεκριμένο από την πολιτεία, γ) είναι διαθέσιμο ανά πάσα στιγμή για το μαθητή ώστε να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία και δ) συνδράμει στην εξοικονόμηση πολύτιμου χρόνου για επιπλέον δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Μπονίδης, 2004).

Το σχολικό εγχειρίδιο βρίσκεται διαχρονικά στο επίκεντρο των συζητήσεων καθώς αποτελεί το κυρίαρχο μέσο διδασκαλίας για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Έρευνες έχουν δείξει ότι το 70% των δραστηριοτήτων γίνεται βάσει του σχολικού βιβλίου (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, Μπονίδης, 2004, Weiss, 1988). Με το πέρασμα των χρόνων και τις επιταγές της σύγχρονης Παιδαγωγικής τα σχολικά εγχειρίδια εμπλούτισαν το περιεχόμενο τους με δραστηριότητες που απαιτούν συνεργασία, διαφοροποιημένη διδασκαλία, αυτόνομη και αυτενεργό μάθηση. Σύμφωνα με τον εποικοδομητισμό το περιεχόμενο της γνώσης περιλαμβάνει την πολυαισθητηριακή συμμετοχή των μαθητών και η μάθηση πρέπει να γίνεται μέσα σε αυθεντικές συνθήκες και σε ρεαλιστικά πλαίσια.

Χαρακτηριστική εξακολουθεί να είναι η αυξανόμενη ζήτηση για συγγραφή πολυτροπικών βιβλίων και εκπαιδευτικών υλικών, τα οποία θα υπακούουν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και θα δίνουν τη δυνατότητα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να «συμπληρώνουν» κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Χοντολίδου, 2005, σ.126).

Ο Δημητρόπουλος (2002, σσ. 305-308) κάνει λόγο για «εκπαιδευτικό υλικό στήριξης μαθημάτων». Ο όρος εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει οποιοδήποτε μέσο συμβάλλει στη μάθηση, τη δημιουργία ενεργού και δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Μπορεί να είναι έντυπα, ψηφιακά, οπτικά και ακουστικά μέσα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ.197).

Η σπουδαιότητά τους έγκειται στο γεγονός ότι βοηθούν τον εκπαιδευτικό να οργανώσει την ύλη, να επιλέξει τη μεθοδολογία της διδασκαλίας και να διαφοροποιήσει την εργασία ώστε να καθοδηγήσει τους μαθητές (Ξωχέλλης, 2005, σσ. 32-33). Σύμφωνα με τον Maslankowski (1987, σσ.139-140, όπ. αν. Αγγέλη, 2012, σ.55) ένα εκπαιδευτικό μέσο πρέπει να ενεργοποιεί τα κίνητρα μάθησης των μαθητών και να συμβάλλει στην ανατροφοδότηση του μαθητή.

Σε πολλές περιπτώσεις όμως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των σύγχρονων εποπτικών μέσων διδασκαλίας. Θα λέγαμε ότι η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης επικεντρώνεται στο περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου (Μπονίδης, 2004) και ότι τα βιβλία βοηθούν στη διδασκαλία και εξοικονομούν χρόνο (Δανιηλίδου, 2007). Όπως αναφέρουν οι Γερογιάννης και Μπούρας (2007, σ. 483), οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν σε αυτά τα πλαίσια εγκλωβίζονται σε ένα σχέδιο δράσης που δε τους αφήνει περιθώρια ελευθερίας. Το σχολικό εγχειρίδιο οφείλει να επιδιώκει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, όταν το βιβλίο δεν παρουσιάζει απλά την ύλη μέσα από ένα «ανθολόγιο» διαφόρων περιεχομένων και απόψεων, όπως αναφέρουν οι Καψάλης & Χαραλάμπους (2008, σσ. 356-357).

Οι Chambliss και Calfee (1998) υποστήριξαν ότι τα σχολικά βιβλία πρέπει να προσαρμοσθούν στις νέες διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους εστιάζοντας στη μαθησιοκεντρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να βοηθούν τους μαθητές να μαθαίνουν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά. Τέλος οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008, σσ. 202-203) επεσήμαναν ότι σκοπός του σχολικού εγχειρίδιου είναι να προωθεί τη δημιουργική, ομαδοκεντρική και διερευνητική μάθηση, να αναπτύσσει την κριτική σκέψη του μαθητή, να ενισχύει την αυτενέργεια και την αυτονομία, να αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τα ενδιαφέροντα του μαθητή και να τον καθιστά συμμέτοχο.

1.5 Αναλυτικό Πρόγραμμα

Το αναλυτικό πρόγραμμα δεν ταυτίζεται με το σχολικό εγχειρίδιο και δεν μπορεί το σχολικό εγχειρίδιο να αντικαταστήσει το αναλυτικό πρόγραμμα.

Τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα είναι επικεντρωμένα στη διδακτέα ύλη των μαθημάτων και περιλαμβάνουν τους γενικούς σκοπούς και στόχους κάθε μαθήματος. Η διδακτέα ύλη πρέπει να διδαχθεί σε καθορισμένο χρόνο και η διάρκεια αυτή καθορίζει και τις διάφορες δραστηριότητες των μαθητών στη σχολική τάξη. Το παραδοσιακό πρόγραμμα θεωρείται πιεστικό ως προς τον καθορισμό του χρόνου διδασκαλίας των περιεχομένων, επιπλέον περιορίζει το διδάσκοντα σε συγκεκριμένο πλαίσιο ύλης, χωρίς να παρέχει ελευθερία μεθοδολογικών εργαλείων.

Αντίθετα, το σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα θεωρείται ένας πλήρης οδηγός διδασκαλίας. Περιλαμβάνει, εκτός από τη διδακτέα ύλη και τους γενικούς σκοπούς, μεθοδολογικές υποδείξεις και δυνατότητες χρήσης των μέσων διδασκαλίας που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να έχει ευελιξία τόσο στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων της διδασκαλίας όσο και στην αξιολόγηση των μαθητών. Βασικός σκοπός της διδασκαλίας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές την εκάστοτε γνώση και αυτό επιτυγχάνεται μέσα από μια διαδικασία δόμησης της γνώσης.

2. Ερευνητικό Πλαίσιο

2.1. Σκοπός και Στόχος

Στο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας που αφορά στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου στο μάθημα της Γλώσσας θα παρουσιαστεί ένα μέρος των αποτελεσμάτων που στόχο έχουν να αναδείξουν το βαθμό και τον τρόπο που η χρήση του σχολικού εγχειριδίου από τους εκπαιδευτικούς στον διαθέσιμο χρόνο επηρεάζει τη χρήση ή μη των μέσων διδασκαλίας, την ενεργοποίηση ή μη των κινήτρων μάθησης και την ενίσχυση ή μη της μαθητικής συμμετοχής.

2.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Ειδικότερα η παρούσα εργασία αποσκοπεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός προωθεί την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία στο δοσμένο διδακτικό χρόνο του Γλωσσικού μαθήματος;
- Σε ποιο βαθμό και σε ποιους άξονες διδασκαλίας του Γλωσσικού μαθήματος οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν εκπαιδευτικό υλικό και κάνουν χρήση επιπρόσθετων μέσων διδασκαλίας πλην του σχολικού εγχειριδίου;
- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν την ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης από τους μαθητές και την ενεργοποίηση δεξιοτήτων κριτικής σκέψης;
- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν κίνητρα μάθησης, και ενισχύουν την ομαδο-συνεργατική και διερευνητική διδασκαλία;

2.3. Μέθοδος Συλλογής και Ανάλυσης Δεδομένων

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την εξαγωγή των σχετικών συμπερασμάτων είναι η Ποιοτική μέθοδος. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε αποδελτίωση του

οδηγού παρατήρησης, εργαλείο το οποίο και είχε κατασκευάσει η ερευνήτρια προς διευκόλυνση και κωδικοποίηση των όσων παρακολουθούσε κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων.

Η τεχνική ήταν η επιτόπια μη συμμετοχική και μη συστηματική παρατήρηση η οποία πραγματοποιήθηκε σε Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις Δημοτικών σχολείων στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης. Η διάρκεια των παρατηρήσεων ανερχόταν σε έξι με οκτώ διδακτικές ώρες για κάθε τάξη ενώ ο συνολικός χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ανήλθε στους τέσσερις μήνες.

Το πλαίσιο της ποιοτικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων στηρίζεται στην κατηγοριοποίηση των τριών μοντέλων σύμφωνα με τους Grubb & Worthen (1999, όπ. αν. Grubbetal. 1999, pp. 140-245):

- ***Παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας (traditional)***: Έμφαση στη μετάδοση γνώσεων και χρήση κυρίως μονόλογου.
- ***Νοηματοδοτικό μοντέλο διδασκαλίας (meaning-making)***: Έμφαση στη μαθητική συμμετοχή με μαθησιακά έργα που διευκολύνουν την κατανόηση του περιεχομένου μάθησης.
- ***Μαθητικής υποστήριξης (student-support)***: Έμφαση στις μαθητικές ανάγκες.

2.4. Αποτελέσματα

2.4.1. Καθημερινή χρήση του σχολικού εγχειριδίου ως το μόνο διδακτικό εργαλείο -Μειωμένη Χρήση Πρόσθετου Διδακτικού Υλικού

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιείται τόσο από τον μαθητή όσο και από τον εκπαιδευτικό κατά τη διαδικασία της μάθησης. Βάσει ερευνών φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται κατά κύριο λόγο στο σχολικό εγχειρίδιο το οποίο αποτελεί άμεση πηγή γνώσης αλλά και βοήθημα προκειμένου να γίνει η απαραίτητη επεξεργασία της διδακτέας ύλης στο σχολείο και στο σπίτι (Μπονίδης, 2004). Παράλληλα, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, και τις δραστηριότητες που θα αναπτύξουν εκπαιδευτικοί και μαθητές. Επίσης τα διάφορα εποπτικά μέσα διδασκαλίας δεν είναι πάντα διαθέσιμα κυρίως λόγω του κόστους τους ή και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είτε λόγω ελλιπούς εξοικείωσης είτε έλλειψης χρόνου δεν τα εντάσσουν στην καθημερινή τους διδασκαλία κάτι που ενισχύει ακόμα περισσότερο την ροπή τους προς το σχολικό βιβλίο.

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης ενισχύουν τις παραπάνω απόψεις καθώς διαπιστώθηκε ότι κάνουν καθημερινή και τις περισσότερες φορές αποκλειστική χρήση του σχολικού εγχειριδίου.

Σε μικρότερο βαθμό παρατηρήθηκε η χρήση υλικού το οποίο προερχόταν από τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία του άξονα της επικοινωνιακής διάστασης της Γλώσσας και αυτό αφορούσε κάποιο κείμενο σε φωτοτυπία.

Από την άλλη πλευρά σε καμία περίπτωση δεν χρησιμοποιήθηκε υλικό προερχόμενο από τους ίδιους τους μαθητές.

Σε ότι αφορά τη χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και προβολικού μηχανήματος παρατηρήθηκε η ελάχιστη συνεισφορά τους ως εκπαιδευτικά εργαλεία.

Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχοντας ολοκληρώσει τη διδασκαλία του εκάστοτε γραμματικού/ συντακτικού φαινομένου και προκειμένου για την εμπέδωση και την περαιτέρω εξάσκηση αυτού έκαναν χρήση σε μεγάλο βαθμό κλειστών φύλλων εργασίας.

2.4.2. Έμφαση στο Παραδοσιακό Μοντέλο Διδασκαλίας με προσπάθειες χρήσης του Νοηματοδοτικού Μοντέλου

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης διαπιστώθηκε ότι στο πλαίσιο του διδακτικού τους χρόνου στο Γλωσσικό Μάθημα εφαρμόζουν κυρίως το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας όπου με οδηγό το σχολικό εγχειρίδιο παρουσιάζουν στους μαθητές τις έννοιες ή τα γραμματικά φαινόμενα και με βάση αυτό μεθοδεύουν τη διδασκαλία τους. Γίνεται προσπάθεια κινητοποίησης των μαθητών όμως ο τρόπος δεν συνάδει με την ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης καθώς δρουν κατευθυνόμενα χρησιμοποιώντας καθοδηγητικές ερωτήσεις που αφορούν στην εκτέλεση των ασκήσεων του βιβλίου.

Επίσης, αν και οι κατ' οίκον εργασίες αριθμούν πολλούς επικριτές, οι οποίοι επικαλούνται ότι στερούν από τα παιδιά σημαντικές δραστηριότητες μάθησης εκτός σχολείου και αρκετές ώρες διασκέδασης (Gill, Schlossman, 2004, σ. 176, Γκονέλα, 2006, σσ. 184-185) ωστόσο οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας, στην πλειοψηφία τους, ολοκληρώνουν μεν τη διδακτική ενότητα αναθέτοντας όμως για κατ' οίκον εργασία ό,τι δεν ολοκληρώθηκε εντός του μαθήματος.

2.4.3. Κατευθυνόμενη Μάθηση

Η έννοια της μάθησης εκλαμβάνεται όχι ως αποτέλεσμα μιας απλής διαδικασίας της γνώσης από τον δάσκαλο στο μαθητή, αλλά ως μια σύνθετη επεξεργασία, όπου ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στην κατασκευή και την συγκρότηση της γνώσης (Κουλαϊδής, 2007). Βέβαια παρά τις προσπάθειες των τελευταίων δεκαετιών για απεγκλωβισμό από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας φαίνεται ότι το σχολείο εξακολουθεί να έχει ως στόχο την παροχή ποσότητας γνώσεων, η αποστήθιση ορθώνεται ενάντια στην κριτική σκέψη και η κύρια μέθοδος διδασκαλίας εξακολουθεί σε πολλές περιπτώσεις να είναι η μετωπική, με κυρίαρχο το ρόλο του δασκάλου ο οποίος δυσκολεύεται να ξεφύγει από το συνηθισμένο πλαίσιο διδασκαλίας. Έτσι ο ρόλος του μαθητή περιορίζεται συνήθως σε παθητικό δέκτη.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι οι μαθητές εργάζονταν σε ατομικό επίπεδο ενώ δεν παρατηρήθηκε κάποια μορφή αλληλεπίδρασης των μαθητών μέσω ομαδικής εργασίας. Ταυτόχρονα οι μαθητές εργάζονταν στην ολομέλεια της τάξης και δεν παρατηρήθηκε κάποια μορφή αυτονομίας ή αυτενέργειας αυτών. Ενώ προκειμένου για τη διευκόλυνση και την ομαλή διεξαγωγή

του μαθήματος κατά την εκπόνηση μαθησιακών έργων παρέχονταν οι απαραίτητες οδηγίες, καθοδηγητικές ερωτήσεις και προωθούνταν οι ασκήσεις κλειστού τύπου.

Εκείνο που παρατηρήθηκε στην πλειοψηφία ήταν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία διεξαγόταν μέσω της κατευθυνόμενης μάθησης η οποία εστίαζε περισσότερο στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου μέσω των καθοδηγητικών παρατηρήσεων και όχι στην ανάπτυξη και καλλιέργεια μηχανισμών σκέψης και μάθησης από τους μαθητές.

2.4.4 Μειωμένη ενίσχυση των μαθητών με στόχο την ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης

Η αποτελεσματικότητα της μάθησης δεν εξαρτάται από τη νοημοσύνη αλλά κυρίως από τα κίνητρα μάθησης (Brophy, 2004). Η ενημέρωση για το στόχο κάθε δραστηριότητας και η παροχή σαφούς ανατροφοδότησης μπορούν να λειτουργήσουν ως κινητήριος δύναμη για τους μαθητές. Σαφώς, όταν τα παιδιά ξέρουν τι θέλουμε από εκείνα και γιατί είναι πιθανότερο να ενεργοποιηθούν στο μάθημα (Fishbachetal., 2010).

Στην παρούσα μελέτη τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτενέργεια των μαθητών δεν αποτέλεσε βασική επιδίωξη των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική πράξη καθώς η διεξαγωγή του μαθήματος γινόταν στα πλαίσια ενός περισσότερο παραδοσιακού μοντέλου στο οποίο οι μαθητές δεν είχαν την ευκαιρία να ενεργήσουν αυτόνομα.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης διαπιστώθηκε ότι κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας, του λεξιλογίου, της γραμματικής ή/και των συντακτικών φαινομένων δεν κάνουν χρήση κινήτρων προκειμένου να ενεργοποιήσουν τους μαθητές αντίθετα δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην ολοκλήρωση της ύλης από το σχολικό εγχειρίδιο. Απουσία κινήτρων παρατηρήθηκε και κατά τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης και της καλλιέργειας του προφορικού λόγου.

Επίσης παρατηρήθηκε απουσία συνεργατικής ή και ομαδικής εργασίας μαθητών ιδιαίτερα στους άξονες της Γλώσσας που αφορούν στην ορθογραφία, στο λεξιλόγιο, στην αναγνωστική κατανόηση, στη γραμματική και στα συντακτικά φαινόμενα.

Τέλος παρατηρήθηκε και ανεπαρκής έλεγχος κατανόησης της διδαχθείσας ύλης από τους μαθητές προκειμένου να προχωρήσει η μαθησιακή διαδικασία γρήγορα. Κάτι που ενισχύει την άποψη ότι βασικός στόχος των εκπαιδευτικών παραμένει η εκπλήρωση της ύλης, η τήρηση του διδακτικού χρόνου και η πιστή εκτέλεση του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου.

3. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας μέσω της παρατήρησης φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται με την εκπλήρωση της ύλης στον διαθέσιμο χρόνο δια μέσω του σχολικού εγχειριδίου καθώς πρακτικά συναντούν δυσκολία στην κινητοποίηση των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας

δείχνουν να ταυτίζονται με την άποψη ότι το περιεχόμενο διδασκαλίας όπως προκύπτει από τα σχολικά εγχειρίδια είναι ιδιαίτερα επιβαρυμένο με αποτέλεσμα να έχουν ως πρωταρχικό τους στόχο την κάλυψη της προβλεπόμενης ύλης την οποία πολλές φορές δεν προλαβαίνουν να ολοκληρώσουν.

- Σε ότι αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα τα ευρήματα έδειξαν ότι η ασφάλεια που παρέχει στον εκπαιδευτικό το σχολικό εγχειρίδιο και η προσήλωση του σε αυτό αφαιρεί από τη δυναμική της μαθητικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα από την έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν αποκλειστική χρήση του σχολικού εγχειριδίου (πλην ελαχίστων εξαιρέσεων) σε όλους τους άξονες διδασκαλίας του Γλωσσικού μαθήματος και δυσκολεύονται να εντάξουν στη διδασκαλία τους επιπρόσθετα μέσα.
- Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί της έρευνας λόγω της πίεσης που αισθάνονται από τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο και έχοντας ως βασικό στόχο την εκπλήρωση της ύλης δε δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν στρατηγικές μάθησης και να ενεργοποιήσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης.
- Τέλος αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, αισθάνονται εγκλωβισμένοι στο χρόνο και στην ύλη με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν ένα περισσότερο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και ως εκ τούτου δε δημιουργούν κίνητρα μάθησης και δεν ενισχύουν σε μεγάλο βαθμό την ομαδοσυνεργατική και διερευνητική διδασκαλία.

Παρατηρήθηκε προσπάθεια για εφαρμογή του Νοηματοδοτικού Μοντέλου όμως οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο δεν προωθούν το μοντέλο Μαθητικής Υποστήριξης. Θέτουν ως σκοπό της εκπαίδευσης την απόκτηση γνώσεων, μέσω της στείρας παροχής, και όχι τόσο την ανάπτυξη κριτικά και δημιουργικά σκεπτόμενων μαθητών. Θέτουν ως στόχο οι μαθητές να μάθουν την προβλεπόμενη σχολική ύλη και όχι τόσο να αναπτύξουν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και ικανότητες συμμετοχής στην συνεργατική κατασκευή της γνώσης.

4. Συζήτηση

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι το σχολικό εγχειρίδιο εξακολουθεί να αποτελεί σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Ταυτόχρονα σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα σχολικά βιβλία είναι δεσμευτικά ως προς το διδακτικό έργο. Επομένως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν ευελιξία ώστε να αξιοποιήσουν το περιεχόμενο του βιβλίου με σκοπό να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους και να τους βοηθήσουν να οικοδομήσουν τη νέα γνώση μέσω της ενεργητικής τους συμμετοχής. Η υπερβολική προσκόλληση στις σελίδες του αναγκάζει τον εκπαιδευτικό να διδάσκει ύλη αντί για γνώσεις / στάσεις / δεξιότητες και τρόπους σκέψης. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το σχολείο και η διδασκαλία σήμερα

έχουν ευρύτερο ρόλο και ότι ο «βιβλιοκεντρισμός» (Πυργιωτάκης, 2000, σ.392) υποβαθμίζει το ρόλο αυτό.

Η διδασκαλία θα πρέπει να προσαρμοστεί στα μέτρα των μαθητών, με στόχο να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους και να διαφοροποιηθεί αντιμετωπίζοντας τον κάθε μαθητή ως ξεχωριστή βιογραφία (Κουτσελίνη, 2001). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός πρέπει να οργανώσει τη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών του, με στόχο τη μεγιστοποίηση των ευκαιριών μάθησης, επιλέγοντας και διαφοροποιώντας τις μεθόδους, τις δραστηριότητες, τα μέσα και τα υλικά. Επομένως η διδασκαλία πρέπει να σχεδιάζεται χρησιμοποιώντας το βιβλίο ως μέσο για την επίτευξη των στόχων αυτών.

Ας μην ξεχνάμε ότι οι μαθητές τείνουν να κατανοούν καλύτερα μια πληροφορία, όταν συμμετέχουν ενεργά στην κατάκτηση, το χειρισμό και την επεξεργασία της. Παράλληλα, φαίνεται να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως ενεργό συντελεστή της μάθησης και συνυπεύθυνο για την έκβαση του μαθήματος, όταν αποκτούν ξεκάθαρους και ενεργητικούς ρόλους. Μια εκπαιδευτική δραστηριότητα που δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να χειριστεί, να ερμηνεύσει και να παρουσιάσει με τον δικό του τρόπο μια πληροφορία μπορεί να ενισχύσει την αυτενέργεια σ' ένα ευέλικτο, αλλά οριοθετημένο περιβάλλον, όπου ο εκπαιδευτικός φροντίζει να παραμείνουν οι ενέργειες των μαθητών εντός κανονιστικού πλαισίου και στοχοθεσίας (Marzano & Marzano, 2003).

Βιβλιογραφία

Αγγέλη, Β. (2012). *Αξιολόγηση των εργασιών στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας Β' και Γ' Γυμνασίου: διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων.* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28194#page/10/mode/2up

Anderson, R. M., & Tomkins, G. S. (1983). Understanding materials: Their role in curriculum development. A discussion guide. Vancouver: University of British Columbia, Faculty of Education, Centre for the Study of Curriculum and Instruction.

Βιτσιλάκη, Χ. (2002). Η διαθεματικότητα στην εκπαιδευτική πράξη: Βασικά στοιχεία σχεδιασμού και το παράδειγμα της μυθολογίας. Στο Μ. Καϊλα., Φ. Καλαβάσης., & Ν. Πολεμικός (επιμ.), *Εν Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί, Αποσιωπημένες σχέσεις στην εκπαίδευση*, 429-454. Ατραπός.

Βουδούρη, Α., Μπούρας, Α., & Τριανταφύλλου, Ε. (2012, Μάϊος 11-13). *Μέθοδοι διδασκαλίας στη σύγχρονη τάξη του δημοτικού σχολείου* [Πρακτικά Συνεδρίου]. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα.

Brophy, E. J. (2004). *Motivating Students to Learn* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Γερογιάννης, Κ., Μπούρας, Α. (2007, Μάιος, 17-20). Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών - Νέες Τάσεις. Στο Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης

(επιμ.),[Πρακτικά Συνεδρίου]. *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας,* 482-489. Ιωάννινα. http://conf2007.edu.uoi.gr/praktika/482-605.pdf

Γκονέλα, Ε. (2006*).* Οι «κατ' οίκον» εργασίες στο Δημοτικό Σχολείο και στην προετοιμασία μελέτη του Ολοήμερου Σχολείου. *Επιστημονικό Βήμα*, (6), 182-190.

Chambliss, J. M.,& Calfee, C. R. (1998). *Textbooks for Learning: nurturing children's minds.*Mass Blackwell.

Δανιηλίδου, Μ. (2007, Οκτώβριος, 19-21).*Η επιλογή του Περιεχομένου για τη Διδασκαλία της Γλώσσας στα Νέα Διδακτικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*[Πρακτικά Συνεδρίου]. 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο: Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, Διδακτική Πράξη και Γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο,(σσ.1-5). Ιωάννινα.
http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/05DimotikoSholio/daniilidou/daniilidou.pdf

Fishbach, A., Eyal, T. & Finkelstein, S. R. (2010). How Positive and Negative Feedback Motivate Goal Pursuit. *Social and Personality Psychology Compass*, *4(8)*, 517-530.

Gill, B., & Schlossman, S. (2004). Villain or savior? The American discourse on homework, 1850-2003. *Theory into practice,* 43(3), 174-181.

Grubb, N. W., Worthen, H., Byrd, B., Webb, E., Badway, N., Case, C., &Villeneuve, C. J. (1999). *Honored but Invisible. An Inside Look at Teaching in Community Colleges.* Routledge.

Hedrick, B. W., Harmon, M. J., & Linerode, M. P. (2004). Teachers' Beliefs and Practices of Vocabulary Instruction with Social Studies Textbooks in Grades 4-8. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts,* 45(2), 103-125.https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons

Θεοφιλίδης, Χ. (2008). *Ρωγμές στο Παγόβουνο της Παραδοσιακής Διδασκαλίας*. Αυτοέκδοση.

Καραμανώλη, Ε., Μαυροσκούφης, Δ. (2017, Μάρτιος, 17-19). *Αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού βάσει κριτηρίων* [Πρακτικά Συνεδρίου].1ο Συνέδριο του Κέντρου Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Τομέα Παιδαγωγικής και Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., (σ. 123- 125). Θεσσαλονίκη.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού*. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης (σσ.197-212). Αθήνα.

Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (1995*). Σχολικά εγχειρίδια.*Έκφραση/ Μεταίχμιο.

Καψάλης, Α.,& Χαραλάμπους, Δ. (2008*). Σχολικά εγχειρίδια, θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Μεταίχμιο.

Κογκούλης, Ι. (2003). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Αφοί Κυριακίδη.

Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Κουτσελίνη, Μ. (επιμ.). (2001). *Ανάπτυξη προγραμμάτων: Θεωρία, έρευνα, πράξη.* Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλία*. Πεδίο.

Krause, K. L., McInnis, C., &Welle, C. (2003, November, 13-16). *Out-of-Class Engagement in Undergraduate Learning Communities: The Role and Nature of Peer Interactions*[Conference Session]. Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, p.10-12, Portland.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία της Διδασκαλίας – Η Προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης*. Gutenberg.

Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση.*Gutenberg.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις.* Μεταίχμιο

Marzano, J. & Marzano, R. (2003). The Key to Classroom Management. *Building Classroom Relationships,* 61(1), 6-13.

Mikk, J. (2000). *Textbook: research and writing*. Peter Lang GmbH.

Ξωχέλλης, Π. (2005, Φεβρουάριος, 17-19). *Κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων* [Πρακτικά Συνεδρίου]. Διδακτικό βιβλίο και Εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές, 32-38. Θεσσαλονίκη.

Οικονομίδης, Β. (2011). Το νηπιαγωγείο ως χώρος διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη και εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Β. Οικονομίδης., & Θ. Ελευθεράκης, (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*, 204-246. Διάδραση.

Πυργιωτάκης, Ε. Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Ελληνικά Γράμματα.

Pingel, F. (1999). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung

Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2012). *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές.* Γιαχούδη.

Σιγανού, Α. (2006), *Διδακτικός χρόνος και διδακτέα ύλη: Η αναγκαιότητα της επάρκειας του διδακτικού χρόνου.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Μεταίχμιο

Σοφού, Ε. (2002). Αιχμάλωτοι του χρόνου: Η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 223-238.

Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people training manual promoting involvement in decisionmaking.* Save the children.

Vermeer, H. J., Boekaerts, M., & Seegers, G. (2000). Motivational and gender differences: Sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 308–315. https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.308

Weiss, A. M. (1988). Planning Education and Research: Retrospect and Prospect. *Journal of Planning Education and Research,* 7(2), 96-98. https://doi.org/10.1177/0739456X8800700210

Χοντολίδου, Ε. (2005, Φεβρουάριος, 17-19). *Η ανταπόκριση του σχολικού βιβλίου στις νέες κοινωνικές ανάγκες* [Πρακτικά Συνεδρίου]. Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές, 121-126. Θεσσαλονίκη.

STEAM and collaborative practices in early childhood education: The case of an artbots workshop

Dr Anastasia Zoi Souliotou
Visual Artist
Assistant Professor, University of the Aegean
asouliotou@gmail.com
Katerina Papadaniil
Early Childhood Educator, 1st Kindergarten of Volos, Greece
papadaniil.k@gmail.com, mail@1nip-volou.mag.sch.gr
Aggeliki Voulagka
Early Childhood Educator, Director of the 1st Kindergarten of Volos, Greece
mail@1nip-volou.mag.sch.gr

Περίληψη
Οι πρακτικές STEAM είναι σημαντικές στην προσχολική εκπαίδευση καθώς διευκολύνουν τη μάθηση και εξοικειώνουν τα παιδιά με τις Επιστήμες, την Τεχνολογία, τη Μηχανική, τις Τέχνες και τα Μαθηματικά με βιωματικό τρόπο. Η εργασία παρουσιάζει την περίπτωση ενός εργαστηρίου artbots στην προσχολική εκπαίδευση. Τα artbots (ρομπότ-ζωγράφοι) είναι κατασκευές που κινούνται και σχεδιάζουν με προγραμματισμό, ηλεκτρική ενέργεια ή κινητήρες. Μπορούν να κατασκευαστούν από απλά υλικά ή παιχνίδια. Το εργαστήριο οργανώθηκε από μία εικαστικό –και γονέα– που προσκλήθηκε στο νηπιαγωγείο. Πραγματοποιήθηκε με την παρουσία και τη στενή συνεργασία της εικαστικού και των νηπιαγωγών που επικοινωνούσαν σε όλα τα στάδια. Η συνεργασία τους συνέβαλε στη δημιουργική αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου και επέτρεψε τη συμμετοχή και άλλων γονέων μέσω σχολίων και διαλόγου με τα παιδιά τους. Η όλη πρωτοβουλία παρείχε στα παιδιά μία πολυαισθητηριακή και συνεργατική εμπειρία και τα ενέπνευσε να κάνουν τα δικά τους πειράματα στο σπίτι. Τα παιδιά ένιωσαν δημιουργικά, περήφανα και γεμάτα αυτοπεποίθηση. Τέλος, το εργαστήριο artbots ενίσχυσε την αίσθηση της κοινότητας ενδυναμώνοντας τις σχέσεις μεταξύ του σχολείου και των οικογενειών των παιδιών και αποκάλυψε τη σημασία των συνεργατικών πρακτικών και των πρωτοβουλιών από την πλευρά του σχολείου να είναι ανοιχτό και καινοτόμο.

Λέξεις-κλειδιά: STEAM (Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική, Τέχνες και Μαθηματικά), artbots, συνεργατικές πρακτικές, προσχολική εκπαίδευση

Abstract
STEAM practices are important in early childhood education as they facilitate learning and familiarize children with Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics in an experiential way. The paper presents the case of an artbots workshop in early childhood education. Artbots (art + robots) are constructions which move and draw with the use of code, electricity or other kinds of motor movement. They can be made

of simple materials or toys. The workshop was organized by a visual artist – and parent – who was invited to the kindergarten. It was carried out with the presence and close collaboration among the visual artist and the early childhood educators who communicated at all stages. This collaboration contributed to the creative interaction during the workshop and enabled other parents' involvement through comments, feedback and dialogue with their children. The whole initiative provided preschoolers with a multisensory and collaborative experience and inspired them to do their own artbots experiments at home. Children felt creative, proud and confident. Finally, the artbots workshop fostered the sense of community by reinforcing relations between School and children's families and revealed the significance of collaborative practices and initiatives from the part of the school to be open and innovative.

Keywords: STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics), artbots, collaborative practices, early childhood education

4. Introduction

STEAM practices are important in early childhood education as they facilitate learning and familiarize children with Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics in an experiential way. (Allen, n.d., Wolf Trap Institute, 2013, Souliotou, 2016) On the other hand, collaborative practices are being a growing tendency with multiple benefits in education and in other fields. Collaboration culture in education leads to practice improvement and provision of deep learning experience through children-centered approach (Victoria State Government, 2022). Even though collaboration entails difficulties, it is widely accepted that collaborative practices are very helpful for establishing effective communication, stronger relationships and achievement of goals that otherwise would not be reached (Griffiths, Alsip, Hart, Round & Brady, 2021, Díaz-Gibson, Civís-Zaragoza & Guàrdia-Olmos, 2014). Close collaboration between school and families and also community partnerships give better opportunities to students, who need to be seen primarily as children. (Epstein, 2002, Epstein, 2001)

This paper's workshop was organized by a visual artist – and parent – who was invited to the kindergarten. Involving a parent in school activities and learning is considered a key principle for creating a school culture and enhancing learning experience (Lummis, 2001). At the same time, the benefits of inviting a local visual artist at the kindergarten are many and very important. A visual artist carries out professional practice on the field of visual arts through art making and exhibitions. Furthermore, visual artists develop and refine their knowledge, skills and techniques on crafts, which should work as an added value in education. Their sharing of experience and skills in education is considered valuable for the engagement of children with learning experiences in, about and through the arts. Thus, the invitation, the discussion and even the co-creation with a local artist actively reinforce children's connection with the art community and the arts and leads to the development of their cultural knowledge. (Probine, 2020) Local artists' involvement in education is also considered very important in STEAM practices in order to reassure effective connections of STEM disciplines with the Arts, the artistic media and practices and

inspire interest in the STE(A)M components from an early age. (Allen, n.d., Wolf Trap Institute, 2013).

As for the early childhood educators, they have daily contact with the preschoolers and organize their daily schedule and sequence of activities, so they know very well their interests and needs. For the above reasons, the workshop of this paper was carried out with the presence and close collaboration among the visual artist and the early childhood educators who communicated at all stages.

5. The implementation of the artbots workshop

This paper presents the case of an artbots workshop in early childhood education. **Artbots (art + robots)** are constructions which move and draw with the use of code, electricity or other kinds of motor movement. They can be made of simple materials or toys.

The **objectives** of the artbots workshop were: a. to enrich Christmas activities in the classroom through STEAM and effective connection of STEM with Art, b. to show the artbots and the possibilities of using them as a different technique for drawing, c. to show to preschoolers ways of learning from objects and from their own toys, to think on their properties as well as on the possibility of changing their initial function and using them creatively (for example as artbots), and d. to bring preschoolers in contact with robotics and technologies: moving mechanisms, sensors, circuits and light technologies.

The **methodology** of the artbots workshop involved: a. demonstration of artbots and how they function and draw, b. discussion with children about artbots, their materials, possible activities with artbots and with toys which can be transformed into artbots, and c. collective artistic creation and exhibition of drawings in the classroom.

The implementation of the artbots workshop was developed in three phases:
Phase A: **Artbots workshop design and preparation** through communication between the artist and parent.

- and the early childhood educators.
- Phase B: **Artbots workshop implementation**.
- Phase C: **Communication, discussion and feedback** after the artbots workshop implementation.

5.3 Phase A: Artbots workshop design and preparation

During Phase A the artist-parent communicated with the early childhood educators in order to arrange the date and time of the workshop's implementation. The idea to make Christmas drawings with artbots was considered ideal for the 15th December, i.e., just one week before Christmas. The kindergarten had already put forward Christmas activities through relevant decoration so as to endow Christmas atmosphere in the classroom. All preschoolers had also written a letter to Santa Claus with their wishes to receive presents that he would bring to them from the snowy North Pole (1ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΒΟΛΟΥ – 1st Kindergarten of Volos, 2022). In this particular time of the year and in this particular context, the artbots workshop could

not have any other subject than Christmas. The choice to use artbots was thought to be an original and innovative technique which would spark children's interest and enthusiasm. Furthermore, the many different colours of artbots' lights and drawings would add on to the festivity of the classroom.

5.4 Phase B: Artbots workshop full implementation.

Phase B involved the following steps:

- B1. **Artbots demonstration.**

Figure 1 presents the artbots which were used for the implementation of the workshop. These include, among others, clockwork and electric toys that were turned into artbots with the addition of markers. For example, the bottom right artbots in Figure 1 are clockwork toys (clockwork dog and duck) turned into artbots. Similarly, the electric bounce ball with embedded LED lights (light-emitting diodes) on the right in Figure 1, as well as the bottom left car which contains LED lights and obstacle detection sensors were both turned into artbots with markers. The artbots on the top left corner in Figure 1 are plastic cups which move with motor and batteries during the rotation of the sticks, without programming code. The pink sponge cylinder in the middle and at the bottom in Figure 1 moves with an electric toothbrush.

The artbots of Figure 1 were demonstrated one-by-one by the visual artist and parent (see Figure 2). For each artbot a description was given with regard to its materials, operation and movement. During the demonstration, the artbots were drawing on blank paper as well as on cardboards with cut pieces and stencils, in order to explain the stencil technique to the preschoolers.

A discussion was also made with the preschoolers about the artbots. It is important to note that the preschoolers recognized the moving toys (clockwork toys or toys working with batteries) which had been turned into artbots with a simple addition of one or more markers. The visual artist and parent explained to them that they could also turn their own toys into artbots in the same way, provided that the toys have a moving mechanism, as for example the moving toy cars. A preschooler said that he was eager to put marker on his transformers (toys) at home and make them draw. The visual artist and parent as well as the early childhood educators encouraged this by saying that he could do this, of course, and that it is a very good idea.

Figure 1. The artbots used for workshop implementation.

Figure 2. Phase B1: Artbots demonstration.

- Phase B2: **Creation of artbots drawings by the children.**
  - Activity B2.a.: **Children use the artbots to make drawings with stencils on cardboards.**

In this phase, the preschoolers were drawing with artbots on the cardboards and stencils (Figure 3). The fact that all of them wanted to participate and manipulate the artbots showed that they were very interested and enthusiastic about the activity.

Figure 4 presents an unexpected moment with a preschooler using the stencil as a mask. This shows that the preschooler has comprehended the possibility of playfully (re)inventing uses of materials other than their primary use.

Figure 3. Activity B2.a.: Children use the artbots to make drawings with stencils on cardboards

Figure 4. Moment after Activity B2.a.: A child uses the stencil as a mask

Activity B2.b.: **Artbot creation of a floor collective drawing with children's bodily engagement.**

In a separate collective activity, children sat on their knees around a big paper and a floor collective drawing was created with the participation of children's bodies. The artbot was moving and drawing and was also changing direction, with the help of its obstacle detection sensors, every time it hit an obstacle. The children understood and responded to this attribute by touching the artbot when it was coming towards them in order to change its direction which, in turn, determined the drawing. There was an interesting moment when a preschooler leaned forward with his hands in the middle of the paper, touched the artbot and the latter changed direction due to its sensors (Figure 5). The same child was placing his hands in a way that created obstacles as well as 'corridors' which could be followed by the artbot. Another unexpected interesting moment, which we see in Figure 5 (photo on the right), a preschooler pushed the paper in a way that created a 'mountain' which resulted in the artbot finding an obstacle (the paper 'mountain') and changing direction. The preschooler was very happy and proud for this unexpected outcome.

Figure 5. Activity B2.b.: Creation of a floor collective artbots drawing with children's bodily engagement. Children sit around the floor drawing (figure on the left), restrict artbot's movement on the drawing surface, create "obstacles" with their bodies and hands and divert the artbot through touch (two figures in the middle). They also create "mountain" (figure on the right) through pushing the paper which causes artbot's turn to another direction

- Phase B3: **Artbots drawings.**

Figures 6, 7, 8, 9, 10 and 11 present the initial patterns and stencils on cardboards as well as children's final drawings. Each Figure, thus, presents the initial drawing surface (on the left) and the final form of the drawing (on the right). In Figure 8 other intermediate stages of the drawing process are presented, as for example, the artbot which draws on the tracing paper and the cardboard and the whole drawing before the removal of the tracing paper.

Figure 6. *Stars*, Wednesday 15th December 2021, cut tracing paper as stencils on cardboard (on the left) and the drawing made with artbots and markers (on the right) – example 1

Figure 7. *Christmas tree in yellow background*, Wednesday 15th December 2021, cut tracing paper as stencil on cardboard (on the left) and the drawing made with artbots and markers (on the right) – example 2

Figure 8. *Christmas tree in green background*, Wednesday 15th December 2021, photo from the drawing process with artbots on top of tracing paper and cardboard (on the left), cut tracing paper as stencil on cardboard (middle) and the drawing made with artbots and markers (on the right) – example 3

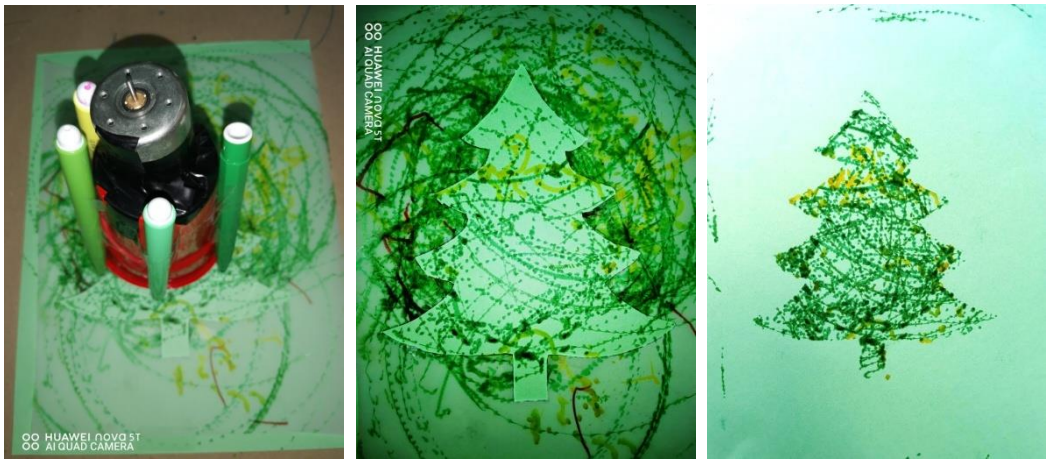


Figure 9. *Santa Claus – positive*, Wednesday 15th December 2021, cut tracing paper as stencil on cardboard (on the left) and the drawing made with artbots and markers (on the right) – example 4

Figure 10. ***Santa Claus – negative*****, Wednesday 15th December 2021, cut tracing paper as stencil on cardboard (on the left) and the drawing made with artbots and markers (on the right) – example 5**

Figure 11. ***The Three Magi*****, Wednesday 15th December 2021, cut tracing paper as stencil on cardboard (on the left) and the drawing made with artbots and markers (on the right) – example 6**

- Phase B4: **Artbots drawings on dsplay.**

Phase B4 includes the display of children's artbots drawings in the classroom of the kindergarten. Members of the school staff came from other classrooms to see the creative outcomes of the artbots workshop. Other early childhood educators pointed out the relation of the artbots workshop with STEAM practices and underlined the strong presence of the A (Arts) in this workshop.

Figure 12. ***Artbots drawings on display in the kindergarten's classroom***

5.5 Phase C: Diffusion of the artbots workshop results.

Phase C involved the artbots workshop after-effects which include:

C1. **Communication and discussion among parents, educators and children** after the artbots workshop's implementation.

After the implementation of the artbots workshop, a discussion (chat on Viber, a digital communication platform) followed among the parents, the visual artist and the early childhood educators. A mother declared that her son (a preschooler) was trying to put markers on his moving toys in order to transform them into artbots and draw at home. Other parents wrote that their children were very enthusiastic about the artbots activity.

C2. **Creation of Christmas cards** made of children's drawings.

In this phase, the visual artist and parent created digital and printable Christmas cards made of children's drawings.

C3. **Diffusion of the artbots workshop and the Christmas cards**.

Children's drawings were diffused in the form of Christmas cards to School staff, parents, family and friends and they were also shared in Early Childhood education groups in the social media. The cards were sent to children's parents and were also published on social media and on Early Childhood Education pages.

Conclusion

The whole initiative of the artbots workshop provided preschoolers with a multisensory (visual, aural, tactile and kinaesthetic) experience during the creative process, led to the collaborative creation of drawings and inspired preschoolers to do their own experiments and artbots activities at home. Children felt creative, proud and confident for this workshop's activities and outcomes, especially at the phases of the display of their drawings in the classroom and the distribution of Christmas cards with their drawings.

Figure 13. Christmas cards with the artbots drawings. Digital concept: Anastasia Zoi Souliotou

As for the learning outcomes, the whole initiative of the artbots workshop gave to children the chance to learn: the notions of positive and negative space as well as the inner and outer surface of a shape (see Figures 6, 7, 8, 9, 10 and 11) which are found in visual arts and in mathematics (geometry), the mixtures of colours through their superposition with the aid of artbots, the attributes of the materials (as for example elasticity of sponges and rubber bands, vibration of electric toothbrushes, etc.) the moving mechanisms and the artbots' technologies (Souliotou, 2015). The artbots workshop also gave children the chance to discover, to think on and then try different possibilities of their moving toys through drawing and to enrich their Christmas experience with art and technology in an original way. The artbots workshop was dynamically connected with Christmas traditions and customs, as for example, the Santa Claus, the Christmas tree and the Christmas cards. This leads to the conclusion that STEAM practices with robotics and visual arts can be linked with intangible cultural heritage and highlight traditions and customs. Of course, there is still place for more integrated approaches in STEAM through collaborations among artists, early childhood educators, scientists and other experts.

Collaboration among the visual artist and parent, the early childhood educators and the preschoolers contributed to their creative interaction during the workshop. Digital platforms and social media enabled other parents' involvement through comments, feedback and dialogue with their children. Thus, the artbots workshop fostered the sense of community by reinforcing relations between the School and the children's families and revealed the significance of collaborative practices and initiatives from the part of the school to be open and innovative.

References

Allen, M. (n.d.). *Creativity, community and cognitive development: potential benefits of the pre-k 4 sa arts education resource guide.*

Díaz-Gibson, J., Civís-Zaragoza, M. & J. Guàrdia-Olmos (2014). Strengthening education through collaborative networks: leading the cultural change, School Leadership & Management, 34:2, 179-200, DOI: 10.1080/13632434.2013.856296 Epstein, J. L. (2002). School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share. In: *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. Second Edition*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company.

Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Westview Press.

Griffiths, A.-J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L., & Brady, J. (2021). Together We Can Do So Much: A Systematic Review and Conceptual Framework of Collaboration in Schools. Canadian Journal of School Psychology, 36(1), 59–85. https://doi.org/10.1177/0829573520915368

Lummis, B. (2001). *Guide to Collaborative Culture and Shared Leadership. Turning Points: Transforming Middle Schools*. Boston: National Turning Points Center, Center for Collaborative Education.

Probine, S. (March 3, 2020). An introduction to the visual arts in early childhood education. New Zealand: The Education Hub. Retrieved from: https://theeducationhub.org.nz/an-introduction-to-the-visual-arts-in-early-childhood-education/

Souliotou, A. Z., (2019). The Benefits of Artbots Activities in Education & Society. *International e-Journal of Advances in Education (IJAEDU) 5* (14). DOI: https://doi.org/10.18768/ijaedu.593856

Victoria State Government, (2022). Professional Practice Note 17. Purposeful collaboration for excellence through Professional Learning Communities and Communities of Practice. Retrieved from: https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/practice/professionalpracticenote17.pdf

Wolf Trap Institute. (2013). Institute Residencies. Web. Retrieved from http://www.wolftrap.org/Education/Institute_Professional_Development/Local_Regional_and_National_Residencies.aspx#Institute

Σουλιώτου, Α.Ζ. (2016). Η σημασία της προσθήκης των τεχνών στην εκπαίδευση STEM. Στο: *Πρακτικά – Πανελλήνιο Συνέδριο «Innovating STEM Education» [HiSTEM 2016],* Αθήνα, Ελλάδα. Souliotou, A. Z. (2016). The importance of including the Arts in STEM education. In: *Proceedings of the Panhellenic Conference «Innovating STEM Education» [HiSTEM 2016]*, Athens, Greece. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/322203989_Souliotou_AZ_2016_E_semasia_tes_prosthekes_ton_technon_sten_ekpaideuse_STEM_Sto_Panellenio_Synedrio_Innovating_STEM_Education_HiSTEM_2016_Diathesimo_sto_httpsstemeducationupatrasgrhistem2016

Webpages

1ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΒΟΛΟΥ – 1st Kindergarten of Volos, (2022). Χριστούγεννα – Christmas. Retrieved from: https://blogs.sch.gr/1nipvoloumag/archives/168

Souliotou, A.Z. (2019). *HEARTBOTS*. Retrieved from: https://vimeo.com/311006972

Souliotou, A.Z. (2019). *Mundial*. Retrieved from: https://vimeo.com/334086885

Προάγοντας την έμφυλη ισότητα σε μαθητές/μαθήτριες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η Περίπτωση του Ομίλου Καινοτομίας και Δημιουργικότητας του Πειραματικού 10ου Δημοτικού Σχολείου Καλαμάτας με τίτλο «Φυλο…σοφούμε;»

Ελπινίκη Σακαρέλη
Μα Θεωρητικής & Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Εκπαιδευτικός
sakarely@hotmail.gr

Περίληψη
Σύμφωνα με την έκθεση του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου για την Ισότητα των Φύλων (EIGE) που δημοσιεύθηκε στις 28/10/2021 η Ελλάδα βρίσκεται στην 27η θέση μεταξύ των 27 χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με 52,5 στους 100 βαθμούς σε τομείς όπως η ισότητα στον εργασιακό χώρο, η οικονομική ανεξαρτησία, η κατανομή του χρόνου των δύο φύλων, η συμμετοχή σε κέντρα λήψης αποφάσεων, αλλά και η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο δημιουργήθηκε ο όμιλος «Φυλο…σοφούμε;» με συμμετοχή μαθητών/ μαθητριών της Ε και ΣΤ τάξης από όλα τα σχολεία της πόλης. Στόχος του ομίλου η ενδυνάμωση της σκέψης, η κατανόηση των έμφυλων ρόλων και ταυτοτήτων, η αναγνώριση και αποδόμηση των στερεοτύπων στην καθημερινότητά των μαθητών/μαθητριών, η σαφής αντίληψη της συναίνεσης και των ορίων. Στόχος μας μια κοινωνία χωρίς έμφυλη βία, μια κοινωνία συμπεριληπτική που θα προάγει το σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ισότητα όλων των μελών της. Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστούν οι δράσεις του ομίλου, η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε καθώς και οι προεκτάσεις που προκύπτουν για μελλοντική εφαρμογή.

Λέξεις-Κλειδιά: φύλο, στερεότυπα, ισότητα, Ε-ΣΤ δημοτικού

Abstract
According to the report of the European Institute for Gender Equality (EIGE) published on 28/10/2021, Greece is in 27th place among the 27 countries of the European Union, with 52.5 out of 100 points in areas such as equality in workplace, financial independence, distribution of time, participation in decision-making centers, but also equal opportunities in education. In this context, the innovation and creativity educational group 'Meditation on Gender' was created with the participation of students of 5th and6th gradeof primary school from the city. The aim of the group is the empowerment of thinking, the understanding of gender roles and identities, the recognition and deconstruction of stereotypes in the daily life of students, the clear understanding of consent and boundaries. Our goal is a society without gender-based violence, an inclusive society that will promote respect for diversity and equality of all its members. In this paper the actions of the group, the teaching methodology followed as well as the implications for future use will be presented.

Keywords: gender, stereotypes, equality, primary school

0 Εισαγωγή

Έντονο προβληματισμό προκαλεί η θέση της Ελλάδας στην έκθεση του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου για την Ισότητα των Φύλων (EIGE) που δημοσιεύθηκε στις 28/10/2021 (European Institute for Gender Equality, 2021) .Με 52,5 στους 100 βαθμούς σε τομείς όπως η ισότητα στον εργασιακό χώρο, η οικονομική ανεξαρτησία, η κατανομή του χρόνου των δύο φύλων, η συμμετοχή σε κέντρα λήψης αποφάσεων, αλλά και η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση η χώρα μας κατέχει την 27η θέση μεταξύ των 27 χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ισότητα των Φύλων 2021-2025(Γενική Γραμματεία Δημογραφικής και Οικογενειακής Πολιτικής και Ισότητας των Φύλων, 2021)καταδεικνύει ότι " η μόρφωση, που παρέχεται στα σχολεία μας, πρέπει να καθιστά ξεκάθαρο στη νέα γενιά ότι οι διακρίσεις με βάση το φύλο και η βία κατά των γυναικών είναι μη αποδεκτές" (σελ.33). Παράλληλα, σύμφωνα με το άρθρο 14 της Σύμβασης της Κωνσταντινούπολης (CouncilofEurope, 2011), η προαγωγή, μέσω της εκπαίδευσης, των αξιών της ισότητας των φύλων, του αμοιβαίου σεβασμού και της απουσίας βίας στις διαπροσωπικές σχέσεις, των μη στερεότυπων ρόλων των δύο φύλων, του δικαιώματος στην προσωπική ακεραιότητα και της ευαισθητοποίησης όσον αφορά στη βία με βάση το φύλο πρέπει να αποτελούν άμεσες προτεραιότητες.

Εξετάζοντας τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μεγάλη διαβάθμιση και διαφοροποίηση στο βαθμό ενασχόλησης με θέματα έμφυλης ισότητας. Η Φιλανδία και οι σκανδιναβικές χώρες αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση. Η σεξουαλική αγωγή θεωρείται ένα από τα πιο σημαντικά εκπαιδευτικά ζητήματα, και χαίρει καθολικής αποδοχής από την κοινωνία. Ξεκινάει από την προσχολική ηλικία και στοχεύει στην επίτευξη ωριμότητα στους νέους σχετικά με τις έμφυλες ταυτότητες, τη σεξουαλικότητα, την αποδοχή, την συμπερίληψη και την ισότητα (Tripathietal. 2013).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η διάσταση του φύλου τέθηκε ξεκάθαρα το σχολικό έτος 2021-22με την καθολική εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα οποία περιλάμβαναν υποθεματικές όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η συμπερίληψη, ο αλληλοσεβασμός και η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση (ΙΕΠ, 2022). Πριν το 2021 η ενασχόληση με θέματα φύλου ήταν προαιρετική και επαφίονταν στην κρίση του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού στα πλαίσια των προγραμμάτων αγωγής υγείας. Παρά τις καλές προθέσεις του υπουργείου η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο περιορισμένος χρόνος που προβλέπεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα (μόνο 1 διδακτική ώρα στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού) καθιστά την προσέγγιση αποσπασματική και αναποτελεσματική.

1 Μεθοδολογία- σκοπός

Με σκοπό να καλυφθεί αυτό το κενό δημιουργήθηκε ο όμιλος καινοτομίας και δημιουργικότητας «Φυλο…σοφούμε;» στο νεοϊδρυθέν 10ο Πειραματικό Σχολείο Καλαμάτας.

Οι όμιλοι αποτελούν μια από τις καινοτομίες των Πειραματικών Σχολείων καθώς στοχεύουν στην ανάπτυξη των ιδιαίτερων κλίσεων και ικανοτήτων των μαθητών-μαθητριών.Αφορούν γνωστικούς τομείς όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, η γλώσσα, η λογοτεχνία ή γνωστικά πεδία όπως τα εικαστικά, η πληροφορική, οαθλητισμός, άπτονται όμως και κοινωνικών ζητημάτων όπως και ζητημάτων ενεργής πολιτειότητας. Πραγματοποιούνται απογευματινές ώρες με προαιρετική συμμετοχή και απευθύνονται σε όλους τους μαθητές-μαθήτριες του νομού.

Στον όμιλο «Φυλο…σοφούμε;» συμμετείχαν 12 μαθήτριες της Ε και Στ δημοτικού από 4 διαφορετικά σχολεία της πόλης της Καλαμάτας. Η επιλογή έγινε με κλήρωση και ενώ στόχος μας ήταν η ισοκατανομή μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, οι αιτήσεις κατέδειξαν ότι τα ζητήματα φύλου δεν ανήκουν στα ενδιαφέροντα και τις προτεραιότητες των αγοριών. Οι συναντήσεις γινόντουσαν κάθε Δευτέρα από τις 7.00 μέχρι τις 8.30 στην αίθουσα της βιβλιοθήκης ή στο εργαστήριο πληροφορικής του Πειραματικού 10ου Δημοτικού Σχολείου Καλαμάτας. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 25 συναντήσεις από τον Οκτώβριο του 2021 μέχρι τον Μάιο του 2022.

Στόχος του ομίλου ήταν οι μαθήτριες να αναπτύξουν στάσεις, αξίες και συμπεριφορές που υποστηρίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και προάγουν την ισότητα των φύλων. Μέσα από τις δραστηριότητες να καλλιεργήσουν δεξιότητες ζωής που ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη, τη διαπραγμάτευση, την επικοινωνία και την λήψη αποφάσεων. Να κατανοήσουν τους έμφυλους ρόλους και τις έμφυλες ταυτότητες ενώ παράλληλα να αναγνωρίζουν και να αποδομούν τα έμφυλα στερεότυπα. Άμεση προτεραιότητα αποτέλεσε η διάκριση των μορφών έμφυλης βίας και η κατανόηση της έννοιας της συναίνεσης καθώς και η εξάσκηση σε πρακτικούς τρόπους διαχείρισης των συναισθημάτων με σκοπό την ενδυνάμωση, την ανθεκτικότητα και την αυτορρύθμιση.

Τέλος σκοπός μας ήταν να εξοικειωθούν οι μαθήτριες σε μορφές συμπεριφοράς που προάγουν τον σεβασμό, την αποδοχή, την ανοχή, την ενσυναίσθηση και την συμπερίληψη όλων των ανθρώπων σεβόμενοι την διαφορετικότητα και να λάβουν πρωτοβουλίες που θα προάγουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και την συμπερίληψη στο σχολείο.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων χρησιμοποιήθηκαν σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι όπως η ενεργός και διερευνητική μάθηση, η βιωματική μάθηση, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η μέθοδος επίλυσης προβλήματος-Problemsolvinglearning και Project based learning.

2 Δράσεις

Οι δράσεις σχεδιάστηκαν με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των συμμετεχόντων λαμβάνοντας υπ' όψη την ηλικία, την ωριμότητά τους αλλά και τις ιδιαίτερες υγειονομικές συνθήκες. Υπήρχε διαρκής ανατροφοδότηση μέσα από ερωτηματολόγια και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

2.1 Έχουν τα παιχνίδια φύλο;

Στόχος της δράσης ήταν να εξοικειωθούν οι μαθήτριες με την έννοια του κοινωνικού και βιολογικού φύλου και να αναστοχαστούν πάνω στα στερεότυπα και την επιρροή τους, να πάρουν θέση και να προτείνουν αλλαγές. Η αφόρμηση έγινε με το βίντεο *Η Ράιλι μιλάει για το μάρκετιγκ (Πολύχρωμο Σχολείο, 2019)*και*Gender marking in Moonsand: An example of how the same product is sold to boys and girls* (*Kliff ,2010)*

Ακολούθησε παρατήρηση και έρευνα σχετικά με το διαχωρισμό των παιχνιδιών για αγόρια και για κορίτσια και το έμφυλο μάρκετινγκ τόσο σε ηλεκτρονικά όσο και σε φυσικά καταστήματα της πόλης. Τα ευρήματα καταγράφηκαν και συζητήθηκαν. Οι προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών έγιναν comicsμε τη χρήση της εφαρμογής StoryboardThat (Sherman, 2012).

Τέλος οι μαθήτριες συνέταξαν επιστολής διαμαρτυρίας την οποία απέστειλαν σε ηλεκτρονικά και φυσικά καταστήματα παιχνιδιών ζητώντας την κατάργηση του έμφυλου διαχωρισμού των παιχνιδιών και εξηγώντας τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει και για τα 2 φύλα. Ακολουθεί απόσπασμα της επιστολής που παρουσιάζει ξεκάθαρα τη νέα οπτική των μαθητριών πάνω στο θέμα:

«Θεωρούμε ότι αυτό δεν είναι σωστό και δίκαιο καθώς περιορίζει τις επιλογές τόσο των κοριτσιών όσο και των αγοριών. Προωθούνται **αρνητικά στερεότυπα** και **έμφυλοι ρόλοι** όπως: τα κορίτσια ασχολούνται με την μαγειρική, την ανατροφή των παιδιών, τις δουλειές του σπιτιού, τη μόδα και την ομορφιά ενώ στα αγόρια αρέσουν η δράση, οι υπερήρωες, τα όπλα και τα γρήγορα αυτοκίνητα. Σκεφτείτε πόσο περιοριστικό και καταπιεστικό είναι για ένα αγόρι που του αρέσει η μαγειρική το γεγονός ότι όλα τα παιχνίδια μαγειρικής βρίσκονται στον τομέα «Για κορίτσια»! Πιστεύουμε ότι τα παιδιά θα πρέπει να διαλέγουν τα παιχνίδια με βάση τις πραγματικές επιθυμίες και τις ανάγκες τους και όχι τους έμφυλους διαχωρισμούς που επιβάλλονται.

Προτείνουμε λοιπόν να κατηγοριοποιείτε τα παιχνίδια στα ράφια των καταστημάτων σας αλλά και στα ηλεκτρονικά καταστήματα με βάση αυτό που προσφέρουν πχ παιχνίδια δράσης, κούκλες, κατασκευές, μαγειρική, περιπέτεια, τεχνολογία χωρίς να υπάρχει ο διαχωρισμός Για Αγόρια/Για Κορίτσια**. Όλα τα παιχνίδια για όλα τα παιδιά'!».**

2.2 Δραστηριότητες, ρόλοι και επαγγέλματα

Στόχος της δραστηριότητας ο προβληματισμός και η αλλαγή τρόπου σκέψης και νοοτροπίας, να δουν τα στερεότυπα και τους ρόλους από μια άλλη οπτική γωνία.

Μερικά από τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν: υπάρχουν δραστηριότητες και επαγγέλματα στα οποία είναι καλύτεροι οι άντρες ή οι γυναίκες; Γιατί να υπάρχουν χορεύτριες και όχι βουλεύτριες; Ποια η δύναμη της γλώσσας στην κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας; Μήπως τελικά φυσικοποιούμε το κυρίαρχο χωρίς να είναι απαραίτητα και το φυσικό; (naturalization of the dominant), τι είναι η γυάλινη οροφή, το μισθολογικό χάσμα; Γιατί δεν τα πάνε καλά τα κορίτσια στο STEM; Αφόρμηση και εδώ στάθηκαν βίντεο και στατιστικά όπως το *Gender stereotypes and education (European Institute for Gender Equality, 2017), Equal pay What do these kids understand that your boss doesn't (*Finansforbundet, 2019)και *Gender statistics in 5 charts* (Gender Stats, n.d.).

Ερέθισμα αποτέλεσε το παρακάτω πείραμα. Στις μαθήτριες δίνεται η οδηγία: "Draw a firefighter, draw a dancer, draw a teacher, draw a doctor". Η επιλογή της αγγλικής γλώσσας είναι εσκεμμένη καθώς δεν υπάρχει γραμματικό γένος στα ουσιαστικά. Προς μεγάλη τους έκπληξη ζωγραφίζουν αποκλειστικά γυναίκες χορεύτριες αποκλειστικά άντρες πυροσβέστες, κυρίως άντρες γιατρούς και κυρίως γυναίκες δασκάλες. Συνειδητοποιούν λοιπόν στην πράξη πόσο βαθιά ριζωμένα είναι τα στερεότυπα όσον αφορά τους ρόλους και τα επαγγέλματα.

Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια και φύλλα εργασίας (Τσιριγώτη και σύν., 2015) που κατέδειξαν τις εδραιωμένες αντιλήψεις πάνω στο θέμα ενώ οι μαθήτριες συνειδητοποίησαν τη δυσκολία ανατροπής παγιωμένων στερεοτύπων. Διαπιστώσαμε λοιπόν ότι στην ελληνική κοινωνία ρολόι επαγγέλματα και δραστηριότητες με μηδενική ή ελάχιστη συμμετοχή των αντρών είναι να φροντίζει τα παιδιά, τους ασθενείς, να μαγειρεύει, να καθαρίζει, να κουτσομπολεύει ενώ αντίστοιχα παρατηρήσαμε ότι μηδενική ή ελάχιστη συμμετοχή γυναικών είναι σε δραστηριότητες όπως να προεδρεύει, να δικάζει, να κυβερνά, να δραστηριοποιείται στο STEM. Οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται ότι είναι θέμα καθαρά κοινωνικό και ότι η διάδοση των αρνητικών στερεοτύπων που αφορούν το φύλο και βασίζονται σε κοινωνικές πεποιθήσεις και νοοτροπίες επηρεάζουν τις γυναίκες και περιορίζουν τις δυνατότητες και τις επιλογές τους στον κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό τομέα.

2.3 Μια φορά κι έναν καιρό….

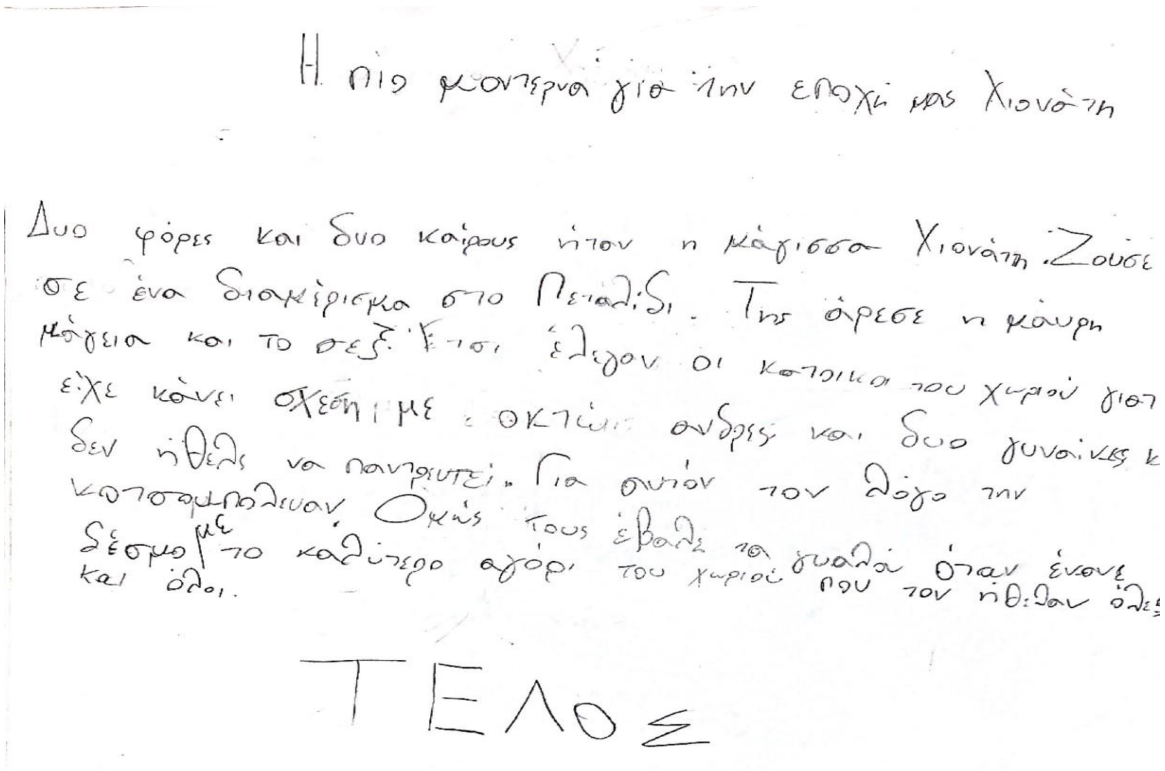
Τα παραμύθια όπως και τα παιχνίδια αποτελούν βασικό μέσο κοινωνικοποίησης των παιδιών. Παρότι εξοικειώνουν τα παιδιά με ηθικές έννοιες όπως το καλό και το κακό, το δίκαιο και το άδικο, και διδάσκουν έμμεσα αρετές όπως η αγάπη, η αλληλεγγύη, η τιμιότητα, η ιδεολογία των στερεοτύπων είναι ολοφάνερη. Στόχος και εδώ ήταν να αναγνωρίσουν οι συμμετέχουσες τα στερεότυπα και στη συνέχεια να τα αποδομήσουν. Οι μαθήτριες διάβασαν και σύγκριναν τη Χιονάτη, την κοκκινοσκουφίτσα, την Πεντάμορφη, τη Σταχτοπούτα και την Πριγκίπισσα με τον βάτραχο (100 κλασσικά παραμύθια, 2010). Διαπίστωσαν ότι οι ηρωίδες είναι κατά

κανόνα νέες και όμορφες, αθώες, ευαίσθητες, γλυκές και ευγενικές, παθητικές και άβουλες.

Στη συνέχεια σύγκριναν το κλασσικό παραμύθι η Πριγκίπισσα και ο βάτραχος με την σύγχρονη εκδοχή του Πλατς Μουτς από τον Ευγένιο Τριβιζά (2017). Η σύγχρονη πριγκίπισσα λοιπόν φιλάει το βάτραχο από ευχαρίστηση, αμφισβητεί την εξουσία του βασιλιά πατέρα της, κρίνει τη ζωή στο παλάτι, επιλέγει μόνη τον σύντροφό της, απαρνιέται την εξωτερική της εμφάνιση για να μείνει ο εαυτός της.

Αυτό αποτέλεσε ένα πολύ καλό έναυσμα για τα παιδιά ούτως ώστε να γράψουν στην συνέχεια την δική τους εκδοχή ενός κλασικού παραμυθιού (εξατομίκευση).

Εικόνα 1: Η σύγχρονη εκδοχή της Χιονάτης


Η πιο μοντέρνα για την εποχή μας Χιονάτη

Δυο φόρες και δυο καίρους ήτον η μάγισσα Χιονάτη. Ζούσε σε ένα διαμέρισμα στο Πειραιά. Της άρεσε η μαύρη μάγεια και το σεξ. Έτσι έλεγαν οι κατοίκοι του χωριού γιατί είχε κάνει σχέση με οκτώ άνδρες και δυο γυναίκες κ δεν ήθελε να παντρευτεί. Για αυτόν τον λόγο την κατσαμπόλιαν. Οπώς τους έβαλε τα γυαλιά όταν ένανε δεσμό με το καλύτερο αγόρι του χωριού που τον ήθελαν όλες και όλοι.

ΤΕΛΟΣ

2.4 Λέμε όχι στην έμφυλη βία

Ο στόχος της συγκεκριμένης δράσης ήταν να αναγνωρίσουν οι μαθήτριες τις διαφορετικές μορφές έμφυλης βίας και να κατανοήσουν ότι είναι ένα φαινόμενο διαδεδομένο σε όλες τις κοινωνίες ανεξάρτητα από το επίπεδο ανάπτυξης, τον πολιτισμό ή τη θρησκεία, ενώ δεν σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο, την κοινωνική τάξη ή την ηλικία. Επίσης να εξοικειωθούν με την έννοια της συναίνεσης και μέσα από βιωματικές ασκήσεις να εξασκηθούν σε πρακτικούς τρόπους για να δίνουν ή όχι τη συναίνεσή τους.

Για τη συγκεκριμένη δράση αξιοποιήθηκαν τα βιβλία *Ο κόσμος από την αρχή* (Κατσαμά, 2019) και *Όλα από την αρχή (Κατσαμά 2021) καθώς και ο εκπαιδευτικός τους οδηγός* (Σαρρή & Μπίκος, 2020).Οι μαθήτριες μπήκαν στη θέση της πρωταγωνίστριας-θύμα, αναλογίστηκαν τι θα έκαναν οι ίδιες σε αντίστοιχη

περίπτωση, ποιος ο ρόλος του αυτόπτη μάρτυρα, πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει ο ενήλικας εμπιστοσύνης. Χρησιμοποιήθηκαν βιωματικές θεατρικές ασκήσεις όπως *η παγωμένη εικόνα* ή *σε ποιο σημείο βρίσκεσαι;* Είδαν όμως την ίδια ιστορία και από την πλευρά του θύτη. Μήπως ο θύτης υπήρξε κάποτε και ο ίδιος θύμα? Μήπως τα στερεότυπα είναι εξίσου καταπιεστικά και για τα αγόρια που δεν τους αρέσει η μπάλα και τα όπλα?

Μέσα από διαλεκτική συζήτηση διερευνήθηκαν τα όρια της συναίνεσης και έγινε εξάσκηση σε πρακτικούς τρόπους συγκατάθεση και μη. Οι διαπιστώσεις των παιδιών αποτυπώθηκαν σε πόστερ με μηνύματα όπως η συναίνεση είναι επιλογή, είναι ενθουσιώδης, είναι διαπραγμάτευση , είναι προϊόν συμφωνίας, είναι δικαίωμα, η δωροδοκία δεν είναι συναίνεση, όταν δεν έχουμε τις αισθήσεις μας δεν υπάρχει συναίνεση. Το πόστερ αναρτήθηκε στο σχολείο για διάχυση του μνήματος.

Αυτή η εμπειρία αποτυπώθηκε στο βίντεο *Λέμε όχι στην έμφυλη διαδικτυακή βία* (Πειραματικό 10ο Δ.Σ. Καλαμάτας, 2022). Τα κορίτσια έγραψαν μόνα τους το σενάριο, πρωταγωνίστησαν στο βίντεο ενώ κάποιες βοήθησαν και στο μοντάζ. Το βίντεο αφορά μία έφηβη που δέχεται ψυχολογική βία και εκβιασμό μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα και στη συνέχεια συζητάει με τις φίλες της για το revenge porn, τους πιθανούς τρόπους αντίδρασης και τη σημασία ύπαρξης ενός ενήλικα εμπιστοσύνης. Το βίντεο συμμετείχε σε διαγωνισμό του Βρετανικού Συμβουλίου και του BravoSchools.

3 Συμπεράσματα- προεκτάσεις

Σε μια κοινωνία που ταλανίζεται από περιστατικά έμφυλης βίας με αποκορύφωμα τις γυναικοκτονίες ο ρόλος του σχολείου κρίνεται ιδιαίτερα καθοριστικός στην κατανόηση των έμφυλων ρόλων-ταυτοτήτων , στην αναγνώριση-αποδόμηση των στερεοτύπων, στην αναγνώριση όλων των μορφών βίας (λεκτική -ψυχολογική-σωματική) αλλά και στο μετασχηματισμό καθημερινών συμπεριφορών και πρακτικών σε ατομικό οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο. Παρότι στόχος του ομίλου ήταν η ενεργή συμπερίληψη και των αγοριών στη φεμινιστική σκέψη αυτό δεν κατέστη δυνατό καθώς οι συμμετέχουσες ήταν αποκλειστικά και μόνο κορίτσια και αυτό σαν γεγονός έχει τη δική του αξία και σημασιολογία για το που βρισκόμαστε σαν κοινωνία. Παρότι στην προκήρυξη υπήρχε ξεκάθαρη οδηγία ισοκατανομής αγοριών κοριτσιών στην κλήρωση ο όμιλος δεν προτιμήθηκε από αγόρια σε αντίθεση για παράδειγμα από τον όμιλο ρομποτικής.

Κατά τους Hargreaves &Fink (2006) η αλλαγή στην εκπαίδευση είναι εύκολο να προταθεί, δύσκολο να εφαρμοστεί και εξαιρετικά δύσκολο να διατηρηθεί. Στην περίπτωση του ομίλου «Φυλο...σοφούμε;» διαπιστώσαμε ότι η αλλαγή αντιμετωπίστηκε αρχικά με διστακτικότητα από τους εμπλεκόμενους μαθητές/μαθήτριες, αποδείχτηκε πιο εύκολο από το αναμενόμενο να υλοποιηθεί και σε αυτό συντέλεσε η διοίκηση, η άριστη υλικοτεχνική υποδομή και η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων, ενώ μένει να διερευνηθεί η δυναμική διατήρησης και επέκτασής της.

Συγκεκριμένα ο όμιλος κατάφερε να αναδείξει το ρόλο του σχολείου στα ζητήματα ισότητας των δύο φύλων ως αντιστάθμισμα στις ανισότητες που παρουσιάζονται στην κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αλλάξουν σε αυτό το θέμα τη στάση , τη νοοτροπία που κυριαρχεί στον κοινωνικό περίγυρο. Μέσα από ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών και συζήτηση αναδείχτηκαν τα έμφυλα στερεότυπα γύρω από τους ρόλους και την «αναμενόμενη» συμπεριφορά των ανδρών και των γυναικών ανάλογα με το φύλο στο οποίο ανήκουν, εντοπίστηκαν οι συνέπειες που επιβάλλει ο κοινωνικός περίγυρος, ανάλογα με το αν η κάθε γυναίκα ή ο κάθε άντρας καταφέρνει ή όχι να παραμείνει στα προκαθορισμένα πλαίσια – πρότυπα. Επισημάνθηκε ότι η διαφορετικότητα των φύλων δεν απορρέει και δεν εξαρτάται από τις διαφορές στην εξωτερική εμφάνιση των ατόμων. Επιχειρήθηκε η αμφισβήτηση των έμφυλων στερεοτύπων και η ανάδειξη του ότι κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός, δεν χωράει σε προκαθορισμένα πλαίσια και ανεξαρτήτως φύλου θα πρέπει να τυγχάνει σεβασμού. Αναδείχτηκε ότι τα παιχνίδια, τα επαγγέλματα, τα χρώματα, τα αθλήματα θα πρέπει να είναι για όλους και για όλες, ανεξαρτήτως φύλου. Σημαντικό είναι ότι έγινε σύνδεση της άσκησης και της νομιμοποίησης της βίας με την ανισότητα των δικαιωμάτων, τις διακρίσεις και την συντήρηση στερεοτύπων, αναφερόμενοι τόσο στην έμφυλη βία που απορρέει από την διαιώνιση έμφυλων στερεοτύπων και ανισοτήτων όπως και σε άλλες μορφές βίας εξαιτίας φυλετικών διακρίσεων, θρησκευτικών πεποιθήσεων κ.λπ.

Τα ίδια τα παιδιά σχολίασαν: «Είμαι πιο δυνατή», «Μ ’άρεσε που έμαθα για την έμφυλη βία», «Τσατίζομαι περισσότερο, θέλω να αλλάξω πράγματα», «Διασκέδασα, νοιώθω strong», «Είναι μια νέα αρχή». Ενώ οι γονείς των παιδιών στην ερώτηση της τελικής αξιολόγηση σχετικά με την επίδραση του ομίλου στη συμπεριφορά των παιδιών τους απάντησαν: «Παρατήρησα πως έχει μπει στη διαδικασία να παρατηρεί πιο λεπτομερώς τον τρόπο που φέρονται οι γύρω της (συμμαθητές, δάσκαλοι, ευρύτερο περιβάλλον) και να εντοπίζει περιστατικά έμφυλων διακρίσεων, τα οποία η ίδια βιώνει ως αδικίες και διακρίσεις. Έχει αναπτυχθεί πολύ η συναισθηματική της νοημοσύνη και συχνά προσπαθεί να μεταδώσει όσα μαθαίνει και στους γύρω της. Αντιλαμβάνεται πιο ορθά τις συμπεριφορές των ανθρώπων σχετικά με αυτό το θέμα και εκφράζει σαφέστερα τις σκέψεις της. Γενικά δείχνει να έχει αναπτύξει μια ξεκάθαρη αντίληψη σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις καθώς και έντονη ενσυναίσθηση ως προς τις ευάλωτες ομάδες», «Με την κάθε ευκαιρία υπερασπίζεται όσα έχει μάθει προσπαθώντας να τα εφαρμόσει στην πράξη», «Όσον αφορά στο δικό μου παιδί το βοήθησε να εκφραστεί, να συζητά τις σκέψεις του ,να έχει πυγμή και άποψη με επιχειρήματα και να αποκτήσει φίλους», «Η κόρη μου έχει κατανοήσει την έννοια των έμφυλων στερεοτύπων, του bodyshaming, του βιολογικού και κοινωνικού φύλου και αισθάνεται πολύ όμορφα που συμμετέχει στις δραστηριότητες του ομίλου μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. Είναι χαρακτηριστικό ότι περιμένει τη συνάντηση του ομίλου κάθε Δευτέρα και δεν υπάρχει περίπτωση να την χάσει! Νομίζω ότι η μεγάλη

επιτυχία του ομίλου είναι ότι δημιουργεί θετικά συναισθήματα και κρατάει τα παιδιά σε μια δημιουργική εγρήγορση».

Η συνέχιση τέτοιων δράσεων κρίνεται αναγκαία. Η ισότητα των φύλων δεν μπορεί να επιτευχθεί από τη μια μέρα στην άλλη. Η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών σε ζητήματα φύλου είναι απαραίτητη καθώς και το άνοιγμα στην τοπική κοινωνία με δράσεις και συνεργασίες με τοπικούς φορείς. Το σχολείο μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο αρκεί να υπάρχει ένα ξεκάθαρο ευέλικτο και εφαρμόσιμο πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

Γενική Γραμματεία Δημογραφικής και Οικογενειακής Πολιτικής και Ισότητας των Φύλων. (2021, 10 Δεκεμβρίου). *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ισότητα των Φύλων 2021-2025.* Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων. https://isotita.gr/wp-content/uploads/2021/12/%CE%95%CE%A3%CE%94%CE%99%CE%A6-2021-2025.pdf

Council of Europe (CoE). (2011, April 7). *Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence ("Istanbul Convention").* (C.E.T.S. No. 210). https://www.coe.int/en/web/istanbul-convention/home

European Institute for Gender Equality. (2017, August 17*). Gender stereotypes and education* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=nrZ21nD9I-0

European Institute for Gender Equality. (2021, October 28) *Gender Equality Index: Fragile gains, big losses*.https://eige.europa.eu/news/gender-equality-index-2021-fragile-gains-big-losses

Finansforbundet. (2019, August 23).*Equal pay: What do these kids understand that your boss doesn't?*[video]. YouTube https://youtu.be/7n3Sov7Zctk

Gender Stats. (n.d.) *Gender statistics in 5 charts.*https://genderstats.org/what-is-gender-statistics/

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Sustainable leadership. Jossey Bass.

ΙΕΠ.(2022). *Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+.*http://www.iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs

Κατσαμά, Ε. (2019). *Ο κόσμος από την αρχή*. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ) & Unicef. https://www.kethi.gr/sites/default/files/wp-content/uploads/2019/12/O-Kosmos-apo-tin-arxi-gia-site.pdf

Κατσαμά, Ε. (2021*). Όλα από την αρχή*. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ) & Unicef.https://www.kethi.gr/sites/default/files/attached_file/file/2021-11/2021%20OLA%20apo%20tin%20arxi%20GREEK-ENGLISH-ARABIC-FARSI_diort.pdf*Kliff, M. (2010, February 2). Gender marketing in Moonsand. An example of how the same product is sold to boys and girls*[video]. YouTube https://www.youtube.com/watch?v=Zgdj5FXOOp8

Πειραματικό 10ο Δ.Σ. Καλαμάτας. (2022, 3 Μαρτίου). *Λέμε ΟΧΙ στην έμφυλη διαδικτυακή βία* [video]. YouTube https://www.youtube.com/watch?v=Ek-QU9LP2pw

Πολύχρωμο Σχολείο-Ελλάδα. (2019, 6 Ιανουαρίου)*Η Ράιλι μιλάει για το μάρκετιγκ*[βίντεο].*YouTube.* https://www.youtube.com/watch?v=74FP815_pCY

Σαρρή, Κ.,& Μπίκος, Κ. (2020) Οδηγός για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του βιβλίου "Ο κόσμος από ην αρχή". Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ) & Unicef.

Sherman, A. (2012) Storyboard That. https://www.storyboardthat.com/

Tripathi, N., & Sekher, T. V. (2013). *Youth in India ready for sex education? Emerging evidence from national surveys*. PLoSOne, 8(8), e71584.

Τριβιζάς, Ε. (2017). Μουτς Πλατς. Διόπτρα.

Τσιριγώτη, Α., Πετρουλάκη, Κ., & Ντιναπόγιας, Α. (2015). Ελληνική Έκδοση GEARagainstIPV. Τεύχος IV: Βιβλίο Δραστηριοτήτων για Μαθητές και Μαθήτριες (Αναθ. Έκδ.). Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά της Βίας.

100 Κλασσικά Παραμύθια. (Δασκαλάκη, Ε. μετάφ.) (2010). Άγκυρα

«Το αμίλητο νερό»: Ο Κλήδονας του Πόντου και της Κρήτης. Σχεδιασμός και εφαρμογή Διδακτικού Σεναρίου με την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και τη διαθεματική προσέγγιση

Μαρία Προκοπίδου
Εκπαιδευτικός- συγγραφέας
maria92teach@gmail.com

Περίληψη
Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να συνδέσουμε τις λαϊκές παραδόσεις με την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων φέρνοντας τες στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του 21ου αιώνα μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων και της επιστράτευσης των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης και του εποικοδομητισμού. Μέσα από αυτό το διδακτικό σενάριο στοχεύουμε στο να γνωρίσουν οι μαθητές μία κοινή παράδοση του Ελληνισμού, αλλά σε διαφορετικό τοπικό πλαίσιο, θέτοντας υπόστρωμα για τη διαπολιτισμική προσέγγιση (Δαμιανού, 2013) και να επεξεργαστούν διαθεματικά την έννοια του νερού. Το σενάριο εφαρμόστηκε στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, χωρίς να αποτελεί μέρος μίας επίσημης έρευνας, αλλά με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών στο μάθημα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στη θεματική «Παγκόσμια και Τοπική Πολιτιστική Κληρονομιά». Η εφαρμογή γίνεται στη Στ' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου Προμάχων και η αξιολόγηση του σεναρίου πραγματοποιείται με ημιδομημένη συνέντευξη των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και με την αξιοποίηση των πληροφοριών από το ημερολόγιο των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού, αλλά αποτέλεσαν σημαντικούς πυλώνες ανατροφοδότησης για τους εκπαιδευτικούς και είναι δυνατόν να γίνουν αφόρμηση για τον σχεδιασμό ολοκληρωμένης έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα με σκοπό τη μελέτη της παρουσίας λαογραφικών θεμάτων στην Εκπαίδευση του 21ου αιώνα με αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και τη συμβολή τους στη διαπολιτισμική προσέγγιση και τη διατήρηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας.

Λέξεις-κλειδιά: Κλήδονας, νερό, Διδακτική Λαογραφίας, διαθεματικότητα, εκπαιδευτικά ψηφιακά εργαλεία.

Abstract
The purpose of this research is to connect folk traditions with the use of digital tools, bringing them to the educational reality of the 21st century through the cultivation of skills and the mobilization of sociocultural theories of learning and constructivism. Through this teaching scenario we aim to introduce students to a common tradition of Hellenism, but in a different local context, setting a substrate for the intercultural approach (Damianou, 2013) and to process interdisciplinary the concept of water. The scenario was implemented in the context of co-education, not being part of a formal research, but on the initiative of teachers in the course of Skills Workshops

on the theme "World and Local Cultural Heritage". The application takes place in the sixth grade of the Primary School of Promahon and the evaluation of the scenario is carried out with a semi-structured interview of the students who participated in the program and with the use of the information from the teachers' diary. The results cannot be generalized to the entire population, but they have been important feedback pillars for teachers and it is possible to become an impetus for the design of integrated research in a larger sample in order to study the presence of folklore issues in 21st century Education by exploiting New Technologies and their contribution to the intercultural approach and the preservation of cultural diversity.

Keywords: Klidonas, water, Didactics of Folklore, interdisciplinarity, educational digital tools

1. Θεωρητικό πλαίσιο.

Στο θεωρητικό υπόβαθρο περιγράφονται βασικοί επιστημονικοί ορισμοί γύρω από τους άξονες πάνω στους οποίους στήριξε και πλαισιώθηκε το διδακτικό σενάριο. Πιο συγκεκριμένα, αποσαφηνίζονται ορολογίες που αφορούν το επιστημονικό πεδίο αλλά και εκπαιδευτικές αρχές οι οποίες αποτέλεσαν το επιστημονικό έρεισμα για το σχεδιασμό και την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου. Όλα αυτά τα στοιχεία συναποτελούν το θεωρητικό πλαίσιο.

1.1. Θεωρητική εννοιολόγηση των όρων

Λαϊκός πολιτισμός: Είναι συνιστώσα της πολιτιστικής κληρονομιάς και περικλείει όλες τις λαϊκές δημιουργίες, συμπεριλαμβανομένων των υλικών αγαθών και των πνευματικών δημιουργημάτων (Μπιτσάνη, 2004). Ο όρος πολλές φορές ταυτίζεται με τη λαϊκή παράδοση εξίσωση που αποτελεί γενίκευση και αοριστία. Ευρύτερα, η παράδοση σχετίζεται με τα πρότυπα, ιδεολογικά και πρακτικά, που κληροδοτούν οι παλαιότεροι στους νεότερους και συνιστά δεδομένη διαδικασία κοινωνικών μετασχηματισμών από τις απαρχές της συγκρότησης ανθρώπινων κοινωνιών. Στις μέρες μας, ωστόσο, επικρατεί η τάση να αποδίδεται στην παράδοση η έννοια του πολιτισμού, δηλαδή των πνευματικών στοιχείων κάθε κοινότητας που έδρασε στο παρελθόν. Τα χαρακτηριστικά του λαϊκού πολιτισμού αναφέρονται ως εξής:

• Ο λαϊκός πολιτισμός είναι αποτέλεσμα συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος, ένας λαός, μια ομάδα ατόμων ή ένα άτομο (ανώνυμο) δρουν για το κοινό καλό και δημιουργούν. Υπάρχει μια φυσική προδιάθεση για καλλιτεχνική έκφραση στο φορέα του δημιουργήματος.

• Εντοπίζεται αλληλεπίδραση από άλλους πολιτισμούς. Οι λαοί αλληλεπιδρούν μεταξύ είτε λόγω γειτνίασης, λόγω εμπορίου αλλά και για ιστορικές αιτίες και ανταλλάσσουν πολύτιμα στοιχεία. Στο λαϊκό πολιτισμό υπάρχει όμως μεγάλος βαθμός ενσωμάτωσης αυτών των στοιχείων που είναι δύσκολο να διακρίνουμε τα ξένα στοιχεία. Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι στη σύγχρονη εποχή λόγω της παγκοσμιοποίησης η άκριτη αποδοχή ξένων στοιχείων μπορεί να αποτρέψει τη δημιουργικότητα.

Λαογραφία: Η στροφή στη μελέτη των λαϊκών στρωμάτων στην Ευρώπη ευνοήθηκε από το κίνημα του διαφωτισμού. Πιο αναλυτικά, ο GiovanniBatistaVico (1725) αναφέρεται σε μία επιστήμη που μελετά την κοινή φύση των λαών. Αρκετοί ήταν οι διαφωτιστές που ασχολήθηκαν με τη στροφή στον πολιτισμό των λαϊκών στρωμάτων και στην έννοια του συλλογικού. Τον 19ο αιώνα όπου κυριαρχούν τα εθνικά κινήματα και ο ρομαντισμός η Λαογραφία τροφοδοτείται από αυτά τα ρεύματα. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι ο J. Thoms στην Αγγλία επινόησε τον όρο Folklore (1864). Στον όρο αυτό συμπεριλήφθηκαν οι τρόποι, τα έθιμα, οι παρατηρήσεις, οι δεισιδαιμονίες, οι παροιμίες κτλ. του παρελθόντος. Ο Andrew Lang χαρακτηρίζει τη λαογραφία «επιστήμη των επιβιώσεων στοιχείων των παλαιότερων πολιτισμών σε κάθε πολιτισμό» (Καμηλάκη- Πολυμέρου & Καραμανές, 2011).

Ελληνική λαογραφία: Πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο με την έννοια της επιστήμης στην Ελλάδα ήταν ο Νικόλαος Πολίτης, ο οποίος θεωρείται ιδρυτής της Λαογραφίας, της επιστήμης που μελετά τον λαϊκό πολιτισμό. Σύμφωνα με τον Νικόλαο Πολίτη ο ορισμός της Λαογραφίας δίνεται ως εξής: « Η λαογραφία εξετάζει τας κατά παράδοσιν δια λόγον πράξεων ή ενεργειών εκδηλώσεις του ψυχικού και κοινωνικού βίου του λαού». Ο ίδιος με την πολυσχιδή προσωπικότητά του κυριάρχησε σε λαογραφικές έρευνες στην Ελλάδα και μάλιστα υπήρξε ο ιδρυτής της Λαογραφικής Εταιρείας (1908) και του Λαογραφικού Αρχείου (1918).

Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης: Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει μαθησιακή δραστηριότητα έξω από το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται. Επομένως, η νόηση αποτελεί μία οντότητα που δεν εκλαμβάνεται ως αυτόνομη, αλλά ως αναδυόμενη και οργανική συνιστώσα αλληλεπίδρασης του ατόμου με το πλαίσιο εντός του οποίου κινείται και αναπτύσσεται. Στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης οι πιο έμπειροι συνομήλικοι ή οι ενήλικες παρέχουν ένα γνωστικό έρεισμα, σκαλωσιά (scaffolding), η οποία και διαμεσολαβεί τη σχέση του παιδιού με το αντικείμενο δραστηριότητάς του. Όλα τα μέλη της κοινότητας αναμένεται να μάθουν, είναι έτοιμα να εμπλακούν στις απαιτούμενες δραστηριότητες (Wilson & Ryder, 1996) και οφείλουν να ενδιαφέρονται για την επιτυχία των άλλων μελλών (Rovai, 2002) (Σολωμονίδου, 2006).

Κοινωνικός κονστρουκτιβισμός: Ο Κοινωνικός Κονστρουκτιβισμός δεν μπορεί να ταυτιστεί με τις κοινωνικές θεωρίες μάθησης. Πιο ειδικά, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, οι μαθητές μαθαίνουν μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, αλλά η γνωστική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε ενδοπροσωπικό επίπεδο με τη βοήθεια μηχανισμών που εδράζονται και σε κοινωνικές διεργασίες και στη συνέχεια εμφανίζεται σε διαπροσωπικό επίπεδο στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης. Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση διαφοροποιείται σημαντικά θεωρώντας ότι η νόηση έχει κοινωνικό χαρακτήρα και κοινωνικές απαρχές. Η κοινωνική αλληλεπίδραση προηγείται, η γνωστική ανάπτυξη προκύπτει ως αποτέλεσμα αυτής και συμβαίνει κυρίως μέσω γλωσσικής διαπραγμάτευσης, εξελίσσεται δε στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (Vygotsky, 1978).

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: Ο όρος ομαδοσυνεργατική διδασκαλία χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη μέθοδο διδασκαλίας κατά την οποία οι μαθητές μίας τάξης οργανώνονται σκόπιμα σε ομάδες σχολικής εργασίας για να προσεγγίσουν συγκεκριμένους διδακτικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς και στόχους (Ματσαγγούρας, 1987 · Δερβίσης, 1998). Η μέθοδος αυτή αξιοποιεί τη δυναμική της ομάδας για τη διεξαγωγής μέρους ή και ολόκληρης της διδασκαλίας.

Μέθοδος Project: Το σχέδιο εργασίας (project) αποτελεί έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας όπου το περιεχόμενο σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και υλοποιείται με τη συνεργασία όλων. Είναι ένα πλέγμα διδακτικών διεργασιών που έχουν ως αφόρμηση βιωματικές καταστάσεις και συνδέονται με τη μάθηση μέσω διερεύνησης, πράξης και κοινωνικού προβληματισμού. Το σχέδιο εργασίας έχει στάδια και οδηγεί στην παραγωγή μαθησιακών προϊόντων.

Διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας: Είναι μία μαθητοκεντρική μέθοδος που βασίζεται στο μοντέλο της αποκαλυπτικής μάθησης και δίνει ιδιαίτερη θέση στις υπάρχουσες ιδέες των μαθητών για τα φαινόμενα, σύμφωνα με το εποικοδομητικό μοντέλο. Η διερευνητική διδακτική προσέγγιση αποτελεί μία εκπαιδευτική στρατηγική κατά την οποία οι μαθητές ακολουθούν μεθόδους και πρακτικές παρόμοιες με αυτές που ακολουθούν οι επιστήμονες προκειμένου να οικοδομήσουν τη γνώση. Υιοθετούν την επιστημονική προσέγγιση προκειμένου να ανακαλύψουν τη νέα γνώση με ενεργό και συνεργατικό τρόπο και ενσωματώνουν δυναμικά τη νέα γνώση στην ήδη υπάρχουσα (Χαλκιά, 2012).

Διαθεματική προσέγγιση: . Η διαθεματική προσέγγιση (διαθεματικότητα) είναι μία σειρά από εκπαιδευτικές ενέργειες που έχουν σκοπό την «ενιαιοποίηση» των σχολικών γνώσεων. Μέσα από αυτές τις ενέργειες πραγματοποιείται η δημιουργία ενιαίου συνόλου γνώσεων και η ολιστική αντίληψη της γνώσης. Με προσχεδιασμένες και προκατασκευασμένες διαδικασίες η διαθεματική διδασκαλία εφαρμόζει τη μεθοδολογία και τη γλώσσα σε παραπάνω από μία περιοχές.

1.2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση: Κλήδονας- Λαογραφία και εκπαίδευση

Το δρώμενο του Κλήδονα αποτελεί μία ιδιαίτερη εθιμική εκδήλωση που σύμφωνα με πολλούς ερευνητές αναφέρεται και από τους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς (Όμηρος, Αισχύλος, Ηρόδοτος, Σοφοκλής) αλλά και από βυζαντινούς συγγραφείς (Μιχαήλ Ψελλός, Ζωναράς κ.α.) (Σιώκης, 2009). Η λέξη προέρχεται από το αρχαίο «κληδών» που σημαίνει φήμη, μάντεμα και συνδέεται με το ρήμα «εκληδονίζοντο», δηλαδή την ημέρα των Νουμηνιών, μάθαιναν το μέλλον με τον κλήδονα.

Αν και θεωρείται παγανιστικό έθιμο στον Χριστιανισμό, ωστόσο το δρώμενο λαμβάνει χώρα ακόμη και μέχρι σήμερα. Έχει συνδεθεί με την εορτή του Γενεθλίου του Αγίου Ιωάννη του Προδρόμου (24 Ιουνίου), του μεγαλύτερου προφήτη που μήνυσε τον ερχομό του Χριστού, αλλά και αξιώθηκε να τον βαφτίσει στον Ιορδάνη ποταμό (Σιώκης, 2009).

Το έθιμο απαντάται σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας αλλά και στον Ελληνισμό της Μικράς Ασίας.

Στην παρούσα εργασία επικεντρωθήκαμε σε δύο παραλλαγές της Κρήτης και του Πόντου που έχουν ως κεντρικό στοιχείο το νερό. Επίσης, μας ενδιέφερε η πολιτισμική

ποικιλία, καθώς τα παιδιά θα γνώριζαν έθιμα από άλλους τόπους και πολιτισμικές ομάδες του Ελληνισμού (υπόνοια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης).

1.2.1. Κλήδονας στην Κρήτη

Εδώ θα προβούμε στην περιγραφή του Κλήδονα από το Ηράκλειο Κρήτης. Οι ανύπαντρες κοπέλες μαζεύονται το προηγούμενο βράδυ στις 23 Ιουνίου σε ένα από τα σπίτια του χωριού και αναθέτουν σε κάποια να φέρει νερό από το πηγάδι, «το αμίλητο νερό». Δεν πρέπει να μιλήσει σε κανέναν μέχρι να φέρει το νερό. Όταν επιστρέφει σπίτι βάζει το νερό σε ένα πήλινο δοχείο και μέσα κάθε κοπέλα ρίχνει ένα πολύτιμο αντικείμενο για εκείνη, που ονομάζεται ριζικάρι. Το δοχείο σκεπάζεται με κόκκινο ύφασμα και έτσι «κλειδώνεται». Μετά το τοποθετούν οι κοπέλες σε ανοιχτό χώρο (αυλή ή ταράτσα) και μένει όλη τη νύχτα υπό το φως των αστεριών (Ζάπρα & Μυρθιάνος, 2007). Λέγεται ότι τη νύχτα αυτή οι κοπέλες θα δουν στα όνειρά τους αυτόν που θα παντρευτούν, αφού επιστρέψουν στα σπίτια τους. Ανήμερα του Αϊ Γιαννιού, αλλά πριν βγει ο ήλιος -ώστε να μην εξουδετερωθεί η μαγική επιρροή των άστρων-, η υδροφόρος νεαρή της προηγουμένης φέρνει μέσα στο σπίτι το αγγείο. Το μεσημέρι, ή το απόγευμα, συναθροίζονται πάλι οι ανύπανδρες κοπέλες. Αυτήν τη φορά όμως στην ομήγυρη μπορούν να συμμετέχουν και παντρεμένες γυναίκες, συγγενείς και γείτονες και των δύο φύλων, καλεσμένοι για να παίξουν το ρόλο μαρτύρων της μαντικής διαδικασίας. Την 24η Ιουνίου ανοίγεται ο κλήδονας. Καθισμένη στο κέντρο η κοπέλα που έφερε το νερό βγάζει ένα ένα τα ριζικάρια μέσα από το πήλινο δοχείο και κάποια άλλη που έχει ποιητικό ή μαντικό ταλέντο απαγγέλει ταυτόχρονα τυχαίες μαντινάδες. Οι μαντινάδες επηρεάζονται τυχαία από το αντικείμενο που βγαίνει από το νερό εκείνη την ώρα. Η μαντιναδολόγος δεν γνωρίζει σε ποιον ανήκει το κάθε αντικείμενο. Ανάλογα, λοιπόν, λέει κάτι καλό ή κακό με βάση το ριζικάρι που έχει και την έμπνευση.

1.2.2. Κλήδονας στον Πόντο

Σύμφωνα με τον Άνθιμο Παπαδόπουλο οι φωτιές του Αϊ-Γιαννιού δεν ήταν τόσο διαδομένο έθιμο στον Πόντο. Ωστόσο, έχουμε τον Κλήδονα. Αναλυτικότερα, την παραμονή της εορτής (23 Ιουνίου) ανύπαντρες κοπέλες συγκεντρώνονταν και έβαζαν μέσα σε πλατύστομο σταμνί ένα πολύτιμο για αυτές προσωπικό αντικείμενο. Μετά μία από αυτές ή ένα πρωτότοκο παιδί γέμιζε το σταμνί από 7 βρύσες και το έφερνε στις κοπέλες. Έπρεπε όλοι να είναι αμίλητοι. Την επόμενη μέρα οι κοπέλες πήγαιναν στην εξοχή για τον Κλήδονα, δηλαδή τη μαντεψιά.Μια πρωτότοκη με νυφική καλύπτρα στο κεφάλι έβαζε το χέρι της στο δοχείο και έβγαζε αντικείμενα λέγοντας παράλληλα δίστιχα· κάθε δίστιχο αντιστοιχούσε στην κάτοχο του αντικειμένου, και κατά κάποιο τρόπο φανέρωνε το μέλλον της. Η τελετή έκλεινε με γλέντι και τραγούδι ως το πρωί. Σύμφωνα με τον Χατζόπουλο ο Κλήδονας αναφερόταν στην ποντιακή διάλεκτο ως «τ' Αη-Γιάννε το κουτίν». Σύμφωνα με άλλες εκδοχές το νερό έμενε σε κάποιο απόμερο μέρος της εκκλησίας, ενώ στα παραθαλάσσια μέρη του Πόντου έπαιρναν νερό από εφτά κύματα της θάλασσας (Ιωακειμίδου, 2016).

2. Διδακτική αξιοποίηση του λαϊκού πολιτισμού

Το θέμα της διδακτικής αξιοποίησης του εθίμου του Κλήδονα εναρμονίζεται με τους συλλογισμούς των ερευνητών και των επιστημών της εκπαίδευσης σχετικά με την αξιοποίηση της λαογραφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ήδη ο Νικόλαος Πολίτης προτάσσει τους εκπαιδευτικούς ως υπεύθυνους για τη συλλογή λαογραφικού υλικού (Πολίτης, 2014). Ο Γεώργιος Μέγας τονίζει τη διδακτική αξία του λαϊκού πολιτισμού, ενώ η θεματολογία και η διδακτική του περιγράφονται περιεκτικά από τον Μαρκαντώνη ως παιδαγωγική λαογραφία. Ο Λουκάτος (1992) αναφέρει ότι η μύηση των μαθητών σε πτυχές λαϊκού πολιτισμού καλλιεργεί την αγάπη και τον σεβασμό τους απέναντι στα κειμήλια της εθνικής μας κληρονομιάς και τους μυεί σε παραδόσεις και εθνικά ιδεώδη του τόπου μας. Η λαϊκή παράδοση, όμως, χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να απομακρυνθούμε από ένα γραμμικό συνεχές σχετικά με την πολιτισμική μας ταυτότητα και να αλλάξουμε νοοτροπία διασώζοντας έτσι την πολιτισμική πολυμορφία (Αναγνωστόπουλος, 1999).

Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις σχετικά με την λαογραφία και τη διδακτική της αξιοποίηση έχουν μελετηθεί από σημαντικούς επιστήμονες του είδους. Αναλυτικότερα, η Ρένα Κακάμπουρα (2010) αναφέρει ότι τα θέματα του λαϊκού πολιτισμού προσφέρονται για ένα μεγάλο πλήθος δραστηριοτήτων με στόχο την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, την ανάδειξη των ικανοτήτων των παιδιών και τη διδασκαλία βαθύτερης ιστορικής και πνευματικής γνώσης του έθνους.

Η Δαμιανού (2013) αναφέρει ότι η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων λαογραφίας έχουν σκοπό την επίγνωση της συνθετότητας του σύγχρονου ανθρώπου. Η ίδια τονίζει ότι η επαφή με τη λαογραφία ενισχύει την προσέγγιση και την αναγνώριση του πολιτισμού και της κουλτούρας των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται ένα πνεύμα ανεκτικότητας και σεβασμού, ενώ απομακρυνόμαστε από πρακτικές απόρριψης άκριτα πολιτισμικών αξιών που διαφέρουν.

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η Λαογραφία απουσιάζει ως αυτόνομο μάθημα από την ελληνική εκπαίδευση. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο δημοτικό σχολείο αγγίζει μαθήματα όπως η Γλώσσα (μαζί με τη Λογοτεχνία), στην Ιστορία, στη Μελέτη Περιβάλλοντος και στην Ευέλικτη Ζώνη, σύγχρονα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Είναι ανάγκη, επομένως, να εντρυφήσει ο εκπαιδευτικός στα λαογραφικά θέματα (Ράπτης, 2007).

Η Λαογραφία μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο μάθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και για πρώτη φορά έχουμε προτεινόμενες θεματικές και εκπαιδευτικό υλικό σχετικό στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης. Τα θέματα της Λαογραφίας εκκινούν από τα δημιουργήματα της λαϊκής τέχνης ως υλικά (κειμήλια, υφαντά, αντικείμενα) και φτάνουν μέχρι τα πνευματικά (μύθοι, δημοτικά τραγούδια, αινίγματα, παραμύθια και άλλα συναφή). Όλα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς (Κακάμπουρα, 2010· Καπανιάρης, 2017). Το υλικό αυτό οδηγεί στη δημιουργία διδακτικών σεναρίων στην Ευέλικτη Ζώνη και τη Γλώσσα.

Διδακτική αξιοποίηση των διαλέκτων

Στην περίπτωση της διδακτικής αξιοποίησης των παραλλαγών της Κρήτης και του Πόντου, πρέπει να αναφερθούμε και σε διδακτικές παραμέτρους που αφορούν το γλωσσικό στοιχείο που διαφοροποιείται από την Κοινή Νεοελληνική που μιλεί η πλειοψηφία των μαθητών.

Κατά καιρούς έχει γίνει λόγος για τον εμπλουτισμό της γλωσσικής διδασκαλίας με την επαφή και την εξοικείωση των μαθητών του δημοτικού σχολείου με τις ελληνικές διαλέκτους. Η ενσωμάτωση αυτή όπως φανερώνουν οι έρευνες έχει θετικά αποτελέσματα (Ντίνας, 2009). Με την ένταξη των διαλέκτων στη γλωσσική διδασκαλία οι μαθητές απομακρύνουν στερεότυπα και αναπτύσσουν την κριτική γλωσσική επίγνωση. Επιπροσθέτως, είναι δυνατή η αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλίας. Για την επίτευξη αυτών των στόχων είναι ανάγκη η επιστράτευση των λαογραφικών κειμένων, όπου οι διάλεκτοι διασώζονται με αυθεντικότητα. Οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις διαλέκτους και στην νεοελληνική, να καταγράψουν τις διαφορετικές λέξεις αλλά και να παράγουν προφορικό λόγο δραματοποιώντας τα διαλεκτικά κείμενα (Τζακώστα, 2019· Τζακώστα, 2020).

Πρακτικό μέρος

Πλαίσιο αξιοποίησης: Το διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε στο Δημοτικό Σχολείο Προμάχων στην Στ΄ Δημοτικού που αποτελούνταν από 22 μαθητές. Το σενάριο οργάνωσε η εκπαιδευτικός της συνεκπαίδευσης σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης.

Η θεωρητική και πρακτική συμβολή του άρθρου βασίζεται στην αναγκαιότητα της αξιοποίησης της λαογραφίας σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Σε αυτήν την περίπτωση η γνώση για τον λαϊκό πολιτισμό που περιλαμβάνει διαφορετικότητα αλλά και την έκφανση της ομαδικής ζωής, μπορεί να αποτελέσει υπόβαθρο για μία ουσιαστική διαπολιτισμική εκπαίδευση και να οδηγήσει σε αποδοχή της διαφορετικής κουλτούρας από πλευράς των παιδιών, αλλά και σε καλλιέργεια δεξιοτήτων ομάδας. Η πρακτική συμβολή του άρθρου έγκειται στις προτεινόμενες δραστηριότητες που συνδυάζουν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας με ένα όχι τόσο γνωστό έθιμο του λαϊκού πολιτισμού. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν ανάλογα διδακτικά σενάρια και να πραγματοποιηθούν στοχευμένες έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για τη λαϊκή παράδοση και τη διαφορετικότητα. Τέλος, ο Κλήδωνας είναι ένα έθιμο που δεν έχει γίνει αντικείμενο επεξεργασίας σε ευρύ πλαίσιο από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, επομένως, υπάρχει πρωτοτυπία και ενδιαφέρον για τα μαθησιακά αποτελέσματα.

2.1. Διδακτικό σενάριο

Ένα διδακτικό σενάριο περιγράφει μία διδακτική κατάσταση και υλοποιείται με μία σειρά διδακτικών δραστηριοτήτων. Είναι η πορεία μίας διδασκαλίας που νοηματοδοτείται από την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων στα μαθησιακά αντικείμενα. Το παρών διδακτικό σενάριο ονομάστηκε «Το αμίλητο νερό»: Ο Κλήδονας του Πόντου και της Κρήτης. Σχεδιασμός και εφαρμογή Διδακτικού Σεναρίου με την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και τη διαθεματική προσέγγιση.

2.1.2. Σκοπός και στόχοι σεναρίου

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι να γίνει η σύνδεση των λαϊκών παραδόσεων που προέρχονται από το παρελθόν με τη χρήση και την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκουμε οι μαθητές να γνωρίσουν το έθιμο του Κλήδονα και να προβληματιστούν για τον ρόλο του νερού στη λαογραφία.

Στόχοι του διδακτικού σεναρίου:

Οι στόχοι του διδακτικού σεναρίου ακολούθησαν την ταξινομία του Bloom (1956). (Πίνακας 1)

2.1.2. Ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαμορφώθηκε σε ρόλο καθοδηγητή- εμψυχωτή και συντονιστή της όλης διαδικασίας.

2.1.3. Υλικά

- Υπολογιστής
- Προτζέκτορας
- Πίνακας
- Χαρτόνια
- Ηλεκτρονικά κείμενα
- Ηλεκτρονικό παιχνίδι
- Βιβλία λαογραφίας
- Στάμνα με νερό
- Μαντήλι
- Αντικείμενα μαθητών

2.1.4. Πορεία προτεινόμενης διδασκαλίας

Α' Φάση: Αφόρμηση-Εισαγωγή

Διδακτικές στρατηγικές: ιδεοθύελλα, κατευθυνόμενος διάλογος

Στη πρώτη φάση της εφαρμογής της διδασκαλίας συζητάμε με τα παιδιά δείχνοντας μία εικόνα του Αγίου Ιωάννη του Προδρόμου και ανασύροντας γνώσεις από τα Θρησκευτικά. Προσπαθούμε να σημειώσουμε τις γνωστές εορτές του Αγίου και να συζητήσουμε αν γνωρίζουν έθιμα που σχετίζονται με αυτές. Στη εορτή του Γενεθλίου του Αγίου Ιωάννη τους δείχνουμε εικόνες από τον Κλήδονα, με έμφαση στις περιοχές του Πόντου και της Κρήτης και συζητάμε με τους μαθητές σχετικά με το τι γνωρίζουν για αυτές, αν έχουν παρόμοια έθιμα στον δικό τους τόπο κτλ.

Πίνακας 1: Στόχοι διδακτικού σεναρίου (Andreson&Krathwohl, 2001).

Γνωστικοί	Συναισθηματικοί	Ψυχοκινητικοί
Γνωριμία με το έθιμο του Κλήδονα	Ενεργός συμμετοχή	τραγούδι

Αντίληψη και αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας	Δημιουργία- ανάδυση βιώματος	Αναπαράσταση ρόλων
Γνώση των περιοχών του Πόντου και της Κρήτης	Κίνητρα	Έκφραση
Ανάπτυξη τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων	Ενθουσιασμός	Χρήση διαλεκτικών εκφράσεων
Ολιστική αντίληψη της γλωσσικής γνώσης	Ομαδικότητα	Δραματοποίηση
Επαφή με τον λαϊκό πολιτισμό- γιορτή του Γενεθλίου του Αγίου Ιωάννη	Αποδοχή διαφορετικού πολιτισμού	Δημιουργική έκφραση (κολλάζ)
Γνωριμία με τα ήθη και τα έθιμα του Πόντου και της Κρήτης	Προβληματισμός	
Γνώσεις σχετικά με το νερό διαθεματικά	Συνεργασία	
Χρήση τεχνολογιών web 2.0- Γραπτός λόγος	Περιβαλλοντική συνείδηση	

Στη συνέχεια, τους δείχνουμε τον χάρτη του Πόντου και της Κρήτης και συζητούμε μαζί τους τι γνωρίζουν για αυτές τις περιοχές, την ιστορία και τις παραδόσεις τους.

Β' Φάση: Β' Φάση: Επεξεργασία νέας γνώσης (2 διδακτικές ώρες)

Διδακτικές στρατηγικές: διερευνητική μάθηση, ομαδική συγγραφή κειμένου, διάλογος, προβληματισμός, ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Εφόσον, έχουμε χωρίσει τους μαθητές σε πέντε ομάδες πραγματοποιούμε κλήρωση σχετικά με το ποιες ομάδες θα ασχοληθούν με την περιοχή του Πόντου και ποιες με την Κρήτη ώστε να είναι δίκαιη η επιλογή. Στη συνέχεια, μεταφερόμαστε στο εργαστήριο πληροφορικής όπου οι μαθητές θα αναζητήσουν πληροφορίες για το έθιμο στις δύο περιοχές στο διαδίκτυο, αλλά και σε ορισμένα βιβλία με τα οποία έχουμε εμπλουτίσει τη βιβλιοθήκη του εργαστηρίου. Οι πληροφορίες θα καταγραφούν από τις ομάδες σε ένα κοινό κείμενο googledocs (τεχνολογία web 2.0). Έπειτα, οι ομάδες θα διαβάσουν τα κείμενά τους και θα ενοποιήσουμε όλοι μαζί με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα τα κείμενα για την Κρήτη και τον Πόντο αντίστοιχα.

Σε αυτή τη φάση οι μαθητές μπορούν να προσθέσουν στα κείμενά τους και υπερσυνδέσμους με τραγούδια και βίντεο από τον κρητικό και ποντιακό κλήδονα.

Τέλος, ακολουθεί μία συζήτηση για σύντομη αξιολόγηση της δραστηριότητας αλλά και προβληματισμός των μαθητών για την κοινοτυπία του εθίμου σε δύο τόσο μακρινές περιοχές του Ελληνισμού και σύγκριση των παραλλαγών.

Γ' Φάση: Δραματοποίηση εθίμου- έκφραση (2 διδακτικές ώρες)

Διδακτικές στρατηγικές: Δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, δημιουργική μάθηση, συζήτηση.

Σε αυτή τη φάση δημιουργούμε τις ανάλογες συνθήκες για ένα παιχνίδι ρόλων. Ειδικότερα, εφόσον, τα κείμενα των παιδιών είναι τελειοποιημένα, εκτυπώνονται και μοιράζονται στους μαθητές. Ήδη τους έχουμε ζητήσει να φέρουν τα αντικείμενα τους ως ριζικάρια στην Κρήτη, ως πολύτιμα αντικείμενα στον Πόντο. Οι ρόλοι διανέμονται και ξεκινάμε τη διαδικασία, γεμίζοντας τα δοχεία με νερό εδώ από τις βρύσες του σχολείο. Στη συνέχεια, το πρωτότοκο παιδί που υποδύεται κάποιος μαθητής (Πόντος) ή η κοπέλα (Κρήτη) σκεπάζουν τα δοχεία και τα αφήνουμε όλο το βράδυ στην αυλή του σχολείου. Την επόμενη μέρα ανοίγουμε τον Κλήδονα και ο μαθητής ή η μαθήτρια που έχουν επιλέξει οι ομάδες κάνει τις μαντεψιές. Εδώ οι μαθητές όλοι μαζί προσπαθούν να δημιουργήσουν δίστιχα ποιήματα ή μαντινάδες σύμφωνα με ένα βοηθητικό φύλλο εργασίας που τους έχουμε μοιράσει ή χρησιμοποιούν κάποια δίστιχα ή μαντινάδες που είχαν βρει στην έρευνά τους.

Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία, συζητάμε τις εντυπώσεις τους από τη δραματοποίηση και με κατευθυνόμενο διάλογο δημιουργούμε προβληματισμό σχετικά με τον ρόλο του «αμίλητου νερού» στο έθιμο των δύο περιοχών.

Δ' Φάση: Εμβάθυνση (2 διδακτικές ώρες)

Στην τέταρτη φάση της διδασκαλίας επικεντρωνόμαστε στην έννοια του νερού. Συζητάμε και πάλι με τους μαθητές για τη σημασία του νερού στο έθιμο, αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο εξασφάλιζαν στην καθημερινότητά τους το νερό οι άνθρωποι εκείνης της εποχής. Προσπαθούμε να τους προβληματίσουμε γιατί το νερό έχει εδώ «μαγικές ιδιότητες». Έπειτα, χωρίζουμε τις ομάδες σε ομάδες επεξεργασίας μία στρατηγική που αξιοποιούμε από τον τομέα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Πιο ειδικά, χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες που επεξεργαστούν την ίδια έννοια από άλλη οπτική, δηλαδή, θα μελετήσουν το νερό από την άποψη της λαογραφίας (Λαογράφοι), της Φυσικής και του περιβάλλοντος (Φυσικοί), της θρησκείας (Θεολόγοι), της Γλώσσας (Λογοτέχνες) και της Βιολογίας (Βιολόγοι) (Παντελιάδου, 2013). Οι μαθητές εδώ αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο, σε βιβλία αλλά και από παππούδες και γιαγιάδες και να καταγράψουν τις πληροφορίες τους σε ένα κοινό κείμενο googledocs.

Η πρώτη ομάδα των Λαογράφων ασχολείται με έθιμα που σχετίζονται με το νερό, όπως το καλαντόνερο στον Πόντο, το νερό του Κλήδονα στους Βλάχους κ.ά.

Η δεύτερη ομάδα καλείται να βρει στοιχεία για το νερό στη φύση, να μιλήσει για τον κύκλο του νερού αλλά και για τις σημερινές περιβαλλοντικές συνθήκες, μόλυνση και εξάντληση νερού.

Η τρίτη ομάδα θα αναζητήσει πληροφορίες για το νερό στη θρησκεία, όπως στη βάφτιση και τον αγιασμό, θα καταγράψει αγιάσματα και θαύματα με το νερό.

Η τέταρτη ομάδα θα καταγράψει ποιήματα που αφορούν το νερό, κάποια παραμύθια, μύθους και κείμενα.

Η πέμπτη ομάδα θα αναφερθεί στο νερό σχετικά με το ανθρώπινο σώμα και τη σημασία του για τη ζωή, για τα υγρά οικοσυστήματα και τη σημασία του νερού στους οργανισμούς.

Εφόσον, τα παιδιά συγκεντρώσουν τις πληροφορίες σε επόμενη διδακτική ώρα διαβάζουν τα κείμενά τους και συζητάμε για τις διαφορετικές εκδοχές και τη μεγάλη

σημασία αυτού του αγαθού. Διορθώνουμε τα κοινά κείμενα και τα τοποθετούμε μαζί με το υπόλοιπο υλικό σε ένα κοινό ηλεκτρονικό αποθετήριο.

Ε' Φάση: Παραγωγή παιχνιδιού- αυτοαξιολόγηση (δύο διδακτικές ώρες)

Στην επόμενη φάση προχωρούμε στη δημιουργία παιχνιδιού στο πρόγραμμα HotPotatoes με ερωτήσεις που αφορούν τον Κλήδονα, το νερό και ό,τι πληροφορίες έχουμε από τη διδασκαλία. Η διαδικασία αυτή γίνεται στον προτζέκτορα από κοινού με τους μαθητές. Μόλις ολοκληρωθεί το παιχνίδι κάνουμε ένα σύντομο διαγωνισμό ανάμεσα στις ομάδες με ένα δικό μας παιχνίδι γνώσεων για να πραγματοποιήσουν οι μαθητές αυτοξιολόγηση. Τέλος, στο εργαστήριο πληροφορικής παίζουμε το δικό μας παιχνίδι, σημειώνοντας το σκορ ο καθένας και συζητώντας για τη διδασκαλία και τις γνώσεις που αποκόμισαν οι μαθητές.

Αξιολόγηση

Όταν η διδασκαλία ολοκληρώθηκε πραγματοποιήθηκε μία ημιδομημένη συνέντευξη με τους μαθητές με τις εξής ερωτήσεις:

- Αισθάνεσαι ότι έμαθες κάτι παραπάνω από αυτή τη διδασκαλία;
- Σε ποιο σημείο ευχαριστήθηκες περισσότερο;
- Ήταν αναγκαία τα εργαλεία web 2.0 για τη διδασκαλία;
- Θα ήθελες να διδαχθείς και άλλα πράγματα με αυτόν τον τρόπο;

Η εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου δεν αποτέλεσε μέρος κάποιας επιστημονικής έρευνας και η αξιολόγηση έγινε στα πλαίσια του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών της συνεκπαίδευσης με σκοπό τη δική τους αυτοβελτίωση και την ανατροφοδότηση για μελλοντικές ενέργειες. Επομένως, εδώ συμπεριλαμβάνονται ενδεικτικές απαντήσεις των παιδιών που δεν μπορούν να γενικευθούν αλλά είναι ένα έρεισμα για την καταγραφή της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης διδασκαλίας.

Ενδεικτικά:

Ήταν πολύ ωραία. Έμαθα πράγματα για άλλα μέρη, τον Πόντο και την Κρήτη. Έμαθα για τα έθιμα και πολλά πράγματα για το νερό που δεν τα γνώριζα… ειδικά εκεί με τις ομάδες… (ομάδες επεξεργασίας). Έπρεπε να γράφουμε κοινά κείμενα στον υπολογιστή γιατί ήταν οι ιδέες όλων και είχε πολύ πλάκα. Μου άρεσε που κάναμε το έθιμο και που σκέπασα εγώ το νερό και το παιχνίδι στον υπολογιστή.

Χάρηκα όταν άκουσα τι θα κάνουμε. Εμείς στο χωριό κάνουμε αλλιώς τον Κλήδονα. Έμαθα πολλά παραπάνω… Αυτό που ευχαριστήθηκα ήταν όταν κάναμε το έθιμο και όταν φτιάξαμε το παιχνίδι, αλλά και που γράφαμε όλοι μαζί στον υπολογιστή. Δεν μπορούσαμε στο χαρτί να το κάνουμε αυτό… Ναι θα ήθελα και άλλες διδασκαλίες να είναι έτσι.

Μου άρεσαν όλα… Λίγο δυσκολεύτηκα να γράψω στον υπολογιστή, αλλά έμαθα πράγματα… Ήταν ωραία όταν κάναμε το έθιμο και ρίχναμε αντικείμενα στο νερό. Και το παιχνίδι στο τέλος… Δεν ξέρω αν θα μπορούσαμε να γράφουμε όλοι σε χαρτί, είναι πιο εύκολο έτσι. Θα ήθελα να κάνουμε και άλλα τέτοια.

Μάθαμε πολλά πράγματα για τα έθιμα, εγώ έχω παππού Πόντιο και μου άρεσε πολύ! Ήταν ωραία όταν κάναμε τον Κλήδονα και χάρηκα που έτυχα στην ομάδα για

τους Πόντιους. Λίγο με τον υπολογιστή ντρεπόμουν να γράψω αλλά μετά είχε πλάκα… Ναι θα ήθελα να κάνουμε και άλλα μαθήματα έτσι.

3. Συζήτηση

Το παρόν διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο επιστημονικών διδακτικών προσεγγίσεων και όπως φάνηκε δημιούργησε θετικά συναισθήματα στους μαθητές και σχεδόν όλοι συμμετείχαν ενεργά. Πρέπει να σημειωθεί ωστόσο ότι δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα. Είναι σημαντικό να εξετάσουμε μέσα αυτό την καλλιέργεια αξιών που προκύπτει όταν οι μαθητές επεξεργάζονται θέματα λαογραφίας, όπως η ομαδική ζωή, ο σεβασμός του περιβάλλοντος, η απλότητα και ο διαπολιτισμικός σεβασμός σε συνδυασμό με τις γνωστικές δεξιότητες (Δαμιανού, 2013˙ Δημάση, 2008˙ Κακάμπουρα, 2010˙ Καπανιάρης, 2017).

Βιβλιογραφία

Αναγνωστόπουλος, Β. (1999). *Λαϊκή παράδοση και σχολείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., & Wittrock, M. C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, abridged edition. *White Plains, NY: Longman*, *5*(1).

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: *Cognitive domain. New York: McKay,20*(24), 1.

Δαμιανού Δ. (2013). Οι παιδαγωγικές διαστάσεις της ελληνικής Λαογραφίας και η διδασκαλία της Λαογραφίας στην ελληνική εκπαίδευση, Πρακτικά Πανελλήνιου [112] Συνεδρίου *100 χρόνια Ελληνικής Λαογραφίας*, 11-13 Μαρτίου, Αθήνα, 2013.

Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημάση, Μ. (2008): Η θέση του λαϊκού πολιτισμού στα Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. *ΣΚΕΨΥ, 1*.

Ιωακειμίδου, Γ. (2016). Τα έθιμα του Αϊ- Γιαννιού και του Κλήδονα στον Πόντο. Ανακτήθηκε από epontos.blogspot.com (Μάιος, 2022).

Κακάμπουρα, Ρ. (2010). Διδακτική του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αντίτυπο από τα πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης. Τόμος Β', Ε.Κ.Π.Α.- Π.Τ.Δ.Ε. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Καμηλάκη-Πολυμέρου, Α., & Καραμανές, Ε. (2011). *Λαογραφία: Παραδοσιακός πολιτισμός*.

Καπανιάρης Γ. Αλέξανδρος (2017).*Ψηφιακή Λαογραφία και Εκπαίδευση. Εμπλουτισμένα Μέσα και Καινοτόμες Προσεγγίσεις στη Διδακτική του Λαϊκού Πολιτισμού*, Ήρα Εκδοτική.

Λουκάτος Δ. (1992). *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία*, ΜΙΕΤ, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». *Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές*, 8-9.

Μέγα Α. Γ, (1975). *Ζητήματα Ελληνικής Λαογραφίας*, Ανατύπωσις [των τριών τευχών-ανατύπων από την Επετηρίδα του Λαογραφικού Αρχείου, 1939-1949], Αθήναι, 430.

Μπιτσάνη, Ε. (2004). *Πολιτισμική διαχείριση και περιφερειακή ανάπτυξη. Σχεδιασμός πολιτιστικής πολιτικής και πολιτιστικού προϊόντος*.

Ντίνας, Κ. & Ζαρκογιάννη, Ε. (2009). *Διδακτική Αξιοποίηση των Νεοελληνικών Διαλέκτων. Η περίπτωση του ιδιώματος Αφάντου Ρόδου*. University Studio Press.

Παντελιάδου, Σ., Φιλιππάτου, Δ., & Αργυρόπουλος, Β. (2013). 5. *Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδική αγωγή: μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδ. Πεδίο.

Πολίτης, Ν. (2014) *Δημοτικά τραγούδια*, Αθήνα : Pelekanos Books.

Ράπτης Δημ. (2007). *Λαϊκός πολιτισμός, Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά βιβλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αναγκαιότητες και προοπτικές* (όπως περιλαμβάνεται στο *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της εποχής μας, Πρακτικά Συνεδρίου,* επιμ. Γ. Δ. Καψάλης, Α. Ν. Κατσίκης (Ιωάννινα 17-20 Μαίου 2007) http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf.

Rovai, A. P. (2002). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *The Internet and Higher Education*, *5*(4), 319-332.

Σιώκης , Ν. (2009). *Ο κλήδονας στους βλάχους. η μετατροπή ενος δρώμενου σε πανηγύρι.* Ιωάννινα: Εκδ. Δωδώνη.

Τζακώστα, Μ. (2019) Στάσεις μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στο *σχολείο*. *Γλωσσολογία, 27,* 43-56.

Τζακώστα, Μ. & Κ.-Ει. Κουφού. (2019) Ενίσχυση της διαλεκτικής γλωσσικής συνειδητοποίησης μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω ενός προγράμματος διδασκαλίας των νεοελληνικών διαλέκτων. Στο Α. Ράλλη, Π. Μπάρκας, Β. Joseph & Σ. Μπόμπολας (επιμ.), *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Νεοελληνικής Διαλεκτολογίας και γλωσσολογικής Θεωρίας*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών & Εργαστήριο Νεοελληνικών Διαλέκτων Τμήματος Φιλολογίας. 357-369.

Tekos, G., & Solomonidou, C. (2009). Constructivist learning and teaching of optics concepts using ICT tools in Greek primary school: A pilot study.*Journal of Science Education and Technology*, *18*(5), 415-428.

Χαλκιά, Κ. (2012). *Διδάσκοντας Φυσικές Επιστήμες-Θεωρητικά ζητήματα, προβληματισμοί, προτάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, *23*(3), 34-41.

Wilson, B., & Ryder, M. (1996). Dynamic Learning Communities: an alternative to designed instructional systems.

Ανάπτυξη μοντέλου Σύγχρονης εξ αποστάσεως υποστήριξης για εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης με τη μέθοδο της «Έρευνας που βασίζεται στο Σχεδιασμό»(Design-Based Research)

Βασιλική Καραπά
Νηπιαγωγός
vasilikikarapa@gmail.com
Βασιλική Πλιόγκου
Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΔΜ
vpliogou@uowm.gr
Ελένη Γρίβα
Καθηγήτρια, ΠΔΜ
egriva@uowm.gr

Περίληψη
Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η δημιουργία ενός μοντέλου σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τους/τις εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας με την μορφή ψηφιακών τάξεων, εφαρμόζοντας τη μέθοδο της «Έρευνας που βασίζεται στον σχεδιασμό» (Design-Based Research) και περιλαμβάνει τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση, ερευνήθηκαν οι πρότερες γνώσεις των νηπιαγωγών για τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι νηπιαγωγοί από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επίσης, αναδείχθηκαν πληροφορίες σχετικά με τα υλικά και τους παράγοντες που διευκόλυναν το έργο τους. Στη δεύτερη φάση, λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα, διατυπώθηκε το πρόβλημα, αναπτύχθηκε η λύση με τη δημιουργία ψηφιακών τάξεων, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο τις παρουσιάσεις του Google Drive, και έγινε η παρουσίασή τους σε πέντε νηπιαγωγούς της Θεσσαλονίκης. Στην τρίτη φάση, εφαρμόστηκε από τις νηπιαγωγούς το προτεινόμενο μοντέλο. Οι παρεμβάσεις αξιολογήθηκαν με τη χρήση των ημερολογίων και της ημιδομημένης συνέντευξης. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι το προτεινόμενο μοντέλο βρήκε ανταπόκριση και συνέβαλε στη βελτίωση της διαδικασίας της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο.

Λέξεις-κλειδιά: σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, νηπιαγωγείο, ψηφιακές τάξεις, Έρευνα που βασίζεται στο Σχεδιασμό

Abstract
The purpose of the present study was to create a model of Synchronous Distance Learning for kindergarten teachers as digital classrooms, using the method of "Design-Based Research" which includes three phases. In the first phase, we identified the prior knowledge of the kindergarten teachers for the Synchronous Distance Education

in the kindergarten. The results highlighted the difficulties and problems that kindergarten teachers encountered because of the implementation of distance education. Information on the materials and factors that facilitated their work were also highlighted. In the second phase, taking the data into account, the problem was formulated, the solution was developed by creating digital classrooms, with Google Drive presentations, which were demonstrated to five kindergarten teachers in Thessaloniki. In the third phase, the kindergarten teachers implemented the proposed model. The final product was the creation of an e-book, which included all digital classes. Interventions were evaluated by keeping teacher journals and using semi-structured interviews. The results showed that the proposed model found response and contributed to the improvement of the process of Synchronous Distance Education in kindergarten.

Keywords: Synchronous Distance Learning, Kindergarten, Digital Classrooms, Design Based Research

0. Εισαγωγή

Η πανδημία COVID 19 άλλαξε ριζικά την εκπαίδευση, η οποία μεταφέρθηκε από τη δια ζώσης διδασκαλία, σε μια αμιγώς διαδικτυακή δραστηριότητα. Ο όρος που προτάθηκε διεθνώς για να περιγράψει τη διαδικασία που οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν άμεσα και χωρίς καμία προετοιμασία να εφαρμόσουν, είναι επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία (Hodges et al., 2020 ˙ CRLT, 2020 ˙ Davison College , 2020 ˙ TEMPLE, 2020).

Μόνο το 60% των Υπουργείων Παιδείας παγκοσμίως προέβλεψαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση για την προσχολική εκπαίδευση (Unicef, 2020) και σε αυτή την περίπτωση, ωστόσο, έγιναν πολλές συζητήσεις για το εάν είναι ή όχι επωφελές για τα μικρά παιδιά να εκτίθενται στις ΤΠΕ (Kim, 2020). Οι προκλήσεις ήταν πολύ μεγάλες, μιας και υπήρχε αιφνιδιασμός και έλλειψη προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνεται στην βιβλιογραφία (Al Lily et al., 2020˙ Munastiwi & Puryono, 2021˙ Gayatri, 2020). Οι δυσκολίες αφορούσαν κυρίως την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, τις ψηφιακές τους δεξιότητες, το αίσθημα εξάντλησης και την υπερβολική εργασία, την ηλικία των παιδιών και την ανάγκη για παιχνίδι και αλληλεπίδραση, καθώς και την ανάγκη συνεργασίας γονέων και νηπιαγωγών (Campos & Vieira, 2021 ˙ Yıldırım, 2021 ˙ Dias et al., 2020 ˙ Foti, 2020). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν προβλήματα στη δημιουργία διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού. Όσοι/όσες όμως χρησιμοποιούσαν και πριν την υγειονομική κρίση διαδικτυακό διδακτικό υλικό, μπορούσα να παρέχουν υποστήριξη στους/στις μαθητές/ήτριές τους, καθώς ήταν εξοικειωμένοι/εξοικειωμένες με τη χρήση τους στη διδασκαλία και ήταν σαφώς πιο ευνοημένοι όταν έκλεισαν τα σχολεία λόγω του COVID-19 (König et al., 2020).

Στις 11 Μαρτίου 2020, η χώρα μας ανέστειλε με κυβερνητική απόφαση τη δια ζώσης εκπαίδευση λόγω της πανδημίας COVID-19. Με την αρ. πρωτ. Φ8/47901/ΓΔ4/22-4-2020 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, μετά την εφαρμογή της στα σχολεία της Β/μιας εκπαίδευσης αλλά και στα δημοτικά, η εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διευρύνεται πλέον και στα νηπιαγωγεία (ΥΠΑΙΘ, 2020ι), ωστόσο η επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας είτε σύγχρονης είτε ασύγχρονης, που θα χρησιμοποιούνταν, ήταν καθαρά προσωπική επιλογή, καθώς στόχος ήταν η διατήρηση της επαφής των μαθητών/ριών με την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε επόμενη φάση, η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση γίνεται υποχρεωτική και για το νηπιαγωγείο, σε καθημερινή βάση κατά τις μεσημεριανές ώρες από 14:10-16:20 (ΥΠΑΙΘ, 2020).

Στην Ελλάδα, όπως διαπιστώθηκε από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, το εκπαιδευτικό σύστημα κλήθηκε να αντιμετωπίσει την πανδημία κάτω από δυσμενείς συνθήκες, όπως είναι η υποχρηματοδότηση, η ελλιπής επιμόρφωση σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, η υστέρηση σε υποδομές, αλλά και το γεγονός ότι το 72,68% των μόνιμων εκπαιδευτικών είναι πάνω από 50 ετών (Αναστασιάδης, 2020). Επίσης, σε άλλες έρευνες, αναφέρεται ότι παρόλο που το ποσοστό εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες είναι υψηλό, το ποσοστό που είχαν χρησιμοποιήσει πλατφόρμες ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι σχετικά μικρό, ενώ το ποσοστό που είχε χρησιμοποιήσει σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν ακόμη μικρότερο (Γρίβας, 2020 ˙ Τζιμόπουλος κ.ά., 2020).

Παρόλα αυτά, μπροστά σε όλες αυτές τις δυσκολίες η εκπαιδευτική κοινότητα κατάφερε και αυτοοργανώθηκε. Καθοριστικό ρόλο σε όλη αυτή τη διαδικασία μετάβασης έπαιξαν οι κοινότητες μάθησης που οργανώθηκαν από τους ίδιους τους/τις εκπαιδευτικούς (Τζιμόπουλος κ.ά., 2020). Η αλληλοϋποστήριξή τους ήταν πολύ μεγάλη, με πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα την κοινότητα “εξ αποστάσεως εκπαίδευση” που δημιουργήθηκε ως εθελοντική ομάδα στο Facebook στις 18 Μαρτίου 2020 και μέσα σε δύο εβδομάδες αριθμούσε 20.000 μέλη (Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2020), με τον αριθμό αυτό να εκτοξεύεται γρήγορα σε 45.000 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, μεταξύ αυτών και νηπιαγωγοί .

Έχοντας υπόψη μας την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και βρισκόμενες απέναντι στην νέα πρόκληση που είχαν να αντιμετωπίσουν οι νηπιαγωγοί, προχωρήσαμε στη σύλληψη της ιδέας δημιουργίας ψηφιακών τάξεων, προκειμένου να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής και να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα που είχαν προκύψει.

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, ήταν το Design-Based Research, μια σχετικά καινούρια μέθοδος, που εξελίχθηκε στις αρχές του 21ου αιώνα. Πρόκειται για μια μεθοδολογία σχεδιασμένη από και για εκπαιδευτικούς (Anderson & Shattuck, 2012) με σκοπό να αντιμετωπίσει πρακτικά προβλήματα διδακτικής φύσης μέσα από μία επαναλαμβανόμενη διαδικασία έξι φάσεων:

εστίαση, κατανόηση και ορισμός του προβλήματος και στη συνέχεια σύλληψη ιδέας, κατασκευή και δοκιμή της προτεινόμενης λύσης (Easterday et al., 2014).

1. Σκοπός της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, σκοπός της εν λόγω μελέτης, ήταν η διερεύνηση των απόψεων, προβληματισμών και προτάσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο και εν συνεχεία η ανάπτυξη ενός μοντέλου σύγχρονης εξ αποστάσεως υποστήριξης για αυτή την ομάδα εκπαιδευτικών με τη μέθοδο της «έρευνας που βασίζεται στο σχεδιασμό» (Design-Based Research). Ουσιαστικά προτάθηκε ένα είδος αποθετηρίου, με τη μορφή ψηφιακών τάξεων το οποίο θα διευκόλυνε τους/τις εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα που προέκυψαν με την εφαρμογή της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. Το WEB 2.0 εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να κατασκευαστούν οι ψηφιακές τάξεις είναι οι παρουσιάσεις της Google. Η ιδέα ήταν σε μία σελίδα με φόντο (εικόνα) που παραπέμπει σε νηπιαγωγείο, να ετοιμάζονται μαθήματα για κάθε θεματική που σκοπεύουμε να δουλέψουμε στην τηλεκπαίδευση. Πάνω σε αυτή την σελίδα βάζουμε υπερσυνδέσμους που παραπέμπουν στο υλικό που θέλουμε να διδάξουμε. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται μία εικονική ψηφιακή τάξη, ελκυστική για τα παιδιά, που μπορούμε να διαμοιράσουμε στην πλατφόρμα webex και με ένα κλικ να μεταφερόμαστε στο υλικό που έχουμε αποθηκεύσει. Δείγμα μιας τέτοιας ψηφιακής τάξης με θέμα το Φθινόπωρο είναι η εικόνα 1.

Κάτι τέτοιο, όμως, έπρεπε να δοκιμαστεί και να βελτιωθεί όσο το δυνατόν περισσότερο μέσα από έναν κύκλο παρεμβάσεων και εντοπισμού των αδύναμων σημείων τους, ώστε να επιτύχουμε το καλύτερο αποτέλεσμα.

Εικόνα 1: Μορφή ψηφιακής τάξης

2. Μεθοδολογία

Η έρευνά μας έλαβε χώρα από το Φεβρουάριο ως τον Ιούνιο 2021 και για την εκπόνησή της επιλέχθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η «Έρευνα που βασίζεται στο Σχεδιασμό» (Design-based Research). Εφαρμόστηκαν τρεις φάσεις υλοποίησης, όπως αποτυπώνονται στην εικόνα 2.

Εικόνα 2: Οι τρεις φάσεις υλοποίησης της έρευνας

Φάσεις έρευνας-Ερευνητικά εργαλεία-Συμμετέχοντες/ουσες

1η Φάση *Έρευνα και ανάλυση*	**2η Φάση** *Διατύπωση του προβλήματος και ανάπτυξη του προτεινόμενου μοντέλου*	**3η Φάση** *Εφαρμογή και αξιολόγηση*
Ποσοτική και **ποιοτική** μέθοδος	**Σχεδιασμός** και **παρουσίαση** του προτεινόμενου μοντέλου	**Παρατήρηση, ημιδομημένη συνέντευξη**
Εντοπισμός του προβλήματος με συλλογή ερωτηματολογίων από Νηπιαγωγούς και συνεντεύξεων από Συντονίστριες Εκπαιδευτικού Έργου της Θεσσαλονίκης. Ανάλυση από την ερευνήτρια	Δημιουργία ψηφιακών τάξεων από την ερευνήτρια και παρουσίασή τους στις εκπαιδευτικούς που θα τις εφαρμόσουν	Παρατήρηση εφαρμογής του προτεινόμενου μοντέλου, συνεντεύξεις στις πέντε Νηπιαγωγούς , αξιολόγηση και έλεγχος λύσεων στην πράξη

Στην *πρώτη φάση*, ερευνήθηκαν και αναλύθηκαν οι πρότερες γνώσεις, οι στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής αναφορικά με τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο, με ερωτηματολόγια σε νηπιαγωγούς και συνεντεύξεις σε συντονίστριες εκπαιδευτικού έργου προσχολικής αγωγής της Θεσσαλονίκης. Στη *δεύτερη φάση*, αφού εντοπίστηκαν τα προβλήματα και οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διατυπώθηκε το πρόβλημα και αναπτύχθηκε η λύση, η δημιουργία δηλαδή των ψηφιακών τάξεων και η παρουσίασή τους σε πέντε νηπιαγωγούς πολυθέσιου νηπιαγωγείου της Θεσσαλονίκης. Στην *τρίτη φάση* οι πέντε εθελόντριες νηπιαγωγοί εφάρμοσαν τις ψηφιακές τάξεις και αξιολογήθηκε η παρέμβαση, με την χρήση της παρατήρησης, αλλά και της ημιδομημένης συνέντευξης. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν κατά την περίοδο του τρίτου lockdown που έγινε στη χώρα μας για τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα από τις 16 Μαρτίου έως τις 23 Απριλίου 2021 .

2.1 Ερευνητική διαδικασία

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η χρήση μικτών μεθόδων (ποσοτικά, αλλά και ποιοτικά δεδομένα), καθώς ο συνδυασμός και των δύο μορφών δεδομένων εξασφαλίζει την καλύτερη κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος (Cresswell , 2016). Πρόκειται για μια «μελέτη περίπτωσης» και η μικτή μέθοδος μπορεί να

παράγει πιο έγκυρα και αντιπροσωπευτικά δεδομένα καθώς μέσα από την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων δίνεται η δυνατότητα στον/στην ερευνητή/τρια να σκιαγραφήσει διαφορετικές όψεις του ίδιου ζητήματος (Ευαγγέλου, 2014).

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης ήταν το ερωτηματολόγιο, η ημιδομημένη συνέντευξη και η τήρηση ημερολογίου.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας, αξιοποιήθηκε η τεχνική της τριγωνοποίησης πριν τη διδακτική παρέμβαση, με ερωτηματολόγια σε νηπιαγωγούς και συνεντεύξεις σε συντονίστριες εκπαιδευτικού έργου. Ακολούθησε συνεχής συλλογή και ανάλυση δεδομένων κατά τη διάρκεια της έρευνας. Τέλος, έγινε προσπάθεια παρουσίασης των αποτελεσμάτων με τρόπο που να μπορούν να εφαρμοστούν και σε άλλα πλαίσια εφαρμογής (Cresswell , 2016 • Καραγεώργος, 2002).

Για τον έλεγχο της εσωτερικής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, έγινε εφαρμογή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alfa.

2.1.1 Ερωτηματολόγιο

Στην πρώτη φάση της έρευνας, δόθηκαν ημιδομημένα ερωτηματολόγια σε 120 νηπιαγωγούς της Θεσσαλονίκης μέσω Google Forms, με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Η πλειοψηφία των ερωτήσεων ήταν κλειστού τύπου, αλλά υπήρχαν και μερικές ανοιχτές ερωτήσεις. Στο ερωτηματολόγιο υπήρχε εισαγωγικό κείμενο που ενημέρωνε για τον λόγο διεξαγωγής της έρευνας και την ανωνυμία της έρευνας. Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν, χρησιμοποιήθηκε η βασική περιγραφική στατιστική (SPSS 23). Διατυπώθηκαν υποθέσεις σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι οποίες μέσα από τη χρήση στατιστικών μεθόδων επαληθεύτηκαν ή απορρίφθηκαν. Προκειμένου να ελεγχθεί αν διαφοροποιούνται οι απόψεις των δύο ηλικιακών ομάδων των νηπιαγωγών (25-40 και 40 και πάνω), διενεργήθηκε έλεγχος των μέσων όρων t για ανεξάρτητα δείγματα. Ακόμη προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων (το μορφωτικό επίπεδο, το επίπεδο γνώσεων ΤΠΕ, η εξοικείωση που ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί με τις ΤΠΕ, αλλά και ο χρόνος υπηρεσίας) στη διαμόρφωση των απόψεων των νηπιαγωγών, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (ANOVA). Για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων, επιλέγει ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το $p<0,05$.

2.1.2 Ημιδομημένη συνέντευξη

Χρησιμοποιήθηκε δύο φορές η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς προσφέρει αμεσότητα, αλλά συγχρόνως παρέχει τη δυνατότητα στον/στην ερευνητή/τρια να λάβει σαφή εικόνα για τις απόψεις και τις στάσεις των συνεντευξιαζόμενων (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Στην πρώτη φάση της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε τέσσερις από τις έξι συντονίστριες εκπαιδευτικού έργου της Θεσσαλονίκης που ανταποκρίθηκαν στην πρόσκλησή μας και λόγω των περιοριστικών μέτρων που επικρατούσαν στη χώρα μας, έγιναν αποκλειστικά εξ αποστάσεως μέσω της πλατφόρμας Webex, ενώ στην τρίτη φάση, πραγματοποιήθηκε συνέντευξη δια ζώσης στις πέντε νηπιαγωγούς που εφάρμοσαν το προτεινόμενο μοντέλο.

Η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής θεματικής ανάλυσης. Πρόκειται για μια τριεπίπεδη ανάλυση, όπου ακολουθείται επαγωγική προσέγγιση, η οποία απαιτεί δημιουργικότητα και κριτική σκέψη, ενώ προϋποθέτει και ανοιχτή κωδικοποίηση (Miles&Huberman, 1994). Συγκεκριμένα τα βήματα ήταν τα εξής: αρχικά έγινε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων με την εγγραφή φωνής στα έγγραφα του Google drive και ακολούθησε η θεματική ανάλυση. Με βάση τους θεματικούς άξονες, τις κατηγορίες και τους κωδικούς που προέκυψαν, σχεδιάσαμε συγκεντρωτικούς πίνακες έκθεσης των δεδομένων (Γρίβα & Στάμου, 2014).

2.1.3 Ημερολόγιο

Το ημερολόγιο ως εργαλείο, σύμφωνα με τον McDonough και McDonough, 1997 (όπως αναφ. στο Γρίβα & Σέμογλου, 2013), είναι ένας τρόπος με τον οποίο οι ερευνητές/ήτριες μπορούν να αναστοχαστούν στη δουλειά τους, να κάνουν διαμορφωτική αξιολόγηση, εστιάζοντας σε συγκεκριμένα σημεία της διδασκαλίας, να επαναπροσδιορίσουν στόχους και να προβούν στις απαραίτητες βελτιώσεις. Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προτεινόμενου μοντέλου τηρούνταν ημερολόγιο. Οι σημειώσεις περιλάμβαναν αυτά που κρίνονταν ως σημαντικά για την βελτίωση του προτεινόμενου μοντέλου, όπως προβλήματα ή κάποιες αστοχίες που δεν είχαν προβλεφθεί. Για την ανάλυσή του εφαρμόστηκε η θεματική ποιοτική ανάλυση.

3. Αποτελέσματα

3.1 Αποτελέσματα Α΄ φάσης

Τόσο στην ποσοτική ανάλυση του ερωτηματολογίου των νηπιαγωγών, όσο και στην ανάλυση των συνεντεύξεων των τεσσάρων συντονιστριών εκπαιδευτικού έργου, προέκυψαν πέντε θεματικοί άξονες που απαντούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί κατά τη διεξαγωγή της *πρώτης φάσης* της έρευνάς μας και αφορούσαν:

1. Τις γνώσεις και την αυτοαξιολόγηση των συντονιστριών και των νηπιαγωγών αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες και τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
2. Τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι νηπιαγωγοί.
3. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι παράγοντες που διευκόλυναν το εκπαιδευτικό τους έργο κατά τη διεξαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
4. Τις προτάσεις και απόψεις τους για πιθανές λύσεις αναφορικά με τη σύγχρονη εξ αποστάσεως στο νηπιαγωγείο.
5. Τις απόψεις τους για τη σύγχρονη εξ αποστάσεως στο νηπιαγωγείο

Από την ανάλυση των δεδομένων, διαπιστώθηκε ως προς τις γνώσεις στις νέες τεχνολογίες, ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών δεν είχε επαρκείς γνώσεις, και η χρήση του υπολογιστή που έκαναν ήταν για τα άκρως απαραίτητα.

Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, όπως αποτυπώνεται στον πίνακα 1, αναδείχθηκε ότι υπήρχε έλλειψη υποστήριξης, απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, εξάντληση από τις απαιτήσεις της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, έλλειψη κατάρτισης σε ζητήματα τεχνολογίας και διατάραξη της οικογενειακής ζωής.

Από τα σημαντικότερα θέματα που τις απασχόλησαν επίσης, σύμφωνα με τον πίνακα 2, ήταν η εύρεση και οργάνωση του υλικού, αλλά και ο χρόνος που χρειαζόταν για την προετοιμασία τους. Υλικό υπήρχε άφθονο, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης ήταν καταρτισμένοι/ες και εξοικειωμένοι/ες με τα ψηφιακά εργαλεία και το διαμοίραζαν ελεύθερα. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί δαπανούσαν πολύ χρόνο, καθώς έπρεπε να το οργανώσουν. Επιπλέον ως προβλήματα αναφέρθηκαν: η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η κακή σύνδεση στο διαδίκτυο, η ταυτόχρονη συμμετοχή σε τηλεκπαίδευση κι άλλων μελών της οικογενείας, το ακατάλληλο ωράριο, η υπερέκθεση των εκπαιδευτικών, η απουσία υλικών για κατασκευές, η ακαταλληλότητα της πλατφόρμας για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, η ανάγκη διατήρησης του ενδιαφέροντος των παιδιών και οι επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει αυτός ο τρόπος διδασκαλίας στα μικρής ηλικίας παιδιά.

Πίνακα 1: Μέσες τιμές και τυπική απόκλιση των δυσκολιών

	25-40 ετών		41-50 και πάνω	
	Mean	Std.Deviation	Mean	Std.Deviation
Έλλειψη υποστήριξης	3,59	1,23	3,29	1,31
Έλλειψη κατάρτισης	2,92	1,3	3,1	1,35
Διατάραξη οικογενειακής ζωής	3,24	1,47	3,3	1,43
Απουσία εκπαιδευτικού υλικού	3,66	1,24	3,66	1,17
Εξάντληση από τις απαιτήσεις	3,71	1,29	3,90	1,21

Πίνακα 2: Μέσες τιμές και τυπική απόκλιση των προβληματισμών

	25-40 ετών		41-50 και πάνω	
	Mean	Std.Deviation	Mean	Std.Deviation
Χρόνος προετοιμασίας υλικού	4,07	1,16	3,93	1,05

Είδος του παρεχόμενου υλικού	3,60	1,18	3,68	1,01
Εύρεση υλικού	3,58	1,29	3,73	1,03
Οργάνωση παρεχόμενου υλικού	3,90	1,17	3,83	0,95
Συνεργασία με γονείς	3,20	1,23	2,69	1,21

Σχετικά με το υλικό και τους παράγοντες που διευκόλυναν το έργο τους, οι δυο ομάδες ερωτηθέντων, όπως φαίνεται στον πίνακα 3 συμφωνούν, καθώς στο σύνολό τους αναφέρουν ότι τους διευκόλυνε πάρα πολύ η ανταλλαγή απόψεων και ιδεών και η δημιουργία υλικού από συναδέλφους/ισσες, αλλά και τα κοινωνικά και τα κάθε είδους δίκτυα. Πολύ βοηθητικές φάνηκε ότι ήταν οι ομάδες που υπήρχαν στο Facebook και ιδιαίτερα η ομάδα «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» καθώς οι νηπιαγωγοί μπορούσαν να αντλήσουν πολύ υλικό από εκεί.

Πίνακα 3: Υλικό και παράγοντες που διευκόλυναν

	25-40 ετών		41-50 και πάνω	
	Mean	Std.Deviation	Mean	Std.Deviation
Τα κοινωνικά δίκτυα (π.χ. Facebook)	4,44	1,02	4,31	1,09
Η ανταλλαγή απόψεων και ιδεών με συναφέλφους /ισσες	4,42	1,00	4,61	0,70
Η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού από συναδέλφους/ισσες	4,27	1,13	4,63	0,68

Εν συνεχεία, κάποιες από τις προτάσεις που έκαναν προκειμένου να διευκολυνθούν σε ό,τι αφορά την εφαρμογή της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο, αφορούσαν την ύπαρξη ψηφιακού αποθετηρίου, δραστηριότητες που ικανοποιούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, επιμόρφωση και σεμινάρια, παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού και καλύτερο Internet, αλλαγή ή ευελιξία του ωραρίου, αλλά και ομάδα καταρτισμένων νηπιαγωγών, ένα δίκτυο ανταλλαγής απόψεων και ιδεών.

3.2 Σχεδιασμός και παρουσίαση Β΄ φάσης

Ακολούθησε η Β΄ φάση, που αφορά την δημιουργία των ψηφιακών τάξεων με την αξιοποίηση των παρουσιάσεων στο Google Drive. Πάνω σε μια όμορφη εικόνα, προσθέταμε συνδέσμους με παιχνίδια, βίντεο, παρουσιάσεις, τραγούδια κτλ. και στη

συνέχεια γινόταν λήψη του αρχείου στον υπολογιστή μας σαν pdf. Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτό το εργαλείο είναι γιατί:

- Δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας, επεξεργασίας, και παρουσίασης όπου κι αν βρισκόμαστε.
- Πρόκειται για εύχρηστο online εργαλείο.
- Μπορεί να γίνει επεξεργασία από διαφορετικούς υπολογιστές.
- Είναι εντελώς δωρεάν.
- Όλες οι αλλαγές αποθηκεύονται αυτόματα καθώς πληκτρολογούμε.
- Δεν υπάρχει το άγχος μήπως χαθεί κάτι.
- Διαθέτει το ιστορικό αναθεωρήσεων (για να δούμε παλιές εκδόσεις της ίδιας παρουσίασης).
- Παρέχει δυνατότητα συνεργασίας.
- Δίνει πρόσβαση στις παρουσιάσεις από τηλέφωνο, tablet ή υπολογιστή.
- Παρέχει δυνατότητα λήψης της παρουσίασης είτε σαν powerpoint, έγγραφο PDF, απλό κείμενο, εικόνα JPEG, PNG.

Έγινε δια ζώσης παρουσίαση των ψηφιακών τάξεων σε πέντε νηπιαγωγούς του 102ου Νηπιαγωγείου Θεσσαλονίκης και δόθηκαν οδηγίες για τον τρόπο χρήσης τους. Διευκρινίστηκε ότι είχαν την ευχέρεια να χρησιμοποιήσουν όσα και όποια θέματα της ψηφιακής τάξης ήθελαν και δεν είχαν καμία υποχρέωση να εφαρμόσουν ή να χρησιμοποιήσουν όλο το περιεχόμενο των ψηφιακών τάξεων. Εν συνεχεία, μέσα από την πλατφόρμα Webex η ερευνήτρια έδωσε το ρόλο του παρουσιαστή σε καθεμία από τις πέντε νηπιαγωγούς για να πειραματιστούν και να διαμοιράσουν με τη σειρά τους μια ψηφιακή τάξη. Σε επόμενη φάση, μετά από τρεις εβδομάδες, παρουσιάστηκε ο τρόπος που δημιουργείται μια ψηφιακή τάξη, ώστε στο μέλλον ίσως να πειραματιστούν και οι ίδιες με τη δημιουργία της δικής τους ψηφιακής τάξης. Τέλος, ακολούθησε η δημιουργία ψηφιακού βιβλίου (Ψηφιακά Μαθήματα) με όλες τις ψηφιακές τάξεις που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς πάνω σε ποικίλες θεματικές, που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου Για το ψηφιακό βιβλίο χρησιμοποιήθηκε η online εφαρμογή BookCreator, καθώς είναι δωρεάν, επιτρέπει διορθώσεις, πρόσθεση ή αφαίρεση υλικού αλλά δίνει και τη δυνατότητα φωνητικής εγγραφής.

3.3. Γ΄ φάση: Καταγραφή των ημερολογίων, συνεντεύξεις στις νηπιαγωγούς

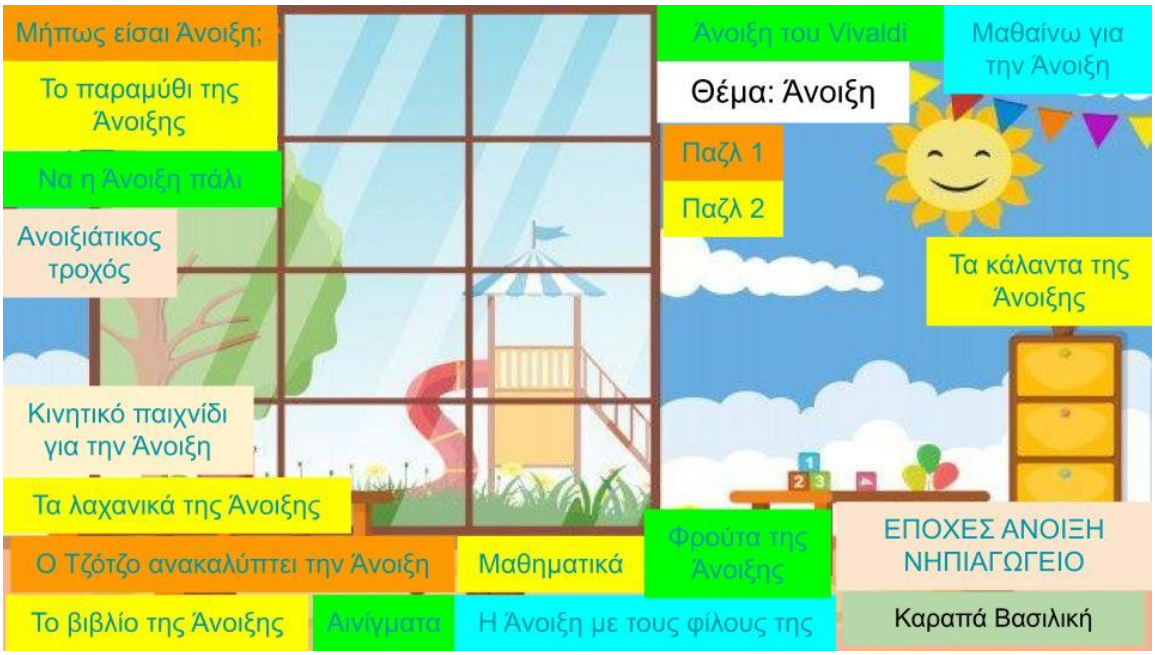
Οι παρεμβάσεις που έγιναν ήταν είκοσι, τέσσερις από κάθε Νηπιαγωγό στις θεματικές Άνοιξη, Χελιδόνια, 25η Μαρτίου, Έντομα, Μέλισσα, Πρωταπριλιά, Πεταλούδα, Βιβλιοθήκη, Γυμναστική, Πάσχα και πραγματοποιήθηκαν από την Τρίτη 16 Μαρτίου 2021 ως την Παρασκευή 23 Απριλίου 2021. Κάθε Σαββατοκύριακο, η ερευνήτρια, λαμβάνοντας υπόψη τα όποια προβλήματα, δυσκολίες ή αστοχίες προκύπταν κατά την εφαρμογή, προέβαινε σε διορθώσεις και βελτιώσεις των ψηφιακών τάξεων.

Παρουσιάζονται ενδεικτικά δύο παρεμβάσεις, μια από την θεματική Άνοιξη και μία από την θεματική Βιβλιοθήκη, όπως φαίνεται από τις εικόνες 3 και 4 αντίστοιχα.

5.5.1 Ενδεικτικές Παρεμβάσεις

Η νηπιαγωγός ενημέρωσε τους/τις μαθητές/τριες ότι θα τους/τις δείξει μια πολύ όμορφη εικόνα που μοιάζει με τάξη νηπιαγωγείου κι από εκεί θα εξελισσόταν το μάθημα. Ανέφερε ότι το θέμα τους είναι η Άνοιξη κι ότι θα γνωρίσουν αυτή την εποχή. Ζήτησε από τα παιδιά να θυμηθούν πως έλεγαν την εποχή που πέρασε κι ακολούθησε συζήτηση για τις εποχές, την ακολουθία και τα γενικά χαρακτηριστικά τους περίπου για 5 λεπτά. Τέλος, έδειξε στα παιδιά το βίντεο με τίτλο «Μαθαίνω την Άνοιξη» από το διαδικτυακό κανάλι picou picou το οποίο είχε διάρκεια 13 λεπτών, με αποτέλεσμα να μην απομείνει επαρκής χρόνος για συζήτηση. Για το λόγο αυτό, θεωρήθηκε σκόπιμο σε επόμενες ψηφιακές τάξεις να επιλέγονται βίντεο μικρότερης διάρκειας.

Εικόνα 3: Διδασκαλία-Δραστηριότητα με θέμα την Άνοιξη



Η νηπιαγωγός ενημέρωσε τα παιδιά ότι την κάθε Παρασκευή θα διάβαζαν από την ψηφιακή βιβλιοθήκη όποιο βιβλίο ήθελαν, αφού πρώτα όμως θα ψήφιζαν ανάμεσα στα διαθέσιμα βιβλία. Τα παιδιά ψήφισαν στο Whiteboard, μια διαδικασία που τα ενθουσίασε, και στη συνέχεια ακολούθησε το παραμύθι. Αφού παρακολούθησαν το βίντεο με το παραμύθι που επέλεξαν, τα παιδιά κλήθηκαν στο διάλειμμα να κάνουν μια ζωγραφιά σχετική με το παραμύθι, η οποία θα αποτύπωνε τις εντυπώσεις τους.

Εικόνα 4: Διδασκαλία-Δραστηριότητα με θέμα τη βιβλιοθήκη

3.3.2 Αλλαγές και βελτιώσεις

Μέσα από την παρακολούθηση των παρεμβάσεων διαπιστώθηκε ότι έπρεπε να γίνουν βελτιώσεις στις ψηφιακές τάξεις, όπως:

- Να μην έχουν πληθώρα υλικού.
- Να υπάρχουν περισσότερα κινητικά παιχνίδια.
- Να περιέχουν βίντεο με ζωγραφική βήμα-βήμα ή κατασκευές, ανάλογα με το θέμα.
- Να επιλέγονται βίντεο από το safeyoutube για την αποφυγή διαφημίσεων στο youtube.
- Να δίνονται περαιτέρω οδηγίες στις νηπιαγωγούς για τον τρόπο χρήσης της ψηφιακής τάξης ή να επιλέγονται βίντεο μικρής διάρκειας.
- Να υπάρχει σχεδιασμός του μαθήματος και διδακτικοί στόχοι με σαφήνεια διατυπωμένοι από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

3.3.3 Αποτελέσματα συνέντευξης

Οι ψηφιακές τάξεις, όπως φαίνεται κι από τον πίνακα 4, διευκόλυναν τη διδασκαλία των νηπιαγωγών κατά την περίοδο παροχής της τηλεκπαίδευσης, καθώς όπως ανέφεραν όλες ήταν συγκεντρωμένο και οργανωμένο το υλικό, δεν αντιμετώπισαν προβλήματα και χρησιμοποίησαν όλα τα υλικά. Επίσης, θεώρησαν τη μορφή της ψηφιακής τάξης πολύ ελκυστική για τους/τις μαθητές/τριες.

Πίνακας 4: Ψηφιακές τάξεις

Θεματικός άξονας «Ψηφιακές τάξεις»		
Κατηγορίες	Κωδικοί/Εννοιολογικοί προσδιορισμοί	Σύνολο αναφορών

1. Διευκόλυνση της διδασκαλίας	ΔΙΔΙΔΜΒ=Διευκόλυνση της διδασκαλίας σε μεγάλο βαθμό	5
	ΠΚΟΡΓΥΛ= Πολύ καλά οργανωμένο το υλικό	5
2. Προβλήματα στην χρήση των ψηφιακών τάξεων	ΔΜΔΤ=Δεν με δυσκόλεψε τίποτε	4
	ΘΕΜΤΨΤ=Θέματα εξοικείωσης με τις ψηφιακές τάξεις	1
3.Τρόπος εξυπηρέτησης της διδασκαλίας	ΗΠΟΤΥ=Ήταν πολύ οργανωμένο το υλικό	4
	ΠΤΔΓΠΕ= Παροχή δυνατότητας για περισσότερα ερεθίσματα	1
4. Υλικό ψηφιακών τάξεων	ΑΞΟΛΥΛ= Αξιοποίηση όλων των υλικών	5
	ΔΕΚΥ=Δεν έλλειπε κάποιο υλικό	5
	ΤΥΗΙ=Το υλικό ήταν ικανοποιητικό	5
	ΑΞΟΛΥΠΕΡ=Αξιοποίηση όλων των υπερσυνδέσμων	5
5. Μορφή ψηφιακών τάξεων	ΕΗΜΓΤΠ=Ελκυστική η μορφή για τα παιδιά	5

Σε ό,τι αφορά το σχεδιασμό της ψηφιακής τάξης όλες φάνηκαν διστακτικές. Μία μόνο εκπαιδευτικός από τις πέντε προσπάθησε να δημιουργήσει τη δική της ψηφιακή τάξη. Οι υπόλοιπες δεν μπήκαν στην διαδικασία, καθώς δύο θεώρησαν ότι απαιτούνταν επιπλέον χρόνος, μεγαλύτερη πείρα και εξάσκηση, μία γιατί δεν ήταν εύκολος ο σχεδιασμός και μια άλλη διότι δεν ενδιαφερόταν για τις νέες τεχνολογίες. Ωστόσο, τέσσερις εξ αυτών θα έμπαιναν στη διαδικασία να δημιουργήσουν μια ψηφιακή τάξη.

4.Συζήτηση-Συμπεράσματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που μελετήθηκαν στην παρούσα εργασία ήταν τέσσερα. Το πρώτο αφορούσε τα προβλήματα της τηλεκπαίδευσης, το δεύτερο τις προτάσεις των εκπαιδευτικών, το τρίτο τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου και το τέταρτο τη δυνατότητα εφαρμογής του σε παρόμοιες καταστάσεις.

Αξιοποιώντας τα ποσοτικά αλλά και τα ποιοτικά δεδομένα της Α΄ φάσης της έρευνας, προέκυψαν οι απαντήσεις στα δύο πρώτα ερευνητικά μας ερωτήματα. Στη συνέχεια και με βάση τις καταγραφές του ημερολογίου, αλλά και τα αποτελέσματα της ημιδομημένης συνέντευξης στις συμμετέχουσες νηπιαγωγούς που έγινε μετά το τέλος των παρεμβάσεων, διεξήχθησαν κάποια συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ψηφιακών τάξεων, αλλά αναδείχθηκαν και κάποιες απαραίτητες βελτιώσεις του προτεινόμενου μοντέλου.

4.1. Τα βασικότερα προβλήματα

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έρχονται σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία σε ό,τι αφορά τα προβλήματα κατά την διεξαγωγή της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. Τα βασικότερα προβλήματα ήταν η έλλειψη ετοιμότητας, υποστήριξης, εξοικείωσης, κατάρτισης σε ζητήματα τεχνολογίας, η εξάντληση, η απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η διατάραξη της οικογενειακής ζωής, ο χρόνος προετοιμασίας, το είδος, η εύρεση και η οργάνωση του υλικού, η συνεργασία με τους γονείς. Επίσης, αναφέρθηκαν η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η κακή σύνδεση με το διαδίκτυο, η ταυτόχρονη συμμετοχή σε τηλεκπαίδευση κι άλλων μελών της οικογένειάς τους, το ακατάλληλο ωράριο, η υπερέκθεση των εκπαιδευτικών, η απουσία υλικών για κατασκευές, η ακαταλληλότητα της πλατφόρμας για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι δεν δημιουργούσαν οι ίδιοι/ες υλικό, αλλά το αντλούσαν από το διαδίκτυο.

4.2. Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι υπήρχε ομοφωνία ως προς τις προτάσεις για την άρση ή άμβλυνση των προβλημάτων κατά την εφαρμογή της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο, τόσο στο σύνολο των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στο ερωτηματολόγιο, όσο και στις απαντήσεις των συντονιστριών εκπαιδευτικού έργου. Αναφέρονται ενδεικτικά: Ψηφιακό αποθετήριο προσαρμοσμένο στην ηλικία των παιδιών προσχολικής ηλικίας, εναλλακτικές λύσεις, δραστηριότητες που ικανοποιούν τα παιδιά, επιμόρφωση, σεμινάρια, παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού, καλύτερο Internet, αλλαγή ή ευελιξία του ωραρίου, ομάδα καταρτισμένων νηπιαγωγών, ένα δίκτυο ανταλλαγής απόψεων και ιδεών, εναλλαγή των δραστηριοτήτων, καθώς τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας επιθυμούν δράση και ποικιλία δραστηριοτήτων.

4.3. Αποτελέσματα από την εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου

Με βάση τις καταγραφές του ημερολογίου αλλά και τα αποτελέσματα της ημιδομημένης συνέντευξης στις συμμετέχουσες νηπιαγωγούς που έλαβαν χώρα μετά το τέλος των παρεμβάσεων, διεξήχθησαν κάποια συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ψηφιακών τάξεων.

- Το προτεινόμενο μοντέλο διευκόλυνε γιατί το υλικό ήταν συγκεντρωμένο.
- Δεν υπήρχαν δυσκολίες στο χειρισμό των ψηφιακών τάξεων, καθώς ήταν εύκολη στη χρήση της και υπήρχε άνεση από την πλευρά όλων των νηπιαγωγών.
- Η εναλλαγή δραστηριοτήτων και η χρήση ποικίλων υλικών διατηρούσε το ενδιαφέρον των παιδιών.
- Η ποσότητα της ύλης κρίθηκε ικανοποιητική.
- Υπήρχε δισταγμός στη δημιουργία ψηφιακής τάξης από τις νηπιαγωγούς.

4.4. Εφαρμογή μοντέλου σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε παρόμοιες συνθήκες

Μελετώντας τα αποτελέσματα της έρευνας θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να εξυπηρετήσει στο μέλλον σε παρόμοιες καταστάσεις, καθώς:

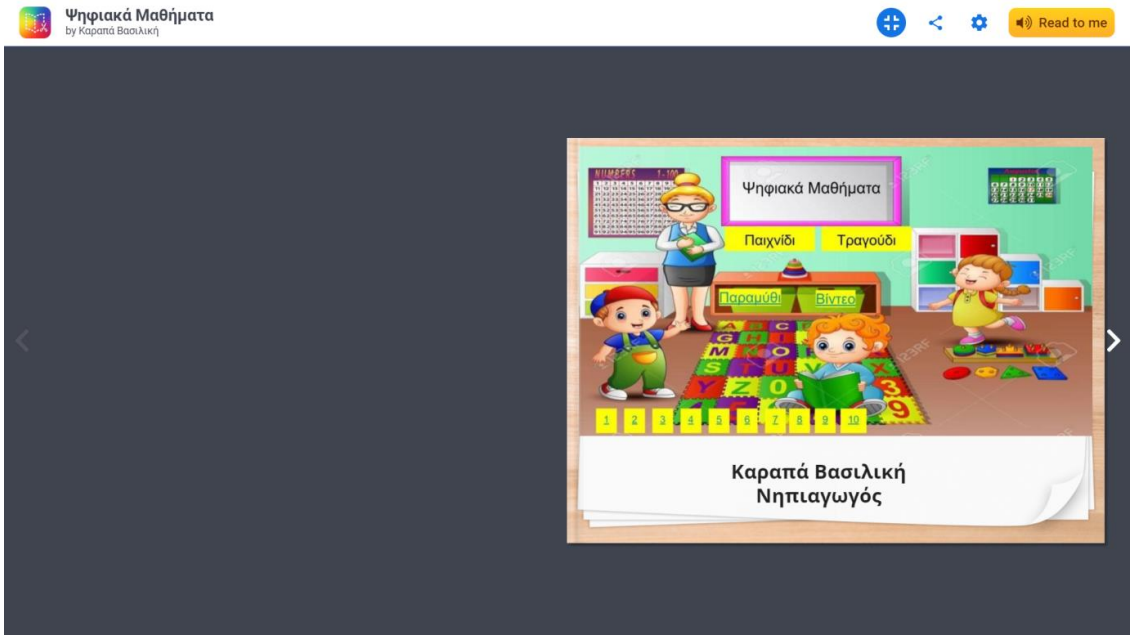
- Διαπιστώθηκε πως είναι ένα πολύ εύχρηστο, βοηθητικό, εξυπηρετικό εργαλείο.
- Προσφέρει οργανωμένο το υλικό ανά θεματική ενότητα.
- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί εύκολα κι από εκπαιδευτικούς που δεν είναι εξοικειωμένοι/ες με την τεχνολογία.
- Έχει ιδιαίτερα ελκυστική μορφή για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Οι νηπιαγωγοί που προχώρησαν στην εφαρμογή του, δήλωσαν απόλυτα ικανοποιημένες, αισθάνθηκαν αρκετά πιο αποτελεσματικές ως προς την ικανότητά τους να χειρίζονται τις ψηφιακές τάξεις, καθώς η παιδαγωγική τους παρέμβαση οργανώθηκε, ελαχιστοποιώντας το άγχος τους.

5. Αναστοχασμός

Με την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, αυτό που αποκομίσαμε είναι μόνο ευχαρίστηση, καθώς υπήρξε μια πολύ εποικοδομητική εργασία. Η έρευνα που βασίζεται στον σχεδιασμό θεωρήθηκε η καταλληλότερη μεθοδολογία, καθώς προωθεί την επιστημονική έρευνα, αξιοποιώντας παράλληλα την τεχνογνωσία των εκπαιδευτικών της πράξης, προκειμένου να επιλυθεί ένα διδακτικό πρόβλημα. Στη παρούσα μελέτη το διδακτικό πρόβλημα που είχαμε να αντιμετωπίσουμε, ήταν η εφαρμογή της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. Μέσα από μία επαναλαμβανόμενη διαδικασία σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης και μέσα από έναν κύκλο παρεμβάσεων, καταφέραμε να παρακολουθήσουμε την αποτελεσματικότητα του εργαλείου μας - της χρήσης δηλαδή των ψηφιακών τάξεων από τις νηπιαγωγούς- και να προβούμε στις απαραίτητες αλλαγές και βελτιώσεις. Κατακλείδα ήταν η παραγωγή ενός ηλεκτρονικού βιβλίου, (https://read.bookcreator.com/42KPqeF23FRVBSRZ813VIFbTa9g1/aQGpUvCnS9Gte3a8CiQidg) που περιλάμβανε όλες τις ψηφιακές τάξεις.

Εικόνα 5: Εξώφυλλο ψηφιακού βιβλίου



6. Περιορισμοί έρευνας

- Η έρευνα που βασίζεται στον σχεδιασμό είναι μία μέθοδος που συστήνεται να εφαρμόζεται σε διδακτορικές διατριβές, καθώς απαιτεί αρκετό χρόνο και πολλές επαναλήψεις ώστε να επιτευχθεί το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Ίσως αποτελεί ενδεχόμενο περιορισμό, το γεγονός ότι στην παρούσα εργασία δεν υπήρχε η δυνατότητα για πολλούς κύκλους επαναλήψεων.
- Το υλικό για τις ψηφιακές τάξεις αντλείται από το διαδίκτυο και πρέπει να προσπελαστεί συχνά, καθώς κάτι μπορεί να τροποποιηθεί, να αλλάξει ή ακόμη και να αφαιρεθεί.
- Ενδεχόμενο περιορισμό αποτελεί το γεγονός ότι λόγω έλλειψης χρόνου, ταυτόχρονης χρήσης των ηλεκτρονικών μέσων από τα μέλη των οικογενειών, αλλά και λόγω της αποστροφής που αισθανόταν οι εκπαιδευτικοί για κάθε είδους οθόνη, υπήρξε μόνο μια ουσιαστική ανατροφοδότηση στο μέσο των παρεμβάσεων, κατά την οποία παρουσιάστηκε και ο τρόπος δημιουργίας των ψηφιακών τάξεων.

Βιβλιογραφία

Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., & Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture.*Technology in society,63, 101317.*

Αναστασιάδης, Π. (2020, Dec 30). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο ανοιχτό σχολείο της διερευνητικής .μάθησης, της συνεργατικής δημιουργικότητας και της κοινωνικής αλληλεγγύης. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 16*(2), 20-48.

Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher,41*(1),16-25. Ανάκτηση από https://doi.org/10.3102/0013189X11428813.

Campos, M. M., & Vieira, L. F. (2021). COVID-19 and early childhood in Brazil: Impacts on children's well-being, education and care. *European Early Childhood Education Research Journal, 29*(1), 125–140.

Cresswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση* (Επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: ΙΩΝ.

Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι, κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κυριακίδης.

Γρίβα, Ε. Α., & Στάμου , Α. Γ. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Γρίβας, Κ. (2020). Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμορφωτικές δράσεις στη διάρκεια της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19. *Επιστημονική Επετηρίδα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας, 11*, 18-25.

CRLT (n.d.). *Getting Started with Teaching Remotely in an Emergency*. http://crlt.umich.edu/getting-started-teaching-remotely-emergency.

Davison College (n.d.) *Remote Teaching Resources, Hold Your Classes During Emergency Closures*. https://davidson.libguides.com/remote-teaching.

Dias, M., Almodóvar, M., Atiles, J., Vargas, A., & León , I. (2020). Rising to the Challenge: Innovative early childhood teachers adapt to the COVID-19 era. *Childhood Education, 96*(6), 38-45. doi:DOI: 10.1080/00094056.2020.

Easterday, M. W., Lewis, D., & Gerber, E. (2014). Design-based research process: Problems, phases, and applications. *Proceedings of International Conference of the Learning Sciences, ICLS, 1,* 317-324.

Ευαγγέλου, Ε. (2014). Η χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα της ποιότητας ζωής των ψυχικά πασχόντων που ζουν στην κοινότητα. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας e-Journal of Science & Technology (e-JST)*, 113-120.

Foti, P. (2020). Research in distance learning in Greek kindergarten schools during the pandemic of COVID-19: Possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, *5*(1), 19-40.

Gayatri, M. (2020). The implementation of early childhood education in the time of COVID-19 pandemic: A systematic review. *Humanities & Social Sciences Reviews, 8*(6), 46-54. DOI: 10.18510/hssr.2020.866.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bold, A. (2020, March 27). *The Difference Between Emergency Learning Remote Teaching and Online Learning*. Ανάκτηση από Educause Review: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning.

Καραγεώργος, Δ. Λ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Σαββάλας.

Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, σσ. 145-158. doi:https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6.

König , J., Daniela J., J.-B., & Glu, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education, 44(*3), 608-622. Ανάκτηση από https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650.

Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE. Ανάκτηση από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=U4lU_-wJ5QEC&oi=fnd&pg=PA10&dq=Miles,+M.+%26+Huberman,+M.+(1994).+Qualitative+Data+Analysis.+London:+SAGE+publications.&ots=kFUA1IQRVS&sig=I3fVpBmV58VInNk7E8_y6fScvUA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

Munastiwi, E. & Puryono, S. (2021). Unprepared management decreases education performance in kindergartens during Covid-19 pandemic. *Heliyon, 7*(5). Ανάκτηση από https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07138.

Λιακοπούλου, Ε., & Σταυροπούλου , Ε. (2020). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο κατά την περίοδο του covid-19: προβληματισμοί, δυσκολίες και αναληφθείσες ενέργειες αντιμετώπισής τους*. 1ο Διεθνές Διαδικτυακού Συνεδρίου, 331-341.

Temple (n.d.). *Resources for Emergency Online Teaching*: https://teaching.temple.edu/remote-resources-emergency-online-teaching.

Τζιμόπουλος, Ν., Προβελέγγιος, Π., & Ιωσηφίδου, Μ. (2020). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κατά την πρώτη περίοδο της πανδημίας . Έρευνα στο πλαίσιο των σεμιναρίων της ελληνικής κοινότητας eTwinning. *Μάθηση με τεχνολογίες* (5).

Unicef (n.d.). *COVID-19: Are children able to continue learning during school closures?* Ανάκτηση από https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/.

Yıldırım, B. (2021). Preschool Education in Turkey During the Covid-19 Pandemic: A Phenomenological Study. *Early Childhood Education Journal*. Ανάκτηση από https://doi.org/10.1007/s10643-021-01153-w.

ΥΠΑΙΘ. (2020). Η με αρ. πρωτ. 155692/ΓΔ4/14.11.2020 εγκύκλιος του Υ.ΠΑΙ.Θ. με θέμα: «Οδηγίες και πληροφορίες για την Εξ. Αποστάσεως Εκπαίδευση». Ανάκτηση από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/155692_%CE%93%CE%944_14_11_20_%CE%95%CE%9E_%CE%91%CE%A0%CE%9F%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%95%CE%A9%CE%A3_%CE%A0%CE%95_%CE%94%CE%95.pdf.

ΥΠΑΙΘ. (2020ι). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 47901/ΓΔ4/22-4-2020.

Υλοποίηση διαδραστικής πολυμεσικής εφαρμογής σε Scratch 3.0 με σκοπό την αξιολόγηση γνώσεων κάνοντας χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου με παιγνιώδη τρόπο

Μιχαήλ Χατζησταυρίδης
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής
michatz@sch.gr

Περίληψη
Η χρήση ανοικτών τεχνολογιών και η ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία δίνει πολλά πλεονεκτήματα στον εκπαιδευτικό γιατί όχι μόνο αποφεύγονται περιοριστικές λογικές χρήσης, αλλά οι δυνατότητες επέκτασης είναι ολοένα μεγαλύτερες. Μέσα από εφαρμογές αυθεντικής αξιολόγησης η διαδικασία της μάθησης αναβαθμίζεται σημαντικά. Το παρόν βιωματικό εργαστήριο δίνει την ευκαιρία σε αυτούς που συμμετέχουν να εργαστούν μέσα στο περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού Scratch με σκοπό να γνωρίσουν πώς υλοποιείται μία εφαρμογή αξιολόγησης με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η υλοποίηση γίνεται σταδιακά μέχρι οι συμμετέχοντες να φτιάξουν τις δικές του ερωτήσεις, εφαρμόζοντας επαναλαμβανόμενα μοτίβα κώδικα για κάθε νέα ερώτηση. Η παραπάνω, έστω και μικρή, εμπειρία, αρκεί για να αναδείξει το συγκριτικό πλεονέκτημα των λογισμικών ανοικτού κώδικα. Όσο περισσότερο ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει την υπολογιστική σκέψη, τόσο μπορεί να αξιοποιεί τις δυνατότητες ενός ανοικτού λογισμικού αξιολόγησης. Μόνο έτσι μπορεί να προσαρμόζει εύκολα μία διαδικασία αξιολόγησης οποιασδήποτε μορφής πάνω στην ιδιαίτερη διδακτική προσέγγιση που υιοθετεί.

Λέξεις-Κλειδιά: Εφαρμογή, Αξιολόγηση, Scratch, Ανοικτός Κώδικας, Προγραμματισμός

Abstract
The use of open technologies that are integrated into the educational process gives many advantages to the teacher because not only are restrictive logics of use avoided, but the possibilities for their expansion become more and more greater. The learning process is significantly enhanced through authentic assessment applications. In this experiential workshop all participants have the opportunity to work within the Scratch visual programming environment in order to learn how to implement an assessment application with closed-ended questions. Implementation is gradual until participants build their own questions, applying the repetitive code patterns for each new question. The above small experience, is sufficient to demonstrate the comparative advantage of open-source software. The more the teacher develops his/her computational thinking, the more he/she can exploit the potential of open assessment

software. This is the way that make him/her able to easily adapt an assessment process of any form to his/her particular teaching approach.

Keywords: Application, Assessment, Scratch, Open Source, Coding

0. Εισαγωγή

Στο παρόν βιωματικό εργαστήριο οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να εργαστούν μέσα στο περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού Scratch 3.0 με σκοπό να γνωρίσουν πώς να υλοποιούν μία διαδραστική εφαρμογή αξιολόγησης των μαθητών με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Από την αρχή οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ως προς το πλάνο των εργασιών που πρόκειται να γίνουν. Πιο συγκεκριμένα, έγιναν ερωτήσεις διερεύνησης τόσο ως προς το γνωστικό υπόβαθρο πάνω στην εκπαιδευτική μεθοδολογία της αξιολόγησης, όσο και πάνω σε γνώσεις υπολογιστικής σκέψης. Θεωρήθηκε σκόπιμο να τονιστεί ότι αλγόριθμος πουπρόκειται να αναπτυχθεί θα έχει απλή και κατανοητή δομή ακόμα και για συμμετέχοντες με στοιχειώδεις γνώσεις προγραμματισμού.

Επιπλέον, για την εύκολη προσαρμογή των συμμετεχόντων θεωρήθηκε σωστό να γίνει μία σύντομη εισαγωγή πάνω στη χρήση της online πλατφόρμας οπτικού προγραμματισμού Scratch 3.0 και κυρίως στη δυνατότητα σχηματισμού ηλεκτρονικής τάξης. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν εξ αρχής για τον τελικό στόχο των εργασιών. Με το πέρας του εργαστηρίου θα ήταν σε θέση να κατανοούν πώς δημιουργείται μία εφαρμογή αξιολόγησης ανοικτού κώδικα και πώς μπορεί να ενσωματωθεί μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στοχοθεσία: Μετά το τέλος του Εργαστηρίου οι συμμετέχοντες θα είναι σε θέση να:

- γνωρίζουν ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιεί κατά το δοκούν το περιβάλλον του Scratch ως εργαλείο αξιολόγησης
- διακρίνουν τα πλεονεκτήματα από την ενσωμάτωση Ψηφιακών Δεξιοτήτων και Υπολογιστικής Σκέψης στην αξιολόγηση της μάθησης
- αναγνωρίζουν τα συγκριτικά οφέλη που προκύπτουν από την ύπαρξη του Ελεύθερου Λογισμικού
- επικαιροποιήσουν ή να επιβεβαιώσουν τις γνώσεις τους πάνω σε μεθόδους και νέες τάσεις αξιολόγησης των μαθητών με χρήση εργαλείων Web 2.0.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

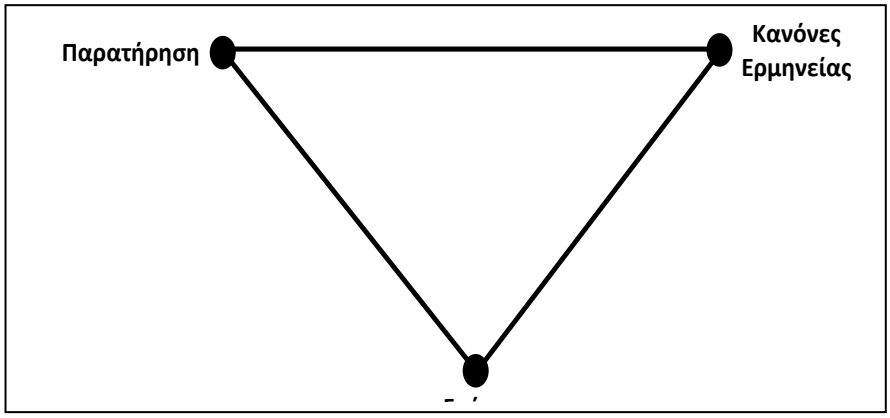
1.1. Το τρίγωνο της αξιολόγησης

Σύμφωνα με τους Pellegrino, Chudowsky και Glaser: «Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά στη διαδικασία εξαγωγής συμπερασμάτων σχετικών με το «τι γνωρίζουν οι μαθητές» βάσει ενδείξεων που απορρέουν από την παρατήρηση αυτών που 'λένε'» και «κάνουν» σε επιλεγμένες καταστάσεις». Επιπλέον, μία σύγχρονη μορφή εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν αποτελεί μόνο μία διαδικασία αποτίμησης της γνώσης

που απέκτησαν οι μαθητές αλλά συνίσταται σε επιμέρους συστηματικές και οργανωμένες διαδικασίες που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και δυνητικά όλου του σχολικού συστήματος.

Η διαδικασία της αξιολόγησης μέσα από στοιχεία μπορεί να παρουσιαστεί σχηματικά με ένα τρίγωνο. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, οι γωνίες του τριγώνου αντιπροσωπεύουν τα τρία βασικά στοιχεία που διέπουν κάθε αξιολόγηση. Σύμφωνα με τον Pellegrinoη γνώση του μαθητή, η παρατήρηση του, και η ερμηνευτική διαδικασία, αποτελούν τις κορυφές ενός τριγώνου που καλείται τρίγωνο αξιολόγησης και κάθε στοιχείο συνδέεται και εξαρτάται από τα άλλα δύο. Τα στοιχεία αυτά μπορεί να είναι ρητά εκφρασμένα ή υπονοούμενα αλλά δεν είναι δυνατός ο σχεδιασμός της διαδικασίας της αξιολόγησης χωρίς να λάβει υπόψη της καθένα από αυτά τα στοιχεία. Για να είναι αποτελεσματική μια αξιολόγηση, τα τρία στοιχεία πρέπει να εφαρμόζονται ταυτόχρονα.

Σχήμα 1. Το τρίγωνο της αξιολόγησης κατά Pellegrino (2001)



2. Μορφές αξιολόγησης

Ο διαγνωστικός, προγνωστικός και ανατροφοδοτικός ρόλος της αξιολόγησης τονίζεται ολοένα και περισσότερο μέσα από ερευνητικές εργασίες. Μέσω της αξιολόγησης μία εκπαιδευτική παρέμβαση μπορεί να οργανώνεται εύκολα σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών και παρέχεται ανατροφοδότηση τόσο στο μαθητή όσο και στον εκπαιδευτικό για την πορεία και τις αναγκαίες διορθωτικές παρεμβάσεις στο περιεχόμενο και στη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Ο μαθητής περισσότερο από κάθε άλλη διαδικασία αναγνωρίζει «τι έχει μάθει», παρατηρεί τη μαθησιακή του εξέλιξη και αποφασίζει πώς να κατευθύνει τη μαθησιακή του πορεία. Ο εκπαιδευτικός μέσα από την αξιολόγηση παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση και υποστηρίζει τους μαθητές σε εξατομικευμένη βάση, ενώ βγάζει ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται. Ως προς το μετά ο εκπαιδευτικός υποστηρίζεται στο τί θα αλλάξει ,τί μπορεί να εμπλουτίσει, πώς θα βελτιώσει τη διδασκαλία του και έτσι να αυξήσει την παρεχόμενη ποιότητα της

εκπαιδευτικής διαδικασίας και των διδακτικών τεχνικών/μεθόδων. Γενικά υπάρχουν 3 τύποι εκπαιδευτικής αξιολόγησης:

- Αρχική – διαγνωστική αξιολόγηση
- Διαμορφωτική Αξιολόγηση
- Τελική ή αθροιστική αξιολόγηση

Μέσα από τη διαγνωστική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός μπορεί να πάρει πληροφορίες σχετικές με το γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή και έτσι να μπορεί να αποφασίσει ποια είναι η κατάλληλη εκπαιδευτική μεθοδολογία που μπορεί να υιοθετήσει. Στην αρχική αξιολόγηση συνήθως γίνονται δοκιμασίες που πραγματοποιούνται πριν την εκκίνηση της διδασκαλίας και αποσκοπούν στο να προσδιορίσουν το αρχικό επίπεδο γνώσεων, τις εμπειρίες, τις δυνατότητες ή τις αδυναμίες και τις πρότερες αντιλήψεις των μαθητών σε έναν ορισμένο γνωστικό τομέα, προκειμένου να προσαρμοστεί κατάλληλα η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθεί στις δυνατότητες των μαθητών. Οι δραστηριότητες σε αυτό τον τύπο αξιολόγησης μπορεί να είναι προφορικές ή γραπτές ερωτήσεις, ασκήσεις, συζήτηση κ.λπ. Στο τέλος, ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να αναλύσει τα αποτελέσματα για να κρίνει πόσο υπαρκτές ή όχι είναι οι προαπαιτούμενες γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο μπορούν εύκολα να επανακαθοριστούν οι μαθησιακοί στόχοι που είναι απαραίτητοι για την παρακολούθηση της διδασκαλίας.

Μέσα από τη διαμορφωτική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός όχι μόνο μπορεί να ενημερώνεται άμεσα για τα αίτια που οδηγούν τους μαθητές σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και έγκαιρα να προβαίνει σε βελτιωτικές παρεμβάσεις κατά την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού σεναρίου. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελείται από δραστηριότητες που καλούνται να εφαρμόσουν οι μαθητές, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τον εκπαιδευτικό να επιβλέπει συνεχώς την μαθησιακή πορεία και έτσι να είναι σε θέση για παροχή άμεσης ανατροφοδότησης. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής/τρια μπορεί να εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της προσπάθειάς του/ της.

Μέσα από την τελική ή αθροιστική αξιολόγηση εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει μία σωστή εκτίμηση του «τι έμαθε» ο μαθητής. Ελέγχει και συγκρίνει το αποτέλεσμα σε σχέση με τον αρχικό στόχο που είχε αρχικά καθοριστεί. Μέσα από την τελική αξιολόγηση επιχειρείται να βγει ένα τελικό αποτέλεσμα και να αποτιμηθεί ως προς το πόσο επιτυχημένη ήταν η εκπαιδευτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε. Τα αποτελέσματα που βγαίνουν μέσα από την αθροιστική αξιολόγηση συνίστανται σε δεδομένες παρατηρήσεις και μετρήσεις και συνήθως παραβλέπουν τις εσωτερικές μαθησιακές διαδικασίες του μαθητή καθώς και τους παράγοντες του σχολικού και κοινωνικού πλαισίου που επηρεάζουν και σε μεγάλο βαθμό διαμορφώνουν τις διαδικασίες μάθησης. Συνήθως στοχεύει στην ιεραρχική κατάταξη των μαθητών με βάση την επίδοσή τους και επομένως συμβάλλει στη διεξαγωγή θεσμικών λειτουργιών.

2.1.ΤΠΕ και Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Σήμερα, οι εξελιγμένες τεχνολογίες της πληροφορικής, συμπεριλαμβανομένης μιας διευρυμένης σειράς υπολογιστικών και τηλεπικοινωνιακών συσκευών, καθιστούν δυνατή την αξιολόγηση των μαθητών σε πολύ λεπτά επίπεδα λεπτομέρειας, από μακρινές τοποθεσίες, με ζωντανές προσομοιώσεις πραγματικών καταστάσεων και με τρόπους που μόλις και μετά βίας διακρίνονται από μαθησιακές δραστηριότητες. Ωστόσο, οι πιο προκλητικές εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στην αξιολόγηση δεν είναι απαραίτητα εκείνες με τη μεγαλύτερη πολυπλοκότητα, ταχύτητα ή λάμψη. Οι αξιολογήσεις θα πρέπει να βασίζονται στη σύγχρονη γνώση της νόησης και της μέτρησής της, να ενσωματώνονται στο πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία και να ενημερώνουν καθώς και να βελτιώνουν τις επιδόσεις των μαθητών.Ηαξιολόγηση με ηλεκτρονικά μέσα γνωρίζει ολοένα και περισσότερο την αποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα κυρίως γιατί πλέον μία διαδικασία αξιολόγησης απλοποιείται και γίνεται εύκολη από το πρώτο στάδιο του σχεδιασμού μέχρι το τελευταίο που είναι η εξαγωγή των αποτελεσμάτων με αυτοματοποιημένο τρόπο.

2.2. ***Πλεονεκτήματα από την ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης και των Web 2 εργαλείων σε ανοικτού τύπου λογισμικά αξιολόγησης της μάθησης***

Τα πλεονεκτήματα από την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολλά και σημαντικά. Η ανάπτυξη δεκάδων ψηφιακών εργαλείων και η απόκτηση τεχνογνωσίας για την αξιοποίησή τους αν και είναι για πολλούς εκπαιδευτικούς το ζητούμενο, σε πολλές περιπτώσεις αυτό δείχνει να μην είναι αρκετό. Όταν ο εκπαιδευτικός μετά από προσπάθεια που καταβάλλει ξεκινά να αξιοποιεί λογισμικά κλειστού κώδικα όπου η απεριόριστη αξιοποίηση τους έχει επιπλέον χρηματικό κόστος, ενώ υπάρχει και περιορισμός ως προς την παραμετροποίησή τους με αποτέλεσμα για κάθε διαφορετική εκπαιδευτική δραστηριότητα να χρειάζονται πολλές και διαφορετικές εφαρμογές είναι λογικό συχνά να παρατηρείται κόπωση. Αυτό που είναι σημαντικό έγκειται στο να υπάρχει τεχνολογική υποστήριξη σε επίπεδο εφαρμογών που θα μπορεί να υποστηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία ποικιλότροπα και σε μία μόνιμη βάση.

Τα ανοικτού τύπου λογισμικά δυνητικά μπορούν να θεωρηθούν διδακτικά «πολυεργαλεία» όπως είναι το Scratch γιατί σε αντίθεση με άλλες εφαρμογές υπό κατάλληλες προϋποθέσεις προσφέρουν μία σειρά από υπηρεσίες που βασίζονται πάνω στην επεκτασιμότητα, την προσαρμοστικότητα σε διαφορετικά είδη αυθεντικής αξιολόγησης, τη δυνατότητα ανατροφοδότησης μέσω σχολιασμού σε online περιβάλλον, την αξιολόγηση εργασίας σε πραγματικό χρόνο, την απεριόριστη και δωρεάν χρήση, τη δυνατότητα χρήσης φακέλου μαθητή (Portfolio), την αυτοαξιολόγηση την ετεροαξιολόγηση και άλλα.

3. Αξιοποίηση του Scratch 3.0 online στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η χρήση των web 2.0 τεχνολογιών μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία άνοιξαν νέους δρόμους προς την ανάπτυξη και την εφαρμογή μεθόδων αυθεντικής μάθησης και όχι μόνο. Η onlineπλατφόρμα οπτικού προγραμματισμού Scratch 3.0 υποστηρίζει ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης πάνω στο γνωστικό υπόβαθρο των ΤΠΕ και κυρίως της υπολογιστικής σκέψης. Μπορεί επομένως να χρησιμοποιείται στο μάθημα ανάπτυξης αλγοριθμικής σκέψης και προγραμματιστικής ικανότητας αλλά παράλληλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για άλλους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Πιο συγκεκριμένα, παρέχει στον εκπαιδευτικό:

- τη δυνατότητα διαχείρισης λογαριασμού μαθητή με άμεση αλλαγή κωδικού στην περίπτωση που ο μαθητής τον χάσει.
- τη δυνατότητα παρακολούθησης λογαριασμού μαθητή
- τη δυνατότητα οργάνωσης εργασιών κάθε μαθητή - εκπαιδευτικού σε 'Συλλογές'
- τη δυνατότητα κοινοποίησης για κοινή έκθεση επιλεγμένων εργασιών
- τη δυνατότητα "ανάμειξης" εργασιών (οικειοποίηση)
- τη δυνατότητα να υλοποιεί ψηφιακά τεχνουργήματα και κυρίως να τα προσαρμόζει μέσα στο μάθημα του με τον τρόπο που αυτό επιθυμεί.

3.1. Οργάνωση του εργαστηρίου και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Για τη σωστή συμμετοχή των παρευρισκόμενων χρειάστηκε να έχει γίνει κατάλληλη προετοιμασία τόσο σε υλικοτεχνική υποδομή όσο και σε οργάνωση των δραστηριοτήτων. Όπως φαίνεται στην Εικόνα 1, στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του Scratchσχηματίστηκε ηλεκτρονική τάξη μέσα στην οποία είχαν δημιουργηθεί από πριν συγκεκριμένοι λογαριασμοί με στοιχεία πρόσβασης ένα όνομα και ένα κωδικό για να δοθούν στους συμμετέχοντες του εργαστηρίου ατομικά κατά την προσέλευσή τους στο χώρο. Με αυτό τον τρόπο υπήρχε προεγκατεστημένο ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον υποστήριξης του εργαστηρίου μέσα στο οποίο θα γίνονταν οι δραστηριότητες. Μέσα στην ηλεκτρονική τάξη υπήρχαν αναρτημένα έργα προς παρουσίαση τα οποία ήταν κοινόχρηστα δηλαδή μπορούσαν να αναμειχθούν στο έργο οποιουδήποτε λογαριασμού που ήταν γραμμένος εντός της ηλεκτρονικής τάξης.

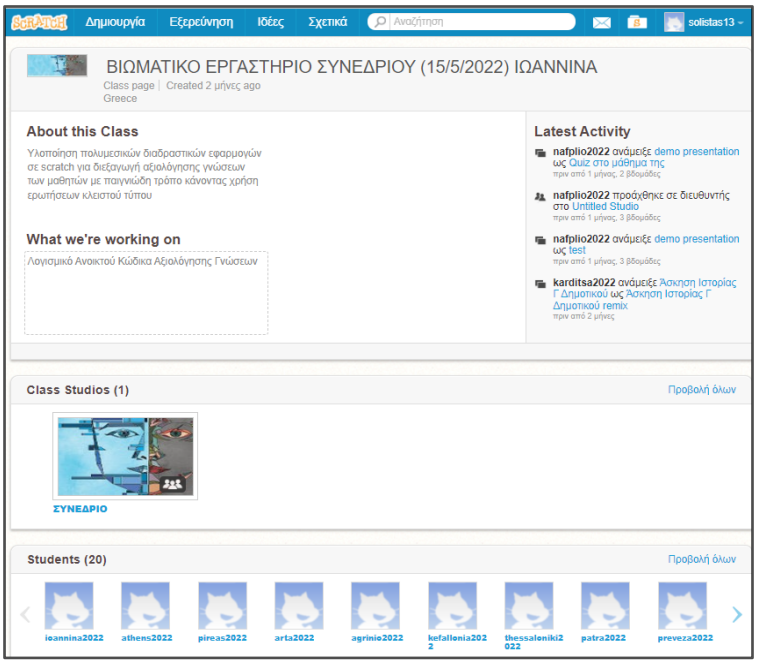
Παράλληλα σε συγκεκριμένη ιστοσελίδα υπήρχε σύνδεσμος μετάβασης σε χώρο με συγκεντρωμένους όλους τους διαδικτυακούς σελιδοδείκτες που θα χρειάζονταν οι συμμετέχοντες να επισκεφθούν ηλεκτρονικά για να τους έχουν συγκεντρωμένους. Για την υλοποίηση του εργαστηρίου η απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή έγκειται στην παροχή ηλεκτρονικών υπολογιστών με πρόσβαση στο διαδίκτυο και ενός συστήματος προβολής οθόνης σε μεγάλη διάσταση.

3.2. Υλοποίηση Δράσεων

Είσοδος στην πλατφόρμα Scratch 3.0: Οι συμμετέχοντες επισκέφθηκαν την online πλατφόρμα του Scratch, καταχώρησαν τα ατομικά στοιχεία εισόδου που τους δόθηκαν και έκαναν είσοδο στην ηλεκτρονική τάξη του εργαστηρίου ώστε να

μπορούν να εργαστούν ξεχωριστά με διαφορετικό λογαριασμό ανά υπολογιστή. Στην Εικόνα 1 παρουσιάζεται η ηλεκτρονική τάξη την οποία επισκέφθηκαν.

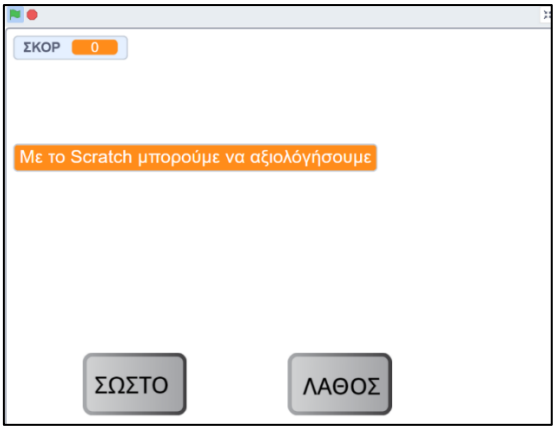
Εικόνα 1: Ηλεκτρονική τάξη εργαστηρίου μέσα στην πλατφόρμα Scratch



Περιήγηση στην ηλεκτρονική τάξη: Στη συνέχεια έγινε μία παρουσίαση του τρόπου λειτουργίας, πλοήγησης και χρήσης εντός της ηλεκτρονικής τάξης. Συγκεκριμένα παρουσιάστηκε στους συμμετέχοντες πώς κάνουν περιήγηση από την αρχική σελίδα της τάξης στο χώρο παρουσίασης των έργων της τάξης.

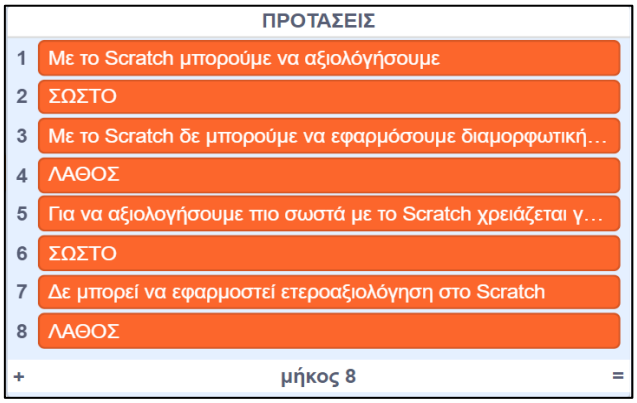
Παρουσίαση – Επεξήγηση προγράμματος με κουίζ σε ερώτηση Σωστού – Λάθους: Το έργο που παρουσιάστηκε ήταν μία εφαρμογή με ερωτήσεις Σωστού- Λάθους όπως φαίνεται στην Εικόνα2 και μπορεί να ανακτηθεί μέσα από το σύνδεσμο που παρατίθεται στο παράρτημα. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εκτιμήσουν πόσο δύσκολο είναι να φτιάξουν προγραμματιστικά κάποια περαιτέρω ερωτήματα υπό την προϋπόθεση ότι είναι γνωστός ο κώδικας μέχρι τη διατύπωση του πρώτου ερωτήματος. Οι απαντήσεις που δόθηκαν κυμάνθηκαν από το εύκολο έως το πολύ εύκολο. Στη συνέχεια άρχισε να παρουσιάζεται σταδιακά ο κώδικας υλοποίησης για να δοθούν οι απαραίτητες εξηγήσεις με πιο σημαντική την έννοια της χρήσης μεταβλητής ώστε να γίνει κατανοητό ότι χρησιμοποιείται για να κρύβει κάθε φορά ένα διαφορετικό περιεχόμενο.

Εικόνα 2: Αρχική εικόνα κουίζ ερωτήσεων σωστού - λάθους



Αρχικά οι συμμετέχοντες εντόπισαν μέσα στον κώδικα του προγράμματος τη λίστα με το περιεχόμενο από την οποίο αντλούνται οι ερωτήσεις σύμφωνα με την Εικόνα 3.

Εικόνα 3: Λίστα ερωτήσεων με την ορθή απάντηση από κάτω



Στη συνέχεια κλήθηκαν να κατανοήσουν τον κώδικα της Εικόνας4βάσει δοσμένου βοηθητικού ερωτήματος σχετικά με το τί θέλουμε να κάνει η εφαρμογή όταν ξεκινά. Οπότε εύκολα εξηγήθηκαν οι παρακάτω ενέργειες:

Να διαβάζω μέσα στη μεταβλητή 'ΠΡΟΤΑΣΗ': «Πάτα ΚΕΝΟ για να δεις την πρόταση και επέλεξε ΣΩΣΤΟ ή ΛΑΘΟΣ».

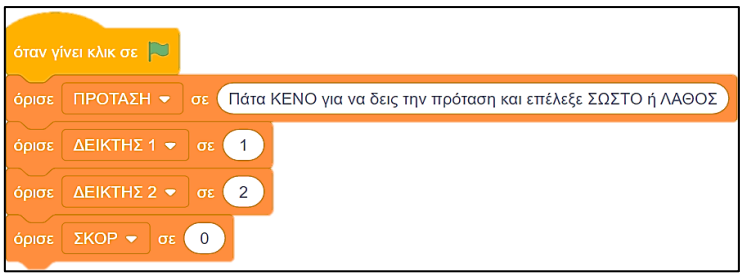
Η μεταβλητή 'ΔΕΙΚΤΗΣ 1' να δείχνει την 1η πρόταση από τη λίστα' ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ'.

Η μεταβλητή ΔΕΙΚΤΗΣ 2 να δείχνει την ορθότητα του σωστού ή λάθους της πρώτης πρότασης από τη λίστα 'ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ'.

Η μεταβλητή 'ΣΚΟΡ' να μηδενίζεται.

Ακολούθως κλήθηκαν να κατανοήσουν τον κώδικα της Εικόνας 5 βάσει δοσμένου βοηθητικού ερωτήματος σχετικά με το τί θέλουμε να κάνει η εφαρμογή όταν πατάμε το πλήκτρο διαστήματος. Οπότε εύκολα εξηγήθηκαν οι παρακάτω ενέργειες:

Εικόνα 4: Κώδικας Scratch με τις εντολές αρχικοποίησης



Να εμφανίζεται μέσα στη μεταβλητή 'ΠΡΟΤΑΣΗ' η 1η πρόταση που έχει η λίστα 'ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ'.

Να αλλάζει η μεταβλητή 'ΔΕΙΚΤΗΣ 1' κατά 2 μονάδες ώστε να είναι έτοιμη να δείξει την επόμενη πρόταση μέσα από τη λίστα.

Να μην κάνει καμία άλλη ενέργεια μέχρι να πατηθεί πλήκτρο διαστήματοςαπό το χρήστη.

Εικόνα 5: Κώδικας Scratch με εντολές μετάβασης από τη μία ερώτηση στην επόμενη

Μέσα στον κώδικα υπήρχαν οι μεταβλητές 'ΔΕΙΚΤΗΣ 1', 'ΔΕΙΚΤΗΣ 2' και 'ΣΚΟΡ' όπως φαίνεται στην Εικόνα 5,6 και Εικόνα 7. Ως εκ τούτου, εξηγήθηκε ότι η μεταβλητή 'ΔΕΙΚΤΗΣ 1' χρησιμεύει για να δείχνει σειριακά με βήμα 2 τη θέση κάθε πρότασης – ερώτησης μέσα από τη λίστα προκειμένου να μπορεί ο υπολογιστής κάθε φορά να βρίσκει για να εμφανίζει την επόμενη. Η μεταβλητή 'ΔΕΙΚΤΗΣ 2' χρησιμεύει για να δείχνει σειριακά με βήμα 2 τη θέση μέσα από τη λίστα προκειμένου να μπορεί ο υπολογιστής κάθε φορά να βρίσκει την ορθή απάντηση και να ελέγχει αν είναι ίδια ή όχι με την επιλογή του χρήστη. Η μεταβλητή «ΣΚΟΡ» χρησιμεύει για να καταχωρείται κάθε φορά το πλήθος των σωστών επιλογών και στην ουσία αποτελεί και τον βαθμό επίδοσης.

Στη συνέχεια δόθηκαν εξηγήσεις ως προς τη δομή ελέγχου κατά την εκτέλεση των εντολών στην Εικόνα 6 και Εικόνα 7 που αφορούν τα αντικείμενα – κουμπιά επιλογής σωστού και λάθους αντίστοιχα. Οι συμμετέχοντες σχημάτισαν νοητικά έναν αλγόριθμο που θα απαντούσε στο ερώτημα σχετικά με το τί θέλουμε να κάνει η εφαρμογή όταν πατά με το κουμπί 'ΣΩΣΤΟ'. Οπότε εύκολα έγινε κατανοητό ότι:

Εάν η ‘θέση 2’ της λίστας λέει ‘ΣΩΣΤΟ’ τότε:

Να λέει «ΜΠΡΑΒΟ» για 2 δευτερόλεπτα.

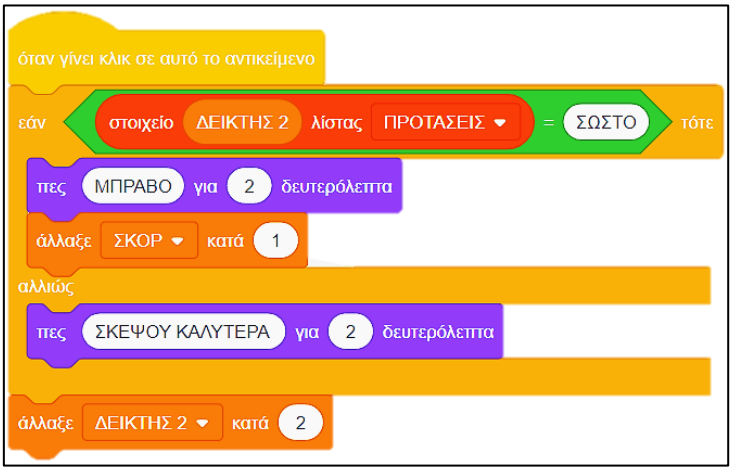
Να αυξάνει τη μεταβλητή ‘ΣΚΟΡ’ μία μονάδα.

Αλλιώς να λέει “ΣΚΕΨΟΥ ΚΑΛΥΤΕΡΑ” για 2 δευτερόλεπτα.

Στο τέλος να αλλάζει η μεταβλητή ‘ΔΕΙΚΤΗΣ 2’ κατά 2 μονάδες ώστε να είναι έτοιμη να ‘δείξει αν είναι σωστή ή λάθος η επόμενηπρόταση μέσα από τη λίστα.

Ο κώδικας που υλοποιεί τον αλγόριθμο παρουσιάζεται στην Εικόνα 6

Εικόνα 6: Κώδικας Scratchμε εντολές για τον έλεγχο ορθότητας της επιλογής ’Σωστό’



Σκεπτόμενοι με αντίστοιχο τρόπο οι συμμετέχοντες σχημάτισαν νοητικά έναν αλγόριθμο που θα απαντούσε στο ερώτημα σχετικά με το τί θέλουμε να κάνει η εφαρμογή όταν πατάμε το κουμπί ‘ΛΑΘΟΣ. Οπότε εύκολα έγινε κατανοητό ότι:

Εάν η ‘θέση 2’ της λίστας λέει ‘ΛΑΘΟΣ’ τότε:

Να λέει «ΜΠΡΑΒΟ» για 2 δευτερόλεπτα.

Να αυξάνει τη μεταβλητή ‘ΣΚΟΡ’ μία μονάδα.

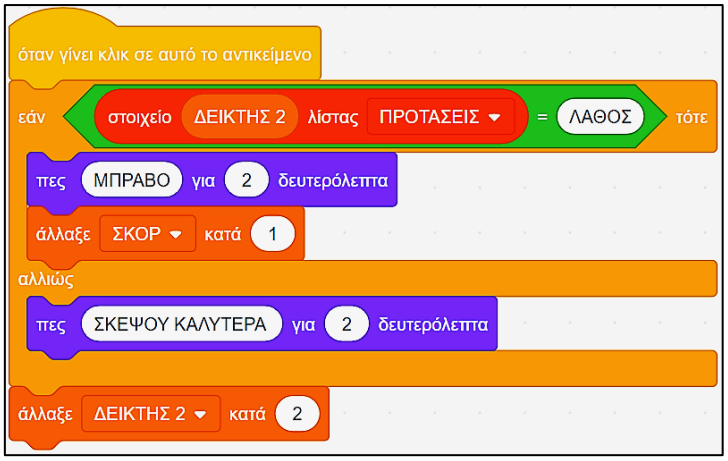
Αλλιώς να λέει “ΣΚΕΨΟΥ ΚΑΛΥΤΕΡΑ” για 2 δευτερόλεπτα.

Στο τέλος να αλλάζει η μεταβλητή ‘ΔΕΙΚΤΗΣ 2’ κατά 2 μονάδες ώστε να είναι έτοιμη να ‘δείξει αν είναι σωστή ή λάθος η επόμενη πρόταση μέσα από τη λίστα.

Ο κώδικας που υλοποιεί τον αλγόριθμο παρουσιάζεται στην Εικόνα 7

Τελευταία επεξήγηση που δόθηκε ήταν ο τρόπος εισαγωγής των ερωτήσεων συνοδευόμενων από τη λέξη *Σωστό* ή *Λάθος* που αποτελούν τη δοσμένη ορθή απάντηση όπως φαίνεται στην Εικόνα8. Ως εκ τούτου εξηγήθηκε ότι η λίστα “ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ” χρησιμεύει για να δέχεται η εφαρμογή κάθε φορά διαφορετικές προτάσεις και για να εισάγουμε δεδομένα μέσα στη λίστα κάνουμε τα εξής:

Εικόνα 7: Κώδικας Scratch με εντολές για τον έλεγχο ορθότητας της επιλογής ‘Λάθος’



Ανοίγουμε ένα πρόγραμμα δημιουργίας κειμένου με κατάληξη (*.txt) π.χ. 'Σημειωματάριο'.

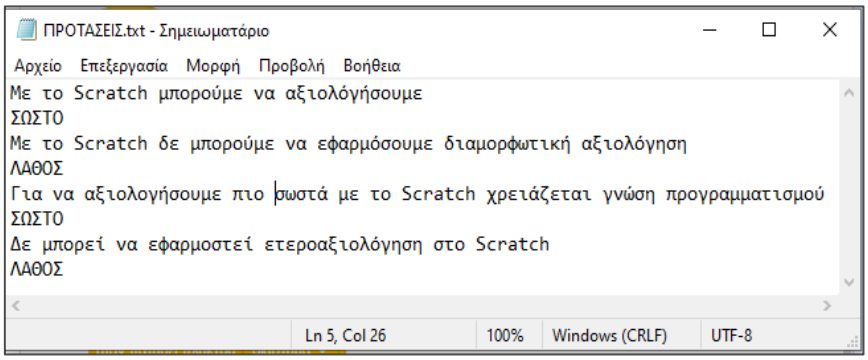
Φτιάχνουμε λίστα με 3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ δηλώνοντας για κάθε μια από κάτω αν είναι πραγματικά *σωστό* ή *λάθος*.

Αποθηκεύουμε δίνοντας ένα όνομα π.χ. Προτάσεις.txt.

Πατάμε στο χώρο "Μεταβλητές" και Δημιουργούμε μία λίστα με το όνομα "ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ".

Εισάγουμε τη λίστα μας μέσα στην εφαρμογή κάνοντας δεξί κλικ στη λίστα "ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ" → Εισαγωγή→ Μεταφόρτωση του αρχείου "προτάσεις.txt".

Εικόνα 8: Λίστα ερωτήσεων με την ορθή απάντηση από κάτω



Δημιουργία Κουίζ με ερωτήσεις Σωστού - Λάθους

Στο σημείο αυτό οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να κάνουν ανάμειξη το εν λόγω έργο και να φτιάξουν 4-5 ερωτήματα σωστού - λάθους που θα μπορούσαν να διατυπωθούν στο τέλος μίας διδακτικής παρέμβασης σε ένα μάθημα της επιλογής τους. Για την υλοποίηση της δραστηριότητας αυτής έπρεπε να δημιουργηθεί ένα αρχείο κειμένου όπως αυτό της Εικόνας 7. Στη συνέχεια το αρχείο κειμένου θα έπρεπε να εισαχθεί όπως εξηγήθηκε προηγουμένως μέσα στη λίστα από το έργο Scratch που έχει γίνει ανάμειξη μέσα από την πλατφόρμα

Παρουσίαση των κουίζ από τους συμμετέχοντες: Στο σημείο αυτό οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να παρουσιάσουν τις ερωτήσεις σωστού – λάθους που

υλοποίησαν με τη διαδραστικότητα που παρέχει ο προγραμματισμός στο Scratch. Αφού έκαναν κοινή χρήση το έργο που υλοποίησαν, έπρεπε να κάνουν προσθήκη του έργου μέσα στη συλλογή της ηλεκτρονικής τάξης προκειμένου το έργο να γίνει εύκολα προσβάσιμο από τους υπόλοιπους. Βασική προϋπόθεση για να ξεκινήσει η παρουσίαση των κουίζ ήταν να διατυπωθεί ο αρχικός μαθησιακός στόχος για τον οποίο γίνεται η παρέμβαση, που θα οδηγήσει στο κουίζ που θα παρουσιαστεί.

Προτάσεις για επέκταση της εφαρμογής: Προς το τέλος κρίθηκε σκόπιμο να γίνει συζήτηση σχετικά με το κατά πόσο μπορεί να αξιοποιηθεί το εν λόγω λογισμικό και σε άλλου τύπου αξιολόγηση και όχι μόνο αναγκαστικά με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Από τη συζήτηση που ακολούθησε και μετά από την δεδομένη εμπειρία που αποκτήθηκε ακούστηκαν ενδιαφέρουσες προτάσεις.

Χαρακτηριστική πρόταση που έγινε ήταν ότι θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η ηλεκτρονική τάξη τουScratchσε περιπτώσεις διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσα από δραστηριότητες που απαιτούν δημιουργία ψηφιακών τεχνουργημάτων. Μία άλλη ενδιαφέρουσα πρόταση που ακούστηκε ήταν ότι αφού υποστηρίζεται η δυνατότητα σχολιασμού μεταξύ ομότιμων, θα μπορούσε το έργο του κάθε μαθητή να αξιολογείται με χρήση σχολίων τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους συμμαθητές.

Στο τέλος του βιωματικού εργαστηρίου παρουσιάστηκε στους συμμετέχοντες μέσα από την πλατφόρμα του Scratch μία διαφορετική εκδοχή αθροιστικής αξιολόγησης με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Πρόκειται για ένα κουίζ γνώσεων πάνω στο μάθημα ιστορίας της Δ' Δημοτικού και συγκεκριμένα το κεφάλαιο 'Περσικοί Πόλεμοι' όπου ο/η μαθητής/τρια καλείται να επιλέξει μία απάντηση ανάμεσα σε τέσσερις πιθανές γύρω από τη διδαχθείσα ύλη που υπάρχει μέσα στο βιβλίο και μπορεί να ανακτηθεί μέσα από το σύνδεσμο που παρατίθεται στο παράρτημα.

Το ενδιαφέρον σύμφωνα με τις εντυπώσεις των συμμετεχόντων σε αυτή την περίπτωση ήταν η δυνατότητα ενσωμάτωσης πολυμεσικού υλικού κατά τη διατύπωση των ερωτημάτων αλλά και η δυνατότητα χρονομέτρησης ως προς την ταχύτητα απάντησης. Η δυνατότητα χρονομέτρησης αυξάνει τον παιγνιώδη χαρακτήρα της εφαρμογής αφού σε αυτή την περίπτωση και όταν τελειώσει η αξιολόγηση ένας μαθητής θα βγει πρώτος γιατί θα έχει τις περισσότερες σωστές απαντήσεις και θα τις έχει δώσει και πιο γρήγορα.

Εικόνα 9: Κουίζ γνώσεων ιστορίας Δ' Δημοτικού ενότητα: 'Περσικοί Πόλεμοι'

4. Συμπεράσματα

Η απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την παράλληλη ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης του εκπαιδευτικού αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ο εκπαιδευτικός που μπορεί να κάνει χρήση εφαρμογών που υλοποιεί ο ίδιος έχει συγκριτικό πλεονέκτημα. Γνωρίζει στην ολοένα μεταβαλλόμενη τεχνολογικά εκπαίδευση πώς να ανταπεξέρχεται με επιτυχία χάρη στον πληροφορικό γραμματισμό του. Η χρήση ανοικτών τεχνολογιών όπως η πλατφόρμα Scratch 3.0 και η ενσωμάτωση τους μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία δίνει πολλά πλεονεκτήματα στον εκπαιδευτικό μια και όχι μόνο αποφεύγονται περιοριστικές λογικές, αλλά οι δυνατότητες επέκτασης και εξέλιξης είναι ολοένα και μεγαλύτερες. Επιπλέον, ο μη συμβατικός τρόπος διεξαγωγής αξιολόγησης καθώς και η χρήση πολυμεσικών στοιχείων κατά τη διατύπωση των ερωτημάτων προάγει τη συμμετοχή του μαθητή καθώς νιώθει ότι εμπλέκεται σε μια παιγνιώδη διαδικασία. Η ενσωμάτωση web2.0 εργαλείων στην αξιολόγηση του μαθητή είναι θεμιτή, όμως η παιδαγωγική τους χρήση περιορίζεται σημαντικά όταν βασίζεται σε εφαρμογές κλειστού λογισμικού λόγω κόστους και επεκτασιμότητας.

Το περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού Scratch μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο αξιολόγησης του μαθητή και να προσαρμοστεί εύκολα μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία ανάλογα με τον τύπο αξιολόγησης που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός. Έχει παρατηρηθεί ότι η αποσπασματική χρήση διαφορετικών εργαλείων για την υλοποίηση των αντίστοιχων διαφορετικών τύπων αξιολόγησης δυσχεραίνει σημαντικά την όλη παιδαγωγική προσπάθεια. Συμπερασματικά, αυτό που θα πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός είναι ότι όσο ενισχύεται η υπολογιστική σκέψη και πρακτική του διδάσκοντος σε μία πλατφόρμα ανοικτού λογισμικού τόσο η αξιολόγηση του μαθητή αποκτά:

- προσαρμοστικότητα στον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού,

- δυνατότητες εξατομικευμένης αξιολόγησης,
- ποιοτικά χαρακτηριστικά αυθεντικής αξιολόγησης,
- δυνατότητες διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Βιβλιογραφία

Dellos, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 12*(4), 49-52

Gutiérrez Q.E., Llinares Z.A. (2021). *Assessment of Scratch Programming Language as a Didactic Tool to Teach Functions. MDPI: Educ. Sci. 2021, 11, 499.* https://doi.org/10.3390/educsci11090499

Pellegrino, J., Chudowsky, N. & Glase, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment.* Washington, DC: National Academy Press. https://doi.org/10.17226/10019.

Κασσιωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.* Αθήνα, Γρηγόρη.

Γεωργοτά, Σ. (2021). *Αυθεντική μάθηση-Αυθεντική Αξιολόγηση: μια προσπάθειαδιερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. International Journal of Educational Innovation - Vol. 3(2021)-Issue 2*

Γριμπά, Π. (2019), *ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΟΥΙΖ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ.* Διπλωματική Εργασία (Επιβλέπων: κ. Κώστας Καρπούζης), Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιά

Σύνδεσμος ανάκτησης διαδραστικής πολυμεσικής εφαρμογής σε Scratch 3.0 με σκοπό την αξιολόγηση γνώσεων κάνοντας χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου. https://scratch.mit.edu/projects/689849921

Σύνδεσμος ανάκτησης διαδραστικής πολυμεσικής εφαρμογής σε Scratch 3.0 με σκοπό την αξιολόγηση γνώσεων κάνοντας χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου. https://scratch.mit.edu/projects/683153111

Πειράματα για τη διδασκαλία εννοιών της θερμοκρασίας και της θερμότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Γεώργιος Στύλος
ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
gstylos@uoi.gr
Κωνσταντίνος Γεωργόπουλος
ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
kgeorgop@uoi.gr
Κωνσταντίνος Θ Κώτσης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
kkotsis@uoi.gr

Περίληψη
Το παρόν βιωματικό εργαστήριο περιλαμβάνει την παρουσίαση εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Θερμότητα και Θερμοκρασία, Θερμοδυναμική» με γνώμονα το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Φυσικών στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Το εργαστήριο έχει ως κύριο σκοπό την πειραματική προσέγγιση των παραπάνω βασικών εννοιών με την ενεργό συμμετοχή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με απώτερο σκοπό την επίτευξη των διδακτικών στόχων και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι πειραματικές διατάξεις περιλαμβάνουν τη χρήση απλών και καθημερινών υλικών (χαμηλό κόστος, εύκολη εύρεση), τα οποία συμβάλλουν στη σύνδεση των διδασκόμενων εννοιών με την καθημερινή ζωή των μαθητών και στη δημιουργία θετικών στάσεων των τελευταίων για το μάθημα των Φυσικών. Επιπλέον, η χρήση των συγκεκριμένων υλικών οδηγεί στην απομυθοποίηση της επιστήμης, κάνοντάς την καθημερινή δραστηριότητα αναζήτησης και απάντησης ερωτημάτων.

Λέξεις-κλειδιά: πείραμα, εκπαιδευτικοί, θερμότητα, θερμοκρασία

Abstract
The specific laboratory includes the presentation of educational material for the teaching of the field "Heat and Temperature, Thermodynamics" based on the new Curriculum for the subject of Physics in the last two grades of primary school. The main purpose of the workshop is the experimental approach of the above basic concepts with the active participation of Primary Education teachers in order to achieve the teaching objectives and improve the educational process. The experimental devices include the use of simple and everyday materials (low cost, easy to find), which contribute to the connection of the taught concepts with students' daily life and the creation of positive attitudes of the latter for the lesson of Physics. In addition, the use of these materials leads to the demystification of science, making

it a daily activity of searching and answering questions.

Keywords: experiment, teachers, heat, temperature

0. Εισαγωγή

Σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα Φυσικά στις Ε και ΣΤ τάξεις του Δημοτικού, ο αποδεικτικός πειραματισμός αποτελεί «απαραίτητη και αναντικατάστατη διαδικασία που προβλέπεται από τη διερευνητική ανακαλυπτική μέθοδο» (ΙΕΠ 2021, σελ. 6). Έτσι, ο πειραματισμός έχει βασικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκτελείται από ομάδες μαθητών και πραγματοποιείται με απλά υλικά και μέσα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, διοργανώθηκε εργαστήριο που απευθύνεται σε φοιτητές και εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό την παρουσίαση πειραμάτων στο θεματικό πεδίο της «Θερμότητας και Θερμοκρασίας, Θερμοδυναμικής» τα οποία συνδέονται με τους γενικούς στόχους και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του νέου προγράμματος σπουδών (Ενδεικτικά Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Θεματικό πεδίο, Θεματικές Ενότητες , Γενικοί Στόχοι και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Θεματικό Πεδίο	Θεματικές Ενότητες	Γενικοί Στόχοι	Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα
Θερμότητα και Θερμοκρασία, Θερμοδυναμική	Θερμότητα και Θερμοκρασία: Η σχέση τους	•Να διακρίνουν το φυσικό μέγεθος «θερμότητα» από το φυσικό μέγεθος «θερμοκρασία». •Να ερμηνεύουν τις μεταμορφώσεις ή αλλαγές κατάστασης της ύλης με τη θερμοκρασία και τη διαστολή και συστολή της ύλης με τη θερμοκρασία. •Να περιγράφουν τον τρόπο κίνησης των μορίων στις τρεις καταστάσεις	Οι μαθητές να είναι σε θέση: •να διαπιστώνουν πειραματικά ότι, όταν ένα σώμα απορροφά θερμότητα, η θερμοκρασία του αυξάνεται •να διαπιστώνουν πειραματικά ότι η εκτίμηση της θερμοκρασίας με τις αισθήσεις μας δεν είναι αντικειμενική • να διαπιστώνουν πειραματικά τη θερμοκρασία τήξης του πάγου • να διαπιστώνουν πειραματικά ότι ο πάγος λιώνει σε συγκεκριμένη θερμοκρασία• να
	Θερμόμετρο (είδη θερμομέτρων, εκτίμηση - μέτρηση)		
	Μεταμορφώσεις ή αλλαγές της κατάστασης της Ύλης με τη Θερμοκρασία: Τήξη		
	Διαστολή και Συστολή της Ύλης με τη Θερμοκρασία: Διαστολή και Συστολή Στερεών, Υγρών και Αερίων		
	Η Θερμότητα		

	μεταδίδεται με Αγωγή, Η Θερμότητα μεταφέρεται με Ρεύματα Η Θερμότητα διαδίδεται με Ακτινοβολία	της ύλης. •Να περιγράφουν τους τρόπους μετάδοσης, μεταφοράς και διάδοσης της θερμότητας.	συνδέουν τη μεταβολή στο μήκος ή στον όγκο ενός σώματος με τη μεταβολή της θερμοκρασίας του

1. Πειραματικές δραστηριότητες

1.1 Πειραματικές δραστηριότητες στη θερμότητα και θερμοκρασία: Η σχέση τους, θερμόμετρο και είδη θερμομέτρων, υποκειμενική και αντικειμενική μέτρηση της θερμοκρασίας

1.1.1 Πείραμα 1ο: Συσχέτιση θερμότητας και θερμοκρασίας

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα:
οι μαθητές να είναι σε θέση
να διαπιστώνουν πειραματικά ότι, όταν ένα σώμα απορροφά θερμότητα, η θερμοκρασία του αυξάνεται.
Υλικά:

- Μεταλλική συσκευασία (ζαχαρούχο γάλα, μανιτάρια)
- Θερμόμετρο
- Τέσσερα ξύλινα μανταλάκια
- Πλαστελίνη
- Βιβλία
- Κεράκι πχ ρεσώ
- Νερό

Διαδικασία: Φτιάχνουμε με την πλαστελίνη τέσσερις μικρές μπάλες και στηρίζουμε σε κάθε μία τα μανταλάκια. Γύρω από ένα αναμμένο κερί τοποθετούμε την πλαστελίνη με τα μανταλάκια και πάνω τους στηρίζουμε τη μεταλλική συσκευασία αφού πρώτα τη γεμίσουμε κατά δύο τρίτα με νερό. Με τη βοήθεια ενός μικρού κομματιού φελιζόλ στηρίζουμε ένα θερμόμετρο και μετράμε τη θερμοκρασία ανά λεπτό. Ανακατεύουμε πριν από κάθε μέτρηση (Εικόνα 1).

Παρατήρηση: Παρατηρούμε την αύξηση της θερμοκρασίας του νερού.

1.1.2 Πείραμα 2ο: Μεταφορά θερμότητας και θερμική ισορροπία

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα: οι μαθητές να είναι σε θέση να

- μετρούν τη θερμοκρασία δύο σωμάτων με διαφορετική θερμοκρασία που

βρίσκονται σε επαφή (π.χ. ζεστό νερό, κρύο νερό) και να διαπιστώνουν πειραματικά ότι η θερμότητα ρέει αυθόρμητα από τα σώματα με μεγαλύτερη θερμοκρασία στα σώματα μεμικρότερη θερμοκρασία (και κάνουν προβλέψεις για τη συνέχιση της διαδικασίας)

Εικόνα 1: Η πειραματική διάταξη συσχέτισης θερμότητας – θερμοκρασίας.

- διαπιστώνουν πειραματικά την επίτευξη της θερμικής ισορροπίας ή της θερμοκρασιακής ισότητας.

Υλικά:

- Δύο θερμόμετρα
- αλουμινένιο δοχείο (π.χ. από πουράκια)
- πλαστικό δοχείο (π.χ. από οικογενειακή συσκευασία γιαουρτιού) ,
- φελιζόλ, κρύο νερό
- ζεστό νερό

Διαδικασία: Γεμίζουμε την τενεκεδένια συσκευασία με ζεστό νερό (άνω των 80°C) και την τοποθετούμε μέσα στην πλαστική συσκευασία (Εικόνα 2αριστερά). Γεμίζουμε την τελευταία με κρύο νερό. Βυθίζουμε ένα θερμόμετρο σε κάθε συσκευασία, που στηρίζονται σε τμήμα από φελιζόλ (Εικόνα 2 δεξιά) και μετράμε τη θερμοκρασία ανά τακτά χρονικά διαστήματα (π.χ. 1 λεπτό). Ανακατεύουμε πριν από την κάθε μέτρηση(Εικόνα 2).

Παρατήρηση: Η θερμοκρασία του θερμομέτρου που ήταν βυθισμένο στο κρύο νερό αυξάνεται και η θερμοκρασία του θερμομέτρου που ήταν βυθισμένο στο ζεστό νερό μειώνεται μέχρι να αποκτήσουν την ίδια θερμοκρασία.

1.1.3 Πείραμα 3°: Είδη θερμομέτρων, υποκειμενική και αντικειμενική μέτρηση της θερμοκρασίας

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα: οι μαθητές να είναι σε θέση να

διαπιστώνουν πειραματικά ότι η εκτίμηση της θερμοκρασίας με τις αισθήσεις μας δεν είναι αντικειμενική.

Εικόνα 2: Η πειραματική διάταξη μεταφοράς θερμότητας και επίτευξης θερμικής ισορροπίας

Υλικά:

- Τρεις πλαστικές συσκευασίες (πχ γιαουρτιού)
- Ζεστό και κρύο νερό

Διαδικασία: Ζεσταίνουμε μια ποσότητα νερού σε θερμοκρασία που είναι οριακά ανεκτή από το σώμα μας (πχ 33-35°C) και γεμίζουμε με αυτό τη μία πλαστική συσκευασία. Σε μία άλλη συσκευασία βάζουμε κρύο νερό με παγάκια και το τρίτο το γεμίζουμε με χλιαρό νερό. Τοποθετούμε τις τρεις συσκευασίες στη σειρά, βάζοντας εκείνο με το χλιαρό νερό στη μέση.Βυθίζουμε, συγχρόνως, το ένα χέρι στο κρύο και το άλλο στο ζεστό νερό για 1-2’. Στη συνέχεια, βάζουμε και τα δύο χέρια στο χλιαρό νερό (Εικόνα 3).

Εικόνα 3: Η πειραματική διάταξη για την υποκειμενική μέτρηση της θερμοκρασίας (Ι)

Παρατήρηση: Όταν βυθίζουμε τα χέρια μας στο χλιαρό νερό, παρατηρούμε ότι δεν έχουμε την ίδια αίσθηση θερμοκρασίας στα δύο χέρια. Στο χέρι που ήταν βυθισμένο στο κρύο νερό αισθανόμαστε το χλιαρό νερό πιο ζεστό απ’ ό,τι είναι ενώ στο χέρι που ήταν βυθισμένο στο ζεστό νερό, το αισθανόμαστε πιο δροσερό.

1.1.4 Πείραμα 4ο Είδη θερμομέτρων, υποκειμενική και αντικειμενική μέτρηση της θερμοκρασίας (εναλλακτική προσέγγιση)

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα: οι μαθητές να είναι σε θέση να διαπιστώνουν πειραματικά ότι η εκτίμηση της θερμοκρασίας με τις αισθήσεις μας δεν είναι αντικειμενική.

Υλικά:

- Τέσσερις μεταλλικές συσκευασίες (caprice, ζαχαρούχο γάλα)
- Ζεστό και κρύο νερό

Διαδικασία: Ζεσταίνουμε μια ποσότητα νερού σε τέτοια θερμοκρασία που να είναι οριακά ανεκτή από το σώμα μας (35°C) και γεμίζουμε με αυτό τη μία συσκευασία. Σε μία άλλη συσκευασία βάζουμε κρύο νερό με παγάκια και τις υπόλοιπες δύο τις γεμίζουμε με χλιαρό νερό. Τοποθετούμε τις τέσσερις συσκευασίες στη σειρά, βάζοντας εκείνες με το χλιαρό νερό στη μέση. Με το ένα χέρι πιάνουμε σφιχτά τη συσκευασία με το ζεστό νερό και με το άλλο χέρι την κρύα για 2 περίπου λεπτά. Στη συνέχεια πιάνουμε σφιχτά ταυτόχρονα τις άλλες δύο συσκευασίες (Εικόνα 4).

Εικόνα 4:Η πειραματική διάταξη για την υποκειμενική μέτρηση της θερμοκρασίας (ΙΙ)

Παρατήρηση: Αισθανόμαστε τις συσκευασίες που έχουν το χλιαρό νερό να έχουν διαφορετικές θερμοκρασίες.

1.2. Θερμότητα, θερμοκρασία και αλλαγές της φυσικής κατάστασης της ύλης

1.2.1 Πείραμα 5ο: Τήξη

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα: οι μαθητές να είναι σε θέσηνα διαπιστώνουν πειραματικά ότι:

- ο πάγος λιώνει σε συγκεκριμένη θερμοκρασία
- η θερμοκρασία παραμένει σταθερή όση ώρα ο πάγος λιώνει
- για τη μετατροπή ενός σώματος από στερεό σε υγρό, πρέπει να απορροφήσει ενέργεια και
- να ορίζουν την τήξη ως την αλλαγή φυσικής κατάστασης από στερεή σε υγρή

Υλικά:

- Μεταλλική συσκευασία (ζαχαρούχο γάλα, συσκευασία μανιταριών ή ζαχαρούχο γάλα)
- Θερμόμετρο

- Τέσσερα ξύλινα μανταλάκια
- Πλαστελίνη
- Κεράκι π.χ. ρεσώ
- Νερό και παγάκια

Διαδικασία: Φτιάχνουμε με την πλαστελίνη τέσσερις μικρές μπάλες και στηρίζουμε σε κάθε μία τα μανταλάκια. Γύρω από ένα αναμμένο κερί τοποθετούμε την πλαστελίνη με τα μανταλάκια και πάνω τους στηρίζουμε τη μεταλλική συσκευασία αφού πρώτα ρίξουμε τρία-τέσσερα παγάκια και νερό μέχρι να καλυφθούν. Με τη βοήθεια ενός μικρού κομματιού φελιζόλ στηρίζουμε ένα θερμόμετρο και μετράμε την αρχική του θερμοκρασία. Στη συνέχεια μετράμε τη θερμοκρασία ανά λεπτό, ανακατεύοντας πριν από κάθε μέτρηση (Εικόνα 5).

Εικόνα 5:Η πειραματική διάταξη τήξης του πάγου.

Παρατήρηση: Η θερμοκρασία κατά τη διάρκεια που λιώνουν τα παγάκια είναι σταθερή ενώ αρχίζει να αυξάνεται όταν έχουν λιώσει όλα τα παγάκια. .

1.3 Διαστολή και συστολή στερεών, υγρών και αερίων

1.3.1Πείραμα 6ο: Διαστολή και συστολή των στερεών

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα: οι μαθητές να είναι σε θέση: να

- συνδέουν τη μεταβολή στις διαστάσεις (μήκος - όγκος) ενός στερεού σώματος με τη μεταβολή της θερμοκρασίας τουδιαπιστώνουν πειραματικά ότι τα στερεά σώματα διαστέλλονται, όταν θερμαίνονται και συστέλλονται, όταν ψύχονται

Υλικά:

- σχολικά βιβλία
- Αλουμινόχαρτο μήκους 60cm και πλάτους 2cm
- 6-7κεράκια ρεσώ

- Χαρτοταινία ή σελοτέιπ
- Δυο κόλλες Α4

Διάταξη: Στερεώνουμε τη λωρίδα αλουμινόχαρτου με χαρτοταινία στις δύο στοίβες των βιβλίων και τις απομακρύνουμε ώστε η λωρίδα να τεντωθεί Τοποθετούμε τα κεράκια πάνω σε δύο κόλλες Α4, για να γίνεται ταυτόχρονα η μετακίνησή τους.Ανάβουμε τα κεράκια, τα σπρώχνουμε να βρεθούν κάτω από τη λωρίδα του αλουμινόχαρτου, τα αφήνουμε για 10 δευτερόλεπτα και στη συνέχεια,απομακρύνουμε και πάλι τα κεράκια (Εικόνα 6).

Εικόνα 6: Η πειραματική διάταξη διαστολής και συστολής των στερεών

Παρατήρηση: Παρατηρούμε ότι μόλις πλησιάζουμε τα κεράκια, το αλουμινόχαρτο λυγίζει προς τα κάτω και όταν τα απομακρύνουμε, το αλουμινόχαρτο επανέρχεται στην αρχική του θέση.

1.3.2 Πείραμα 7ο: Διαστολή και συστολή των υγρών

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα: οι μαθητές να είναι σε θέση να:

- συνδέουν τη μεταβολή στις διαστάσεις (όγκος) ενός υγρού σώματος με τη μεταβολή της θερμοκρασίας του διαπιστώνουν πειραματικά ότι τα υγρά σώματα διαστέλλονται, όταν θερμαίνονται και συστέλλονται, όταν ψύχονται.

Υλικά:

- Γυάλινο μπουκάλι με βιδωτό καπάκι πχ ανθρακούχο μεταλλικό νερό
- Χρωματισμένο νερό
- Πλαστικό διαφανές καλαμάκι ή γυάλινο καλαμάκι
- Τέμπερα ή χρώμα ζαχαροπλαστικής
- Δύο συσκευασίες γιαουρτιού
- Ζεστό και κρύο νερό
- Διαφανές πλαστικό καλαμάκι ή γυάλινο καλαμάκι
- Σφυρί, καρφί, σιλικόνη ή κόλλα

Διάταξη: Ανοίγουμε μια τρύπα στο μέσο από το καπάκι με το καρφί και το σφυρί τόση ώστε μόλις που να χωράει το καλαμάκι. Κλείνουμε τα κενά ανάμεσα από το καλαμάκι και το καπάκι με σιλικόνη ή κόλλα. Παίρνουμε το γυάλινο μπουκάλι και αφού το γεμίσουμε μέχρι πάνω με χρωματισμένο νερό (να χυθεί λίγο), βιδώνουμε καλά το καπάκι. Σημειώνουμε τη στάθμη του νερού στο καλαμάκι με ένα μαρκαδόρο. Στη συνέχεια γεμίζουμε τις δύο συσκευασίες γιαουρτιού με ζεστό και κρύο νερό

αντίστοιχα. Αρχικά βάζουμε το μπουκάλι στη συσκευασία με το ζεστό νερό. Έπειτα βάζουμε το μπουκάλι στη συσκευασία με το κρύο νερό (Εικόνα 7).

Εικόνα 7:Η πειραματική διάταξη διαστολής και συστολής των υγρών

Παρατήρηση: Όταν τοποθετούμε το μπουκαλάκι στη συσκευασία με το ζεστό νερό, η στάθμη του νερού στην αρχή κατέβηκε ελάχιστα, αλλά μετά ανέβηκε αισθητά. Σε αντιδιαστολή, όταν βάζουμε το μπουκαλάκι στη συσκευασία με το κρύο νερό, η στάθμη του νερού στο καλαμάκι αρχίσει να κατεβαίνει χαμηλότερα από την αρχική θέση.

1.3.1 Πείραμα 8ο: Διαστολή και συστολή των αερίων

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα: οι μαθητές να είναι σε θέση να:

- συνδέουν τη μεταβολή στις διαστάσεις (όγκος) ενός αερίου με τη μεταβολή της θερμοκρασίας του
- διαπιστώνουν πειραματικά ότι τα αέρια σώματα διαστέλλονται, όταν θερμαίνονται και συστέλλονται, όταν ψύχονται

Υλικά:

- Γυάλινο μπουκάλι με βιδωτό καπάκι πχ ανθρακούχο μεταλλικό νερό
- Νερό
- Μία συσκευασία γιαουρτιού
- Ζεστό νερό
- Διαφανές πλαστικό καλαμάκι ή γυάλινο καλαμάκι
- Σφυρί, καρφί, σιλικόνη ή κόλλα

Διάταξη: Ανοίγουμε μια τρύπα στο μέσο από το καπάκι με το καρφί και το σφυρί τόση ώστε μόλις που να χωράει το καλαμάκι. Κλείνουμε τα κενά ανάμεσα από το καλαμάκι και το καπάκι με σιλικόνη ή κόλλα. Βυθίζουμε τη μία άκρη από το καλαμάκι στο νερό και κλείνουμε την άλλη άκρη με το δάκτυλο ώστε να εγκλωβίσουμε νερό στο καλαμάκι. Το γυρνάμε οριζόντια και βιδώνουμε το μπουκάλι στο καπάκι προσεχτικά.

Επαναφέρουμε το μπουκάλι σε όρθια θέση και παρατηρούμε ότι μια μικρή ποσότητα νερού ισορροπεί στο καλαμάκι. Στη συνέχεια, αγκαλιάζουμε σφιχτά με τις

χούφτες μας ή το βυθίζουμε σε ζεστό νερό (Εικόνα 8).

Εικόνα 8: Η πειραματική διάταξη διαστολής και συστολής των αερίων

Παρατήρηση: Η ποσότητα του νερού που βρίσκεται στο καλαμάκι κινείται ανοδικά, σε σχέση με την αρχική της θέση.

1.4 *Διάδοση θερμότητας με αγωγή- Μεταφορά θερμότητας με ρεύματα- Διάδοση θερμότητας με ακτινοβολία*

1.4.1 Πείραμα 9ο: Διάδοση θερμότητας με αγωγή

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα: οι μαθητές να είναι σε θέσηνα διαπιστώνουν πειραματικά

- τη μετάδοση της θερμότητας με αγωγή σε στερεό σώμα
- ότι η θερμότητα μεταδίδεται από το θερμότερο προς το ψυχρότερο μέρος του αντικειμένου

Υλικά:

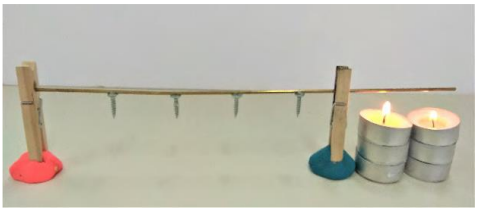
- 2 μανταλάκια
- 3-4 βίδες
- Βαζελίνη ή κερί
- Κεράκια ρεσώ
- Μια ράβδο χαλκού (2-3mm)

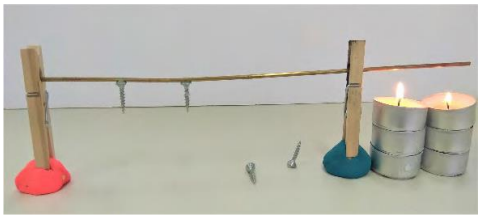
Διάταξη: Με τη βοήθεια της πλαστελίνης στηρίζουμε δύο μανταλάκια στο θρανίο και περνάμε τη ράβδο μέσα από τις τρύπες. Στη συνέχεια εφαρμόζουμε λίγη βαζελίνη στο πάνω μέρος των βιδών και τις κολλάμε στη ράβδο με απόσταση μεταξύ τους.

Τοποθετούμε 2 κεράκια ρεσώ κάτω από την μία άκρη της ράβδου και τα ανάβουμε (Εικόνα 9).

Παρατήρηση: Πρώτα πέφτουν οι βίδες που βρίσκονται πλησιέστερα στην πηγή θερμότητας (κεράκια).

Εικόνα 9: Η πειραματική διάταξη μετάδοση της θερμότητας με αγωγή





1.4.2 Πείραμα 10ο: Μεταφορά θερμότητας με ρεύματα

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα: οι μαθητές να είναι σε θέση να

- διαπιστώνουν πειραματικά τη μεταφορά θερμότητας με ρεύματα στα υγρά
- να διακρίνουν τη μεταφορά θερμότητας με ρεύματα από τη μετάδοσηθερμότητας με αγωγή

Υλικά:

- Ένα μεγάλο πλαστικό μπουκάλι εμφιαλωμένου νερού ή αναψυκτικού
- Ένα γυάλινο μικρό μπουκάλι (μπουκαλάκι αντιβίωσης, Perrier) ή ποτηράκι
- Τέμπερα

Διάταξη: Κόβουμε το πάνω μέρος του μπουκαλιού και ρίχνουμε κρύο νερό. Στη συνέχεια ρίχνουμε ζεστό νερό στο γυάλινο μπουκαλάκι ή στο ποτηράκι, το χρωματίζουμε με την τέμπερα και κλείνουμε το στόμιο με αλουμινόχαρτο ή μεμβράνη. Τέλος το βυθίζουμε στο μεγάλο μπουκάλι και τρυπάμε πολλές φορές με ένα μακρύ σύρμα το αλουμινόχαρτο (Εικόνα 10).

Εικόνα 10: Η πειραματική διάταξη μεταφορά της θερμότητας με ρεύματα

Παρατήρηση: Το χρωματισμένο νερό ανεβαίνει προς τα επάνω

1.4.3 Πείραμα 11ο: Διάδοση θερμότητας με ακτινοβολία

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα: οι μαθητές να είναι σε θέση να διαπιστώνουν πειραματικά

- τη διάδοση θερμότητας με ακτινοβολία
- τα σκουρόχρωμα σώματα απορροφούν θερμότητα περισσότερο από τα

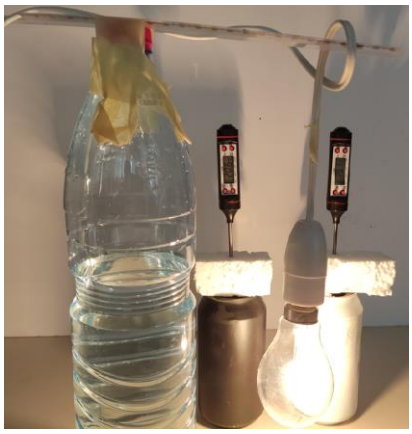
ανοιχτόχρωμα

Υλικά:

- Λάμπα πυρακτώσεως
- Δυο τενεκεδένια κουτάκια αναψυκτικού
- Δύο θερμόμετρα
- Δύο σπρέι λευκού και μαύρου χρώματος

Διάταξη: Βάφουμε τα δύο τενεκεδάκια, το ένα λευκό και το άλλο μαύρο και τα βάζουμε το ένα δίπλα στο άλλο. Με τη βοήθεια φελιζόλ στηρίζουμε τα δύο θερμόμετρα στο εσωτερικό από τα τενεκεδάκια και σε απόσταση 10-15εκ. πλησιάζουμε τη λάμπα. Μετράμε ανά λεπτό την ένδειξη των θερμομέτρων (Εικόνα 11).

Εικόνα 11: Η πειραματική διάταξη διάδοση της θερμότητας με ακτινοβολία



Παρατήρηση: Η θερμοκρασία του θερμομέτρου που βρίσκεται στο μαύρο τενεκεδάκι αυξάνει με μεγαλύτερο ρυθμό, σε σχέση με το θερμόμετρο που βρισκόταν στο λευκό δοχείο.

Βιβλιογραφία

Stylos, G., & Kotsis, K.T. (2021). Use of a simple home-made apparatus to teach basic thermal concepts – Six qualitative demonstrations/experiments. *The Physics Teacher, 59*(6), 477-479. https://doi.org/10.1119/10.0006134

Stylos, G., & Kotsis, K.T. (2021). Hands-on experiments to teach basic heat concepts. *Primary Science, 167*, 31-33.

Κανδήλης, Α. Π. (2004). *Εποπτικά μέσα διδασκαλίας*. Νέα έκδοση, Αθήνα

Στύλος , Γ., & Κώτσης Θ.Κ. (2020). Διδακτικό σενάριο στη Στ' τάξη Δημοτικού για την μετάδοση της θερμότητας με αγωγή. *Νέος Παιδαγωγός, 21*, 584-591.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2021). *Νέα προγράμματα σπουδών-Φυσικά Δημοτικού*. Διαθέσιμο στο http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli (15/7/2022).

Αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία της Φιλοσοφίας στο Δημοτικό

Δήμητρα Βαγενά
Υποψήφια Διδάκτωρ Φιλοσοφίας, ΕΚΠΑ
dvagena@ppp.uoa.gr
Παναγιώτα Βάσση
Διδάκτωρ Φιλοσοφίας, ΕΚΠΑ
pvassi@philosophy.uoa.gr
Παναγιώτης Δέδες
ΜΑ Φιλοσοφίας, ΕΚΠΑ
padedes@hotmail.gr
Βασιλική Μπάκα
Υποψήφια Διδάκτωρ Φιλοσοφίας, ΕΚΠΑ
vicbaka@philosophy.uoa.gr
Γιώργος Ν. Πολίτης
Αναπληρωτής Καθηγητής Κοινωνικής Φιλοσοφίας, ΕΚΠΑ
gpolitis@philosophy.uoa.gr

Περίληψη
Η παρούσα εργασία διερευνά τους τρόπους αξιοποίησης της ψηφιακής τεχνολογίας και της τεχνητής νοημοσύνης, προκειμένου να εμπλουτίσει τη διδασκαλία της Φιλοσοφίας στο Δημοτικό, καθιστώντας την έτσι πιο εύληπτη, θελκτική και ενδιαφέρουσα για τους μικρούς μαθητές. Συγκεκριμένα, η χρήση ψηφιακών μέσων, όπως τα πρωτότυπα κινούμενα σχέδια και η 'παιγνιοποίηση' απλοποιούν τους βασικούς κλάδους της φιλοσοφίας, ώστε οι καταστατικές τους αρχές να γίνουν ευρύτερα κατανοητές και ευκολότερα προσβάσιμες. Ταυτόχρονα, συμβάλλουν στο να γίνουν τα μαθήματα διασκεδαστικά και ελκυστικά για μαθητές μικρής ηλικίας. Παράλληλα, τα ψηφιακά παιχνίδια μάθησης, όχι μόνο ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητώνκαι κεντρίζουν την προσοχή τους, αλλά διεγείρουν μηχανισμούς βαθύτερης μάθησης και κατανόησης του διδακτικού αντικειμένου.Τους βοηθούν να καλλιεργήσουν ιδιαίτερες και σημαντικές ικανότητες και δεξιότητες, όπως κριτική σκέψη, δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, επικοινωνία, συνεργασία και ψηφιακό γραμματισμό, συμβάλλοντας δραστικά στην πνευματική τους καλλιέργεια.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα, ψηφιακή εκπαίδευση

Abstract
This paper investigates different ways in which utilizing digital technology and artificial intelligence can facilitate and enrich the teaching of philosophy in Primary School. In particular, the use of digital means, such as animation and gamification, facilitates the

understanding of the basic branches of philosophy, so that their principles become easily accessible, while at the same time contributes in creating more engaging classes for young students. Furthermore, digital game-based learning not only encourages students' active participation by attracting their attention, but at the same time it stimulates mechanisms of deeper learning and understanding of the subject. It contributes to the acquirement of special and important intellectual skills, such as critical thinking, problem solving, communication, collaboration and digital literacy, thus adding to their intellectual cultivation.

Key words: Philosophy, Primary School, digital education

1. Η καλλιέργεια της δυνατότητας διάκρισης μεταξύ απλής πληροφορίας και ουσιαστικής γνώσης είναι ένα από τα σημαντικότερα εφόδια που το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να δώσει στα παιδιά. Αυτή η δυνατότητα αποκτά ακόμη μεγαλύτερη αξία στην εποχή μας, αν συνεκτιμηθεί το γεγονός ότι αυτή είναι η εποχή της καθολικής ψηφιοποίησης της γνώσης.

Είναι ευνόητο ότι η φιλοσοφία, ως γνωστικός κλάδος, θα μπορούσε να λάβει ζωτικό ρόλο στην καλλιέργεια αυτής της αναγκαίας δυνατότητας, ιδίως διδασκόμενη σε μικρούς μαθητές, καθώς αυτοί, και συγκεκριμένα όσοι φοιτούν στις μεγαλύτερες τάξεις (Δ' και Ε' τάξη), διανύουν το γνωστικό στάδιο κατά το οποίο σχηματίζεται σταδιακά η αφαιρετική σκέψη· το εν λόγω στάδιο χαρακτηρίζεται από την ανακάλυψη του πιθανού-δυνατού, τον παραγωγικό συλλογισμό, τη συνδυαστική σκέψη και την ταυτόχρονη χρήση αναίρεσης και αντιστάθμισης (Καραμπάτσος, 2009).Η διδασκαλία της Φιλοσοφίας θα μπορούσε να προβεί στην αξιοποίηση νέων εκπαιδευτικών μέσων που προσφέρουν η ραγδαία αναπτυσσόμενη ψηφιακή τεχνολογία καθώς και οι νεώτερες εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης[11].Έχοντας ως σκοπό την καλλιέργεια της ικανότητας των παιδιών να διακρίνουν μεταξύ γεγονότος και γνώμης, μεταξύ έγκυρης πρότασης και απλής έκφρασης συναισθήματος.

2. Η ψηφιακή εκπαίδευση μπορεί εν γένει να ορισθεί ως η καινοτόμος χρήση ψηφιακών μέσων και τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση (https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/staff/digital-ed/what-is-digital-education). Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα που προσφέρονται στο πλαίσιο αυτό ποικίλλουν. Η παρούσα εργασία διερευνά ποια εξ αυτών αποτελούν τα καταλληλότερα μέσα προς αξιοποίηση στη διδασκαλία της Φιλοσοφίας στο Δημοτικό Σχολείο. Η βασική υπόθεση είναι ότι η χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών μέσων, όπως, επί παραδείγματι, πολυμεσικό υλικό (εκπαιδευτικά

[11]Όσα περιγράφονται στο παρόν αποτελούν ερευνητικούς στόχους του Προγράμματος Διδασκαλίας της Φιλοσοφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 'Η Σοφία στο Σχολείο', το οποίο επικεντρώνεται στη διδασκαλία της φιλοσοφίας στους μικρούς μαθητές μέσα από την ψηφιοποιημένη εκδοχή της. Το Πρόγραμμα υλοποιείται από το Εργαστήριο Φιλοσοφία-Διακυβέρνηση-Οικονομία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με τη χρηματοδότηση του Ελληνικού Ιδρύματος Έρευνας και Καινοτομίας.

βίντεο, οπτικοακουστικό υλικό, κ.α.), ψηφιακές εφαρμογές, ψηφιακά παιχνίδια μάθησης κ.α., μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα αποδοτική στη διδασκαλία της Φιλοσοφίας, καθώς, όχι μόνο θα την εκσυγχρονίσει, καθιστώντας την εύκολα προσβάσιμη σε όλους, αλλά, ταυτόχρονα, θα συμβάλει στο να εμπλουτιστεί και να καταστεί αμεσότερη και ευρύτερα κατανοητή. Ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα, όπως τα πρωτότυπα κινούμενα σχέδια (animation) και η 'παιγνιοποίηση' (gamification),συντελούν στην απλοποίηση των βασικών κλάδων της Φιλοσοφίας με αποτέλεσμα οι καταστατικές αρχές της να εκλαϊκεύονται και ως εκ τούτου να καθίστανται πιο εύληπτες από τους μικρούς μαθητές.

Η χρήση οπτικοακουστικού υλικού με πρωτότυπα κινούμενα σχέδια μικρής διάρκεια μπορεί να μεταφέρει στους μαθητές με σύντομο, περιεκτικό και συνάμα άμεσο και εύληπτο τρόπο πληροφορίες, γνώσεις και γεγονότα. Έτσι, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με μια απλοποιημένη μορφή των βασικών αρχών φιλοσοφίας, οι οποίες περιγράφονται με τρόπο τέτοιο, ώστε να καθίστανται εύκολα κατανοητές και να εντυπώνονται στους μαθητές. Αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής είναι τα παιδιά να μην αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να κατανοήσουν τις θεμελιώδεις αρχές της Φιλοσοφίας και, το κυριότερο, να μην αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία ως άλλη μια ώρα καταιγισμού πληροφοριών προς απομνημόνευση και ανάλυση. Εξάλλου, στόχος της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας στο Δημοτικό δεν είναι 'να μάθουν τα παιδιά φιλοσοφία', αλλά να είναι σε θέση να αξιοποιούντο φιλοσοφικό τρόπο σκέψηςκατά τρόπο που θα τα ωφελήσει, όχι μόνο στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, αλλά και στη ζωή τους, εν γένει, τόσο εντός του σχολείου, όσο και στην ευρύτερη κοινωνία.

Η χρήση των ψηφιακών εκπαιδευτικών μέσων δεν συντελεί μόνο στην απλοποίηση των καταστατικών αρχών της Φιλοσοφίας και τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας της, αλλά και σε κάτι πολύ σημαντικότερο: την καθιστά ελκυστική, θελκτική και ενδιαφέρουσα για τα παιδιά. Η διαδικασία της μάθησης που βασίζεται στο ψηφιακό παιχνίδι (Digital Game-Based Learning/ DGBL) εμπλουτίζεται μέσα από διαδραστικές ψηφιακές εφαρμογές, οι οποίες αξιοποιούν πλήθος δυνατοτήτων που προσφέρει η τεχνητή νοημοσύνη. Τα ψηφιακά παιχνίδια απευθύνονται σε ευρύ φάσμα μαθητών, με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές ικανότητες (πρβλ. https://www.igi-global.com/dictionary/digital-game-based-learning-dgbl/7628).Καθιστούν το μάθημα ελκυστικό για περισσότερους τύπους μαθητών από ό,τι η παραδοσιακή διδασκαλία, διευκολύνοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, τη συμμετοχή περισσότερων μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Είναι δεδομένο ότι δεν συγκρατούν όλοι οι μαθητές τις πληροφορίες που τους παρέχει το μάθημα με τον ίδιο τρόπο ούτε με την ίδια ταχύτητα. Η ένταξη της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτρέπει στους διδάσκοντες να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία και να τροποποιήσουν τις πληροφορίες με τρόπο τέτοιο, ώστε το μάθημα να μπορεί να προσαρμοστεί στις εκάστοτε μαθησιακές ικανότητες των μαθητών. Ταυτόχρονα, διευκολύνει την,εν γένει, κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου και επιτρέπει στους μαθητές να επεξεργαστούν τις

πληροφορίες στους δικούς τους ρυθμούς (https://drexel.edu/soe/resources/student-teaching/advice/how-to-use-technology-in-the-classroom/). Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα εμπλέκουν σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές στη διαδικασία του μαθήματος, ανεξάρτητα από το εάν μελετούν ατομικά ή σε ομάδες. Μάλιστα, όπως υποστηρίζεται, η μάθηση που βασίζεται στο ψηφιακό παιχνίδι αποτελεί μία από τις πλέον εφαρμόσιμες και αποτελεσματικές μεθόδους, για να εκπαιδευτούν οι μαθητές που ανήκουν στη νεώτερη γενιά, την αποκαλούμενη και ως «γενιά των παιχνιδιών» (Prensky, 2007).

Το μάθημα 'παιγνιοποιείται', σχεδιάζεται, δηλαδή, με όρους παιχνιδιού και εμπλουτίζεται, λαμβάνοντας διαδραστική και διασκεδαστική μορφή, με αποτέλεσμα να μαγνητίζεται η προσοχή και να ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή των παιδιών, τα οποία αισθάνονται περισσότερο άνετα σε ένα περιβάλλον που θυμίζει παιχνίδι (https://www.trueeducationpartnerships.com/schools/gamification-in-education/). Εξάλλου, το να διασκεδάζουν οι μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αποδεικνύεται ότι, όχι απλώς δεν βλάπτει τα παιδιά, αλλά τα βοηθά, καθώς τα χαλαρώνει και τους παρέχει κίνητρα, ενισχύοντας τη θέλησή τους για μάθηση. Ταυτόχρονα, επιτρέπει στον εγκέφαλο τους να λειτουργεί πιο αποτελεσματικά (Prensky, 2007). Όλα τα παραπάνω συντελούν, όχι μόνο στην καλύτερη κατανόηση, αλλά και στη δεκτικότητα σε νέες γνώσεις. Αυτό το στοιχείο διευκολύνει ιδιαίτερα τη διαδικασία της μάθησης, ιδίως όταν πρόκειται για την εισαγωγή στις θεμελιώδεις αρχές της Φιλοσοφίας, πόσο μάλλον όταν αυτή απευθύνεταισε μαθητές Δημοτικού.

Απαραίτητο εδώ να επισημανθεί ότι η παιγνιοποίηση, δεν πρέπει να συγχέεται με τα εμπορικά ψηφιακά παιχνίδια. Προφανώς αυτή δεν στοχεύει στην τυπική ψυχαγωγία των παιδιών, αλλά, όπως προαναφέρθηκε, στην παροχή κινήτρων για μάθηση και στην ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τζιμογιάννης, 2019).Για τον λόγο αυτό, τα ψηφιακά παιχνίδια μάθησης αποκαλούνται συχνά και 'σοβαρά παιχνίδια' (serious games). Τα σοβαρά παιχνίδια ορίζονται από συγκεκριμένους κανόνες, οι οποίοι τίθενται ούτως ώστε να εξυπηρετούν την ανάπτυξη συγκεκριμένων γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Το 'σοβαρό ψηφιακό παιχνίδι', παρότι βρίσκεται εκτός ψυχαγωγικού πλαισίου, σε τεχνολογικό επίπεδο, δεν υστερεί σε τίποτε σε σχέση με τα τυπικά παιχνίδια, αφού, βασιζόμενο στην τεχνητή νοημοσύνη και αξιοποιώντας τα εργαλεία που παρέχει η ψηφιακή τεχνολογία, χρησιμοποιεί τρισδιάστατα γραφικά, εικονική πραγματικότητα, τεχνική προσομοίωση κ.ά. Παράλληλα, όμως, «σε επίπεδο παιδαγωγικού σχεδιασμού, ένα σοβαρό παιχνίδι εστιάζει στη διερεύνηση, σε στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων…» (Τζιμογιάννης, 2019).Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι η μάθηση που βασίζεται στο ψηφιακό παιχνίδι χρησιμοποιείται, τα τελευταία χρόνια, με επιτυχία σε διάφορους κλάδους του χώρου των επιχειρήσεων, κατά την εκπαίδευση των εργαζομένων. Τα ψηφιακά παιχνίδια ποικίλλουν ανάλογα με τον κλάδο και της ανάγκες της εκάστοτε επιμόρφωσης, ο βασικός λόγος επιτυχίας της αξιοποίησής τους, όμως, είναι κοινός

και, φυσικά, δεν είναι άλλος από το γεγονός ότι οι εργαζόμενοι μπορούν να διασκεδάσουν κατά την κατάρτισή τους (Prensky, 2007).

Από όλα τα παραπάνω, καθίσταται εμφανές ότι η χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών μέσων στη διδασκαλία της Φιλοσοφίας δεν συντελεί μόνο στον εμπλουτισμό και την απλοποίηση του αντικειμένου των μαθημάτων, αλλά και στην ανάπτυξη πλήθους δεξιοτήτων, γνωστικών και μη, από τους μαθητές. Όπως επιβεβαιώνει και έρευνα του Πανεπιστημίου του Harvard, αυτού του είδους οι πρακτικές, όχι απλώς ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή και ελαχιστοποιούν την αντίσταση σε καινοτόμες ιδέες, αιχμαλωτίζοντας την προσοχή των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα διεγείρουν μηχανισμούς βαθύτερης μάθησης και κατανόησης του διδακτικού αντικειμένου. (Randeletal., 1992˙·Philpot et al., 2003·Landers & Callan, 2011). Η χρήση των ψηφιακών εκπαιδευτικών μέσων, συμβάλλει, επιπλέον, στην ανάπτυξη της κριτικής και ορθολογικής σκέψης των μαθητών.Το ψηφιακό παιχνίδι βοηθά τους μαθητές να κατακτήσουν ιδιαίτερες και σημαντικές ικανότητες και δεξιότητες, όπως κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, επικοινωνία, συνεργασία, ψηφιακός γραμματισμός (Johnson et al., 2012). Η παιγνιοποίηση της μάθησης συντελεί στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και στην ανάπτυξη την φαντασίας, ενώ ταυτόχρονα βοηθά τους μαθητές να ενισχύουν ικανότητες στρατηγικής, μνήμης, εστίασης προσοχής, αντανακλαστικών και επιδεξιότητας (Τζιμογιάννης, 2019).Επιπλέον, ψηφιακά παιχνίδια σχεδιασμένα ειδικά για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, βοηθούν τους μαθητές να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Linetal, 2013).

3. Κατά τα εκτεθέντα, γίνεται κατανοητό ότι η χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών μέσων συμβάλλει τόσο στην πνευματική καλλιέργεια των παιδιών, όσο και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και την οικοδόμηση της προσωπικότητάς τους, καθώς συντελεί στην ανάπτυξη πλήθους γνωστικών και μη-γνωστικών δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της ορθολογικής σκέψης και της κριτικής τους ικανότητας. Στους ως άνω ορισμένους στόχους συμβάλλει εξ ορισμού και η διδασκαλία της Φιλοσοφίας. Με την αξιοποίηση των κατάλληλων ψηφιακών μέσων, τα ευεργετικά αποτελέσματα της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας στο Δημοτικό πολλαπλασιάζονται - και αντιστρόφως: τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν εν γένει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οι μαθητές από την χρήση των ψηφιακών εκπαιδευτικών μέσων και από την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει η τεχνητή νοημοσύνη, ως προς τον εμπλουτισμό του μαθήματος, ενισχύονται κατά την διδασκαλία της Φιλοσοφίας.

Ως εκ τούτου, είναι εύλογο να υποστηριχθεί ότι η χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών μέσων ωφελεί με πολλαπλούς τρόπους τα παιδιά και τα πριμοδοτεί με ικανότητες και δεξιότητες που θα τους φανούν χρήσιμες σε πολλούς τομείς της ζωής τους. Ένα μάθημα φιλοσοφίας που αξιοποιεί τα κατάλληλα ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα δεν είναι τόσο εστιασμένο στο διδάσκοντα, όσο στο μαθητή (Prensky, 2007).Το να αποτελεί ο μαθητής το επίκεντρο της εκπαιδευτικής

διαδικασίας είναι, βεβαίως, ζητούμενο *perse*. Αυτό το στοιχείο, καθίσταται ακόμη πιο σημαντικό, κατά τη διδασκαλία της Φιλοσοφίας, επειδή εξυπηρετεί την ανάπτυξη της ορθολογικής σκέψης, της κριτικής ικανότητας και της δημιουργικότητας των μικρών μαθητών.

Φαινομενικά, η διαδραστική διασκέδαση και η σοβαρή εκπαιδευτική διαδικασία αντιτίθενται μεταξύ τους. Εν τούτοις, κατά την έρευνα που οδήγησε στην παρούσα ανακοίνωση διαπιστώθηκε ότι σύζευξη των δύο έχει πολλαπλά οφέλη: Αφ' ενός εμπλουτίζει το μάθημα, καθιστώντας το άμεσο και ελκυστικό. Αφ' ετέρου εξυπηρετεί αυτούς καθ' εαυτούς τους σκοπούς του, ενώ ταυτόχρονα συντελεί στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών. Η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών μέσων που παρέχουν η ψηφιακή τεχνολογία και η τεχνητή νοημοσύνη στη διδασκαλία της Φιλοσοφίας μπορεί να αποβεί εξαιρετικά ωφέλιμη για τους μαθητές: μπορεί να καταστεί ένα διαδραστικό παιχνίδι γνώσης, το οποίο -με διασκεδαστικό τρόπο- παρέχει στους μαθητές εφόδια που θα έχουν αντίκρυσμα τόσο εντός της σχολικής κοινότητας όσο και στην μετέπειτα ζωή τους.

Βιβλιογραφία

Johnson, L., Adams, S., and Cummins, M. (2012). The NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Καραμπάτσος, Α., Β.(2009). *Βασικά Θέματα Παιδαγωγικών και Διδακτικής*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Landers, R. N., & Callan, R. C. (2011). Casual social games as serious games: The psychology of gamification in undergraduate education and employee training. *Serious games and edutainment applications* (399-423). London: Springer.

Lin, C. -H., Liu, E.Z. – F., Chen, Y. –L., Liou, P. –Y., Chang, M., Wu, C. –H., Yuan, S. –M. (2013). *Game – Based Remedial Instruction in Mastery Learning for Upper – Primary School Students*. Educational Technology & Society 16 (2), 271 – 281.

Philpot, T. A., Hubing, N., Hall, R. H., Flori, R. E., Oglesby, D. B., & Yellamraju, V. (2003). Games as teaching tools in engineering mechanics courses. *Proceedings of the American Society of Engineering Education*.

Prensky, M., (2007). Μάθηση Βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι: αρχές, δυνατότητες και παραδείγματα εφαρμογής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, Μιχάλης Μεϊμάρης (επιμ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Randel, J. M., Morris, B. A., Wetzel, C. D., & Whitehill, B. V. (1992). 'The effectiveness of games for educational purposes: A review of recent research'. *Simulation & Gaming*, *23*(3), 261-276.

Τζιμογιάννης, Α., (2019). *Ψηφιακές Τεχνολογίες και Μάθηση του 21ου αιώνα*, Αθήνα: Κριτική.

https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/staff/digital-ed/what-is-digital-education

https://www.igi-global.com/dictionary/digital-game-based-learning-dgbl/7628

https://drexel.edu/soe/resources/student-teaching/advice/how-to-use-technology-in-the-classroom/
https://www.trueeducationpartnerships.com/schools/gamification-in-education/

Διαμορφώνοντας στάσεις και αντιλήψεις για το παρελθόν και το παρόν: η αρχαιολογία και ο υλικός πολιτισμός στα εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου

Σάσα Ελευθεριάδου
Αρχαιολόγος
s.eleftheriadou@yahoo.com

Περίληψη
Τα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτελούν απλώς ένα παιδαγωγικό εργαλείο για την προσέγγιση της γνώσης, αλλά, ταυτόχρονα, συμβάλλουν στη διαμόρφωση στάσεων και πεποιθήσεων στους μαθητές. Επιπλέον, οι αντιλήψεις που φέρουν οι ενήλικες σχετικά με την αρχαιολογία και το παρελθόν δομούνται ως ένα βαθμό στην παιδική και εφηβική ηλικία. Με αφετηρία τον παραπάνω συλλογισμό, είναι απαραίτητο να εξεταστούν οι τρόποι με τους οποίους παρουσιάζεται η αρχαιολογία και το υλικό παρελθόν στα σχολικά εγχειρίδια, ιδιαίτερα σε αυτά του Δημοτικού Σχολείου, αφού τότε οι μαθητές βρίσκονται στα πιο ευεπηρέαστα στάδια της ζωής τους, ώστε να προτείνουμε τους κατάλληλους τρόπους ανάγνωσης του παρελθόντος στους μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: Αρχαιολογία, υλικός πολιτισμός, σχολικά εγχειρίδια, δημοτικό σχολείο, εκπαίδευση

Abstact
School textbooks are not just a pedagogical tool for approaching knowledge, but, at the same time, they contribute to the formation of attitudes and beliefs in students. In addition, adults' perceptions of archaeology and the past are structured to some degree in childhood and adolescence. Therefore, it is necessary to examine the ways in which archaeology and material culture are presented in school textbooks, especially those of the Primary School, since it is then when students are in the most influential stages of their lives, so that we can suggest to them the most appropriate ways of reading the past.

Key words: Archaeology, material culture, textbooks, primary school, education

1. Αρχαιολογία, υλικός πολιτισμός και σχολικά εγχειρίδια

«Υπάρχει μια ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση ότι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα σε ένα ουσιαστικό παρελθόν» (Grima, 2002, 84), απαραίτητο για να κατανοήσουν το παρόν και να προετοιμάσουν το μέλλον. Βέβαια, το πώς κατανοούμε το παρελθόν και το ποια εικόνα έχουμε συγκροτήσει για αυτό, συχνά διαμορφώνεται από τον τρόπο με τον οποίο αυτό διδάσκεται στο σχολείο. Λαμβάνοντας υπόψη πως η αρχαιολογική έρευνα έχει προσφέρει πλήθος πληροφοριών και γνώσεων,

συμβάλλοντας σημαντικά στην κατανόηση του παρελθόντος, κατανοούμε πως είναι απαραίτητο να εξετάσουμε τους τρόπους με τους οποίους μεταβιβάζεται η αρχαιολογική γνώση στο μαθητικό κοινό, καθώς αυτοί συμβάλλουν σημαντικά στη δημιουργία συγκεκριμένων απόψεων για τη συνεισφορά της αρχαιολογίας στη γνώση του παρελθόντος, αλλά και αναπαράγουν συγκεκριμένα νοήματα που αφορούν καθεαυτό τον υλικό πολιτισμό, ενισχύοντας την κατασκευή ανάλογων παραστάσεων στα παιδιά σε σχέση με το παρελθόν. Αυτό παρατηρείται εντονότερα στο Δημοτικό σχολείο, όταν τα αισθήματα και οι συμπεριφορές των παιδιών είναι πιο εύπλαστα.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να εστιάσουμε στον ρόλο που διαδραματίζουν τα σχολικά εγχειρίδια, αφού μπορεί, σε ένα πρώτο επίπεδο, να κατευθύνουν τη διδασκαλία και να αποτελούν τη βασική πηγή γνώσεων για τους μαθητές, όμως, παράλληλα, συμβάλλουν στη διαμόρφωση στάσεων και πεποιθήσεων στους μαθητές, σύμφωνα με αυτές που η κάθε εκπαιδευτική πολιτική θέλει να επιτύχει[12]. Στην ουσία, νομιμοποιούν την *επίσημη* γνώση και λειτουργούν ως φορείς πολλαπλών εμφανών και λανθανόντων ιδεολογικών μηνυμάτων, συμπεριλαμβανομένων των αξιών και των στερεότυπων (Crawford, 2003· Kasvikis, 2012, 122), με στόχο τη μορφοποίηση πολιτών που θα υπηρετούν και θα αναπαράγουν το σύστημα και την ιδεολογία του (Ackerman, 1997). Συνεπώς, όπως παρατηρεί και ο Jacques Le Goff (1998, 211), «Τα σχολικά εγχειρίδια είναι τα καλύτερα παρατηρητήρια για να μελετήσει κανείς την ιστορική νοοτροπία μιας εποχής».

2. Αρχαιολογικές αφηγήσεις στα εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου

Στο πλαίσιο αυτό, αντιλαμβανόμαστε πως καθίσταται απαραίτητη η διερεύνηση των τρόπων παρουσίασης και ερμηνείας της αρχαιολογίας και του υλικού παρελθόντος στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων[13], καθώς, οι στάσεις και οι αντιλήψεις, ακόμα και οι γνώσεις, που φέρουν οι ενήλικες σχετικά με την αρχαιολογία και το παρελθόν δομούνται ως ένα βαθμό στην παιδική και εφηβική ηλικία (Κασβίκης, 2004, 11).

Ελάχιστες είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με την εικόνα της αρχαιολογίας και του υλικού πολιτισμού στα σχολικά εγχειρίδια. Η έρευνα της Χ. Κουλούρη (1988) στα εγχειρίδια της Ιστορίας και της Γεωγραφίας της περιόδου 1830-1914 έδειξε ότι επικρατεί σε αυτά μία απόλυτα αρχαιοκεντρική οπτική. Η έρευνα του

[12] Το σχολικό εγχειρίδιο δεν αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα που μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, καθώς άλλοι παράγοντες (οικογένεια, ΜΜΕ, εκπαιδευτικός, διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον κ.ά.) πιθανόν να είναι πολύ πιο καθοριστικοί από αυτό.

[13] Αναλυτικά για τους τρόπους παρουσίασης της αρχαιολογίας και του υλικού πολιτισμού στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιήθηκαν κατά την περίοδο 1982-2005, βλέπε Κασβίκης, 2004, ενώ για το ίδιο θέμα στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται από το 2006 μέχρι σήμερα, βλέπε Συγγραφέας, 2016. Τέλος, για τους τρόπους παρουσίασης της αρχαιολογίας και του υλικού πολιτισμού στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της περιόδου 1974-σήμερα, βλέπε Kasvikis & Συγγραφέας, 2019.

Γ. Δάλκου για τις ενότητες τέχνης των εγχειριδίων της Ιστορίας του Γυμνασίου και του Λυκείου, όπου ο ερευνητής στην *έννοια της τέχνης* εντάσσει και τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος (Δάλκος, 1992, 89-95), αποκάλυψε ότι κυριαρχούν οι αισθητικές πληροφορίες. Από την έρευνα των Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα (1997) προέκυψαν ενδιαφέροντα πορίσματα κυρίως σε σχέση με τη χρήση του υλικού πολιτισμού ως μέσο ενίσχυσης της εικόνας του *εθνικού εαυτού* και του *εθνικού άλλου*. Η συνέχεια της ελληνικής ιστορίας και η ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού απασχόλησαν τον Γ. Γρόλλιο (1998), ενώ η πρώτη έρευνα που προσέγγισε περισσότερο το ζήτημα της προβαλλόμενης στα σχολικά εγχειρίδια εικόνας της αρχαιολογίας είναι αυτή του Γ. Χαμηλάκη, ο οποίος μελέτησε τα εγχειρίδια Ιστορίας της Γ΄ και Δ΄ τάξης του Δημοτικού και της Α΄ Λυκείου, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι αυτά αποτελούν ένα πεδίο παραγωγής και αναπαραγωγής της εθνικής μνήμης (Hamilakis, 2003). Η έρευνα του Κ. Τουλούμη (2004), μεταξύ άλλων, έδειξε ότι στο εγχειρίδιο της Ιστορίας της Α' Γυμνασίου, της Α' Λυκείου και της τάξης του 1ου κύκλου των Τεχνικών και Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.), η προϊστορία παραγκωνίζεται, αφού πραγματοποιούνται μικρής έκτασης αναφορές σε αυτήν. Η έρευνα του Κ. Κασβίκη (2004), η οποία αφορούσε στα κείμενα και στην εικονογράφηση των εγχειριδίων του Δημοτικού σχολείου, αποσκοπούσε στο να εντοπιστούν οι ιδεολογικές συνιστώσες που επιστρατεύονται για τη διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών απέναντι στον υλικό πολιτισμό του παρελθόντος και για την κατασκευή των αναπαραστάσεων των μαθητών σχετικά με την επιστήμη της αρχαιολογίας. Από την έρευνα προέκυψε ότι ο υλικός πολιτισμός χρησιμοποιείται ως μέσο απόδειξης της διαχρονικής συνέχειας του εθνικού υποκειμένου, αλλά και της μοναδικότητας του ελληνικού πολιτισμού.

Είναι, λοιπόν, σαφές το ερευνητικό κενό που υπάρχει, αφού ως επί το πλείστον οι έρευνες, εξαιρουμένης αυτής του Κ. Κασβίκη (2004), αφορούν σε μεμονωμένα σχολικά εγχειρίδια και αδυνατούν να προσφέρουν μία συνολική εικόνα της παρουσίασης της αρχαιολογίας και του υλικού πολιτισμού στα σχολικά εγχειρίδια. Η δική μας έρευνα καλείται να καλύψει αυτό το κενό, απαντώντας στο εξής βασικό ερώτημα: με ποιους τρόπους παρουσιάζεται και ερμηνεύεται η αρχαιολογία και το υλικό παρελθόν στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού;

Τα επιμέρους ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν στην έρευνά μας είναι τα εξής:

- Ποια είναι η έκταση και η διασπορά των αρχαιολογικών αναφορών στο υπό έρευνα υλικό;
- Με ποιον τρόπο προβάλλεται η αρχαιολογία ως επιστήμη και ο αρχαιολόγος ως επιστήμονας;
- Πώς αναδεικνύεται το θέμα της διαχείρισης και ανάδειξης της αρχαιολογικής κληρονομιάς;
- Με ποιους τρόπους παρουσιάζονται τα αρχαιολογικά τεχνουργήματα;
- Ποιες αρχαιολογικές ερμηνείες του παρελθόντος προκύπτουν;

• Χρησιμοποιείται ο υλικός πολιτισμός για ιδεολογικές και πολιτικές σκοπιμότητες;

Το υπό έρευνα υλικό αποτελούν τα 125 σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία αντικατέστησαν από το 2006 και εξής εκείνα της προηγούμενης περιόδου (1982-2006), στο πλαίσιο της αλλαγής όλου του εκπαιδευτικού υλικού που συντελέστηκε την ίδια περίοδο με άξονα το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται: Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Μουσική, Θρησκευτικά, Ιστορία, Φυσική Αγωγή, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Θεατρική Αγωγή, Γεωγραφία, Φυσική, Αγγλικά, Εικαστικά (Βιβλία Μαθητή και Τετράδια Εργασιών), καθώς και Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων, Εικονογραφημένο λεξικό, Ορθογραφικό-Ερμηνευτικό Λεξικό, Γραμματική.

Όσον αφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, καθώς πολλά μειονεκτήματα των μεμονωμένων προσεγγίσεων αίρονται, αφού η χρήση ποιοτικών μεθόδων συνεισφέρει σημαντικά στην κατανόηση των παραγόντων που έχουν ήδη διερευνηθεί μέσα από ποσοτικές προσεγγίσεις.

Αρχικά, για να συγκροτηθεί μία ολοκληρωμένη εικόνα αναφορικά με τα ζητήματα που εξετάζουμε, μελετήθηκαν προσεχτικά όλα τα κείμενα των εγχειριδίων σε σχέση με το σημασιολογικό τους περιεχόμενο και, στη συνέχεια, απομονώθηκαν οι σχετικές με τη θεματική της έρευνας αναφορές. Ως μονάδες καταγραφής ορίστηκαν το θέμα και ο χώρος: ως μονάδα χώρου ορίστηκε η λέξη, ώστε να μετρηθεί η έκταση των αναφορών. Ως μονάδα συγκειμένου ορίστηκε το κείμενο, δηλαδή κάθε μορφή του γραπτού λόγου που απαντάται στα σχολικά εγχειρίδια.

Εντοπίστηκαν συνολικά 1.203 αναφορές σχετικές με την αρχαιολογία και τον υλικό πολιτισμό, με συνολική έκταση 34.794 λέξεις και μέση τιμή (μ.τ.) έκτασης μιας αναφοράς τις 29 λέξεις.

Έπειτα, οι αναφορές που απομονώθηκαν αναλύθηκαν ως προς τα νοήματα που εμπεριέχουν σχετικά με την αρχαιολογία και τον υλικό πολιτισμό, με βάση και τα ερευνητικά ερωτήματα. Από το σύνολο των αναφορών επιλέχθηκαν κάποιες ως οι αντιπροσωπευτικότερες για να παρουσιαστούν εδώ.

Ως απάντηση στο δεύτερο ερώτημα, λοιπόν, διαπιστώθηκε πως καλύπτονται σε μέτριο βαθμό βασικά ζητήματα, όπως το πώς διεξάγεται η ανασκαφική διαδικασία και το πώς προβάλλεται ο αρχαιολόγος ως επιστήμονας. Για παράδειγμα, στο Λεξικό των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού, δίνεται μία αρκετά γενική, αλλά σαφή εικόνα του τι είναι ανασκαφή, ίσως έτσι όπως θα μπορούσαν να την αντιληφθούν τα παιδιά:

Ανασκαφή: προσεκτικό σκάψιμο στη γη, με σκοπό την ανεύρεση και μελέτη αρχαίων αντικειμένων: ► Οι συστηματικές ανασκαφές στη Βεργίνα οδήγησαν στον τάφο του Φιλίππου. (Ορθογραφικό/Ερμηνευτικό Λεξικό, Δ’ Ε’ ΣΤ’ Δημοτικού, βιβλίο μαθητή, 28)

Στη συνέχεια, δίνονται ως παράδειγμα χρήσης του όρου οι συστηματικές ανασκαφές στη Βεργίνα, χωρίς όμως να εξηγείται τι ακριβώς είναι η συστηματική

ανασκαφή με αποτέλεσμα να δημιουργούνται απορίες στον μαθητή και, συνεπώς, η ανάγκη ορισμού της φράσης *συστηματική ανασκαφή*.

Η παρακάτω αναφορά αποτελεί απόσπασμα από το βιβλίο «Αστραδενή» της Ευγενίας Φακίνου:

Ήρθε η Αρχαιολογία, έγραψε τις εικόνες, τα παλιά Ευαγγέλια, τα τάματα, τα σκεύη κι είπε ότι είναι βυζαντινό εκκλησάκι. Και να μην ξανασβεστώσουμε τους τοίχους. (Μελέτη Περιβάλλοντος, Δ' Δημοτικού, βιβλίο μαθητή, 46)

Με τη λέξη Αρχαιολογία, αντιπροσωπεύεται η αρχαιολογική υπηρεσία, η οποία προβάλλεται ως κάτι απρόσιτο, υποκρύπτοντας και κάποια ειρωνεία ή ενόχληση. Παρουσιάζεται ο ρόλος του αρχαιολόγου, ο οποίος είναι να καταγράφει, να ερμηνεύει, αλλά και να φροντίζει για την προστασία των αρχαιολογικών καταλοίπων. Το σημαντικό, όμως, είναι πως το χωρίο αυτό αντικατοπτρίζει και αναπαράγει την αντίληψη που υπήρχε για τους αρχαιολόγους στη δεκαετία του 1970, όταν διαδραματίζεται και η ιστορία της Αστραδενής, μία αντίληψη που, δυστυχώς, συνεχίζει να υπάρχει και σήμερα. Ο τρόπος με τον οποίο εξασκείται η αρχαιολογία έχει ως αποτέλεσμα οι αρχαιολόγοι να αντιμετωπίζονται από το κοινό ως εκπρόσωποι του κοινωνικού κατεστημένου. Από την άλλη, ο φόβος, ο αγώνας για τη διάσωση και η διαρκής άρνηση από την πλευρά των αρχαιολόγων, όπως αυτά διαφαίνονται και στο κείμενο, απομονώνουν τους αρχαιολόγους από το κοινό και το κοινό από τα αρχαιολογικά μνημεία.

Δεν λείπουν, βέβαια, και οι αναφορές οι σχετικές με γνωστούς αρχαιολόγους, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του Ερρίκου Σλήμαν:

Ο Γερμανός ερευνητής Ερρίκος Σλήμαν ήταν ο πρώτος που έκανε ανασκαφές και ανακάλυψε τις Μυκήνες. (Ιστορία, Γ' Δημοτικού, βιβλίο μαθητή, 131-132)

Ναι μεν ο Σλήμαν ήταν αυτός που ανέδειξε τον αρχαιολογικό χώρο των Μυκηνών, αλλά ο πρώτος ανασκαφέας στο χώρο ήταν ο Κ. Πιττάκης, ο οποίος στάλθηκε το 1841 από την εν Αθήναις Αρχαιολογική Εταιρεία (Πετράκος, 2003). Δεν αναφέρεται, όμως, πουθενά. Αντιθέτως, τα εύσημα αποδίδονται αποκλειστικά στον Σλήμαν που συνέχισε τις ανασκαφές το 1874, παρόλο που έχει κατηγορηθεί ότι κατέστρεψε πολύτιμα στοιχεία με την τάση του να αφανίζει οτιδήποτε ελληνιστικό ή ρωμαϊκό προκειμένου να φτάσει στα προϊστορικά στρώματα. Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και στην περίπτωση του Άρθουρ Τζον Έβανς:

Ο Άγγλος αρχαιολόγος Έβανς ήταν ο πρώτος που έκανε ανασκαφές και ανακάλυψε την Κνωσό. (Ιστορία, Γ' Δημοτικού, βιβλίο μαθητή, 115)

Μπορεί ο πρώτος ανασκαφέας της Κνωσού να υπήρξε ο Ηρακλειώτης έμπορος Μίνως Καλοκαιρινός, αλλά ο Έβανς είναι αυτός που θα την αναδείξει, με αποτέλεσμα ο ρόλος του Καλοκαιρινού να παραγκωνίζεται. Το ζήτημα της έλλειψης μεθοδολογίας τίθεται κι εδώ. Σωροί από ευρήματα φορτώθηκαν ανάκατα σε καλάθια με πρόχειρες ενδείξεις που ο χρόνος εξαφάνισε, ενώ χρησιμοποιήθηκε μπετόν αρμέ για αμφίβολης πιστότητας ανακατασκευές με σκοπό την αποκατάσταση των αρχιτεκτονικών καταλοίπων του ανακτόρου, γεγονός που ξεσήκωσε πλήθος αντιδράσεων στην

αρχαιολογική κοινότητα (Μπρούσαλης, 2014). Εντούτοις, και σε αυτή την περίπτωση, το έργο του Έβανς περισσότερο εκθειάζεται, παρά σχολιάζεται αρνητικά. Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι στα σχολικά εγχειρίδια παραλείπεται η ουσιαστική συνεισφορά των Κ. Πιττάκη και Μ. Καλοκαιρινού στην επιστήμη και ο Σλήμαν και ο Έβανς σκιαγραφούνται ως ικανοί επιστήμονες, ενώ το μόνο ίσως που μπορούμε να τους αναγνωρίσουμε είναι ότι έκαναν γνωστά τα ευρήματά τους με κάθε δυνατό μέσο της εποχής, με αποτέλεσμα οι Μυκήνες και η Κνωσός να βρίσκονται στο επίκεντρο των συζητήσεων διεθνώς.

Όσον αφορά στο τρίτο ερώτημα που καλείται να απαντήσει η έρευνα, φαίνεται πως καλύπτονται σε ικανοποιητικό βαθμό ζητήματα σχετικά με το ποια είναι η θέση των αρχαιολογικών καταλοίπων στη σύγχρονη κοινωνία και πώς πραγματοποιείται η διαχείριση και η ανάδειξή τους. Στο εγχειρίδιο της Φυσικής της ΣΤ' τάξης πραγματοποιείται εκτενής αναφορά στις επιπτώσεις της όξινης βροχής στα αρχαία μνημεία και προβάλλεται επιτακτική η ανάγκη προστασίας τους, σε μια προσπάθεια ευαισθητοποίησης των μαθητών:

Τα μνημεία είναι σύμβολα της ιστορίας και του πολιτισμού μας. Είναι πολύτιμη κληρονομιά, που οφείλουμε να προστατεύουμε με κάθε τρόπο. Η χώρα μας είναι γεμάτη σημαντικά μνημεία. Τα περισσότερα από αυτά είναι κατασκευασμένα από μάρμαρο. Κίνδυνο για τα μνημεία αυτά αποτελεί η ατμοσφαιρική ρύπανση. Το νερό της βροχής στις περιοχές που υπάρχει έντονο το πρόβλημα της ατμοσφαιρικής ρύπανσης, περιέχει οξέα, γι' αυτό και η βροχή ονομάζεται όξινη. Τα οξέα προκαλούν φθορά στα μάρμαρα. Στην Αττική, για παράδειγμα, υπάρχει κίνδυνος φθοράς των μνημείων από την όξινη βροχή. (Φυσικά, ΣΤ' Δημοτικού, βιβλίο μαθητή, 117)

Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και στην αναφορά από το εγχειρίδιο της *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε' Δημοτικού*, η οποία, στην ουσία, αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση και έμμεση προτροπή για το πώς θα πρέπει να δρουν οι μαθητές ως ευσυνείδητοι πολίτες:

Οι κάτοικοι μιας περιοχής διαπιστώνουν ότι ο αρχαιολογικός χώρος της περιοχής τους δεν συντηρείται και δεν φυλάσσεται σωστά. Επικοινωνούν με τους βουλευτές που εκλέγονται στην περιοχή τους. Τους εκθέτουν το πρόβλημα. Οι βουλευτές καταθέτουν στη Βουλή ερώτηση προς την Κυβέρνηση, προκειμένου να ενεργήσει για το θέμα αυτό. Ο αρμόδιος Υπουργός αφού εξετάσει την ερώτηση, είναι υποχρεωμένος να δώσει εξηγήσεις στη Βουλή. (*Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Ε' Δημοτικού*, βιβλίο μαθητή, 69)

Το θέμα των τρόπων παρουσίασης του αρχαιολογικού υλικού καλύπτει ένα ευρύ φάσμα που περιλαμβάνει αναφορές, οι οποίες προβάλλουν τα αρχαιολογικά τεχνουργήματα ως μάρτυρες του τρόπου ζωής στο παρελθόν, ως έργα τέχνης, ως σύμβολα, αλλά και ως μέσα ανάδειξης του ένδοξου παρελθόντος, σχηματίζοντας μία αρκετά ολοκληρωμένη εικόνα της χρήσης, της αισθητικής και του συμβολισμού τους. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του ναού της Αγίας Σοφίας, ο ρόλος του οποίου

ως εμβληματικός χώρος της βυζαντινής, και κατ' επέκταση, της ελληνικής ταυτότητας και ως διαχρονικό σύμβολο της ορθοδοξίας τονίζεται ξεκάθαρα:

Η Αγία Σοφία είναι το σύμβολο του Χριστιανισμού και φιλοξενεί τις προσευχές, τις ευχαριστίες και τα αιτήματα των χιλιάδων προσκυνητών της απ' όλο τον κόσμο. Παραμένει μέχρι και σήμερα το μεγαλύτερο σε σημασία μνημείο του ορθόδοξου χριστιανικού πολιτισμού, συνδέοντας με άσβηστες μνήμες τη βυζαντινή με τη σύγχρονη ιστορία. (*Θρησκευτικά, Ε' Δημοτικού*, βιβλίο μαθητή, 69)

Επιπλέον, όπως φαίνεται και στην παρακάτω αναφορά, ο ρόλος της στα σχολικά εγχειρίδια είναι διττός, καθώς εξυμνείται έντονα και συχνά το κάλλος της, με έμφαση στα συναισθήματα θαυμασμού που προκαλεί, χρησιμοποιώντας την ως μέσο ανάδειξης του ένδοξου παρελθόντος:

Το θαυμαστό στην Αγία Σοφία είναι ο τρούλος. Δε φαίνεται να στηρίζεται πουθενά, αλλά μοιάζει ως να κρέμεται από τον ουρανό με χρυσή αλυσίδα. Όταν εισέρχεται κανείς στην εκκλησία για να προσευχηθεί, αισθάνεται ότι το κτίσμα αυτό δεν είναι έργο ανθρώπινης δύναμης. Η ψυχή υψώνεται προς τον ουρανό και ο άνθρωπος νιώθει ότι ο θεός είναι κάπου εκεί κοντά και ότι ευχαριστείται κι αυτός να ευρίσκεται εκεί, εις την εκλεκτή κατοικία του. (Ιστορία, Ε' Δημοτικού, βιβλίο μαθητή, 48)

Κυρίαρχο ρόλο στην παρουσίαση των αρχαιολογικών τεχνουργημάτων ως έργων τέχνης κατέχουν τα αποσπάσματα από παιδικά βιβλία αρχαιολογικού περιεχομένου, όπως αυτό για ένα γυναικείο κυκλαδικό ειδώλιο από το βιβλίο της Σοφίας Γιαλουράκη «Τα κυκλαδικά ειδώλια ζωντανεύουν»:

Έχετε ξαναδεί πιο κομψό γυναικείο ειδώλιο; Δεν φαντάζομαι. Ας αρχίσουμε απ' το κεφάλι μου. Ενώ είναι τριγωνικό, πάνω-πάνω στο μέτωπο κυρτώνει ελαφρά. Η μύτη μου λεπτή, μου δίνει μια παράξενη σοβαρότητα. Μυτερό είναι το πηγούνι μου, μυτεροί και οι ώμοι μου. Κι έπειτα από τις τόσες γωνίες έρχεται η αντίθεση. Η παχουλή κοιλιά μου. Ναι, καλά το καταλάβατε. Περιμένω μωρό. Ακουμπώ τα χέρια πάνω της, σαν να θέλω να τα βάλω για προσκεφάλι του. Νομίζω πως είμαι η πιο κομψή έγκυος γυναίκα που έχετε δει. Η μισή, από τη μέση και πάνω, είμαι σουβλερή και η άλλη μισή, από τη μέση και κάτω, είμαι όλο απαλές καμπύλες. Να το μυστικό του καλλιτέχνη. Να γιατί είμαι πασίγνωστη σ' όλο τον κόσμο. (*Ιστορία, Γ' Δημοτικού*, βιβλίο μαθητή, 112)

Το περιεχόμενο των βιβλίων αυτών κινείται ανάμεσα στην τεκμηριωμένη πληροφορία και τη μυθοπλασία, παρουσιάζοντας ένα αρχαιολογικό θέμα με λογοτεχνικά εργαλεία (Ράπτου & Βέμη 2013, 214). Αυτό που θα πρέπει να μας απασχολεί, όμως, είναι η εγκυρότητα του περιεχομένου των βιβλίων αυτών, καθώς τα παραγόμενα νοήματα διαμορφώνονται από τις απόψεις των συγγραφέων σε σχέση με το παρελθόν, αλλά και από το γεγονός ότι αυτά αποτελούν προϊόντα εκδοτικών οίκων που θέτουν τις δικές τους προδιαγραφές (Κασβίκης, 2015). Ωστόσο, αδιαμφισβήτητα, τα αποσπάσματα από τέτοιου είδους βιβλία ελκύουν το

ενδιαφέρον των μαθητών, αφού τους παρέχουν πληροφορίες χωρίς να τους κουράζουν, προσεγγίζοντας τη γνώση με παιγνιώδη χαρακτήρα.

Όσον αφορά στις αρχαιολογικές ερμηνείες για το παρελθόν, εντοπίστηκαν δύο πολύ ηχηρά παραδείγματα. Το πρώτο έχει να κάνει με την καταστροφή του Μινωικού πολιτισμού, η οποία αποδίδεται στα τεράστια παλιρροϊκά κύματα που δημιουργήθηκαν από την έκρηξη του ηφαιστείου της Θήρας και έφτασαν μέχρι την Κρήτη:

Νέα ευρήματα από τα Πανεπιστήμια της Κολούμπια και της Χαβάης επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η έκρηξη του ηφαιστείου της Θήρας ήταν η αιτία να καταστραφεί ο μινωικός πολιτισμός. Το ηφαίστειο δημιούργησε παλιρροϊκό κύμα και πυκνά νέφη ηφαιστειακής στάχτης προκαλώντας κλιματικές αλλαγές και καταστρέφοντας τις καλλιέργειες. Επειδή η απόσταση της Θήρας από την Κρήτη είναι μικρή, μόλις 110 χμ., το μεγάλο κύμα τσουνάμι, όπως το αποκάλεσε ο Έλληνας αρχαιολόγος Σ. Μαρινάτος, αφάνισε ολόκληρο τον μινωικό πολιτισμό. (*Γεωγραφία, ΣΤ' Δημοτικού*, βιβλίο μαθητή, 60)

Το βέβαιο είναι ότι και η καταστροφή του Μινωικού πολιτισμού και η έκρηξη του ηφαιστείου της Θήρας αποτελούν δύο πραγματικά γεγονότα που συγκλόνισαν τον τότε ελλαδικό χώρο, αλλά δεν είναι βέβαιο το κατά πόσο και εάν συνδέονται. Αρχικά, πιστευόταν ότι η έκρηξη του ηφαιστείου έγινε το 1450 π.Χ, όταν δηλαδή καταστράφηκαν τα Μινωικά ανάκτορα, αλλά σήμερα πιστεύεται ότι η έκρηξη έγινε νωρίτερα, κάπου μεταξύ του 1627 και 1600 π.Χ., όπως προκύπτει από την πρόσφατη χρονολόγηση με ραδιενεργό άνθρακα ενός κλαδιού ελιάς που θάφτηκε από την τέφρα της έκρηξης (Θεοδωρακοπούλου, 2019). Η δεύτερη αναφορά που παρατίθεται έχει να κάνει με τον τάφο του Φιλίππου Β' στη Βεργίνα:

Το 1977 ο αρχαιολόγος Μανόλης Ανδρόνικος ύστερα από προσπάθειες πολλών χρόνων (είχε ξεκινήσει τις ανασκαφές τη δεκαετία του 1950) έφερε στο φως τους βασιλικούς τάφους της Μεγάλης Τούμπας, ανάμεσα στους οποίους σημαντικότερος ήταν εκείνος του Βασιλιά Φίλιππου του Β΄, πατέρα του Μεγάλου Αλεξάνδρου. (*Γεωγραφία, Ε' Δημοτικού*, βιβλίο μαθητή, 108)

Παρά τους έντονους ισχυρισμούς του Ανδρόνικου ότι πρόκειται για τον Φίλιππο Β', πολλοί αρχαιολόγοι εξέφρασαν αμφιβολίες σχετικά με την ταυτότητα του νεκρού. Ωστόσο, σε αυτήν την αρχαιολογική αναφορά, όπως και σε άλλες που εντοπίστηκαν, η ταυτότητα του νεκρού δεν τίθεται υπό αμφισβήτηση. Σε συνέντευξή του ο καθηγητής αρχαιολογίας Π. Φάκλαρης υποστήριξε ότι η προώθηση της εσφαλμένης, σύμφωνα με τη δική του άποψη, ταυτότητας του νεκρού στο κοινό, βαραίνει πολλούς, ακόμη και το ίδιο το Υπουργείο Πολιτισμού, που διατηρεί τις επιγραφές *τάφος Φιλίππου Β'* και *τάφος Αλεξάνδρου Δ'* πάνω στον τάφο ΙΙ και τον τάφο ΙΙΙ αντίστοιχα (Λάζαρης, 2011). Η αντίληψη αυτή φαίνεται ότι αναπαράγεται και από το Υπουργείο Παιδείας. Προκύπτει, λοιπόν, ότι οι πληροφορίες που παρέχονται στα εγχειρίδια είναι συχνά ελλιπείς, καθώς θα έπρεπε να παρατίθενται κι άλλες αντίθετες

απόψεις, αλλά και με τελεσίδικη ισχύ, ενώ θα έπρεπε να τίθεται και το ζήτημα της αμφισβήτησης.

Τέλος, μέσα από τα κείμενα προβάλλεται έντονη η προσπάθεια ισχυροποίησης της εθνικής ταυτότητας, όπως στην παρακάτω αναφορά, όπου έχουν ελληνοποιηθεί ο Κυκλαδικός μέχρι και τον Βυζαντινό πολιτισμό, προβάλλοντας έτσι το έθνος ως μία ενιαία κοινότητα με συνεχή και αδιάσπαστη πορεία στον ιστορικό χρόνο[14]:

Οι Έλληνες ταξίδευαν από τα αρχαία χρόνια. Γνώρισαν άλλους λαούς, επηρεάστηκαν από αυτούς και δημιούργησαν διαφορετικούς και σπουδαίους πολιτισμούς στις Κυκλάδες, στην Κρήτη του Μίνωα, στις Μυκήνες, στη Σπάρτη, στην Αθήνα, στα παράλια της Μικράς Ασίας, στο Βυζάντιο και αλλού. (*Μελέτη Περιβάλλοντος, Δ' Δημοτικού*, βιβλίο μαθητή, 39)

Επιπλέον, ο παγκόσμιος θαυμασμός των ελληνικών μνημείων, όπως σκιαγραφούνται στην παρακάτω αναφορά, αναμφίβολα διεγείρουν την εθνική υπερηφάνεια και εξυπηρετούν στην ενίσχυση του εθνικισμού, υποστηρίζοντας εμμέσως την ανωτερότητα των Ελλήνων:

Πολλά και αξιόλογα γραπτά και υλικά μνημεία μαρτυρούν τη συνεχή παρουσία τους στην ανθρώπινη ιστορία και τον καθοριστικό ρόλο που διαδραμάτισαν στη διαμόρφωσή της. Παρά τις μεγάλες δυσκολίες που συνάντησαν στην ιστορική τους πορεία (πολλοί κατακτητές, εσωτερικές διενέξεις κ.ά.), οι Έλληνες κατάφερναν να είναι πάντα πρωτοπόροι στην εξέλιξη των επιστημών και στη δημιουργία μνημείων, τα οποία σήμερα θαυμάζουν όλοι οι άνθρωποι. (*Γεωγραφία, Ε' Δημοτικού*, βιβλίο μαθητή, 94)

Όλα αυτά τα στοιχεία συνδυασμένα, στοχεύουν στη διαμόρφωση και τη μετάδοση μιας συνεκτικής εθνικής ταυτότητας που εδράζεται πρωτίστως στην υπερηφάνεια για το ένδοξο αρχέγονο ελληνικό έθνος.

Επιπλέον, σε μία ακόμη προσπάθεια ευαισθητοποίησης των μαθητών θίγεται και το θέμα των 'ξενιτεμένων' αρχαιοτήτων:

Η τάξη σας ετοιμάζει μια επιστολή προς το διευθυντή του Βρετανικού Μουσείου, με σκοπό να ζητήσει την επιστροφή των μαρμάρων του Παρθενώνα. (*Γλώσσα, ΣΤ' Δημοτικού*, τετράδιο εργασιών, β' τεύχος, 53)

Ο μαθητής μπαίνει στη διαδικασία να αναλογιστεί πόσο σημαντικό είναι να επιστρέψουν στην Ελλάδα τα ευρήματα τα οποία προέρχονται από εδώ και ανήκουν εδώ, αλλά κοσμούν ξένα μουσεία, καθώς και πόσο απαραίτητο είναι να προστατεύει τις αρχαιότητες με όποιον τρόπο δύναται.

3. Συμπεράσματα και προτάσεις

[14] Το γεγονός αυτό καθρεφτίζει την εθνική ιδεολογία του «ελληνοχριστιανικού πολιτισμού», τον οποίο εμπνεύστηκαν ο Σ. Ζαμπέλιος και ο Κ. Παπαρρηγόπουλος στα μέσα του 19ου αιώνα, επιβάλλοντας την ιστορική συνέχεια αρχαίου, βυζαντινού και νεοελληνικού πολιτισμού (Koumbourlis, 2005). Η οπτική αυτή αποτέλεσε τον νέο κανόνα της σχολικής ιστορίας που παγιώθηκε στις αρχές του 20ού αιώνα.

Όπως προκύπτει από την έρευνά μας τα εγχειρίδια θετικών γνωστικών αντικειμένων (Φυσική, Γεωγραφία κ.ά.), τα οποία περισσότερο αγνοήθηκαν από τις προηγούμενες έρευνες, μπορεί να περιέχουν πληροφορίες και στοιχεία υψηλού ενδιαφέροντος. Συνεπώς, είναι σημαντική η περαιτέρω διεύρυνση της έρευνας σε εγχειρίδια γνωστικών αντικειμένων πέραν των ανθρωπιστικών σπουδών, αλλά και σε επίπεδα εκπαίδευσης πέραν της Πρωτοβάθμιας.

Ακόμη, από την έρευνά μας προκύπτει πως, όσον αφορά στα ποσοτικά τους χαρακτηριστικά, η αρχαιολογία και ο υλικός πολιτισμός του παρελθόντος καταλαμβάνουν μία αξιόλογη θέση στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στα ποιοτικά χαρακτηριστικά και με βάση τα ερωτήματα που τέθηκαν, διαπιστώνουμε τα εξής:

- Συχνά παραλείπονται πρόσωπα που διετέλεσαν καθοριστικό ρόλο σε σημαντικές ανασκαφικές έρευνες, ενώ εκθειάζονται άλλα με αμφισβητούμενο επιστημονικό έργο, όπως στην περίπτωση του Σλήμαν και του Έβανς.
- Είναι πολλές οι περιπτώσεις στις οποίες διαφαίνεται έντονη η προσπάθεια ευαισθητοποίησης των μαθητών για την προστασία των αρχαίων μνημείων, όπως προτρέποντάς τους να δρουν ως ευσυνείδητοι πολίτες.
- Το αρχαιολογικό υλικό παρουσιάζεται ποικιλοτρόπως, με έμφαση στον χρηστικό, αισθητικό, αλλά και συμβολικό του χαρακτήρα.
- Πολλές από τις πληροφορίες και ερμηνείες που παρατίθενται προβάλλονται ως επιβεβαιωμένες και με τελεσίδικη ισχύ· όμως, σε αντίθεση με ό,τι τα σχολικά εγχειρίδια υπονοούν, για την αρχαιολογική επιστήμη τίποτα δεν είναι αδιαπραγμάτευτα αληθινό.
- Τα σχολικά εγχειρίδια είναι εμποτισμένα με το πνεύμα του εθνοκεντρισμού, της εξιδανίκευσης του παρελθόντος, της συνέχειας του ελληνικού πολιτισμού στον χρόνο και στον χώρο, με αποτέλεσμα να διαγράφεται έντονα η προσπάθεια διαμόρφωσης εθνικής ταυτότητας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και δεδομένων των παραλείψεων, αλλά και του εθνοκεντρικού πνεύματος των εγχειριδίων, εγείρεται ένα βασικό ερώτημα: ποιους τρόπους ανάγνωσης του παρελθόντος και των υλικών του καταλοίπων να προτείνουμε στους μαθητές; Πώς θα αξιοποιήσουμε τα αρχαιολογικά ευρήματα και πώς θα μεταδώσουμε συγκρατημένη υπερηφάνεια, χωρίς αδικαιολόγητες εξάρσεις, στη νέα γενιά; Αρχικά, θα πρέπει να συζητηθεί το τι τελικά επιθυμούμε να *αναδείξουμε* από το παρελθόν: την επιστημονικά *ορθή* και *αντικειμενική* ερμηνεία των ειδικών που ασχολούνται με τον υλικό πολιτισμό ή τη δυνατότητα των μαθητών να προχωρούν σε προσωπικές ερμηνείες διαθλασμένες μέσα από τις δικές τους δυνατότητες πρόσληψης, τις αντιλήψεις και την κοσμοθεωρία τους; Το παραπάνω ερώτημα συνδέεται άμεσα και με τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία ερμηνείας του παρελθόντος και με τις παιδαγωγικές και διδακτικές επιλογές που υιοθετούνται (Νικονάνου & Κασβίκης 2008, 19). Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές θα

πρέπει να αντιμετωπιστούν όχι απλώς ως αποδέκτες μιας μνήμης που επιβάλλεται από *πάνω* προς τα *κάτω*, αλλά ως ενεργοί συνδιαμορφωτές της (Νικονάνου & Κασβίκης 2008, 14-15) στο πλαίσιο της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης. Οι αρχαιολογικές αναφορές θα πρέπει να αποτελούν αφετήριον έρμα για συζήτηση σχετικά με την αρχαιότητα, με περισσότερη έμφαση στις πολλαπλές αφηγήσεις από διαφορετικές οπτικές γωνίες, αντί ενός μονοφωνικού μεγάλου αφηγήματος, όπως αυτού που παρουσιάζεται στα εγχειρίδια. Επιπλέον, θα πρέπει να εξεταστούν εκ νέου πληροφορίες που εμπεριέχουν ανακρίβειες ή και σημαντικές ελλείψεις, οι οποίες μπορούν να αποπροσανατολίσουν τους μαθητές και να συγκροτήσουν λανθασμένα πρότυπα και αντιλήψεις, αφού το ζητούμενο είναι τα σχολικά εγχειρίδια να είναι απαλλαγμένα από στερεότυπα και ιδεολογικές δεσμεύσεις και να διαμορφώνουν προσωπικότητες σκεπτόμενες.

Αν η μετάδοση γνώσεων γύρω από την αρχαιολογία και τον υλικό πολιτισμό, λοιπόν, γίνεται με τον κατάλληλο τρόπο, το μάθημα μπορεί να μετατραπεί σε ένα ζωντανό εργαστήριο, που θα ενεργοποιεί τη σκέψη του μαθητή[15]. Η όλη διαδικασία θα στεφθεί με απόλυτη επιτυχία, εάν ο μαθητής συνεχίσει να αναζητά απαντήσεις, ακόμα και όταν βρίσκεται μακριά από την τάξη και τη σκιά του δασκάλου του. Αυτό θα γίνει αν αντιληφθεί πως «γνωρίζοντας το παρελθόν θα μπορέσει να κατανοήσει καλύτερα το παρόν και να οικοδομήσει καλύτερα το μέλλον» (Stone, 2015, 4), αφού παρελθόν, παρόν και μέλλον είναι άρρηκτα δεμένα.

Βιβλιογραφία

Ackerman, W. (1997). Making Jews: An Enduring Challenge in Israeli Education. *Israel Studies*,*2*(2), 1–20.

Γρόλλιος, Γ. (1998). Επιστήμη της ιστορίας, σχολικά εγχειρίδια και διαδικασίες παραγωγής της σχολικής ιστορίας. *Μακεδνόν Παιδαγωγικόν Δελτίον*, 5, 17-28.

Crawford, K. (2003). Editorial. The Role and Purpose of Textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, *3*(2), 5-10.

Δάλκος, Γ. (1992). *Οι ενότητες τέχνης των βιβλίων Ιστορίας Γυμνασίου - Λυκείου: μια χρήσιμη ανάλυση*. *Νέα Παιδεία,* 63, 87-100.

Ελευθεριάδου, Η, (2016). *Αρχαιολογία και υλικός πολιτισμός στα νέα βιβλία του δημοτικού σχολείου: ποσοτική και ποιοτική έρευνα* (Μεταπτυχιακή εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Ελευθεριάδου, Η (2021). Αρχαιολογία και εκπαίδευση: αναγκαιότητα ή υπερβολή; *Νέα Παιδεία, 179*, 79-92.

Grima, R. (2002). Archaeology as Encounter. *Archaeological Dialogues*, *9*(2), 83-89.

[15] Ακόμη περισσότερο, η άμεση εισαγωγή της αρχαιολογίας στην εκπαιδευτική πράξη μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη, όπως η σύνδεση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, η κατανόηση εννοιών όπως η *αλλαγή*, ο *χρόνος* και ο *χώρος*, η καλλιέργεια της χρήσης αποδεικτικών στοιχείων, η καλύτερη κατανόηση του σύγχρονου κόσμου μέσω των αρχαίων καταλοίπων κ.ά. (Συγγραφέας, 2021).

Hamilakis, Y. (2003). “Learn history!” Antiquity, national narrative and history in Greek educational textbooks. In K.S. Brown & Y. Hamilakis (eds.), *The usable past: Greek matahistories* (p. 39-67). Oxford: Lexington Books.

Θεοδωρακοπούλου, Κ. (2019). Οι παλαιοϋδρολογικές επιπτώσεις της Μινωικής έκρηξης της Θήρας. Μια γεωαρχαιολογική προσέγγιση. *Θέματα Αρχαιολογίας*, 3(1), 84-95.

Κασβίκης, Κ. (2004). *Αρχαιολογικές αφηγήσεις και εκπαίδευση. Ανάλυση περιεχομένου και εικονογράφησης στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Kasvikis, K. (2012). Prehistory in Greek Primary education 1975-2012: Representations of a mythic and Hellenized past. In N. Schϋcker (ed.), *Integrating Archaeology: Science, Wish, Reality* (pp. 121-126). International Conference Proceedings, Römisch-Germanische Kommission, Frankfurt a. M.

Κασβίκης, Κ. (2015). Το «άλλο» Παρελθόν: Δημόσιες χρήσεις της αρχαιολογίας στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Ε. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου & Ε. Πασχαλούδη (επιμ.), *Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας* (σ. 331-352). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Kasvikis, K. & Ελευθεριάδου, Η (2019). ‘What a Wonderful Past’! Material Culture and Archaeological Representations in Greek Primary History Textbooks (1974–2020), *Public Archaeology*, 18(2), 115-134.

Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914). Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις. Ανθολόγιο κειμένων. Βιβλιογραφία σχολικών εγχειριδίων*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Koumbourlis, I. (2005). *La formation de l’ histoire nationale Grecque: l’ apport de Spyridon Zambélios (1815-1881)*, Αθήνα: ΕΙΕ.

Λάζαρης, Γ. (2011, 10 Οκτωβρίου). Δεν είναι του Φιλίππου ο τάφος στη Βεργίνα. *Ελεύθερη Έρευνα*. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2022 από http://www.freeinquiry.gr/pro.php?id=2439

Le Goff, J. (1988). *Ιστορία και Μνήμη*. Αθήνα: Νεφέλη.

Μπρούσαλης, Κ. (2014, 19 Αυγούστου). *Οι «ψυχώσεις» των αρχαιολόγων.* Ανακτήθηκε 11 Απριλίου, 2022 από http://www.protagon.gr/?i=protagon.el.article&id=35931

Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (2008). Εκπαιδευτικά Ταξίδια στο χρόνο: Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον. Στο Ν. Νικονάνου & Κ. Κασβίκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Πετράκος, Β.Χ. (2003, 8 Αυγούστου). Αρχαιολογικές έρευνες στις Μυκήνες. *Η Καθημερινή.* Ανακτήθηκε 26 Μαρτίου, 2022 από

http://www.kathimerini.gr/692416/opinion/epikairothta/arxeio-monimes-sthles/arxaiologikes-ereynes-stis-mykhnes.

Ράπτου, Θ. & Βέμη, Β. (2013). Βιβλία αρχαιογνωστικού περιεχομένου για παιδιά. *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108, 211-226.

Stone, P. (2015). Sharing Archaeology: Introduction. In P. Stone & Z. Hui (eds.), *Sharing Archaeology: Academe, Practice and the Public*. London and New York: Routldege.

Τουλούμης, Κ. (2004). *Διδάσκοντας για το παρ(ελθ)όν: Η αρχαιότητα στη μέση εκπαίδευση. Δυνατότητες και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997). *«Τι είναι η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Σχολικά εγχειρίδια

Αποστολάκης, Ε., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Πανταζής, Γ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α., Καλκάνης, Γ. (2013). *Φυσικά ΣΤ΄ Δημοτικού*, Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Γλεντής, Σ., Μαραγκουδάκης, Ε., Νικολόπουλος, Ν., Νικολοπούλου, Μ. (2013). *Ιστορία Ε΄ Δημοτικού*, Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π., Παπαιωάννου, Κ. (2006). *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού,* Τετράδιο Εργασιών, Α' και Β' τεύχος. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Καψάλης, Γ., Πασχάλης, Α., Τσιάλος, Σ., Γουλής, Δ. (2013). *Ορθογραφικό-Ερμηνευτικό Λεξικό Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Α., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ., Παναγιωτάκη, Π., Πήλιουρας, Π. (2013). *Μελέτη Περιβάλλοντος Δ΄ Δημοτικού*, Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κορναράκης, Κ., Πρέντος, Κ., π. Γιαννακόπουλος, Δ. (2013). *Θρησκευτικά Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κουτσόπουλος, Κ., Σωτηράκου, Μ., Ταστσόγλου, Μ., Ζωγογιάννης, Δ. (2011). *Γεωγραφία Ε΄ Δημοτικού,* Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κουτσόπουλος, Κ., Σωτηράκου, Μ., Ταστσόγλου, Μ., Ζωγογιάννης, Δ. (2013). *Γεωγραφία ΣΤ΄ Δημοτικού*, Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε., Μιχαήλ, Μ. (2013). *Ιστορία Γ΄ Δημοτικού,* Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Φλώρου, Δ., Στεφανόπουλος, Ν., Χριστοπούλου, Ε. (2011). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Μαθηματικών IDEA (European heritage 3D gamEs platform of teaching mAths) για τις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού

Δωροθέα Λαμπρίδη
Msc Ειδικής Αγωγής, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής
dlambridi@gmail.com
Βασιλική Μάλαμα
Δρ. Ειδικής Αγωγής, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής
vasilikimalama@yahoo.gr
Ελπινίκη Σακαρέλη
Ma Θεωρητική & Εφαρμοσμένη Γλωσσολογίας
sakarely@hotmail.gr
Ιωάννης Χριστόπουλος
Ma Ηθικής Φιλοσοφίας
ichristopo@sch.gr
Ηλίας Παπαδόγιαννης
Υπ.Δρ., Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
i.papadogiannis@uop.gr

Περίληψη
Η τρισδιάστατη πλατφόρμα IDEA για τη διδασκαλία των μαθηματικών στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού αναπαριστά πολιτιστικές διαδρομές από τις χώρες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα (Ελλάδα, Ιρλανδία, Ισπανία, Κύπρος) . Μέσα σε αυτές οι μαθητές παίζουν ένα παιχνίδι, λύνουν γρίφους και ολοκληρώνουν μαθηματικές αποστολές περιηγούμενοι μέσω ψηφιακής αναπαράστασης στις πραγματικές τοποθεσίες. Η πλατφόρμα συνδυάζει τα μαθηματικά με την ιστορία και φιλοδοξεί να καλλιεργήσει την έννοια του ενεργού ευρωπαίου πολίτη. Παρουσιάζονται τα διάφορα στάδια του προγράμματος και πιο ειδικά η εμπειρία- συμμετοχή του Πειραματικού 10ου Δημοτικού Σχολείου Καλαμάτας ως εταίρος στο πρόγραμμα καθώς και προτάσεις για την προώθηση της παραγωγής καινοτόμου υλικού από τα σχολεία, με υποστήριξη από τους κατάλληλους φορείς, με βάση τις ανάγκες τους, σαν μελλοντική προέκταση τέτοιων πρωτοβουλιών. Τα παραγόμενα προϊόντα είναι μια δυναμική πλατφόρμα ελεύθερη προς χρήση με δυνατότητα παρέμβασης για την εκπαιδευτική κοινότητα. Παράλληλα θα διατίθενται ελεύθερες εφαρμογές για φορητές συσκευές μέσω της Google Play. Όλα τα παραγόμενα του προγράμματος θα διατίθενται ως ανοιχτή εκπαιδευτική πηγή πληροφόρησης (OERS).

Λέξεις-Κλειδιά: καινοτομία, παιχνιδοποίηση, μαθηματικά, πολιτισμός, Α-Β-Γ δημοτικού

Abstract

The three-dimensional IDEA platform for teaching maths in the first three grades of elementary school represents cultural routes from the countries participating in the program (Greece, Ireland, Spain, Cyprus). Inside these students play a game, solve puzzles and complete math missions by navigating through digital representation of real locations. The platform combines history with mathematics and aspires to cultivate the concept of an active European citizen. The various stages of the program are presented and more specifically the experience-participation of the Experimental 10th Primary School of Kalamata as a partner in the program as well as proposals for the promotion of the production of innovative material by the schools, with support from the appropriate bodies, based on their needs as a future extension of such initiatives. The products produced are a dynamic platform free to use with the possibility of intervention for the educational community. At the same time, free applications for mobile devices will be available through Google Play. All products of the program will be available as open source educational information (OERS).

0.Εισαγωγή

Σύμφωνα με την διεθνή μέτρηση της ακαδημαϊκής επίδοσης μαθητών (PISA) το 2015, η ακαδημαϊκή υποεπίδοση στην ευρωπαϊκή ένωση φαίνεται να περνάει από την μία γενιά στην άλλη και να επιμένει σταθερά στην αριθμητική της αναπαράσταση αφορώντας το 8% του μαθητικού πληθυσμού. Το πρόγραμμα IDEA είναι μια σύμπραξη καινοτομίας φορέων και εκπαιδευτικών οργανισμών 24 μηνών (πρόγραμμα Erasmus +) με στόχο την καταπολέμηση της υποεπίδοσης στα μαθηματικά και του άγχους που τα συνοδεύει από τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού. Πρόκειται για την σύμπραξη δέκα διαφορετικών εταίρων εκ των οποίων 4 είναι σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τέσσερις χώρες (Ελλάδα, Ιρλανδία, Ισπανία, Κύπρος) ενώ όλοι οι υπόλοιποι εταίροι είναι οργανισμοί και φορείς που σχετίζονται με την εκπαίδευση καθώς και τεχνικές εταιρείες. Το πρόγραμμα εγκρίθηκε το 2019, με συντονιστή φορέα την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Πελοποννήσου και ολοκληρώνεται το Σεπτέμβριο του 2022 μετά την επέκταση ενός χρόνου που επέφερε η πανδημία στα προγράμματα Erasmus Plus εξαιτίας της απαγόρευσης της κινητικότητας μαθητών ανάμεσα στις χώρες.

Η σημασία των μαθηματικών σπουδών στις μέρες μας είναι αδιαμφισβήτητη. Οι δεξιότητες που αυτά προσφέρουν είναι ιδιαίτερα σημαντικές και αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα του ενεργητικού ή παθητικού ρόλου που αναλαμβάνουν οι μαθητές σε κοινωνικά περιβάλλοντα. Η μάθηση που σχετίζεται με τα μαθηματικά φαίνεται να είναι απόλυτα συνδεδεμένη με το κοινωνικό πολιτισμικό περιεχόμενο της μάθησης και της σχέσης ανάμεσα στη μάθηση, στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τη γνωστική ανάπτυξη γενικότερα(Montague,1995).

1.Θεωρητικοί Άξονες του σχεδίου

1.1 Παιδαγωγικό υπόβαθρο του σχεδίου

Το παιδαγωγικό υπόβαθρο του συγκεκριμένου σχεδίου συνδέει πολυπαραγοντικά την εμπλοκή στο παιχνίδι και τα περιεχόμενα του με την διδασκαλία αυτή καθαυτή και με τη χρήση της εμπειρίας και των βασικών συμπεριφορικών, γνωστικών και ψυχολογικών αναγκών – χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας μαθητών. Η χρήση και η καταγραφή αυτών καθ' όλη την διάρκεια του προγράμματος έδωσε την απαραίτητη ανατροφοδότηση. Οι μαθητές μαζί με τους δασκάλους τους αλληλεπιδρούν με τα 3d cartoons μέσα από puzzle, σενάρια και προβλήματα. Η εμπειρική μάθηση, η επιτυχία κατάκτησης διαδοχικών στόχων, η θεωρία του κονστρουκτιβισμού (Vygotsky) και η αλληλεπίδραση με το 3d περιβάλλον είναι κάποια από τα σχήματα που χρησιμοποιήθηκαν(Vygotsky, 2012). Η θεωρία μάλιστα του κονστρουκτιβισμού έχει βρεθεί μέσα από τη μετανάλυση διαφόρων ερευνών ότι αποτελεί το πιο επιτυχημένο παιδαγωγικό μοντέλο για την επιτυχημένη ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hardman,2019)

Το πραγματικό περιβάλλον που αποτελεί ένα πλαίσιο εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια βαθμίδα αποτέλεσε βασικό παράγοντα, κατά την διάρκεια της δημιουργίας και της ανάπτυξης ενός παιδαγωγικού υποβάθρου που υποστηρίζει την ανάπτυξη και την προώθηση της ψηφιακής ενασχόλησης με τα μαθηματικά. Η πλατφόρμα IDEA δίνει την ευκαιρία για εμπλοκή σε μια ηλικιακή ομάδα και αποτελεί στόχο του παιδαγωγικού υποβάθρου η δημιουργία ενός 3d περιβάλλοντος που θα διασυνδέεται με την πραγματική τάξη και κατά αυτό το τρόπο θα διδάσκει τους μαθητές και τις μαθήτριες πως να μεταβιβάζουν γνώσεις και δεξιότητες από το ένα περιβάλλον στο άλλο (Reiners et.al.,2012).

Το παιδαγωγικό υπόβαθρο του σχεδίου αναγνωρίζει τις όποιες ιδιαιτερότητες μπορεί να παρουσιάσει αυτή η ηλικιακή ομάδα μαθητών, η οποία αν και ανήκει στην ίδια ηλικία παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα. Εστιάζει στις ομοιότητες και συμπεριλαμβάνει ένα τοπικό- εθνικό- διεθνές μοντέλο συμμετοχής στην πλατφόρμα. Αυτό επιτρέπει στους μαθητές να έχουν ως σημεία αναφοράς τοπικά ιστορικά και μαθηματικά στοιχεία, με τα οποία μπορούν να συνδέονται στην αρχή της κάθε δραστηριότητας στο παιχνίδι. Οι μαθητές μετά από κάθε περιήγηση τους επιστρέφουν στην μοναστική τάξη που δεν είναι τίποτα άλλο από την ψηφιακή αναπαράσταση μιας τάξης που περιλαμβάνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που είναι κοινά στις 4 χώρες. Έτσι οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να επανατοποθετήσουν την συμμετοχή τους στο παιχνίδι και να επαναπροσδιορίσουν την προηγούμενη γνώση που στοιχειοθετήθηκε από την πολλαπλή συμμετοχή τους στην πλατφόρμα και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος που προσφέρεται στη διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς, την εκάστοτε χρονική στιγμή που παίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες το παιχνίδι.

Σε μια τόσο σύνθετη κατασκευή πολύ προσεκτικά θεωρήθηκε και η θέση του εκπαιδευτικού. Για να γίνει αυτό μελετήθηκαν προσεκτικά πολλά παιδαγωγικά μοντέλα εκ των οποίων επιλέχθηκαν τα στοιχεία που θα μπορούσαν να εξυπηρετήσουν αποτελεσματικότερα τη λειτουργία του παιχνιδιού. Κατά την

διάρκεια της φοίτησης των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές περνούν από διάφορα στάδια τα οποία σχετίζονται με τις ψυχολογικές τους ανάγκες. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει αυτό που ο Erikson περιγράφει ως στάδιο 4 στο οποίο μαθητές ηλικίας 6 έως 12 ετών συγκρούονται ανάμεσα στη φιλοπονία και στην κατωτερότητα. Σε αυτή την περίοδο το άτομο αναπτύσσει είτε αίσθημα εργατικότητας και επιτυχίας είτε αίσθημα κατωτερότητας και ίσως το σημαντικότερο κάποια συνείδηση ταυτότητας ή ένα αίσθημα σύγχυσης ρόλων. Η ατομική και η ομαδική δουλειά στην πλατφόρμα ενεργοποιεί και αναδεικνύει αυτούς τους μηχανισμούς ψυχολογικής ανάπτυξης τους οποίους παιδαγωγικά το σχέδιο συνδέει με τη θεωρία του Vygotsky, την ταξινομία των Bloom ,την ιεράρχηση των αναγκών του Maslow καθώς και τις αρχές της Situated Learning Theory που βασίζεται στην επίλυση προβλημάτων και την εμπειρική μάθηση (Lave & Wegner,1991; Forehand,2010, Vygotsky, 2012, Orenstein, Lewis,2021). Τα τελευταία παιδαγωγικά σχήματα είναι ιδιαιτέρως γνωστά ωστόσο όπως υπογραμμίζει ο Καναδός επικοινωνιολόγος Marshall McLuhan “είναι το πλαίσιο που αλλάζει με κάθε τεχνολογία και όχι μόνο η εικόνα μέσα στο πλαίσιο” .

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι βασικά στοιχεία του παιδαγωγικού υποβάθρου του συγκεκριμένου σχεδίου ήταν η ολοένα αυξανόμενη και ποιοτικότερη εμπλοκή της τάξης με τα μαθηματικά μέσα από το ενδιάμεσο σκαλοπάτι της σύνδεσης του ψηφιακού με τον πραγματικό κόσμο (μοναστική τάξη) και αυτή καθαυτή την εμπειρία στο παιχνίδι. Η ταξινομία των διδακτικών στόχων κατά Bloom οριοθετεί τη διαδικασία και την ανατροφοδότηση που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αλλάζουν και αυτοί σημαντικά το διδακτικό και υποστηρικτικό ρόλο που έχουν κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών.

1.2. Η παιχνιδοποίηση

Η παιχνιδοποίηση είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να αυξήσει την εμπειρία των χρηστών- μαθητών και μαθητριών και να ενισχύσει την αφοσίωση στο ανατιθέμενο ερέθισμα προς μάθηση. Πολύ μεγάλο κομμάτι της εκπαιδευτικής έρευνας ασχολείται με τη βελτίωση της μάθησης και με την προσπάθεια η μάθηση η ίδια να αποτελεί εμπειρία μετασχηματιστική κυρίως μέσα από τη συνεργατική μάθηση και την υποστήριξη μεταξύ των συνομηλίκων που προσφέρει η τελευταία (Rodríguez, Riaza, & Gómez, 2017). Αποτέλεσε σημαντικό μέρος του σχεδιασμού του παρόντος σχεδίου και βασίστηκε στις διεθνείς έρευνες που σχετίζουν την εκπαίδευση με την παιχνιδοποίηση ως παράγοντα αποτελεσματικότητας της πρώτης μιας και χρησιμοποιεί τεχνικές του παιχνιδιού σε μη παιγνιώδη περιβάλλοντα (Nah, et. al., 2014). Το σημαντικό στοιχείο της παιχνιδοποίησης που εισήγαγε η συγκεκριμένη πλατφόρμα ήταν η ικανότητα του επανασχεδιασμού υλικού που δεν είναι παιγνιώδες σε μια εμπειρία που έχει παιγνιώδη μορφή. Ταυτόχρονα επανεστιάζει την προσοχή των χρηστών από την αποτελεσματικότητα που είναι ζητούμενο στη στοχοθεσία των μαθηματικών στην απόλαυση της εκτελεστικής λειτουργίας και της

μάθησης και ως εκ τούτου επηρεάζει το κίνητρο των μαθητών για περαιτέρω ενασχόληση (Nistor& Iacob, 2018, Manzano-León, 2021). Στο συγκεκριμένο σχέδιο χρησιμοποιήθηκαν όλα τα στοιχεία της παιχνιδοποίησης που φαίνεται να έχουν υψηλή αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπως :

1. Στόχοι : Ο κάθε μαθητής καλείται να ολοκληρώσει 4 πίστες μια για κάθε χωρά ξεκινώντας από την ΕΛΛΑΔΑ και πηγαίνοντάς στην ΙΡΛΑΝΔΙΑ, την ΙΣΠΑΝΙΑ και την ΚΥΠΡΟ. Κάθε πίστα έχει 30 ερωτήσεις ενώ η ελάχιστη απόδοση για να συνεχίσεις στο επόμενο επίπεδο είναι οι 25
2. Κανόνες: Το παιχνίδι μπορεί να παιχτεί είτε ατομικά είτε ομαδικά. Για τον καθένα υπάρχει ένας ξεχωριστός κωδικός και username (για την πλατφόρμα). Υπάρχουν βοήθειες, επιβραβεύσεις και απεριόριστες προσπάθειες. Κερδίζει οποίος ολοκληρώσει το παιχνίδι στον καλύτερο χρόνο με τους περισσοτέρους πόντους
3. Άμιλλα/ Κοινωνικοποίηση: Το παιχνίδι ενισχύει τις συνεργασίες και την ομαδοσυνεργατικότητα. Οι συνεργασίες ενισχύονται και με πόντους.
4. Ανταμοιβές: Κάθε σωστή απάντηση δίνει ένα αστεράκι. 25 είναι απαραίτητα για την επόμενη πίστα. Κάθε τρεις ερωτήσεις ο παίκτης κερδίζει ένα βραβείο με βάση την ιστορία της χώρας. Η πρώτη σωστή απάντηση παίρνει 15 πόντους, οι υπόλοιπες από 10 μετράει και ο χρόνος.
5. Συνεχόμενη ανατροφοδότηση: Η πλατφόρμα δίνει τη δυνατότητα ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί το χρόνο ενασχόλησης, την επίδοση, τις προσπάθειες καθώς και την εξέλιξη του παίκτη μέσα στο παιχνίδι.

Κατά αυτό τον τρόπο όλα τα οφέλη της παιχνιδοποίησης όπως αναφέρονται στην διεθνή βιβλιογραφία αποτελούν στόχο και κέντρο του καθολικού επανασχεδιασμού της διδασκαλίας των μαθηματικών στον 21^{ο} αιώνα. Πιο συγκεκριμένα κατά την χρήση τεχνικών παιχνιδοποίησης αναδεικνύονται οι ποικίλοι τρόποι μάθησης που υπάρχουν στη σύγχρονη τάξη καθώς και το ζήτημα του σεβασμού του ατομικού ρυθμού της μάθησης έναντι του μέσου όρου με τον οποίο κινούνται τα εκπαιδευτικά συστήματα. Στη συνέχεια η συνεχόμενη ανατροφοδότηση που παρέχουν τα ηλεκτρονικά μέσα και η αλλαγή του κινήτρου που παρουσιάζουν οι μαθητές μέσα από την εμπλοκή τους με τα νέα μέσα συγκαταλέγονται στους ισχυρούς παράγοντες που μεταβάλλουν προς το θετικότερο το κλίμα και τη δυναμική της σύγχρονης τάξης. Παράλληλα οδηγούν σε υψηλότερα ποσοστά αποτελεσματικότητας και μικρότερα ποσοστά εγκατάλειψης του ανατιθέμενου ερεθίσματος (Hassan et.al.,2021)

1.3. Νέες Τεχνολογίες και Μαθηματικά

Η χρήση της τεχνολογίας αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στις μέρες μας (Zhang & Aikman, 2007). Οι υπολογιστές εισήχθησαν στην εκπαίδευση τη δεκαετία του 80 και σήμερα μετά την πανδημία βλέπουμε την σημασία την οποία παίζουν. Η προσφορά εργαλείων που βελτιώνουν τις συνθήκες μάθησης έχει αποδειχτεί διαχρονικά από έρευνες (Lefbre, Deaudelin & Loiselle, 2006). Σύμφωνα με τον Dawes (2001) η τεχνολογία επηρεάζει το διάλογο ανάμεσα

σε εκπαιδευτικούς και μαθητές με τρόπο που πρωτύτερα δεν ήταν εφικτός και αλλάζει τους διδακτικούς τρόπους. Η πανδημία επηρέασε σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική κοινότητα αντιμετώπιζε την εφαρμογή των μέσων της τεχνολογίας στην καθημερινή διδακτική πράξη. Ενώ το γενικότερο εκπαιδευτικό συμπέρασμα ήταν ότι η δια ζώσης διδασκαλία δεν αντικαθίσταται η έκρηξη στη χρήση της μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα αποδεικνύεται από διεθνείς έρευνες που δίνουν την απορρόφηση μέσων τεχνολογίας στον εκπαιδευτικό κόσμο κατά την εποχή της πανδημίας σε ποσοστό 89,9% και σε ικανότητες ψηφιακής ζωής στο 86,9% (Manco-Chavez, Uribe-Hernandez et.al.,2020) αποκάλυψε ταυτόχρονα τα εμπόδια που αναχαιτίζουν την αποτελεσματικότητά της στην εκπαιδευτική διαδικασία και σχετίζονται με τις πεποιθήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις ικανότητες τους, την παραγωγή μαθησιακού υλικού με βάση την τεχνολογία και το χειρισμό του υπάρχοντος ηλεκτρονικού εξοπλισμού καθώς και την υποστήριξή τους σε σχέση με αυτόν (Bingimlas,2009).

Το σώμα των υπαρχουσών ερευνών αποδεικνύει ότι οι επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών στα μαθηματικά δύνανται να γίνουν καλύτερες μέσα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών (Higgins et al., 2012, Cheung & Slavin, 2013, Demir and Basol, 2014, Chauhan, 2017). Αποδεικνύεται μάλιστα ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που διδάσκονται μαθηματικά μέσα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις συστηματικότερα από τους μαθητές και τις μαθήτριες που διδάσκονται με τον παραδοσιακό τρόπο (Tamim et.al.,2011). Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού φαίνεται να είναι το αποτελεσματικότερο παιδαγωγικό μοντέλο διδασκαλίας μαθηματικών με τις νέες τεχνολογίες ενώ η τεχνολογία από μόνη της δεν φαίνεται να επηρεάζει τις επιδόσεις και τις γνώσεις των μαθητών και των μαθητριών (Hardman, 2019).

2. Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός

Διεθνείς έρευνες δείχνουν ότι οι αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές για την αποτελεσματικότητά τους είναι ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας επιτυχίας για τα μαθηματικά περισσότερο από και από την γνωστική τους ικανότητα, τα αισθήματα άγχους ή τις προηγούμενες μαθηματικές τους εμπειρίες(Pajares & Miller, 1994,Pajares & Miller, 1995,Pajares & Kranzler, 1995). Η χρήση αυτού του καινοτόμου εργαλείου, το οποίο κατασκευάστηκε σε συνεργασία από όλους τους φορείς-εταίρους που συμμετέχουν στο πρόγραμμα στοχεύει στην αλλαγή της στάσης και τη βελτίωση του επιπέδου εμπλοκής των μαθητών και των μαθητριών με τα μαθηματικά στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού που φαίνεται να αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα μελλοντικής ακαδημαϊκής επίδοσης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που εκτίθενται από μικρή ηλικία σε καινοτόμα τεχνολογικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τείνουν να υιοθετούν και να παράγουν καινοτομίες στους τομείς της επαγγελματικής τους ενασχόλησης αργότερα, παρακάμπτοντας παράγοντες όπως το

φύλο και το κοινωνικό- οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας. Εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα παραγωγής καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού αποτελούν τον καλύτερο παράγοντα πρόβλεψης μελλοντικών καινοτόμων υλικών από τους μαθητές και τις μαθήτριες τους μιας και κατά την διάρκεια της κατασκευής της παρούσας πλατφόρμας η συμμετοχή των μαθητών σε αυτή έδινε πλήρη ανατροφοδότηση και υπήρξε πλήρως συμμετοχική(Bell, Chetty et.al.,2019)

2.2. Πιλότος

Οι εμπλεκόμενοι φορείς κατά την διετία 2019-2021 κατέληξαν στην ολοκλήρωση του παιδαγωγικού υποβάθρου, των αρχών της παιχνιδοποίησης καθώς και στην ολοκλήρωση των σεναρίων του σχεδίου- την ιστορία δηλαδή πίσω από το παιχνίδι και τη σύνδεση μεταξύ των χωρών. Όλα αυτά αποφασίστηκαν και ολοκληρώθηκαν μετά τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας και της μελέτης των αναλυτικών προγραμμάτων των χωρών για τα μαθηματικά και τις νέες τεχνολογίες.

Το πιλοτικό πρόγραμμα χρειάστηκε 2 μήνες για να ολοκληρωθεί (Δεκέμβριος 2021- Ιανουάριος 2022) και περιελάμβανε την εφαρμογή της πλατφόρμας σε ένα από τα δύο τμήματα της Γ δημοτικού του Πειραματικού- 10^{ου} Δημοτικού Σχολείου Καλαμάτας. Την ίδια διαδικασία ακολούθησαν και τα υπόλοιπα σχολεία- εταίροι. Κάθε σχολείο έπρεπε να αφιερώσει από 2 έως 3 ώρες την εβδομάδα για να ολοκληρώσει την πλατφόρμα 12 ώρες το μέγιστο ανά σχολείο στο προκαθορισμένο διάστημα. Κατά τη διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος τα σχολεία επικοινωνούσαν μεταξύ τους μέσω email, what's up και skype. Η Omega tech παρείχε τεχνικές λύσεις σε όλα τα ζητήματα που προέκυψαν. Στον πιλότο συμμετείχαν όλοι οι υπεύθυνοι επικοινωνίας των σχολείων καθώς και δάσκαλοι κάθε τεχνογνωσίας. Περισσότεροι από ένας δάσκαλοι στήριξαν τον πιλότο, για να μπορέσουν να λυθούν τεχνικά ζητήματα στην αρχή και να κρατηθεί ημερολόγιο και σημειώσεις των διαδικασιών.

Κατά την αναπαραγωγή της πλατφόρμας βρέθηκαν λάθη που δυσκόλεψαν τους μαθητές να προχωρήσουν. Όλα τα σχολεία αποφάσισαν να μην παρεμβαίνουν στην διαδικασία και να επιστρέψουν στις δυσκολίες μετά το πέρας του πιλότου. Άρα κανείς δεν δίδαξε κάτι καινούργιο. Όλες οι λάθος επιλογές, τα λάθη τεκμηριώθηκαν και διορθώθηκαν μετά από εκ νέου συναντήσεις ανατροφοδότησης.

2.3. Αποτελέσματα

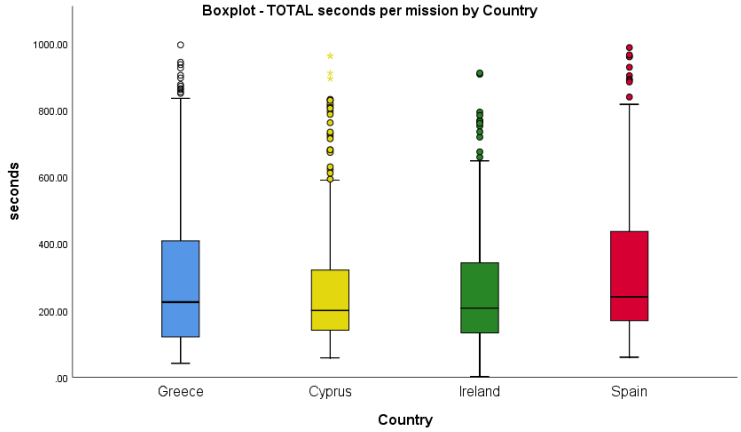
Οι προσπάθειες που χρειάστηκαν οι μαθητές όλων των χωρών για την ολοκλήρωση μιας αποστολής ήταν αντίστοιχες, με τις μέσες τιμές να κινούνται λίγο πάνω από τις δύο προσπάθειες. Φαίνεται ότι το διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα και οι συνεπακόλουθες διάφορες στο γνωστικό επίπεδο δε επηρέασαν. Αντίθετα οι μέσοι χρόνοι φαίνεται να παρουσιάζουν κάποιες διαφορές με τους μαθητές από την Ιρλανδία και την Ελλάδα να χρειάζονται σχεδόν ένα λεπτό λιγότερο για να φέρουν σε πέρας κάποια αποστολή.

Πίνακας 1: Συσχέτιση επιτυχημένης προσπάθειας με χρόνο

	Επιτυχυμένη προσπάθεια			Χρόνος		
Country	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation
Cyprus	2.30	429	0.832	400.1463	369	525.50818
Greece	2.10	578	0.957	342.8060	469	322.71022
Ireland	2.35	436	0.883	326.4964	274	414.91294
Spain	2.10	763	0.947	411.7150	379	396.03568

Σε όλες τις χώρες υπήρξαν περιπτώσεις που οι μαθητές χρειάστηκαν αρκετά μεγαλύτερο χρόνο από τους υπόλοιπους, όπως φαίνεται και στο παρακάτω συγκριτικό διάγραμμα boxplot.

Εικόνα 1: Συγκριτικό διάγραμμα boxplot

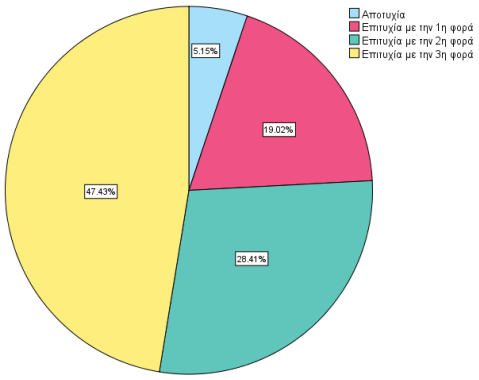


Σχετικά με τους μαθητές από την Ελλάδα, στην ηλεκτρονική πλατφόρμα καταγράφηκαν συνολικά 447 πραγματικές προσπάθειες από μαθητές του 10ου Πειραματικού Σχολείου Καλαμάτας. Ως αποδεκτές προσπάθειες θεωρήθηκαν αυτές που έγιναν κατά διάρκεια του σχολικού ωραρίου. Από το σύνολο των προσπαθειών οι 424 ήταν επιτυχημένες, ποσοστό 94,9%. Συχνότερα καταγράφηκε επιτυχία με την τρίτη προσπάθεια (47,4%), ενώ επιτυχία με την πρώτη προσπάθεια υπήρχε στο 19% των περιπτώσεων.

Πίνακας 2: Πρώτη Επιτυχημένη Προσπάθεια

	Πρώτη επιτυχημένη προσπάθεια			
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αποτυχία	23	5.1	5.1	5.1
Επιτυχία με την 1η φορά	85	19.0	19.0	24.2

	Επιτυχία με την 2η φορά	127	28.4	28.4	52.6
	Επιτυχία με την 3η φορά	212	47.4	47.4	100.0
	Total	447	100.0	100.0	



Διαπιστώθηκε μια μέτρια συσχέτιση μεταξύ της πρώτης επιτυχημένης προσπάθειας των μαθητών σε μία αποστολή και του χρόνου που χρειάστηκε. Δηλαδή οι μαθητές που χρειάστηκαν σχετικά περισσότερες προσπάθειες χρειάστηκαν και περισσότερο χρόνο. Επίσης, ο αύξων αριθμός της αποστολής αντιστοιχούσε στο επίπεδο δυσκολίας. Διαπιστώθηκε ότι υπήρξε μέτρια αρνητική συσχέτιση μεταξύ την επιτυχημένης προσπάθειας και του βαθμού δυσκολίας. Δηλαδή, παρά τον μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας οι μαθητές έλυναν τον γρίφο ευκολότερα. Σε αυτό φαίνεται να βοηθά η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με το περιβάλλον της πλατφόρμας.

Πίνακας 3: Συσχέτιση πρώτης επιτυχημένης προσπάθειας και χρόνου

		Χρόνος (sec)	Επίπεδο δυσκολίας
Πρώτη επιτυχημένη προσπάθεια	CorrelationCoefficient		
	Sig. (2-tailed)	<0,01	0,01
	N	0,447	-0,406

3. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Παρατηρήθηκε ότι όταν οι μαθητές έχουν την δυνατότητα μέσα από ένα δομημένο πρόγραμμα να επιλέγουν τις στρατηγικές εκείνες που νιώθουν πιο άνετα να χρησιμοποιήσουν σταδιακά ολοένα και περισσότερο χρησιμοποιούν νέες, νιώθοντας μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ως εκ τούτου βελτιώνουν τον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται με τα μαθηματικά μιας και η βελτιωμένη επίδοσή τους, τους ανατροφοδοτεί θετικά (Zhang, Xin et.al.,2014). Η πλατφόρμα και η χρήση της οδηγούν σε συνεργατική μάθηση. Η μέθοδος διδασκαλίας άλλαξε σε διαφορετικά σχήματα και δυναμική. Οι μαθητές αναφέρονταν ο ένας στον άλλο χωρίς να δίνουν

τις απαντήσεις, αλλά δείχνοντας τον τρόπο που φτάνουν στο αποτέλεσμα (μεταγνωστική μάθηση). Η σημασία αυτού είναι μεγάλη αφού οι μεταγνωστικές δεξιότητες εμφανίζονται συχνά με την ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης (Garrett et al., 2006). Οι μεταγνωστικές δεξιότητες και η ανάπτυξή τους φαίνεται να έχουν σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της δεξιότητας επίλυσης προβλήματος και να ωφελούν με την ίδια βαρύτητα αγόρια και κορίτσια (Babakhani,2011).

Παράλληλα**,** οι μαθητές ένιωσαν περισσότερο κίνητρο να ζητήσουν βοήθεια εξερεύνησαν νέο υλικό ειδικά στις πίστες-δοκιμασίες που το περιεχόμενο δυσκόλευε. Περισσότερα από ένα άτομα ήταν διαθέσιμα για τη βοήθειά και αυτό τους διευκόλυνε. Η πλειοψηφία τους δήλωσε ότι ένιωθαν ότι έγιναν καλύτεροι στα μαθηματικά ενώ έπαιζαν στην πλατφόρμα. Παρατηρήθηκαν δεξιότητες στη χρήση της πληροφορικής, καθώς γρήγορα οι μαθητές έμαθαν πώς να εισέρχονται και να βγαίνουν στην πλατφόρμα και να χρησιμοποιούν την πλατφόρμα με τον καλύτερο τρόπο για να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα στο παιχνίδι. Το πιο δύσκολο υλικό προσεγγίστηκε καλύτερα, χωρίς φόβο. Οι πρακτικές μαθηματικές τεχνικές της καθημερινής ζωής βρήκαν τον δρόμο τους μέσα στην τάξη, δείχνοντας στους μαθητές ότι η γνώση μπορεί να επιτευχθεί μέσα στην τάξη, αλλά υπερβαίνει αυτή και δίνει λύσεις στην καθημερινή ζωή (Chew & Gerbin, 2021).

Η διαφορά στην αλλαγή της δυναμικής της τάξης παρατηρήθηκε και από το γεγονός ότι οι μαθητές που δεν αναλάμβαναν πρωτοβουλίες μέσα στην τάξη έδειξαν κρυφά ταλέντα μέσω της χρήσης των ΤΠΕ. Η αλλαγή αυτή δημιούργησε χώρο για διαφοροποίηση στην διδασκαλία και δημιούργησε χρόνο που είναι ένα από τα πιο πιεστικά ζητήματα διδακτικής στις μέρες μας, με τον τρόπο που τον αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους και την παραγωγικότητά τους στη διδακτική διαδικασία. Αυτός ο χρόνος οδήγησε στην εφαρμογή διδακτικών τεχνικών μεγαλύτερης λεπτομέρειας σε μαθητές που δυσκολεύονταν (Ασλανίδου, Γεωργιάδης, Μενεξές, κ.ά.,2008). Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν, αποδεικνύουν ότι η διδασκαλία με λεπτομέρειες στις μαθηματικές επιστήμες στους μαθητές των τριών πρώτων τάξεων, βοηθούν τους μαθητές όλων των ικανοτήτων και ιδιαιτέρως αυτούς που έχουν μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά (Doabler & Fien, 2013). Έτσι λοιπόν το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού επωφελήθηκε από τη χρήση του δικού του ρυθμού μέσα στο παιχνίδι. Οι αρχές της παιχνιδιοποίησης επηρέασαν τα κίνητρα των συμμετεχόντων μαθητών (Kovisto & Hamari, 2019). Διεθνείς μελέτες και αναφορές έχουν δείξει ότι οι πεποιθήσεις των μαθητών για τα επιτεύγματά τους στα μαθηματικά μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο μάθησής τους (Pajares & Miller, 1994, Pajares &Miller, 1995, Pajares & Kranzler, 1995). Από αυτό μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η πλατφόρμα ως εκπαιδευτικό εργαλείο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να ξεπεράσουν τους φόβους τους και να τα καταφέρουν καλύτερα στα μαθηματικά.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες που εκτίθενται από μικρή ηλικία σε καινοτόμα τεχνολογικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τείνουν να υιοθετούν και να παράγουν

καινοτομίες στους τομείς της επαγγελματικής τους ενασχόλησης αργότερα, παρακάμπτοντας παράγοντες όπως το φύλο και το κοινωνικό- οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας. Εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα παραγωγής καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού αποτελούν τον καλύτερο παράγοντα πρόβλεψης μελλοντικών καινοτόμων υλικών από τους μαθητές και τις μαθήτριες τους μιας και κατά την διάρκεια της κατασκευής της παρούσας πλατφόρμας η συμμετοχή των μαθητών σε αυτή έδινε πλήρη ανατροφοδότηση και υπήρξε πλήρως συμμετοχική(Bell, Chetty et.al.,2019).

Τέλος οι εκπαιδευτικοί με την χρήση των ICT και στις 4 χώρες παρατηρούν βελτίωση της μαθηματικής ικανότητας των μαθητών τους μιας και όπως σημειώθηκε οι μαθητές πέτυχαν υψηλότερα ποσοστά αλληλεπίδρασης (Neurath & Stephens, 2006, Condie & Munro, 2007). Ταυτόχρονα ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετατρέπεται σε διευκολυντή κάτι που λειτουργεί σαν ανασταλτικός παράγοντας για burn-out, μιας και η χρήση νέων τεχνολογιών και καινοτομιών σχετίζεται με καλύτερο έλεγχο των ζητούμενων εκπαιδευτικών πληροφοριών, καλύτερη αναζήτηση των πηγών για τη διδασκαλία και ευκολότερη διαχείριση της πολυπλοκότητας της τάξης. Κατά αυτό το τρόπο οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πιο ικανοί, αποτελεσματικότεροι και πιο ευτυχείς (Pozo-Rico et.al.,2020). Μέσα από αυτό το σχέδιο αναδείχτηκε η ανάγκη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα με την υποστήριξη από τους κατάλληλους φορείς (πανεπιστήμια, τεχνικές εταιρείες)διότι όσο πιο υψηλή η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην κατασκευή ενός προγράμματος τόσο μεγαλύτερη απορροφητικότητα αυτό έχει στη σχολική πράξη μιας και οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που φαίνεται να αποτυπώνουν καλύτερα την ταυτότητα των σύγχρονων τάξεων (Gilliland-Swetland et.al.,1999).

Επισημαίνεται ότι τα δεδομένα και τα στοιχεία που συλλέχθησαν από την αρχή έως το τέλος του προγράμματος υπόκεινται σε περαιτέρω αναλύσεις και συσχετίσεις παραγόντων και μεταβλητών. Το πρόγραμμα οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να παρακολουθούν αναλυτικά στην επίσημη ιστοσελίδα του που είναι η:

http://www.idea-erasmus.eu/

Βιβλιογραφία

Ασλανίδου,Σ., Γεωργιάδης,Μ., Μενεξές, Γ., Οικονόμου, Α., Πάντα, Δ., Σταυρίδης, Φ., Παπαδόπουλος, Σ.(2008). *Η διαχείριση του χρόνου στην εκπαιδευτική διαδικασία, Ερευνητική Μελέτη*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Οικονομικών και Κοινωνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη

Babakhani, N. (2011). The effect of teaching the cognitive and meta-cognitive strategies (self-instruction procedure) on verbal math problem-solving performance of primary school students with verbal problem-solving difficulties. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 563-570.

Bell, A., Chetty, R., Jaravel, X., Petkova, N., & Van Reenen, J. (2019). Who becomes an inventor in America? The importance of exposure to innovation. *The Quarterly Journal of Economics*, *134*(2), 647-713.

Bingimlas, K. A. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics, science and technology education*, *5*(3), 235-245.

Chauhan, S. (2017). A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students. *Computers & Education*, *105*, 14-30.

Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2013). The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Educational research review*, *9*, 88-113.

Condie, R., & Munro, B. (2007). Anlayse Impact of ICT on Learning and Teaching. In L. Seagraves, & S. Kenesson (Eds.), *The Impact of ICT in Schools—A Landscape Review*. Glasgow: University of Strathclyde.

Dawes, L.(2001). What stops teachers using new technology? Στο : M. Leask (Ed.), *Issues in Teaching using ICT* (pp.61-79). London: Rooutledge

Demir, S., & Basol, G. (2014). Effectiveness of Computer-Assisted Mathematics Education (CAME) over Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *14*(5), 2026-2035.

Doabler, C. T., & Fien, H. (2013). Explicit Mathematics Instruction: What Teachers Can Do for Teaching Students With Mathematics Difficulties. *Intervention in School and Clinic*, *48*(5), 276–285. https://doi.org/10.1177/1053451212473151

Education: contributing to skills and jobs, αποσπάστηκε από τον ιστότοποhttps://ec.europa.eu/info/sites/default/files/leaders-working-lunch-education_en.pdf , στις 25-1-2022

Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology, 41*(4), 47-56.

Gilliland-Swetland, A. J., Kafai, Y. B., & Landis, W. E. (1999). Integrating primary sources into the elementary school classroom: A case study of teachers' perspectives. *Archivaria*, 89-116.

Hardman, J. (2019). Towards a pedagogical model of teaching with ICTs for mathematics attainment in primary school: A review of studies 2008–2018. *Heliyon*, (5), e01726.

Hassan, M. A., Habiba, U., Majeed, F., & Shoaib, M. (2021). Adaptive gamification in e-learning based on students' learning styles. *Interactive Learning Environments*, *29*(4), 545-565.

Higgins, S., Xiao, Z., & Katsipataki, M. (2012). The Impact of Digital Technology on Learning: A Abstract for the Education Endowment Foundation. Full Report. *Education Endowment Foundation*.

Lave, J. And Wegner, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.

Lefebre,S., Dandelin, D. & Loiselle, J.(2006, 27th- 30th November). *ICT Implentantion stages of primary school teachers: The practices and coneptions of teaching and learning.* Paper presented at the Australian Association for Research in Education National Conference, Adelaide, Australia

Manco-Chavez, J. A., Uribe-Hernandez, Y. C., Buendia-Aparcana, R., Vertiz-Osores, J. J., Isla Alcoser, S. D., & Rengifo-Lozano, R. A. (2020). Integration of ICTS and Digital Skills in Times of the Pandemic COVID-19. *International Journal of Higher Education*, *9*(9), 11-20.

Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M. A., Guerrero-Puerta, L., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., & Alias, A. (2021). Between level up and game over: A systematic literature review of gamification in education. *Sustainability*, *13*(4), 2247.

Montague, M.(1995). Cognitive Instruction and Mathematics: Implications for students with learning disorders. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 17, 39-49.

Nah, F. F. H., Zeng, Q., Telaprolu, V. R., Ayyappa, A. P., & Eschenbrenner, B. (2014, June). Gamification of education: a review of literature. In *International conference on hci in business* (pp. 401-409). Springer, Cham.

Neurath, R. A., & Stephens, L. J. (2006). Classroom Notes the Effect of Using Microsoft Excel in a High School Algebra Class. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, *37*, 721-727

Nistor, G. C., & Iacob, A. (2018). The advantages of gamification and game-based learning and their benefits in the development of education. In *The international scientific conference eLearning and software for education*, 1, 308-312, "Carol I" National Defence University.

Orenstein, G. A., & Lewis, L. (2021). Eriksons stages of psychosocial development. In *StatPearls [Internet]*. StatPearls Publishing.

Pajares, F., & Kranzler, J.(1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem solving. Contemporary Educational Psychology, 20, 426-443.

Pajares, F., & Miller, M.D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics outcomes: The need for specificity of assessment. Journal of Counseling Psychology, 42, 190-198.

Pajares, F., & Miller, M.D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. Journal of Educational Psychology, 86 (2), 193-203.

Pozo-Rico, T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A., & Castejón, J. L. (2020). Teacher training can make a difference: tools to overcome the impact of COVID-19 on primary schools. An experimental study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(22), 8633.

Reiners, T., Wood, L. C., Chang, V., Gütl, C., Herrington, J., Teräs, H., & Gregory, S. (2012). Operationalising gamification in an educational authentic environment.

Rodríguez, A. I., Riaza, B. G., & Gómez, M. C. S. (2017). Collaborative learning and mobile devices: An educational experience in Primary Education. *Computers in Human Behavior*, *72*, 664-677.

Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.

Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F. (2011). What Forty Years of Research Says About the Impact of Technology on Learning: A Second-Order Meta-Analysis and Validation Study. *Review of Educational Research*, *81*(1), 4–28. https://doi.org/10.3102/0034654310393361

Zhang, D., Xin, Y. P., Harris, K., & Ding, Y. (2014). Improving Multiplication Strategic Development in Children With Math Difficulties. *Learning Disability Quarterly*, *37*(1), 15–30. https://doi.org/10.1177/0731948713500146

Zhang, P. & Aikman, S.(2007). Attitudes in ICT Acceptance and use. Στο: J.Jacko (Ed.), *Human- Computer Interaction, Part I* (pp.1021-1030). Syracuse, NY: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), 2012–15,PIAAC International Highlights Web Report (NCES 2020-127).

Vygotsky, L. S. (2012). The collected works of LS Vygotsky: Scientific legacy. Springer Science & Business Media.

Ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας σε παιγνιώδη και ψηφιακά περιβάλλοντα: ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής

Ελένη Κοροσίδου
Επιστημονική Συνεργάτιδα/ Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Π.Δ.Μ.
ekorosidou@uowm.gr
Ελένη Γρίβα
Καθηγήτρια, Π.Δ.Μ.
egriva@uowm.gr

Περίληψη
Η σύγχρονη πραγματικότητα στη χώρα μας ,έτσι όπως έχει διαμορφωθεί από την εισροή των μεταναστευτικών ρευμάτων, οδηγεί στη δημιουργία νέων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και στην ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών στις νέες προκλήσεις και απαιτήσεις. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) θέτει τις βάσεις για την ένταξη των παιδιών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται αφενός η αποτύπωση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Τ.Υ. της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας, αφετέρου η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του σχεδιασμού και της εφαρμογής ενός επιμορφωτικού προγράμματος για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 (δεύτερης γλώσσας) στις Τ.Υ.. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν πως το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε με βάση τα παιχνίδια και την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) συνέβαλε στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 στις Τ.Υ., με βασικό άξονα την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Επιμορφωτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικοί, Τάξεις Υποδοχής, διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, Τ.Π.Ε. .

Abstract
The reality created by the influx of migratory flows during the last decades in Greece leads to the formation of new educational environments and the need for teachers to adapt to new challenges and requirements. At the level of educational policy, the operation of the Reception Classes serves as a fundamental step for the integration of children from immigrant backgrounds in the educational system of our country. In the present study, on the one hand, we make an attempt to capture the training needs of Reception Classes teachers in the Educational Region of Western Macedonia. On the other hand, we reflect on the effectiveness of the design and implementation of a training program to enhance intercultural communication in the teaching of Greek as L2 in Reception Classes. The results of the study show that the teaching material designed by utilizing games and Information and Communication Technologies (ICTs)

contributed to the effective teaching of Greek as L2 (second language) in Reception Classes, focusing on the development of intercultural communication skills.

Keywords: Training program, teachers, Reception Classes, intercultural communication skills, ICT.

0. Εισαγωγή

Οι οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις σηματοδότησαν, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, και συνεχίζουν να σηματοδοτούν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των κοινωνιών του σύγχρονου κόσμου. Ως αποτέλεσμα, δημιουργούνται νέες «προκλήσεις» τόσο στο επίπεδο της πολιτικής ζωής, όσο και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Στην Ελλάδα, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, η ίδρυση των πρώτων Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) ήδη από το 1980 (Φ.Ε.Κ. 1105 τ.Β΄/4-11-1980) θέτει τις βάσεις για την ένταξη των παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Επιπρόσθετα, για την προώθηση της ισότιμης ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα των παιδιών με μεταναστευτικό προφίλ, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λαμβάνουν υπόψη τους την πολιτισμική ετερότητα, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες προς όλους τους/ τις μαθητές/ τριες (Jokikokko & Uitto, 2017) και υιοθετώντας νέες παιδαγωγικές πρακτικές και μεθόδους.

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος για εκπαιδευτικούς που υπηρέτησαν σε Τ.Υ., οι οποίες λειτούργησαν κατά το σχολικό έτος 2021-2022 στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας. Μέσα από τη συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα επιδιώκεται να διερευνηθεί η αξιοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε παιγνιώδη και ψηφιακά περιβάλλοντα, με απώτερο στόχο την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, δηλαδή της ικανότητας για γλωσσική και μη λεκτική (παραγλωσσική και εξωγλωσσική) αλληλόδραση σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Στη διεθνή και εθνική βιβλιογραφία υπογραμμίζεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών για συνεχή πρακτική και διαβίου μάθηση με στόχο την επιτυχή διαχείριση του μαθητικού πληθυσμού που προέρχεται από διαφορετικά έθνη, την προώθηση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων των μελλοντικών εκπαιδευτικών, καθώς και την επαγγελματική ανάπτυξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Jokikokko & Uitto, 2017).

Η επιμόρφωση ορίζεται ως «οποιαδήποτε ενέργεια η οποία συμβάλλει άμεσα ή έμμεσα στην επαγγελματική εξέλιξη του/ της εκπαιδευτικού, από την πρώτη ημέρα ανάληψης της υπηρεσίας ως και την ημέρα της συνταξιοδότησής του» (Henderson, 1978). Η αποτελεσματική επιμόρφωση φαίνεται πως συμβάλλει στη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να συνδέσουν τη θεωρητική γνώση που έχουν με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν (Hawley & Valli, 1999). Έχει καταδειχθεί πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθίσταται αναγκαία (Κολέζα, 2014), προκειμένου οι ίδιοι να εξοικειώνονται και να εφαρμόζουν καινοτόμες πρακτικές και μεθόδους (Χατζηδήμου, 2012). Τα επιμορφωτικά προγράμματα υποστηρίζουν τους/ τις

εκπαιδευτικούς στην απόκτηση γνώσεων, καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την υιοθέτηση στάσεων, προκειμένου τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα στελέχη της εκπαίδευσης να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και να υποστηρίζουν με επιτυχία τις ανάγκες των μαθητών/ τριών του 21ου αιώνα. Παρόλα αυτά, καταγράφεται η ανάγκη για πιο συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στον ελλαδικό χώρο (Βεργίδης, 2012· Γρίβα & Στάμου, 2014· Stathopoulou & Dassi, 2020). Επιπλέον, αναδεικνύεται η ανάγκη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ, οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στην ποιοτική μάθηση και διδασκαλία (Unesco, 2017), όχι μόνο για την προσωπική τους ανέλιξη αλλά και για την καθοδήγηση των μαθητών/ τριών τους σε ένα περιβάλλον ενεργητικής μάθησης (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004).

Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα επιτάσσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων ευαισθητοποίησης, όχι μόνο για τον «κυρίαρχο» πολιτισμό, αλλά και για τους άλλους πολιτισμούς (García & Li, 2014). Σύμφωνα με τους Berry και Vedder (2016), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν ή να αποτρέψουν τη θετική ένταξη των παιδιών-μεταναστών, ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτουν. Αναλυτικότερα, οι ρεαλιστικοί στόχοι, η υποστήριξη από σημαντικούς ενήλικες και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άλλα παιδιά συμβάλλουν στην προστασία των παιδιών που προσπαθούν να προσαρμοστούν και να θέσουν τις βάσεις για το μέλλον τους σε μια νέα χώρα (Biasutti και συν., 2019). Με άλλα λόγια, στόχος είναι η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής κατανόησης, δηλαδή, της κατανόησης του δικού μας πολιτισμού, των άλλων πολιτισμών, αλλά και της αντίληψης για τις συγκλίσεις και αποκλίσεις ανάμεσα σε αυτούς τους πολιτισμούς αλλά και της ικανότητας να επικοινωνεί το άτομο αποτελεσματικά σε δυο διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Γρίβα & Κωφού, 2020· Rader, 2018). Υπό αυτό το πρίσμα, η δυνατότητα δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών και των γλωσσών συνιστά προτεραιότητα αναφορικά με το σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Barnet & Lee 2003· Kramsch, 2003).

Συνολικά, ο μαθητής, ως ενεργός πολίτης του 21ου αιώνα, καλείται να οικοδομεί σχέσεις αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού με τους συμμαθητές και αυριανούς συμπολίτες του, να αναπτύσσει στάσεις αποδοχής προς τους διαφορετικούς πολιτισμούς, να επιδιώκει την αποτελεσματική επικοινωνία και να προσανατολίζεται στην επίλυση των διαφορών, όπου αυτό απαιτείται (Deardorff, 2006). Με άλλα λόγια, καλλιεργεί την ιδιότητα του πολίτη, δηλαδή την πολιτειότητα (citizenship), μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρονται για αυτενέργεια, συνεργασία, ενεργό συμμετοχή σε δράσεις και αλληλεπίδραση σε δημοκρατικό περιβάλλον (Eurydice, 2005). Έτσι, αναδεικνύεται η σημαντικότητα και η πρωτοτυπία διεξαγωγής της παρούσας μελέτης, με άξονα τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αποτίμηση της επίδρασης επιμορφωτικού προγράμματος με εκπαιδευτικούς Τ.Υ. για την υλοποίηση μαθησιακών δραστηριοτήτων σε παιγνιώδη και ψηφιακά περιβάλλοντα (βλ. 2.3.1) με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης και επικοινωνίας.

2. Η παρούσα μελέτη

2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Μέσα από την παρούσα έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του σχεδιασμού και της εφαρμογής ενός επιμορφωτικού προγράμματος που στόχευε στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας με την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, υποστηρίχθηκαν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (Γ2) σε Τ.Υ. σε σχολικές μονάδες της Δυτικής Μακεδονίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τ.Υ;
2. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών Τ.Υ. αναφορικά με τις δυνατότητες αξιοποίησης του επιμορφωτικού υλικού α) πριν, β) κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, και γ) μετά την αξιοποίησή του στις τάξεις τους;
3. Με ποιους τρόπους μπορεί να διευκολυνθεί η εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2 από μετανάστες μαθητές που φοιτούν στις Τ.Υ.;

2.2. Συμμετέχοντες και πλαίσιο εφαρμογής

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ήταν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στις Τ.Υ. της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 6 εκπαιδευτικοί Τ.Υ. (γυναίκες) από 5 σχολικές μονάδες (των νομών Κοζάνης και Καστοριάς), με τη σύμφωνη γνώμη των διευθυντών των σχολικών μονάδων και την εθελοντική συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών Τ.Υ. Η διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν 6 μήνες (Νοέμβριος 2021-Απρίλιος 2022).

2.3. Μεθοδολογία και ερευνητική διαδικασία

2.3.1. Σχεδιασμός και εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος

Οι Byram, Holmes και Savvides (2013) τονίζουν τη σημασία της συμπερίληψης της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας στην εκμάθηση και τη διδασκαλία των γλωσσών μέσα από την άμεση διδασκαλία, αξιοποιώντας μεθόδους και υλικά που εστιάζουν σε μια ποικιλία πλαισίων χρήσης γλώσσας (Kramsch, 2015). Υπό αυτό το πρίσμα, οι ερευνήτριες εστίασαν στις δυνατότητες καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας μέσα από τις δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια του παρόντος επιμορφωτικού προγράμματος.

Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν στη χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων και παιχνιδιών, και στη συνέχεια τα εφάρμοσαν στο περιβάλλον των Τ.Υ.. Η πλειονότητα των δραστηριοτήτων είχαν παιγνιώδη χαρακτήρα, όπως παιχνίδια επιτραπέζια, κινητικά/ μουσικοκινητικά, παιχνίδια μνήμης, παιχνίδια ρόλων και δημιουργικά παιχνίδια (βλ. Κοροσίδου & Γρίβα, 2022). Το ευέλικτο και φιλικό περιβάλλον μάθησης που δημιουργείται μέσα από το παιχνίδι απαλλάσσει τα παιδιά από το άγχος και τον φόβο του λάθους, προσφέροντας, παράλληλα, ευκαιρίες για διασκέδαση (Brewster, και συν., 2004· Kirsch, 2008) και για ανάπτυξη των κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων τους (Bransford, και συν., 2000· Ersoz, 2000). Σε ένα

τέτοιο πλαίσιο, φαίνεται πως ενισχύεται η αυθόρμητη συμμετοχή και η χρήση της γλώσσας για επικοινωνία ακόμη και για τους πιο διστακτικούς μαθητές (Γρίβα & Σέμογλου 2015).

Η Ολική Κινητική Αισθητηριακή Απόκριση (Total Physical Response) αξιοποιήθηκε για τον σχεδιασμό του διδακτικού υλικού και την εφαρμογή ορισμένων δραστηριοτήτων στις Τ.Υ. Στην Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση (ΟΑΚΑ) οι δραστηριότητες συνιστούν χρήσιμο εργαλείο στην πρώιμη εκμάθηση της Γ2, καθώς οι μικροί μαθητές έχουν την ευκαιρία να αποκριθούν σε απλές λεκτικές εντολές με εξωλεκτικές ενέργειες, μέσω της φυσικής κίνησης, με στόχο τη μετάδοση του νοήματος και την ευκολότερη ανάκληση της γλώσσας (Asher, 1977 σε Γρίβα & Σέμογλου, 2015). Με άλλα λόγια, στην ΟΑΚΑ τα παιδιά «κάνουν ή μιμούνται αυτά τα οποία αναφέρουμε…, ακολουθούν οδηγίες για ένα παιχνίδι ή κάποια χειροτεχνία…, μιμούνται ένα τραγούδι, μια ρίμα ή μια ενέργεια…, δραματοποιούν ένα παιχνίδι ρόλο» (Reilly & Ward, 2003, σ. 9). Έμφαση δόθηκε στον «αυθεντικό» σκοπό της επικοινωνίας, μέσω των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται και στη διαδικασία μάθησης, παρά στο αποτέλεσμα.

Επιπλέον, οι ερευνήτριες αξιοποίησαν την αφήγηση ιστοριών, καθώς στη σχετική βιβλιογραφία καταγράφονται τα πολλαπλά οφέλη της ως εκπαιδευτικού εργαλείου για την εκμάθηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας (Γ2/ ΞΓ) (Curtain & Dahlberg, 2004· Mixon & Temu, 2006· Shin, 2006). Όπως παρατηρούν, άλλωστε, οι Kleckner και Duval (2007), η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα κομμάτι της διδακτικής πράξης στο σχολείο του 21ου αιώνα. Για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών/ τριών με τη χρήση των ΤΠΕ χρησιμοποιήθηκαν και τα ψηφιακά εργαλεία που υπάρχουν στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον, ώστε να παρέχονται οι δυνατότητες για την υποστήριξη της ψηφιακής αφήγησης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, δημιουργήθηκε από τις ερευνήτριες το πλαίσιο ανάπτυξης γλωσσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, το οποίο αποτέλεσε τη βάση για την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος και περιλαμβάνει δραστηριότητες ενταγμένες σε τρεις άξονες:

α) την εφαρμογή δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στην ενίσχυση των *πολυγραμματισμών*: δραστηριότητες και παιχνίδια σε ψηφιακό περιβάλλον, ψηφιακές αφηγήσεις, παιχνίδια κατασκευών και επιτραπέζια παιχνίδια,

β) την εφαρμογή *δημιουργικών δραστηριοτήτων,* για την επικοινωνία και την αλληλόδραση στη γλώσσα-στόχο σε ένα ευχάριστο και χαλαρωτικό μαθησιακό περιβάλλον και

γ) την εφαρμογή *επικοινωνιακών παιχνιδιών και δραστηριοτήτων,* για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/ τριών.

Ο βαθμός δυσκολίας των δραστηριοτήτων καθορίζονταν από ποικίλους παράγοντες, όπως το επίπεδο γλωσσομάθειας που απαιτούνταν για την επιτυχή ολοκλήρωση της δραστηριότητας, την εμπειρία των μαθητών/ τριών, την πολυπλοκότητα της δραστηριότητας, καθώς και την υποστήριξη που μπορούσε να παρέχει ο εκπαιδευτικός (Feez, 1998).

2.3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων και αποτίμησης του προγράμματος

Η αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος στηρίχθηκε στο μοντέλο που προτείνεται από τον Guskey (2000) για την αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Για την αποτύπωση της επίδρασης του επιμορφωτικού προγράμματος και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή των προτεινόμενων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων χρησιμοποιήθηκαν:

α) η κλίμακα διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα με ερωτήματα ανοικτού τύπου, καθώς και

β) η συζήτηση σε ομάδες εστίασης καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος.

Α Φάση

Σε πρώτη φάση καταγράφηκαν οι ανάγκες των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών Τ.Υ.. Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι προσδοκίες και οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, μέσα από μια κλίμακα διερεύνησης των προσδοκιών, καθώς και των γνώσεών τους.

Η διερεύνηση αναγκών αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία, κατά την οποία λαμβάνονται υπόψη τόσο οι α) συνειδητές και ρητές ανάγκες, οι οποίες έχουν πιο άμεσο χαρακτήρα, β) οι συνειδητές και μη ρητές ανάγκες και οι λανθάνουσες ανάγκες, οι οποίες απαιτούν πιο συστηματική διερεύνηση, ώστε να αναγνωριστούν (Βεργίδης, 2003, σ. 109).

Β Φάση

Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος αξιολογούνταν οι γνώσεις που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες από την εμπλοκή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα μέσα από τις συζητήσεις σε ομάδες εστίασης, ώστε να αποτιμώνται οι δεξιότητες και οι στάσεις των συμμετεχόντων, καθώς και η εφαρμογή της νέας γνώσης κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης του προγράμματος.

3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα, που προέκυψαν από την ποιοτική θεματική ανάλυση (Miles & Huberman,1994) και παραθέτονται σε αυτό το κείμενο, αποτελούν ένα μέρος των δεδομένων που συλλέχθηκαν στο συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα.

3.1 Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την θεματική ανάλυση των ερωτήσεων ανοικτού τύπου που δόθηκαν στις επιμορφούμενες εκπαιδευτικούς, πριν από την έναρξή του προγράμματος. Σημειώνεται ότι η θεματική ανάλυση συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων (Braun & Clarke 2012, σ. 57), ώστε να αποκτηθεί γνωστική πρόσβαση σε συλλογικούς τρόπους νοηματοδότησης και σε εμπειρίες.

Πίνακας 1: Δεδομένα που προέκυψαν από τη θεματική ποιοτική ανάλυση αναφορικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών

ΘΕΜΑΤΙΚΗ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Συμμετοχή σε επιμορφωτικό πρόγραμμα	1. Ανάγκη επιμόρφωσης και διά βίου μάθησης	i. επιμόρφωση για το πλαίσιο διδασκαλίας στις Τ.Υ. ii. έγκαιρη επιμόρφωση πριν την ανάληψη διδακτικού έργου iii. επιμόρφωση σε τακτά χρονικά διαστήματα
	2. Λόγοι παρακολούθησης επιμορφωτικού προγράμματος	iv. επικαιροποίηση γνώσεων v.εφαρμογή νέων προσεγγίσεων στην τάξη vi.απόκτηση επιπλέον/ νέων γνώσεων
Υλοποίηση επιμορφωτικού προγράμματος	3.Προσδοκίες από το επιμορφωτικό πρόγραμμα	vii. εμπλουτισμός διδακτικού υλικού viii. συνεργασία και αλληλεπίδραση με συναδέλφους Τ.Υ. ix. πρακτικός προσανατολισμός x. ενεργή συμμετοχή xi. καινοτόμες ιδέες xii. αξιοποίηση ψηφιακών μέσων
	4.Πιθανές δυσκολίες/ εμπόδια για την παρακολούθηση του προγράμματος	xiii. ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή στη σχολική μονάδα xiv. αδυναμία συμμετοχής σε δια ζώσης συναντήσεις xv. συμμετοχή σε συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου xvi. έλλειψη χρόνου xvii. περιορισμένες γνώσεις χειρισμού Η/ Υ
Περιεχόμενο επιμορφωτικού προγράμματος	5.Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	xviii. τρόποι ανάπτυξης διαπολιτισμικής ικανότητας xix. μέθοδοι ενίσχυσης διαπολιτισμικής επικοινωνίας xx. υλοποίηση βιωματικών δράσεων
	6.Εκπαιδευτική αξιοποίηση ΤΠΕ	xxi. αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών xxii. τρόποι ένταξης ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία xxiii. εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων με χρήση ΤΠΕ

3.2. Συζητήσεις σε ομάδες εστίασης

Από την θεματική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχτηκαν από τις ομάδες εστίασης, προέκυψαν δεδομένα αναφορικά με τις παρακάτω θεματικές (Πίνακες 2-5). Επιπλέον, παρουσιάζονται ενδεικτικά ορισμένα από τα σχόλια και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα:

1. *Το επιμορφωτικό πρόγραμμα και την επιμορφωτική διαδικασία*

Πίνακας 2: Δεδομένα που προέκυψαν από τη θεματική ποιοτική ανάλυση αναφορικά με το επιμορφωτικό πρόγραμμα και την επιμορφωτική διαδικασία

ΘΕΜΑΤΙΚΗ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ
1. Οι επιμορφωτικές συναντήσεις	i.εξοικείωση με τις σύγχρονες θεωρίες γλωσσικής εκμάθησης ii.εξοικείωση με τις νέες προσεγγίσεις αναφορικά με τη γλωσσική κατάκτηση iii.εξοικείωση με τις στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης και επικοινωνίας iv. εξοικείωση με το πλαίσιο ανάπτυξης γλωσσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων v. εξοικείωση με εκπαιδευτικά λογισμικά
2. Το επιμορφωτικό υλικό και η επιμορφωτική διαδικασία	vi. παροχή υλικού σε θεματικούς άξονες vii. κατανοητό περιεχόμενο viii.καλλιέργεια δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού ix. εύκολα εφαρμόσιμες δραστηριότητες
3. Οι συναντήσεις ανατροφοδότησης	x. αλληλεπίδραση με συναδέλφους xi.ανταλλαγή καλών πρακτικών
4. Δυσκολίες που προέκυψαν/ αντιμετωπίστηκαν	xii. έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού xiii. μη ομαλή λειτουργία Τ.Υ. λόγω έκτακτων αναγκών (COVID 19)

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν διαπίστωσαν πως η παρακολούθηση του προγράμματος συνέβαλε στον εμπλουτισμό των γνώσεών τους αναφορικά με:

2. *Τις διδακτικές τεχνικές και την αξιοποίηση των ΤΠΕ*

α) τις τεχνικές που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν για την ανάπτυξη των γλωσσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων μαθητών/ τριών μεταναστών που βρίσκονταν στο στάδιο της εκκολαπτόμενης ή ανερχόμενης διγλωσσίας και είχαν ιδιαίτερη στην ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων.

β) την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ, σημειώνοντας τα εξής: *«Πριν από την παρακολούθηση του προγράμματος οι γνώσεις μου ήταν ελλιπείς αναφορικά με τα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης που θα μπορούσαν να δημιουργηθούν για τη διδασκαλία της γλώσσας-στόχου», «Τα ψηφιακά εργαλεία που αξιοποιούμε είναι εύκολα στη χρήση… και εγώ και οι μαθητές μου στην τάξη μάθαμε πολλά… δεν το περίμενα πως θα ήταν τόσο εύκολο να κάνω μια ψηφιακή ιστορία».*

Επιπλέον, ο πρακτικός προσανατολισμός του προγράμματος και η έμφαση που δόθηκε στον σχεδιασμό και την παροχή δραστηριοτήτων που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη διευκόλυνε ουσιαστικά τις εκπαιδευτικούς. Όπως παρατήρησαν: *«Το πρόγραμμα είναι πολύ ουσιαστικό, απαλλαγμένο από στείρα θεωρία και εστιασμένο στην πρακτική εφαρμογή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων σε κατάλληλο χρονικό ορίζοντα».*

Ωστόσο, υπογραμμίστηκαν δυσκολίες και εμπόδια που αφορούσαν στις δυνατότητες εφαρμογής του επιμορφωτικού υλικού στην τάξη, όπως η έλλειψη ψηφιακών μέσων, με τις εκπαιδευτικούς να αναφέρονται στην *«ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων».* Επιπλέον, δεδομένων των συνθηκών λόγω της

πανδημίας COVID 19 συχνά αντιμετωπίστηκαν αλλαγές στο διδακτικό ωράριο των εκπαιδευτικών Τ.Υ. με αποτέλεσμα τη *«συχνά μη ομαλή λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και τμημάτων ΖΕΠ».*

3.Το διδακτικό υλικό που παρασχέθηκε και αξιοποίησαν οι συμμετέχοντες/ επιμορφούμενες εκπαιδευτικοί

Πίνακας 3: Δεδομένα που προέκυψαν από τη θεματική ποιοτική ανάλυση αναφορικά με το διδακτικό υλικό και την αξιοποίησή του

ΘΕΜΑΤΙΚΗ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ
1. Χαρακτηριστικά του διδακτικού υλικού	i. βιωματικός χαρακτήρας δραστηριοτήτων ii. δυνατότητες τροποποίησης/ εμπλουτισμού των δραστηριοτήτων iii. αξιοποίηση στοιχείων γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας iv. διαθεματική/ διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης
2. Στοχοθεσία του διδακτικού υλικού	v. κατάκτηση γνώσεων από τους/ τις μαθητές/ τριες vi. κατάκτηση δεξιοτήτων από τους/ τις μαθητές/ τριες vii. καλλιέργεια στρατηγικών viii. ανάπτυξη/ καλλιέργεια πολυγραμματισμών

Αναφορικά με το διδακτικό υλικό, στο οποίο καταρτίστηκαν και στη συνέχεια εφάρμοσαν, ο παιγνιώδης χαρακτήρας των δραστηριοτήτων φαίνεται πως οδήγησε στην αποτελεσματική εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν διαπίστωσαν ότι: *«Το υλικό είναι βασισμένο στις καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες των παιδιών, καθώς και στην ίδια τη φύση των παιδιών, με πληθώρα παιγνιωδών δραστηριοτήτων».* Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως το διδακτικό υλικό δομήθηκε στη βάση επικοινωνιακών και μεταεπικοινωνιακών προσεγγίσεων, προσφέροντας ευκαιρίες για την ανάπτυξη των πολυγραμματισμών. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σημείωσαν: *«Το διδακτικό υλικό ξεπερνά τα παραδοσιακά πρότυπα των ασκήσεων δομιστικού τύπου και αποστήθισης λεξιλογίου», «Το υλικό είναι ευέλικτο… επιδέχεται αλλαγές, προσθήκες, αφαιρέσεις, αναπροσαρμογές ανάλογα με το ηλικιακό και γλωσσικό επίπεδο των παιδιών»* και *«Παρέχεται η δυνατότητα διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης της διδασκαλίας της γλώσσας-στόχου».* Τέλος, καταγράφηκαν οι δυνατότητες που προσφέρονταν μέσα από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την αξιοποίηση των στοιχείων γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών/ τριών: *«Οι μαθητές σχηματίζουν θετική αυτοεικόνα για τη μητρική τους γλώσσα και τα στοιχεία πολιτισμού τους, ενώ συμμετέχουν ενεργά και αναπτύσσουν δεξιότητες»* και *«Μέσα από τη συμμετοχή στις δραστηριότητες αλλόγλωσσοι μαθητές νιώθουν άνετα με τη γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα, εξωτερικεύουν τα στοιχεία της παράδοσής τους και της χώρας τους.»*

4. Την εκπαιδευτική αξιοποίηση του παιχνιδιού για την εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2

Πίνακας 4: Δεδομένα που προέκυψαν από τη θεματική ποιοτική ανάλυση αναφορικά με την αξιοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με παιγνιώδη χαρακτήρα

ΘΕΜΑΤΙΚΗ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ
1.Εφαρμογή δραστηριοτήτων με παιγνιώδη χαρακτήρα	i. διατήρηση ενδιαφέροντος ii. λεκτική επικοινωνία iii. εξωλεκτική επικοινωνία iv. δεξιότητες προφορικού λόγου v. ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Μέσα από τα επιτραπέζια παιχνίδια, τα παιχνίδια ρόλων, τα δημιουργικά παιχνίδια και την εφαρμογή ποικίλων δραστηριοτήτων παιγνιώδους χαρακτήρα φαίνεται πως *«τα παιδιά επικοινωνούν, ενώ δημιουργούνται συνθήκες προβολής και κατανόησης της διαφορετικότητας και καλλιέργειας πρόσθετων δεξιοτήτων, ώστε να υπάρξει ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτισμών και όχι απλά η συνύπαρξή τους».*

5. *Την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία,* ώστε οι μαθητές/ τριες να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας σύγχρονης, πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Πίνακας 5: Δεδομένα που προέκυψαν από τη θεματική ποιοτική ανάλυση αναφορικά με την εκπαιδευτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ
1. Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και μέσων	i. καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας ii. ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης σε ψηφιακό περιβάλλον iii. δημιουργία και διαμοιρασμός ψηφιακού υλικού iii. συμμετοχή σε διαδικασίες δημιουργίας νοήματος σε ψηφιακό περιβάλλον iv. διάλογος μέσα σε πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης

Τέλος, οι ευκαιρίες που δημιουργήθηκαν για εκπαιδευτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στο περιβάλλον των Τ.Υ. παρείχαν τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/ τριες να αλληλεπιδράσουν σε πολυτροπικό περιβάλλον, καλλιεργώντας δεξιότητες στη γλώσσα-στόχο. Όπως υπογραμμίστηκε: *«Με τις ΤΠΕ το μάθημα γίνεται ενδιαφέρον… οι δραστηριότητες μετατρέπονται σε πολυτροπικές συνδυάζοντας ήχο, εικόνα και κείμενο, καλλιεργώντας τις περισσότερες φορές ταυτόχρονα τις τέσσερις δεξιότητες γλωσσικής κατάκτησης».*

4. Επιλογικός Σχολιασμός

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζεται ένα μέρος από τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αποτίμηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος σε εκπαιδευτικούς Τάξεων Υποδοχής της περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας. Κατά την υλοποίηση του προγράμματος, δόθηκε έμφαση στην εφαρμογή ποικίλων δραστηριοτήτων, με σκοπό την κατάρτιση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αναφορικά με την αξιοποίηση παιχνιδιών και ψηφιακών υλικών και μέσων. Οι στόχοι των δραστηριοτήτων επικεντρώνονταν στην ανάπτυξη των γλωσσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών/ τριών. Η επεξεργασία των δεδομένων για την αξιολόγηση του προγράμματος κατέδειξε την επιτυχή και αποτελεσματική εφαρμογή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε παιγνιώδη και ψηφιακά περιβάλλοντα για μαθητές/ τριες που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως το εκπαιδευτικό υλικό, που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες του προγράμματος και είχε ως βασικό κορμό τα παιχνίδια και την εκπαιδευτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., αφενός ικανοποίησε τις ανάγκες των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, αφετέρου λειτούργησε αποτελεσματικά για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 σε μετανάστες μαθητές/ τριες που φοιτούσαν στα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, τα ψηφιακά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν δημιούργησαν ένα πολυτροπικό, παρωθητικό πλαίσιο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Μέσα από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες σε ψηφιακό μαθησιακό περιβάλλον, οι μαθητές/ τριες ενθαρρύνθηκαν να συνεισφέρουν σε διαδικασίες δημιουργίας νοήματος σχετικές με την προσωπική εμπειρία, να δημιουργήσουν τις δικές τους ψηφιακές αφηγήσεις και να τις διαμοιραστούν με συμμαθητές/ τριες, υποστηρίζοντας τη διαπολιτισμική ανταλλαγή και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης.

Βιβλιογραφία

Barnett, G.A. & Lee, M. (2003). Issues in Intercultural Communication Research. In *Cross-Cultural and Intercultural Communication.* Sage Publishing.

Βεργίδης, Δ. (2012).Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, 29*,97-126. Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Βεργίδης, Δ. (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο Δ. Βεργίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σσ. 95-122). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Berry, J. W., & Vedder, P. (2016). Adaptation of immigrant children, adolescents, and their families. In U. P. Gielen & J. L. Roopnarine (Eds.), *Childhood and adolescence: Cross-cultural perspectives and applications* (pp. 321–346). Praeger/ABC-CLIO.

Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020) Working in the classroom with migrant and refugee students: the practices and needs of Italian primary and middle school teachers. Pedagogy, *Culture & Society, 28* (1), 113-129, DOI:10.1080/14681366.2019.1611626.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School.* Washington DC: National Academy Press.

Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2004). *The primary English teacher's guide.* England: Pearson Education Limited.

Braun V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Στο H. Cooper (επιμ.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp. 51-77). Washington: American Psychological Association.

Byram, M., Holmes, P., & Savvides, N. (2013). Intercultural communicative competence in foreign language education: Questions of theory, practice, and research*, The Language Learning Journal, 41*(3), 251-253.

Γρίβα, Ε. & Κωφού, Ι. (2020).*Στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας- Ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον.* Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυρακίδη.

Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2015). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Curtain, H. & Dahlberg, C.A. (2004). *Languages and children: making the match.* Boston: Pearson.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, *10*(3), 241-266.

Ersoz, A. (2000). Six games for EFL/ESL classroom. *The Internet TESL Journal*, *6*(6). Ανακτήθηκε στις 19 Απριλίου 2006, από http://iteslj.org/Lessons/Ersoz-Games.html.

Eurydice (2005). *Citizenship Education at School in Europe.* Brussels: Eurydice. Ανακτήθηκε στις 10 Απριλίου 2010 από http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php.

Feez, S. (1998). *Text-Based Syllabus Design.* Sydney: National Centre for English Teaching and Research.

García, O, & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Hawley, W., & Valli, L. (1999). The Essentials of Effective Professional Development: A New Consensus. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 127-150). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Henderson, E. (1978). *The evaluation of in-service teacher training.* London: Groom Helm.

Jokikokko, K., & M. Uitto (2017).The Significance of Emotions in Finnish Teachers' Stories about Their Intercultural Learning. *Pedagogy, Culture & Society, 25* (1), 15-29. doi:10.1080/14681366.2016.1201128.

Kirsch, C. (2008). *Teaching foreign languages in the primary school.* London: Continuum.

Kleckner, M., & Duvall, S. (2007). A Picture is Worth a Thousand Words: Using Digital Storytelling in the Classroom, *Proceedings of the 48th Annual Meeting of the International Association for Computer Information Systems*, Vancouver, CA.

Κολέζα, Ε. (2014). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης. Μπορεί να υπάρξει;. Στο Ι.Χιωτέλης & Γ. Δημακόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 3ουΔιεθνούς Συνεδρίου Schools as Learning Organizations, Η σχολική μονάδα ως ένας "Οργανισμός που Μαθαίνει". Προσεγγίσεις και εφαρμογές* (σ.14-30), Αθήνα, 12-14 Σεπτεμβρίου 2014.

Κοροσίδου, Ε., & Γρίβα, Ε. (2022). *Δεύτερη/ Ξένη Γλώσσα στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε παιγνιώδη και ψηφιακά περιβάλλοντα.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Kramsch, C. (2015). Language and culture in second language learning. In F. Shafiran (Ed.), *The Routledge handbook of language and culture* (pp. 403–416). New York, NY: Routledge.

Kramsch, C. (2003). Teaching along the cultural faultline. In D. L. Lange and R. M. Paige (Eds), *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language.* (pp.19-36). Greenwich CT: Information Age Publishing.

Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis.* London: SAGE publications.

Mixon, M., & Temu, P. (2006). First road to learning: Language through stories. *English Teaching Forum, 44*(2), 14-19.

Rader, D. (2018). *Teaching and Learning for Intercultural Understanding: Engaging Young Hearts and Minds*. London: Routledge.

Reilly, V., & Ward, S. (2003). *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*, 60-92.

Shin, J. K. (2006). Ten helpful ideas for teaching English to young learners. English *Teaching Forum, 44*(2), 2-13.

Stathopoulou, M., & Dassi, P. (2020). Teaching languages to students from refugee and migrant backgrounds around Europe: Exploring difficulties and teachers' beliefs. *International Online Journal of Education and Teaching, 7*(1), 60-82.

Τζιμογιάννης, Α., Κόμης, Ι. (2004). *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.* Μέρος Έκτο. Πρακτικά Συνεδρίου, 829-836.

UNESCO ICT in Education (2017). Ανακτήθηκε στις 30/11/2019 από http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/

Υπουργική απόφαση, αρ. Φ.818-2/4139 (Φ.Ε.Κ. 1105 τ.Β΄/4-11-1980. Ανακτήθηκε στις 30 Ιουνίου 2021 από https://www.e-nomothesia.gr/kat-astynomikos-astynomia/syntaxiodotika-asfalistika/n-1105-1980.html.

Χατζηδήμου, Δ. Χ. (2012). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

«Έξοδος στην Ελευθερία». Ένα εφαρμοσμένο διδακτικό σενάριο Ιστορίας ΣΤ΄ Δημοτικού

Νικόλαος Μάνεσης
Ε.Δ.Ι.Π., Πανεπιστήμιο Πατρών
nmanesis@upatras.gr
Ιωάννα Βαρουχάκη
Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
up1071024@upnet.gr
Δήμητρα Μανουσάκη
Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
up1067864@upnet.gr
Ελένη Σάκκου
Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
up1067913@upnet.gr
Παναγιώτα Σαπουνά
Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
up1067913@upnet.gr

Περίληψη
Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές/μαθήτριες έχουν μία αρνητική στάση για το μάθημα της Ιστορίας, καθώς η διδασκαλία του δίνει συχνά έμφαση στην απομνημόνευση της γνώσης του περιεχομένου. Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών, το μάθημα της Ιστορίας εστιάζει στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, της ιστορικής συνείδησης και στην υιοθέτηση ιδανικών και αξιών θεμελιωδών για τη ζωή του ανθρώπου. Για την κατανόηση των ιστορικών εννοιών προτείνεται η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών, σε ποικίλα πλαίσια και με διαδραστικές δραστηριότητες. Το παρόν διδακτικό σενάριο, διάρκειας έξι (6) διδακτικών ωρών, αποτελεί επέκταση του μαθήματος της Ιστορίας «Η δεύτερη πολιορκία του Μεσολογγίου - Ο Διονύσιος Σολωμός». Στόχος του σεναρίου είναι, με αφορμή την Έξοδο του Μεσολογγίου, να αναδειχθεί το ιδανικό της ελευθερίας, η σημασία της για τη ζωή των ανθρώπων, τα είδη ελευθερίας καθώς και οι μορφές καταπάτησής της στον σύγχρονο κόσμο. Με βάση την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης του Lev Vygotsky, αξιοποιούνται συνεργατικές στρατηγικές, πολυτροπικά κείμενα και οι Τ.Π.Ε. Υλοποιήθηκε σε μία τάξη, σε ένα Δημοτικό Σχολείο της Πάτρας, τη σχολική χρονιά 2021-2022.

Λέξεις-κλειδιά: Διδακτικό Σενάριο, Ιστορία, Ελευθερία, Συνεργατική Μάθηση, Vygotsky

Abstract

Studies have shown that students usually exhibit a negative attitude towards History subject, as its teaching often emphasizes on memorizing the historical events and content. According to School Curriculum, this subject focuses on cultivating historical thinking, being conscious about History and adopting ideals and values fundamental to someone's life. Using historical resources is proposed in order historical concepts to be understood. Historical resources refer to the presentation of the same historical events in various contexts and through interactive activities. The present didactic scenario lasted six (6) teaching hours and serves as an extension to the lesson of "The second siege of Messolongi - Dionysios Solomos". Starting with Messolongi's Exodus, the scenario's aim is to highlight the ideal of freedom and its importance, the forms of freedom and their subsequent violations in the modern world. collaborative strategies, multimodal texts and ICT were utilized, based on Lev Vygotsky's sociocultural learning theory.It was implemented in Grade 6, in one Primary School of Patras, in the 2021-2022 school year.

Key words: Didactic Scenario, History, Freedom, Collaborative Learning, Vygotsky

0. Εισαγωγή

Το Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας στοχεύει στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης, στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, στην προώθηση δημοκρατικών φρονημάτων και ανθρωπιστικών αξιών, στη διάπλαση μια πλουραλιστικής και ανεκτικής εθνικής ταυτότητας (Π.Σ., 2011). Μέσα από ποικίλους συνεργατικούς τύπους μάθησης και επικοινωνίας ενθαρρύνεται η διερευνητική μάθηση, η προσωπική έκφραση, η αποκλίνουσα σκέψη και η αξιοποίηση των ικανοτήτων των μαθητών/μαθητριών για την ανάπτυξη της ιστορικής γνώσης (ό.π. σσ. 9-10), η οποία, με την αξιοποίηση της ιστορικής έρευνας, θα τους/τις οδηγήσει στην ιστορική κατανόηση (Ρεπούση, 2000) και στον ιστορικό εγγραμματισμό (Καραμανώλη, 2019· Ρεπούση, 2007).

Οι κονστρουκτιβιστικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η διαδικασία κατάκτησης της γνώσης είναι ενεργητική και αναπτυξιακή, μέσα από κοινωνικές και ατομικές διαδικασίες (Liu & Matthews, 2005· Mahn & Steiner, 1996).

Η θεωρία του κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης του Lev Vygotsky (1978) προτείνει την αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης (Johnson et al., 2000). Απαιτεί συγκεκριμένες στρατηγικές, σαφείς διδακτικούς στόχους και οδηγίες, πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση, δέσμευση των μελών προς την επίτευξη του κοινού στόχου (Sharan, 2015), ενώ δεν σχετίζεται με τις συνήθεις μικρές ομάδες εργασίας που οργανώνονται στις σχολικές τάξεις (Le et al., 2018), αναδεικνύοντας και τον σημαντικό νέο ρόλο του/της εκπαιδευτικού, ως σύμβουλου και διευκολυντή της γνώσης(Hesrcu-Kluska, 2019).

Το Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας προβλέπει την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, λειτουργώντας συμπληρωματικά στα ήδη υπάρχοντα

συμβατικά μέσα διδασκαλίας (Π.Σ., 2011), καθώς οι Τ.Π.Ε. θεωρούνται εργαλείο στην προσπάθεια οικοδόμησης της κοινωνίας της γνώσης (European Schoolnet 2006), ενώ ο ψηφιακός εγγραμματισμός των πολιτών αποτελεί προτεραιότητα για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε., 2020).

Το παρόν εφαρμοσμένο διδακτικό σενάριο συνδέεται με το Α.Π.Σ. της Ιστορίας και της Γλώσσας της ΣΤ΄ Δημοτικού. Αξιοποιεί τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τη βιωματική και συμμετοχική μάθηση (Π.Ι., 2003). Καλλιεργεί τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, ενώ θα μπορούσε να ενταχθεί σε εργαστήριο δεξιοτήτων με θέμα «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ-Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη». Η διδακτική πρόταση επιχειρεί να συνδέσει ένα ιστορικό γεγονός, όπως η Έξοδος του Μεσολογγίου, με το ζήτημα της Ελευθερίας γενικότερα, τις μορφές καταπάτησης των ελευθεριών των ανθρώπων και της ευθύνης όλων να διεκδικούν την ελευθερία τους.

1. Το μάθημα και η διδακτική της Ιστορίας

Η ιστορική συνείδηση δεν σχετίζεται με την απλή γνώση του παρελθόντος, καθώς προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια για την κατανόηση του παρόντος και καλλιεργεί προσδοκίες για το μέλλον (Π.Σ., 2011). Σύμφωνα με τον Γερμανό ιστορικό Karl-Ernst Jeismann (όπως αναφέρεται στον Thorp, 2017, p. 6) η ιστορική συνείδηση «είναι μια συνάρτηση της ερμηνείας του παρελθόντος, κατανόηση του παρόντος και προοπτικής του μέλλοντος». Η επίδραση του παρελθόντος στο παρόν και στο μέλλον είναι συνεχής (Black & MacRaild, 2017).

Επίσης, η διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο στοχεύει στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης(Π.Σ., 2011). Δεν είναι μία φυσική διαδικασία, ούτε εμφανίζεται αυτόματα (Wineburg, 2001), όμως η ανάπτυξή της δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/μαθήτριες να αναρωτιούνται, να διατυπώνουν ερωτήσεις, να αμφισβητούν αυτά τα οποία μαθαίνουν, αποφεύγοντας τη στείρα απομνημόνευση (Τσιβάς, 2009). Το μάθημα γίνεται δημιουργικό και ευχάριστο (Awang et al., 2016),ενώ οι δεξιότητες κριτικής σκέψης που αποκτούν οι μαθητές/μαθήτριες θα είναι μακροπρόθεσμα χρήσιμες για την προσωπική και επαγγελματική τους ζωή (Nurcahyo et al., 2018). Αντιθέτως, η παραδοσιακή διδασκαλία του μαθήματος «μεταβάλλει το εννοιολογικό πλεονέκτημα της Ιστορίας σε εργαλείο παρερμηνείας και εμπόδιο ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης των παιδιών» (Ρεπούση, 2000, σ. 194).

Η παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της Ιστορίας, δίνει συχνά έμφαση στο περιεχόμενο, καθιστώντας το μάθημα λιγότερο ελκυστικό (Fielding, 2005), μακριά από τα ενδιαφέροντα των περισσότερων μαθητών/μαθητριών, όπως αποτυπώνεται άλλωστε στα ανέκφραστα πρόσωπά τους (Calder, 2006), ενώ δεν επιτρέπει την κατανόηση των ιστορικών εννοιών (Ρεπούση, 2000) και γενικότερα την επιστημολογική προσέγγιση της Ιστορίας (Τσεβάς, 2009).

Στην παραδοσιακή δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, η οποία επιλέγεται συχνά (Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020), ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους/στις μαθητές/μαθήτριες τα ιστορικά γεγονότα και μέσω της αξιολόγησης διαπιστώνει τη

γνώση όσων διδάσκει, ενώ οι μαθητές/μαθήτριες περιορίζονται σε έναν παθητικό ρόλο(Bourdillon, 2003˙ Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020). Ο περιορισμένος χρόνος για τη διδασκαλία του μαθήματος συχνά οδηγεί και στη μη ενασχόληση με τις πηγές και τα ιστορικά τεκμήρια (Ζαπατέτα, 2008), παρόλο που η αξιοποίηση των πηγών φέρνει σε άμεση επαφή τους/τις μαθητές/μαθήτριες με το παρελθόν (Wansink et al.,2018), συμβάλλει στην αντίληψη των εννοιών (Ρεπούση, 2000), στην ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης (Π.Σ, 2011), της ιστορικής, κριτικής και αναλυτικής σκέψης (Morgan & Rasinski, 2012˙·Ojha, 2016˙ Π.Σ. 2011), καλλιεργεί δεξιότητες έρευνας, αξιολόγησης, σύνθεσης, με έναν πιο ελκυστικό και ενεργητικό τρόπο (Ojha, 2016) και αποτελεί κίνητρο ενασχόλησης με το εκάστοτε ιστορικό γεγονός (Barton, 2018). Η απουσία τους καθιστά αδύνατη την ιστορική έρευνα και αναζήτηση (Ρεπούση & Τσιβάς, 1999).

Ο τρόπος διδασκαλίας και οργάνωσης του μαθήματος της Ιστορίας, καθώς και της δομής και του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου, οδηγεί τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αισθάνονται πλήξη, να έχουν μία γενικότερη αρνητική στάση για το μάθημα, η οποία καταλήγει σε περιορισμένη συμμετοχή στις μαθησιακές δραστηριότητες (Gaughan, 2014˙ Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020). Από την άλλη, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν ότι πλέον δεν μπορούν να διδάξουν όλα τα σημαντικά σημεία (Calder, 2006), βρίσκουν πληκτικά τα μαθήματα, αντιμετωπίζουν πρόβλημα με την κατανόηση των κειμένων, ενώ τονίζουν ως δυσκολία την ύπαρξη πολλών πηγών και πληροφοριών στα κείμενα (Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020). Αναφέρουν επίσης, ως δυσκολίες, το πρόβλημα του λίγου διδακτικού χρόνου και της έλλειψης ή μη επάρκειας των εποπτικών μέσων (Κουκουβέλα, 2017).

2. Οι θεωρίες μάθησης

Ο σχεδιασμός, αλλά και η ανάπτυξη του παρόντος διδακτικού σεναρίου βασίστηκε στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης του Lev Vygotsky (1978, 1987). Τα κοινωνικά εργαλεία, όπως οι παραδόσεις, τα έθιμα, οι πεποιθήσεις που χαρακτηρίζουν μία ομάδα και κυρίως η γλώσσα (Vygotsky, 1987), διαμεσολαβούν στη μετάβαση από τα χαμηλά γνωστικά επίπεδα στα ανώτερα, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη του ατόμου (Allahyar & Nazari, 2012˙ Kwegyiriba et al., 2021˙ Turuk, 2008).

Σημαντική, στην προσπάθεια του/της μαθητή/μαθήτριας για την κατάκτηση της γνώσης, είναι η εργασία σε ομάδες (Johnson et al., 2007). Μέσα από τη συνεργασία με τα άλλα μέλη της ομάδας ο/η μαθητής/μαθήτρια εσωτερικεύει στρατηγικές, αφού πρώτα τις έχει επεξεργαστεί (Vygotsky, 1978), τις οποίες χρησιμοποιεί δρώντας πλέον ανεξάρτητα, χωρίς τη βοήθεια άλλων προσώπων (Moll, 1990). Στη διαδικασία αυτή συνδράμει η καθοδήγηση, αλλά και η συνεργασία με τους «έμπειρους άλλους», ικανοί/ικανές συνομήλικοι/συνομήλικες, όπως βεβαίως και οι εκπαιδευτικοί (Turuk, 2008).

Η θεωρία του Vygotsky τονίζει τη σπουδαιότητα του ρόλου του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/οποία λειτουργεί βοηθητικά, καθοδηγητικά

υποστηρικτικά, για να αξιοποιήσει ο/η μαθητής/μαθήτρια τις δυνατότητές του/της (Shabani et al., 2010) κατακτώντας τα ανώτερα επίπεδα γνώσης (Jawad et al., 2021· Sanders & Sugg, 2005). Οι μαθητές/μαθήτριες αναλαμβάνουν πιο ενεργητικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης (Amineh & Asl, 2015), καθιστώντας τη φυσική παρουσία του/της εκπαιδευτικού όλο και λιγότερο απαραίτητη (Gredler, 2012).

3. Η Συνεργατική μάθηση

Η συνεργατική μάθηση και η συνεργασία στην ομάδα έχει παιδαγωγικά, ψυχολογικά και κοινωνικά οφέλη για τους/τις μαθητές/μαθήτριες (Κορδάκη, και συν. 2019). Οι μαθητές/μαθήτριες, μεταξύ άλλων, αναπτύσσουν σε υψηλότερα επίπεδα τη σκέψη τους, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και την αυτό-αντίληψή τους, διατυπώνουν και μοιράζονται ποικιλία ιδεών και γνώσεων, έχουν πιο ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, συσφίγγουν τις κοινωνικές τους σχέσεις, κοινωνικοποιούνται, αποδέχονται πιο εύκολα την ετερότητα, με αποτέλεσμα να βελτιώνεται το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις στην ομάδα (Gillies, 2006· Johnson & Johnson, 1999· Laal et al., 2014), ενώ ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο καθοδηγητή (Gillies, 2006). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ανησυχίες και εμπόδια για την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης(Buchs et al., 2017· Gillies & Boyle 2010). Γι' αυτό είναι αναγκαία η σχετική επιμόρφωσή τους (Le et al., 2018).

Στο σενάριο αξιοποιήθηκε η συνεργατική στρατηγική «Think-Pair-Share – Σκέψου-Συνεργάσου-Μοιράσου», η οποία αυξάνει τη συμμετοχή, προωθεί τη συνεργασία των μαθητών/μαθητριών στην επίλυση προβλημάτων, διευκολύνει την συλλογιστική λογική της σκέψης και την κατάκτηση της γνώσης (Kaddoura, 2013· Sampsel 2013). Ακόμα, χρησιμοποιήθηκε η ιδεοθύελλα, η οποία ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα των μαθητών/μαθητριών, καθώς το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ποικιλία των απαντήσεων (Al-Samarraie & Hurmuzan, 2018) και την ανάληψη ευθύνης (Gogus, 2012). Η χρήση της «Στρογγυλής Τράπεζας – RoundTable» ενισχύει τη δημιουργικότητα των μαθητών/μαθητριών, την ομοιογένεια και συνεργασία μέσα στην ομάδα, ενώ ταυτοχρόνως προωθεί και την ανεξάρτητη δράση στο πλαίσιο της ομάδας, την αμοιβαία κατανόηση και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Sinaga, 2017). Επίσης, αξιοποιήθηκε η συνεργατική στρατηγική «5π και 1γ» η οποία αναδεικνύει τη σχέση αιτίου και αποτελέσματος και την εξέταση του προβλήματος απ' όλες τις δυνατές οπτικές του (Ι.Ε.Π., 2014). Ακόμα, με τον «διάδρομο συνείδησης» οι μαθητές/μαθήτριες βιώνουν τις βαθύτερες συγκρούσεις που δύναται να έχει μία κατάσταση ή ένας ρόλος (Σπινθάκη, 2014), ενώ εκφέρουν την άποψή τους δίχως να νιώθουν ότι εκτίθενται. Τέλος, με τη χρήση των παγωμένων εικόνων μπορούν να αναδείξουν και να παρουσιάσουν ένα ολοκληρωμένο νόημα, εστιάζοντας στα σημαντικότερα σημεία (Ι.Ε.Π., 2014).

4. Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Οι Τ.Π.Ε. μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ισχυρών περιβαλλόντων μάθησης, ωφελώντας πολλαπλώς τόσο τους/τις μαθητές/μαθήτριες (Aldama & Pozo, 2016· Braslauskiene et al., 2017· Das, 2019), όσο και τους/τις εκπαιδευτικούς (Benzie, 1995· Goh & Sigala, 2020· Sigala, 2013).Αναδεικνύεται η σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν την πρόκληση να διαμορφώσουν το μαθησιακό περιβάλλον (Sutherland et al, 2004· Watson, 2020), χρησιμοποιώντας παιδαγωγική μεθοδολογία, η οποία θα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή/μαθήτριας (Marteney & Bernadowsk, 2016), με καινοτόμες και όχι παραδοσιακές δραστηριότητες (Giovannella et al., 2020). Απαραίτητη προϋπόθεση η εξοικείωση των ίδιων με τα εργαλεία των Τ.Π.Ε., μετά από σχετική επιμόρφωση (Brazdeikis & Masaitis, 2012· Lassoued et al., 2020).

5. Το διδακτικό σενάριο[16,17]

Το διδακτικό σενάριο, διάρκειας έξι (6) διδακτικών ωρών, εφαρμόστηκε, όπως προαναφέρθηκε, το σχολικό έτος 2021-2022 στη ΣΤ΄ Δημοτικού, στο 65ο δημοτικό σχολείο της Πάτρας.

Με αφορμή το ιστορικό γεγονός της Εξόδου του Μεσολογγίου, οι μαθητές/μαθήτριες επιχειρήθηκε να εμβαθύνουν στο ίδιο το γεγονός και να επεκταθούν στη γνωριμία με το ιδανικό της Ελευθερίας, να εντοπίσουν τα είδη της Ελευθερίας και τις μορφές καταπάτησής της, να αναγνωρίσουν και να αναδείξουν την προσωπική τους Ελευθερία. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/μαθήτριες συζήτησαν για το Μεσολόγγι και την απόφαση της Εξόδου, για τα είδη ελευθερίας και τις μορφές καταπάτησης της Ελευθερίας, αναπαράστησαν μορφές ατομικής Ελευθερίας, παρουσίασαν μορφές Ελευθερίας και έγραψαν ένα ποίημα για την Ελευθερία.

Ως διδακτικά μέσα, χρησιμοποιήθηκαν το διδακτικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού, υπολογιστής, προτζέκτορας, φύλλα εργασίας και αξιολόγησης, λογισμικά, οπτικοακουστικά μέσα (βίντεο, εικόνες, τραγούδια, παρουσίαση Power Point), χαρτιά, μολύβια, μαρκαδόροι.

Οι μαθητές/μαθήτριες γνωρίζουν τα ιστορικά γεγονότα πριν την Έξοδο, να εργάζονται με πολυτροπικά κείμενα, να εργάζονται ομαδικά για τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων, να αξιοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για τη συγγραφή κειμένου, να χειρίζονται λογισμικά.

Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές/μαθήτριες ήταν ικανοί/ικανές να:

1. γνωρίσουν βαθύτερα το γεγονός της Εξόδου του Μεσολογγίου
2. κατανοήσουν τη σημασία της Εξόδου

[16]Τα φύλλα εργασίας, το παραχθέν υλικό των μαθητών/μαθητριών, η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών βρίσκονται στο Παράρτημα, στον παρακάτω **σύνδεσμο.**

[17]Ευχαριστούμε τους/τις μαθητές/μαθήτριες του Τμήματος ΣΤ1 του 65ου Δ.Σ Πατρών, την εκπαιδευτικό κ. Αδαμοπούλου Βασιλική και τον διευθυντή του σχολείου, κ. Παναγιωτόπουλο Ιωάννη.

3. γνωρίσουν και επαναπροσδιορίσουν τα είδη της Ελευθερίας
4. γνωρίσουν μορφές καταπάτησης της Ελευθερίας
5. ορίσουν την ατομική Ελευθερία

6. Περιγραφή και δραστηριότητες υλοποίησης του σεναρίου

6.1 Προετοιμασία

Προβάλλεται ο πίνακας του Θεόδωρου Βρυζάκη «Η έξοδος του Μεσολογγίου». Με ιδεοθύελλα οι μαθητές/μαθήτριες απαντούν τι βλέπουν, τι έχουν ακούσει για το γεγονός, τι σκέπτονται και οι απόψεις τους καταγράφονται στον πίνακα. Κατόπιν, παρακολουθούν ένα σχετικό βίντεο και εργάζονται στο Φύλλο Εργασίας 1. Οι μαθητές/μαθήτριες, αξιοποιώντας τη συνεργατική στρατηγική «5π και 1γ», συζητούν στην ομάδα κι έπειτα στην ολομέλεια τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζούσαν οι Μεσολογγίτες, την συμβολή των γυναικών στην πολιορκία και την έξοδο, τους λόγους που τους οδήγησαν σε αυτή, καθώς και τα συναισθήματα που είχαν αφήνοντας πίσω τον τόπο τους.

(Δραστηριότητα 1, Διάρκεια 45΄, Στόχοι 1, 2 & 3, Φύλλο Εργασίας 1)

6.2. Επαφή με νέα δεδομένα

Αφού έχει γίνει συζήτηση για την Έξοδο του Μεσολογγίου, οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται με τη συνεργατική στρατηγική «Στρογγυλή Τράπεζα» να αναφέρουν επιχειρήματα υπέρ ή κατά της Εξόδου στο Φύλλο Εργασίας 2. Ο/Η εκπαιδευτικός καταγράφει στον πίνακα σε 2 στήλες τις ανακοινώσεις των ομάδων στην ολομέλεια. Κατόπιν, οι μαθητές/μαθήτριες χωρίζονται σε 3 ομάδες. Αξιοποιώντας τη συνεργατική στρατηγική «διάδρομος συνείδησης», μια ομάδα αναφέρει τα επιχειρήματα υπέρ της εξόδου, μια άλλη ομάδα, τα επιχειρήματα κατά της εξόδου και η τρίτη ομάδα περνά τον διάδρομο πηγαίνοντας προς την «έξοδο». Οι ομάδες αλλάζουν ρόλο, ώστε να πάρουν και τις 3 θέσεις, να βιώσουν όλες τις απόψεις και τα συναισθήματα.

(Δραστηριότητα 2, Διάρκεια 75΄, Στόχοι 1,2, Φύλλο Εργασίας 2)

Οι μαθητές/ μαθήτριες μεταφέρονται στο εργαστήριο πληροφορικής. Με αφορμή την επιθυμία των Μεσολογγιτών να παραμείνουν ελεύθεροι, η συζήτηση θα επεκταθεί τώρα στο ιδανικό της ελευθερίας. Αρχικά, καλούνται να καταγράψουν σε ζευγάρια στο padlet (https://el.padlet.com/) τα είδη και τις μορφές ελευθερίας που γνωρίζουν. Μετά τη προβολή μιας παρουσίασης σχετικά με τις διάφορες μορφές της Ελευθερίας και τη συζήτηση που ακολουθεί, οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να ελέγξουν και πιθανόν να ανασκευάσουν τις αρχικές τους ιδέες. Στη συνέχεια, ζητείται από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να συνεργαστούν με τον/τη διπλανό/διπλανή τους και να καταγράψουν παραδείγματα καταπάτησης της ελευθερίας, σε ένα άλλο «χαρτάκι» το οποίο τοποθετούν δίπλα στο παλιό. Αφού παρακολουθήσουν ένα βίντεο, ελέγχουν και πιθανόν ανασκευάζουν τις αρχικές τους ιδέες. Έπειτα, αφού

συζητήσουν στην ολομέλεια της τάξης, καλούνται να πουν μια σκέψη, ένα συναίσθημα, μια φράση που θέλουν να κρατήσουν και να μοιραστούν. Αυτά καταγράφονται από τον/την εκπαιδευτικό (https://worditout.com/), εκτυπώνονται και παραμένουν στην αίθουσα σε όλη τη διάρκεια του σεναρίου.[18]

(Δραστηριότητα 3, Διάρκεια 45΄, Στόχοι3,4)

6.3. Εφαρμογή

Οι μαθητές/μαθήτριες έχοντας συζητήσει τις διαφορετικές μορφές ελευθεριών και γνωρίσει τρόπους που αυτές καταπατώνται, θα ασχοληθούν με την ατομική ελευθερία. Αξιοποιώντας το λογισμικό miro (https://miro.com/index/) ζωγραφίζουν σε ομάδες των τεσσάρων. Οι δημιουργίες τους στολίζουν την τάξη[19].

(Δραστηριότητα 4, Διάρκεια 30΄, Στόχος 5, Φύλλο Εργασίας 3)

6.4. Ανακεφαλαίωση

Οι μαθητές/μαθήτριες αξιοποιώντας την τεχνική "Think -Pair-Share" καταλήγουν σε μια μορφή ελευθερίας την οποία θα παρουσιάσουν ως «παγωμένη εικόνα» στους/στις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους.

(Δραστηριότητα 5, Διάρκεια 45΄, Στόχος 5, Φύλλο Εργασίας 4)

6.5. Αξιολόγηση

Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να γράψουν ένα ομαδικό ποίημα για την «Ελευθερία». Ο τίτλος θα είναι: «Ο δρόμος προς την Ελευθερία». Κάθε ομάδα θα αναλάβει μία στροφή. Η πρώτη στροφή θα αφορά στο αγαθό της Ελευθερίας. Η δεύτερη στους κινδύνους. Η τρίτη στροφή θα αναφέρεται στις δυσκολίες και η τέταρτη στον αγώνα για να κατακτηθεί η Ελευθερία. Η τελευταία στροφή θα αναφέρεται στα συναισθήματα που αισθανόμαστε όταν είμαστε ελεύθεροι.

(Δραστηριότητα 6, Διάρκεια 30΄, Στόχοι 3,4,5, Φύλλο Αξιολόγησης)

7. Συμπεράσματα

Οι μαθητές/μαθήτριες σε όλη τη διάρκεια του σεναρίου συμμετείχαν ενεργητικά. Συνεργάστηκαν στις ομάδες δημιουργικά, με αυθορμητισμό, εμπιστεύτηκαν τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους, έθεσαν απορίες, διατύπωσαν ερωτήσεις, αναρωτήθηκαν για το ζήτημα της προσωπικής ελευθερίας, χωρίς να χρειαστεί να απομνημονεύσουν (Τσιβάς, 2009), σε μια ατμόσφαιρα ικανοποίησης και ευχαρίστησης (Awang et al., 2016),

[18] Εάν δεν υπάρχει εργαστήριο πληροφορικής, οι σκέψεις των μαθητών/μαθητριών μπορούν να καταγραφούν σε τρία πλαίσια σε ένα φύλλο εργασίας (μορφές ελευθερίας, μορφές καταπάτησης, συναισθήματα).

[19]Εάν δεν υπάρχει δυνατότητα εργασίας σε υπολογιστές, εργάζονται στο Φύλλο Εργασίας 3 όπου αναπαριστούν καθένας/καθεμιά, μέσω μιας ζωγραφιάς, μια μορφή ατομικής ελευθερίας. Έπειτα, κολλούν τις ζωγραφιές τους σε ένα χαρτόνι, το οποίο τοποθετούν στη θεματική γωνιά της τάξης.

Στην ιδεοθύελλα, πριν την 1η δραστηριότητα, καταγράφηκε ποικιλία απαντήσεων (Al-Samarraie & Hurmuzan, 2018), καθώς οι μαθητές/μαθήτριες διατύπωσαν ελεύθερα την άποψή τους (Gogus, 2012). Ανέφεραν λέξεις όπως, «αγωνία», «αφανισμός», «συγκίνηση», γεγονός που επιβεβαιώνει ότι συμμετείχαν ενεργητικά, βιώνοντας το γεγονός της Εξόδου. Παρακολούθησαν με ενδιαφέρον το βίντεο με την προετοιμασία των Μεσολογγιτών λίγο πριν την Έξοδο. Συνεργάστηκαν, χωρίς κανένα πρόβλημα, σε ομάδες με την τεχνική «5π και 1γ» και συμπλήρωσαν το Φύλλο Εργασίας 1, εξετάζοντας το ζήτημα της Εξόδου απ' όλες τις δυνατές οπτικές (Ι.Ε.Π., 2014).

Όσον αφορά στη 2η δραστηριότητα, παρουσιάστηκαν δυσκολίες στην εφαρμογή της. Οι μαθητές/μαθήτριες χρησιμοποιώντας τη συνεργατική μέθοδο «Στρογγυλή Τράπεζα», κλήθηκαν να καταγράψουν επιχειρήματα υπέρ και κατά της Εξόδου του Μεσολογγίου, αλλά δυστυχώς δεν υπήρχε ποικιλία ιδεών και απόψεων. Φαίνεται ότι δεν είχαν τον ίδιο βαθμό ετοιμότητας, ενώ η τεχνική απαιτεί δέσμευση και σύμπνοια των μελών της ομάδας, ώστε η απάντηση κάθε μέλους να βοηθά έμμεσα και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Sinaga, 2017).

Δυσκολίες υπήρξαν και κατά την πραγματοποίηση του «Διαδρόμου Συνείδησης», καθώς ήταν διστακτικοί/διστακτικές και ντρέπονταν, γιατί, όπως είπαν, ήταν μία πρωτόγνωρη μέθοδος.

Στη δραστηριότητα στο padlet, όπως και στη δραστηριότητα καταγραφής παραδειγμάτων καταπάτησης της ελευθερίας συνεργάστηκαν αρμονικά και στοχευμένα στην ομάδα για να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα (Johnson et al., 2007).

Οι μαθητές/μαθήτριες στην επόμενη δραστηριότητα, αφού παρακολούθησαν ένα βίντεο, το οποίο ζήτησαν να δουν και 2η φορά, ανασκεύασαν τις αρχικές τους ιδέες για την καταπάτηση της ελευθερίας, καλλιεργώντας την κριτική και αναλυτική τους σκέψη (Morgan & Rasinski, 2012· Ojha, 2016), ενώ ανέπτυξαν υγιή διάλογο, δείχνοντας σεβασμό στους/στις συνομιλητές/συνομιλήτριες (Johnson et al., 2007).

Κατά τη διάρκεια δημιουργίας του συννεφόλεξου συμμετείχαν με ενθουσιασμό, αναδεικνύοντας τη χρήση, όταν αυτό είναι εφικτό, μη παραδοσιακών δραστηριοτήτων (Giovannella et al., 2020).

Στη δραστηριότητα της εφαρμογής με το λογισμικό miro οι μαθητές/μαθήτριες αντιμετώπισαν δυσκολίες, καθώς δεν συνεργάστηκαν αρμονικά για τη δημιουργία της ζωγραφιάς της ομάδας. Κάποιοι/Κάποιες ζωγράφισαν περισσότερα πράγματα από άλλους/άλλες στην ομάδα, ενώ κάποιοι/κάποιες δεν πρόλαβαν καν να ζωγραφίσουν. Μετά το πέρας της δραστηριότητας, αν και είχαν θετικές εντυπώσεις για το λογισμικό και τη δραστηριότητα συνολικά, τόνισαν ότι θα προτιμούσαν να εργαστούν σε δυάδες στον υπολογιστή.

Στις παγωμένες εικόνες, οι μαθητές/μαθήτριες εργάστηκαν πολύ καλά στις ομάδες τους. Άκουσαν με προσοχή τις οδηγίες (Gillies, 2006) και «σκηνοθέτησαν» μόνοι/μόνες τους την εικόνα που θα παρουσίαζαν στην ολομέλεια, καθώς είχαν

πλούσια προηγούμενη εμπειρία, συμμετέχοντας στη θεατρική ομάδα του σχολείου. Επέλεξαν είδη ελευθεριών που ευκολότερα αναπαρίστανται, όπως το δικαίωμα του ελεύθερου χρόνου, σε διαφορετικές εκδοχές. Οι εικόνες που παρουσίασαν έδιναν ολοκληρωμένο νόημα, εστιάζοντας στα σημαντικότερα σημεία (Ι.Ε.Π., 2014).

Η δραστηριότητα αξιολόγησης εξέπληξε περισσότερο. Οι μαθητές/μαθήτριες ανταποκρίθηκαν εξαιρετικά. Το ποίημα που δημιουργήθηκε, εκτός το ότι γράφτηκε σε μικρό χρονικό διάστημα, περιείχε όλα τα νοήματα που συζητήθηκαν με πρωτότυπες φράσεις, αναπτύσσοντας τη δημιουργική τους σκέψη (Sinaga 2017).

Συμπερασματικά, φάνηκε ότι η αλληλεπίδραση στην ομάδα οδηγεί στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών, με τον/την εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως συντονιστής/συντονίστρια στη διαδικασία της μάθησης (Vygotsky, 1978). Οι συνεργατικές μέθοδοι βελτιώνουν τόσο το σχολικό κλίμα όσο και τις σχέσεις στην ομάδα (Gillies, 2006· Johnson & Johnson, 1999· Laal et al., 2014), ενώ επίσης η χρήση των Τ.Π.Ε., με την αξιοποίηση παιδαγωγικής μεθοδολογίας (Marteney & Bernadowsk, 2016), αναπτύσσει την κριτική σκέψη και τις συνεργατικές στρατηγικές μάθησης (Braslauskiene et al., 2017· Das, 2019). Τελικά, η Ιστορία μπορεί να είναι ένα πολύ ενδιαφέρον, ευχάριστο και δημιουργικό μάθημα (Awang et al., 2016), όπως επιβεβαίωσαν και οι μαθητές/μαθήτριες μετά το πέρας του σεναρίου, το οποίο να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (Morgan & Rasinski, 2012· Ojha, 2016) και συνείδησης (Π.Σ., 2011).

Βιβλιογραφία

Aldama, C., &Pozo, J. (2016). How are ICT used in the classroom? A study of teachers' beliefs and uses. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *14*(2), 253-286. http://doi.org/10.14204/ejrep.39.15062

Allahyar, N., & Nazari, A. (2012). Potentiality of Vygotsky's sociocultural theory in exploring the role of teacher perceptions, expectations and interaction strategies.*Working Papers in Language Pedagogy, 6,* 79-92. http://langped.elte.hu/WoPaLParticles/W6AllahyarNazari.pdf

Al-Samarraie, H., & Hurmuzan, S. (2018). A review of brainstorming techniques in higher education. *Thinking Skills and Creativity, 27*, 78–91.https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tsc.2017.12.002

Amineh, R.J., & Asl, H.D. (2015). Review of Constructivism and Social Constructivism. *Journal of social sciences, literature and languages, 1*(1), 9-16. https://www.academia.edu/31113252/Review_of_Constructivism_and_Social_Constructivism

Barton K. (2018). Historical Sources in the Classroom: Purpose and Use. *HSSE Online,7*(2), 1-11. https://hsseonline.nie.edu.sg/journal/volume-7-issue-2-2018/historical-sources-classroom-purpose-and-use

Benzie, D. (1995). IFIP Working Group 3.5: Using Computers to Support Young Learners. In J.D. Tinsley & T.J. van Weert (Eds.), *World Conference on Computers*

in Education VI: WCCE' 95 Liberating the Learner (pp. 35-42). London: Chapman & Hall.

Black J., & MacRaild D.M. (2017). *Studying History*. MacMillan. https://kalamkopi.files.wordpress.com/2017/04/jeremy-black-studying-history.pdf

Bourdillon H. (2003). *Teaching History*. (6th ed.). Routledge.

Braslauskiene R., Šmitienė, G., & Vismantienė, R. (2017). Primary School Teachers' Approach to Advantages of ICT Use in Education. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference., Volume III,* (pp 439-450).http://dx.doi.org/10.17770/sie2017vol3.2241

Brazdeikis, V., & Masaitis, M. (2012). Teaching Aids in Teaching and Learning Environments of Lithuanian Schools. *Social Sciences,76*(2), 74-83. https://doi.org/10.5755/j01.ss.76.2.1964

Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C., & Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: reports from elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching, 43*(3), 296-306.https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321673

Calder L. (2006). Uncoverage: Toward a Signature Pedagogy for the History Survey. *The Journal of American History*, *92*(4), 1368-1370.https://doi.org/10.2307/4485896

Das, K. (2019). The role and impact of ICT in improving the quality of education: An overview. *International Journal of Innovative Studies in Sociology and Humanities, 4(*6), 97-103. https://ijissh.org/storage/Volume4/Issue6/IJISSH-040611.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020). Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση (2021-2027). https://education.ec.europa.eu/el/focus-topics/digital-education/digital-education-action-plan

European Schoolnet (2006). *A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. http://www.esode.com/downloadable%20files/OTHER%20DOCUMENTS/impact_study.pdf

Fielding J. (2005). Engaging students in Learning History. *Canadian Social Studies*, *39*(2).https://canadian-social-studies-journal.educ.ualberta.ca/content/articles-2000-2010#ARFielding_engaging_students221

Gaughan, J. E. (2014). The Flipped Classroom in World History. *The History Teacher, 47*, 221-244.https://www.learntechlib.org/p/155700/

Gillies, R. M. (2006). Teachers' and students' verbal behaviors during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology, 76*(2), 271-287. https://doi.org/10.1348/000709905X52337

Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). *Teachers' Reflections on Cooperative Learning: Issues of Implementation.Teaching and Teacher Education, 26*(4), 933–940. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034

Giovannella, C., Passarelli, M., & Persico, D. (2020). The effects of the Covid-19 Pandemic on Italian learning ecosystems: The school teachers' perspective at the steady state. *Interaction Design and Architecture(s), 45,* 264–286. Retrieved from: http://www.mifav.uniroma2.it/inevent/events/idea2010/doc/45_12.pdf

Gogus A. (2012) Brainstorming and Learning. In N.M Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp 484-488). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_491

Goh, Ed., & Sigala, M. (2020) Integrating Information & Communication Technologies (ICT) into classroom instruction: teaching tips for hospitality educators from a diffusion of innovation approach. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 20*(2), 156-165. https://doi.org/10.1080/15313220.2020.1740636

Gredler, M. E. (2012). Understanding Vygotsky for the Classroom: Is It Too Late? (2012). *Educational Psychology Review*, *24*, 113–131. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10648-011-9183-6

Hesrcu-Kluska, R. (2019). The Interaction between Learners and Learner-Facilitator in an Online Learning Environment. *Creative Education, 10*, 1713-1730. https://doi.org/10.4236/ce.2019.107122

Ι.Ε.Π. (2014). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Jawad, L.F., Raheem, M.K., & Majeed, B.H. (2021). The Effectiveness of Educational Pillars Based on Vygotsky's Theory in Achievement and Information, Processing Among First Intermediate Class Students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 16*(12), 246–262. https://doi.org/10.3991/ijet.v16i12.23181

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2007). *The Nuts and Bolts of Cooperative Learning*. Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. E. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis.* University of Minnesota Press.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. (5th ed). Allyn & Bacon.

Καραμανώλη, Ε. (2019). *Ιστορικός γραμματισμός και σχολική ιστορία: διδασκαλία με εστίαση στις δομικές ιστορικές έννοιες* [Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/45859

Kwegyiriba, A., Mensah, R.O., Babah, P.A., & Bagidah, E. (2021). Cooperating learning and classroom participation among electrical engineering students of Takoradi Technical University. *International Journal of Education, Learning and Development, 9*(6), 18-29. https://www.eajournals.org/journals/international-journal-of-education-learning-and-development-ijeld/vol-9-issue-6-2021/

Κορδάκη, Μ., Μάνεσης, Ν. & Νταραντούμης Αθ. (2019). *Μάθε Ψηφιακά…Παίζοντας Συνεργατικά* (2η έκδ.) Γρηγόρης.

Κουκουβέλα Ν. (2017). *Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες των μαθητών/τριών στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου. Ποιοτική έρευνα*, [Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών (ΙΚΕΕ). https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/850

Laal, M., Khattami-Kermanshahi, Z., & Laal, M. (2014). Teaching and Education, Collaborative Style. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116*, 4057-4061. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.890

Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashitialshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences, 10*(9), 232. https://doi.org/10.3390/educsci10090232

Le, H., Janssen, J., & Wubbels Th. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *CambridgeJournal of Education, 48*(1), 103-122. https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389

Mahn, H. & John-Steiner, V. (2012). Vygotsky and Sociocultural Approaches to Teaching and Learning.In I. B. Weiner, W.M. Reynolds, & G. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology, Volume 7, Educational Psychology* (2nd ed) (pp. 117-146). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop207006

Marteney, T., & Bernadowski, C. (2016). Teachers' perceptions of the benefits of online instruction for students with special educational needs: Online instruction for students with Special Educational Needs. *British Journal of Special Education, 43*(2), 178-194. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12129

Liu, C.H, & Matthews, R, (2005). Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined. *International Education Journal*, *6*(3), 386-399. https://eric.ed.gov/?id=EJ854992

Moll, L. (1990) Vygotsky's zone of proximal development: Rethinking its instructional implications, *Journal for the Study of Education and Development, 13*(51-52), 157-168. https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822276

Morgan, D.N., & Rasinski, V. (2012). The Power and Potential of Primary Sources. *The Reading Teachers, 65*(8), 584-594. https://doi.org/10.1002/TRTR.01086

Nurcahyo, E., Agung, S. L., & Djono. (2018). The Implementation of Discovery Learning Model with Scientific Learning Approach to Improve Students' Critical Thinking in Learning History. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding,5(*3), 106-112. http://doi.org/10.18415/ijmmu.v5i3.234

Ojha, S. S. (2016). Using Sources In History Teaching. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, *6*(1), 54-67. https://www.mierjs.in/index.php/mjestp/article/view/1454

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.* ΥΠΕΠΘ.

Παραφέστα Σ., & Σμυρναίος Α.Λ. (2020). "Ωχ! πάλι Ιστορία;": Διερευνώντας την πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας, *Επιστήμες Αγωγής, 1,* 94-111. https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/771

Ρεπούση, Μ. (2000). Οι έννοιες της Ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση. *Μνήμων*, *22*, 191-220. https://doi.org/10.12681/mnimon.589

Ρεπούση, Μ. (2007), Ιστορικός εγγραμματισμός και σχολικά εγχειρίδια ιστορίας. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός. Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός* (σσ. 393-419). Γρηγόρης.

Ρεπούση, Μ., & Τσιβάς, Α. (1999). Το μάθημα της ιστορίας στο περιβάλλον του υπολογιστή. Η διαχείριση μιας Βάσης Δεδομένων. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Πληροφορική και Εκπαίδευση»,* (σσ. 311-322). https://www.etpe.gr/wp-content/uploads/pdfs/etpe318.pdf

Sanders, D., & Sugg, D. (2005). Strategies to Scaffold Student: Learning Applying Vygotsky's Zone of Proximal Development. *Nurse educator*, *30*(5), 203-207. DOI: 10.1097/00006223-200509000-00007

Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's zone of proximal development: Instructional implications and teachers' professional development. *English language teaching*, *3*(4), 237-248. 10.5539/elt.v3n4p237

Sharan, Y. (2015). Meaningful learning in the cooperative classroom. *Education 43,* 83–94. https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961723

Sigala, M. (2013). Using and measuring the impacts of geovisualisation on tourism education: The case of teaching a service management course. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education, 12*(1), 85–98. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2012.11.005

Sinaga, M. (2017). The Effect of Roundtable and Clustering Teaching Techniques and Students' Personal Traits on Students' Achievement in Descriptive Writing. *Advances in Language and Literary Studies, 8*(6), 69–75. https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.8n.6p.69

Σπινθάκη Α. (2014). Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη διαδικασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της λειτουργικής επικοινωνίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.*http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/spinthaki.pdf

Sutherland, R., Armstrong, V., Barnes, S., Brawn, R., Breeze, N., Gall, M. & et al. (2004). Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices. *Journal of Computer Assisted Learning, 20*(6), 413-425. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2004.00104.x

Thorp, R. (2017). Deconstructing Karlsson, Part 1: Historical Consciousness. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history*

education, *4*(2), 1-10. https://www.hej-hermes.net/_files/ugd/f067ea_7db3b7abd4e64aca8da8b981d2c56244.pdf

Τσιβάς Α. (2009). *Διδακτική της ιστορίας: Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών σε συμβατικό και ηλεκτρονικό περιβάλλον* [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.http://doi.org/10.12681/eadd/20560

Turuk, M.C. (2008). The relevance and implications of Vygotsky's sociocultural theory in the second language classroom. *ARECLS*, *5*, 244-262. https://research.ncl.ac.uk/media/sites/researchwebsites/arecls/turuk_vol5.pdf

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. *Harvard University Press.*

Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works of LS Vygotsky: Volume 1: Problems of General Psychology, Including the Volume Thinking and Speech*. Springer Science & Business Media.

Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, Th. (2018). Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory & Research in Social Education,46*(4), 495-527. https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439

Watson, E. (2020). #Education: The Potential Impact of Social Media and Hashtag Ideology on the Classroom. *Research in Social Sciences and Technology, 5*(2), 40-56. https://doi.org/10.46303/ressat.05.02.3

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past (Critical Perspectives on The Past).*Temple University Press.

Ζαπατέτα, Σ. (2008). *Το μάθημα της ιστορίας στην Α/θμια εκπαίδευση: αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών*. [Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών. https://ikee.lib.auth.gr/record/108114

Ενίσχυση της γονικής εμπλοκής μέσα από τη συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας-κοινότητας με έμφαση στα ζητήματα γραμματισμού των παιδιών: Σχεδιασμός συνεργατικής έρευνα δράσης σε κοινωνικοπαιδαγωγικό πλαίσιο

Ειρήνη Παπαναστασάτου
Υποψήφια διδάκτωρ, ΔΠΘ
eipapana@psed.duth.gr
Ευθυμία Πεντέρη
Επίκουρη Καθηγήτρια, ΔΠΘ
epenteri@psed.duth.gr

Περίληψη
Η παρούσα εργασία αφορά στη θεωρητική τεκμηρίωση και τον σχεδιασμόμιας συνεργατικής έρευνας δράσης με θέμα τη συνεργασία του νηπιαγωγείου με την οικογένεια και την κοινότητα για την προαγωγή των ικανοτήτων γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η πρόταση αυτή εντάσσεται στο διεπιστημονικό πεδίο της κοινωνικής παιδαγωγικής, σύμφωνα με την οποία τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά φαινόμενα αναγνωρίζονται ως προϊόντα αλληλεπίδρασης πολύπλοκων συστημάτων. Από τα θεωρητικά σχήματα που αφορούν στη σύνδεση σχολείου – οικογένειας-κοινότητας, εστιάζουμε στη βιο-οικοσυστημική προσέγγιση και στο μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein. Οπροτεινόμενοςπολυμεθοδικόςσχεδιασμός διερεύνησης των αναγκών των συμμετεχόντων και διαμορφωτικής αξιολόγησηςτης δράσης συνδυάζει ποσοτικού και ποιοτικούτύπου διεργασίες με τη χρήση εργαλείων που κατασκευάστηκαν για τις ανάγκες της παρέμβασης. Η παρέμβαση αποσκοπεί στο να φέρει σε επαφή γονείς και εκπαιδευτικούς μέσα από ένα πρόγραμμα δράσεων που αφορά τις ικανότητες γραμματισμού ενισχύοντας τις στρατηγικές συνεργασίας των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της τυπολογίας της Epstein, διαμορφώνοντας μια Ηλεκτρονική Κοινότητα Μάθησης. Ο σχεδιασμός λαμβάνει υπόψη την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών στην έρευνα δράση μαζί με τον ερευνητή, ενδυναμώνοντας το ρόλο του καθενός ώστε να αναπτυχθεί ένα κοινό όραμα, ενώ έμφαση δίνεται και στη συμβολή των παιδιών στο πλαίσιο του δικαιώματος να έχουν άποψη στα ζητήματα που τα αφορούν. Για την αξιολόγηση της δράσης θα συγκριθούν τα δεδομένα που θα συλλεχθούν πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματααπό την εφαρμογή της ευελπιστούμε ότι θα αναδείξουν σημαντικά στοιχεία και ότι θα συνεισφέρουν στην κατανόηση του τρόπου οργάνωσης και εφαρμογής στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με τη συνεργασία οικογένειας - σχολείου - κοινότητας σε σχέση με τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Λέξεις-Κλειδιά: νηπιαγωγείο, κοινωνική παιδαγωγική, συνεργατική έρευνα δράσης, γραμματισμός, γονική εμπλοκή, συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας, ηλεκτρονική κοινότητα μάθησης.

Abstract

The current work concerns the theoretical documentation and the design of a collaborative action research about the collaboration of the kindergarten with the family and the community for the promotion of preschool children's literacy competences. Itlies within the interdisciplinary field of social pedagogy, according to which social and educational phenomena are recognized as products of the interaction of complex systems. From the theoretical frameworks concerning the school-family-community connection, we focus on the bio-ecosystem approach and the model of Epstein's overlapping spheres of influence. The proposed multimodal design of the research regarding the needs of the participants and formative evaluation of their actions, combines quantitative and qualitative types of processes with the use of tools developed for the needs of the intervention. The intervention aims to bring parents and teachers together through an action plan on literacy competences by enhancing teacher collaboration strategies in the light of Epstein's typology, creating an E-Learning Community. The design takes into account the active participation and collaboration of parents and teachers in action research together with the researcher, strengthening the role of each to develop a common vision, while emphasizing the contribution of children in the context of their right to have an opinion on issues that concern them. The data collected before and after the intervention in the experimental group and the control group will be compared. We hope that the results from the implementation will highlight important aspectsthat may contribute to the understanding of how to organize and implement targeted educational interventions with the collaboration of family - school - community in relation to the literacy of preschool children.

Keywords

Kindergarten, social pedagogy, collaborative action research, literacy, parental involvement, school-family-community collaboration, e-learning community

0. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης (eur-lex.europa.eu, n.d.) ο γραμματισμός αποτελεί μία από τις πλέον βασικές ικανότητες του 21ου αιώνα, η ενίσχυση του οποίου θα πρέπει να ξεκινάει από πολύ νωρίς στη ζωή των ατόμων μέσω και της προαγωγής της συνεργασίας όλων των περιβαλλόντων εκπαίδευσης και μάθησης. Η κοινωνική αυτή διάσταση του γραμματισμού και η σημασία της συνεργασίας όλων των περιβαλλόντων εκπαίδευσης και μάθησης αναδεικνύεται και από τις σύγχρονες θεωρήσεις για την κατάκτησή του. Ειδικότερα, μετά τα μέσα του

εικοστού αιώνα,άρχισε να αναγνωρίζεται ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος στην προαγωγή του γραμματισμού και η κατάκτησή του άρχισε να προσεγγίζεται μέσα στο πλαίσιο των κοινωνικών πρακτικών στο οποίο αποκτάται. Σε αυτό συνέβαλε η ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δομητικών προσεγγίσεων, που έφεραν στο προσκήνιο τη σημασία των κοινωνικών μαθησιακών εμπειριών αλλά και η εμφάνιση και εδραίωση των επιστημών της γνωστικής ψυχολογίας και ψυχογλωσσολογίας, που ανέδειξαν ότι η επικοινωνία- ειδικά η γραπτή- είναι μια πολύπλοκη, πολυεπίπεδη και εξαιρετικά εξειδικευμένη διαδικασία. Οι ερευνητές άρχισαν να επανατοποθετούν την κατανόηση του γραπτού λόγου ως μια δυναμική και διαδραστική διαδικασία και έστρεψαν το ενδιαφέρον στις εμπειρίες πρώιμου γραμματισμού των παιδιών πριν ξεκινήσει η επίσημη εκπαίδευση (Doyle, 2012).

Οι γονείς, ως μέρος του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, επηρεάζουν σημαντικά τις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών (Frijters etal., 2002). Οι αναγνωστικές και λεκτικές αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν μεταξύ γονέα και παιδιού, η εξασφάλιση ενός πλούσιου εγγράμματου περιβάλλοντος και η αξία που δίνουν οι γονείς στην κατάκτηση του γραμματισμού είναι μεταξύ των στοιχείων του γονικού ρόλου που επιδρούν σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη του γραμματισμού (Bolton & Clark, 2012· Silinskas et al., 2012). Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης έχουν σημαντικό κοινωνικο-παιδαγωγικό ρόλο στην ενίσχυση των γονέων στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και να παρέχουν ένα πλούσιο σε ερεθίσματα και θετικές αλληλεπιδράσεις περιβάλλον γραμματισμού, προάγοντας την απαραίτητη «συνέχεια» στις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών και λειτουργώντας αντισταθμιστικά στις περιπτώσεις που διαπιστώνονται δυσκολίες στη γλωσσική επικοινωνία (Πεντέρη & Παπαναστασάτου, 2021). Η συνεργασία μεταξύ σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος διασφαλίζει,μεταξύ άλλων, τη «συνέχεια» των μαθησιακών εμπειριών στα δύο βασικά πλαίσια της καθημερινής εμπειρίας του παιδιού και ενδυναμώνει την αποτελεσματικότητά τους στην ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2017). Το σχολείο του 21ου αιώνα άλλωστε προκειμένου να είναι αποτελεσματικό, πρέπει να εδραιώνει μια κουλτούρα συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης για την ανάπτυξη ποιοτικών μαθησιακών πρακτικών προς όφελος των μαθησιακών εκβάσεων· να λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης (Αρβανίτη, 2013· Πεντέρη κ. συν., 2021α & β).

Παρόλο που η εμπλοκή των γονέων και η συνεργασία του νηπιαγωγείου με τις οικογένειες αλλά και την ευρύτερη κοινότητα είναι καθοριστική για την προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας, συνεργατικά προγράμματα γραμματισμού με εστίαση στην προσχολική εκπαίδευση δεν έχουν αναπτυχθεί στη χώρα μας, με ελάχιστες εξαιρέσεις που αφορούν σχεδόν αποκλειστικά σε μελέτες περίπτωσης (βλ. π.χ. Μαλέα, 2016· Ντούλα 2018). Αξιοποιώντας το θεωρητικό υπόβαθρο της *κοινωνικής παιδαγωγικής*, που ενεργεί ως «λειτουργικό ενδιάμεσο» μεταξύ ατόμων και κοινωνίας (Μυλωνάκου –Κεκέ, 2003) αλλά και τις σύγχρονες

αντιλήψεις για τον τρόπο με τον οποίον ο γραμματισμός κατακτάται,προτείνεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός συνεργατικού προγράμματος νηπιαγωγείου – οικογένειας- κοινότητας για την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής με έμφαση στα ζητήματα γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας, στο οποίο όλοι οι βασικοί εταίροι στη μαθησιακή διαδικασία έχουν ενεργό ρόλο και συμμετοχή.

1. Αποσαφήνιση όρων

1.1. Γραμματισμός

Εκτός από τον στοιχειώδη ορισμό του γραμματισμού ως «*ικανότητα γραφής και ανάγνωσης*» (Cooper, 2000) μεταξύ των επιστημονικών πεδίων που ασχολούνται με αυτόν δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τι ακριβώς συμπεριλαμβάνει ο όρος (Κονδύλη & Στελλάκης, 2006). Σύμφωνα με την Μητσικοπούλου (2001) ο γραμματισμόςαναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα αλλά και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ.).

1.2. Γονική εμπλοκή

Η γονική εμπλοκή είναι μια πολύπλευρη δομή (Punteretal., 2016) που περιλαμβάνει τόσο τη συμμετοχή στο σπίτι όσο και στο σχολείο και περιγράφει τη σχέση της οικογένειας με την επίσημη εκπαίδευση του παιδιού (Fan & Chen, 2001·Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2017· Pomerantz et al., 2007). Αρκετοί ερευνητές έχουν προχωρήσει στον προσδιορισμό των διαστάσεων της γονικής εμπλοκής σε σχέση με προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, καταλήγοντας ότι η γονική εμπλοκή περιλαμβάνει τις εξής τρεις διαστάσεις (Bakker & Denessen, 2007· McWayne &al., 2004): 1. Επικοινωνία με το σχολείο, 2. Μάθηση στο σπίτι, και 3. Συμμετοχή στο σχολείο. Σύμφωνα με την Πεντέρη (2012). η γονική εμπλοκή ορίζεται ως μια δυναμική αλληλεπιδραστική διαδικασία κατά την οποία οι γονείς και άλλα άτομα κυρίαρχης φροντίδας του παιδιού από το οικογενειακό πλαίσιο, αντλούν πόρους από το κοινωνικό περιβάλλον για να αναπτύξουν ένα σύνθετο πλέγμα δράσεων και σχέσεων, οι οποίες προσδιορίζουν τη σχέση τους με την επίσημη εκπαίδευση του παιδιού σε κάθε αναπτυξιακή περίοδο. (σ. 110).

2. Ο γραμματισμός στο σύγχρονο νηπιαγωγείο

Σκοπός του σύγχρονου νηπιαγωγείου σε σχέση με την ανάπτυξη των ικανοτήτων γραμματισμού των παιδιών, είναι να καταστήσει τα παιδιά ενεργούς συμμετέχοντες στη μάθηση, ώστε να μπορούν να παράγουν νοήματα και να επικοινωνούν τις ιδέες τους στον κόσμο. Η εγγράμματη ταυτότητα των παιδιών διαμορφώνεται αναπτύσσοντας τις ικανότητές τους που σχετίζονται με 4 βασικούς ρόλους (ΙΕΠ-Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης: Πεντέρη και συν., 2021α): 1. Να μπορούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τους διαφορετικούς τρόπους παραγωγής

νοήματος αλλά και τις συμβάσεις που διαπνέουν τη δομή των διαφορετικών κειμένων, 2. Να κατανοούν κείμενα, 3. Να χρησιμοποιούν και να παράγουν κείμενα, για να καλύψουν δικές τους ανάγκες, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές και πολιτισμικές λειτουργίες που τα διαφορετικά κείμενα εξυπηρετούν, 4. Να λειτουργούν ως κριτικοί αναλυτές των κειμένων, καθώς τα ερμηνεύουν μέσα από διαφορετικές οπτικές και να αποφασίζουν ποιο από τα αναδυόμενα νοήματα είναι σημαντικά γι' αυτά, διατυπώνοντας αμφιβολίες, αμφισβητήσεις αλλά και αντιλαμβανόμενα τα αίτια που οδήγησαν στη συγγραφή τους.

Τα περιεχόμενα μάθησης που αφορούν στους στόχους για την ενίσχυση των ικανοτήτων γραμματισμού των παιδιών προσδιορίζονται μέσω βασικών συνιστωσών της θεωρητικής προσέγγισης του *αναδυόμενου γραμματισμού*, σύμφωνα με την οποία οι ικανότητες του πρώιμου γραμματισμού είναι οι θεμελιώδεις στάσεις, δεξιότητες και γνώσεις που χρειάζονται τα μικρά παιδιά προκειμένου να αναπτύξουν την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής και οι ανάλογες στάσεις για να τις ενσωματώσουν λειτουργικά και αποτελεσματικά στην καθημερινότητά τους σε σχέση με το εκάστοτε επικοινωνιακό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Whitehurst & Lonigan, 1998). Ταυτόχρονα- και λαμβάνοντας υπόψη τις σημαντικές αλλαγές στον σύγχρονο τρόπο επικοινωνίας των ανθρώπων- υιοθετείται η προσέγγιση των πολυγραμματισμών δίνοντας έμφαση στην ενσωμάτωση διαφόρων σημειωτικών συστημάτων για την αποτελεσματική επικοινωνία στο πλαίσιο καθημερινών καταστάσεων αλλά και η προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού αναδεικνύοντας την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση και αξία των κειμένων και τον κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό της προσχολικής εκπαίδευσης (βλ. ΙΕΠ-Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης: Πεντέρη και συν., 2021α).

3. Ο γραμματισμός ως ζήτημα της κοινωνικής παιδαγωγικής

Η επικοινωνία και η ανάγκη για συνέργεια μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, ως επιστημονικό πεδίο ανήκει στην κοινωνική παιδαγωγική, η οποία υποστηρίζει την ανάγκη για κοινή, συνεργατική προσπάθεια μεταξύ των τριών αυτών συστημάτων, ώστε να υπάρξουν, ουσιαστικά αποτελέσματα στα ζητήματα που τους απασχολούν (Μυλωνάκου –Κεκέ, 2019, σ.53). Πεδίο ενδιαφέροντος της κοινωνικής παιδαγωγικήςείναι όλα εκείνα τα ζητήματα που εμποδίζουν την ευημερία των παιδιών και των νέων, ώστε να γίνουν ικανά να ζήσουν μια αυτεξούσια ζωή (Eichsteller & Holthoff, 2012). Το ζήτημα του γραμματισμού αποτελεί χωρίς αμφιβολία ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό ζήτημα, ενώ και οι πρόσφατες θεωρίες για την κατάκτηση και προαγωγή του γραμματισμού συνεπικουρούν σε αυτό, καθώς αναδεικνύουν τη σημασία του να αντιμετωπίσουμε τον γραμματισμό ως μια κοινωνική και πολιτισμική πρακτική και όχι ως ένα σύνολο από αποπλαισιωμένες δεξιότητες που κατακτά το άτομο (Maybin, 2007), όπως στο παρελθόν. Εξάλλου, στο πλαίσιο της θεώρηση των ικανοτήτων του 21ου αιώνα, η επικοινωνία με έμφαση στην ικανότητα χρήσης της μητρικής γλώσσας, άλλων γλωσσών και διαφόρων

σημειωτικών τρόπων, αποτελεί το κλειδί για την ευημερία του αναπτυσσόμενου ατόμου και την ομαλή σχέση του με το κοινωνικό περιβάλλον (βλ. Πεντέρη, 2022).

Στην κατεύθυνση αυτή είναι σημαντικό να υιοθετηθεί μια ολιστική, *συστημική* αντιμετώπιση, μέσα από την οποία οι εμπλεκόμενοι, σχολικό, οικογένεια, κοινότητα, θα αναλάβουν ενεργό δράση. Η συστημική οπτική προκρίνεται καθώς βοηθά τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση να κατανοήσουν τις δυναμικές σχέσεις των στοιχείων των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και τις επιπτώσεις των ενεργειών τους σε ολόκληρο τον οργανισμό (Πεντέρη, 2022· Park, 2008).Επιπλέον, δημιουργεί ανοιχτά κανάλια επικοινωνίας εντός σχολείου, συνδέει το σχολείο με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές δομές, αλλά και το εξωτερικό περιβάλλον που το επηρεάζει και, με τον τρόπο αυτόν, του δίνει πρόσβαση σε νέα γνώση που είναι ανοικτή στην κοινωνία και στις καθημερινές εμπειρίες (Wai-Yin Lo, 2004).

4. Η οικοσυστημική προσέγγιση και το μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein

Σύμφωνα με τηβιοοικοσυστημική προσέγγιση η ανάπτυξη του ατόμου συντελείται μέσα σε ένα πολύπλοκο σύστημα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων στο οποίο συμπεριλαμβάνονται η οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον που επηρεάζει αυτή την εξέλιξη και τη λειτουργία της, αναγνωρίζοντας σημαντική θέση και ενεργό ρόλο στο παιδί για τη διαμόρφωση της μαθησιακής και αναπτυξιακής πορείας (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2019· Πεντέρη κ.συν.2021β· Πετρογιάννης, 2003).

Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (2001), το οποίο αξιοποιείται στην προτεινόμενη παρέμβαση, αποτελεί μια εφαρμογή της βιο-οικοσυστημικής θεώρησης ενταγμένης στο πλαίσιο του σχολείου. Στο μοντέλο αυτό σχολείο, οικογένεια και κοινότητα θεωρούνται συνεργάτες με κοινό στόχο τη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού ενώ βρίσκονται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση, με σημείο τομής τους το παιδί. Τα παιδιά εξελίσσονται και μαθαίνουν μέσα στα τρία αυτά περιβάλλοντα,τα οποία αποδίδονται σχηματικά με τρεις αλληλοκαλυπτόμενες σφαίρες (Epstein, 1995).Η επικάλυψη των τριών σφαιρών αντιπροσωπεύει το περιβάλλον που ο μαθητής μπορεί πιο αποτελεσματικά να αναπτυχθεί. Η μεγαλύτερη επικάλυψη παρατηρείται στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Στο μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής αναγνωρίζεται ότι υπάρχουν ορισμένες διαδικασίες και πρακτικές που τα συστήματα αυτά (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα) πραγματοποιούν χωριστά. Υποστηρίζεται όμως πως εάν κάποιες από αυτές μπορούσαν να οργανωθούν και να γίνονται από κοινού αυτό θα είχε σημαντική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται (Μυλωνάκου –Κεκέ, 2019).

Η Epstein(2001) προχώρησε στον ορισμό έξι τύπων γονικής συμμετοχής. Η επιτυχής συμμετοχή των γονέων στις μαθησιακές διαδικασίες των παιδιών προϋποθέτει την αξιοποίηση και των έξι τύπων σύμφωνα με την Epstein. Οι τύποι αυτοί είναι χρήσιμο στο πλαίσιο του στρατηγικού σχεδιασμού της συνεργασίας του

σχολείου με την οικογένεια, καθώς οι σχετικές πρακτικές που αναπτύσσονται θα πρέπει να στοχεύουν στην ενίσχυση και των έξι τύπων της γονικής εμπλοκής. Είναι σημαντικό να δίνονται στους γονείς ευκαιρίες συμμετοχής που να ανήκουν σε περισσότερες από έναν τύπο, ώστε να υπάρχει ποικιλία επιλογών και να μπορεί τελικά ο γονιός να βρίσκει έναν τρόπο να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και να συνεργαστεί με το σχολείο. Οι έξι αυτοί τύποι γονικής εμπλοκής σύμφωνα με το μοντέλο της Epsteinπεριγράφονται συνοπτικά στον ακόλουθο Πίνακα (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Τύποι γονικής εμπλοκής της Epstein (2001) και στόχοι της συνεργασίας με το σχολείο

Τύποι γονικής εμπλοκής	Στόχος της συνεργασίας
1. Γονική μέριμνα	η υποβοήθηση και υποστήριξη των οικογενειών για τη διαμόρφωση υποστηρικτικών περιβαλλόντων μάθησης στο σπίτι
2.Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας	η καλή αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου – οικογένειας
3. Εθελοντική εργασία των γονέων στο σχολείο	η οργάνωση των γονέων, ώστε να μπορούν να προσφέρουν εθελοντικά βοήθεια στο σχολείο και να υποστηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία
4. Ενίσχυση της μάθησης στο σπίτι	η ενίσχυση των γονέων στο ρόλο τους ως «δάσκαλοι» των παιδιών τους. Οι γονείς αλληλοεπιδρούν και βοηθούν τα παιδιά με δραστηριότητες περισσότερο ή λιγότερο σχετικές με το πρόγραμμα του σχολείου
5. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	η προαγωγή της ενεργούς συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων σχετικών με τη λειτουργία του σχολείου
6. Συνεργασία με την κοινότητα	η ενίσχυση και συντονισμός της συνεργασίας με τις οικογένειες και αρμόδιους φορείς, οργανώσεις κλπ. ώστε να ενισχυθούν τα σχολικά προγράμματα αλλά και να προαχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών

Στην προτεινόμενη παρέμβασηαξιοποιώντας το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (2001) εστιάζουμε στη σημασία της ενίσχυσης της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου-κοινότητας ειδικά για τα ζητήματα που αφορούν την ανάπτυξη ικανοτήτων γραμματισμού παιδιών νηπιαγωγείου και στους μετασχηματισμούς που μπορεί να επιφέρει στα ποσοτικά και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της γονικής εμπλοκής γενικότερα και ειδικότερα σε σχέση με τα ζητήματα του γραμματισμού.

5. Μεθοδολογία

5.1 Σχεδιασμός της παρέμβασης

5.1.1.Σκοπός-στόχοι

Σκοπός της παρέμβασης αυτής είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός προγράμματοςγια την προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας *με έμφαση στη συνεργασία οικογένειας – νηπιαγωγείου- κοινότητας*. Το πρόγραμμα αυτό[20]στοχεύει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων γραμματισμού των παιδιών, προωθώντας τη συνεργασία με τις οικογένειες και με την ευρύτερη κοινότητα και ενισχύοντας τη γονική εμπλοκή . Ειδικότεροι στόχοι :

1. Η καταγραφή των αναγκών τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της οικογένειας για την εφαρμογή του συνεργατικού προγράμματος για την προαγωγή του γραμματισμού των παιδιών.

2. Η καταγραφή των χαρακτηριστικών και διεργασιών της αλληλεπίδρασης οικογένειας - νηπιαγωγείου - κοινότητας που καθιστούν αποτελεσματικό το συνεργατικό πρόγραμμα προώθησης του γραμματισμού, κυρίως σε ό,τι αφορά την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής για τον γραμματισμό, τα αποτελέσματα στα παιδιά αλλά και τους μετασχηματισμούς αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γονική εμπλοκή.

3. Η ενίσχυση των ικανοτήτων γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

5.1.2.Στάδια ανάπτυξης της παρέμβασης

Η παρέμβαση περιλαμβάνει τα εξής τέσσερα στάδια: α) το πρώτο στάδιο που αφορά στην διερεύνηση των αναγκών των συμμετεχόντων , β) το δεύτερο στάδιο που αφορά στον σχεδιασμό του ερευνητικού προγράμματος/παρέμβασης, γ) το τρίτο στάδιο που περιλαμβάνει την υλοποίηση της παρέμβασης και δ) το τέταρτο και τελευταίο στάδιο που αναφέρεται στην αξιολόγηση της ερευνητικής παρέμβασης. Ειδικότερα:

(α) Διερεύνηση αναγκών

Η προτεινόμενη μεθοδολογία του πρώτου μέρους της έρευνας, που αφορά στη διερεύνηση των αναγκών των συμμετεχόντων είναι η μεικτή , αφού πρόκειται να εφαρμοστεί συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, με τη χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων (ατομικών αλλά και σε ομάδες εστίασης). Τα ερωτηματολόγια (Πεντέρη & Παπαναστασάτου, 2021·Παπαναστασάτου & Πεντέρη υπό κρίση) καθώς και τα εργαλεία για τη συνέντευξη και τις ομάδες εστίασης κατασκευάστηκαν για τις ανάγκες του συγκεκριμένου προγράμματος από τους συγγραφείς αξιοποιώντας σχετικά ερευνητικά εργαλεία από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την ανάλυση των παραπάνω δεδομένων, θα αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του προτεινόμενου προγράμματος/ παρέμβαση.

(β) Σχεδιασμός παρέμβασης

Το συνεργατικό προτεινόμενο πρόγραμμα θα οργανωθεί στη βάση του μοντέλου των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein- περιλαμβάνοντας δραστηριότητες για

[20]Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε και υλοποιείται στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής της πρώτης συγγραφέως.

τη συνεργασία οικογένειας- σχολείου και κοινότητας και από τους έξι τύπους γονικής εμπλοκής- αλλά και των στόχων που θέτει το νέο πρόγραμμα σπουδών για τη γλώσσα στο νηπιαγωγείο (Πεντέρη και συν., 2021α), εστιάζοντας στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων για την προφορική, τη γραπτή και την πολυγλωσσική επικοινωνία. Οι δραστηριότητες αυτές ενσωματώνονται στο πρόγραμμα ενίσχυσης γραμματισμού στο νηπιαγωγείο με τίτλο «*Συνεργατική έρευνα δράσης για την ενίσχυση της συνεργασίας νηπιαγωγείου-οικογένειας-κοινότητας με έμφαση στα ζητήματα γραμματισμού των παιδιών*» που σχεδιάστηκαν ως βάση για να αξιοποιηθούν από τα νηπιαγωγεία στην τάξη, με κατάλληλες τροποποιήσεις με βάση την έρευνα δράσης και τις ανάγκες του κάθε σχολείου.

Για την υλοποίηση του ερευνητικού προγράμματος θα αξιοποιηθεί η στρατηγική της συμμετοχικής έρευνας δράσης, μια συστηματική και συνεργατική διαδικασία μάθησης, που υλοποιείται από τις ομάδες των συμμετεχόντων, οι οποίοι αναλαμβάνοντας κοινή ευθύνη επιδιώκουν τη βελτίωση μιας κατάστασης (Μυλωνάκου –Κεκέ, 2013). Η έρευνα δράσης ακολουθεί μια κυκλική, σπειροειδή πορεία, στην οποία οι συμμετέχοντες σχεδιάζουν, δρουν, παρατηρούν στοχάζονται και επανασχεδιάζουν κ.ο.κ. (βλ. Πεντέρη κ. συν., 2021β).

Ειδικότερα, στην συνεργατική αυτή παρέμβαση η πορεία της έρευνας δράσης διενεργείται σε τρεις κύκλους και αφορά στην πορεία εξέλιξης της συνεργασίας οικογένειας –σχολείου και τοπικής κοινότητας. Στην πρώτο κύκλο συγκροτείται η *ερευνητική ομάδα* που αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων και την ερευνήτρια και ξεκινά η συνεργασία των σχολείων με την ερευνήτρια. Η ερευνήτρια ενημερώνει για τους στόχους της δράσης, την πορεία και τον ρόλο των συμμετεχόντων, επιλύει απορίες και από κοινού τίθενται οι βάσεις για τη συνεργατική δράση. Στον δεύτερο κύκλο συγκροτείται η *παιδαγωγική ομάδα*, καθώς η συνεργασία διευρύνεται με συνεργατικές δράσεις που εμπλέκουν τόσο τις οικογένειες όσο και τα ίδια τα παιδιά. Η ερευνητική ομάδα παρακινεί τα παιδιά και τις οικογένειες να αλληλοεπιδράσουν και να συνεργαστούν τόσο μεταξύ τους (γονείς και παιδιά) όσο και με το σχολείο και να εμπλακούν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι και στο σχολείο, στοχεύοντας στη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης. Στον τρίτο κύκλο δράσης η συνεργασία διευρύνεται με την ενασχόληση των μελών της παιδαγωγικής ομάδας στην από κοινού εξεύρεση τρόπων συνεργασίας με ειδικούς και φορείς για ζητήματα γραμματισμού αλλά και με τον σχεδιασμό δράσεων για την συνεργασία και την εμπλοκή και της τοπικής κοινότητας. Παράλληλα και ταυτόχρονα με την πορεία των κύκλων εξελίσσονται τόσο τα επίπεδα συμμετοχής των παιδιών (Correira, Aguiar&PARTICIPACONSORTIUM, 2022· Shier, 2001) όσο και η πορεία εξέλιξης της σχέσης οικογένειας και σχολείου (Martin, Ranson & Tall, 1997) (Πίνακας 2).

Πίνακας2. Πορεία συνεργατικής έρευνας δράσης

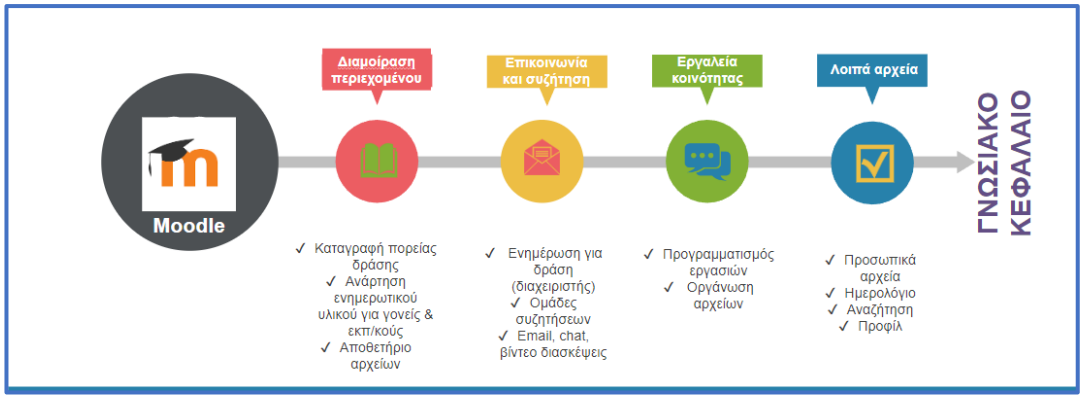
Α κύκλος: Ερευνητική ομάδα	Β κύκλος: Παιδαγωγική ομάδα	Γ κύκλος:Συνεργασία με τοπική κοινότητα
1ο στάδιο δεσμών οικογένειας-σχολείου: -Εξάρτηση- Γονείς παθητικοί 1ο επίπεδο συμμετοχής παιδιών: -Τα παιδιά ακούγονται	2ο & 3ο στάδιο δεσμών οικογένειας-σχολείου: -Συνδρομή & αλληλεπίδραση 2ο & 3ο επίπεδοσυμμετοχής παιδιών: -Τα παιδιά υποστηρίζονται & οι απόψεις τους λαμβάνονται υπόψη	4ο στάδιο δεσμών οικογένειας σχολείου: -Συνεταιρισμός 4ο & 5ο επίπεδο συμμετοχής παιδιών: -Τα παιδιά εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων
Τύποι γονικής εμπλοκής: 1,2 & 4	Τύποι γονικής εμπλοκής: 1,2, 3,4& 5	Τύποι γονικής εμπλοκής: 1,2,3,4, 5& 6

(γ) Υλοποίηση της παρέμβασης

Για την αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στην έρευνα δράσης θα αξιοποιηθεί η ηλεκτρονική πλατφόρμα μάθησης Moodle. Αξιοποιώντας την πλατφόρμα ως χώρο συνάντησης και έκφρασης, οι συμμετέχοντες (ερευνήτρια, εκπαιδευτικοί των σχολείων, γονείς, κριτικοί φίλοι) θα κληθούν κατά την εξέλιξη του προγράμματος να εκφράζουν τις απόψεις και τις προτάσεις τους για το πρόγραμμα συνδιαμορφώνοντάς το αλλά και να αναρτούν υλικό από τις δράσεις που υλοποιούνται.

Η ερευνήτρια θα επιμεριστεί την ευθύνη εμπλουτισμού του μαθησιακού αυτού περιβάλλοντος εργασίας, αναρτώντας υλικό (προτάσεις δραστηριοτήτων, βιβλιογραφικό υλικό κλπ) αλλά θα έχει και το ρόλο του διευκολυντή/κριτικού φίλου, λειτουργώντας υποστηρικτικά, έχοντας ως μέλημα την ανατροφοδότηση της ομάδας όταν χρειάζεται αλλά και δεσμευτικά, εξασφαλίζοντας τη δέσμευση των συμμετεχόντων σε μια συνεργατική και συστηματική έρευνα, φροντίζοντας σταδιακά η ομάδα να πάρει τη μορφή μιας (ηλεκτρονικής) «κριτικής κοινότητας» μάθησης. Η ηλεκτρονική αυτή κοινότητα μάθησης θα έχει την εξής δομή: (Εικόνα1) (Τσιωτάκης, 2015).

Εικόνα 1: Δομή της ΗΚΜ (προσαρμογή από Τσιωτάκης, 2015)



(δ) Αξιολόγηση παρέμβασης

Βασικό ερευνητικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς/ ερευνητές στην έρευνα δράσης είναι το ερευνητικό ημερολόγιο (ή πρωτόκολλο καταγραφής κρίσιμων συμβάντων) το οποίο ακολουθεί τη χρονική εξέλιξη των κύκλων της έρευνας δράσης. Σε αυτό οι ερευνητές/ εκπαιδευτικοί θα καταγράφουν τις δράσεις που θα πραγματοποιούν, τις παρατηρήσεις για τις δράσεις αυτές καθώς και τον στοχασμό που αναπτύσσουν, επιτυγχάνοντας έτσι μια αναλυτική περιγραφή της όλης σπειροειδούς διαδικασίας που θα ακολουθηθεί. Στην συνεργατική έρευνα δράσης ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ερευνητές έχουν τη δυνατότητα χρήσης πολλαπλών ερευνητικών εργαλείων (Μάγος & Παναγοπούλου, 2008). Στην συγκεκριμένη ερευνητική εργασία και λόγω της πολυπλοκότητας του ζητήματος, θα αξιοποιηθούν ακόμα ποσοτικά εργαλεία (ερωτηματολόγια) αλλά και ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων, όπως ημιδομημένες συνεντεύξεις, ημερολόγιο εκπαιδευτικών (καταγραφή κρίσιμων συμβάντων), portfolio μαθητών, ηχογραφήσεις.

5.1.3. Οι συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτελείται από το σύνολο των συμμετεχόντων (νηπιαγωγών, μαθητών και γονιών-κηδεμόνων) της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Η πειραματική ομάδα (ΠΟ) (*N*=5), θα συνίσταται στα νηπιαγωγεία τα οποία θα εφαρμόζουν την παρέμβαση συνολικά (σε επίπεδο τάξης αλλά και με την εμπλοκή της οικογένειας και συνεργασία με την κοινότητα),ενώ η ομάδα ελέγχου (ΟΕ) (*N*=5) αποτελείται από νηπιαγωγεία στα οποία δεν θα εφαρμόζεται το σχετικό πρόγραμμα/παρέμβαση.

6. Επίλογος

Στην εισήγηση αυτή αναπτύχθηκε η θεωρητική τεκμηρίωση και ο μεθοδολογικός σχεδιασμός μιας συνεργατικής έρευνας δράσης νηπιαγωγείου- οικογένειας και κοινότητας για την προαγωγή των ικανοτήτων γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η παρέμβαση αυτή εντάσσεται στο επιστημονικό πεδίο της κοινωνικής παιδαγωγικής και αξιοποιεί στοιχεία από την βιοοικοσυστημική προσέγγιση και το μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein αλλά

και από τις σύγχρονες θεωρήσεις γιατην κατάκτηση του γραμματισμού, οι οποίες αναγνωρίζουν τον ρόλο των κοινωνικών εμπειριών και των αλληλεπιδράσεων παιδιών και γονέων στις διαδικασίες κατάκτησής του.

Στην προτεινόμενη αυτή παρέμβαση εκπαιδευτικοί, γονείς, παιδιά αλλά και η τοπική κοινότητα θα κληθούν να αναπτύξουν συλλογική υπευθυνότητα, λειτουργώντας ως κοινότητα μάθησης. Για την αποτελεσματικότερη επικοινωνία και αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων αλλά και για την εξασφάλιση της δυνατότητας συνεργατικών δραστηριοτήτων θα αξιοποιηθεί συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον υπό τη μορφή μιας Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης (Moodle).

Η αναγκαιότητα αξιολόγησης των αποτελεσμάτων παρεμβατικών προγραμμάτων έχει αναγνωριστεί τα τελευταία χρόνια διεθνώς με τους ερευνητές να τονίζουν ότι είναι απαραίτητο να τίθενται εξ αρχής αντικειμενικά κριτήρια (Kratochwill&Stoiber, 2002). Στο προτεινόμενο πρόγραμμα /παρέμβαση η αξιολόγηση θα γίνει σε δύο επίπεδα: α) από τα στοιχεία που θα συλλεχθούν από τις σχετικές κλίμακες και θα αναφέρεται στην ενίσχυση της ποιοτικής και ποσοτικής έκφρασης της γονικής εμπλοκής και της συνεργασίας και στη σύνδεση με τα αποτελέσματα στα παιδιά και β) από τις αναφορές των συμμετεχόντων με βάση το πως οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την εμπλοκή τους και το πως το πρόγραμμα ενίσχυσε τις δικές τους ικανότητες και γ) από τα μαθησιακά αποτελέσματα στα παιδιά, τα οποία θα αξιολογηθούν από τη συμμετοχής τους σε σταθμισμένες δοκιμασίες αξιολόγησης δεξιοτήτων γραμματισμού πριν και μετά την παρέμβαση. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέγονται σε διαφορετικά στάδια της διαδικασίας: πριν και μετά αλλά και ενδιάμεσα (pre- mid-posttest), αξιοποιώντας πολλαπλές πηγές δεδομένες για την εξασφάλιση μιας αξιόπιστης αξιολόγησης αλλά και αξιοποίησής της στο πλαίσιο της δέσμευσης για συνεχή βελτίωση και αλλαγή όπως προτάσσει ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019· Πεντέρη κ.συν., 2021β).

Η προτεινόμενη αυτή παρέμβαση υλοποιήθηκε πιλοτικά (Φεβρουάριος 2022 – Ιούνιος 2022) με τη συμμετοχή δύο μονοθέσιων νηπιαγωγείων, ημιαστικής, νησιωτικής περιοχής (ΠΟ, N=1 & ΟΕ, N=1). Στην πιλοτική αυτή φάση και παρά τη σύντομη χρονική διάρκεια της παρέμβασης, αναδείχθηκαν σημαντικά στοιχεία για τις ανάγκες, τις αντιλήψεις αλλά και τις πρακτικές γονέων και εκπαιδευτικών σε σχέση με τη γονική εμπλοκή και τη συνεργασία με την κοινότητα σε σχέση με τα ζητήματα γραμματισμού. Η εφαρμογή της κύριας έρευνας τοποθετείται χρονικά το διάστημα Σεπτέμβριος 2022- Ιούνιος 2023 και προβλέπεται η συμμετοχή 10 νηπιαγωγείων (ΟΕ, N=5 & ΠΕ,N=5) από τρεις τουλάχιστον περιφέρειες της Ελλάδας, προκειμένου να εξασφαλιστεί κάποια γεωγραφική αντιπροσωπευτικότητα.

Τα αποτελέσματα ευελπιστούμε ότι θα συνεισφέρουν στην κατανόηση του τρόπου οργάνωσης και εφαρμογής στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με τη συνεργασία οικογένειας - σχολείου - κοινότητας σε σχέση με τον γραμματισμό και ότι θα αναδείξουν σημαντικά ευρήματα για τα στοιχεία της αλληλεπίδρασης των

τριών αυτών συστημάτων που μπορούν να προάγουν τη γονική εμπλοκή για τον γραμματισμό των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. Εκπ@ιδευτικός Κύκλος, 1(1), 8-29. Ανακτήθηκε 22/5/2022 από http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2013/1/teuxos1_1.pdf

Bakker, J., & Denessen E (2007). The concept of parent involvement: Some theoretical and empirical considerations. *International journal about parents in education. 1*, 188-199.

Bolton, C., & Clark, C. (2012). *Parents' views on literacy development: A brief poll*. National Literacy Trust.

Cooper, D. (2000). *Literacy. Helping children construct meaning*. Houghton Miffin Company.

Correira, N., Aguiar, C. & Consortium PARTICIPA (2022). Children's right to participate: The Lundy model applied to early childhood education and care. *The International Journal of Children's Rights*, *30*, 374–401. doi:10.1163/15718182-30020010

Doyle, A. (2012). Family literacy programs: Where have they come from and where are they going? *Frontiers of Education in China, 7* (1). https://doi.org/10.1007/BF03396936

Eichsteller, G., &Holthoff, S. (2012). 'The Art of Being a Social Pedagogue:Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex.' *International Journal ofSocial Pedagogy*, *1(1)*: 4, pp. 30–45. https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.004

Epstein, J. L. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share.* The Pi Delta Kappen.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

European Commission (n.d.) (2019). Key competences or lifelong learning. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22. https://doi.org/10.1023/A:1009048817385

Frijters, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on pre-readers' oral vocabulary and early written language skills. *Journal of Educational Psychology, 92*, 466–477.https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.466

Κονδύλη, Μ., & Στελλάκης, Ν. (2006). Πρακτικές γραμματισμού στην προδημοτική εκπαίδευση: ένα πρόγραμμα, δύο προσεγγίσεις. Στο Παπούλια – Τζελέπη & Φτερνιάτη (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία* (159-180). ΕλληνικάΓράμματα.

Kratochwill, T. R., & Stoiber, K. C. (2002). Evidence-based interventions in school psychology: Conceptual foundations of the Procedural and Coding Manual of Division 16 and the Society for the Study of School Psychology Task Force. *SchoolPsychologyQuarterly, 17,* 341-389.

Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Στα Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: *«Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων»,* 14-18 Μαρτίου 2008. Αθήνα.

Μαλέα, Β. (2016). *Συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας. Ένα πρόγραμμα παρέμβασης αναδυόμενου γραμματισμού.* Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review, 29*(1), 39-55.

Maybin J. (2007).Literacy under and over the desk: oppositions and heterogeneity. *Language and Education*, 21(6) pp. 515–530. https://doi.org/10.2167/le720.0

McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., Sekino, U. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the schools (41)*3, 363-377. https://doi.org/10.1002/pits.10163

Μητσικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α.- Φ. Χριστίδης Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σελ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μυλωνάκου –Κεκέ, Η. (2003). *Ζητήματα κοινωνικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Μυλωνάκου - Κεκέ (2013). *Κοινωνική παιδαγωγική. Θεωρητικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Διάδραση.

Μυλωνάκου–Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, οικογένεια και κοινότητα. Συνεργασία, ενδυνάμωση και ανάπτυξη*. Θεσσαλονίκη: Αρμός.

Ντούλα, Κ. (2018). *Πρόγραμμα οικογενειακού γραμματισμού σε γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας για την προώθηση της μεγαλόφωνης ανάγνωσης στο σπίτι: σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παπαναστασάτου, Ε. & Πεντέρη, Ε. (2022). «Γονική εμπλοκή και ικανότητες γραμματισμού των νηπίων: Κοινωνικοπαιδαγωγικές και αναπτυξιακές προεκτάσεις» (υπό κρίση).

Park, J. (2008). Validation of Senge's learning organization model with teachers of vocational high schools at the Seoul Megalopolis. *Asia Pacific Education Review, 9*(3), 270- 284. https://doi.org/10.1007/BF03026716

Πεντέρη, Ε. (2022). Ανάπτυξη εκπαιδευτικών σχεδιασμών στο νηπιαγωγείο για την υποστήριξη της καλλιέργειας ικανοτήτων του 21ου αιώνα: Παράμετροι που

σχετίζονται με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο και το (νέο) Πρόγραμμα Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 8*. https://doi.org/10.12681/dial.28479

Πεντέρη, Ε. (2012). *Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις της σχέσης οικογένειας και νηπιαγωγείου: Διερεύνηση της γονικής εμπλοκής και των παραγόντων που την επηρεάζουν* (Διδακτορική Διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2017). Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του "εκπαιδευτικού θύλακα" του παιδιού. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης*, 3, 97-122.https://doi.org/10.12681/dial.14050

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). Πρόγραμμα ΣπουδώνΠροσχολικής Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της Πράξης «*Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). Οδηγός Νηπιαγωγού: Πυξίδα-Θεωρητικές και Μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Στο πλαίσιο της Πράξης «*Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Πεντέρη, Ε., & Παπαναστασάτου, Ε. (2021). Διερεύνηση της εμπλοκής των γονέων σε σχέση με τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη βάση του μοντέλου των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 9*(2),207-237.https://doi.org/10.12681/ppej.25791

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., &Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research, 77*(3), 373-410. https://doi.org/10.3102/003465430305567

Punter, R. A., Glas, C. A. N., & Meelissen, M. R. M. (2016). *Psychometric framework for modeling parental involvement and reading literacy*. New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28064-6

Silinskas, G., Lerkkanen, M., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A., & Nurmi, J. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and Grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33*, 302-310. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.07.004

Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children&Society, 15*(2), 107-117

Τσιωτάκης, Π. (2015). *Μηχανισμοί συμμετοχής, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας σε ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της δομής στην ανάπτυξη κοινότητας μάθησης* (Διδακτορική διατριβή). ΠανεπιστήμιοΠελοποννήσου

Wai-YinLo, J. (2004). Implementation of the learning organization concept in school management: A literature review. Studies in Educational Policy and Educational Philosophy, 2004 (1), 1-29. https://doi.org/10.1080/16522729.2004.11803884

Code it Local: Ένα Πρόγραμμα εκπαίδευσης ομοτίμων στην Εκπαίδευση STE(A)M & τον Προγραμματισμό

Μαρία Τσαπάρα
Νηπιαγωγός, Υποψήφια διδάκτωρ ΠΔΜ
m.tsapara@hotmail.com
Ανθή Αρκουλή
Νηπιαγωγός
anthiark@hotmail.com
Λιάπη Αγγελική
Νηπιαγωγός, Scientix Ambassador
angeliki.liapi@gmail.com
Θαρρενός Μπράτιτσης
Καθηγητής, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
bratitsis@uowm.gr

Περίληψη
Η δράση Code it Local αποτελεί μία σειρά επιμορφώσεων που πραγματοποιήθηκαν σε τοπικό επίπεδο έχοντας ως στόχο να εκπαιδεύσουν και να εμπνεύσουν Νηπιαγωγούς, να διερευνήσουν και να γνωρίσουν τρόπους προσέγγισης και ενσωμάτωσης του προγραμματισμού, της εκπαιδευτικής ρομποτικής και της υπολογιστικής σκέψης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υλοποιήθηκε υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής εβδομάδας προγραμματισμού (EU Code Week) και σε συνεργασία με το Ερευνητικό Εργαστήριο Δημιουργικότητας, Καινοτομίας και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση (ΔηΚαιΤε), του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Οι επιμορφούμενοι/ες, έχοντας διάθεση για πειραματισμό και καινοτομία στην τάξη, γνώρισαν εργαλεία και μεθοδολογίες που τους/τις ενέπνευσαν, να τα εφαρμόσουν στην εκπαιδευτική τους πρακτική. Ανέπτυξαν δεξιότητες, απέκτησαν γνώσεις συμμετείχαν στην Ευρωπαϊκή Εβδομάδα Προγραμματισμού με δραστηριότητες που σχεδίασαν και υλοποίησαν στην τάξη τους, αποτελώντας ταυτόχρονα μια βασική κοινότητα μάθησης εκπαιδευτικών που θα μπορέσει να συνεργαστεί σε μελλοντικές εκπαιδευτικές δράσεις. Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστεί το πλαίσιο, το περιεχόμενο και τα αποτελέσματα από την υλοποίηση της επιμόρφωσης.

Λέξεις-κλειδιά: Επιμόρφωση σε τοπικό επίπεδο , νηπιαγωγοί, προγραμματισμός, υπολογιστική σκέψη

Abstract
Code it Local is a peer training course at a local level that aims to equip kindergarten teachers with new ideas, educate, inspire and help them to build their confidence on different approaches to teaching coding and implement computational thinking in their educational process. With the support of the European Code Week. With the support of EU Code week, and in collaboration with the Creativity, Innovation and Technology in Education Lab (CrInTe), of the University of Western Macedonia. Educators having a disposition for experimentation and innovation in the classroom, they learnt tools and methodologies that inspired them to apply with their students. They developed skills, acquired knowledge, participated in the EU Code Week, with e activities that they designed and implemented in their classroom, while formed a learning community and have the opportunity to collaborate in the future. This paper will present the framework, the context and the results of this training.

Keywords: training in a local level, early childhood educators, coding, computational thinking

0. Εισαγωγή

Η δια βίου μάθηση είναι μια διαρκής διαδικασία, η οποία προσφέρει προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, ομαδικότητα, συνεργασία και ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών, κατάρτιση, προσαρμοστικότητα και εφόδια για να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί τις διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες και απαιτήσεις κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Kourkouli, 2019, Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2022). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο σήμερα είναι ιδιαίτερα απαιτητικός. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμόζονται σε κάθε αλλαγή όπως στον τρόπο διδασκαλίας, στην εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης, στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην εισαγωγή νέων στρατηγικών μάθησης στο χώρο της εκπαίδευσης (Richardson & Placier, 2001). Καλούνται να εξοπλίζονται με νέες και χρήσιμες γνώσεις, να καλλιεργούν ποικίλες δεξιότητες. Όπως υποστηρίζει η Κυρίμη (2018), η εμβάθυνση στην επιστημονική γνώση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών η επιμόρφωση έρχεται να συμβάλει στη διαχείριση των αλλαγών και προκλήσεων που καλείται να αντιμετωπίσει (Garet et al., 2001).

Η Kourkouli (χ.χ), τονίζει πως νέες θεωρίες μάθησης καταδεικνύουν την αναποτελεσματικότητα του παραδοσιακού μοντέλου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: αποσπασματικά και βραχύχρονης διάρκειας σεμινάρια με προκαθορισμένους στόχους και θεματικές που δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και δεν βασίζονται στην εμπειρία των εκπαιδευτικών. Σύντομες και αποσπασματικές παρεμβάσεις ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης τέτοιου είδους αποτυγχάνουν να επιφέρουν αλλαγή τόσο στις πεποιθήσεις των επιμορφούμενων όσο και στις διδακτικές τους πρακτικές (Richardson & Placier, 2001, Kourkouli 2015).

Έχει δημιουργηθεί η ανάγκη για νέα μοντέλα επιμόρφωσης τα οποία είναι περισσότερο "μαθητοκεντρικά", όπου παρέχονται ευκαιρίες στους/στις επιμορφούμενους/ες για διερεύνηση, ανακάλυψη και διαπραγμάτευση μέσα από τη συμμετοχή τους σε διαδραστικές, συνεργατικές και αναστοχαστικές Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής (Johnson 2009, Caena, 2011, Kourkouli, 2015, Kourkouli, 2018).

Σε αυτό το πλαίσιο δημιουργήθηκε η επιμορφωτική Δράση Code it Local, έχοντας ως βασικούς στόχους, την διάχυση γνώσεων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων, το σχεδιασμό μιας ευέλικτης επιμορφωτικής δράσης που να βασίζεται στις ανάγκες των επιμορφούμενων, δημιουργώντας ένα πλαίσιο αλληλοβοήθειας και συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκομένων. Η αξιοποίηση, λοιπόν ομαδοσυνεργατικών πρακτικών στις τοπικές κοινότητες με την δημιουργία μικρών ομάδων, επιτρέπει στους συμμετέχοντες να μαθαίνουν όχι μόνο μέσα από την πολυδιάστατη επεξεργασία μιας συγκεκριμένης θεματικής αλλά και μέσα από την αυθόρμητη επικοινωνία της εμπειρίας τους και την πολυφωνική κατανόηση της βιωμένης πραγματικότητάς τους σε συνδυασμό με τις αναρτήσεις σε δημόσια δίκτυα δημιουργώντας τη βάση για την ανάπτυξη εξειδικευμένων μαθησιακών μικροδικτύων που ενδυναμώνουν τους συμμετέχοντες. (Μπράιλας, κ.ά. 2021).

1. Σχεδιάζοντας την επιμορφωτική δράση Code it Local

Η επιμορφωτική δράση Code it Local εντάσσεται στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης καθώς αποτελεί μία οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα παράλληλα με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και οδηγεί σε κάποιας μορφής πιστοποίηση. Η συμμετοχή σε αυτή είναι οικειοθελής και ο εκπαιδευόμενος αναλαμβάνει ενεργητικό ρόλο κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Στη μη τυπική εκπαίδευση, όπως και στην επιμορφωτική δράση Code it Local, η μαθησιακή διαδικασία είναι μια διαδραστική και συνεργατική δραστηριότητα, όπου τα άτομα αλληλεπιδρούν, με δική τους πρωτοβουλία, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους (Γόγολα, 2021). Οι παρέχοντες την επιμόρφωση έχουν το ρόλο του διευκολυντή, του συντονιστή, του εμψυχωτή, του διαμεσολαβητή, του συνεργάτη και του υποκινητή των εκπαιδευτικών διεργασιών ως συνδετικοί κρίκοι μεταξύ των εκπαιδευόμενων και της γνώσης, δίνοντας κίνητρα στην ομάδα τους να εμπεδώσει το περιεχόμενο της δράσης και να το αντιστοιχίσει με τις εμπειρίες της (Βεργίδης & Κόκκος, 2010, Γιαννακοπούλου, 2008).

1.1 Η σημασία της επιμόρφωσης ενηλίκων

Η δράση Code it Local υλοποιήθηκε πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2021-2022 σε τρεις χρονικές περιόδους. Πραγματοποιήθηκε τόσο εξ αποστάσεως (σύγχρονα και ασύγχρονα) αλλά και δια ζώσης. Ακολούθησε τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων: α) Οι επιμορφούμενοι/ες θα βρίσκονται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας. β) Θα ενθαρρύνεται συνεχώς η ενεργητική συμμετοχή. γ) Θα

καλλιεργείται ένα μαθησιακό κλίμα βασισμένο στη σωστή επικοινωνία, τη συνεργασία και τον αμοιβαίο σεβασμό (Λευθεριώτου, 2005). δ) Η συμμετοχή σε αυτή την επιμορφωτική δράση θα είναι εθελοντική (Κόκκος, 2005) Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι/ες συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διεργασία, έχοντας πολύ ισχυρά κίνητρα που αφορούν κυρίως τη θέση τους στο εργασιακό περιβάλλον και την ανάγκη τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κοινωνικού τους ρόλου (Τσιμπουκλή κ.ά.,2010). Συνεπώς, τα ενήλικα άτομα επιδιώκουν τη συνεχή εκπαίδευσή τους για τη βελτίωση των προοπτικών απασχόλησής τους, για την προσωπική ή επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και για την απόκτηση μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων, οι οποίες θα έχουν αναπτυχθεί σε διάφορες συνθήκες ζωής κάτω από διαφορετικές περιστάσεις και περιβάλλοντα (ακαδημαϊκά, εργασιακά, κοινωνικά) και χαρακτηρίζονται μεταβιβάσιμες γιατί μπορούν να αξιοποιηθούν σε οποιαδήποτε θέση εργασίας μετακινηθεί το ενήλικο άτομο, ανεξάρτητα από το αντικείμενο που έχει εντρυφήσει ή σπουδάσει (Leitch, 2006).

Σύμφωνα με European Council (2021), η ανάκαμψη από την πανδημία COVID-19, καθώς και η ψηφιακή και η πράσινη μετάβαση, έχουν επιταχύνει τις αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε. Οι άνθρωποι, κάτω από τις νέες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί χρειάζεται να επικαιροποιούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους για να καλύπτουν το χάσμα μεταξύ της εκπαίδευσης και της κατάρτισης που έχουν λάβει και των απαιτήσεων που δημιουργούνται από μια αγορά εργασίας που μεταβάλλεται με ταχείς ρυθμούς. Η επιμορφωτική δράση Code it Local σχεδιάστηκε σε αυτό το πλαίσιο και είχε ως στόχο να διεγείρει το ενδιαφέρον των συναδέλφων νηπιαγωγών να γνωρίσουν και να διερευνήσουν τρόπους προσέγγισης και ενσωμάτωσης του προγραμματισμού, της εκπαιδευτικής ρομποτικής και της υπολογιστικής σκέψης στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους, να καλλιεργήσουν νέες δεξιότητες και στάσεις και να αξιοποιήσουν τις μεταβιβάσιμες δεξιότητες τους στο μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασία κατανοώντας τη μεγάλη επιρροή που ασκούν οι Νέες Τεχνολογίες στον τομέα της εκπαίδευσης.

1.2 Η σημασία της επιμόρφωσης μικρών ομάδων εκπαιδευτικών σε τοπικό επίπεδο

Μέσα από την επιμόρφωση που υλοποιήθηκε δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον τοπικό της χαρακτήρα. Είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο, πως η ταχύτητα με την οποία πραγματοποιούνται οι αλλαγές σε όλους τους τομείς της ζωής μας δημιουργούν νέα περιβάλλοντα στην κοινωνία, την εργασία και την εκπαίδευση. Η παραδοχή αυτή σε συνδυασμό με το πλήθος των υποχρεώσεων των ενηλίκων δημιουργούν την ανάγκη οι παρεχόμενες ευκαιρίες για επιμόρφωση να είναι κοντά στους χώρους που οι άνθρωποι αναπτύσσουν τις δραστηριότητές τους. Η τοπική αυτή εκπαιδευτική δράση επικεντρώνεται στο παγκόσμιο διάλογο για την τοπική εφαρμογή της δια βίου μάθησης προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της βιώσιμης ανάπτυξης των

τοπικών κοινοτήτων δημιουργώντας τις "πόλεις μάθησης"[21] και υλοποιήθηκε υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής εβδομάδας προγραμματισμού (EU Code Week) και σε συνεργασία με το Ερευνητικό Εργαστήριο Δημιουργικότητας, Καινοτομίας και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση (ΔηΚαιΤε), του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί σε τοπικό επίπεδο , να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες της κάθε ομάδας , να δημιουργούνται συνεργατικές δομές μέσω της ανάπτυξης μιας συνεργατικής κουλτούρας, να εφαρμόζεται το μοντέλο της μικτής μάθησης – που λέγεται και μοντέλο υβριδικής μάθησης (Graham, 2006) – και αναγνωρίστηκε από την Αμερικανική Ένωση Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης ως μια από τις κορυφαίες τάσεις που έχουν εμφανιστεί την τελευταία δεκαετία στη βιομηχανία πρόσκτησης της γνώσης (Rooney, 2003) καθώς λαμβάνει υπόψη τις σύνθετες υποχρεώσεις της καθημερινότητάς των επιμορφούμενων, αλλά και την αξία της εξοικονόμησης χρόνου στην προσπάθεια που καταβάλλουν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Ausburn, 2004).

1.3 Ομότιμη επιμόρφωση (peer learning)

Πρωταρχικοί στόχοι της επιμόρφωσης, ήταν η διάχυση και το μοίρασμα γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε οι συμμετέχοντες να υιοθετήσουν, κριτικά, καλές πρακτικές προσέγγισης και ενσωμάτωσης του προγραμματισμού, της εκπαιδευτικής ρομποτικής και της υπολογιστικής σκέψης στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω του learning-by-doing και της αλληλοδιδακτικής μεθόδου (Entwistle, 1992). Επιδιώχθηκε η ευελιξία στις θεματικές και τα χρονοδιαγράμματα για περισσότερη διαφοροποίηση και προσαρμογή στις ανάγκες των συναδέλφων και προσφέρθηκε επιπλέον εξατομικευμένη βοήθεια σε όποιον συνάδελφο την ζήτησε, ενώ διασφαλίστηκε η αλληλοβοήθεια και συνεργασία- μεταξύ επιμορφωτών και επιμορφούμενων μέσω της καλλιέργειας κλίματος εμπιστοσύνης.

Ο όρος ομότιμη μάθηση (peer-to-peer learning) υπονοεί μια διμερή μαθησιακή δραστηριότητα και συνοψίζεται στη φράση: "μαθαίνοντας από και μαζί με κάποιον άλλο". Η διαδικασία αυτή πρέπει να είναι αμοιβαίως ευεργετική και να περιλαμβάνει το μοίρασμα της γνώσης, των ιδεών και των εμπειριών μεταξύ των συμμετεχόντων. Αξιοποιώντας, λοιπόν, την ομότιμη συμμετοχική μάθηση και έχοντας ως βάση προσωπικά βιώματα και τη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών όπως αυτές έχουν αποτυπωθεί στα ερωτηματολόγια διερεύνησης των αναγκών τους πριν την έναρξη της επιμόρφωσης, οι συντονίστριες σχεδίασαν την εκπαιδευτική δράση σύμφωνα με αυτές τις ανάγκες (Bredeson, 2003). Οι θεματικές ενότητες και η μεθοδολογία επαναπροσδιορίζονταν με τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων, σε ομότιμη βάση, καλλιεργώντας κουλτούρα συλλογικής επαγγελματικής ανάπτυξης.

[21] https://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities

Για την υλοποίηση της επιμόρφωσης αξιοποιήθηκαν χώροι και πόροι νηπιαγωγείου της τοπικής κοινότητας. Συνεπώς, η επιμορφωτική δράση είχε τα επιστημονικώς αποδεκτά χαρακτηριστικά της μάθησης μεταξύ ομότιμων και στηρίχθηκε στη συνεργατική διερευνητική προσέγγισης (Ginkel et al., 2016) στο συνεργατικό πλαίσιο των κοινοτήτων μάθησης.

2. Διερευνώντας τις εκπαιδευτικές ανάγκες των επιμορφούμενων

Με τον όρο «εκπαιδευτική ανάγκη», όπως επισημαίνει ο Καραλής (2005), ορίζεται η έλλειψη προσόντων, γνώσεων και δεξιοτήτων ενός ατόμου, μιας κοινωνικής ομάδας, ενός οργανισμού ή συστήματος, η κάλυψη της οποίας αποτελεί αντικείμενο κατάλληλα σχεδιασμένου και οργανωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Η σημασία της έγκειται στο γεγονός ότι αφετηρία κάθε εκπαιδευτικής διεργασίας αποτελεί η «ανάγκη» και πρέπει να επιδιώκεται η ικανοποίησή της (Καραλής, 2005). Όπως αναφέρουν οι Παρασκευά & Παπαγιάννη (2008), είναι πολύ σημαντική η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ως μια διαδικασία που πρέπει να είναι συνεχής, λαμβάνοντας υπόψη τις αλλαγές που γίνονται στο χώρο της εκπαίδευσης.

Σε αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο, δόθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς κάθε επιμορφωτικής περιόδου ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε 15 ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, προκειμένου να διερευνηθούν οι ανάγκες τους, συμπληρώνοντας το, πριν την έναρξη κάθε επιμόρφωσης. Από την ανάλυση του ερωτηματολογίου προέκυψαν τα εξής:

- Να λειτουργήσει η επιμόρφωση διευκολυντικά και καθοδηγητικά, προσφέροντας τις κατάλληλες ευκαιρίες τους εκπαιδευτικούς
- Να ενισχύσει τον ψηφιακό γραμματισμό των εκπαιδευτικών ώστε ο κατάλληλος χειρισμός των ΤΠΕ να συμβάλλει στη δημιουργική προσαρμογή τους στη διδακτική πράξη (Μπίκος και Τζιφόπουλος, 2011).
- Να σχεδιαστεί το περιεχόμενο της επιμόρφωσης βασιζόμενο στις ανάγκες κάθε ομάδας.

3. Το περιεχόμενο της επιμορφωτικής δράσης Code it Local

3.1 Η εκπαίδευση STE(A)M στο Νηπιαγωγείο

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή της δράσης Code It Local είχαν τη δυνατότητα να διερευνήσουν τρόπους προσέγγισης και ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης STE(A)M και να προβληματιστούν μέσα από εκπαιδευτικές πρακτικές. Δόθηκε η δυνατότητα κατά τη διάρκεια της επιμορφωτικής δράσης, να ανακαλύψουν εργαλεία και μεθοδολογίες, που θα τους/τις εμπνεύσουν να ενσωματώσουν την εκπαίδευση STE(A)M στην εκπαιδευτική τους πρακτική. Η μεθοδολογία αυτή, προσεγγίζει τις επιστήμες σφαιρικά και με ολοκληρωμένο τρόπο και όχι ως διακριτά μαθήματα (Ejiwale, 2013). Τα παιδιά, όταν εξοικειώνονται με αυτόν τον τρόπο

σκέψης και μεθοδολογίας, αναπτύσσουν ικανότητες και δεξιότητες, τα λεγόμενα 6Cs, που είναι απαραίτητες στον πολίτη του μέλλοντος. Μέσω της εκπαίδευσης STE(A)M, εμπλέκονται σε διαδικασίες που απαιτούν την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της καινοτομίας, της φαντασίας και της συνεργασίας (Chesloff, 2013). Έχει επίσης παρατηρηθεί ότι αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τις μικρές ηλικίες, όταν ενθαρρύνεται ο ενθουσιασμός, το ενδιαφέρον για τη μηχανική και τη σχεδιαστική σκέψη με καινοτόμες και πρωτότυπες διδασκαλίες (Mantzicopoulos et al., 2009). Η προσέγγιση STE(A)M επομένως κρίνεται αναγκαίο να εφαρμόζεται από την νηπιακή ηλικία, καθώς έρευνες έχουν αποδείξει πως τα νήπια είναι μηχανικοί, λύτες προβλημάτων, μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να συνεργαστούν με απεριόριστες δυνατότητες στη καινοτομία και τη δημιουργικότητα (Ιωάννου & Μπράτιτσης, 2017).

3.2 Η σημασία της ενσωμάτωσης της Υπολογιστικής σκέψης στο Νηπιαγωγείο

Αναγνωρίζοντας τη σημασία της ενσωμάτωσης της υπολογιστικής σκέψης στο Νηπιαγωγείο, εντάχθηκε στο περιεχόμενο της επιμόρφωσης σχετική θεματολογία. Η υπολογιστική σκέψη αναφέρεται στις δεξιότητες, έννοιες, συμπεριφορές, που χρησιμοποιούνται στην επιστήμη των υπολογιστών, αξιοποιώντας αναλυτική και αλγοριθμική προσέγγιση για να διατυπωθούν, αναλυθούν και επιλυθούν προβλήματα. Στη βιβλιογραφία γίνεται λόγος για μια γκάμα δεξιοτήτων με τις οποίες τα παιδιά έρχονται σε επαφή και συνδέονται με την υπολογιστική σκέψη, όπως αφαίρεση, αλγοριθμική σκέψη αυτοματισμός, αποδόμηση, αποσφαλμάτωση, γενίκευση (Bocconi et al., 2016). Τα παιδιά αξιοποιώντας τις παραπάνω στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων δεν γίνονται απλοί καταναλωτές και χρήστες των ρομποτικών εργαλείων αλλά και δημιουργοί της γνώσης (Ορφανάκης & Παπαδάκης, 2015). Σχεδιάζοντας διδακτικές προσεγγίσεις στην τάξη, που εμπλέκουν την υπολογιστική σκέψη και τον προγραμματισμό τα παιδιά δεν αποκτούν μόνο δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, ταυτόχρονα είναι ένας τρόπος να μάθουν να εκφράζονται δημιουργικά αξιοποιώντας και τεχνολογικά μέσα (Resnick, 2013). Σε ένα κονστρουκτιβιστικό περιβάλλον μάθησης τα εκπαιδευτικά ρομπότ είναι περισσότερο οχήματα κατασκευής της γνώσης παρά διδακτικά εργαλεία, προωθώντας την ανακαλυπτική εργασία (Αλιμήσης κ.ά, 2012). Ένα από τα προγραμματιζόμενα παιχνίδια που αξιοποιούνται στο νηπιαγωγείο είναι οι περιηγητές δαπέδου-roamers τύπου Beebot. Οι επιμορφούμενοι/ες είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με τη λειτουργία και την χρήση του επιδαπέδιου ρομπότ, που έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι αναπτυξιακά κατάλληλο για αυτές τις ηλικίες και να διευκολύνει την αυθόρμητη προσέλκυση των παιδιών και την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον αυτού του είδους τα ρομπότ επιτρέπουν την παιδαγωγική αξιοποίηση του λάθους, δίνοντας άμεση ανατροφοδότησή στο παιδί και την ευκαιρία πολλαπλού ανασχεδιασμού. Παρόλο που η πιο κοινή στρατηγική για τη διδασκαλία προγραμματισμού περιλαμβάνει την αξιοποίηση

εκπαιδευτικών ρομπότ, υπάρχει και η δυνατότητα προγραμματισμού χωρίς τη χρήση κάποιου κιτ ρομποτικής (unplugged). Η προσέγγιση αυτή μπορεί να λάβει διάφορες μορφές και να συμπεριλάβει ένα μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων (pixelart, παιδιά στη θέση ρομπότ, καλούνται να κάνουν φυσικές κινήσεις σε επιδαπέδιο πλέγμα κτλ). Ο βιωματικός χαρακτήρας αυτών των δράσεων έχει πολλαπλά οφέλη, για τα παιδιά κυρίως των μικρών ηλικιών, που μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι. Με αυτό τον τρόπο προσεγγίσουν τη νέα γνώση, κινητοποιούνται στο σύνολο της διαδικασίας και να αναπτύσσουν μαθηματικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την εισαγωγή τους στις βασικές έννοιες προγραμματισμού (Fesakis et al., 2013).

3.3 Scientix: Η κοινότητα για την εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες

Παράλληλα, μέσα από την επιμορφωτική δράση, δόθηκε η δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς, να ανακαλύψουν εργαλεία, μεθοδολογίες και διαθέσιμους πόρους από την Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα του Scientix. Το Scientix[22] αποτελεί την κοινότητα για την εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες. Προάγει και σε Ευρωπαϊκό επίπεδο τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα αντικείμενα STEM, των ερευνητών στον χώρο της εκπαίδευσης, των ιθυνόντων χάραξης πολιτικών και άλλων επαγγελματιών στην εκπαίδευση STEM[23]. Όλες αυτές οι ομάδες μπορούν να ωφεληθούν από τις δραστηριότητες και τις εκδηλώσεις του. Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης Code it Local οι επιμορφούμενοι/ες είχαν τη δυνατότητα να περιηγηθούν στην ιστοσελίδα του Scientix, να ενημερωθούν για σεμινάρια και σχετικές εκδηλώσεις παροτρύνοντας τους/τις να λάβουν μέρος, να εμπνευστούν από Ευρωπαϊκά Έργα που έχουν υλοποιηθεί, να επισκεφθούν το αποθετήριο πόρων που είναι διαθέσιμοι, προκειμένου να αντλήσουν έμπνευση, αξιοποιώντας τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3.4 Η ευρωπαϊκή εβδομάδα προγραμματισμού

Δημιουργήθηκε το κατάλληλο πλαίσιο προκειμένου να μπορέσουν αναπτύξουν δεξιότητες, να αποκτήσουν γνώσεις προκειμένου να συμμετάσχουν στην Ευρωπαϊκή Εβδομάδα προγραμματισμού, να συνεργαστούν με τους/τις συναδέλφους τους και να προσθέσουν τις δικές τους δραστηριότητές, αποτελώντας μια βασική κοινότητα μάθησης εκπαιδευτικών και θα μπορούσαν να συνεργαστούν και στο μέλλον. Η Ευρωπαϊκή Εβδομάδα Προγραμματισμού[24] είναι ένα κίνημα βάσης που το διαχειρίζονται εθελοντές και το υποστηρίζει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Προωθεί τη δημιουργικότητα, την επίλυση προβλημάτων και τη συνεργασία μέσω του προγραμματισμού και άλλων δραστηριοτήτων του τομέα της τεχνολογίας. Η

[22] http://www.scientix.eu/

[23] https://edu.ellak.gr/ti-ine-to-scientix/

[24] https://codeweek.eu/

πρωτοβουλία αυτή έχει ως σκοπό να κάνει τις βασικές δεξιότητες προγραμματισμού και τον ψηφιακό γραμματισμό προσιτό σε όλους με διασκεδαστικό και ενδιαφέροντα τρόπο. Επιπρόσθετα στοχεύει να προβάλει δραστηριότητες που σχετίζονται με την υπολογιστική σκέψη, τον προγραμματισμό και την τεχνολογία. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να υλοποιήσει σχετικές δράσεις στο σχολείο του με σκοπό να ενθαρρύνει την εισαγωγή της καινοτομίας σε εκπαιδευτικά συστήματα, για να δώσει σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα να κάνουν τα πρώτα τους βήματα ως ψηφιακοί δημιουργοί, κινητοποιώντας τα ώστε να μπορέσουν να καταλάβουν καλύτερα τον κόσμο που τους περιβάλλει. Οι επιμορφούμενοι/ες συμμετείχαν διοργανώνοντας δραστηριότητες με τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης τους, παίρνοντας μέρος και στη συμμαχία που είχε δημιουργηθεί, στο πλαίσιο της δράσης Code Week 4all[25] ανάμεσα στα σχολεία δίνοντας τη δυνατότητα συνεργασίας και με άλλους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην επιμόρφωση.

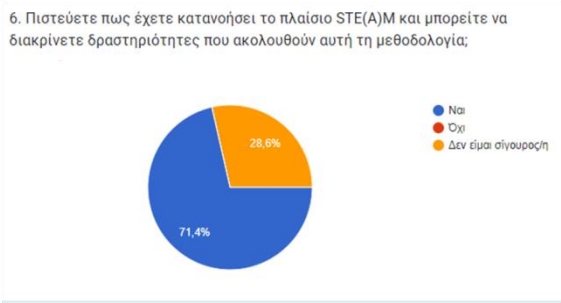
4. Μαθησιακά αποτελέσματα

Η επιμορφωτική δράση Code it Local είχε ως στόχο να εκπαιδεύσει και να εμπνεύσει Νηπιαγωγούς, να γνωρίσουν και να διερευνήσουν τρόπους προσέγγισης και ενσωμάτωσης του προγραμματισμού, της εκπαιδευτικής ρομποτικής και της υπολογιστικής σκέψης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για την επίτευξη του στόχου αυτού αρχικά διερευνήθηκαν οι ανάγκες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μέσα από την συμπλήρωση σχετικού ερωτηματολογίου ώστε η δράση να σχεδιαστεί μέσω της ανάλυσης των αναγκών των επιμορφούμενων λαμβάνοντας υπόψη τις πρότερες γνώσεις αλλά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών. Ακολουθήθηκε, λοιπόν, η συνεργατική διερευνητική προσέγγιση για τον αρχικό σχεδιασμό της ομότιμης επιμόρφωσης. Κατά την υλοποίηση της δράσης μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης και του αναστοχασμού ανάλογα με τα ερωτήματα, τις απορίες, τις νέες προτάσεις και τα ερευνητικά ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων, ο αρχικός σχεδιασμός επαναπροσδιοριζόταν ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες τους τόσο από άποψη περιεχομένου όσο και από άποψη χρόνου.

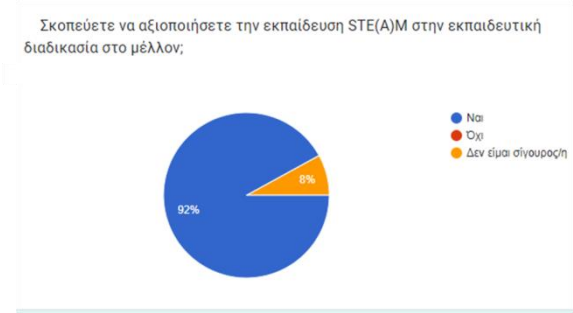
Μετά την ολοκλήρωση της επιμορφωτικής δράσης ακολούθησε η τελική αξιολόγηση του προγράμματος μέσω ερωτηματολογίων με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου ώστε να συλλεχθούν πληροφορίες αναφορικά με την επίτευξη του στόχου. Σύμφωνα με την ανάλυση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί μετά το πέρας της επιμορφωτικής δράσης ήταν σε θέση να διακρίνουν, να αναγνωρίσουν, να προσδιορίσουν και να περιγράψουν σε ποσοστό 71,4% δραστηριότητες που ακολουθούν τη μεθοδολογία STE(A)M και σε ποσοστό 92% να ενσωματώσουν την μεθοδολογία STE(A)M στην εκπαιδευτική τους διαδικασία.

[25] https://codeweek.eu/codeweek4all

Πίνακας 1: Η κατανόηση του πλαισίου της εκπαίδευσης STE(A)M

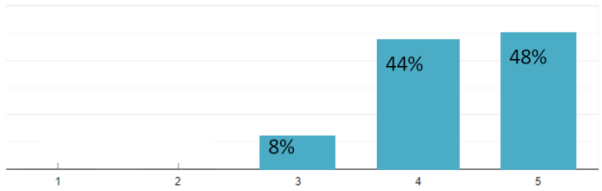


Πίνακας 2: Ενσωματώνοντας την εκπαίδευση STE(A)M στην εκπαιδευτική διαδικασία



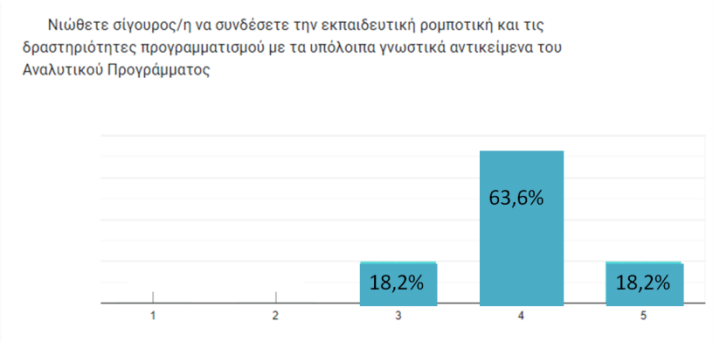
Σε ποσοστό 92% δήλωσαν έτοιμοι/ες ή μάλλον έτοιμοι/ες για τη σχεδίαση και ενσωμάτωση στην εκπαιδευτικής τους πρακτική unplugged δραστηριοτήτων καθώς η επιμόρφωση τους προσέφερε το απαραίτητο θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο αναφορικά με την εφαρμογή και αξιοποίηση unplugged δραστηριοτήτων προγραμματισμού, για την ηλικιακή ομάδα παιδιών Νηπιαγωγείου.

Πίνακας 3: Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν unplugged δραστηριότητες μετά το τέλος της επιμόρφωσης



Στο ερώτημα για τη σχεδίαση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικής ρομποτικής για την κατανόηση της έννοιας του αλγορίθμου σε ποσοστό 92% δήλωσαν πολύ και πάρα πολύ έτοιμοι ενώ σε ποσοστό 81,8% δήλωσαν ότι είναι σε θέση να συνδέσουν την εκπαιδευτική ρομποτική και τις δραστηριότητες προγραμματισμού με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος.

Πίνακας 4: Σύνδεση της εκπαιδευτικής ρομποτικής με τα γνωστικά αντικείμενα του ΑΠ

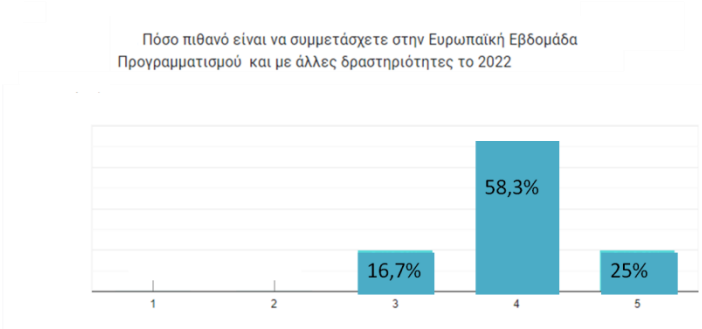


Μάλιστα, σε ποσοστό 68% δήλωσαν ότι είναι σε θέση μετά την επιμόρφωση να διαλέξουν το κατάλληλο εργαλείο ή μεθοδολογία για να εξυπηρετήσουν τους στόχους της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας.

Οι δραστηριότητες που ανατέθηκαν για την περαιτέρω εξάσκηση και πρακτική των επιμορφούμενων σε ποσοστό 78% κρίθηκαν από τους συμμετέχοντες/ουσες πολύ βοηθητικές.

Αναφορικά με τη συμμετοχή των επιμορφούμενων στην Ευρωπαϊκή Εβδομάδα Προγραμματισμού το 83,3% δήλωσε ότι θα συμμετάσχει και με άλλες δραστηριότητες τη νέα σχολική χρονιά.

Πίνακας 5: Η πρόθεση συμμετοχής στην Ευρωπαϊκή Εβδομάδα Προγραμματισμού



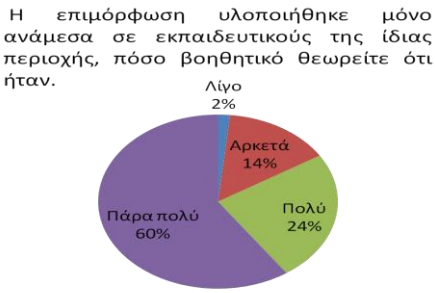
Το 60% τόνισε πως θα αξιοποιήσει στο μέλλον εκπαιδευτικούς πόρους από την διαδικτυακή πλατφόρμα του Scientix, ενώ το υπόλοιπο 40% είναι υπό σκέψη.

Πίνακας 6: Η πρόθεση αξιοποίησης εκπαιδευτικών πόρων από την διαδικτυακή πλατφόρμα του Scientix

Το 83,87% των επιμορφούμενων θεώρησε πως ήταν ιδιαίτερα βοηθητικό το γεγονός ότι συμμετείχαν σε μία επιμόρφωση που είχε τοπικό χαρακτήρα.

Η υποστήριξη, η συνεργασία, η επικοινωνία αλλά και η ανταλλαγή ιδεών και εκπαιδευτικών πρακτικών ανάμεσα στα μέλη της επιμόρφωσης αναδείχθηκαν ως πολύ σημαντικοί παράγοντες της υλοποίησης της επιμόρφωσης.

Πίνακας 7: Η σημασία του τοπικού χαρακτήρα της επιμόρφωσης



Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως πάντα αισθάνονται φόβο να ασχοληθούν με σχετικές θεματικές, αλλά το κλίμα που δημιουργήθηκε και η προτροπή των συναδέλφων τους, λειτούργησε θετικά στο να συμμετάσχουν. Η δυνατότητα συνεργασίας ανάμεσα στους/στις επιμορφούμενους/ες στο πλαίσιο των ασύγχρονων εργασιών, έδωσε τη δυνατότητα να ενισχυθούν οι συναδελφικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και τη δημιουργία νέων δεσμών με προοπτική νέων συνεργασιών στο μέλλον. Κάποιοι εκπαιδευτικοί με αφορμή την παρούσα επιμορφωτική δράση λειτούργησαν ως πολλαπλασιαστές/στιες μεταφέροντας γνώσεις και πρακτικές σε άλλους/ες συναδέλφους, οργανώνοντας σχετικές δράσεις ή υλοποιώντας προγράμματα που σχετίζονται με τις θεματικές της επιμόρφωσης.

Στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης κατά την υλοποίηση του προγράμματος προέκυψε το ενδιαφέρον, σε μία από τις ομάδες των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του κιτ εφευρέσεων makey-makey στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν ένα μέλος της ομάδας κατέθεσε την εμπειρία του μετά την εφαρμογή του στην τάξη. Σύμφωνα με τους όρους που διέπουν την ομότιμη επιμόρφωση και την εναλλαγή των ρόλων επιμορφωτών - επιμορφούμενων έγινε παρουσίαση εφαρμογών του στην ομάδα. Η ενσωμάτωση του στην επιμορφωτική δράση κρίθηκε από τους/τις επιμορφούμενους/ες ενδιαφέρουσα καθώς η πλειοψηφία αυτών δήλωσε ότι : *“Θα το αξιοποιούσα γιατί θεωρώ ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου έχουν μεγάλη έφεση στις εξερευνήσεις , ανακαλύψεις και εφευρέσεις. Θα ήταν πολύ*

δημιουργικό εργαλείο μέσα στην τάξη", " Πολύ πιθανόν να προσπαθούσα να το χρησιμοποιήσω", "Μεγάλη πιθανότητα." .

Η ανελλιπής συμμετοχή των επιμορφούμενων τόσο στις εξ αποστάσεως όσο και στη δια ζώσης επιμορφώσεις σε συνδυασμό με το 85,7% και το 14,3% που δήλωσε στο ερωτηματολόγιο πολύ και πάρα πολύ πιθανό να συμμετέχει σε επόμενη επιμόρφωση με σχετικό περιεχόμενο καταδεικνύει την ανάγκη οργάνωσης παρόμοιων επιμορφωτικών δράσεων.

5. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Στο παρόν άρθρο παρουσιάστηκε η εκπαιδευτική δράση Code it Local που αποτελεί μία σειρά επιμορφώσεων που πραγματοποιήθηκαν πιλοτικά, σε τοπικό επίπεδο έχοντας ως στόχο να εκπαιδεύσουν και να εμπνεύσουν Νηπιαγωγούς, να γνωρίσουν και να διερευνήσουν τρόπους προσέγγισης και ενσωμάτωσης του προγραμματισμού, της εκπαιδευτικής ρομποτικής και της υπολογιστικής σκέψης στην εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργώντας το κατάλληλο πλαίσιο προκειμένου να μπορέσουν αναπτύξουν δεξιότητες και να αποκτήσουν γνώσεις προκειμένου να συμμετέχουν στην Ευρωπαϊκή Εβδομάδα προγραμματισμού μέσω συνεργατικών δράσεων δημιουργώντας μια κοινότητα μάθησης εκπαιδευτικών.

Η όλη διαδικασία συνετέλεσε στην ενδυνάμωση των συμμετεχόντων όπως αποδεικνύεται και από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου και από την δημοσίευση στην πλατφόρμα της Ευρωπαϊκής Εβδομάδας Προγραμματισμού των ατομικών και των συνεργατικών δράσεων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της επιμόρφωσης. Αποδείχτηκε ότι η διάδοση της γνώσης από συνάδελφο σε συνάδελφο (ομότιμη επιμόρφωση) ήταν αποτελεσματική και συνέβαλε στην καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας, στη συνδημιουργία εκπαιδευτικών δράσεων και διαμοιρασμού αυτών μέσω της πλατφόρμας της Ευρωπαϊκής Εβδομάδας.

Η επιμόρφωση σε τοπικό επίπεδο σύμφωνα και με τις απαντήσεις που ελήφθησαν από τους/τις επιμορφούμενους/ες ήταν διευκολυντική καθώς ενίσχυσε το κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μέσω της δημιουργίας μιας μικρής μαθησιακής κοινότητας που αντάλλασε σκέψεις και εμπειρίες μέσα σε ένα πλαίσιο ομοτίμων που μοιράζονται είτε τους ίδιους είτε παρόμοιους προβληματισμούς, σε αυτό συνέβαλε βέβαια και το γεγονός -όπως καταγράφηκε και στα ερωτηματολόγια- ότι οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν εκπαιδευτικοί της ίδια βαθμίδας.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης καταδεικνύουν την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση ώστε να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και να είναι ικανοί/νες να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις της εκπαίδευσης προκειμένου να μπορέσουν να μεταλαμπαδεύσουν τις νέες τους γνώσεις στους μαθητές και τις μαθήτριες τους, όπως φαίνεται και από τα ερωτηματολόγια όπου το 65% ανέφερε ότι η έλλειψη επιμόρφωσης είναι η αιτία για την περιορισμένη χρήση της εκπαιδευτικής ρομποτικής και της υλοποίηση δραστηριοτήτων

προγραμματισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία με δεύτερη σημαντικότερη αιτία την έλλειψη υποδομών με 29%.

Κλείνοντας την τρέχουσα επιμόρφωση ομοτίμων, τα μελλοντικά μας σχέδια περιλαμβάνουν, την επέκταση της δράσης και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας με το νέο σχολικό έτος, αναστοχαζόμενες την ανατροφοδότηση που λάβαμε από την φετινή χρονιά, χωρίς να παραβλέπουμε πως κάθε νέα μαθησιακή κοινότητα που δημιουργείται είναι ένας ζωντανός οργανισμός με τις δικές του ανάγκες που εξελίσσεται.

Βιβλιογραφία

Αλιμήσης, Δ., Δημητριάδης, Σ., Κόμης, Β., Μπράτιτσης, Θ., Φαχαντίδης, Ν. & Φεσάκης, Γ. (2012). *Σύγχρονες Τάσεις της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής*. Στο *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΠΕ* (σσ. 440-442), 27-30 Σεπτεμβρίου, 2012. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Βεργίδης, Δ. Κ., & Κόκκος, Α. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bocconi, S., Chioccariello, A., Dettori, G., Ferrari, A., Engelhardt, K., Kampylis, P. & Punie, Y. (2016a). Developing Computational Thinking: Approaches and Orientations in K-12 Education. In *Proceedings of EdMedia 2016-World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 13-18). Vancouver, BC, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Bredeson, P. V. (2003) *Designs for learning.* Thousand Oaks, CA: SAGE.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων; Από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, *14*, 11-16.

Γόγολα, Α. (2021). *Η βιωματική μάθηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Διπλωματική Εργασία, Π.Μ.Σ.«Νέες μορφές εκπαίδευσης και μάθησης»ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Caena, F. (2011) *Literature review quality in teachers' continuing professional development*. European Commission Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. Retrieved from: http://tiny.cc/mq23tz.

Chesloff JD (2013) Why STEM education must start in early childhood. *Education Week*, 32(23), 27–32.

Ejiwale, J. (2013). Barriers to successful implementation of STEM education. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 63–74.

Entwistle, NJ . (1992) *The Impact of Teaching on Learning Outcomes in Higher Education*. Sheffield: CVCP Staff Development Unit.

European Council. (2021). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond* (2021–2030).

Fessakis, G., Gouli, E., & Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5–6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers & Education*, 63, 87-97.

Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L.M. Birman, B. & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Analysis of a national sample of teachers. *American Educational Research* Journal, 38 (3), 915-945.

Ginkel, G., Oolbekkink, H., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2016). Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint. Teachers and teaching, 22(2), 198-218.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. In Bonk, C.J. and Graham, C.R., (Eds),The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs (pp 3-21). Pfeiffer Publishing, San Francisco.

Johnson, K. (2009). Trends in second language teacher education. In Burns, A. & Richards, J.C. (Eds.), The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education. New York: Cambridge University Press.

Ιωάννου Μ., Μπράτιτσης Θ. (2017). Πλαίσιο εκπαίδευσης STE(A)M στο νηπιαγωγείο: μια πρώτη διερεύνηση. Στο Αρχικά Κ. Παπανικολάου, Α. Γόγουλου, Δ. Ζυμπίδης, Α. Λαδιάς, Ι. Τζωρτζάκης, Θ. Μπράτιτσης & Χ. Παναγιωτακόπουλος (επιμ.) *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»* (σ.σ. 747-757). Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.

Καραλής, Θ. (2005). Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Σχεδιασμός Προγραμμάτων, τόμος Β. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κουρκουλή, Κ. (χ.χ). *ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ Α.4 Κοινότητες μάθησης και πρακτικής. Επιμορφωτικό υλικό*. Έργο «Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5070654, στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020». Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Κόκκος, Α. (2005), Εκπαίδευση Ενηλίκων: «Ανιχνεύοντας το πεδίο», Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κυρίμη, Β. (2018). *Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επιμόρφωση Των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση της εκπαίδευσης. ΕΚΠΑ.

Kourkouli, K. (2018). Investigating the Impact of Greek EFL Teachers' Participation in Online Communities of Practice as a Means of Professional Development. Ανακτήθηκε στις 15/6/22 από https://www.academia.edu/48302466/Investigating_the_Impact_of_Greek_EFL_Teachers_Participation_in_Online_Communities_of_Practice_as_a_Means_of_Professional_Development.

Kourkouli, K. (2015). Investigating the effectiveness of training procedures employed in Greek EFL state induction teacher education courses. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 6(1), 6-24.

Λευθεριώτου, Π. (2005). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτών της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Leitch, S. (2006). *Prosperity for all in the global economy - world class skills Final Report. Leitch, Review of Skills*. Crown copyright 2006.

Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2011). Εκπαιδευτικοί και ΤΠΕ: διευκολυντές και εμπόδια στη χρήση ψηφιακών εφαρμογών στη σχολική τάξη. *Στο 2ο πανελλήνιο συνέδριο: Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία ΕΤΠΕ*. Πάτρα, 28-30.

Μπράιλας, Α., Αβάνη, Σ. Μ., Γκίνη, Χ., Δεϊλόγκου, Μ. Α., Δημητριάδης, Γ., Θραβάλου, Ε., Φούκα, Ε., Κοσκινάς, Κ. (2021). Διεργασία ομάδας, αναστοχαστική πρακτική και ιστολόγια στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση: αναπτύσσοντας δίκτυα μάθησης ομοτίμων.

Mantzicopoulos, P., Samarapungavan, A. & Patrick, H. (2009). We learn how to predict and be a scientist: Early science experiences and kindergarten children's social meanings about science., 27, 312-369.

Ορφανάκης, Β., & Παπαδάκης, Σ. (2015). Αναπτύσσοντας την Υπολογιστική Σκέψη στο Νηπιαγωγείο μέσω του προγραμματιστικού περιβάλλοντος ScratchJr. *Νέος Παιδαγωγός «Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.»,* Αθήνα, Ευγενίδειο ίδρυμα.

Παρασκευά, Φ., Παπαγιάννη, Α. (2008). Επιστημονικές και Παιδαγωγικές Δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 15/06/22 από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book4.pdf.

Resnick, M. (2013). *Learn to Code, Code to Learn*. EdSurge, May 2013. Retrieved on July 3rd, 2018 Ανακτήθηκε στις 28/6/22 από https://web.media.mit.edu/~mres/papers/L2CC2L-handout.pdf.

Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (ed), *Handbook of Research on Teaching* (pp.905-947). American Educational Research Association

Rooney, J. E. (2003). Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. *Association Management* 55, 26-32

Ζαραβίνας, Μ. (2019). *Διεθνείς πολιτικές και δεξιότητες. Έρευνα στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας*. Διπλωματική Εργασία, Π.Μ.Σ.« Διοίκηση Εκπαίδευσης», Πανεπιστήμιο Πατρών.

Τσιμπουκλή, Α., Φίλλιπος, Ν., Κόκκος, Α., & Κουτρούμπα, Κ. (2010). Εκπαιδευτικό Υλικό προγράμματος εκπαίδευσης από απόσταση διάρκειας, ΙΔΕΚΕ, ΓΓΕ.

Φωτόπουλος, Ν., Ζάγκος, Χ. (2022). Διά βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων και διασφάλιση ποιότητας Όψεις και διερεύνηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας. Ανακτήθηκε στις 21/06/22 από

https://www.researchgate.net/publication/360672340_Dia_biou_mathese_pistopoiese_prosonton_kai_diasphalise_poiotetas_Opseis_kai_diereunese_tes_europaikes_empeirias.

Από την πολυαισθητηριακή αντίληψη στην πολυτροπική αφήγηση. Ερευνώντας την αισθητική εμπειρία και τους τρόπους επικοινωνίας του μαθητή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από ένα προσωπικό 'Κουτί των αισθήσεων'

Κατερίνα Κοκκινάκη
Καθηγήτρια Εικαστικών, Υποψήφια Διδάκτωρ, ΠΔΜ

Περίληψη
Σε αυτή τη μελέτη ανιχνεύουμε τους τρόπους επικοινωνίας του μικρού μαθητή με τον οικείο του χώρο, αισθητηριακά και συναισθηματικά. Η πολυτροπική έκφραση γίνεται το ζητούμενο σε μια ευαισθητοποιημένη πολυαισθητηριακή διάδραση με το υλικό περιβάλλον. Ερευνούμε τη δύναμη που έχει το αντικείμενο όχι μόνο ως οπτική μορφή αλλά και ως απτική, γευστική, οσφρητική και ηχητική ανάμνηση. Το 'Κουτί των αισθήσεων' είναι ένα παιχνίδι το οποίο καλλιεργεί τον αισθητηριακό σχεδιασμό δίνοντας σε ένα παιδί την ευκαιρία για τη βιωματική εξερεύνηση του κόσμου. Ανακαλύπτοντας κανείς τα υλικάμε τις αισθήσεις δηλαδή τον χαρακτήρα ο οποίος ορίζει η ταυτότητα τους ο μαθητής αντιλαμβάνεται τη μοναδική του σχέση με την αισθητική της καθημερινότητάς σε ένα επίπεδο πολυδιάστατης αντιληπτικής εμπειρίας. Όσο οι αισθήσεις ανακαλούνται χρησιμοποιούμε την επικοινωνία του λόγου και της γραφής για να τις ερμηνεύσουμε και να τις επικοινωνήσουμε. Πως αλληλεπιδρούν οι αισθήσεις μας με τη γλωσσική επικοινωνία; Τι χρώμα έχει μια λέξη και τη γεύση έχει μια εικόνα; Πως συνεργεί η εικονικότητα της γλώσσας και της γραφής στην περιγραφή των αισθήσεων και τελικά στην επικοινωνία; Μήπως όλα αυτά τα ξεχωριστά θραύσματα της καθημερινής μας αισθητηριακής εμπειρίας μπορεί να τα αφηγηθεί ένα ποίημα haiku;

Λέξεις-κλειδιά:Πολυαισθητηριακή αντίληψη, πολυτροπικότητα, αισθητική εμπειρία, διατροπική έκφραση, haikuποίηση

1. Πολυαισθητηριακή αντίληψη

1.1 Από την αίσθηση στην αντίληψη

Αν και δεν είναι πολύ γνωστό, εκτός από τις πέντε αισθήσεις υπάρχουν και οι πιο σύγχρονες προσεγγίσεις που τις ορίζουν σε δώδεκα, δηλαδή, η όραση, η ακοή, η αφή, η όσφρηση, η γεύση, η αίσθηση της ζωής, η αίσθηση της κίνησης, η ισορροπία, η αίσθηση της θερμοκρασίας, η αίσθηση της αντίληψης, η αίσθηση του εγώ και η αίσθηση της γλώσσας.

Η διαδικασία για να φτάσουμε από το ερέθισμα στην αισθητική εμπειρία και από το αίσθημα στην αντίληψη, είναι: Τα αισθητηριακά όργανα προσλαμβάνουν πληροφορίες από τα ερεθίσματα και το περιβάλλον μετατρέποντάς αυτές σε ηλεκτρικές ιώσεις. Οι ιώσεις διαβιβάζονται από τα αισθητηριακά νεύρα σε ειδικά τμήματα του εγκεφάλου σαν πληροφορίες οι οποίες αναλύονται και ερμηνεύονται

προκαλώντας τα αισθήματα (Μανιαδάκη, 2014). Κάθε αισθητηριακό σύστημα όταν διεγείρεται από ερεθίσματα παράγει ορισμένη εμπειρία η οποία λέγεται αίσθημα. Η αντίληψη είναι η ερμηνευτική διαδικασία της αισθητικής εμπειρίας, ενώ οι αντιλήψεις μας συμβαίνει πολλές φορές να είναι λανθασμένες επηρεαζόμενες από τις προηγούμενες γνώσεις μας και από το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα (Μανιαδάκη, 2014). Η ChristineEwy (2003) έρχεται να προσθέσει στις ιδιότητες των αισθήσεων ότι η μόνιμη μνήμη αποθηκεύεται με τη μορφή φαντασμάτων, τα οποία αποτελούνται από νοητικές εικόνες, οσμή, γεύση και κινητικές αισθήσεις.

1.2 Η αισθητηριακή αντίληψη αφηγείται

Οι Ellen Lupton και η Andrea Lipps (2018) στο «Why Sensory Design?» θέτουν το ερώτημα, αν 'κλείνουμε' το μυαλό και τα μάτια μας στην προσπάθεια να αποκρυπτογραφήσουμε έναν αμυδρό ήχο ή μια παράξενη επίγευση. Έρευνες δείχνουν ότι διεγείρονται περισσότερες νευρικές οδοί μέσα στον εγκέφαλο όταν ένα άτομο καλείται να χρησιμοποιήσει πολλαπλές αισθήσεις (Christie, 2000)και χρειάζεται σοβαρή διανοητική προσπάθεια για να ξεχωρίσουμε τις αισθήσεις μας. Για παράδειγμα δεν είναι εύκολο να διαχωρίσουμε τη γλυκιά, ξινή γεύση ενός μάνγκο από ένα καραμελένιο άρωμα (Lupton & Lipps, 2018).

Ο BruceMau (2018) πάλι προτείνει στους βλέποντες σχεδιαστές αν θέλουν να σχεδιάσουν με τις αισθήσεις να αρχίσουν το έργο τους με κάτι άλλο εκτός από την εικόνα, προτείνει μάλιστα να ξεκινήσουν με ένα μαντήλι στα μάτια. Το δέσιμο των ματιών μας βοηθά να συγκεντρωθούμε και μεταφέρουμε το κέντρο της προσοχής στις άλλες αισθήσεις μας. Το οπτικό στοιχείο κυριαρχεί τόσο πολύ στη φαντασία μας που πρέπει να το εγκαταλείψουμε για λίγο ώστε να επιτρέψουμε στον εγκέφαλό μας να εξερευνήσει άλλα κανάλια και δυνατότητες. Στη δυτική παράδοση οι αισθήσεις κυριαρχούνται εδώ και καιρό από την όραση με αποτέλεσμα ο σχεδιασμός να είναι εγκλωβισμένος στην εικόνα. Αν δε θέλουμε ένα ψυχρό και τυπικό σχεδιασμό τότε πρέπει να νιώθουμε, να βιώνουμε και να αισθανόμαστε περισσότερο (Mau, 2018).

Το 2017 η IFF (International Flavors & FragrancesInc) συνεργάστηκε με την ολλανδική κολεκτίβα σχεδιασμού Polymorf για να εξερευνήσει το ρόλο της μυρωδιάς στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Μαζί με την αρωματοποιό Laurent Le Guerne coραματίστηκαν ένα *αόρατο λεξικό* των αποχρώσεων των συναισθηματικών καταστάσεων που αντανακλούν την πολυπλοκότητα της σύγχρονης ζωής. Η LeGuernec δημιούργησε οσφρητικές απεικονίσεις, αφηρημένες και αισθητηριακές, όπως και η ίδια η γλώσσα. Στην εγκατάσταση, μια σειρά από ημιδιαφανή βάθρα φωτίζονται απαλά από το εσωτερικό τους όταν ενεργοποιούνται από κάποιον επισκέπτη και κάθε πυλώνας διαχέει ένα άρωμα μέσω μιας γραμμής κειμένου που έχει κοπεί με λέιζερ. Οι επισκέπτες, συνδέοντας κάθε ονομασμένο συναίσθημα με μια ειδική μυρωδιά, αρχίζουν να αφομοιώνουν μια νέα διάλεκτο (Lupton&Lipps, 2018).

1.3 Αφή, η πρώτη μας γλώσσα

Η αφή είναι η πρώτη αίσθηση που αποκτάμε, η πρώτη μας γλώσσα. Το άγγιγμα είναι η σιωπηλή διεπαφή μας με τον υλικό κόσμο (Mau, 2018). Το άγγιγμα είναι πολυεπίπεδο, αυτό αποδεικνύει η επαφή μας με τις ιδιότητες των υλικών, όπως για παράδειγμα οι μπερδεμένες και ποικίλες εντυπώσεις θερμοκρασίας, υφής, πίεσης και αντίστασης που μας προσφέρει ένα κομμάτι ξύλου ή μια σταγόνα σιλικόνης (Lupton, Jasper, et al., 2018). Η Lupton και η Lipps υποστηρίζουν ότι τα αντικείμενα αποκτούν νόημα και αξία για το άτομο με την ενσώματη εμπειρία του από αυτά. Η αισθητική εμπειρία του σώματος περιγράφει όταν με τα χέρια μετράει το βάρος και το μήκος του αντικειμένου, όταν το δέρμα μας καταγράφει τη θερμοκρασία και την απαλότητα του υλικού και όταν τα δάχτυλά μας πλοηγούνται στις αλλαγές της μορφής (Lupton & Lipps, 2018).

Ασυνείδητα, η αφή μας λέει αν πρέπει να εμπιστευτούμε, αν πρέπει να απομακρυνθούμε ή να αγκαλιαστούμε. Το άγγιγμα είναι κοινωνικό (Lupton, Jasper, et al., 2018), όσο ο κόσμος μας γίνεται ψηφιακός και απομακρυσμένος, τόσο περισσότερο αποζητάμε την αίσθηση της ουσιαστικής επαφής, επιτρέποντας τα θετικά συναισθήματα που μας προσφέρει το τυχαίο γεγονός της συνάντησης σε ένα άγγιγμα ή μια αγκαλιά (Mau, 2018).

Η αφή είναι μια αίσθηση χωρική (Lupton, Jasper, et al., 2018), υποδεικνύοντας τις ιδιότητες της ιδιοδεκτικότητας και της κιναίσθησης. Η ιδιοδεκτικότητα είναι επίγνωση του σώματος μας (Lupton, Jasper, et al., 2018). Είναι ιη ικανότητα του εγκεφάλου να αναγνωρίζει που βρίσκεται το σώμα μας στον χώρο βοηθώντας μας να αισθανόμαστε και να εντοπίζουμε ξεχωριστά τα μέρη του σώματός μας. Αν δοκιμάσουμε να αγγίξουμε τη μύτη μας η ικανότητα αυτή που θα κινήσει ενστικτωδώς το χέρι σε αυτή την ακριβή, αόρατη θέση απαιτεί μια ολοκληρωμένη κατανόηση των μερών του σώματος και των κινήσεων. Ο περιβαλλοντικός ψυχολόγος James Gibson (1966) μας λέει ότι η επίγνωση του σωματικού μας σκελετού δημιουργεί ένα φευγαλέο γεωμετρικό σχήμα της στάσης μας στον χώρο, ‘έναν εύθραυστο αστερισμό σημείων’, αποκαλώντας αυτή τη συνειδητοποίηση ‘υποκειμενικό σκελετικό χώρο’.

1.4 Σχεδιάζοντας την αίσθηση της ιδέας

Η νευροεπιστήμη υποστηρίζει ότι είμαστε συναισθηματικοί στις αποφάσεις μας και όχι ορθολογικά λογιστικά φύλλα, λαμβάνοντας τις περισσότερες από αυτές τις αποφάσεις σε πραγματικό χρόνο, χωρίς να το συνειδητοποιούμε (Mau, 2018). Χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του πάθους και αν μεταφράσουμε τη διανοητική αντίληψη σε συναισθηματική, όλα μας τα συναισθήματα είναι χρήσιμα ακόμα και το κλάμα. Ο Mau (2018) μας προτείνει να χρησιμοποιήσουμε storyboards ή ότι άλλο χρειάζεται για να κατανοήσουμε και να σχεδιάσουμε το χρόνο. Ο χρόνος είναι μια πλαστική διάσταση, μια δραματική εμπειρία που εξελίσσεται και χτίζεται στο μυαλό του χρήστη.

1.5 Η σημασία της συναισθησίας στην ερμηνεία των αισθήσεων

Οι αισθήσεις συνομιλούν συνεχώς μεταξύ τους (Ellen Lupton & Andrea Lipps, 2018) και αλληλεπικαλύπτονται. Το χρώμα μπορεί να αλλάζει αυτό που ακούμε και ο ήχος να μεταμορφώσει αυτό που βλέπουμε. Συναισθησία είναι η εμπειρία μιας αίσθησης που προκαλεί μια άλλη και είναι πιο συχνή απ' ότι πιστεύουμε (Mau, 2018).Επίσημα η συναισθησία θεωρείται πάθηση άτυπα όμως οι αισθήσεις ενεργοποιούν και ενισχύουν τις υπόλοιπες αισθήσεις στους περισσότερους ανθρώπους (Lupton & Lipps, 2018), βοηθώντας τους να εκφράσουν τα συναισθήματα πιο ελεύθερα. Ενώ η συναισθησία είναι μια συγκεκριμένη νευρολογική κατάσταση, κάποιος βαθμός αισθητηριακής αλχημείας διαπερνά την καθημερινή ζωή όλων μας. Ο Citowic (2017) υποστηρίζει ότι εσωτερικά είμαστε όλοι συναισθητικοί, απλά δεν παρατηρούμε πώς αλληλεπιδρούν οι αισθήσεις μας.

Οι άνθρωποι έχουν το χάρισμα να αντιλαμβάνονται αντικείμενα και χώρους με τον ήχο, την αφή και την όραση, να βιώνουν τον ήχο με την αίσθηση των δονήσεων και την όραση των κινήσεων με την ακοή(Lupton&Lipps, 2018).

2.0 Η πολυτροπικότητα

2.1 Η πολυτροπική έκφραση και ο οπτικός γραμματισμός

Η συσσώρευση τεράστιου όγκου πληροφοριών, ο πλουραλισμός των επικοινωνιακών μέσων αλλά και η πολιτισμική διαφορετικότητα έχουν επιφέρει μεγάλες αλλαγές στο επικοινωνιακό τοπίο καθιστώντας αδύνατη τη μονοτροπική επικοινωνία. Η ανάγκη για μια πιο άμεση επικοινωνία της έκφρασης δημιούργησε τους πολυγραμματισμούς. Σύμφωνα με τον Kress (1997), καμιά από τις ανθρώπινες αισθήσεις δε μπορεί να λειτουργεί ανεξάρτητα από τις άλλες συνεπώς ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του πολυτροπικά. Τα πολυτροπικά έργα είναι έργα τα οποία διαθέτουν πολλαπλούς «τρόπους» επικοινωνίας ενός μηνύματος. Ως τρόποι έχουν προσδιοριστεί, για παράδειγμα, ο λόγος, η γραφή, η εικόνα, η μουσική, η χειρονομία, η κίνηση του σώματος και η μοντελοποίηση (Kress & van Leeuwen,2000).Ένα προϊόν μπορεί να παράγει πολυτροπικά νοήματα μέσα από την ολιστική ερμηνεία του προκαλώντας με έναν ευφυή τρόπο την πολυαισθητηριακήμας αντίληψη. Δηλαδή μέσω της εικόνας, του ήχου, της αφής και της γεύσης και της οσμής δημιουργώντας ποικίλους σημειωτικούς κώδικες. Άλλωστε η αντίληψη μας είναι από τη φύση της πολυαισθητηριακή άρα και πολυτροπική.

Η πολυτροπική αφήγηση αποτελεί ένα σύγχρονο και διεπιστημονικό εργαλείο το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί καλλιεργώντας πολλαπλές δεξιότητες στους μαθητές (Γρόσδος, 2006˙˙Γραίκος, 2013).Ένα παιδί από τη φύση του είναι αδύνατο να μην εκφραστεί πολυτροπικά, θα συνοδεύσει τις λέξεις του με σωματική κίνηση, με γραφήματα ή με μια κατασκευή. Η πολυτροπική έκφραση έχει τη δυνατότητα να αξιοποιεί ποικίλα μεθοδολογικά εργαλεία, βοηθώντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή συμφωνώντας με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard

Gardner (2006), για τη γλωσσική, μουσική, οπτική και την κιναισθητική νοημοσύνη, μέσα από ένα φάσμα εκφράσεων για μια εξατομικευμένη μάθηση σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητες που έχει κάθε παιδί.

Αναμφισβήτητα η πολυτροπική ερμηνεία προϋποθέτει την καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού για να έχει ένα παιδί την ικανότητα να 'διαβάζει' τους κώδικες των σημάτων που δημιουργούνται από τα οπτικά ερεθίσματα και να ερμηνεύει αργότερα με κριτικό αναστοχασμό μια αισθητική εμπειρία. Σύμφωνα με τους Gunther Kress και Theovan Leeuwen (2001),οι τρόποι είναι *«γραμματικές του σχεδιασμού»,* οι οποίες χρησιμοποιούν ευρείες και αφηρημένες κατηγορίες στοιχείων, αλλά παρέχουν αρκετά συγκεκριμένους κανόνες για το συνδυασμό τους σε έναν άπειρο αριθμό πιθανών εκφράσεων. Είναι αποσυμβολισμένες και αφηρημένες, αλλά και ισχυρές στη χρήση τους. Τα μικρά παιδιά γοητεύονται από τη σχέση μεταξύ μορφής και σημασίας, πειραματίζονται επανειλημμένα με αναπαραστάσεις αντικειμένων, γραφήματα με λέξεις και αναπαραστάσεις των αναπαραστάσεων άλλων ανθρώπων, *«παίζουν»*(Gardner, 1980·Kress, 1997 με τα σημαίνοντα-πηγές, εξερευνώντας τις διαφορετικές εκφάνσεις που μπορούν να τους προσδώσουν βάση των επιλογών τους. Τα *«μετά-σήματα»* αυτά δεν είναι κάποια αντιγραφή, ή επανάληψη ή αναπαραγωγή του πρωτοτύπου αλλά επιλογές και προσαρμογές (Kres sκ.ά., 2001).

2.2 Η εκφραστική θεραπεία και η διατροπική προσέγγιση

Οι ανθρωπιστικές προσεγγίσεις στην ψυχοθεραπεία χρησιμοποιούν συχνά τη θεραπεία με εκφραστικές τέχνες και πολυτροπικές μεθόδους. Στη θεραπεία τέχνης, η αισθητική του έργου τέχνης δεν είναι πρωταρχική και οι τέχνες χρησιμοποιούνται για την αυτό έκφραση. Η διατροπική ή πολυτροπική μέθοδος, δηλαδή η μετακίνηση από μια μορφή τέχνης σε μια άλλη είναι ένα βασικό εργαλείο της θεραπείας επιτρέποντας στους ανθρώπους να εξερευνήσουν άγνωστες πτυχές του εαυτού τους επικοινωνώντας μη λεκτικά και να έτσι να επιτυγχάνουν μεγαλύτερη διορατικότητα (Malchiodi, 2003).Σύμφωνα με τη Natalie Roggers (1993) μια μορφή τέχνης μπορεί να διεγείρει φυσικά μια άλλη, όπως και ο Shaun McNiff (1981) συμφωνεί ότι οι μορφές τέχνης αλληλοσυμπληρώνονται στην θεραπεία και σπάνια η δράση περιορίζεται σε έναν μόνο τρόπο έκφρασης, συνεκτιμώντας ότι κάθε άτομο έχει διαφορετικό εκφραστικό στυλ. Για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί να εκφραστεί καλύτερα λεκτικά ενώ ένα άλλο περισσότερο οπτικά.

Το «φάσμα εκφραστικών θεραπειών» (ETC) (Lusebrink, 1978)είναι ένα μοντέλο για την κατανόηση της θεραπείας των εκφραστικών τεχνών το οποίο μας δίνει πληροφορίες για το πώς ο εγκέφαλος επεξεργάζεται τις εικόνες σε σχέση με τις θεωρίες της αισθητικοκινητικής ανάπτυξης, της νόησης και της ψυχοκοινωνικής συμπεριφοράς.Το μοντέλο αυτό αντανακλά τις ιδέες του Piaget και του Brunerπροτείνοντας τέσσερα επίπεδα εμπειρίας: κιναισθητικό/αισθητηριακό

(δράση), αντιληπτικό/αισθητικό (μορφή), γνωστικό/συμβολικό (σχήμα) και δημιουργικό.

Στο κινητικό/αισθητικό επίπεδο, ένα άτομο γενικά αλληλεπιδρά με μια μορφή τέχνης με διερευνητικό τρόπο, η κινητική δραστηριότητα διεγείρει τις αισθητηριακές πτυχές με τη χρήση της αφής ή άλλων αισθήσεων με σκοπό να εξερευνήσει το μέσο. Στο αντιληπτικό/αισθητικό επίπεδο, το άτομο ασχολείται με μια μορφή τέχνης για να αναπτύξει τις ιδέες του και για να επικοινωνήσει συναισθήματα. Αυτό το επίπεδο αντικατοπτρίζει την ικανότητα να εξερευνά κάποιος τις δομικές ιδιότητες μιας μορφής τέχνης και να προσδίδει στη μορφή συναίσθημα. Σε αυτό το σημείο το άτομο είναι σε θέση να αναπτύξει κάποια αναστοχαστική απόσταση και να αυτοπαρατηρεί τη διαδικασία την οποία ακολουθεί.Στο γνωστικό/συμβολικό επίπεδο, ένα άτομο χρησιμοποιεί μια μορφή τέχνης για την επίλυση προβλημάτων και για την αναζήτηση νοήματος. Αυτή η εμπειρία συνήθως οδηγεί στο συμβολικό επίπεδο στο οποίο μπορεί να εξερευνηθεί το προσωπικό νόημα(Malchiodi, 2003).

3. Η θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης, η πολυαισθητηριακή αντίληψη και η διατροπική μάθηση

Οι σύγχρονες θεωρίες υποστηρίζουν ότι ο δείκτης νοημοσύνης (IQ) δε φτάνει και δεν προδιαγράφει από μόνος του την επιτυχία ενός ατόμου. Πλέον η γνωστική ικανότητα του ατόμου θα πρέπει να ορίζεται με όρους πολλών νοημοσυνών και όχι μόνο μίας (Gardner, 2006). Στη θεωρία του, ο Howard Gardner (2006) έχει προσδιορίσει εννέα διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης ενσωματώνοντας περισσότερες από αυτές που σχετίζονται μόνο με τις αισθήσεις: Γλωσσική νοημοσύνη, λογική-μαθηματική νοημοσύνη, μουσική νοημοσύνη, χωρική νοημοσύνη, κιναισθητική νοημοσύνη, νατουραλιστική νοημοσύνη, διαπροσωπική νοημοσύνη, ενδοπροσωπική νοημοσύνη, υπαρξιακή νοημοσύνη (Moran et al., 2006).

Οι υποστηρικτές της πολλαπλής νοημοσύνης στην εκπαίδευση πιστεύουν ότι ο μόνος τρόπος για να προωθηθεί αυτή η μέθοδος μάθησης είναι ο διδάσκων να έχει την ικανότητα να προσφέρει πλούσιες εμπειρίες και δραστηριότητες στις οποίες να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να μπορούν να ασχοληθούν προσωπικά με το υλικό (Moran et al., 2006). Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης υποστηρίζει τη χρήση διαφορετικών τρόπων μέσω των οποίων μαθαίνουν οι μαθητές. Κάθε παιδί έχει διαφορετικό μαθησιακό προφίλ (Moran et al., 2006) με διακριτά δυνατά και αδύνατα σημεία που μπορούν να αποδοθούν σε προσωπικούς τομείς της νοημοσύνης (Lash, 2004).

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης αναπτύσσεται γύρω από τη διαφορετικότητα της φύσης του κάθε ενός αναδεικνύοντας τα προσωπικά ατομικά στοιχεία τα όποια έχουν την τάση να ενεργοποιούνται από ορισμένες αισθήσεις και να λειτουργούν πιο παθητικά σε άλλες. Η αισθητηριακή αντίληψη η όποια συνάδει με τη θεωρία των πολλαπλών θεωριών του Gardner είναι φυσικό να προϋποθέτει μια διατροπική προσέγγιση στο μαθησιακό περιβάλλον για να λειτουργήσει. Οι

διαφορετικές δυνατότητες του κάθε ενός θα πρέπει να μπορούν να βρουν ανταπόκριση σε διαφορετικούς τρόπους έκφρασης και δημιουργίας για να ευδοκιμήσουν. Ωστόσο, για να δημιουργηθούν οι κατάλληλες αυτοί μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίες θα μπορούν να λειτουργούν εξατομικευμένα σε κάθε προφίλ, οι εκπαιδευτικοί πρέπει πρώτα να κατανοήσουν τους μαθητές τους.

4.0 Πειραματική εφαρμογή

4.1 Ταυτότητα εφαρμογής

Τίτλος: Το κουτί των αισθήσεων

Περίληψη: Οι μαθητές δημιουργούν μια πολυαισθητηριακή συλλογή και στη συνέχεια ένα αφηγηματικό χάρτη περιγράφοντας τα αντικείμενά και τις αισθήσεις τους. Στη συνέχεια συλλέγουν τα κατάλληλα γλωσσολογικά στοιχεία με τα οποία θα δημιουργήσουν ένα ποίημα Haiku το οποίο θα περιγράφει τη συλλογή τους.

Στόχοι:

- Οι μαθητές να ερευνήσουν βιωματικά και μέσω της ενεργοποίησης των αισθήσεωντο περιβάλλον τους
- Μέσα από τη διερεύνηση των αισθητηριακών υλικώνοι μαθητές να ανακαλύψουν τις αισθήσεις τους
- Τα παιδιά να καταλάβουνότι η καθημερινή ζωή είναι μια πολυδιάστατη αντιληπτική εμπειρία η οποία διαμορφώνει την αισθητική τους
- Οι μαθητές να ερμηνεύουν και να επικοινωνήσουν με άνεση μέσω τις γλωσσικής έκφρασης την αισθητική τους εμπειρία

Υλικά άσκησης: Συλλογή αντικειμένων, χαρτόνι, χρώματα

Τόπος εργασίας: Εργαστήριο εικαστικών και κατοικία του κάθε μαθητή (συλλογή)

Διάρκεια Εφαρμογής: Δύο συναντήσεις από μία ώρα και μισή η κάθε μία (3ωρες)

Δομή της ομάδας για την εφαρμογή: Ατομική εργασία και παιχνίδι με κυλιόμενους ρόλους

Μέθοδος εφαρμογής: PBL (Project Based Learning)

4.2 Στάδια και αποτελέσματα της εφαρμογής

1ο μέρος project: Οι μαθητές προετοιμάζουν τη συλλογή τους

Οι μαθητές καλέστηκαν να προετοιμάσουν το *Κουτί των αισθήσεων* αφού είχε σταλεί στους γονείς τους ένα φύλλο εργασίας με διευκρινήσεις για την άσκηση. Αυτό που ζητήθηκε από τους γονείς και κηδεμόνες ήταν να βοηθήσουν τα παιδιά να συλλέξουν αντικείμενα με διαφορετικές υφές, μυρωδιές σχήματα και βάρος από διαφορετικούς χώρους του σπιτιού ή από μια βόλτα τους στη φύση.

Τα παιδιά ήδη από αυτό το πρώτο στάδιο της *δημιουργίας συλλογής* καλούνται να ερευνήσουν και να επιλέξουν τα κατάλληλα γι' αυτούς αντικείμενα. Θα πρέπει δηλαδή να επεξεργαστούν τα αντικείμενα είτε αυτά είναι φυσικά είτε βιομηχανικά, ψηλαφίζοντας, αγγίζοντας και μυρίζοντάς τα για να τα εντάξουν στη συλλογή τους.

2ο μέρος project:Τα περιεχόμενα των συλλογών

Παρατίθεται περιγραφή του περιεχόμενου των κουτιών(εικόνες 1-3) τα οποία έφτασαν στο εργαστήριο, σε ομαδοποιημένες κατηγορίες:

- α. Οργανικά στοιχειά της φύσης από περιηγήσεις των μαθητών όπως: κουκουνάρια, κλαδιά, φύλλα, κοχύλια, καρποί
- β. Αγαπημένα τους αντικείμενα όπως: μικρά παιχνίδια και αναμνηστικά
- γ. Διάφορα αντικείμενα από χώρους του σπιτιού όπως: όπως σφουγγάρια, βοηθητικά αξεσουάρ κουζίνας και καρυκεύματα
- δ. Συλλογή με κάποια από όλα τα παραπάνω αντικείμενα

Εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι κάποια κουτιά ήταν απολύτως γεμάτα ενώ κάποια άλλα σχεδόν άδεια. Σε σύντομες συζητήσεις που έγιναν με τους μαθητές αποδείχτηκε πως η συλλογή τους ήταν γι' αυτούς ολοκληρωμένη έστω και με τρία ή τέσσερα μικροσκοπικά αντικείμενα.

Η ιχνηλάτηση των αντικειμένων για τη δημιουργία αυτής της πολυαισθητηριακής συλλογής έδειχνε να είναι για κάποιος μαθητές μια πιο αναλυτική διαδικασία διερεύνησης στην οποία ενεπλάκησαν με τις αισθήσεις και τα συναισθήματα τους ενώ σε άλλους μια πιο επιφανειακή έρευνα με γρήγορη αναζήτηση. Η συνεργασία των γονέων σε αυτό το project αποδείχτηκε ιδιαίτερα σημαντική και δημιούργησε οικειότητα και θέρμη στις σχέσεις σχηματίζοντας ένα κοινωνικό δίκτυο μάθησης. Αυτό έγινε ιδιαίτερα εμφανές σε κάποιες περιπτώσεις που το περιεχόμενο των συλλογών φάνηκε να έγινε η αφορμή για μια βόλτα στη φύση για την ιχνηλάτηση των οργανικών στοιχείων.

Εικόνες 1-3

3ο μέρος project: Παιχνίδι ψηλάφησης

Οι μαθητές αφού έφεραν το προσωπικό τους κουτί στο εργαστήριο, τους ζήτησα να μην το ανοίξουν και να μην αποκαλύψουν στους συμμαθητές τους το περιεχόμενο τους για να έχουμε την ευκαιρία να προχωρήσουμε στο παιχνίδι που θα

ακολουθούσε. Έτσι κι έγινε, προχωρώντας σε αυτήν την παιγνιώδη δραστηριότηταοι μαθητές έβαλαν ένα μαύρο πανί στα μάτια τους και προσπάθησαν να μαντέψουν την ταυτότητα του αντικειμένου που κρατούσαν στα χέρια τους. Στην πορεία του παιχνιδιού οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να περιγράφουν τα αντικείμενα που ψαχουλεύουν παρά να βρίσκουν τι ακριβώς μπορεί να είναι. Μετά από αυτή την προτροπή τα παιδιά άρχισαν να μιλούν με άνεση για το αντικείμενο το οποίο ψηλάφιζαν με τις αισθήσεις τους, σχολίαζαν την υφή τους, το πως μυρίζει, τη θερμοκρασία, το σχήμα και άρχισαν να κάνουν υποθέσεις για την προέλευση του και συγκρίσεις μεταξύ τους.

Οι μαθητές ψηλαφώντας τα αντικείμενα των συμμαθητών τους ήταν σα να τους γνωρίζουν ξανά, τώρα όμως με ένα άλλο τρόπο. Τα παιδιά εκτός από το ότι τους επιτράπηκε να αγγίξουν και να μιλήσουν για τα αντικείμενα των συμμαθητών τους, γνώρισαν έναν άλλο τρόπο επικοινωνίας και 'μπήκαν στη θέση των άλλων' με έναν τρόπο συναισθητικό.

Όσο καιρό τα κουτιά φυλάσσονταν στο εργαστήριο τα παιδιά καλούσαν τους φίλους τους από το υπόλοιπο σχολείο στο διάλειμμα για να παίξουν το ίδιο παιχνίδι και ερχόμενοι στο εργαστήριο μου έλεγαν: «Θέλουμε τα κουτιά των αισθήσεων για να παίξουμε», έτσι η ονομασία αυτού του project προήλθε από τους ίδιους τους μαθητές και τις ανάγκες τους.Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Catherine Molenda και η Navaz Bhavangri (2009) δήλωσαν ότι οι μαθητές έχουν την τάση να εμπλέκονται συναισθηματικά σε πολυαισθητηριακές δραστηριότητες που γίνονται στην τάξη.

4ο μέρος project: Δημιουργία αφηγηματικού χάρτη

Αποτύπωση αντικειμένων στον χάρτη των αισθήσεων

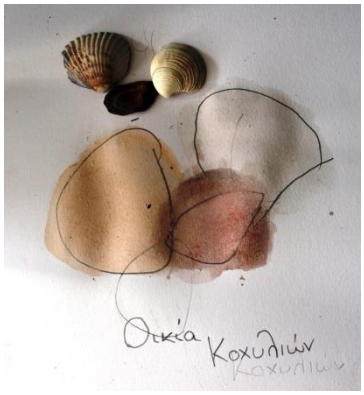
Στην πορεία της εφαρμογής ο κάθε μαθητής πήρε μπροστά του το κουτί του και άπλωσε τα περιεχόμενα του σε ένα λευκό χαρτόνι. Στο πρώτο μέρος της δραστηριότητας οι μαθητές καλέστηκαν να αποτυπώσουν τα υλικά στοιχεία σχεδιαστικά. Κάποιοι αποτύπωσαν τα αντικείμενα όπως τα έβλεπαν και άλλοι σχημάτισαν το ακριβές περίγραμμά αυτών των αντικειμένων αφού τα ακούμπησαν πάνω στο χαρτί. Η ακριβής αποτύπωση του αντικειμένου ήταν μια πρόκληση γιατί από τη μια πρόσφερε μια ευκολία στα παιδιά την οποία συνήθως δεν επιθυμούμε, από την άλλη όμως είχαν την ευκαιρία να ακολουθήσουν κιναισθητικά τη γραφή τους στα όρια τις κάθε φόρμας, με έναν τρόπο δηλαδή να αισθανθούν σχεδιαστικά τη κάθε φόρμα.

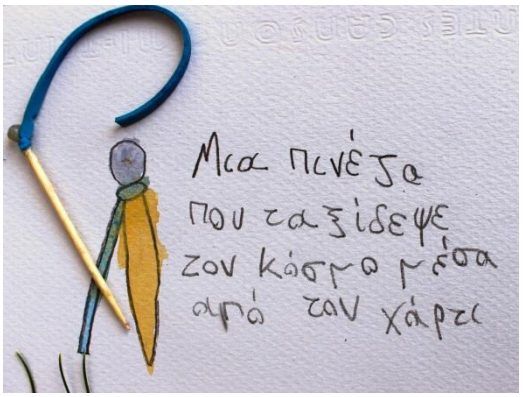
Αργότερα και αφού τα παιδιά σχεδίασαν και χρωμάτισαν τα αντικείμενα, ζήτησα από τους μαθητές να ανακαλέσουν τις στιγμές που ψηλαφούσαν τα αντικείμενα με κλειστά μάτια και ένιωθαν τις υφές ή τα μύριζαν. Τους ζήτησα να ξαναπιάσουν τα αντικείμενα στα χέρια τους και αφού τα νιώσουν να σημειώσουν κάτω από το κάθε ένα την πρώτη λέξη ή φράση που τους έρχεται στο μυαλό, είτε αυτό είναι μια εικόνα, ένα όνομα, ένα μέρος, μια λέξη, ένα συναίσθημα.

Οι μαθητές κινήθηκαν με άνεση και παιγνιώδη διάθεση σε αυτό το project έως το σημείο που έπρεπε να αρχίσουν να περιγράφουν λεκτικά τα αντικείμενα, τις

αισθήσεις και τα συναισθήματα τους. Τα παιδιά δεν είχαν τόσο μεγάλη δυσκολία στην προφορική λεκτική ερμηνεία των αισθήσεων και των συναισθημάτων τους όταν παίζαμε το παιχνίδι με κλειστά μάτια, ίσως επειδή η δραστηριότητα είχε περισσότερο τη μορφή παιχνιδιού. Σε αυτό το σημείοόμως που οι μαθητές καλεστήκαν να περιγράψουν με τη γραφή,τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματα τους, δυσκολευτήκαν ιδιαίτερα. Τελικά με παρότρυνση και ενθάρρυνση και με το παράδειγμα της αυτόματης γραφής οι μαθητές σχημάτισαν κάποιες περιγραφές για τα αντικείμενα τους (εικόνες 4&5). Οι περισσότεροι όμως έμειναν σε μια επιφανειακή περιγραφή των αντικειμένων και δε μπόρεσαν να εμβαθύνουν στο τι νοιώθουν ή τι τους θυμίζουν τα στοιχεία της συλλογής τους (εικόνες 6&7) εκτός από ένα μικρό ποσοστό μαθητών (εικόνα 8).

Εικόνες 4 & 5





Εικόνες 6 & 7

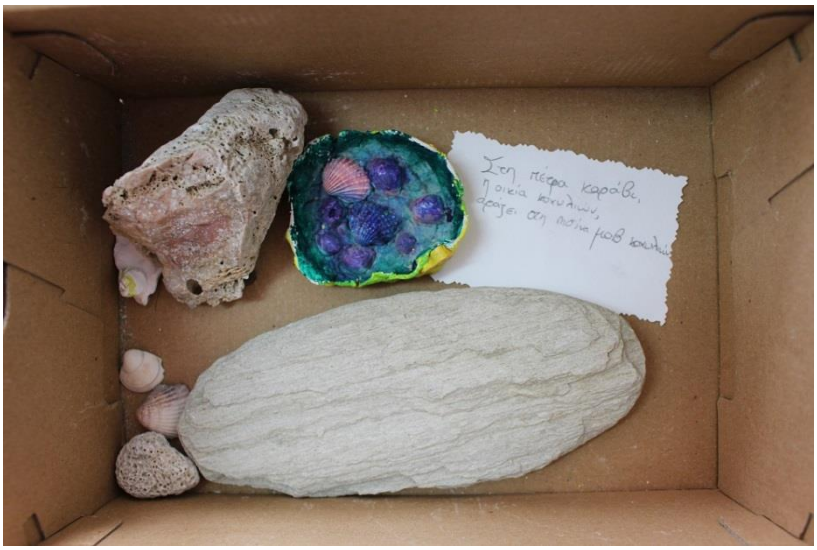
Εικόνα 8

5ο μέρος project: Δημιουργία ποιήματος haiku το οποίο συνοδεύει τη συλλογή

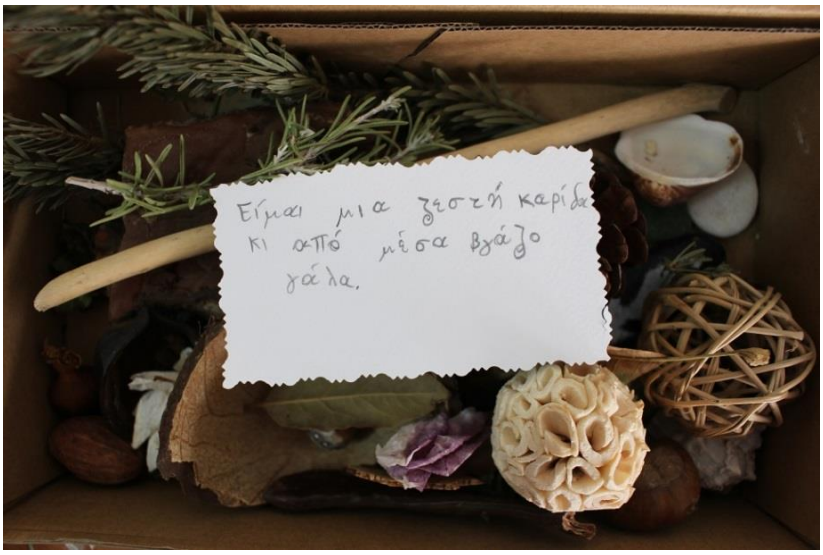
Τα παιδιά έχουν διδαχτεί την ποίηση *haiku* ως λογοτεχνικό σχήμα σε προηγούμενο workshop του Ομίλου Εικαστικών με καλεσμένη διδάσκουσα του σχολείου. Σε αυτό το τελευταίο στάδιο του project οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ένα ποίημα *haiku* το οποίο να θα συνοδεύσει τη συλλογή τους στην επιστροφή τους στο σπίτι, χωρίς όμως να χρειάζεται να κρατήσουν αυστηρά τη φόρμα των δεκάλεπτα συλλαβών που χαρακτηρίζει αυτή τη σύντομη μορφή ιαπωνικής ποίησης.

Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συλλέξουν τις πιο χαρακτηριστικές λέξεις από τον αφηγηματικό τους χάρτη. Ένα μικρό ποσοστό μαθητών δούλεψε αυτή τη δραστηριότητα μηχανικά, απλά τοποθετώντας κάποιες λέξεις τη μια διπλά στην άλλη, όμως οι περισσότεροι μαθητές αντιμετώπισαν αυτό το τελευταίο στάδιο με παιγνιώδη διάθεση αλλά και με σχετική άνεση στην έκφραση (εικόνες 9-12). Οι λέξεις φάνηκε σα να ήταν πιαπεριγραφές των αντικειμένων έξω από τα παιδιά, ήταν δηλαδή μοναδικά στοιχεία τα οποία είχαν τη δική τους υπόσταση. Τα ποιήματα *haiku*έδειχναν να γεφυρώνουν τελικά το χάσμα της έκφρασης το οποίο προέκυψε στο προηγούμενο στάδιο του project. Κάποιοι μαθητές δεν αρκέστηκαν σε ένα πάθημα*haiku*, μια μαθήτρια της δευτέρας δημοτικού σχημάτισε επτά ποιήματα και κάθε φορά που τελείωνε κάποιο από αυτά το βλέμμα της έδειχνε την ικανοποίηση μιας διαδικασίας η οποία έκλεινε με τον πιο κατάλληλο τρόπο

Εικόνες 9-11


Στη πέτρα καράβι,
η οικία κοχυλιών,
δράστε στη πόλη μαθ κοχυλιών

ένα πουλούρι πολύ στρ
ματαξί ζεστό.


Είμαι μια ζεστή καρίδα
κι από μέσα βγάζω
γάλα.

Εικόνα 12

5. Συμπεράσματα

5.1 Η δημιουργία της αισθητηριακής συλλογής

Η πολυτροπική αφήγηση σε αυτό το project ξεκινάει από τη συλλογή των αντικειμένων, βάζοντας όλες τις αισθήσεις σε εγρήγορση. Η συλλογή αυτή αντιπροσωπεύει τις προσωπικές επιλογές του κάθε μαθητή και την ιδέα που έχουν τα παιδιά για τον υλικό κόσμο. Η ευαισθησίες κάθε ατόμου είναι διαφορετικές, ειδικά στη διάδρασή τους με τα αντικείμενα. Άλλα παιδιά επέλεξαν αντικείμενα σύμφωνα με τα εξωτερικά τους γνωρίσματα και άλλα γιατί μπορεί να σήμαιναν κάτι γι' αυτούς. Οι περισσότεροι μαθητές όμως είχαν ήδη αφουγκραστεί τα υλικά στοιχεία τις συλλογής τους, συνεπώς στην προετοιμασία της άσκησης είχε ήδη υλοποιηθεί ένα πολύ βασικό μέρος της αισθητηριακής έρευνας.

Η Dissanayake(2002) μας λέει ότι τα πολυαισθητηριακά μαθήματα στην τέχνη αποδεικνύονται πολύ χρήσιμα όταν διδάσκουμε ένα έργο με διεπιστημονικό τρόπο, κυρίως στα πρώτα χρόνια του σχολείου. Συχνά υπάρχει μια σύνδεση μέσω της τέχνης και της ουσιαστικής αμεσότητας των πραγμάτων που μας αφήνει να συνειδητοποιήσουμε καλύτερα το χρώμα, την υφή, τη μυρωδιά ή τις ιδιαιτερότητες του κάθε στοιχείου.

Οι σε αυτό projectκαλέστηκαν να φέρουν αντικείμενα από τον σπίτι τους, και αυτό ήταν κάτι που τους ενθάρρυνε να κάνουν συνδέσεις με τον έξω κόσμο. Επιπλέον τα παιδιά μοιράστηκαν με τους συμμαθητές τους τις προσωπικές τους επιλογές αφομοιωμένες στα αντικείμενα της συλλογής τους, παρουσιάζοντας με αυτόν τον τρόπο ένα κομμάτι της προσωπικότητάς τους.

5.2 Η σημασία της πολυτροπικότητας σε αυτή την εφαρμογή

Η πολυτροπικοτητα/διατροπικότηταως μέθοδος σε αυτό το projectβοήθησε το κάθε παιδί να εκφραστεί στο στάδιο που εκείνο ήθελε με περισσότερη έμφαση, αυτό το στάδιο μπορεί για κάποιο παιδί να ήταν η δημιουργία της συλλογής (πράγματι

κάποια παιδιά είχαν πολύ ευφάνταστες συλλογές), η σχεδιαστική απεικόνιση στον αφηγηματικό χάρτη, η λεκτική ερμηνεία με τη μορφή αφηρημένων ιδεών και συναισθημάτων και τέλος μέσω της ποίησης. Ουσιαστικά είχαμε τρεις *εκφραστικές διεξόδους:* την πολυαισθητηριακή έρευνα, τον αφηγηματικό χάρτη και τη λεκτική ερμηνεία. Ακουμπώντας σε τρείς βασικούς άξονες: έρευνα, σχέδιο, γλώσσα.

5.3 Προσδίδοντας στη μορφή συναίσθημα και ερμηνεία

Η μεγαλύτερη δυσκολία σε αυτή την εφαρμογή εμφανίστηκε όταν οι μαθητές καλέστηκαν να έρθουν σε επαφή με τα συναισθήματα και τις εσωτερικές σκέψεις τους και να τις καταγράψουν λεκτικά. Επίσης ο γραπτός λόγος φάνηκε να δυσκολεύει τους μαθητές πιο πολύ απ' ότι η σχεδιαστική και η ζωγραφική δεξιότητα στις οποίες τα παιδιά δουλεύουν περισσότερο ελεύθερα και ασυνείδητα. Η γλώσσα συνδέεται με έννοιες και προσωπικά αφηγήματα σύμφωνα με το κοινωνικό πλαίσιο αλλά και από τον τρόπο που κάθε παιδί βιώνει τη γλωσσική επικοινωνία σε προσωπικό επίπεδο.

Μια πολύ ευχάριστη διαπίστωση πάραυτα ήταν ότι οι μαθητές κινήθηκαν με άνεση στο να τοποθετούν λέξεις και εκφράσεις μέσα στον εικαστικό τους χώρο, κάτι το όποιο όμως έχει ήδη δουλευτεί με αυτή την ομάδα σε προγενέστερα project.

5.4 Η συμβολή της συναισθησίας και του αυτόματου λόγου στην ελευθερία της έκφρασης

Οι μικροί μαθητές του δημοτικού έχουν μια παιγνιώδη σχέση με τα γλωσσολογικά στοιχεία. Επίσης δεν έχουν δημιουργήσει τις κατάλληλες αντιστοιχίες των λέξεων που αναφέρονται σε συναισθήματα, καταστάσεις και σε στοιχεία τις πραγματικότητας. Αυτό όμως είναι κάτι πολύ χρήσιμο όταν κάποιος δουλεύει με αισθητηριακές αναφορές σε παιδαγωγικά project. Αναφέρουν για παράδειγμα τα παιδιά στους αφηγηματικούς χάρτες τους και στα ποιήματα *haiku*: 'Η πινέζα που ταξίδεψε' αναφερόμενος ο μαθητής σε μια οδοντογλυφίδα, 'Οικεία κοχυλιών' αναφερόμενη η μαθήτρια σε τρία κοχύλια, 'Ένα κουλούρι παλιό στο μαγαζί ζεστό', 'Είμαι μια ζεστή καρύδα κι από μέσα βγάζω γάλα', 'Ένα μνημείο που ήταν τραχύ ένα πρωί σε μια πλαγία σκέφτηκε, δε κόβομαι στη μέση;'. Όλα επιτρέπονται στη σύνταξη και στη συρραφή των λέξεων οι οποίες προήρθαν από τα ατόφια συναισθήματα των μαθητών, ειδικά όταν οι μαθητές ενθαρρύνονται στην ελεύθερη έκφραση.

Σε αυτό το σημείο διαπιστώνουμε ότι δουλεύοντας ένα θέμα με πολλούς τρόπους επιτυγχάνουμε σφαιρική μάθηση με διαθεματικές αναφορές χωρίς πολύ κόπο. Αυτή η ομάδα συνδέθηκε μέσα από τη προσωπική συνεισφορά του κάθε ενός. Μέσα από τη συναισθηματική κατάθεση και έκθεση του εαυτού τους αλλά και των άλλων, οι μαθητές οδηγηθήκαν σε μεγαλύτερη αυτογνωσία και ενσυναίσθηση.

Βιβλιογραφία

Christie, S. (2000). The brain: Utilizing multi-sensory approaches for individual learning styles. *Education, 121*(2), 327-330.

Citowic, R.(2017). *Interview with Ellen Lupton. Cited from: The senses beyond vision*. New York: Princeton Architectural Press.

Γραίκος, Ν. (2011). Προσεγγίσεις πολυτροπικών αφηγήσεων στο σχολείο: θεωρητικό, παιδαγωγικό και διδακτικό πλαίσιο, στο Αφήγηση και φιλαναγνωσία στην εκπαίδευση, Επιμ. Τσιλιμένη, Τ., Σμυρναίος, Α., Γραίκος, Ν., Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, & Πανελλήνιος Όμιλος Φίλων Αφήγησης (ΠΟΦΑ), Βόλος, 2013, 94-120.

Γρόσδος, Σ. (2006). Ο πολυτροπικός γραμματισμός ως μαθησιακή διαδικασία διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης: Αποπλαισιωμένες πολυτροπικέςδραστηριότητες ή πολυτροπικές δράσεις με νόημα;, Στο: *Οπτικοακουστικός γραμματισμός στην εκπαίδευση*, Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας, Τμήμα Κινηματογράφου - Σχολή Καλών Τεχνών Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 24-26 Ιουνίου 2016, Τόμος Α, 187-197.

Dissanayake, E. (1990). What is art for. Washington: University of Washington.

Ewy, C. A. (2003). Teaching with visual frameworks: Focused learning and achievement through instructional graphics co-created by students and teachers. California: Corwin Press, Inc.

Gardner, H. (1980). Artful Scribbles. London: Jill Norman.

Gardner,H. (2006). Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice. Tennese: Ingram Publisher Services.

Gibson, J. (1966).*The Senses Considered as Perceptual Systems*. NewYork: CornellUniversity.

Kress, G. (1997). *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge.

Kress, G. (2000). A Curriculum for the Future, *Cambridge Journal of Education, Institute of Education, University of London,30*(1), 133-145.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*, Language in Society, 33*(1), 109-156.

Kress, G., Jewitt, C,.Ogborn, J. &Tsatsarelis, C. (2001) Multimodal Teaching and Learning. London & New York: Continuum.

Lash, M. (2004). Multiple intelligences and the search for creative teaching. *Paths of Learning, 22*, 13-1.

Lupton, E., Andrea, L.(2017). Why sensory design. Cited from: Edited by E. Lupton & A.Lipps, The senses beyond vision, (9-19). New York: Princeton Architectural Press.

Lupton, E.,Jasper, A., Wagner, N. (2017). Notes on Touch, Sound, Smell, and Flavor. Cited from: Cited from: Edited by E. Lupton & A. Lipps, The senses beyond vision, (37-71). New York: Princeton Architectural Press.

Lusebrink, V. B. (1990). Imagery and visual expression in therapy. New York: Plenum Press.

Malchiodi, C. (2003). Expressive Arts Therapy and Multimodal Approaches. Cited from: Handbook of Art Therapy. New York & London: The Guilford Press.

Μανιαδάκη, Κ. (2014). Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Αθήνα: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Αθήνας.

Mau, B.(2018). Designing LIVE: A New Medium for the Senses. Cited from:Cited from: Edited byE. Lupton & A. Lipps, The senses beyond vision (20-23). New York: Princeton Architectural Press.

McNiff, S. (1981). The arts and psychotherapy. Illinois: Charles C Thomas.

Molenda, C., & Bhavnagri, N. (2009). Cooperation through movement education and children's literature. Early Childhood Education Journal, 37(2), 153-159.

Moran, S., Kornhaber, M., & Gardner, H. (2006). Orchestrating multiple intelligences. *Educational Leadership, 64*(1), 22-27.

Rogers, N. (1993). *The creative connection: Expressive arts as healing*. California: Science and Behavior Books.

Προσχεδιασμένες κιναισθητικές δραστηριότητες για την προσέγγιση εννοιών της Μηχανικής

Αντώνιος Χριστονάσης
Υποψήφιος Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
christonasis.a@hotmail.com
Κωνσταντίνος Κώτσης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
kkotsis@uoi.gr -

Περίληψη
Δεκαετίες ερευνών υποστηρίζουν τα οφέλη της κίνησης για τη σωματική και τη γνωστική ανάπτυξη του ανθρώπου, ωστόσο, αυτή η σύνδεση παραβλέπεται στο σχολικό περιβάλλον. Θεωρώντας ελπιδοφόρα τα στοιχεία της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για τημάθηση μέσω δράσης, σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η παρουσίαση της εφαρμογής προ-σχεδιασμένων κιναισθητικών παρεμβάσεων αναφορικά με τρεις έννοιες (αδράνεια, τριβή ολίσθησης, ταχύτητα) της Μηχανικής. Η επιλογή του συγκεκριμένου περιεχομένου οφείλεται στην άμεση σύνδεσή τους με το ανθρώπινο σώμα και στη σημαντική παρουσία τους στην καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών. Επινοήσαμε πρωτότυπες δραστηριότητες μικρής διάρκειας, αξιοποιώντας κυρίως το σώμα των μαθητών/τριών και απλά υλικά, ώστε η επανάληψη των παρεμβάσεων να είναι εφικτή, τρέφοντας την ελπίδα μετάγγισης της θέσης για σωματοκεντρική εισαγωγή του περιεχομένου της μάθησης. Η μελέτη αυτή προσθέτει επιπλέον ελπιδοφόρα γνώση στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, αναφορικά με την άμεση επίδραση των σωματοκεντρικών παρεμβάσεων στην κατανόηση εννοιών από τον κόσμο της Φυσικής.

Λέξεις-κλειδιά: κιναισθητική μάθηση, φυσική, μηχανική

Abstract
Decades of research support the benefits of movement for physical and cognitive development in humans, yet this connection is overlooked in the school environment. Considering the existing literature on action learning promising, the purpose of this paper is to present the implementation of pre-designed kinesthetic interventions regarding three concepts (inertia, sliding friction, velocity) in mechanics. The choice of the specific content is due to their direct connection with the human body and their important presence in the students' daily life. We devised original activities of short duration, using mainly the students' bodies and simple materials, so that repetition of the interventions is possible, feeding the hope of transfusing the position for body-centered introduction of the learning content. This study adds further promising

insight to the existing literature regarding the direct impact of body-centered interventions on understanding of concepts from the world of physics.

Keywords: kinesthetic learning, physics, mechanics

0. Εισαγωγή

0.1 Η μη ένταξη της σωματικής δράσης στη μαθησιακή διαδικασία: Ένα δομικό πρόβλημα των εκπαιδευτικών συστημάτων

Παρότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν απαραίτητα σωματοκεντρικούς πόρους για να κατασκευάσουν νόημα και να συνδέσουν νέες ιδέες και αναπαραστάσεις με προηγούμενες εμπειρίες τους, τα εκπαιδευτικά συστήματα περιορίζουν, όλο και περισσότερο, την πρόσβασή σε αυτούς τους πόρους, εμποδίζοντας την ικανότητα για ενσώματη μάθηση και υποτιμώντας σημαντικά τι γνωρίζουν οι άνθρωποι και πόσο βαθιά μπορούν να εμπλακούν με τις ιδέες που τους εγείρουν το ενδιαφέρον (Nathan, 2021).

Τα σχολεία έχουν αναγνωριστεί ως κατά κόρον καθιστικά περιβάλλοντα με τους/τις μαθητές/τριες να περνούν περίπου 4.5 ώρες της σχολικής ημέρας καθισμένοι/ες, αναμένοντας να λάβουν οπτικές και ακουστικές πληροφορίες, παρατηρώντας, ως επί το πλείστον, παθητικά (Stulletal., 2018˙ Osgood-Campbell, 2015). Ειδικά η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό φέρει συστημικές αλλαγές και διαφοροποιήσεις του πλαισίου που λειτουργούν οι μαθητές/τριες με επιπτώσεις στις προσδοκίες για τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους (Perryetal., 2016). Όπως υποστήριξε η Hart (2002), η σχολική τάξη συνιστά μέρος προβληματικών γνωστικών διαδικασιών, καθώς οι πρακτικές που έχουν εδραιωθεί είναι αντίθετες με το πώς οι εγκέφαλοι των ανθρώπων μαθαίνουν. Οι Jensen και McConchie (2020) εναντιώνονται στο στυλ της καθιστικής τάξης, τονίζοντας πως ο εγκέφαλος μαθαίνει καλύτερα και διατηρεί περισσότερη πληροφορία, όταν ο οργανισμός εμπλέκεται ενεργά σε σωματική δραστηριότητα.

«Όταν κινείσαι, η παρεγκεφαλίδα, ο κινητικός φλοιός του εγκεφάλου και ο μεσεγκέφαλος συνεργάζονται για να συντονίσουν την κίνηση του σώματός. Συντονίζουν επίσης και διεγείρουν τη ροή των σκέψεων προκαλώντας τους νευρώνες να πυροδοτήσουν σήματα σε όλα τα δίκτυά τους. Παρά τη συνειδητοποίηση ότι η σωματική δραστηριότητα ενισχύει τη λειτουργία και την μάθηση του εγκεφάλου, οι μαθητές περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους στην καρέκλα.» (Sousa, 2011, 238)

Η απαραίτητη αναδιαμόρφωση των συνθηκών προϋποθέτει τη μελέτη του μαθησιακού περιβάλλοντος σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την καθημερινή πρακτική τους.

Από τη γέννηση του μοντέλου ανάπτυξης της μαζικής εκπαίδευσης στη Δύση, εντοπίζεται εστίαση στη μετωπική διδασκαλία και στη στείρα απομνημόνευση και αποδίδεται χαμηλή αξία στους σωματοκεντρικούς τρόπους μάθησης (Prochner,

2010). Τα σχολεία σπάνια οργανώνουνδραστηριότητες γύρω από τις καθημερινές ή πρακτικές εμπειρίες των μαθητών, τις εμπειρίες «πρώτης τάξης» αλλά επικεντρώνονται στις «περιγραφές των εμπειριών» (Laurillard, 2012, 55). Πράξεις νομοθετικού περιεχομένου, που επικεντρώνονται στη συνεχιζόμενη αύξηση της επιτυχίας σε τυποποιημένες αξιολογικές διαδικασίες, φαίνεται πως έχουν εκτραχύνει ακόμα περισσότερη την κατάσταση, καθώς έχουν οδηγήσει στην εκ νέου περικοπή του χρόνου διαλείμματος και τωνδραστηριοτήτων (Meier&Wood, 2004˙Pellegrini&Bohn-Gettler, 2013). Παράλληλα, λόγω της υψηλής λογοδοσίας για επιτυχία, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται ακόμη περισσότερο στη μετωπική παρουσίαση του περιεχομένου του μαθήματος (Levitt, 2017˙ Tucker, 2014). Οι Holtetal. (2013) εκφράζουν ανησυχία για τον σημαντικό όγκο περιεχομένου που πρέπει να καλυφθεί, που συνδυαστικά με την πίεση που έρχεται με τις αξιολογικές διαδικασίες και την προετοιμασία για αυτές, οι μαθητές/τριες βρίσκονται αναγκαστικά στα θρανία τους για το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας.

Πέρα από τους χρονικούς περιορισμούς και τη διστακτικότητα, λόγω του περιοριστικού προγράμματος σπουδών, ως εμπόδιο λειτουργούν και οι ανησυχίες για τη δική τους ικανότητα, αναφορικά με τη διαχείριση της μάθησης και τον έλεγχο της συμπεριφοράς και την ασφάλειας των μαθητών/τριων (VanDijk-Wesseliusetal., 2020˙ Ayotte-Beaudetetal., 2017). Όμοια στάση ως προς τηδυσκολία εφαρμογής τέτοιου τύπου παρεμβάσεων εμφανίζεται και από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Shume&Blatt, 2019˙ Barrable&Lakin, 2019), οι οποίοι/ες εκφράζουν ανησυχίες που αποδίδονται στην έλλειψη προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας και στο γεγονός ότι λαμβάνουν ελάχιστη σχετική προετοιμασία κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους.

Όπως προτείνουν οι Erwinetal. (2014), η συνεργασία με πανεπιστήμια για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση, και την ανάπτυξη βέλτιστων αποτελεσματικών πρακτικών μπορεί να είναι ένας χρήσιμος τρόπος για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών και την παροχή τους με τα απαραίτητα εργαλεία.

0.2 Η Φυσική ως πρόσφορο έδαφος κιναισθητικών δραστηριοτήτων

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η Φυσική αποτελεί ένα από τα δυσκολότερα προς κατανόηση αντικείμενα μάθησης. Παρότι οι σωματικές αλληλεπιδράσεις με τον περιβάλλοντα χώρο αποτελούν μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας από τη στιγμή που ξεκινάμε να βιώνουμε τον κόσμο γύρω μας, η κατανόηση, που προκύπτει, διαφέρει και μπορεί και να εμποδίσει την επιστημονική κατανόηση (Johnson, 1990). Βασιζόμενοι στις παρατηρήσεις και στις αλληλεπιδράσεις με τον φυσικό κόσμο, και δεδομένου ότι αυτός είναι πολύπλοκος, σχηματίζονται αντιλήψεις που έρχονται σε σύγκρουση με τους νόμους της τυπικής φυσικής (Sengupta&Wilensky, 2009). Η αλλαγή των αντιλήψεων των μαθητών προς την επιθυμητή κατανόηση των φαινομένων έχει τεθεί επί τάπητος εκτενώς στην έρευνα για την εννοιολογική αλλαγή, η οποία δεν μπορεί να επιτευχθεί με εύκολο τρόπο, ακόμα και αν οι

εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν λεπτομερώς τις εσφαλμένες αντιλήψεις των μαθητών/τριών (Gentner & Colhoun, 2010· Vosniadou, 2007). Η άρτια εκμάθηση δεν επιτυγχάνεται από την παραδοσιακή διδασκαλία, ενώ η στείρα απομνημόνευση και η εξάσκηση στη διαχείριση συμβόλων δεν καταλήγουν σε ισχυρή κατανόηση (Hestenes et al., 1992). Ενδεικτικά, γνωρίζουμε πως οι μαθητές/τριες διατηρούν εναλλακτικές ιδέες για τα φυσικά φαινόμενα τόσο μετά την αποφοίτησή τους από το Λύκειο, όσο και κατά τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο (Καράογλου κ.ά., 2011· Κώτσης & Στύλος, 2009· Στύλος κ.ά, 2007).

Δεχόμενοι πως το ανθρώπινο σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών αποτελεί ένα βιολογικό σύστημα που εξελίχθηκε με σκοπό τη δράση στον κόσμο (Foglia&Wilson, 2013· Glenbergetal., 2013), η οικοδόμηση της κατανόησης δύναται να στηρίζεται πάνω στις αντιληπτικές διαδικασίες και στις δράσεις στα μαθησιακά περιβάλλοντα. Οι μαθητές/τριες μπορούν να μεταφέρουν την άμεση δράση, το πράττειν, προς έναν καθοδηγούμενο συλλογισμό, να αντιληφθούν κιναισθητικά την επιστημονική σημειολογία της φυσικής, οικοδομώντας το επιθυμητό νόημα (Abrahamson&Lindgren, 2014). Οι κιναισθητικές μαθησιακές δραστηριότητες μπορεί να λειτουργήσουν ως χρήσιμο σημείο εισόδου απόκτησης των βασικών αντιλήψεων της φυσικής από τους/τις μαθητές/τριες και μέσω αυτών να ξεπεραστεί το φαινομενολογικό χάσμα μεταξύ της βιωματικής και της εννοιολογικής κατανόησης (Bruun&Christiansen, 2016).

Μεγάλο μέρος του περιεχομένου στη Φυσική δύναται να εισαχθεί κιναισθητικά, δεδομένου ότι ασχολείται με τις ενέργειες και τις αλληλεπιδράσεις αντικειμένων στην κλίμακα του ανθρώπινου σώματος, με έννοιες και αρχές της μηχανικής που έχουν άμεση εφαρμογή στο ανθρώπινο σώμα ή με φυσικές οντότητες και φαινόμενα που μπορούν να προσεγγιστούν μέσω της κίνησης και των δυνάμεων (Redish, 2014· Hadzigeorgiouetal., 2008). Επιπρόσθετα, δραστηριότητες-παιχνίδια ρόλων, όπου το σώμα αναπαριστά μια φυσική οντότητα κατά την εξήγηση ενός φαινομένου, μπορούν να αναπτυχθούν για να εισαχθούν διαδικασίες που συμβαίνουν σε μικροσκοπικό ή μακροσκοπικό επίπεδο (Singh, 2010·Morrow, 2000). Πέρα από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ικανοποιητικού αριθμού παρεμβάσεων ανά τα χρόνια, για έννοιες και φαινόμενα από τον κόσμο της Φυσικής (βλ. Coletta et al., 2019· Richards, 2020, 2019· Mylott et al., 2014· Whitworth et al., 2014), η επίδρασή τους στην κατανόηση είναι διερευνημένη σε περιορισμένο βαθμό (βλ. Herakeioti &Pantidos, 2015· Levinetal., 1990), ενώ η μακροπρόθεσμη επίδραση αποτελεί ένα οριακά ανεξερεύνητο πεδίο (βλ. Hadzigeorgiou et al., 2008).

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να εμπλουτίσει την υπάρχουσα προσπάθεια σχεδιασμού δραστηριοτήτων με έντονη σωματική εμπλοκή, για τη μελλοντική αξιοποίησή τους σε μαθήματα από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προσφέροντας μιας πρώτης τάξης στοιχεία για την αποτελεσματικότητα.

1. Η επιθυμητή γνώση και οι προσχεδιασμένες κιναισθητικές δραστηριότητες

1.1 Η αδράνεια

Τη χαρακτηριστική τάση των σωμάτων να αντιστέκονται σε οποιαδήποτε μεταβολή της κινητικής τους κατάσταση, την προσεγγίσαμε με τη δραστηριότητα που περιγράφεται στη συνέχεια:

Ζητήσαμε από τον/τη μαθητή/τρια να καθίσει πάνω στην πλατφόρμα με ρόδες, να σπρώξει με τα χέρια του/της για να κινηθεί εμπρός και το δεύτερο άτομο σταμάτησε απότομα την πλατφόρμα με το πόδι. Ο/Η μαθητής/τρια εκσφενδονίστηκε προς τα εμπρός. Επαναλάβαμε, αλλάαυτή τη φορά οι μαθητές/τριες κρατούσαν σφιχτά με τα χέρια τους τις λαβές της πλατφόρμας. Κατέληξαν πως χωρίς κάποια δύναμη να εμποδίζει τη φυσική τάση του σώματος, αυτό συνεχίζει την πορεία του προς τα εμπρός.

Στη συνέχεια ζητήσαμε από τον/τημαθητή/τρια να δώσει προσοχή στο ξεκίνημα της κίνησης. Αυτή την φορά, σπρώξαμε με το πόδι με δύναμη για να ξεκινήσει να κινείται εμπρός, επομένως το κορμί τους κινήθηκε απότομα προς τα πίσω. Συζητήσαμε αυτό το αίσθημα κίνησης (προς τα πίσω), καταλήγοντας πως σημεία του κορμού του/της δεν μπόρεσαν να ακολουθήσουν απευθείας την κίνηση προς τα εμπρός, παραμένοντας στην προηγούμενη θέση. Επαναλάβαμε, αλλά αυτή τη φοράμε το χέρι μας συγκρατήσαμε την πλάτη του, καθώς σπρώξαμε ξανά με το πόδι. Καταλήξανε πως η δύναμη που ασκήσαμε με το χέρι μας εμπόδισε τη φυσική τάση παραμονής σημείων του σώματος στην προηγούμενη θέση τους.

Εικόνα 1: Η δραστηριότητα για την αδράνεια

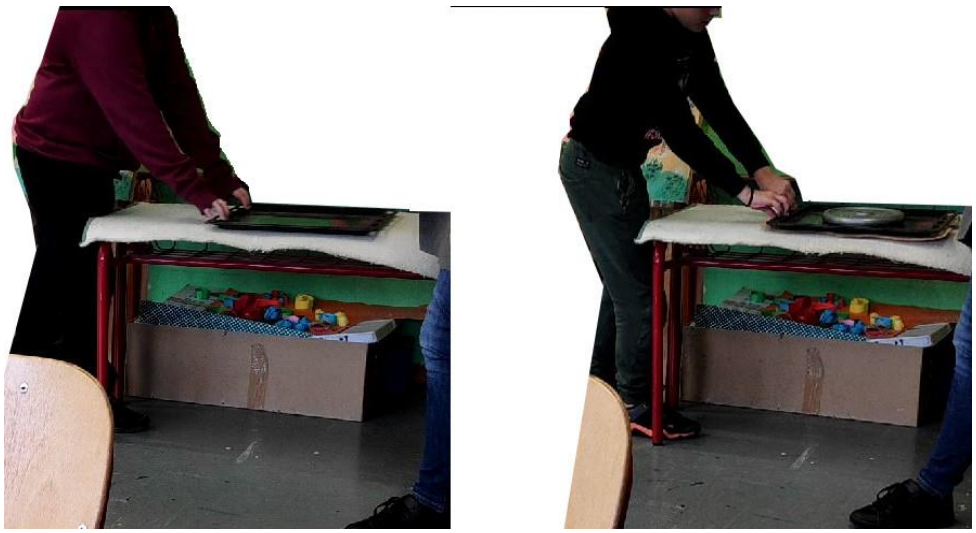
1.2 Η τριβή

Την τριβή, τη δύναμη δηλαδή που αναπτύσσεται στην κοινή περιοχή μεταξύ δύο επιφανειών που βρίσκονται σε επαφή, με διεύθυνση παράλληλη και φορά αντίθετη της κίνησης (ή επικείμενης κίνησης) μιας επιφάνειας πάνω στην άλλη, την προσεγγίσαμε με τη δραστηριότητα που περιγράφεται στη συνέχεια:

Ζητήθηκε από τον/τη μαθητή/τρια να τραβήξει με το σχοινί το ταψί, το οποίο κινείται αρχικά σε ξύλινη επιφάνεια, και στη συνέχεια σε επιφάνεια φελλού. Διαπίστωσαν πως στην επιφάνεια με τον φελλό η αντίσταση που υπάρχει στην κίνηση είναι μεγαλύτερη. Στην συνέχει με ειδικό λάδι ψεκάστηκε η ξύλινη επιφάνεια, ώστε να συνειδητοποιήσουν πως τότε η κίνηση είναι ακόμα πιο εύκολη. Επαναλήφθηκε η δραστηριότητα, αφού πρώτα τοποθετήθηκε επιφάνεια φελλού και στην επιφάνεια του ταψιού. Οι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν ακόμα περισσότερο όταν διαπέρασαν τις δύο επιφάνειες. Κατέληξαν πως η αντίσταση, η οποίο ονοματίζεται στην συγκεκριμένη στιγμή ως τριβή, εξαρτάται από τη φύση των δύο επιφανειών που εφάπτονται και από τις συνθήκες στις οποίες αυτές βρίσκονται.

Στη συνέχεια, καθώς ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να τραβήξουν το ταψί ξανά, ο εκπαιδευτικός τοποθέτησε την πρώτη μάζα και στη συνέχεια τη δεύτερη. Οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν πως λόγω των μαζών που προστίθενται, η αντίσταση που παρουσιάζει η κίνηση αυξάνεται. Επαναλήφθηκε η διαδικασία και στην επιφάνεια από φελλό, που μετά την προσθήκη της δεύτερης μάζας η μετακίνηση ήταν σχεδόν αδύνατη. Κατέληξαν πως λόγω της προσθήκης επιπλέον μάζας οι δύο επιφάνειες πλησιάζουν μεταξύ τους, όπως συμβαίνει και αν πατήσουμε και εμείς με το χέρι μας.

Εικόνα 2: Η δραστηριότητα για την τριβή



1.3 Η ταχύτητα

Την ταχύτητα, η οποία ορίζεται ως το πηλίκο της απόστασης που διανύθηκε σε κάποιο χρονικό διάστημα, ως προς το χρονικό διάστημα αυτό, την προσεγγίσαμε με τη δραστηριότητα που περιγράφεται στη συνέχεια:

Ζητήσαμε από τον/την μαθητή/τρια να κρατήσει τη μια πλευρά του κονταριού και ο εκπαιδευτής κράτησε την άλλη.Φροντίσαμε, ώστε η παράταξη να είναι αρχικά κάθετη προς ένα τοίχο. Ενημερώθηκε ο/η μαθητής/τρια πως πρέπει να κινούνται κάθετα στον τοίχο για κάποια δευτερόλεπτα μέχρι να σταματήσουν. Κατέληξε, μετά

από σχετική ερώτηση, πως και οι δύο μετακινηθηκάν την ίδια απόσταση στον ίδιο χρόνο, άρα κανείς δεν ανέπτυξε μεγαλύτερη ταχύτητα. Στη συνέχεια, ξεκινήσανε ξανά και του/της ζητήθηκε να αυξήσει την απόσταση που διανύει, μέχρι να σταματήσουν ξανά μαζί. Συζητήθηκε πως στον ίδιο χρόνο, ο μαθητής/τρια κινήθηκε μεγαλύτερη απόσταση, άρα κινήθηκε πιο γρήγορα. Πραγματοποιήθηκε και η περίπτωση όπου δεν ξεκινήσαν την ίδια στιγμή, αλλά τελικά διανύσανείση απόσταση και συμπέρανε πως το άτομο που διένυσε την ίδια απόσταση σε λιγότερο χρόνο, κινήθηκε πιο γρήγορα.

Ενημερώθηκε ότι μαζί, εκπαιδευτής και μαθητής/τρια, θα εκτελέσουν μια κίνηση, όπως ο δείκτης ενός ρολογιού, κρατώντας το κουρτινόξυλο. Αρχίσανε την περιστροφή, ο μεν χαράσοντας μικρότερο κύκλο και ο/η δε, μεγαλύτερο. Ο μαθητής/τρια συνειδητοποίησε ότι, ενώ και οι δύο πραγματοποιούν τον ίδιο αριθμό περιστροφών, δυσκολεύεται περισσότερο. Παράλληλα, τραβόντας το κουρτινόξυλο από τη μια πλευρά, άρα μεγαλώνοντας την απόσταση μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της κίνησης, έγινε ακόμα πιο εμφανής η διαφορά στη δυσκολία. Ο μαθητής/τρια διαπίστωσε εύκολα ότι το άτομο, που βρίσκεται εξωτερικά, πρέπει να προσπαθήσει πολύ περισσότερο για να ακολουθήσει την περιστροφή, καθώς στον ίδιο χρόνο καλείται να διανύσει μεγαλύτερο τόξο.Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες ήρθαν προς τη μέση της ράβδου ή άλλαξαν θέσεις με τον εκπαιδευτή. Καταλήξανε ότι όσο πιο μακριά βρίσκεται ένα κινητό από το κέντρο της κυκλικής κίνησης, διανύει μεγαλύτερα τόξα άρα αναπτύσσει μεγαλύτερη ταχύτητα.

Εικόνα 3: Η δραστηριότητα για την ταχύτητα

2. Μεθοδολογία

2.1 Συμμετέχοντες και διαδικασία

Οι συμμετέχοντες της μελέτης ήταν είκοσι εννέα μαθητές της ΣΤ' τάξης Δημοτικού σχολείου, οι οποίοι/ες δεν είχαν διδαχθεί προηγουμένως τις έννοιες που εξετάστηκαν. Συμμετείχαν στις προκαθορισμένες δραστηριότητες και αξιολογήθηκαν στα ίδια ερωτήματα, πριν και μετά την παρέμβαση. Η παρέμβαση και η διερεύνηση της κατανόησης των μαθητών διήρκεσαν 20-25 λεπτά και πραγματοποιήθηκαν από τον πρώτο συγγραφέα, ο οποίος επισκέφθηκε το σχολείο για τους σκοπούς της

έρευνας, αφού έλαβε την απαραίτητη άδεια από το γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον σύλλογο των εκπαιδευτικών του σχολείου. Οι γονείς των μαθητών είχαν προηγουμένως συμπληρώσει το ειδικό έντυπο συγκατάθεσης για τη συμμετοχή των παιδιών τους στις παρεμβάσεις, συμφωνώντας στην βιντεοσκόπηση της όλης διαδικασίας.

2.2 Αξιολόγηση

Ως μέθοδος αξιολόγησης επιλέχθηκαν οι δομημένες ατομικές συνεντεύξεις, οι οποίες βιντεοσκοπήθηκαν για να ελεγχθούν οι απαντήσεις τους, ώστε να έχουμε μια σαφή εικόνα της κατανόησης κάθε υποκειμένου αλλά και για να μελετήσουμε την ποικιλία των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές επικοινωνούν τον συλλογισμό τους.

Για κάθε έννοια τέθηκαν έξι σχετικές ερωτήσεις: οι δύο αφορούσαν μια σωματική δραστηριότητα (π.χ. "Σταματάς απότομα…"), οι άλλες δύο αφορούσαν αντικείμενα παρόντα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας (π.χ. "σπρώχνουμε αυτό το αντικείμενο...") και οι δύο τελευταίες αφορούσαν μια καθημερινή κατάσταση που παρουσιαζόταν μέσω μιας εικόνας (π.χ. "αυτό το αυτοκίνητο φρενάρει..."). Σκόπιμα παρείχαμε διαφορετικά πλαίσια για τα οποία οι μαθητές/τριες έπρεπε να δικαιολογήσουν τις απαντήσεις τους για να ελαχιστοποιήσουμε την ανάγκη των μαθητών/τριών να φανταστούν μια κατάσταση που τους περιγράφεται.

Στις ερωτήσεις αναφορικά με την αδράνεια οι μαθητές/τριες έπρεπε να προβλέψουν και να καταδείξουν την κίνηση ενός σώματος που έρχεται σε επαφή με ένα άλλο που σταματά ή κινείται απότομα. Στις ερωτήσεις αναφορικά με την τριβή, οι μαθητές/τριες έπρεπε να προβλέψουν το αποτέλεσμα στην κίνηση ενός σώματος ανάλογα με τις διαφοροποιήσεις της φύσης των επιφανειών ή της δύναμης με την οποία δύο επιφάνειες εφάπτονται. Στις ερωτήσεις για τη μέση ταχύτητα, οι μαθητές/τριες έπρεπε να διακρίνουν ποιο, ανάμεσα από δύο σώματα, κινείται με μεγαλύτερη μέση ταχύτητα διαφοροποιώντας κάθε φορά τον παράγοντα της απόστασης ή του χρονικού διαστήματος κίνησης.

3. Αποτελέσματα

Όταν η απάντηση, σε κάθε μία από τις 18 ερωτήσεις, κρινόταν ως σωστή λάμβανε την τιμή της μονάδας, και όταν κρινόταν λάθος, την τιμή 0. Επομένως κάθε μαθητής/τριας απέκτησε ένα σκορ επίδοσης και η ομάδα τηνμέση τιμή επίδοσης.

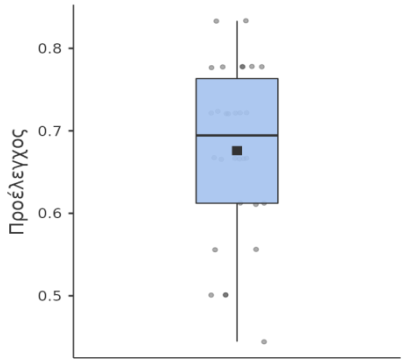
Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες κατέχουν ενημερωμένη αντίληψη της τάσης συνέχειας της κίνησης προς την ίδια διεύθυνση μετά από απόπειρα απότομου σταματήματος, ακόμα και πριν τις παρεμβάσεις. Τα υπόλοιπα μέλη με ανεπαρκείς απαντήσεις, προσδίδουν μια τυχαιότητα στη συνέχεια της κίνησης ή καταδεικνύουν κίνηση αντίθετη από την προσδοκώμενη.Ως προς τη δυσκολία αλλαγής της κινητικής κατάστασης από ακινησία σε κίνηση, φαίνεται πως ένα μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών/τριών δυσκολεύεται να προβλέψει ορθά, καταδεικνύοντας μια τυχαιότητα στην κίνηση, με πιο συνηθισμένη, την αντίθετη από την προσδοκώμενη.

Σχεδόν το σύνολο των μαθητών/τριών κατανοούν πως το υλικό των δύο επιφανειών που έρχονται σε επαφή επηρεάζουν την τιμή της τριβής που αναπτύσσεται και πως η αλλαγή των συνθηκών των επιφανειών (π.χ. προσθήκη λαδιού) έχει άμεση επίδραση σε αυτή. Στις ερωτήσεις σχετικά με την αυξομείωση της δύναμης με την οποία οι επιφάνειες έρχονται σε επαφή, διαπιστώθηκε πως αναγνωρίζουν το αποτέλεσμα που θα έχει στη δυσκολία ή ευκολία μετακίνησης.

Αρκετοί/ες μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα, φαίνεται πως δεν έχουν κατανοήσει πλήρως με όρους φυσικής, τι σημαίνει ταχύτητα και αυτό διαπιστώνεται όταν καλούνται να συνυπολογίσουν τη διανυόμενη απόσταση και το χρονικό διάστημα της κίνησης, σε σχέση με το να αλλάζει μόνο ένας από τους δύο παράγοντες κατά τη σύγκριση δύο κινητών. Πάνω από τους/τις μισούς/ες μαθητές/τριες δυσκολεύονταν πρωταρχικά να απαντήσουν με βεβαιότητα και να δικαιολογήσουν ποιο είναι το κινητό με τη μεγαλύτερη ταχύτητα ή καταδείκνυαν εσφαλμένα, συγκρίνοντας μόνο τα διανυόμενα τόξα, παραβλέποντας το χρονικό διάστημα της κίνησης.

Επομένως, η μέση τιμή επίδοσης των μαθητών/τριών πριν τη συμμετοχή στις παρεμβάσεις έλαβε την τιμή 67.6%.

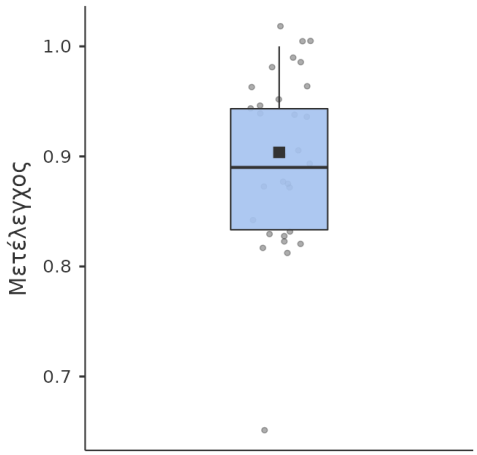
Σχήμα 1: Η επίδοση πριν τις παρεμβάσεις



Μετά την παρέμβαση οι ανεπαρκείς απαντήσεις σχεδόν εξαλείφονται, καθώς οι μαθητές/τριες με ευκολία πια προβλέπουν τι θα συμβεί σε ένα σώμα βάσει της τάσης διατήρησης της πρότερης κινητικής κατάστασης, ενώ στην τριβή δεν υπάρχει πια λάθος απάντηση. Σημαντική πρόοδος από τον προέλεγχο εμφανίζεται στην επίδοση για τις ερωτήσεις για τη μέση ταχύτητα. Παρόλα αυτά, όταν οι μαθητές/τριες καλούνται να συγκρίνουν και τη διανυόμενη απόσταση και το χρονικό διάστημα της κίνησης εξακολουθούν να δυσκολεύονται. Ειδικά για τη συνθήκη κυκλικής κίνησης, που είχε δυσκολέψει σημαντικά τα μέλη της πειραματικής ομάδας, η σωματοκεντρική παρέμβαση λειτούργησε εποικοδομητικά στο να μπορούν να συγκρίνουν πια με άνεση τα σημεία με διαφορετική ταχύτητα.

Επομένως, η μέση τιμή επίδοσης των μαθητών/τριών μετά τη συμμετοχή στις παρεμβάσεις έλαβε την τιμή 90.4%.

Σχήμα 2: Η επίδοση μετά τις παρεμβάσεις



Πραγματοποιώντας μη παραμετρικό t-test για σύγκριση κατά ζεύγη, παρατηρούμε πως η διαφορά επίδοσης 22.8%, θεωρείται στατιστικά σημαντική με top να λαμβάνει την τιμή <0.001.

4. Συζήτηση

Οι μαθητές/τριες σε σημαντικό βαθμό μετέφεραν τη βιωματική γνώση που απέκτησαν από τη δράση τους, σε άλλα πλαίσια. Οι μαθητές/τριες απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούσαν παρόντα αντικείμενα ή εξήγησαν τι θα συμβεί σε διάφορες συνθήκες της καθημερινής ζωής με "πρωταγωνιστές" τεχνολογικά προϊόντα, π.χ. αμάξι. Αυτή η δυνατότητα μεταφοράς της γνώσης είναι ένα επιθυμητό αποτέλεσμα επειδή περιέχει στοιχεία εννοιολογικής αλλαγής, αφού οι συμμετέχοντες κατάφεραν να αναδιαρθρώσουν, να μεταφέρουν και να εφαρμόσουν την αποκτηθείσα γνώση τους σε διάφορα περιβάλλοντα (Herakleioti&Pantidos, 2016· Eraut 2009).

Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν πως η αύξηση της σωματικής εμπλοκής επέφερε απόκτηση επαρκότερου συλλογισμού και απώλεια της τυχαιότητας στις απαντήσεις των μαθητών/τριών (Tranetal., 2017). Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες λειτούργησαν αποτελεσματικά, και μια μελέτη της επίδοσης των ίδιων μαθητών/τριών στο μέλλον θα μπορούσε να επιβεβαιώσει τη σπουδαιότητά τους ως οργανωτές γνώσεων και εννοιολογικά ικριώματα, ιδίως στον τομέα της φυσικής, όπου οι θεωρητικές προοπτικές μπορεί να είναι δύσκολο να κατανοηθούν, καθώς συχνά διαχωρίζονται από τους απτούς τρόπους του κόσμου (Bamberger&diSessa, 2003).

Δεδομένου ότι συνιστάται η μοντελοποίηση του τρόπου συμπερίληψης τέτοιων δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση και η παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπτύξουν τις γνώσεις για το πώς μπορούν οι σωματοκεντρικές δραστηριότητες να ενσωματωθούν στο περιεχόμενο των μαθημάτων

(Subramaniametal., 2018· Weiland&Morrison, 2013), με την παρούσα προσπάθεια καταφέραμε να σχεδιάσουμε παρεμβάσεις για τρία αντικείμενα μάθησης που μπορούν εύκολα να πλαισιώσουν τα αντίστοιχα μαθήματα.

Ενδιαφέρον θα είχε στο μέλλον να συγκριθούν αντίστοιχες υψηλής σωματικής εμπλοκής παρεμβάσεις με πιο "παραδοσιακές" μορφές διδασκαλίας ή ακόμα και με διαφορετικού βαθμού σωματική εμπλοκή, π.χ. δραστηριότητες απτικής διαχείρισης αντικειμένων (βλ. Hadzigeorgiouetal., 2008) ή και μεθόδων με χρήση νέων τεχνολογιών.

5. Συμπεράσματα

Με γνώμονα τον προβληματισμό μας σχετικά με το χάσμα που υπάρχει μεταξύ της βιωματικής μάθησης και της εννοιολογικής κατανόησης, διερευνήσαμε το έαν η συμμετοχή σε δραστηριότητες, που διακρίνουν την κεντρική πτυχή εννοιών της μηχανικής, βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να καταλήξουν σε συμπεράσματα, τα οποία μπορούν να τα εφαρμόσουν όταν αιτιολογούν τις απαντήσεις τους προσπαθώντας να προβλέψουν και να κάνουν υποθέσεις.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδοση των μαθητών/τριών ήταν ήδη υψηλή ακόμα και πριν τις παρεμβάσεις, ενώ οι υπόλοιποι/ες από τους συμμετέχοντες/ουσες κατάφεραν να εφαρμόσουν επαρκώς τα σημεία που διέκριναν οι δραστηριότητες.

Ο αριθμός των συμμετεχόντων στη μελέτη μας και άλλοι περιορισμοί, όπως η προσέγγιση μιας πτυχής κάθε έννοιας, οι υψηλές βαθμολογίες στον προέλεγχο και μόνο ένας μετέλεγχος απευθείας μετά την παρέμβαση, δεν επιτρέπουν γενικεύσεις. Ωστόσο, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν τη θετική επίδραση της σωματικής εμπλοκής και προπαγανδίζουν την ανάγκη για κατάλληλες σχεδιασμένες δραστηριότητες για την προσέγγιση εννοιών και φαινομένων.

Η παρούσα έρευνα χρηματοδοτήθηκε από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο-ESF) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος "Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση" στο πλαίσιο του έργου "Ενίσχυση του ερευνητικού δυναμικού του ανθρώπινου δυναμικού μέσω διδακτορικής έρευνας" (MIS-5000432), που υλοποιείται από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ).

Βιβλιογραφία

Καράογλου, Γ., Κώτσης, Κ. & Ρίζος, Ι. (2011). Συγκριτική μελέτη αντιλήψεων μαθητών Α΄ Λυκείου και πρωτοετών φοιτητών Τμημάτων Φυσικής και Π.Τ.Δ.Ε. στους νόμους του Νεύτωνα. *Πρακτικά 7ουΠανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*(σ. 467-474). Αλεξανδρούπολη.

Κώτσης Κ. & Στύλος Γ. (2009). Συγκριτική μελέτη των αντιλήψεων 1ετών και 2ετών φοιτητών του Τμήματος Φυσικής σχετικά με έννοιες της Νευτώνειας Μηχανικής.

Πρακτικά 6ουΠανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση(σ. 487-494). Φλώρινα

Στύλος, Γ., Ευαγγελάκης, Γ. &Κώτσης, Κ. (2007). Αντιλήψεις πρωτοετών φοιτητών επτά τμημάτων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σχετικά με έννοιες της Νευτώνειας Μηχανικής. *Πρακτικά 5ουΠανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση* (Τεύχος Β, σ. 528-537). Ιωάννινα.

Abrahamson, D. & Lindgren, R. (2014). Embodiment and embodied design. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2ndedition) (pp. 358-376). Cambridge, UK: Cambridge University Press

Ayotte-Beaudet, J. P., Potvin, P., Lapierre, H. G. &Glackin, M. (2017). Teaching and Learning Science Outdoors in Schools' Immediate Surroundings at K-12 Levels: A Meta-Synthesis. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *13*(8). https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00833a

Bamberger, J. &Disessa, A. (2003). Music as embodied mathematics: A study of mutually informaing affinity. *International Journal of Computers for Mathematical Learning, 8*(2), 123-160. https://doi.org/10.1023/B:IJCO.0000003872.84260.96

Barrable, A. & Lakin, L. (2019). Nature relatedness in student teachers, perceived competence and willingness to teach outdoors: an empirical study. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *20*(3), 189-201. https://doi.org/10.1080/14729679.2019.1609999

Bruun, J. & Christiansen, F. V. (2016). Kinaesthetic activities in physics instruction: Image schematic justification and design based on didactic situations. *Nordic Studies in Science Education*, *12*(1), 56-72. https://doi.org/10.5617/nordina.969

Coletta, V. P., Bernardin, J., Pascoe, D. &Hoemke, A. (2019). Feeling Newton's Second Law. The Physics Teacher, 57(2), 88-90. https://doi.org/10.1119/1.5088467

Eraut, M. (2003). Transfer of knowledge between education and the workplace. *Expertise development: The transition between school and work*, 52-73.

Erwin, H. E., Beighle, A., Morgan, C. F. & Noland, M. (2011). Effect of a Low-Cost, Teacher-Directed Classroom Intervention on Elementary Students' Physical Activity. *Journal of School Health*, *81*(8), 455-461. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00614.x

Foglia, L. & Wilson, R. A. (2013). Embodied cognition. *WIREs Cognitive Science*, *4*(3), 319-325. https://doi.org/10.1002/wcs.1226

Gentner, D. & Colhoun, J. (2010). Analogical processes in human thinking and learning. In *Towards a theory of thinking* (pp. 35-48). Springer, Berlin, Heidelberg.

Glenberg, A. M., Witt, J. K. & Metcalfe, J. (2013). From the Revolution to Embodiment. *Perspectives on Psychological Science*, *8*(5), 573-585. https://doi.org/10.1177/1745691613498098

Hadzigeorgiou, Y., Anastasiou, L., Konsolas, M. &Prevezanou, B. (2008). A Study of The Effect of Preschool Children's Participation in Sensorimotor Activities on Their

Understanding of the Mechanical Equilibrium of a Balance Beam. *Research in Science Education*, *39*(1), 39-55. https://doi.org/10.1007/s11165-007-9073-6

Hart, L. A. (2002). *Human Brain and Human Learning* (3rd ed.). Books for Educators.

Herakleioti, E. &Pantidos, P. (2015). The Contribution of the Human Body in Young Children's Explanations About Shadow Formation. *Research in Science Education*, *46*(1), 21-42. https://doi.org/10.1007/s11165-014-9458-2

Hestenes, D., Wells, M. &Swackhamer, G. (1992). Force concept inventory. *The Physics Teacher*, *30*(3), 141-158. https://doi.org/10.1119/1.2343497

Holt, E., Bartee, T. & Heelan, K. (2013). Evaluation of a Policy to Integrate Physical Activity Into the School Day. *Journal of Physical Activity and Health*, *10*(4), 480-487. https://doi.org/10.1123/jpah.10.4.480

Jensen, E. P. & McConchie, L. (2020). *Brain-Based Learning: Teaching the Way Students Really Learn* (Third Edition (Revised Edition)). Corwin.

Johnson, M. (1990). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason* (1st ed.). University of Chicago Press.

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology* (1st ed.). Routledge.

Levin, I., Siegler, R. S. &Druyan, S. (1990). Misconceptions about Motion: Development and Training Effects. *Child Development*, *61*(5), 1544. https://doi.org/10.2307/1130763

Levitt, R. (2017). Teachers Left behind by Common Core and No Child Left Behind. *In Forum on Public Policy Online* (Vol. 2017, No. 2). Oxford Round Table. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801.

Meier, D. & Wood, G. (2004). *Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Act Is Damaging Our Children and Our Schools* (1stedition). Beacon Press.

Morrow, C. A. (2000). Kinesthetic astronomy: The sky time lesson. *The Physics Teacher*, *38*(4), 252-253. https://doi.org/10.1119/1.880520

Mylott, E., Dunlap, J., Lampert, L. &Widenhorn, R. (2014). Kinesthetic Activities for the Classroom. *The Physics Teacher*, *52*(9), 525-528. https://doi.org/10.1119/1.4902193

Nathan, M. J. (2021). *Foundations of Embodied Learning: A Paradigm for Education* (1stedition.). Routledge.

Osgood-Campbell, E. (2015). Investigating the Educational Implications of Embodied Cognition: A Model Interdisciplinary Inquiry in Mind, Brain, and Education Curricula. *Mind, Brain, and Education*, *9*(1), 3-9. https://doi.org/10.1111/mbe.12063

Pellegrini, A. & Bohn-Gettler, C. (2013). The Benefits of Recess in Primary School. *Scholarpedia*, *8*(2), 30448. https://doi.org/10.4249/scholarpedia.30448

Perry, B., Dockett, S. &Petriwskyj, A. (2016). *Transitions to School - International Research, Policy and Practice (International Perspectives on Early Childhood*

Education and Development, 9) (Softcover reprint of the original 1st ed. 2014 ed.). Springer.

Prochner, L. (2010). *A History of Early Childhood Education in Canada, Australia, and New Zealand* (Illustrated ed.). UBC Press.

Redish, E. F. (2014). Oersted Lecture 2013: How should we think about how our students think? *American Journal of Physics*, *82*(6), 537-551. https://doi.org/10.1119/1.4874260

Richards, A. (2019). Teaching Mechanics Using Kinesthetic Learning Activities. *The Physics Teacher*, *57*(1), 35-38. https://doi.org/10.1119/1.5084926

Richards, A. (2020). Teaching Electricity and Magnetism Using Kinesthetic Learning Activities. *The Physics Teacher*, *58*(8), 572-576. https://doi.org/10.1119/10.0002380

Sengupta, P. & Wilensky, U. (2009). Learning Electricity with NIELS: Thinking with Electrons and Thinking in Levels. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, *14*(1), 21-50. https://doi.org/10.1007/s10758-009-9144-z

Shume, T. J. & Blatt, E. (2019). A sociocultural investigation of pre-service teachers' outdoor experiences and perceived obstacles to outdoor learning. *Environmental Education Research*, *25*(9), 1347-1367. https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1610862

Singh, V. (2010). The Electron Runaround: Understanding Electric Circuit Basics Through a Classroom Activity. *The Physics Teacher*, *48*(5), 309-311. https://doi.org/10.1119/1.3393061

Sousa, D. A. (2011). *How the Brain Learns* (Fourth ed.). Corwin.

Stull, A. T., Gainer, M. J. & Hegarty, M. (2018). Learning by enacting: The role of embodiment in chemistry education. *Learning and Instruction*, *55*, 80-92. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.008

Subramaniam, K., Asim, S., Lee, E. Y. & Koo, Y. (2018). Student Teachers' Images of Science Instruction in Informal Settings: A Focus on Field Trip Pedagogy. *Journal of Science Teacher Education*, *29*(4), 307-325. https://doi.org/10.1080/1046560x.2018.1452531

Tran, C., Smith, B. &Buschkuehl, M. (2017). Support of mathematical thinking through embodied cognition: Nondigital and digital approaches. *Cognitive Research: Principles and Implications*, *2*(1). https://doi.org/10.1186/s41235-017-0053-8

Tucker, B. (2014). How Standardized Tests Shape—and Limit—Student Learning: A Policy Research Brief Produced by the National Council of Teachers of English.

van Dijk-Wesselius, J. E., van den Berg, A. E., Maas, J.&Hovinga, D. (2020). Green Schoolyards as Outdoor Learning Environments: Barriers and Solutions as Experienced by Primary School Teachers. *Frontiers in Psychology*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02919

Vosniadou, S. (2007). Conceptual Change and Education. *Human Development*, *50*(1), 47-54. https://doi.org/10.1159/000097684

Weiland, I. S.& Morrison, J. A. (2013). The Integration of Environmental Education into Two Elementary Preservice Science Methods Courses: A Content-Based and a Method-Based Approach. *Journal of Science Teacher Education*, *24*(6), 1023-1047. https://doi.org/10.1007/s10972-013-9336-1

Whitworth, B. A., Chiu, J. L. & Bell, R. L. (2014). Kinesthetic Investigations in the Physics Classroom. *ThePhysicsTeacher, 52*(2), 91-93. https://doi.org/10.1119/1.4862112

Ειδική Αγωγή: Εκφράζομαι ελεύθερα, κατανοώ, χτίζω σχέσεις εμπιστοσύνης με τους καθηγητές μου

Παρασκευή Πουλογιαννοπούλου
Φιλόλογος Ειδικής Αγωγής

Περίληψη
Σκοπός της εισήγησής μας είναι να εξετάσουμε τις πραγματικές σκέψεις, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες που έχουν οι μαθητές για τους εκπαιδευτικούς τους σε ένα ειδικό σχολείο. Στα πλαίσια του προγράμματος αξιολόγησης σχολικών μονάδων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) για το 2022 διεξήγαμε μία ποιοτική έρευνα σε όλους τους μαθητές (137 μαθητές) του Γυμνασίου και του Λυκείου του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου και Λυκείου Αθήνας (ΕΝΕΕΓΥΛ). Στόχος της δράσης μας και ειδικότερα της έρευνάς μας είναι να εστιάσουμε σε αυτό που θέλουν οι μαθητές από εμάς τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά μας να έρθουμε πιο κοντά, να συσφίξουμε τις σχέσεις μας και να δώσουμε το έναυσμα να μας προσεγγίζουν με συμπάθεια και χαρούμενη διάθεση. Επιπλέον με μία σειρά εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων προσπαθήσαμε να καλλιεργήσουμε πνεύμα εμπιστοσύνης και να δημιουργήσουμε το κατάλληλο κλίμα για να δουλεύουμε σε ένα πλαίσιο ομαλής συνεργασίας. Από τη συνολική παρουσίαση της έρευνάς μας, απώτερος στόχος μας είναι να χτίσουμε υγιείς σχέσεις διότι θεωρούμε ότι η καλή συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στο πεδίο της ειδικής αγωγής, αποτελεί τη βάση και την προϋπόθεση για τη θετική διεκπεραίωση της παιδαγωγικής και μαθησιακής διαδικασίας. Ευρύτερα, τα δεδομένα που προκύπτουν άμεσα από τη φωνή των μαθητών μπορούν να αποτελέσουν ενδεικτική βάση ανάπτυξης γενικότερων προγραμμάτων, εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων για τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών στα πλαίσια της ειδικής αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: Ειδική αγωγή, συνεργασία, μαθητές, εκπαιδευτικοί, σχέση εμπιστοσύνης

Abstract
The purpose of this study is to examine the actual thoughts, feelings and desires students have regarding their teachers in a special education school. Within the framework of the school unit assessment program administered by the Institute of Educational Policy (IEP) for 2022, we conducted qualitative research on all students (137 students) attending the Gymnasium and Lyceum of ENEGYL Athens. The aim of our research is to focus on what students require from us as teachers, in an effort to strengthen our student-teacher relationship and to encourage them to approach us with affection. In addition, with the integration of events and activities, we attempted to cultivate a sense of trust and to create the appropriate environment to be able to work within a framework of smooth cooperation. Through the overall presentation of our research, our ultimate goal is to build healthy student-teacher relationships because we believe that good cooperation between students and teachers, especially in the field of special education, is the foundation and a requirement for the positive implementation of the pedagogical and learning process. More broadly, the data that

emerges directly from the students' voice can be indicative for the development of additional programs aimed at improving the student-teacher relationship within the context of special education.

Keywords: special education, cooperation, students, teachers, relationship of trust

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οξύνονται στους μαθητές τα προβλήματα μάθησης και κοινωνικής συμπεριφοράς (Χατζηχρήστου, 2004). Κοινωνικοί, οικονομικοί και πρόσφατα υγειονομικοί παράγοντες λόγω της πανδημίας επέτειναν ακόμα περισσότερο τα ψυχολογικά προβλήματα των παιδιών και δυσκόλεψαν την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί και ειδικοί σύμβουλοι οφείλουν να συνεκτιμούν όλους τους παράγοντες και να προάγουν την ψυχική υγεία των μαθητών. Και μάλιστα, ελλείψει αρκετών ψυχολόγων και ειδικών στα σχολεία ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης αγγίζει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι οι αμέσως πρώτοι μετά το οικογενειακό περιβάλλον «μάρτυρες» της ψυχοκοινωνικής και γνωστικής κατάστασης των μαθητών. Οι ίδιοι είναι εκείνοι που έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με τα σοβαρά και ήπια προβλήματα των παιδιών (Χατζηχρήστου, 2004).

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στη βάση θεμελίωσης των σχέσεων και στην επίτευξη της επιθυμητής παιδαγωγικής συνάντησης (Ξωχέλλης, 1999) και επικοινωνίας μαθητών και εκπαιδευτικών. Το είδος των σχέσεων που διαμορφώνεται στο σχολικό περιβάλλον καθορίζει τον βαθμό κοινωνικής, ψυχοσυναισθηματικής και μαθησιακής ανάπτυξης των ίδιων των μαθητών (Γκότοβος, 1999). Μαθητές και εκπαιδευτικοί αποτελούν στο σύνολό τους την κοινωνική ομάδα του σχολείου που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και μοιράζονται κοινούς στόχους. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για δύο κοινωνικές υποομάδες της ίδιας ομάδας στα πλαίσια του σχολείου, τα μέλη της οποίας έχουν κάτι κοινό που τους ωθεί να εκπληρώσουν κάποιο ρόλο **στην κοινωνία.** Οι δύο αυτές κοινωνικές ομάδες είναι ευρείες, σύνθετες και πολύπλοκες κοινωνιολογικά. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης εστιάζει στα χαρακτηριστικά και στις ιδιαιτερότητες των ομάδων αυτών. Η ιδιορρυθμία όμως των ειδικών σχολείων είναι ότι η ετερογένεια που χαρακτηρίζει τους μαθητές μεταξύ τους είναι ακόμα πιο έντονη, διότι μπορεί ο λόγος ένταξης των ατόμων στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου να είναι ένα είδος αναπηρίας, ωστόσο ο βαθμός ετερογένειας που χαρακτηρίζει τους ίδιους τους μαθητές ποικίλει ανάλογα με τα ψυχοσωματικά τους χαρακτηριστικά ή τις μαθησιακές τους ικανότητες. Ο εκπαιδευτικός του ειδικού σχολείου έρχεται σε διάδραση με εντελώς ανόμοιες περιπτώσεις και οφείλει να έχει λάβει εξειδικευμένη κατάρτιση, γνωστικά και ψυχοπαιδαγωγικά (Barrere, 2002, Συγγραφέας, 2012).

1. **Μοντέλα σκέψης ως προς την αναπηρία**

Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την αναπηρία είναι θεμελιώδους σημασίας. Μέσα από τις αντιλήψεις των ανθρώπων δημιουργούνται ιδεολογίες, πρότυπα, στερεότυπα, απόψεις. Το κλινικό και κοινωνικό μοντέλο αναδεικνύουν ξεκάθαρα τις συνέπειες της κάθε ιδέας που προωθούμε. Πέρα από τα βιολογικά χαρακτηριστικά της αναπηρίας που δεν μπορεί κανείς να αμφισβητήσει, η αναπηρία φέρει στο μεγαλύτερο μέρος της τις συνέπειες των κοινωνικών χαρακτηριστικών της.

Ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρία δεν οφείλεται στην απώλεια όρασης ή ακοής, στη χρήση αμαξιδίου ή στη χαμηλή νοημοσύνη, αλλά στα στερεότυπα, στις φοβίες και στις προκαταλήψεις που φέρουν τα χαρακτηριστικά αυτά στους ανθρώπους χωρίς αναπηρία (Αλεξιάς, 2011, Goffman, 1963, Μαύρης 2011).

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για τον όρο αναπηρία, κι αυτό γιατί υπάρχουν πολλές διαφορετικές ιδεολογικές, κοινωνικές και πολιτικές πεποιθήσεις, ανάλογα με την οπτική που μελετάται ο όρος. Σύμφωνα με τον ορισμό Συμβουλίου Υπουργών της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου 2008: 9) άτομα με αναπηρίες ορίζονται εκείνα που έχουν «*σοβαρές ανεπάρκειες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές ή αισθητηριακές βλάβες, σε διανοητικές ή ψυχικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας, η οποία θεωρείται ομαλή για έναν άνθρωπο*».

1.1.Κλινικό μοντέλο

Το κλινικό μοντέλο αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως προσωπικό πρόβλημα και το πρόβλημα προσεγγίζεται μόνο από ιατροκεντρική σκοπιά (Μαύρης 2011). Στην προκειμένη περίπτωση οι μαθητές με ιδιαιτερότητες σύμφωνα με αυτή την οπτική αντιμετωπίζονται ως ασθενείς που χρήζουν θεραπείας. Οι εκπαιδευτικοί που είναι υποστηρικτές του κλινικού μοντέλου αναπτύσσουν χαμηλές προσδοκίες για τα άτομα με αναπηρία, γεγονός που καθίσταται εμπόδιο στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Η ανάπτυξη χαμηλών προσδοκιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές σχετίζεται άμεσα με το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας όπως το μελέτησαν και το εξήγησαν οι Rosenthal & Jacobson (1968). Η αντίληψη που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους καθορίζει και τη σχέση μεταξύ τους και κατ' επέκταση την πορεία και την επίδοση των δεύτερων.

1.2. Κοινωνικό μοντέλο

Το κοινωνικό μοντέλο αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως μία συλλογική ευθύνη και όχι ατομική (Μαύρης, 2011). Τα άτομα αντιμετωπίζονται ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας και γίνεται προσπάθεια ομαλής προσαρμογής τους σε αυτή. Σε μία τέτοια περίπτωση, οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως ασθενείς, αλλά ως μέλη μιας κοινωνίας που η ίδια νοσεί και παρουσιάζει κοινωνικό έλλειμμα. Μία τέτοια κοινωνία, σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, είναι ελλειμματική και χρήζει καλλιέργειας και εκπαίδευσης για να είναι σε θέση να δεχτεί τα άτομα με αναπηρία ως ισότιμα μέλη της. Οι εκπαιδευτικοί, υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου (Carson, 2009), θεωρούν ότι η αναπηρία δεν μπορεί να είναι εμπόδιο στην ψυχοκοινωνική εξέλιξη του μαθητή και ότι πραγματικό εμπόδιο είναι οι κοινωνικές αντιλήψεις που είναι εσφαλμένες και τα στερεότυπα. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί αυτής της σκέψης διαμορφώνουν υψηλές προσδοκίες για τα άτομα με αναπηρία (Rosenthal & Jacobson, 1968), κάτι το οποίο επηρεάζει θετικά την εξέλιξη και την πορεία των ατόμων αυτών.

2. **Ειδικό σχολείο και δίλημμα του εκπαιδευτικού**

Το ειδικό σχολείο απαρτίζεται από ένα εύρος ταυτοτήτων των μαθητών (Gewirtz & Cribb, 2011) με ποικίλες ιδιομορφίες και ιδιαιτερότητες. Όλοι οι μαθητές, είτε διακρίνονται από μία σωματική είτε από μία ψυχική αναπηρία, αντικατοπτρίζουν μία ποικιλότητα πολιτισμικών, κοινωνικών, φυλετικών, σωματικών και πνευματικών

ταυτοτήτων (Christensen, 1966, 77). Ο εκπαιδευτικός ειδικού σχολείου ανάλογα με το πόσο είναι ταγμένος απέναντι στην κοινωνική δικαιοσύνη (Frazer, 1997) καλείται να αντιμετωπίσει όλο το εύρος συνθετότητας των μαθητών και να επιδείξει τον απαιτούμενο σεβασμό προς τις ιδιαιτερότητές τους. Ο ίδιος εισέρχεται στη διαδικασία ενός μεγάλου διλήμματος, κατά πόσο θα μπορούσε να συνδυάσει ταυτόχρονα τον σεβασμό για τις ταυτότητες των μαθητών από τη μία πλευρά και την προαγωγή της ευρύτερης κοινωνικής και πολιτικής ισότητας από την άλλη. Δηλαδή, πώς θα μπορούσε να αποφύγει τον κίνδυνο της απομόνωσης ή της κατηγοριοποίησης κάποιων ταυτοτήτων των μαθητών και πώς θα μπορούσε να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές με δικαιοσύνη στο σχολικό πλαίσιο.

Ο εκπαιδευτικός ήδη από την αρχή που αναλαμβάνει μία τάξη αντιμετωπίζει το θεμελιακό πρόβλημα (Gewirtz & Cribb, 2011, 163-164) του καθορισμού της φύσης ταυτότητας του κάθε μαθητή. Κάθε άτομο στην τάξη αποτελεί μία διαφορετική περίπτωση και σε καθεμία από αυτές ο διδάσκοντας οφείλει να επενδύσει σε χρόνο και ενέργεια στη βαθιά κατανόηση της ταυτότητας του εκάστοτε μαθητή. Η γνώση και η μελέτη της ταυτότητας βοηθάει στην αποφυγή των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και των διακρίσεων στην παγίδα των οποίων υποπίπτουν αρκετές φορές οι διδάσκοντες που βασίζονται σε επιφανειακά ή μερικά γνωρίσματα των ατόμων (Gewirtz & Cribb, 2011, 160). Και επιπλέον, η επίγνωση της κατάστασης των μαθητών ανά περίπτωση ευνοεί την υιοθέτηση και εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων που στηρίζουν την ισότητα των ευκαιριών και τη δικαιοσύνη στην τάξη. Ο δίκαιος εκπαιδευτικός εμπνέει τον σεβασμό στο περιβάλλον γύρω του, διότι ο ίδιος προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες και δυνατότητες για έκφραση και δράση. Οι μαθητές επωφελούνται γνωστικά, παιδαγωγικά και κοινωνικά από τη διάδραση και νιώθουν ότι η ταυτότητά τους τυγχάνει κοινωνικής αποδοχής. Κατά συνέπεια, η αναγνώριση της ταυτότητας κάθε μαθητή είναι το αρχικό και θεμελιώδες διάβημα του κάθε εκπαιδευτικού στην προσπάθειά του να κερδίσει τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη των μαθητών (Μπίκος 2014).

Από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός κερδίζει την εμπιστοσύνη των μαθητών διαμορφώνεται ένα ομαλό κλίμα δημιουργίας σχέσεων αμοιβαίας δράσης και αλληλεπίδρασης. Οι μαθητές χτίζοντας καλές σχέσεις με τους δασκάλους τους, αποτινάσσουν τις φοβίες τους, ενισχύονται και ενθαρρύνονται στην εκδήλωση των δυνατοτήτων τους που έχουν σε ανενεργό κατάσταση μέσα τους. Και με τη σειρά του επίσης ο δάσκαλος νιώθει επαγγελματική ικανοποίηση και παράλληλα ηθική ολοκλήρωση (Γκότοβος, 1999).

3. Το Σχολείο- Η Έρευνα

Το σχολείο ιδρύθηκε ως Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Αθήνας με το ΦΕΚ 2513/Τ.Β./2016 και με το ΦΕΚ 2103/19-6-2017 μετονομάστηκε σε Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Λύκειο Αθήνας. Ξεκίνησε για πρώτη φορά τη λειτουργία του το σχολικό έτος 2017-2018.

Εξυπηρετεί μαθητές της Α΄ Δ/νσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας. Στο συγκεκριμένο σχολείο οι μαθητές αντιμετωπίζουν κυρίως προβλήματα αυτισμού, ζητήματα κοινωνικής συμπεριφοράς, μαθησιακών δυσκολιών.

Το ΦΕΚ ίδρυσης προβλέπει τη λειτουργία 3 τομέων με τις αντίστοιχες ειδικότητες:

-Τομέας Υγείας - Πρόνοιας - Ευεξίας

-Τομέας Πληροφορικής
-Τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος

Στα πλαίσια του προγράμματος αξιολόγησης σχολικών μονάδων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) για το 2022 διεξήγαμε μία ποιοτική έρευνα σε όλους τους μαθητές (137 μαθητές) του Γυμνασίου και του Λυκείου του ΕΝΕΕΓΥΛ Αθήνας. Η ποιοτική έρευνα (ανώνυμη) απευθυνόταν στους μαθητές του Γυμνασίου (100 μαθητές) και του Λυκείου (37 μαθητές) με ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης σχετικά με το τι θέλουν και ζητούν οι ίδιοι οι μαθητές από τους εκπαιδευτικούς.

3.1.Αυτό που θέλουν οι μαθητές από τους καθηγητές για να τους συμπαθήσουν

Από τα αποτελέσματα της mini ποιοτικής έρευνας που διεξήγαμε σε πρώτο στάδιο στους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου στην ερώτηση «Θέλω να έχω καλή σχέση με τον καθηγητή μου! Πώς γίνεται όμως να τον συμπαθήσω; Πώς μπορώ να νιώθω άνετα μαζί του και να τον εμπιστεύομαι;» (βλέπε Παραρτήματα 1 και 3) οι μαθητές απάντησαν πώς για να συμπαθήσουν τον καθηγητή τους θα πρέπει αυτός να:

- Είναι ευγενικός
- Είναι χαμογελαστός
- Έχει χιούμορ
- Είναι χαλαρός
- Είναι ήρεμος
- Εξηγεί καλά το μάθημα
- Μας βοηθάει πάντα, να μας στηρίζει
- Είναι κοντά μας, από πάνω μας, δίπλα μας
- Βάζει εύκολες και κατανοητές ασκήσεις
- Μη βάζει υπερβολική δουλειά για το σπίτι
- Μη μας πιέζει και να μη μας αγχώνει με δύσκολα πράγματα στο μάθημα
- Μας ξεκουράζει συχνά και με ώρες ελεύθερης απασχόλησης

Όπως διαφαίνεται κι από τις παραπάνω απαντήσεις οι μαθητές του ειδικού σχολείου επιζητούν από τον καθηγητή τους στοιχεία που σχετίζονται περισσότερο με τον χαρακτήρα και τη συμπεριφορά που εκδηλώνει απέναντί τους στο μάθημα, π.χ. «ήρεμος», «να μας στηρίζει», «να μας ξεκουράζει», «έχει χιούμορ», παρά με το γνωστικό αντικείμενο. Ακόμα και οι απαντήσεις όμως που σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο, π.χ. «Μη βάζει υπερβολική δουλειά για το σπίτι», «να βάζει εύκολες και κατανοητές ασκήσεις», αντανακλούν την ήδη φορτισμένη ψυχολογική τους διάθεση και γι αυτό επιζητούν λιγότερη διανοητική ή ακόμα και ευκολότερη εργασία. Με λίγα λόγια, οι απαντήσεις των μαθητών εκφράζουν τη βαθύτερη ανάγκη τους για αποφόρτιση από τα υπάρχοντα προβλήματά τους από ένα πρόσωπο ήρεμο και εμπιστοσύνης .

3.2. Αυτό που θέλουν οι μαθητές από τους καθηγητές για να τους εμπιστευτούν

Οι μαθητές απαντούν ότι για να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των καθηγητών θα πρέπει οι τελευταίοι να:

- Είναι ήρεμοι, να μη φωνάζουν!
- Μην έχουν νεύρα και ξεσπούν επάνω μας. Δεν είναι δίκαιο….
- Είναι κοντά μας και μας στηρίζουν πάντα!
- Μας ακούνε με αγάπη, κατανόηση και προσοχή

- Μας χαλαρώνουν με ώρες συζήτησης και παιχνιδιού
- Έχουν χιούμορ και είναι χαρούμενοι
- Δεν είναι άγριοι και απόμακροι
- Έχουν καλοσύνη και αληθινό ενδιαφέρον προς εμάς τους μαθητές
- Κάνουν καλό μάθημα και μας το εξηγούν με απλά λόγια
- Δεν θυμώνουν και κάνουν υπομονή

Από τις παραπάνω απαντήσεις των μαθητών διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά εστιάζουν κατά πολύ στην ψυχική διάθεση των διδασκόντων. Θέλουν να «είναι ήρεμοι, να μη φωνάζουν! …», διότι τους τρομάζουν, όπως λένε, οι φωνές και στενοχωριούνται. Επίσης να μην έχουν νεύρα, να μην είναι άγριοι ούτε απόμακροι, αντίθετα να είναι υποστηρικτικοί, χαρούμενοι, να έχουν χιούμορ και να είναι υπομονετικοί. Ως προς το μάθημα επιζητούν να εξηγείται με απλά και κατανοητά λόγια. Γενικά, θεωρούν ότι ο νευρικός και άγριος καθηγητής είναι απόμακρος και δεν μπορούν να τον πλησιάσουν, να του μιλήσουν, και ως εκ τούτου να τον εμπιστευτούν. Από αυτά φαίνεται, ότι για τους μαθητές δεν αποτελεί πανάκεια στα προβλήματά τους, στις δυσκολίες τους η εξάντληση της ύλης, αλλά ότι έχουν βαθύτερη ανάγκη ο καθηγητής να τους πλησιάζει, να αφιερώνει χρόνο και να τους γνωρίζει σε βάθος. Ο τελευταίος να κατανοεί τις ανάγκες τους και να διεισδύει με ειλικρίνεια στον ψυχικό τους κόσμο, γεγονός που μπορεί να βοηθάει τους μαθητές να αντιλαμβάνονται για τον εαυτό τους ότι έχουν ικανότητες και προοπτικές για το μέλλον (Λεονταρή, 1996).

4.Ομάδα δράσης- ΑΞΟΝΑΣ 4: Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, στόχος της δράσης μας ήταν μέσα από μία σειρά εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων να καλλιεργήσουμε πνεύμα εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και να δημιουργήσουμε το κατάλληλο κλίμα για να δουλεύουμε σε ένα πλαίσιο ομαλής συνεργασίας. Ειδικότερα, ως εκπαιδευτικοί στοχεύουμε να εντείνουμε τη δράση μας εστιάζοντας σε αυτό που θέλουν και έχουν ανάγκη οι μαθητές από εμάς (Frandji & Rochex, 2011), στην προσπάθειά μας να έρθουμε πιο κοντά και να συσφίξουμε τις σχέσεις μας Ακούμε με αμεσότητα τη φωνή τους, κατανοούμε τις ιδιαιτερότητές τους, μαθαίνουμε τις σκέψεις τους για εμάς και αυτό μας βοηθάει να βελτιωνόμαστε. Θεωρούμε ότι οι υγιείς σχέσεις και η συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στο πεδίο της ειδικής αγωγής, αποτελούν τη βάση και την προϋπόθεση για τη θετική διεκπεραίωση της παιδαγωγικής και μαθησιακής διαδικασίας. Απώτερος στόχος της δράσης μας είναι τα δεδομένα που θα προκύψουν από την έρευνα να μπορούν να αποτελέσουν ένα υπόβαθρο κατασκευής σχεδίων δράσης βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών σε ευρύτερο επίπεδο.

Για την ομάδα δράσης, λοιπόν, με βασικό άξονα ΑΞΟΝΑΣ 4 (Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών) απαντήσαμε στα εξής επίπεδα που μας ζητήθηκε από το ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής:

4.1. Αναγκαιότητα δράσης

Ένα ειδικό σχολείο έχει παιδαγωγικό προσανατολισμό και ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι εξειδικευμένος προς αυτόν τον προσανατολισμό (Isambert-Jamati, 1973). Η γνωστική και παιδευτική εξέλιξη των ατόμων με ιδιαιτερότητες βασίζεται προπαντός στην καλή σχέση και στη δυναμική που χτίζεται

μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Μπακιρτζής, 2002) και η προϋπόθεση αυτή αποτελεί και τη μεγαλύτερη αναγκαιότητα.

Οι στόχοι μας ήταν οι εξής:

- Καλλιέργεια πνεύματος εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.
-Δημιουργία θετικού κλίματος που ευνοεί τη συνεργασία μεταξύ τους.
-Εντοπισμός των χαρακτηριστικών που επιθυμούν οι μαθητές από τους εκπαιδευτικούς τους.
-Σύσφιξη των σχέσεων και δυνατότητα για έκφραση και δημιουργία.
-Βαθιά κατανόηση και σεβασμός από την πλευρά των εκπαιδευτικών των προβλημάτων και των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών.

4.2. Υλοποίηση της δράσης

1η Δράση: "Ζωγραφίζω πώς βλέπω τους καθηγητές μου". Ζωγραφίζουν οι μαθητές ελεύθερα χωρίς κατεύθυνση και καθοδήγηση αυτό που βλέπουν από τους εκπαιδευτικούς τους (θετικό ή αρνητικό).
2η Δράση: Διεξαγωγή mini ποιοτικής έρευνας (ανώνυμη) στους μαθητές τους Γυμνασίου (100 μαθητές) και του Λυκείου (37 μαθητές) με ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης σχετικά με το τι θέλουν και ζητούν οι μαθητές από τους εκπαιδευτικούς.
3η Δράση: Διεξαγωγή μίας τουλάχιστον ελεύθερης ώρας στις τάξεις των μαθητών (συζήτηση, διάλογος, μουσική, παιχνίδια, videos, κλπ.).
4η Δράση: " Ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει τους μαθητές στο διάλειμμα" (συζήτηση, διάλογος, χαρούμενη διάθεση, χιούμορ, κλπ.).
5η Δράση: "Βγαίνω περίπατο με τους μαθητές μου" στα πλαίσια δύο διδακτικών ωρών (περίπατος σε καφέ, ύπαιθρο κοντά στο σχολείο (συζήτηση, χιούμορ, χαρούμενη διάθεση).
6η Δράση: Διοργάνωση mini party στα πλαίσια δύο διδακτικών ωρών (απαλλαγή από το στρες των μαθημάτων, μουσική, σνακς, αναψυκτικά, κλπ.).

4.3. Διαδικασίες αξιολόγησης της δράσης

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας "Τί θέλω από τους εκπαιδευτικούς μου;" τα αναρτήσαμε σε κάθε τμήμα της τάξης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.) για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τι θέλουν, αλλά κυρίως για να αξιολογήσουν και να αναθεωρήσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τη στάση τους απέναντι στους μαθητές τους. Στη συνέχεια περάσαμε σε διαδικασία ανατροφοδότησης της έρευνας. Παρουσιάσαμε τα δεδομένα σε δύο Επιστημονικά Συνέδρια (ΕΚΕΔΙΣΥ, Απρίλιος 2022 και Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Μάιος 2022) με δημοσίευση σε Πρακτικά. Στόχος μας ήταν να γνωστοποιήσουμε στην επιστημονική κοινότητα τα χαρακτηριστικά που επιζητούν οι μαθητές από τους εκπαιδευτικούς.

Στο τελευταίο στάδιο διεξήγαμε ως ανατροφοδότηση μία επαναληπτική έρευνα προς τους μαθητές για την τελική αποτίμηση των δράσεων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2. Ερωτηματολόγιο). Η τελική αυτή έρευνα είχε ως σκοπό να μάθουμε αν τελικά επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαμε θέσει αρχικά.

5. Αποτίμηση της δράσης

Η δράση είχε ως αποτέλεσμα να ενισχυθεί η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, να βελτιωθούν οι σχέσεις μεταξύ τους, να ανακουφισθούν οι μαθητές από το άγχος των μαθημάτων και να εκφράσουν δημιουργικά τις δεξιότητές

τους. Επιπλέον, μπορέσαμε να εντοπίσουμε τα χαρακτηριστικά που επιζητούν οι μαθητές από τους εκπαιδευτικούς τους και να φτιάξουμε πλάνα δράσης και σχεδιασμού προγραμμάτων ενίσχυσης των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών για το μέλλον.

5.1. Περιορισμοί

Τα μέτρα και οι περιορισμοί λόγω πανδημίας δεν επέτρεψαν τουλάχιστον το πρώτο χρονικό διάστημα τη διεξαγωγή πολλών εκδρομών ή γιορτών και parties. Για τον λόγο αυτό πολλές εκδηλώσεις περιορίστηκαν στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας ή της αυλής ή κάποιας κοντινής από το σχολείο απόστασης.

5.2. Προτάσεις

Ωστόσο, η συγκεκριμένη Δράση μπορεί και πρέπει να συνεχιστεί και τα επόμενα σχολικά έτη. Η εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών μπορεί να αποτελέσει βάση για τη διενέργεια άλλων δράσεων, όπως για παράδειγμα τη διεξαγωγή πολιτιστικών και καλλιτεχνικών δρώμενων. Επίσης τη συνεργασία των μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών με άλλες σχολικές μονάδες, η οποία θα μπορούσε να συμβάλει στο άνοιγμα του σχολείου με μαθητές στην ευρύτερη σχολική κοινότητα.

Επιπλέον, κρίνουμε αναγκαίο να προγραμματιστεί ένα επιμορφωτικό σεμινάριο για όλους τους εκπαιδευτικούς σχετικό με τη διαχείριση του άγχους και των αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών. Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδεύονται σε όλη την πορεία του εκπαιδευτικού τους έργου για τη δημιουργία υγιών και ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές τους. Περαιτέρω, κατόπιν και αιτήματος των ίδιων των μαθητών σχετικά με την ψυχική ηρεμία των καθηγητών τους θα ήταν αναγκαία η καθιέρωση μονάδων ψυχικής υγείας στα σχολεία όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Γενικότερα, θεωρούμε ότι οι παραπάνω δράσεις αναμένεται και πρέπει να αποτελέσουν παράγοντες περαιτέρω ενίσχυσης του κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Αλεξιάς, Γ., (2011). Κοινωνιολογία του σώματος. Από τον «Άνθρωπο του Νεάτερνταλ» στον «Εξολοθρευτή». Αθήνα: Πεδίο.

Barrere, A., (2002). Les enseignants au travail. Routines incertaines. Paris, L'Harmattan.

Γκότοβος, Α., (1999), Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Αθήνα.

Carson, G. (2009), The social model of disability, Scottish Accessible Information Forum.

Christensen, C., (1996), Disabled, handicapped or disordered: what's in a name?, in C. Christensen and F. Risvi (eds), *Disability and the dilemmas of education and justice,* Buckingham: Open University Press.

Frandji, D., Rochex, J.-Y., (2011), « De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux besoins spécifiques », Éducation & formations, n° 80.

Frazer, N. (1997), Justice interruptus: critical reflections on the "postsocialist" condition, New York: Routledge.

Goffman, E. (2001), Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Gewirtz,S., Cribb, A., (2011), Κατανοώντας την Εκπαίδευση. Μία Κοινωνιολογική Θεώρηση. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Isambert-Jamati V. (1973), «Les handicaps socio-culturels et leurs remèdes pédagogiques», L'orientationscolaire et professionnelle, n° 4, pp. 303-318.

Λεονταρή, Α. (1996). Αυτοαντίληψη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μαύρης, Σ., (2011), Η αναπηρία: Κλινικό ή κοινωνικό μοντέλο; Οι Ειδικοί παιδαγωγοί και το μοντέλο που υιοθετούν, Τετράδια, Τεύχος 2.

Μπακιρτζής, Κ. (2002). Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία. Αθήνα: Gutenberg

Μπίκος, Κ., Copyright Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονικης, «Η παιδαγωγική σχέση: αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Εισαγωγή». Έκδοση: 1.0. Θεσσαλονίκη 2014. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: http://eclass.auth.gr/courses/OCRS157/

Ξωχέλλης, Π. (1999). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupil's Intellectual Development. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., (2008), «Μελέτη για την εκτίμηση της ποιότητας παροχής Επαγγελματικής Συμβουλευτικής στα άτομα με αναπηρίες-ΑμΕΑ», Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Συγγραφέας, (2012). Comment devient-on enseignant? De l'experience universitaire a la formation, These, Université René -Descartes - Paris V: https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00794332v1

Χατζηχρήστου, Χ. (2004) (επιμ.). Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Αθήνα, Τυπωθήτω

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1. Ερωτηματολόγιο 1ο

Τι χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχει ο/η καθηγητής/τριά μου για να τον/την συμπαθήσω; Τι θα με κάνει να νιώσω άνετα ώστε να τον/την εμπιστεύομαι;

……

……

……

.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2. Ερωτηματολόγιο 2ο
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΡΑΣΗΣ Β΄ ΜΕΡΟΣ (ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ)
Γεια σας αγαπημένοι μας μαθητές!
Καθώς έχουμε διανύσει ένα μεγάλο χρονικό διάστημα ήδη από την αρχή της σχολικής χρονιάς θα θέλαμε να σας ρωτήσουμε το εξής:

1) **Πιστεύετε ότι οι σχέσεις σας με τους καθηγητές σας έχουν βελτιωθεί μέχρι τώρα;**

Καθόλου:
Λίγο:
Αρκετά:
Πολύ:
Πάρα πολύ:

2) **Είστε ικανοποιημένοι με τους καθηγητές σας;**

Καθόλου:
Λίγο:
Αρκετά:
Πολύ:
Πάρα πολύ:

3) **Αν ακόμα υπάρχουν δυσκολίες στις σχέσεις σας, σε ποια θέματα νομίζετε ότι έχετε ακόμα κάποιες δυσκολίες επικοινωνίας μαζί με τους καθηγητές σας; (γράψτε με λίγα λόγια)**

……
……
……
……
……
……

Παράρτημα 3. Ανάρτηση αποτελεσμάτων έρευνας (σε μορφή πόστερ στις σχολικές τάξεις)

Αυτό που θέλουν οι μαθητές από τους καθηγητές…….

ΘΕΛΩ να έχω καλή σχέση με τον καθηγητή μου! Πώς γίνεται όμως να τον συμπαθήσω;
Πώς μπορώ να νιώθω άνετα μαζί του και να τον εμπιστεύομαι;
Για να τον συμπαθήσω θα πρέπει ο καθηγητής μου να:

- Είναι ευγενικός
- Είναι χαμογελαστός
- Έχει χιούμορ
- Είναι χαλαρός
- Είναι ήρεμος
- Εξηγεί καλά το μάθημα
- Με βοηθάει πάντα, να με στηρίζει
- Είναι κοντά μου, από πάνω μου, δίπλα μου
- Βάζει εύκολες και κατανοητές ασκήσεις
- Μη βάζει υπερβολική δουλειά για το σπίτι
- Μη μας πιέζει και να μη μας αγχώνει με δύσκολα πράγματα στο μάθημα
- Μας ξεκουράζει συχνά και με ώρες ελεύθερης απασχόλησης

Για να κερδίσει την εμπιστοσύνη μου θα πρέπει ο καθηγητής μου να:

- Είναι ήρεμος, να μη φωνάζει! Μας τρομάζουν οι φωνές και στενοχωριόμαστε….
- Μην έχει νεύρα και ξεσπάει επάνω μας. Δεν είναι δίκαιο….
- Είναι κοντά μας και μας στηρίζει πάντα!
- Μας ακούει με αγάπη, κατανόηση και προσοχή
- Μας χαλαρώνει με ώρες συζήτησης και παιχνιδιού
- Έχει χιούμορ και είναι χαρούμενος
- Δεν είναι άγριος και απόμακρος
- Έχει καλοσύνη και αληθινό ενδιαφέρον προς εμάς τους μαθητές
- Κάνει καλό μάθημα και μας το εξηγεί με απλά λόγια
- Δεν θυμώνει και κάνει υπομονή

Οι θέσεις και οι επιρροές της CHAT στην εκπαίδευση STEAM στο νηπιαγωγείο

Χαρίκλεια Θεοδωράκη
Διδάκτορας στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, Νηπιαγωγός,
xarikleia85@gmail.com

Περίληψη
Η παρούσα έρευνα, οργανώθηκε και πραγματοποιήθηκε βασισμένη στις αρχές, των σύγχρονων κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης, με τη χρήση καινοτόμων εργαλείων της STEAM εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της παρούσας εργασίας επιχειρούμε να δημιουργήσουμε διαύλους επικοινωνίας και συνεργασίας στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών στην προσχολική και στην πρωτοσχολική ηλικία, χρησιμοποιώντας καινοτόμα παιδαγωγικά εργαλεία. Η κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία της Δραστηριότητας, την τελευταία δεκαετία έχει αναπτύξει διαφορετικές και καινοτόμες προεκτάσεις τόσο στο χώρο της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών, όσο και στο χώρο των Νέων Τεχνολογιών και της STEAM εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. Οι συνεχείς εξελίξεις στο χώρο της επιστήμης και της τεχνολογίας, δημιουργούν την αναγκαιότητα εξέλιξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, ταυτόχρονα, τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών μεθόδων. Η αξιοποίηση της CulturalHistoricalActivityTheory (CHAT), μέσα από τη STEAM εκπαίδευση ενισχύθηκε, καθώς η CHAT ως εργαλείο σχεδιασμού και ανάλυσης, προσφέρει έναν δυναμικό μηχανισμό για να εξερευνήσουμε τους πολλαπλούς ρόλους, τα καθήκοντα και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται μέσα σε μια δυναμική κοινωνική και εκπαιδευτική διαδικασία. Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας αποτελεί ο εντοπισμός των αλληλεπιδρώντων συστημάτων που διαμορφώνονται κατά τη διδασκαλία θεμάτων των Φυσικών Επιστημών, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής και των Μαθηματικών, υπό το πρίσμα της Τέχνης, ο οποίος αποτελεί βασικό άξονα στην Προσχολικής και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά:STEAM, CHAT, κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες, Προσχολική Εκπαίδευση.

Abstract
This research is based on the principles of modern sociocultural learning theories and especially on CHAT approaches. The research try to use innovative tools of STEAM education in early grades classes. More specifically, through the present work we will try to make fruitful connections of communication and cooperation in the teaching of Science Education in preschool and primary school age, using innovative pedagogical tools. The socio-cultural CHAT Theory, in the last decade has developed different and innovative extensions in the field of Science Education, as well as in the field of New Technologies and STEAM education in early grades. The continuous developments in the field of Science and Technology, create the necessity of evolution of the educational process, using innovative educational and pedagogical methods. The utilization of the Cultural Historical Activity Theory (CHAT), through STEAM training was strengthened, using this method as a designing and analysis tool. This aspect creates a dynamic mechanism to explore the multiple roles, tasks and tools, while used aninnovative social and educational process in practice. The main objective of

this research is to identify the interactive systems that are formed during the teaching of Science Education, Technology, Engineering and Mathematics, in the light of Art, in Preprimary and Primary Education.

Keywords: STEAM, CHAT, Sociocultural Theories, Science Education.

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα ανήκει σε ένα ευρύτερο ερευνητικό πρόγραμμα στον τομέα της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών. Η προσέγγιση του θέματος γίνεται με τη χρήση της Cultural Historical Activity Theory (CHAT) και εστιάζει στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και στην STEAM εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο. Η μελέτη αυτή προσεγγίζει τις επιρροές των κοινωνικοπολιτισμικών Θεωριών μάθησης και συγκεκριμένα της CHAT στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι μια καινοτομία που ακολουθεί την μεταφορά της κοινωνικο-πολιτισμικής εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες, η οποία υποστηρίζεται από επιστήμονες σε όλο τον κόσμο (Roth, W.-M., Goulart, M.I.M., Plakitsi, K., 2013). Στην παρούσα έρευνα προσεγγίζουμε τις δερξιότητες που αναπτύσσονται μέσω της CHAT, υπό το πρίσμα της STEAM εκπαίδευσης.

Η Θεωρία της Δραστηριότητας αποτελεί μια πολιτιστικο-ιστορική θεωρία, η οποία εγκαινιάστηκε από τους Ρώσους ψυχολόγους S. L. Rubinstein και A. N. Leontiev στις αρχές του 20ου αιώνα. Επιδιώκει να εξηγήσει τις κοινωνικές και πολιτιστικές πρακτικές εργασίας συσχετίζοντάς τις με το πολιτιστικό και ιστορικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η Θεωρία αυτή. Η βασική μονάδα ανάλυσης όπως προτείνεται από τη Θεωρία της Δραστηριότητας είναι μια δραστηριότητα. Η ταχεία διάδοση στις πληροφορίες τεχνολογίας και επομένως και στις HCI οδήγησε στην εστίαση στον τελικό χρήστη. Οι σχεδιαστές συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνώριση των προβλημάτων του χρήστη ή τις πολύπλοκες μεθοδολογικές συνθήκες της εφαρμογής των νέων τεχνολογιών, όπου οι ανάγκες του χρήστη είναι στο επίκεντρο. Η Θεωρία της Δραστηριότητας μπορεί να παρέχει ένα πλαίσιο, πρώτα, με στόχο να ερμηνεύσει ξανά τις ανάγκες του χρήστη, και δεύτερον, να μελετήσει την ανάπτυξης και λειτουργία των διαφορετικών συστημάτων που παρατηρούνται σε κάθε δραστηριότητα.

Η Θεωρία της Δραστηριότητας μοιράζεται με τις προηγούμενες αλλά και με τις σύγχρονες προσεγγίσεις το ενδιαφέρον για τις πραγματικές υλικές συνθήκες της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ωστόσο, αυτές οι προσεγγίσεις μερικές φορές δεν εκδηλώνουν ενδιαφέρον για κίνητρα δράσεων και ένα καλό επίπεδο ανάλυσης. Από την άλλη πλευρά η Θεωρία των Δραστηριοτήτων συμμερίζεται την ιδέα ότι μια ιεραρχική ανάλυση της ανθρώπινης δράσης είναι πολύτιμη. Παρόλ' αυτά η εστίαση γίνεται στις ευέλικτες ιεραρχίες περισσότερο παρά σε στατικούς διαχωρισμούς των «όλων» σε μέρη.

Η Δραστηριότητα στην Activity Theory

Η CHAT, ως εργαλείο σχεδιασμού και ανάλυσης, προσφέρει έναν δυναμικό μηχανισμό για να εξερευνήσουμε τους πολλαπλούς ρόλους, τα καθήκοντα αλλά και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται μέσα σε μια δυναμική κοινωνική και εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν αναφερόμαστε λοιπόν στη δραστηριότητα, δεν την συνδέουμε μόνο με την "πράξη"- "doing", αλλά στην πράξη- δράση που

μετασχηματίζει- μετατρέπει μια έννοια "doing in order to transform something". Εστιάζουμε στη δραστηριότητα ως σύνολο- σύστημα "activity system" και το αντιμετωπίζουμε ως ολότητα (Engeström, 2009). Αυτή η σχέση μεταξύ δρώντων υποκειμένων και τελικού αντικειμένου που κατακτάται- οικοδομείται, διαμεσολαβείται από διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των εργαλείων, την κοινότητα, των κανόνων, καθώς και τον καταμερισμό της εργασίας. Είναι λοιπόν αρκετά περίπλοκος ο μονόπλευρος και μονοδιάστατος χειρισμός της Θεωρίας της Δραστηριότητας. Για να αντιμετωπίσουμε αυτό το εμπόδιο υιοθετήσαμε το τριγωνικό μοντέλο Engeström του (1987), εστιάζοντας στο αντικείμενο, το οποίο μεταβάλλεται συνεχώς αναφορικά με τους στόχους της εκάστοτε δραστηριότητας, αλλά και εκδηλώνεται με διαφορετικές μορφές για διαφορετικούς συμμετέχοντες και σε διαφορετικές στιγμές της δραστηριότητας (Hasu & Engeström, 2000).

Εστιάζουμε λοιπόν στο αντικείμενο- object το οποίο εξαρτάται :1. Από τους διαφορετικούς συμμετέχοντες στη δραστηριότητα (subjects), 2. Από τις διαφορετικές φάσεις της δραστηριότητας. (Engeström, 2005).

Η μάθηση, η γνώση και η εξειδίκευση διανέμονται ουσιαστικά μέσα από τη συμμετοχή των ατόμων (subjects) στη κοινότητα μάθησης(learning community). Επισημαίνουμε ότι αμφισβητείται η έννοια της αυθεντίας και της εξειδίκευσης, καθώς αυτές εντοπίζονται μέσα σε κάθε άτομο (subject). Η σκέψη διανέμεται και γι' αυτό μπορεί και επαναπροσδιορίζεται μέσα από κοινωνικό- πολιτισμικά πλαίσια (Cultural- historical Activity Theory).

Η έρευνά μας λοιπόν, επικεντρώνεται στη μεταφορά της Θεωρίας Δραστηριότητα σε ορισμένους τομείς των Φυσικών Επιστημών. Όπως και άλλες σχετικές μελέτες περιπτώσεων, αποσκοπεί στην επικύρωση της Θεωρίας της Δραστηριότητας ως εργαλείο αξιολόγησης των επιστημονικών δραστηριοτήτων σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης, όπως είναι η σχολική τάξη, τα εργαστηριακά μαθήματα κ.α.

Σύνδεση της CHAT με την STEAM εκπαίδευση

Η μελέτη βασίζεται στη θεωρία του Engeström με τη χρήση εργαλείων, τα οποία κατά παράδοση αντιμετωπίζονται με τη σύνδεση της σχεδιαστικής λύσης για τις κοινωνικο-πολιτιστικές και ψυχολογικές πτυχές της χρήσης του εργαλείου. Η προσέγγιση αυτή που υπογραμμίζει τη σημασία της πολιτιστικής συμπεριφοράς του εργαλείου, ενισχύεται από την ανάλυση ανθρώπινων δραστηριοτήτων με τη χρήση των εργαλείων.

Η εκπαίδευση STEM στην πρώιμη παιδική ηλικία έχει επικεντρωθεί ιστορικά στην οικοδόμηση βασικών δεξιοτήτων αριθμητικής και κατανόησης των φυσικών επιστημών για μικρά παιδιά (Bers, 2008; Bers, Seddighin, & Sullivan, 2013; Moomaw & Davis, 2010). Στην αυξανόμενη εθνική και διεθνή συζήτηση σε επίπεδο σχετικά με το STEM, πώς να διδάσκεται αποτελεσματικά η τεχνολογία και η μηχανική, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ύπαρξη των τεχνών (Arts), στο ακρώνυμο STEAM.

Αυτή η έννοια της προώθησης της δημιουργικότητας και της έκφρασης μέσω της τεχνολογίας και της επιστήμης αρθρώνεται σε ένα νεότερο αρκτικόλεξο που ονομάζεται "STEAM" (Science, Technology, Μηχανική, Τέχνες, Μαθηματικά) που αυξάνεται σε δημοτικότητα σε όλη την Ηνωμένες Πολιτείες και παγκοσμίως (Allen-Handy, Ifll, Schaar, Rogers, & Woodard, 2020; Watson, 2020; Yakman, 2008). Το "A" του STEAM μπορεί αντιπροσωπεύουν περισσότερα από τις εικαστικές τέχνες, αλλά

και τις φιλελεύθερες τέχνες, τη γλώσσα τέχνες, κοινωνικές σπουδές, μουσική και πολλά άλλα. Στο πλαίσιο της πρώιμης παιδικής ηλικίας, η εκπαίδευση STEAM σημαίνει εύρεση τρόπους για να εξερευνήσουν τα παιδιά αυτά τα θέματα με ολοκληρωμένο τρόπο πρακτικά έργα, βιβλία, συζητήσεις, πειράματα, εξερευνήσεις τέχνης, συνεργασία, παιχνίδια, σωματικό παιχνίδι και πολλά άλλα. Νέα τεχνολογικά εργαλεία όπως ως προγραμματιζόμενα κιτ ρομποτικής και γλώσσες προγραμματισμού που έχουν σχεδιαστεί για

Η STEAM εκπαίδευση, έχει γίνει ένας δημοφιλής τρόπος διδασκαλίας διεπιστημονικών Περιεχομένων ενσωματώνοντας τέχνες και χειροτεχνίες, αλφαβητισμό, μουσική και πολλά άλλα με τη μηχανική και τη ρομποτική. Ξεκινώντας τη δεκαετία του 1970 οι υπολογιστές εισέβαλλαν στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μεγάλο βαθμό και σύντομα υπήρξε η ανάγκη να δημιουργηθεί μια καλύτερη σχέση εργασίας ανάμεσα στους χρήστες, τους υπολογιστές τους και το περιβάλλον τους. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 ανησυχίες εκδηλώθηκαν για την διατήρηση και την ανάπτυξη των προσόντων των εμπλεκομένων εργαζομένων και για τεχνολογικές εναλλακτικές (Bertelsen and Bodkaer, 2003). Πολλές από αυτές τις ανησυχίες διευθετήθηκαν μέσω της ενορατικότητας από την κοινωνική ψυχολογία και από την εργατική κοινωνιολογία. Με την εμφάνιση του προσωπικού υπολογιστή, οι ερευνητές στράφηκαν στο νέο πεδίο των HCI για να δώσουν απάντηση στα ερωτήματα σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά, την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, την επίδραση του πολιτισμού, την ιστορία και την αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους. Προηγούμενες γνωστικές επιστημονικές θεωρίες δεν μπορούσαν να διαχειριστούν επαρκώς θέματα τα οποία ανέκυπταν σχετικά με την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου της εργασίας, τα επίπεδα της εξειδίκευσης, το ρόλο του τεχνουργήματος και με την εστίαση προσωπικά στον χρήστη σε ένα χώρο εργασίας που χαρακτηρίζεται όλο και περισσότερο από συνεργατική δουλειά ανάμεσα σε πολλούς ανθρώπους. Αυτά τα μειονεκτήματα έκαναν την κοινωνία των HCI να κοιτάξει έξω από τη γνωστική επιστήμη στηρίζοντας τις HCI για ένα πλαίσιο το οποίο θα μπορούσε να διαχειριστεί αυτά τα θέματα και επίσης να προσφέρει χειροπιαστά νοητικά εργαλεία που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στο σχεδιασμό καλύτερων πρακτικών εργασίας χρησιμοποιώντας υπολογιστές. Η Θεωρία της Δραστηριότητας μοιράζεται με τις προηγούμενες αλλά και με τις σύγχρονες προσεγγίσεις τον ενδιαφέρον για τις πραγματικές υλικές συνθήκες της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ωστόσο, αυτές οι προσεγγίσεις μερικές φορές δεν εκδηλώνουν ενδιαφέρον για κίνητρα δράσεων και ένα καλό επίπεδο ανάλυσης. Από την άλλη πλευρά η Θεωρία των Δραστηριοτήτων συμμερίζεται την ιδέα ότι μια ιεραρχική ανάλυση της ανθρώπινης δράσης είναι πολύτιμη. Παρόλ' αυτά η εστίαση γίνεται στις ευέλικτες ιεραρχίες περισσότερο παρά σε στατικούς διαχωρισμούς των «όλων» σε μέρη. Επίσης, αντίθετα με το μοντέλο των επτά επιπέδων του Norman (1988), η Θεωρία των Δραστηριοτήτων δίνει έμφαση στο ότι η δραστηριότητα λαμβάνει χώρα σε διαφορετικά επίπεδα ταυτόχρονα και όχι απαραίτητα σε ακολουθία (Bertelsen and Bodkaer, 2003).

Έτσι, το νοητικό πλαίσιο της Θεωρίας των Δραστηριοτήτων είχε θεωρηθεί σαν ένας τρόπος που παρείχε ένα μέσο ανάλυσης των δράσεων και των αλληλεπιδράσεων με τα τεχνουργήματα μέσα σε ένα ιστορικό και πολιτιστικό πλαίσιο – μια προσέγγιση από την οποία έλειπαν οι υπάρχουσες γνωστικές θεωρίες (Roth, 2013). Η θεωρία των Δραστηριοτήτων θεωρείται έτσι χρήσιμη στο σχεδιασμό

διεπιφανειών και συστημάτων που συνυπολογίζουν το πλαίσιο χρήσης και έτσι παίζουν σημαντικό ρόλο στις καλύτερες εμπειρίες για τον χρήστη.

Καταλήγοντας επισημαίνουμε ότι η STEAM εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο, μέσω της CHAT, διαφένεται από την παρούσα εκτεταμένη έρευνα σε πολλαπλά γνωστικά επίπεδα που αναλύονται και στις υπόλοιπες εργασίες του θεματικού συμποσίου, μπορεί να προσφέρει ένα διαδραστικό και γόνιμο έδαφος καινοτομίας στις πρώιμες έννοιες που προσεγγίζονται στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία.

Βιβλιογραφία

Allen-Handy, A., Ifll, V., Schaar, R. Y., Rogers, M., & Woodard, M. (2020). Black girls STEAMing through dance: Inspiring STEAM literacies, STEAM identities, and positive self-concept. In Challenges and opportunities for transforming from STEM to STEAM education (pp. 198–219). Hershey, PA: IGI Global.

Bers, M. U. (2008). Blocks to robots: Learning with technology in the early childhood classroom. New York: Teachers College Press.

Bertelsen, O. W. , Bodker, S. (2003). Activity Theory. In J. Carroll (Ed.) HCI Models, Theories, & Frameworks: Toward a Multidisciplinary Science. San Francisco: Morgan Kaufmann.

Engeström, Y. (2009). From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning. Actio: An International Journal of Human Activity Theory, 2, 17-33.

Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice.* Berlin: Lehmanns Media.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Orienta-Konsultit.

Roth, W.-M., Goulart, M.I.M., Plakitsi, K. (2013). Science Education duringPreschool Years. A Cultural-Historical Approach. SERIES: Cultural Studies of Science Education. Series editor: Kenneth Tobin, City University of New York, USA,and Catherine Milne, New York university. Authors from University of Victoria,Canada and Universidade Federal de Minas Gerais, Brazil and University ofIoannina, Greece. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Roth W.M., Pei- Ling Hsu (2013). Space, relations, and the learning of science. *Cultural Studies of Science Education* (2014) 9:77–113. doi 10.1007/s11422-013-9533-4.

Πλακίτση, Κ. (2008). Διδακτική των φυσικών επιστημών στην προσχολική και στην πρ ώτη σχολική ηλικία, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές, Εκδόσεις Πατάκη.

Κέντρα Μελέτης: κοινωνιολογική προσέγγιση μιας νέας εκδοχής της «σκιώδους εκπαίδευσης»

Γιώργος Γιαννίκος
Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
ggpir@windowslive.com

Νίκος Φωτόπουλος
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
nfotop@uop.gr, nikfot@otenet.gr

Περίληψη
Τις τελευταίες δεκαετίες αρκετοί μαθητές καταφεύγουν στη λύση της «σκιώδους εκπαίδευσης» προκειμένου να ενισχύσουν τις σχολικές τους επιδόσεις ή να καλύψουν πιθανά διδακτικά κενά. Η «σκιώδης εκπαίδευση» αποτελεί ένα παγκόσμιο εκπαιδευτικό και κοινωνικό φαινόμενο που αφορά στην παροχή πρόσθετων εξωσχολικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε μαθητές όλων των βαθμίδων. Στην Ελλάδα διαχρονικά το φαινόμενο αυτό είναι αρκετά διαδεδομένο σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ωστόσο την τελευταία δεκαετία παρατηρείται μία αξιοσημείωτη αύξηση και σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας και συγκεκριμένα στο Δημοτικό σχολείο μέσω της λειτουργίας των Κέντρων Μελέτης. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην αναψηλάφηση όψεων και διαστάσεων του φαινομένου, εστιάζοντας στη φύση, στα χαρακτηριστικά αλλά και στη φιλοσοφία λειτουργίας των Κέντρων Μελέτης μαθητών Δημοτικού στην Ελλάδα. Ειδικότερα διερευνά τον τρόπο με το οποίο αυτά προβάλλονται και αναλύει 30 διαφημιστικές καταχωρήσεις στο διαδίκτυο καθώς και 5 προωθητικά βίντεο από Κέντρα Μελέτης αστικών περιοχών. Η επεξεργασία του ερευνητικού υλικού στηρίζεται στην ποιοτική μέθοδο της Θεματικής Ανάλυσης.

Λέξεις-κλειδιά: σκιώδης εκπαίδευση, κέντρα μελέτης, ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, διαφημιστικές καταχωρήσεις, θεματική ανάλυση.

Abstract
In the last decades, lots of students resort to the solution of shadow education in order to enhance their school performance or to fill possible teaching gaps. Shadow education is a global educational phenomenon that has to do with the provision of extra curricular educational services to students of all levels. In Greece, this phenomenon is very popular especially in Secondary Education, however in the last decade there has been a significant increase at the level of Primary too and specifically in Primary School students via Tutoring Centers. This paper aims at exploring and analysing all the aspects of the phenomenon, focusing on its nature, characteristics and the philosophy of operation of the Tutoring Centers for Primary School students in Greece. In particular, it investigates the way in which they are advertised and analyzes 30 advertisements on the internet as well as 5 promotional videos from urban Tutoring Centers. The analysis of the research material is based on the qualitative method of Thematic Analysis.

Keywords: shadow education, tutoring centers, privatization of education, advertisements, thematic analysis

0. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες πολλοί μαθητές μετά το πέρας του βασικού διδακτικού ωραρίου δέχονται κάποια μορφή εξωσχολικής διδακτικής βοήθειας, είτε στον χώρο του σπιτιού τους με τη μορφή ιδιαίτερων μαθημάτων, είτε σε δομές μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως τα φροντιστήρια. Η παραπάνω φράση περιγράφει το φαινόμενο της «σκιώδους εκπαίδευσης», η οποία στη διεθνή βιβλιογραφία αποδίδεται ως «shadow schooling» ή «private supplementary tutoring» (Bray, 2007· Silova, 2009).

Η «σκιώδης εκπαίδευση» αφορά ένα φαινόμενο που τις τελευταίες δεκαετίες βρίσκεται σε άνθιση παγκοσμίως (Bhorkar & Bray, 2018), αφού παρατηρείται σε πολλές χώρες του κόσμου, ιδίως στην Ασία, στην Αφρική και στην Ευρώπη. Η εκπαιδευτική αυτή πρακτική απαντάται σε διάφορες χώρες του κόσμου και λαμβάνει διαφορετική μορφή, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κοινωνιών και των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Έτσι, στην Ιαπωνία συναντάμε τον θεσμό των Juku, στην Αγγλία τα Crammers, στην Ινδία τα Tutorials, στην Τουρκία τα Dershane (de Castro & de Guzman, 2014), ενώ στην Ελλάδα υπάρχουν τα Φροντιστήρια και εσχάτως τα Κέντρα Μελέτης (Καμαριανός κ.ά., 2019).

Το φαινόμενο της «σκιώδους εκπαίδευσης» επί της ουσίας δεν αποτελεί ένα νέο φαινόμενο, ωστόσο τις τελευταίες δεκαετίες έχει γίνει εντονότερο σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτό οδήγησε ιδιαίτερα το φαινόμενο της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης (Ball & Youdell, 2011) και η εισαγωγή πολιτικών της νεοφιλελεύθερης αγοράς στον χώρο της Παιδείας (Giavrimis et al., 2018). Συνεπώς, η εκπαίδευση μέσω αυτών των πρακτικών παύει να θεωρείται ένα αυτοτελώς δημόσιο-κοινωνικό αγαθό και μετατρέπεται σταδιακά σε υπηρεσία που μπορούν να αγοράσουν οι γονείς, οι οποίοι με τη σειρά τους συμπεριφέρονται ως καταναλωτές.

Αναφορικά με τις αιτίες προσφυγής στη «σκιώδη εκπαίδευση», η διεθνής και εγχώρια βιβλιογραφία επισημαίνουν ότι αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο. Η αίσθηση των γονέων ότι το σχολείο δεν παρέχει το απαραίτητο επίπεδο μόρφωσης (Δήμου, 1999), η ανάγκη για επίτευξη καλύτερων βαθμών (Tsiplakides, 2018) και η προετοιμασία για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια (Bray, 2007 · Heyneman, 2011) καταγράφονται ως οι βασικές αιτίες που οδηγούν στη λύση της παραπαιδείας. Επίσης, ως αιτία σημειώνεται η «στρατηγική εμπλουτισμού», που συνδέεται με την επιθυμία των γονέων να διευρύνουν το ανθρώπινο κεφάλαιο (human capital) των παιδιών τους εξασφαλίζοντάς τους με αυτόν τον τρόπο ένα καλύτερο ακαδημαϊκό μέλλον (Addi-Raccah & Dana, 2015: 184).

Τις τελευταίες δεκαετίες οι Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης και οι ερευνητές της Παιδαγωγικής και της Εκπαιδευτικής Πολιτικής εστιάζουν ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον τους στη «σκιώδη εκπαίδευση» καθώς το φαινόμενο γίνεται ολοένα και συχνότερο (Lee et al., 2009 · Mori & Baker, 2010). Αναμφίβολα, σε όλο τον κόσμο «η σκιώδης εκπαίδευση» αναπτύσσεται παράλληλα με την επίσημη εκπαίδευση και έχει δυναμικό χαρακτήρα, καθώς η φύση αυτού του εκπαιδευτικού φαινομένου μεταβάλλεται όσο οι κοινωνίες αλλάζουν και εξελίσσονται (Bray, 2013).

1. Αφετηρία και προβληματική της έρευνας

Στην Ελλάδα η «σκιώδης εκπαίδευση» αποτελεί μία μακρόχρονη και βαθιά ριζωμένη κοινωνική πρακτική. Επί Τουρκοκρατίας ορισμένες εύπορες οικογένειες προσλάμβαναν οικοδιδάσκαλους, που αναλάμβαναν τη μόρφωση των παιδιών, με το Σύνταγμα του 1844 γίνεται η πρώτη θεσμοθέτηση της ιδιωτικής εκπαίδευσης στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος. Μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή του 1922 η φροντιστηριακή παιδεία στην Ελλάδα σημειώνει αξιοσημείωτη άνοδο (Kassotakis & Verdis, 2013). Η «σκιώδης εκπαίδευση» στην Ελλάδα λαμβάνει επίσημο χαρακτήρα με τον αναγκαστικό νόμο 2545/1940 του Μεταξικού καθεστώτος με τον οποίο ρυθμίζονται ζητήματα λειτουργίας των φροντιστηρίων και προβλέπεται η δυνατότητα παροχής κατ' οίκον διδασκαλίας Αναγκαστικός Νόμος 2545/1940 (ΦΕΚ 287/Α/10-9-1940).

Σήμερα, είτε με τη μορφή της ιδιωτικής νόμιμης φροντιστηριακής εκπαίδευσης είτε μέσω της «παραπαιδείας» των ιδιαίτερων και αφορολόγητων μαθημάτων κατέχει μία σημαντική θέση στα εκπαιδευτικά πράγματα, ιδίως σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δήμου, 1999). Σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μέχρι σήμερα ισχύει ο Ν. 682/1977[26] σύμφωνα με τον οποίο απαγορεύεται η λειτουργία φροντιστηρίων για μαθητές Δημοτικού. Ωστόσο, αρκετά παιδιά Δημοτικού ακολουθούν μία από τις μορφές της Ιδιωτικής Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης (Chatzidaki et al., 2021). Παραδοσιακά μεγάλη απήχηση έχουν τα ιδιαίτερα μαθήματα (Giavrimis et al., 2018), αν και την τελευταία πενταετία παρατηρείται μία αξιοσημείωτη αύξηση της φοίτησης στα Κέντρα Μελέτης (Καμαριανός κ.ά., 2021).

Οι νεοσύστατες αυτές δομές συνιστούν ουσιαστικά μορφές «μη τυπικής εκπαίδευσης» και λειτουργούν στα πρότυπα των φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης, οδηγώντας στην έμμεση «φροντιστηριοποίηση» της Πρωτοβάθμιας (Καμαριανός κ.ά, 2019). Οι απαιτητικές συνθήκες εργασίας, τα διευρυμένα ωράρια εργασίας και η ανάγκη για την παροχή πρόσθετης βοήθειας ή μελέτης των παιδιών αναγκάζουν αρκετούς γονείς να αναζητήσουν μία πρόσθετη «βοήθεια» για τα παιδιά τους (Θεοχάρη, 2013). Ως πρόσθετους παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνιση και την εξάπλωσή τους μπορούμε να αναφέρουμε το χαμηλό κόστος διδάκτρων που παρέχουν καθώς και το γεγονός ότι ο θεσμός του Ολοήμερου σχολείου που λειτουργεί στο ίδιο μήκος κύματος δεν έχει καθολική ισχύ ή την αναμενόμενη από την κοινωνία αποτελεσματικότητα.

Τα Κέντρα Μελέτης συνιστούν μία ιδιόμορφη κατηγορία εκπαιδευτικών επιχειρήσεων στην Ελλάδα που δεν υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και η ύπαρξή τους επί της ουσίας δεν αναφέρεται σε κάποιο έγκριτο και σαφές νομοθετικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια αποτελούν μία αδιαβάθμητη εκπαιδευτική μονάδα για την οποία δεν υπάρχει σαφές θεσμικό πλαίσιο που να ρυθμίζει ζητήματα λειτουργίας τους, όπως το κτηριακό, η στελέχωσή τους, οι παιδαγωγικές προδιαγραφές κ.ά.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ως θεσμός τα Κέντρα Μελέτης εντοπίζονται και σε άλλες χώρες, ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται ως Learning Centers (Aurini & Davies, 2004) ή After School Study Centers (Chatzidaki et al., 2021). Τα Κέντρα Μελέτης λειτουργούν τις μεσημεριανές ή απογευματινές ώρες και σε αυτά φοιτούν

[26] Νόμος 682/1977 (ΦΕΚ 244/Α/1-9-1977): Περί Ιδιωτικών σχολείων Γενικής Εκπαιδεύσεως και Σχολικών Οικοτροφείων.

μαθητές από διαφορετικές τάξεις της ίδιας εκπαιδευτικής βαθμίδας. Με τη βοήθεια ενός εκπαιδευτικού (πολλές φορές δεν είναι απόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος) τα παιδιά προετοιμάζονται για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας, ώστε να επιστρέψουν στο σπίτι τους και να ξεκουραστούν (Chatzidaki et al., 2021: 313).

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά λειτουργία τους και τη φιλοσοφία που διέπει τα Κέντρα Μελέτης -σύμφωνα και με το διαφημιστικό υλικό που επεξεργαστήκαμε ερευνητικά- στοχεύουν στην καλλιέργεια μακροπρόθεσμων δεξιοτήτων με σκοπό οι μαθητές να αποκτήσουν γνωστικές δεξιότητες, δεξιότητες κατανόησης, οργάνωσης χρόνου, εκπλήρωσης των εκπαιδευτικών τους υποχρεώσεων κλπ. Επίσης, συνήθως αναπτύσσουν ένα ανεξάρτητο πρόγραμμα σπουδών που κάνει τους μαθητές να διαφοροποιούνται από το επίσημο σχολείο και τις άλλες πρακτικές μη τυπικής εκπαίδευσης (π.χ. ιδιαίτερα μαθήματα) και τέλος παρέχουν διευρυμένες υπηρεσίες πέρα από τις αμιγώς εκπαιδευτικές (Aurini & Davies, 2004).

2. Στόχοι έρευνας, δεδομένα και μεθοδολογία

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη και η ερμηνευτική προσέγγιση του φαινομένου της «σκιώδους εκπαίδευσης» μέσα από τον θεσμό των Κέντρων Μελέτης. Έτσι, συσχετίζοντας το θεωρητικό πλαίσιο με τον σκοπό της έρευνας προέκυψαν οι παρακάτω βασικοί στόχοι:

α) να διερευνήσουμε τις όψεις και διαστάσεις του φαινομένου, εστιάζοντας στη μορφολογία, στα χαρακτηριστικά αλλά και στη φιλοσοφία που διέπει τη λειτουργία των Κέντρων Μελέτης (για μαθητές Δημοτικών σχολείων) στην Ελλάδα.

β) να μελετηθούν οι υπηρεσίες που προσφέρονται από αυτά και να αναλυθούν οι τεχνικές/ τρόποι προσέλκυσης των γονέων.

γ) να συσχετίσουμε τα δεδομένα με τις υπάρχουσες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και το «εκπαιδευτικό γίγνεσθαι» στη σύγχρονη Ελλάδα.

Το ερευνητικό υλικό αποτελείται από 30 διαφημιστικές καταχωρήσεις Κέντρων Μελέτης της Ελλάδας που αναρτήθηκαν στο διαδίκτυο (ιστοσελίδες και Facebook) την τελευταία δεκαετία. Επίσης για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκαν 5 διαφημιστικά βίντεο που αντλήθηκαν από την πλατφόρμα Youtube. Στην παρούσα εργασία αποφεύχθηκε η προβολή του ονόματος ή στοιχείων των Κέντρων Μελέτης, ώστε να μη γίνει προβολή/ διαφήμιση κάποιας από τις επιχειρήσεις.

Όσον αφορά στην ανάλυση του υλικού, αυτή στηρίχθηκε στην ποιοτική μέθοδο της Θεματικής Ανάλυσης (Τσιώλης, 2018). Η συγκεκριμένη μέθοδος προκρίθηκε καθώς προϋποθέτει την ενεργό και δημιουργική συμμετοχή του ερευνητή, ο οποίος αναπτύσσει μια ουσιαστική σχέση αμοιβαίας αλληλεπίδρασης με τα δεδομένα του επιχειρώντας μέσα από την αναγνώριση συγκεκριμένων «μοτίβων» να απαντήσει κατάλληλα στα ερευνητικά του ερωτήματα (Braun & Clarke, 2012: 57). Επικουρικά τα δεδομένα προσεγγίστηκαν με τη βοήθεια της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ) και πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με το κοινωνιοπολιτισμικό μοντέλο ανάλυσης του Fairclough (2001). Σύμφωνα με αυτό η γλώσσα των διαφημιστικών καταχωρήσεων προσεγγίστηκε και αναλύθηκε μέσω τριών διαστάσεων α) **ως κείμενο** (περιγραφική ανάλυση), β) **ως πρακτική λόγου** (ερμηνευτική ανάλυση) και γ) **ως κοινωνική πρακτική** (επεξηγηματική ανάλυση) (Στάμου, 2014).

3. Βασικά ευρήματα της έρευνας

3.1. Υπηρεσίες

Από την ανάλυση του υλικού καταλαβαίνουμε ότι οι προσφερόμενες υπηρεσίες των Κέντρων Μελέτης μπορούν να διακριθούν στις αμιγώς εκπαιδευτικές και στις ευρύτερες ή μη εκπαιδευτικές. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται υπηρεσίες που αφορούν κυρίως στην καθημερινή μελέτη/ διάβασμα που ολοκληρώνεται πριν την επιστροφή του παιδιού στο σπίτι. Πραγματοποιείται συνήθως τις μεσημεριανές/ απογευματινές ώρες. Παράλληλα, παρέχεται η δυνατότητα ενισχυτικής διδασκαλίας για κάλυψη πιθανών διδακτικών κενών καθώς και μαθήματα αγγλικών, αφού πολλά Κέντρα Μελέτης λειτουργούν σε εγκαταστάσεις Κέντρων Ξένων Γλωσσών. Στις εκπαιδευτικές παροχές των Κέντρων Μελέτης θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και υπηρεσίες Ειδικής Εκπαίδευσης για επίλυση μαθησιακών δυσκολιών, όπως συνεδρίες με λογοθεραπευτές και παιδοψυχολόγους.

Τα Κέντρα Μελέτης σύμφωνα με τις διαφημιστικές τους καταχωρήσεις, πέρα από αμιγώς εκπαιδευτικές υπηρεσίες, παρέχουν και μία σειρά από δυνατότητες μετά το τέλος των δραστηριοτήτων μελέτης. Με άλλα λόγια ενώ η προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη μέρα διαρκεί συνήθως δύο ώρες, πολλοί μαθητές παρατείνουν την παραμονή τους στις δομές αυτές καθώς παίρνουν μέρος σε εξωσχολικές δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης (π.χ. ζωγραφική, παιχνίδι κλπ.).

Επίσης, πολλά Κέντρα παρέχουν πρόσθετες δυνατότητες σε γονείς που δυσκολεύονται να αναλάβουν τη μετακίνηση, τη φύλαξη και την κάλυψη υποχρεώσεων και αναγκών των μαθητών, μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου. Έτσι, αρκετά Κέντρα διαθέτουν δικά τους μέσα για τη μεταφορά των μαθητών από το σχολείο ενώ άλλα αναλαμβάνουν ακόμα και τη σίτισή τους σε χώρους του Κέντρου. Παράλληλα κάποια, παρακάμπτοντας τη νομοθεσία, έχοντας υπόψη την πιθανότητα μη πραγματοποίησης μαθημάτων στο Δημόσιο Σχολείο λόγω αργιών, απεργιών ή εθνικών και θρησκευτικών εορτών, λειτουργούν τις ημέρες αυτές διευκολύνοντας γονείς που δεν έχουν τη δυνατότητα μείνουν στο σπίτι με τα παιδιά τους.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι υπηρεσίες των Κέντρων Μελέτης και σημειώνονται ενδεικτικά παραδείγματα/ αποσπάσματα από διαφημιστικές καταχωρήσεις.

Πίνακας 1: Υπηρεσίες Κέντρων Μελέτης

ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΚΕΝΤΡΩΝ ΜΕΛΕΤΗΣ			
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ		ΕΥΡΥΤΕΡΕΣ Ή ΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ	
Μελέτη/ διάβασμα	*«καθημερινή προετοιμασία για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας»* *«επίλυση των ασκήσεων και εμπέδωση της σχολικής ύλης»* *«καθημερινή μελέτη των σχολικών μαθημάτων προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος»* *«τα παιδιά έρχονται και προετοιμάζουν όλα τα μαθήματα της επόμενης ημέρας»*	**Παραμονή στο κέντρο και εξωσχολικές δραστηριότητες**	*«δυνατότητα παραμονής των μαθητών στον χώρο μετά τη μελέτη»* *«επενδύουμε στην καλλιτεχνική ωρίμανση του παιδιού σας: εκπαιδευτικά παιχνίδια, κατασκευές, ζωγραφική, θεατρική ομάδα…»* *«ελεύθερος χρόνος για παιχνίδι»* *«τελειώνουμε νωρίς το απόγευμα τα μαθήματά μας και έχουμε ελεύθερο χρόνο για οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα»*
Ενισχυτική διδασκαλία	*«επιπλέον ασκήσεις και επαναληπτικά διαγωνίσματα»* *«ενισχυτική-υποστηρικτική διδασκαλία με δικές μας σημειώσεις»* *«συχνές επαναλήψεις για να μην μένουν κενά»* *«τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας για την εμπέδωση της ύλης κάθε Σάββατο»*		
Πρόσθετες εκπαιδευτικές παροχές (μαθήματα αγγλικών)	*«ειδικό πρόγραμμα Αγγλικών και Σχολικής Μελέτης»* *«προσφέρουμε δωρεάν βοήθεια στα αγγλικά του σχολείου»* *«προετοιμασία για όλα τα αναγνωρισμένα πιστοποιητικά γλωσσομάθειας»*		

Ειδική αγωγή	*«ειδικός εκπαιδευτικός για μαθητές με μαθησιακές ιδιαιτερότητες»* *«ενίσχυση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες»* *«Συνεδρίες για μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠ-Υ, διαχείριση συμπεριφοράς »* *«τώρα πια τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση της γραφής βοηθούνται… από ομάδα έμπειρων λογοθεραπευτών, παιδαγωγών και ψυχολόγων»*	**Μετακίνηση και σίτιση**	*«δωρεάν μεταφορά από το σχολείο»* *«παραλαβή από σχολεία»* *«παραλαβή από το σχολείο και σπιτικό φαγητό»*
		Λειτουργία σε αργίες-απεργίες	*«ανοικτά αργίες, απεργίες και γιορτές»* *«δυνατότητα δημιουργικές απασχόλησης 8:00-16:00 σε σχολικές γιορτές και απεργίες εκπαιδευτικών»*

3.2. Τεχνικές προσέλκυσης γονέων

Έχοντας ως στόχο να κερδίσουν την προτίμηση των γονέων και θέλοντας να παρουσιάσουν τις υπηρεσίες τους με τρόπο ελκυστικό τα Κέντρα Μελέτης μετέρχονται διάφορες τεχνικές προσέλκυσης. Αρχικά, σχεδόν σε όλες τις καταχωρήσεις συναντήσαμε την επίκληση στην εμπειρία και την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Οι δομές αυτές επιχειρούν να πείσουν το κοινό τους για τη διδακτική επάρκεια του προσωπικού τους, γι' αυτό όταν αναφέρονται στο προσωπικό τους, χρησιμοποιούν επίθετα και μετοχές με θετικό σημασιολογικό φορτίο και το επίθετο «*έμπειρος*» και τη μετοχή «*εξειδικευμένος*».

Πίνακας 2: Επίθετα και μετοχές χαρακτηρισμού του διδακτικού προσωπικού

έμπειρος-η-ο	***«έμπειροι εκπαιδευτικοί»,*** ***«έμπειρους καθηγητές όλων των κατευθύνσεων»***
εξειδικευμένος-η-ο	*«εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό»* *«εξειδικευμένο προσωπικό που εγγυάται την επιτυχία των παιδιών σας»*
ειδικός-ή-ό	*«ειδικός εκπαιδευτικός»*

Επιπλέον εκτός από τη μελέτη των μαθημάτων του σχολείου, σε πολλά διαφημιστικά κείμενα εντοπίσαμε την υπόσχεση μαθητικών επιτυχιών και υψηλών επιδόσεων και εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικές αυτές επιχειρήσεις παρουσιάζουν μία άρτια εικόνα και ένα θελκτικό περιβάλλον για τα παιδιά, τα οποία κατά την παραμονή τους στο αναγνωστήριο δεν περιορίζονται μόνο στην απλή προετοιμασία για την επόμενη ημέρα, αλλά ενισχύονται διδακτικά ενώ παράλληλα καλλιεργούν και προάγουν τα διανοητικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (1-3).

(1) *«Μειώνεται το σχολικό άγχος. Αυξάνονται οι σχολικές επιδόσεις. Τονώνεται η αυτοπεποίθηση των παιδιών».*

(2) *«Οργανώνουμε το διάβασμά μας και μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε… Βελτιώνουμε τις σχολικές μας επιδόσεις… Συστηματοποιούμε το διάβασμα και μελετούμε μεθοδικά και σε συγκεκριμένο χρόνο».*

(3) *«…ώστε ο μαθητής να ξεπερνάει το άγχος του "πίνακα" και των διαγωνισμάτων… σε μας ο μαθητής μαθαίνει να μελετά μόνος του και να στηρίζεται στις δικές του δυνάμεις».*

Μία ακόμα μέθοδος πειθούς των γονέων είναι η εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της αναφοράς των Κέντρων Μελέτης στην τακτική ενημέρωση των κηδεμόνων σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους. Ουσιαστικά οι δομές αυτές επενδύουν στην επιθυμία και ανάγκη των γονέων να έχουν τον έλεγχο της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών τους. Έτσι στα προωθητικά κείμενα εντοπίζουμε είτε επίθετα που δηλώνουν σταθερή και διαρκή επικοινωνία (παρ. 4 και 5), είτε ρήματα σε προστακτική έγκλιση (παρ. 6 και 7) που καλούν τους γονείς να γίνουν συμμέτοχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

(4) *«Συνεχής επικοινωνία και ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των μικρών μαθητών».*

(5) *«Τακτική ενημέρωση των γονέων».*

(6) *«Ελάτε να συζητήσουμε πώς θα βοηθήσουμε και το δικό σας παιδί στο καθημερινό του διάβασμα».*

(7) *«Επισκεφτείτε μας και μαζί θα βρούμε τη λύση».*

Παράλληλα, σε αρκετά διαφημιστικά κείμενα τα Κέντρα Μελέτης υπενθυμίζουν στους γονείς τις πολύπλευρες υποχρεώσεις τους και τον υψηλό και απαιτητικό φόρτο εργασίας της οικογένειας. Παρουσιάζονται, λοιπόν, ως βοηθοί προσφέροντας πολύτιμή βοήθεια όσον αφορά στη μελέτη και το διάβασμα, διαδικασίες που ίσως φαίνονται δύσκολες σε πολλούς γονείς λόγω έλλειψης γνώσεων ή διαθέσιμου χρόνου. Συνεπώς, τα Κέντρα είναι εκείνα που «ανακουφίζουν» τους γονείς από την απαιτητική «ευθύνη» του διαβάσματος. Προσεγγίζοντας τα κείμενα σε επίπεδο πρακτικής λόγου σύμφωνα με το μοντέλο του Fairclough και τις αρχές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, διαπιστώνουμε ότι η επίκληση στο συναίσθημα ή τη λογική και η χρήση ρητορικών ερωτήσεων κυριαρχούν ως πρακτικές.

Πίνακας 3: στρατηγικές υπενθύμισης σε γονείς

επίκληση στο συναίσθημα και λογική	***«Απευθυνόμαστε σε εσάς που δεν έχετε τον απαραίτητο χρόνο να προετοιμάσετε κατάλληλα το παιδί σας στα μαθήματα της επόμενης ημέρας»***
ρητορικές ερωτήσεις	*«Εργάζεστε και δεν προλαβαίνετε να τα διαβάσετε;… είναι περασμένη ώρα και ακόμα μελετούν;»*

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα Κέντα Μελέτης είναι ιδιωτικές επιχειρήσεις παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών, επιδιώκουν να προσελκύσουν γονείς παρέχοντας οικονομικά δέλεαρ για την αγορά των υπηρεσιών τους. Αυτό επιβεβαιώνεται μέσα από διάφορες οικονομικές παροχές προς τους «γονείς-

πελάτες» καθώς προσφέρονται ειδικά πακέτα εγγραφής σε συγκεκριμένες κατηγορίες (π.χ. πολύτεκνοι). Τα ακόλουθα παραδείγματα (8-12) είναι ενδεικτικά:

(8) *«Ειδικές τιμές για συνδυαστικά πακέτα Κέντρου Μελέτης και Ξένων Γλωσσών. Ειδικές παροχές και προνόμια για τους μαθητές μας και τους φίλους τους».*

(9) *«50% έκπτωση στα μηνιαία δίδακτρα για το δεύτερο παιδί σας. 20% έκπτωση στα μηνιαία δίδακτρα για μελέτη μετά τις 16:30».*

(10) *«Πάγωμα τιμών-Ειδικές τιμές σε τρίτεκνους».*

(11) *«Η ποιοτική εκπαίδευση δεν κοστίζει. Κατανοώντας τις ανάγκες και δυσκολίες της εποχής μας, διαμορφώσαμε ανάλογα τις τιμές μας…».*

(12) *«Με πολύ καλές και προσιτές τιμές για όλους! Δωρεάν εγγραφή για τον πρώτο χρόνο λειτουργίας».*

4. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Τα Κέντρα Μελέτης φαίνεται ότι προσφέρουν ένα μεγάλο εύρος υπηρεσιών που δεν είναι μόνο αποκλειστικά εκπαιδευτικής φύσεως. Κυρίως λειτουργούν ως αναγνωστήρια που αποσκοπούν στην εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών για την επόμενη ημέρα, αλλά παράλληλα τείνουν να επεκτείνουν τον κύκλο εργασιών τους προσφέροντας και μη εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Με τον τρόπο αυτό παρέχουν ένα ελκυστικό «πακέτο υπηρεσιών» που ικανοποιεί τις υψηλές απαιτήσεις και τις επιθυμίες των γονέων. Έτσι, αφενός οι μαθητές είναι διαβασμένοι για την επόμενη μέρα στο σχολείο, αφετέρου απασχολούνται δημιουργικά τις απογευματινές ώρες όσο οι γονείς απουσιάζουν από το σπίτι.

Επίσης, οι δομές αυτές «μη τυπικής εκπαίδευσης» καλύπτουν πρακτικές ανάγκες των γονέων που οφείλονται στις σύγχρονες εργασιακές συνθήκες ή προκαλούνται από ελλείψεις του σημερινού σχολείου. Είναι γεγονός ότι τα διευρυμένα ωράρια εργασίας αναγκάζουν αρκετούς γονείς να εργάζονται ως αργά το απόγευμα και να απουσιάζουν από το σπίτι για πολλές ώρες. Επομένως η φύλαξη των παιδιών γίνεται μία δύσκολη υπόθεση, όπως και το διάβασμά τους καθώς δεν υπάρχει πολλές φορές κάποιο πρόσωπο που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές σε τυχόν απορίες ή στην επίλυση προβλημάτων στο σπίτι. Παράλληλα, οι παθογένειες του δημόσιου δημοτικού σχολείου σε συνδυασμό με τη στρεβλή αντίληψη περί αριστείας και υψηλών επιδόσεων οδηγεί πολλούς γονείς στα Κέντρα Μελέτης, από τα οποία περιμένουν να αναλάβουν την ακαδημαϊκή φροντίδα και μελλοντική επιτυχία των παιδιών τους.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί πως, από πλευράς Κέντρων Μελέτης, με βάση την ανάλυση των δεδομένων δεν προέκυψε καμία άμεση σύγκριση ή ευθεία αμφισβήτηση του ρόλου που το Δημόσιο Σχολείο διαδραματίζει. Αντιθέτως φαίνεται ότι τα τελευταία επιχειρούν να αναπτύξουν μία δική τους ρητορική προσπαθώντας να πείσουν τους γονείς επενδύοντας κυρίως στην προβολή των δικών τους θετικών χαρακτηριστικών, στοιχείο που αναδεικνύει τις ποιοτικές διαφορές τους από το Δημοτικό Σχολείο. Με άλλα λόγια, προκύπτει μία λανθάνουσα σύγκριση με το Δημοτικό Σχολείο, αφού υπερτονίζοντας τα δικά τους θετικά στοιχεία, εμμέσως αφήνουν τους γονείς να κάνουν τις δικές τους συγκρίσεις και προφανώς να λάβουν τις δικές τους αποφάσεις.

Επιπλέον, οι διαφημιστικές καταχωρήσεις των Κέντρων Μελέτης συγκεντρώνουν όλα τα χαρακτηριστικά του διαφημιστικού λόγου, καθώς μετέρχονται διάφορες τεχνικές πειθούς και επίκλησης προκειμένου να δελεάσουν το

«καταναλωτικό κοινό» στο οποίο απευθύνονται. Έτσι, αντιμετωπίζουν τους γονείς ως «καταναλωτές» και τους εμπλέκουν με ένα διαφορετικό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της επιλογής και αγοράς εκπαιδευτικών και άλλων υπηρεσιών. Η εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα η διαδικασία της μελέτης/ διαβάσματος αντιμετωπίζεται ως καταναλωτικό αγαθό που μπορεί να αποκτηθεί μέσω πληρωμής.

Απότοκο της προηγούμενης συνθήκης είναι η εισαγωγή μία νέας «παιδαγωγικής νοοτροπίας» στην ελληνική κοινωνία καθώς προωθείται η εξωσχολική υποστήριξη των μαθητών από πολύ μικρή ηλικία. Ενώ λοιπόν πριν μία δεκαετία η φροντιστηριακή υποστήριξη ήταν μία πραγματικότητα που αφορούσε σχεδόν αποκλειστικά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σήμερα φαίνεται ότι επιχειρείται να παγιωθεί μία γενικευμένη κουλτούρα φροντιστηριοποίησης της Εκπαίδευσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ο παιδαγωγικός και δημιουργικός ρόλος της οικογένειας να υποχωρεί σταδιακά και να αντικαθίσταται από μία «απρόσωπη» επιχείρηση που επιδιώκει μέσα από τους μηχανισμούς του εκπαιδευτικού marketing να καταλάβει περισσότερο χώρο, χωρίς ωστόσο να είναι κανείς σε θέση να ελέγξει αλλά και να οριοθετήσει τη δράση και τη λειτουργία της.

Από την ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή των αντίστοιχων συμπερασμάτων γεννήθηκαν και ορισμένοι προβληματισμοί όσον αφορά στον χαρακτήρα της εκπαίδευσης στον 21^{ο} αιώνα. Είναι αξιοσημείωτο ότι τα Κέντρα Μελέτης αναπτύσσονται εκεί που παραμένουν ακάλυπτες υπαρκτές ανάγκες της Ελληνικής οικογένειας, παρέχοντας όμως υπηρεσίες που προσφέρονται δωρεάν από το δημόσιο σχολείο, μέσω του θεσμού του «Ολοήμερου σχολείου». Επομένως γεννάται εύλογα το ερώτημα «*τι αποκαλύπτει η ύπαρξή τους για το επίπεδο της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης*» και «*πώς βιώνει η οικογένεια τον ρόλο της ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία*»; Εδώ ακριβώς εντοπίζεται μια σημαντική αντίφαση πάνω στην οποία οφείλουμε να τοποθετηθούμε ως εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και ως κοινωνία συνολικότερα: κριτικά και αυτό-κριτικά! Επίσης, έχοντας κατά νου ότι μέσω της λειτουργίας τους προωθείται η εμπορευματοποίηση και η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης θα πρέπει να αναλογιστούμε ποιες είναι οι συνέπειες της κυριαρχίας μιας γενικευμένης φροντιστηριακής αντίληψης στους μαθητές Δημοτικού και στους γονείς τους.

Έχοντας λοιπόν ως σημείο εκκίνησης τις παραπάνω σκέψεις αναδεικνύεται η ανάγκη να ληφθούν μέτρα ώστε η Πολιτεία να ρυθμίσει με σαφείς προδιαγραφές και συντεταγμένο θεσμικό πλαίσιο τη λειτουργία τους. Ταυτόχρονα είναι σημαντικό να τονιστεί η σημασία στήριξης και ενίσχυσης του Δημόσιου Δημοτικού σχολείου. Γι' αυτό τον λόγο μία από τις λύσεις είναι να αναβαθμιστούν οι υπηρεσίες του Δημοτικού σχολείου μετά το πέρας του βασικού διδακτικού ωραρίου, όπως το «Ολοήμερο Σχολείο».

Συνοψίζοντας, το ζήτημα της «σκιώδους εκπαίδευσης» απαιτείται να τεθεί «ανοικτά» στο δημόσιο και κοινωνικό διάλογο και να αποτελέσει βασική μέριμνα της εκπαιδευτικής πολιτικής υπό την έννοια της θεσμικής οριοθέτησης και του επαναπροσδιορισμού με βασική στρατηγική τη σταδιακή του αποδυνάμωση μέσα από την ενίσχυση και θωράκιση των δημόσιων πολιτικών που αφορούν στην εκπαίδευση σε όλες της τις εκδοχές.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ball, S. & Youdell, D. (2011). *Η κρυφή ιδιωτικοποίηση στη δημόσια εκπαίδευση* (μτφρ. Β. Παππή – επιμ. Γ. Γρόλλιος). Αθήνα: ΙΠΕΜ – ΔΟΕ.

Δήμου, Γ. (1999). *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα: εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Θεοχάρη, Ι. (2013). *Διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση των κριτηρίων επιλογής της εξωσχολικής υποστήριξης των μαθητών από τους γονείς τους* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν. & Χαλκιώτης Δ. (2019). *Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα: Όψεις και τάσεις μιας αναδυόμενης ιδιωτικοποίησης*. Αθήνα: ΔΟΕ, ΟΛΜΕ.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας, σελ. 97-125.

Ξενόγλωσση

Addi-Raccah, A. & Dana, O. (2015). Private Tutoring Intensity in Schools: a comparison between high and low socio-economic schools. *International Studies in Sociology of Education*, 25(3): 183-203.

Aurini, J. & Davies, S. (2004). The Transformation of Private Tutoring: Education in a Franchise Form. In *Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie* 29(3): 419-438.

Bhorkar , S. & Bray, M. (2018), The expansion and roles of private tutoring in India: From supplementation to supplantation. In =*International Journal of Educational Development* 62: 148-156.

Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic Analysis. In H. Cooper (Ed.) APA *Handbook of Research Methods in Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 51-77

Bray, M. (2007). *The Shadow education system: private tutoring and its implications for planners* (second edition). Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Bray, M. (2013). Shadow Education: Comparative Perspectives on the Expansion and Implications of Private Supplementary Tutoring. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 77: 412-420.

Chatzidaki, N., Kyridis, A. & Kechagias C.-T. (2021). A view on the Greek Shadow Education at the era of the economic crisis. How do private tutors' working conditions are formed? *European Journal of Education Studies* 5(3): 310-326.

de Castro, B. V., & de Guzman, A. B. (2014). From scratch to notch understanding private tutoring metamorphosis in the Philippines from the perspectives of cram school and formal school administrators. *Education and Urban Society*, 46(3): 287-311.

Fairclough, N. (2001). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* (2nd edition). New York: Longman Publishing.

Giavrimis, P., Elefterakis, T. & Koustourakis, G. (2018). An Approach of Shadow Education in Greece: Sociological Perspectives. In *Open Journal for Sociological Studies*, 2(2): 71-82.

Heyneman, S. P. (2011). Private Tutoring and Social Cohesion. In *Peabody Journal of Education*, 86(2): 183-188.

Kassotakis, M. & Verdis, A. (2013). Shadow Education in Greece: Characteristics, Consequences and Eradication Efforts. In Bray, M., Mazawi, A.E. & Sultana, R.G. (Eds.), *Private Tutoring across the Mediterranean: Power Dynamics and Implications for Learning and Equity*. Rotterdam: Sense Publishers, pp.93-113.

Lee, C. J., Park, H. J., & Lee, H. S. (2009). Shadow education systems. In G. Sykes, B. Schneider, & D. N. Plank (Eds.) *Handbook of education policy research* (pp. 901–919). New York: Routledge.

Mori, I. & Baker, D. (2010). The origin of universal shadow education: What the supplemental education phenomenon tell us about the postmodern institution of education. *Asia Pacific Education Review*, 11(1): 36-48.

Silova, I. (2009). *Private Supplementary Tutoring in Central Asia: New Opportunities and Burdens*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).

Silova, I. (2010). Private tutoring in eastern Europe and central Asia: Policy choices and implications. *A Journal of International and Comparative Education*, 40(3): 327-344.

Tsiplakides, I. (2018). Shadow Education and Social Class Inequalities in Secondary Education in Greece: The Case of Teaching English as a Foreign Language. *International Journal of Sociology of Education*, 7(1): 71-93.

STEAM στην Ειδική Αγωγή. Ο Μηχανικός Σχεδιασμός στην εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Μιχάλης Ιωάννου
Υπ. Δρ,. Πανεπιστήμιο Πατρών
michalissioannou@yahoo.gr

Περίληψη
Η εκπαίδευση STEAM κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στον χώρο του νηπιαγωγείου. Συνήθως, οι δραστηριότητες STEAM οργανώνονται μέσα από την αξιοποίηση των Φυσικών Επιστημών ή των ΤΠΕ. Το πεδίο που παρουσιάζει ένα μεγάλο ενδιαφέρον, διότι είναι εκείνο που δεν προσεγγίζεται τόσο συχνά, είναι η Μηχανική (Engineering). Ειδικότερα, μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων της Μηχανικής, ο Μηχανικός Σχεδιασμός, φαίνεται να μπορεί να εφαρμοστεί στο νηπιαγωγείο. Έτσι, τα παιδιά ακολουθώντας μια διαδικασία τεσσάρων σταδίων να είναι σε θέση να λύσουν προβλήματα STEAM αλλά και γλώσσας, έκφρασης και δημιουργικότητας. Ο Μηχανικός Σχεδιασμός κατευθύνει τα παιδιά και τα οδηγεί στις δραστηριότητές τους, ενθαρρύνοντας τις αλλαγές και την δυνατότητα έκφρασης των παιδιών. Σταδιακά, μπορεί να τα βοηθήσει στην αυτονομία τους και στην υιοθέτηση των σταδίων του και σε καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η σύνδεση του Μηχανικού Σχεδιασμού με την Ειδική Αγωγή, και ιδιαίτερα η αξιοποίησή του σε δραστηριότητες με παιδιά που εμφανίζουν δυσκολία στην φωνολογική επίγνωση, την ομιλία, τον προφορικό ή γραπτό λόγο, το συλλογισμό, την αδρή, την λεπτή κινητικότητα ή τα μαθηματικά. Το νηπιαγωγείο αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα της πρώιμης ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών και μέσα από δραστηριότητες που αξιοποιούν τον Μηχανικό Σχεδιασμό δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην έκφραση και τους παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν τον εκπαιδευτικό της τάξης να βοηθήσει αποτελεσματικότερα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Τέλος, στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται θεωρητικά ο Μηχανικός Σχεδιασμός και αναλύονται παραδείγματα εφαρμογής του στην τάξη του νηπιαγωγείου.

Λέξεις κλειδιά: Μηχανικός Σχεδιασμός, STEAM, μαθησιακές δυσκολίες

Abstract
STEAM education is gaining more and more ground in the field Science Education for Early Grades. STEAM activities are organized through the use of Science or ICT. The field of STEAM education offers a fruitful platform on designing alternative tasks for early grades students. Engineering is the field that not used as much as the other fields of STEAM in early grades. In particular, a problem-solving process in Engineering, Engineering Design Process, seems to be applicable in early grades. Thus, students following a four-step process to be able to solve STEAM problems, but also language, expression and creativity. Engineering Design Process guides children and guides them in their activities, encouraging change and children's ability to express themselves. Gradually, it can help students of early grades in their autonomy and in the adoption of everyday skills. In the present work, the connection of Engineering Design Process with Special Education is attempted, and especially use activities for students who

have difficulty in phonological awareness, speech, oral or written speech, reasoning, roughness, fine motor skills or mathematics. Preprimary school is an important factor in the early detection of learning difficulties. Through activities that utilize Engineering Design Process, special emphasis is given to expression and the factors that can lead the class teacher to help students with difficulties more effectively. Finally, in the present work, Engineering Design Process is presented and analyzed in early grades classroom.

Keywords: Engineering Design Process, STEAM, learning difficulties

0. Εισαγωγή

Στην προσχολική εκπαίδευση τα προγράμματα των Φυσικών επιστημών θα πρέπει να προσφέρουν στα παιδιά ευκαιρίες να γνωρίσουν χαρακτηριστικά και έννοιες φαινομένων που παρατηρούν (Ραβάνης, 2003). Ήδη πριν από την φοίτησή τους στο σχολείο οι μαθητές έχουν αναπτύξει ιδέες για τις έννοιες των Φυσικών επιστημών (Καριώτογλου, 2006) και διαμορφώνουν απόψεις για ποικίλα φυσικά φαινόμενα (Driver et al., 1998).

Τα τελευταία χρόνια, αναπτύσσεται η τάση της εκπαιδευτικής προσέγγισης STEAM, ένας όρος που προέκυψε ως ακρωνύμιο των επιμέρους ερευνητικών πεδίων των Φυσικών Επιστημών (Science), της Τεχνολογίας (Technology), της Μηχανικής (Engineering) και των Μαθηματικών (Mathematics) (Bybee, 2010). Με την εισαγωγή της Τέχνης (Art) στην εκπαίδευση STEM, προέκυψε ο όρος STEAM που έχει ως στόχο την ενίσχυση της δημιουργικότητας, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και της κριτικής σκέψης δημιουργώντας μια εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών (Sousa & Pilecki 2013).

Μια τάση της εκπαίδευσης STEAM είναι, επίσης, η εισαγωγή μιας διαδικασίας σχεδιασμού στην εκπαίδευση STEAM προκειμένου οι μαθητές να εμπλέκονται σε hands-on και δημιουργικές προσεγγίσεις STEAM, μέσα από διαδικασίες και μεθόδους που χρησιμοποιούν οι καλλιτέχνες (ASL, n.d.). Αυτή η διαδικασία σχεδιασμού βασίζεται στην Μηχανική η οποία, όπως και η Τέχνη, έχει ως στόχο την εύρεση απαντήσεων, την δημιουργία λύσεων χρησιμοποιώντας διαδικασίες σχεδιασμού (Bequette & Bequette, 2012). Η Μηχανική στον χώρο του Νηπιαγωγείου εισάγεται μέσα από μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, τον Μηχανικό Σχεδιασμό (Ιωάννου, 2021).

Φαίνεται, πως προγράμματα STEAM υλοποιούνται στην πρωτοβάθμια και το Νηπιαγωγείο, τονίζοντας τα οφέλη που έχουν τα παιδιά τα οποία συμμετέχουν. Τόσο το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο (2011) όσο και τα εκπαιδευτικά προγράμματα STEAM προσφέρουν ευκαιρίες και ελευθερία στον εκπαιδευτικό της προσχολικής εκπαίδευσης να σχεδιάσει και να οργανώσει δραστηριότητες STEAM στην τάξη (Ιωάννου, 2021).

Κατά την προσχολική ηλικία, ακόμα και πριν την ανάπτυξη του γραπτού λόγου ενός παιδιού, μπορούν να αναγνωριστούν δυσκολίες τόσο στην φωνολογική ανάπτυξή και τον λόγο του όσο και σε άλλες περιοχές ανάπτυξης όπως η κινητικότητα και γενικότερα η γνωστική ανάπτυξη. Τα προβλήματα αυτά ποικίλουν σε ποιότητα, ένταση και συχνότητα (Τζιβινίκου, 2015). Αυτές οι πρώιμες ενδείξεις ενδέχεται να προμηνύουν την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Οι Μαθησιακές δυσκολίες έχουν

ένα μεγάλο πλήθος ορισμών όπως αναλύει η Τζιβινίκου (2015) αλλά δεν συγκλίνουν όλοι οι ειδικοί σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό (Βασιλειάδης, 2013).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην εισαγωγή του Μηχανικού Σχεδιασμού και της εκπαίδευσης STEAM στην εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η εργασία δομείται ως εξής: αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο και στην συνέχεια η προτεινόμενη αξιοποίηση του Μηχανικού Σχεδιασμού. Ακολούθως παρατίθεται η συζήτηση και η σχετική βιβλιογραφία.

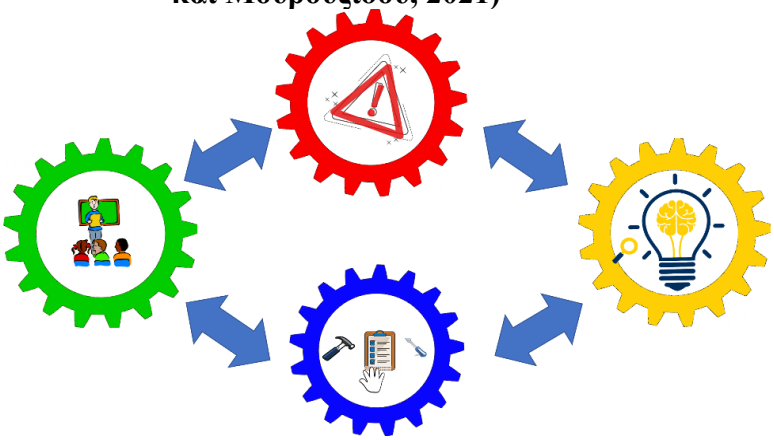
1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Για τα παιδιά κάθε μαθησιακή εμπειρία είναι μοναδική. Μάλιστα, πολλές εμπειρίες δεν αποτελούν κοινή πραγματικότητα για όλα τα παιδιά. Οι διαφορές στην κατάκτηση των δεξιοτήτων μπορεί να γίνει εμφανής από πολύ νωρίς, στο νηπιαγωγείο, όπου οι ανισότητες ανάμεσα στα παιδιά εντοπίζονται πιο έντονα και ιδιαίτερα στους τομείς STEAM (Pasnik & Hupert, 2016). Η ανακάλυψη, η συμμετοχή στην επίλυση προβλημάτων και η διερευνητική μάθηση είναι σημαντικές πτυχές της εκπαίδευσης STEAM, μέσα από την ομάδα και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (Mayerick, 2011). Μέσα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο του Νηπιαγωγείου τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες STEAM χωρίς να το αντιλαμβάνονται. Μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιεί την περιέργεια των παιδιών για να μάθουν έννοιες STEAM μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα περιβάλλοντα που ανταποκρίνονται στην ηλικία τους (Bishop-Josef et al., 2016).

Ιδιαίτερα μέσα από την Μηχανική και την προώθηση της επίλυσης προβλημάτων σε στις τομείς STEAM δημιουργούνται αυθεντικοί στόχοι που συνδέουν το αναλυτικό πρόγραμμα με τον πραγματικό κόσμο (Rockland et al., 2010). Η Μηχανική προσεγγίζεται τόσο ως προς την γνώση για τον σχεδιασμό και την δημιουργία προϊόντων όσο και μέσα από την διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Αυτή η διαδικασία ονομάζεται Engineering Design Process (Μηχανικός Σχεδιασμός) και αξιοποιεί έννοιες από τις Φυσικές Επιστήμες, τα Μαθηματικά και την Τεχνολογία (NRC, 2009).

Στο νηπιαγωγείο η Μηχανική μπορεί να συνδεθεί με γνωστικά αντικείμενα όπως η Γλώσσα και η Λογοτεχνία (Ιωάννου & Μουρουζίδου, 2021), πέρα από τους τομείς STEAM, και μπορεί να ενισχύσει την συμμετοχή των παιδιών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους (Pantoya et al., 2015). Ειδικότερα, στο νηπιαγωγείο αξιοποιείται ένας Μηχανικός Σχεδιασμός που αποτελείται από 4 στάδια (Ιωάννου, 2021, Ιωάννου & Μουρουζίδου, 2021) προκειμένου τα παιδιά που τον χρησιμοποιούν να ακολουθούν μια δομημένη και οπτικοποιημένη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Τα τέσσερα στάδια του Μηχανικού Σχεδιασμού που φαίνονται και την Εικόνα 1 είναι τα εξής (Ιωάννου, 2021, Ιωάννου & Μουρουζίδου, 2021): 1) Κόκκινο Γρανάζι: Στάδιο 1 – Πρόβλημα, 2) Κίτρινο Γρανάζι – Διερεύνηση, 3) Μπλε Γρανάζι - Στάδιο 3: Σχεδιασμός και Υλοποίηση, και 4) Πράσινο Γρανάζι – Στάδιο 4: Συμπεράσματα και Παρουσίαση. Ο Μηχανικός Σχεδιασμός για το Νηπιαγωγείο έχει χρησιμοποιηθεί για την επίλυση προβλημάτων STEAM, όπως η διώρυγα του Σουεζ, η κατασκευή κτιρίων ή άλλων κατασκευών, αλλά και θεμάτων της καθημερινότητας όπως η αντιμετώπιση του προβλήματος των αδέσποτων ζώων (Ιωάννου, 2021) αλλά και σε συνδυασμό με την Λογοτεχνία και τα παραμύθια για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων που αντιμετώπιζαν οι ήρωες της ιστορίας (Ιωάννου & Μουρουζίδου, 2021).

Εικόνα 14. Μηχανικός Σχεδιασμός για το Νηπιαγωγείο (Ιωάννου, 2021; Ιωάννου και Μουρουζίδου, 2021)



Στο σύγχρονο σχολείο οι μαθητές με αναπηρία ή εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η Ευρωπαϊκή Ένωση (2021) τονίζει την σημαντικότητα της ίσης πρόσβασης, συμμετοχής και επιτυχίας στην εκπαίδευση όλων των ανθρώπων. Ο στόχος, λοιπόν, της σημερινής εκπαίδευσης είναι, λοιπόν, η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ωστόσο, ακόμα είναι εμφανή τα φαινόμενα κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού (Τσερμίδου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2020). Για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν αναπτυχθεί διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ελλείμματα που εντοπίζονται στους μαθητές τόσο στην Γλώσσα, τα Μαθηματικά αλλά και σε άλλα πεδία (Τζιβινίκου, 2015).

2. Προτεινόμενη Αξιοποίηση

Ο Μηχανικός Σχεδιασμός αποτελεί μια δομημένη διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Είναι σχεδιασμένος για την εμπλοκή μαθητών νηπιαγωγείου σε προβληματικές καταστάσεις STEAM (π.χ. κατασκευή γέφυρας, πρόβλημα διώρυγας Σουέζ, κατασκευή κτιρίων κ.α.). Τα παιδιά στο πρώτο στάδιο του καλούνται να προσδιορίσουν μια προβληματική κατάσταση που αντιμετωπίζουν τα ίδια ή κάποιος ήρωας. Στην συνέχεια εκφράζουν και καταγράφουν τις ιδέες τους και διερευνούν τις πιθανές λύσεις. Στο επόμενο στάδιο καλούνται να σχεδιάσουν ή να ζωγραφίσουν την λύση που προτείνουν και να κατασκευάσουν την λύση τους με όσα υλικά έχουν διαθέσιμα. Στο τέλος, οφείλουν να βγάλουν τα δικά τους συμπεράσματα για το αν δόθηκε σωστή λύση ή αν δημιουργήθηκε νέο πρόβλημα και να το παρουσιάσουν στην ολομέλεια (Ιωάννου, 2021). Σε αυτή την διαδικασία ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει αν τα παιδιά θα εργαστούν ατομικά ή ομαδικά ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών.

Ο Μηχανικός Σχεδιασμός, μπορεί να εισαχθεί σταδιακά στην τάξη προκειμένου τα παιδιά να είναι σε θέση να γνωρίζουν τα στάδια που ακολουθούν και να δομήσουν την σκέψη τους. Για αυτό τον λόγο έχει γίνει η κατάλληλη οπτικοποίηση των σταδίων. Είναι σημαντικό πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να εισάγει αρχικά μόνο τα 2 στάδια (Πρόβλημα και Διερεύνηση) για να εξοικειωθούν τα παιδιά. Στην συνέχεια μπορεί να προσθέσει σε άλλα προβλήματα το τρίτο στάδιο (Σχεδιασμός και Υλοποίηση) και σε μεταγενέστερο χρόνο το στάδιο των Συμπερασμάτων και της Παρουσίασης, όπου απαιτείται μεγαλύτερη εξοικείωση για τα παιδιά). Επίσης, ο Μηχανικός Σχεδιασμός μπορεί να αξιοποιηθεί και από τους

εκπαιδευτικούς για να σχεδιάσουν και να προετοιμάσουν την εκπαιδευτική τους διαδικασία (Ιωάννου, 2021).

Επίσης, τα στάδια του Μηχανικού Σχεδιασμού επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό της τάξης να τον αξιοποιεί στην καθημερινή ρουτίνα του νηπιαγωγείου τόσο σε δραστηριότητες STEAM αλλά και σε άλλες δραστηριότητες σχετικά με την Γλώσσα, την Λογοτεχνία την Ιστορία, τις κοινωνικές σχέσεις ή άλλες θεματικές που ενδιαφέρουν τα παιδιά. Τέλος, η οπτικοποίηση του Μηχανικού Σχεδιασμού συμβάλει στην συμμέτοχή παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στον λόγο, παιδιά που εμφανίζουν δυσκολία στην φωνολογική επίγνωση, την ομιλία, τον προφορικό ή γραπτό λόγο, το συλλογισμό, την αδρή, την λεπτή κινητικότητα ή τα μαθηματικά.

3. Συζήτηση

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο την παρουσίαση του Μηχανικού Σχεδιασμού, μιας διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων που μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης όσο και σε παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ο Μηχανικός Σχεδιασμός αποτελεί μια πρακτική που βρίσκεται σε δοκιμή τόσο σε δραστηριότητες STEAM όσο και σε δραστηριότητες Γλώσσας και Λογοτεχνίας αλλά και ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε παιδιά νηπιαγωγείου.

Αν και δεν υπάρχουν ακόμα αρκετά δεδομένα για την αποτίμησή του, με βάση την μέχρι τώρα εμπειρία της εφαρμογής του, φαίνεται πως τα παιδιά που συμμετέχουν σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων επιζητούν τα στάδια του Μηχανικού Σχεδιασμού ενώ τα αξιοποιούν σε τυχόν τυχαία προβλήματα που αντιμετωπίζουν ακόμα και όταν δεν είναι παρούσα η οπτικοποίησή του. Επίσης, η ανάρτηση του Μηχανικού Σχεδιασμού στην τάξη φαίνεται να βοηθάει παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα έκφρασης λόγου ή συγκέντρωσης.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια συνέχεια της της εφαρμογής του Μηχανικού Σχεδιασμού σε παιδιά νηπιαγωγείου, με στόχο την συμμετοχή και την αξιοποίησή του σε παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και την ενίσχυση της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες STEAM. Επιχειρείται, τέλος, η ανάπτυξη μιας δόκιμης συζήτησης γύρω από την εκπαίδευση STEAM και την Ειδική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο.

Βιβλιογραφία

ASL (the Art of Science Learning) (n.d.). Art, Science, Innovation (http://www.artofsciencelearning.org/).

Bequette, W. J. & Bequette, M. B. (2012). A Place for Art and Design Education in the STEM Conversation. *Art Educational Journal*, 65(2), 40-47.

Bishop-Josef, S., Doster, S., Watson, S. & Taggart, D. A. (2016). STEM and Early Childhood – When Skills Take Root, Pennsylvania business and the military warn of STEM workforce skills gap; urge greater access to pre-k. Mission:Readiness, ReadyNation.

Bybee, R. (2010). Advancing STEM Education: A 2020 vision. Technology and Engineering Teacher, 70(1), 30-35.

Driver, R., Squires, A., Rushworth, P. & Wood-Robinson, V. (1998). *Οικοδομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών – Μία Παγκόσμια Σύνοψη των Ιδεών των Παιδιών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Meyrick, M. K. (2011). How STEM Education Improves Student Learning. Meridian K-12 School Computer Technologies Journal, 14(1).

National Research Council (NRC) (2009). Engineering in K-12 Education, Understanding the status and improving the prospects. Washington, DC: National Academies Press.

Pantoya, M. L., Aguirre-Munoz, Z. & Hunt, E.M. (2015). Developing An Engineering Identity In Early Childhood. American Journal of Engineering Education, 6(2), 61-68.

Rockland, R., Bloom, D. S., Carpinelli, J., Burr-Alexander, L., Hirsch, L. S., & Kimmel, H. (2010). Advancing the "E" in K12 STEM Education. Journal of Technology Studies, 36(1), 53-64.

Sousa, D. & Pilecki, T. (2015). *From STEM to STEAM: Integrating the Arts*. California: Corwin, a SAGE company.

Βασιλειάδης, Η. (2013). Σχεδιασμός και ανάπτυξη εξεταστικών δοκιμασιών από απόσταση (κυρίως για ΑμεΑ) – Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Διαχείριση και τρόποι παρέμβασης. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ευρωπαϊκή Ένωση (2021). Ψήφισμα του Συμβουλίου περί στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με στόχο τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης και πέραν αυτού (2021- 2030), C66(1). Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Ιωάννου, Μ. & Μουρουζίδου, Α. (2021).Εισαγωγή του Μηχανικού Σχεδιασμού στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο μέσα από *Παραμύθι. 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση,* 19 - 21 Νοεμβρίου.

Ιωάννου, Μ. (2021). Εξ αποστάσεως STEAM στο Νηπιαγωγείο: Εμπειρίες και πρακτικές. *Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο με θέμα: «Εκπαιδευτικοί & Εκπαίδευση STE(A)M - STE(A)M educators & education»,* 7 - 9 Μαΐου.

Καριώτογλου, Π. (2006). Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου Φυσικών Επιστημών. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

Ραβάνης, Κ. (2003). Δραστηριότητες για το Νηπιαγωγείο από τον κόσμο της Φυσικής. Αθήνα: Δίπτυχο.

Τζιβινίκου, Σ. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες – Διδακτικές Παρεμβάσεις. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Κάλλιπος.

Τσερμίδου, Λ., Ζώνιου Σιδέρη, Α. (2020). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης: ερευνώντας τις πρακτικές τελειόφοιτων νηπιαγωγών. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 6, 209–238.

ΥΠΔΒΜΘ (2003). Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο. Αθήνα.

ΥΠΔΒΜΘ (2011). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2011. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Οι Δεξιότητες του 21ου αιώνα στο Νηπιαγωγείο: Πρακτική Προσέγγιση και Στοχασμοί

Μαρία Δημουλέα
Νηπιαγωγός, Med
mariadimouleag@gmail.com

Περίληψη
Η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών έχει φέρει ριζικές αλλαγές σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας και έχει δημιουργήσει νέες ανάγκες και νέες προκλήσεις για τον πολίτη του 21ου αιώνα, καθώς καλείται να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά συνεχείς αλλαγές και σύνθετες καταστάσεις, αλλά ταυτόχρονα να διαχειριστεί και να κατανοήσει μεγάλο όγκο πληροφοριών. Το νηπιαγωγείο δεν θα μπορούσε να μείνει αμέτοχο μπροστά στις νέες προκλήσεις που γεννά η σημερινή εποχή, καθώς έχει την ευθύνη να καλλιεργήσει στους σημερινούς μαθητές τις απαραίτητες εκείνες δεξιότητες και ικανότητες που θα τούς βοηθήσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις και προκλήσεις του μέλλοντος. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να αναδείξει τη σημασία και την αναγκαιότητα των δεξιοτήτων μάθησης στο νηπιαγωγείο αλλά και να παρουσιάσει πρακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις μέσα από τις οποίες μπορούν να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες μάθησης στο νηπιαγωγείο.

Λέξεις – κλειδιά: δεξιότητες 21ου αιώνα,, προσχολική εκπαίδευση, steam

Abstract
The development in new technologies has made significant changes in all human aspects and has created new needs and challenges for the 21st century citizen, since he has to face constant changes and complicated situations concerning modern life. Meantime he has to deal with a big amount of information. Kindergarten has to face the contemporary challenges and is responsible for offering students all the necessary skills and competencies that will help them respond effectively to the demands and challenges of the future. The purpose of this article is to highlight the importance and necessity of learning skills in kindergarten but also to present practical and methodological approaches through which learning skills can be cultivated in kindergarten.

Key-words: 4Cs (21st century skills), preschool grade, steam

0. Εισαγωγή

Η κοινωνία του 21ου αιώνα διαφέρει σημαντικά από εκείνη του 20ου αιώνα, καθώς η αλματώδης ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος ζει, εργάζεται, πραγματοποιεί τις αγορές του και επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του. Οι νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά εργαλεία πολλαπλασιάζονται καθημερινά και οι νέες τεχνολογίες του σήμερα είναι ξεπερασμένες σχεδόν μόλις φτάνουν στην αγορά (Beers, 2011). Παράλληλα, η αυξανόμενη διακίνηση αγαθών και υπηρεσιών εκτός συνόρων και οι συνεχείς διασυνοριακές ροές και μετακινήσεις ανθρώπων διαφορετικής εθνικοπολιτισμικής

προέλευσης συντελούν στη διαμόρφωση μιας κοινότητας παγκόσμιας όπου οι άνθρωποι, τα αγαθά και οι υπηρεσίες αλληλεπιδρούν και αλληλοσχετίζονται σε ένα διεθνικό επίπεδο δημιουργώντας μία ενιαία ολότητα, έναν κόσμο αλληλοεξαρτώμενο και αλληλένδετο όσο ποτέ άλλοτε στη διάρκεια της ανθρώπινης ιστορίας (Τζώτζου, Πούλου, Καραλής, & Υφαντή, 2022).

Η νέα αυτή κοινωνία που διαμορφώνεται κα εξελίσσεται με δριμείς ρυθμούς δεν θα μπορούσε να μην επηρεάσει τους ρόλους της μάθησης και της εκπαίδευσης στη ζωή των ανθρώπων. Η μάθηση στον 21ο αιώνα είναι μάθηση με την ψηφιακή τεχνολογία (Erdem, 2019) και επομένως η εκπαίδευση του 21ου αιώνα καλείται να αναδιαμορφώσει τους στόχους της και να μετατοπίσει το βάρος της από την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που διευκολύνουν τη διεθνική συνεργασία και προάγουν τον κοινωνικό μετασχηματισμό στην παγκόσμια κοινότητα (UNESCO, 2014). Τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να εφοδιάσουν τους νέους ανθρώπους με δεξιότητες που θα ενδυναμώσουν τη ζωή τους και θα τους βοηθήσουν να είναι σκεπτόμενοι και ενεργοί πολίτες μέσω ενός νέου μαθησιακού προτύπου προσανατολισμένου στις 4 σημαντικές δεξιότητες του 21ου αιώνα: τη δημιουργικότητα, την επικοινωνία, την κριτική σκέψη και τη συνεργασία (Τζώτζου κ. συν., 2022 . Ράλια, Καραφωτιά, & Τζοβλά, 2018).

Η καλλιέργεια και η κατάκτηση των ήπιων δεξιοτήτων από τον σημερινό μαθητή θα πρέπει να εκκινούν από την προσχολική ακόμα ηλικία καθώς θα δώσουν τη δυνατότητα στον μικρό μαθητή από πολύ νωρίς να μάθει να σκέφτεται δημιουργικά, να αιτιολογεί τις απόψεις του, να εργάζεται ομαδοσυνεργατικά και να επιλύει προβλήματα (P21, 2019). Ο σημερινός μαθητής του νηπιαγωγείου που είναι ταυτόχρονα και ο πολίτης του αύριο, ζει και μεγαλώνει σε μία εποχή που κατακλύζεται από το φαινόμενο της υπερβολικής παραγωγής πληροφοριών και γνώσεων και της ταχείας απαξίωσης της γνώσης (Π.Σ.Ν., 2014). Επομένως, η εκπαίδευση του θα πρέπει να προσανατολιστεί στην ανάπτυξη ικανοτήτων σκέψης και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσα από δραστηριότητες που θα τον εκπαιδεύσουν πώς να μαθαίνει καθώς οι μαθησιακές του ανάγκες κατά τη διάρκεια της ζωής του θα μεταβάλλονται συνεχώς.

1. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων μάθησης του 21ου αιώνα στο νηπιαγωγείο

Η εκπαίδευση του 21ου αιώνα έχει ως στόχο τη μετάβαση από τις σκληρές /κάθετες δεξιότητες (hard skills) που συνδέονται με τον Δείκτη Νοημοσύνης (IQ) και τα 3Rs (Reading, WRiting, aRithmetic/ ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) στην ανάπτυξη των «ήπιων/οριζόντιων» δεξιοτήτων (soft skills) που συνδέονται κατά βάση με την Συναισθηματική Νοημοσύνη και τις 4Cs (Τζώτζου κ.συν., 2022). Οι δεξιότητες μάθησης του 21ου αιώνα ξεκίνησαν να αναπτύσσονται από το 2002 στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στους μαθητές ώστε ως μελλοντικοί πολίτες να είναι έτοιμοι να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις εργασιακές απαιτήσεις και στις σύγχρονες προκλήσεις της εποχής. Έκτοτε, η εισαγωγή της διδασκαλίας των δεξιοτήτων αυτών στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών έχει επιφέρει σε παγκόσμιο επίπεδο αλλαγές στους στόχους της εκπαίδευσης (ΙΕΠ, 2021).

Ως δεξιότητα ορίζεται η ικανότητα και δυνατότητα του ανθρώπου να φέρει εις πέρας διαδικασίες και να χρησιμοποιεί τις γνώσεις του με υπεύθυνο τρόπο ώστε

να επιτυγχάνει τους στόχους του. Οι δεξιότητες είναι μέρος της ολιστικής έννοιας της ικανότητας, περικλείοντας τη κινητοποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που απαιτούνται σε πιο σύνθετες καταστάσεις (Ananiadou & Claro, 2009).

Συχνά γίνεται σύγχυση του όρου δεξιότητες με τον όρο ικανότητες. Η ικανότητα είναι μία ευρύτερη έννοια της δεξιότητας που περιλαμβάνει δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα που εμπλουτίζονται και προσαρμόζονται μέσα από τη μάθηση και σύμφωνα με τις εξελίξεις (Κόκκος, 2005).

Οι δεξιότητες μάθησης του 21ου αιώνα, ορολογία που στη σημερινή εποχή χρησιμοποιείται ευρέως, περιλαμβάνει τέσσερις βασικές κατηγορίες δεξιοτήτων: κριτική σκέψη (critical thinking), συνεργασία (collaboration), επικοινωνία (communication) δημιουργικότητα (creativity). Οι δεξιότητες δεν είναι έμφυτες σε όλους τους ανθρώπους αλλά επίκτητες, δηλαδή αποκτώνται και αναπτύσσονται με τη μάθηση μέσω της εκπαίδευσης και της εξάσκησης.

Η δεξιότητα της κριτικής σκέψης στο νηπιαγωγείο μπορεί να προσδιοριστεί ως η ικανότητα των παιδιών να θέτουν ερωτήματα, να επεξεργάζονται, να ερμηνεύουν, να αναλύουν πληροφορίες από διάφορες πηγές, να αξιολογούν και να εξάγουν συμπεράσματα που θα οδηγήσουν στη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων (Φλογαίτη, 2011). Ο εκπαιδευτικός στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να δημιουργεί αυθεντικές καταστάσεις προβληματισμού στους μαθητές όπου μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις, στάσεις και συμπεριφορές τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να σκέφτονται κριτικά, να ακούν, να επεξεργάζονται διαφορετικές απόψεις και να αναζητούν εναλλακτικές λύσεις σε ένα πρόβλημα.

Η συνεργασία ως δεξιότητα στην προσχολική εκπαίδευση είναι η ικανότητα των παιδιών να μπορούν να εργάζονται ομαδικά για την επίτευξη κοινών στόχων που θέτει η ομάδα εκφράζοντας αμοιβαίο σεβασμό στην ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων και ιδεών (Συμβούλιο της Ευρώπης, Τόμος 2, 2018, σελ.45). Ο μαθητής από την προσχολική ακόμα ηλικία θα πρέπει να εργάζεται σε διαφορετικές ομάδες, να μοιράζεται με τα μέλη της ομάδας αρμοδιότητες και κοινές ευθύνες για το αποτέλεσμα της δουλειάς και να έχει την ικανότητα να αξιολογεί την συνεισφορά κάθε μέλους της ομάδας (Trilling & Fadel, 2009). Η συνεργασία έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές καθώς τους δίνει ευκαιρίες να κοινωνικοποιηθούν, να ενσωματωθούν και να ενταχθούν σε ποικιλόμορφα περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαμορφώνουν δραστηριότητες που θα παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές για υλοποίηση κοινών έργων, τη λήψη αμοιβαίων αποφάσεων και το διαμοιρασμό ευθυνών.

Η δεξιότητα της επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο αφορά την ικανότητα των παιδιών να συνομιλούν με τα άλλα παιδιά και με τους εκπαιδευτικούς, να εκφράζουν ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα σε διαφορετικές συνθήκες και με σκοπό να ενημερώσουν, να καθοδηγήσουν, να μοιραστούν προσωπικά βιώματα. Ταυτόχρονα, η επικοινωνία έχει και τη σημασία της ενεργητικής ακρόασης καθώς τα παιδιά θα μάθουν να κατανοούν, να αποκωδικοποιούν και να ερμηνεύουν γνώσεις, αξίες, στάσεις, συμπεριφορές (ΙΕΠ, 2021)). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη σημερινή κοινωνία έχουν αλλάξει τους τρόπους με τους οποίους ο άνθρωπος παράγει και μεταδίδει νοήματα. Η προφορική και γραπτή διάσταση της επικοινωνίας σταδιακά αντικαθίσταται με άλλα μέσα τα οποία λειτουργούν αυτόνομα ή συνδυαστικά μεταξύ τους όπως εικόνες, κίνηση, ήχοι, μουσική. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες εξερεύνησης

διαφόρων μορφών επικοινωνίας και να τα ενθαρρύνουν να ανακαλύπτουν τις συμβάσεις και τους κώδικές τους (Π.Σ.Ν., 2014).

Η δημιουργικότητα στην προσχολική εκπαίδευση είναι η ικανότητα των παιδιών να παράγουν νέες και πρωτότυπες ιδέες, να θέτουν ερωτήματα γύρω από ένα πρόβλημα που διερευνούν και να αναζητούν καινοτόμες λύσεις (ΙΕΠ, 2021). Ο Piaget (1960) ορίζει τη δημιουργικότητα ως «μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, εύρεσης προβλημάτων, εξερεύνησης, πειραματισμού, μια πνευματική ενέργεια που συνεπάγεται σεβασμό και μελετημένη λήψη αποφάσεων». Οι Getzels και Jackson (1962, όπ. αναφ. στο Σιούτας, Ζημιανίτης, Κουταλέλη, & Παναγοπούλου, 2011) ορίζουν ως δημιουργικότητα τον συνδυασμό στοιχείων που θεωρούνται πρωτότυπα και διαφορετικά και πιστεύουν ότι η δημιουργικότητα είναι μία από τις σημαντικότερές δυνατότητες του ανθρώπου. Εσφαλμένα, υπάρχει η αντίληψη ότι η δημιουργικότητα είναι ικανότητα που διαθέτουν λίγοι άνθρωποι, ωστόσο οι έρευνες υποστηρίζουν ότι η ικανότητα είναι μία δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από την εκπαίδευση και τη μάθηση ώστε ο κάθε άνθρωπος να μπορεί να παράγει πρωτότυπες και καινοτόμες ιδέες (Ζημιανίτης κ. συν., 2011).

1.1. Οι δεξιότητες μάθησης είναι καινούργιες;

Στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία του 21ου αιώνα, ο σύγχρονος μαθητής έχει πολύ διαφορετικές ανάγκες, προσδοκίες και δεξιότητες από τον μαθητή του προηγούμενου αιώνα. Ωστόσο, γεννάται η απορία αν οι δεξιότητες μάθησης υπήρχαν ή είναι δημιούργημα του 21ου αιώνα;

Σύμφωνα με την Silva (2009), οι δεξιότητες του 21ου αιώνα δεν είναι καινούργιες αλλά είναι «πρόσφατα σπουδαίες» καθώς οι σημερινοί εργαζόμενοι θα πρέπει να διαθέτουν δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να αναζητούν και να συγκρίνουν πληροφορίες από πολλαπλές πηγές και να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες αυτές για να πάρουν αποφάσεις και να δημιουργήσουν νέες ιδέες.

Οι δεξιότητες που κυριαρχούν στον 21ο αιώνα προτείνονταν και από τον John Dewey ο οποίος αναφερόταν σε μία εκπαίδευση «βασισμένη στην εμπειρία» στην οποία οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τον «διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο». Ο Dewey όρισε ως μορφωμένο άτομο «αυτόν που σκέφτεται και στοχάζεται πριν ενεργήσει, ανταποκρίνεται έξυπνα σε μία προβληματική κατάσταση και τελικά αξιολογεί τις συνέπειες ενός σχεδίου δράσης» (Larson & Miller, 2014). Ο ορισμός αυτός περιγράφει έναν μαθητή του 21ου αιώνα.

Αυτό, ωστόσο, που έχει αλλάξει και έχει αναδείξει τη σημασία των δεξιοτήτων στην εκπαίδευση είναι ότι η νέα οικονομική τάξη εξαρτάται από τις δεξιότητες του 21ου αιώνα όσο ποτέ άλλοτε, καθώς η φύση της εργασίας έχει αλλάξει από την τεχνολογία. Λιγότεροι άνθρωποι εργάζονται σε δουλειές που απαιτούν ρουτίνα, επαναλαμβανόμενες σκέψεις και ενέργειες, καθώς αυτές μπορούν να εκτελεστούν καλύτερα από την τεχνολογία (Erdem, Bagci, & Kocyigit, 20219). Ο Dede (2010) αναφέρει ως παράδειγμα τη δεξιότητα της συνεργασίας η οποία πάντα ήταν πολύτιμη, ωστόσο, καθώς η οικονομία που βασίζεται στη γνώση απαιτεί ομαδική εργασία η ανάγκη για συνεργασία γίνεται ακόμα πιο σημαντική . Επιπλέον, η δεξιότητα της συνεργασίας σημαίνει πολλά περισσότερα καθώς σε αυτήν περικλείεται και η επικοινωνία με ανθρώπους σε όλο τον κόσμο και όχι πρόσωπο με πρόσωπο. Επομένως, μπορεί να υποστηριχθεί ότι αυτές οι δεξιότητες είναι πιο εξελιγμένες.

1.2. Η αναγκαιότητα των δεξιοτήτων στη σύγχρονη εκπαίδευση

Πληθώρα ερευνητικών μελετών για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα υποστηρίζουν ότι κάθε πολίτης της σύγχρονης κοινωνίας πρέπει να εκπαιδευτεί σε αξίες, στάσεις, δεξιότητες ώστε να αποκτήσει τη συνείδηση του παγκόσμιου πολίτη και το αίσθημα του «ανήκειν» στην παγκόσμια κοινότητα και στην ανθρωπότητα ως ενιαία ολότητα (Τζώτζου κ.συν., 2022). Η παγκοσμιοποίηση, η ανάπτυξη της τεχνολογίας, οι δημογραφικές αλλαγές, οι κοινωνικές τάσεις και οι ενεργειακοί πόροι διαμορφώνουν τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες σε επίπεδο εθνικό και διεθνές (Gratton, 20210) μετασχηματίζοντας συνεχώς τις εργασιακές σχέσεις κα απαιτήσεις.

Η τεχνολογία επηρεάζει το μέγεθος του παγκόσμιου πληθυσμού, το προσδόκιμο ζωής καθώς και το εργασιακό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η τεχνητή νοημοσύνη, η προηγμένη ρομποτική, οι 3D εκτυπωτές, το διαδίκτυο, η τεχνολογία στο cloud, οι ψηφιακές πλατφόρμες μεταμορφώνουν καθημερινά τον τρόπο ζωής και της εργασίας (Καλαθάκη, 2017). Επομένως, ο μαθητής της σημερινής εποχής χρειάζεται να εφοδιαστεί όχι μόνο με γνώσεις αλλά και με δεξιότητες καθώς θα πρέπει να έχει την ικανότητα να προσαρμόζεται και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις τρέχουσες τάσεις της τεχνολογίας.

Αντίστοιχα, η μετακίνηση του πληθυσμού στις μεγάλες πόλεις, το άνοιγμα των διεθνών συνόρων, η απελευθέρωση των αγαθών και των υπηρεσιών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο οδήγησαν σε μία παγκόσμια αγορά όπου άνθρωποι με ταλέντα και ικανότητες θα διακριθούν και θα γίνουν μέρος της παγκόσμιας οικονομίας ενώ εκείνοι που δεν θα διαθέτουν τις απαραίτητες εκείνες δεξιότητες και ικανότητες θα αποκλεισθούν από θέσεις εργασίας (Gratton, 2010). Επομένως, ο σημερινός μαθητής θα πρέπει να διαθέτει δεξιότητες που θα τον καθιστούν ευέλικτο και ικανό να προσαρμόζεται στις νέες αλλαγές όπου και όποτε αυτές συμβαίνουν.

Μία άλλη πρόκληση της σημερινής εποχής είναι η ανάπτυξη των ιδιαίτερων μεταναστευτικών ρευμάτων, η πληθυσμιακή γήρανση και η αστικοποίηση καθώς αποτελούν τις σημαντικότερες τάσεις που διαμορφώνουν το δημογραφικό τοπίο διεθνώς ενώ παράλληλα καθορίζουν τις κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις κάθε χώρας. Ιδιαίτερα, στις περισσότερο αναπτυγμένες χώρες οι πληθυσμοί των επόμενων δεκαετιών είναι πολύ πιθανόν να συρρικνωθούν λόγο της μείωσης των γεννήσεων αλλά και της πληθυσμιακής γήρανσης και θα έχουν μία περισσότερο ανομοιογενή εθνική και πολιτισμική σύνθεση (Τραγάκη, 2014, σελ.6). Ωστόσο, η ανάπτυξη της τεχνολογίας, η χρήση των ψηφιακών μέσων και του διαδικτύου έχουν το ρόλο του «κοινωνικού μεσάζοντα» δημιουργώντας νέα κοινωνικά δίκτυα και προωθώντας μη συμβατικές μορφές κοινωνικής επαφής (Τραγάκη, 2014, σελ.13).

Βάσει των παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι ο πολίτης του 21ου αιώνα ζει σε έναν κόσμο που αλλάζει συνεχώς και το μέλλον φαντάζει πιο αβέβαιο από ποτέ. Οι οικονομικές, τεχνολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες που διαμορφώνονται παγκοσμίως καταστούν επιτακτική την ανάγκη του επανασχεδιασμού των στόχων της εκπαίδευσης και τον εκσυγχρονισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού ώστε ο σημερινός μαθητής και πολίτης του αύριο να αναπτύξει τις απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες που θα τον βοηθήσουν να ανταποκριθεί στις προκλήσεις και να αδράξει τις ευκαιρίες που θα δημιουργηθούν στο μέλλον.

1.3. Πρακτικές ενσωμάτωσης των δεξιοτήτων μάθησης στο νηπιαγωγείο

Οι Thrilling και Fadel (2009) επισημαίνουν ότι: η επαγγελματική ζωή απαιτεί ομαδική συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργία νέων πραγμάτων· τα παιδιά περικλείονται από την τεχνολογία στην καθημερινότητά τους· ο κόσμος περιλαμβάνει προκλήσεις και προβλήματα που συνδέονται μεταξύ τους, και έτσι θα πρέπει να είναι και η εκπαίδευση. Επομένως, η ενσωμάτωση των δεξιοτήτων μάθησης στη σύγχρονη εκπαίδευση απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και στηρίζεται στις ακόλουθες αρχές:

- Η γνώση πρέπει να συνδέεται με τα προβλήματα του πραγματικού κόσμου, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν πώς αυτά που μαθαίνουν συνδέονται με τη ζωή τους και τον κόσμο γύρω τους.
- Η παροχή ευκαιριών στους μαθητές να εστιάζουν σε έργα και προβλήματα ώστε να μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους με νέους τρόπους και να επεκτείνουν τις ήδη κεκτημένες γνώσεις μέσω της συνεργασίας με άλλα άτομα.
- Η χρήση μεταγνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές ώστε να κατανοήσουν τις διαδικασίες σκέψης τους και την αποτελεσματικότητά τους.
- Η δυνατότητα χρήσης νέων τεχνολογιών από τους μαθητές για να ερευνούν, να αναλύουν, να μοιράζονται αυτά που μαθαίνουν.
- Ενασχόληση των μαθητών με την επίλυση σύνθετων προβλημάτων που απαιτούν υψηλά επίπεδα πνευματικής δραστηριότητας και οδηγούν σε νέες λύσεις και καινούργιους προβληματισμούς.
- Η παροχή ευκαιριών στους μαθητές να εργάζονται ομαδικά καθώς αναζητούν πληροφορίες, επιλύουν προβλήματα, μοιράζονται ιδέες και παράγουν καινούργιες ιδέες.

Η ενσωμάτωση δεξιοτήτων μάθησης στην τάξη προϋποθέτει εφαρμογή, συνδέσεις και συμμετοχή. Ουσιαστική μάθηση υπάρχει όταν υπάρχουν αυθεντικά πλαίσια μάθησης και όταν η μάθηση ενισχύεται με την πρακτική. Εμπλουτίζοντας τις δεξιότητες του 21ου αιώνα με θεματικές περιοχές που έχουν νόημα για τα παιδιά και ιδιαίτερα με διαθεματικό περιεχόμενο παρέχει στους μαθητές ισχυρή μαθησιακή ικανότητα και τους βοηθά να τη διατηρήσουν στο μέλλον (Beers,2011).

Η ενσωμάτωση των δεξιοτήτων μάθησης στα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να βασίζεται και στις ανάγκες και στα χαρακτηριστικά των σημερινών μαθητών οι οποίοι από το νηπιαγωγείο έως το πανεπιστήμιο θεωρούνται «ψηφιακοί ιθαγενείς» καθώς μεγαλώνουν στον κόσμο της ψηφιακής τεχνολογίας. Χωρίς ιδιαίτερη εκπαίδευση χρησιμοποιούν με άνεση υπολογιστές, βιντεοπαιχνίδια, ψηφιακές συσκευές αναπαραγωγής μουσικής, κινητά και άλλες ψηφιακές συσκευές (Prensky, 2001). Επομένως, οι σημερινοί μαθητές για να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα και να καλλιεργήσουν αποτελεσματικά τις δεξιότητες μάθησης θα πρέπει να εκπαιδεύονται σε ένα περιβάλλον που θα τους προσφέρει Beers, 2011):

- Ποικίλες μαθησιακές ευκαιρίες και δραστηριότητες.
- Χρήση των κατάλληλων τεχνολογικών εργαλείων για την επίτευξη μαθησιακών στόχων.
- Μάθηση με βάση το έργο και το πρόβλημα.
- Έμφαση στην έρευνα και στον πειραματισμό από τους ίδιους τους μαθητές.
- Συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης, τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης.

- Συχνές διαμορφωτικές αξιολογήσεις, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης της αυτοαξιολόγησης.

1.4. Οι δεξιότητες μάθησης μέσα από την εκπαιδευτική προσέγγιση STEAM.

Φαίνεται ότι υπάρχει μία φυσική αντιστοιχία μεταξύ των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και των βασικών αρχών της STEAM. Μέσα από την ενιαιοποίηση της επιστήμης, της τεχνολογίας, της μηχανικής, της τέχνης και των μαθηματικών, η προσέγγιση STEAM αποτελεί παράδειγμα διαθεματικής προσέγγισης που αποτελεί τη θεμελίωση ενός προγράμματος σπουδών για τον 21ο αιώνα. Η ενσωμάτωσης της STEAM στο αναλυτικό πρόγραμμα βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν ταυτόχρονα πολλαπλούς κλάδους της επιστήμης και παρέχει μαθησιακές εμπειρίες που επιτρέπουν στους μαθητές να διερευνήσουν, να ρωτήσουν, να ψάξουν, να ανακαλύψουν και να καινοτομήσουν (Colker & Simon, 2014).

Η εκπαιδευτική προσέγγιση STEAM στην προσχολική ηλικία καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία πιο ενδιαφέρουσα και τις δραστηριότητες πιο ελκυστικές και συνάδει και με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας που διακρίνονται από φυσική περιέργεια για τον κόσμο που τα περιβάλλει, ενώ παράλληλα ερμηνεύουν και κατανοούν το περιβάλλον γύρω τους αξιοποιώντας ιδέες και πρακτικές μέσα από τον πειραματισμό και την παρατήρηση και του φυσικού, τεχνητού και κοινωνικού κόσμου (Π.Σ. 2021).

Η ενασχόληση των μικρών μαθητών με εκπαιδευτικά προγράμματα STEAM έχει πολλαπλά οφέλη καθώς μέσα από την παρατήρηση, τον πειραματισμό, τον αναστοχασμό και την αιτιολόγηση αναπτύσσουν υψηλές ικανότητες επίλυσης προβλημάτων (Quigley, Jamil, & Herro, 2019). Οι γνωστικές ικανότητες που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά την επίλυση προβλημάτων τούς καθιστά πιο ικανούς να μεταφέρουν και να αξιοποιούν τις υπάρχουσες γνώσεις σε νέα πλαίσια και να καινοτομούν (Gess, 2017). Επίσης, ο μαθητής μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία με άλλα άτομα ενισχύει την αυτοπεποίθησή του, αποκτά περισσότερα μαθησιακά οφέλη και αναπτύσσει αυξημένες ικανότητες επίλυσης συγκρούσεων. Παράλληλα, η ενασχόληση των μαθητών με την Τέχνη προωθεί τη δημιουργικότητα τους και την καινοτομία (Liao, 2016). Τα παιδιά μέσα από την τέχνη εφαρμόζουν γνώσεις, οδηγούνται σε βαθύτερα νοήματα και αναπτύσσουν υψηλές διανοητικές δεξιότητες.

Βάσει των παραπάνω, διαφαίνεται ότι εκπαιδευτική προσέγγιση STEAM ενσωματώνει τα 4Cs των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα: τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και την επικοινωνία. Οι μαθητές εργάζονται ομαδικά για να δημιουργήσουν καινοτόμες λύσεις σε αυθεντικά προβλήματα και επικοινωνούν τις λύσεις τους με τους άλλους. Κατά τη διάρκεια της εργασίας τους οι μαθητές οικοδομούν δεξιότητες ζωής και καριέρας μαθαίνοντας να διαχειρίζονται σωστά το χρόνο τους, να αποκτούν αυτορρύθμιση και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με τα άλλα άτομα. Χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα τεχνολογικά εργαλεία για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, οι μαθητές εξοικειώνονται με τον κόσμο της ψηφιακής τεχνολογίας.

2. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η ενσωμάτωση των δεξιοτήτων μάθησης στο νηπιαγωγείο απαιτεί αυθεντικά πλαίσια μάθησης όπου η γνώση θα συνδέεται με τα

προβλήματα του πραγματικού κόσμου, έτσι ώστε ο σημερινός μαθητής του νηπιαγωγείου να καλλιεργήσει τις δεξιότητες μάθησης μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτόν και ταυτόχρονα να εκπαιδευτεί πώς να μαθαίνει, καθώς οι μαθησιακές του ανάγκες κατά τη διάρκεια της ζωής του θα μεταβάλλονται διαρκώς. Ο μαθητής που γνωρίζει πώς να μαθαίνει θα γίνει δια βίου μαθητής και θα αποκτήσει την ικανότητα να γνωρίζει τι χρειάζεται να μάθει την κατάλληλη στιγμή.
Η αποτελεσματική ενσωμάτωση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στη σύγχρονη εκπαίδευση προϋποθέτει την αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, των εκπαιδευτικών πρακτικών αλλά και της φιλοσοφίας των εκπαιδευτικών, ώστε οι δεξιότητες μάθησης να μην χαρακτηριστούν ως ένα επιπλέον μάθημα.

Βιβλιογραφία

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). "21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries." *OECD Education Working Papers*, *41*, 1-34

Beers, S. Z. (2011). 21st century skills: preparing students for THEIR future. STEM. Ανακτήθηκε από https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st_century_skills.pdf

Colker, L. J., & Simon, F. (2014). Cooking with STEAM. *Teaching Young Children*, *8*(1), 10-13.

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellanca, & R. Brandt (Eds). *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp.51-76). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Erdem, C. (2019). Introduction to 21st century skills and education. In C. Erdem, H. Bagci, & M. Kocyigit (Eds), *21st Century Skills and Education* (pp. 1-30). Cambridge Scholars Publishing.

Gess, A.H. (2017). Steam education: separating fact from fiction. *Technology and Engineering Teacher*, *77*(3), 39-41.

Gratton, L. (2010). The Future of work. *Business Strategy Review*, *21*(3), 16-23. Ανακτήθηκε από https://lesschmidt.net/ProblemSolved/wp-content/uploads/2012/01/Gratton-The-Future-of-Work.pdf

ΙΕΠ (2021). Επιμορφωτικό-υποστηρικτικό υλικό. Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» του ΙΕΠ με Κωδικό MIS 5092064.

ΙΕΠ (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*. Πράξη: «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» - MIS:5035542.

Καλαθάκη, Μ. (2017). *Τα σχολεία του 21ου αιώνα απέναντι στις νέες προκλήσεις της επιστήμης, της τεχνολογίας, της κοινωνίας για την απασχόληση, την έξυπνη και βιώσιμη ανάπτυξη*. Ανακοίνωση στο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση στην Επαγγελματική Ζωή: Διεθνείς Τάσεις και Προοπτικές», Κρήτη. Ανακτήθηκε από https://synedrioiteiekpek.files.wordpress.com/2018/02/cebaceb1cebbceb1ceb8ceb1cebaceb7-cebc21.pdf

Κόκκος, Α. (2005). «Να αναπτύξουμε τις κοινωνικές ικανότητες»: Για ποιο λόγο και με ποιον τρόπο; Ανακοίνωση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα. Ανακτήθηκε από https://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/06/praktika-synedriou-EEEE.pdf

Larson, L.C., & Miller, T. (2012). 21 st Century Skills: prepare students for the Future. *Kappa Delta Pi Record*, *47*(3), 121-123. Ανακτήθηκε από https://psyescola.weebly.com/uploads/3/0/5/0/30504900/interveno_escolar_para_as_competncias_do_sc.xxi.pdf

Liao, C. (2016). From Interdisciplinary to Trandisciplinary: an Arts-Integrated Approach to STEAM Education. *Art Education*, *69*(6), 44-49. Ανακτήθηκε από https://people.potsdam.edu/betrusak/521/Transdisciplinary%20STEAM.pdf

P21, (2019). 21st century learning for early childhood guide, Partnership for 21st century learning, Battelle for kids. Ανακτήθηκε από https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21EarlyChildhoodGuide.pdf

Piaget, J. (1960). *The child's concept of the word*. New Jersey: Helix Books, Rowan and Allend (1983 ed.).

Prensky, M (2001). Digital natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, *9*(5), 1-6. Ανακτήθηκε από https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Ράλλια, Θ., Καραφωτιά, Μ., & Τζοβλά, Ε. (2018). Σχολείο και καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, *6*(3), 77-90. Ανακτήθηκε από https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2018/teuxos3/teyxos_6_3_6.pdf

Quigley, C.F., Herro, D., & Jamil, F.M. (2017). Developing a conceptual model of STEAM teaching practices. *School science and mathematics*, *117* (1-2), 1-12.

Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st century learning. *Phi Delta Kappan*, *90*(9), 630-634.

Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε., & Παναγοπούλου, Ε. (2011). *Δημιουργική Σκέψη- Παραγωγή Καινοτόμων και Πρωτότυπων Ιδεών*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.

Συμβούλιο της Ευρώπης, (2018). *Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό*, Τόμος 2, μετάφραση, 2020. Ανακτήθηκε από https://rm.coe.int/rfcdc-greek-volume-2/1680a3bf13

Τζώτζου, Μ., Πούλου, Μ., Καραλής, Θ., & Υφαντή, Α. (2022). Μία 'οικοσυστημική' θεώρηση των αναδυόμενων προσκλήσεων στη σχολική εκπαίδευση του 21ου αιώνα- η περίπτωση του ελληνικού δημοσίου σχολείου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *11*(1),1-17.Ανάκτηση https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/28412/22917

Τραγάκη, Α. (2014). Δημογραφικές αλλαγές και κοινωνία πολιτών: αναζητώντας τη διασύνδεση. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, *42*, 120-139. Ανακτήθηκε από https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hpsa/article/view/14573/13171

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills. Learning for life in our times*. San Francisco: Jossy-Bass.

UNESCO (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Ανακτήθηκε από https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729

Υ.ΠΑΙ.Θ./ΙΕΠ (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου.* Πράξη «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)-ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ» με Κωδικό ΟΠΣ:295450, Υποέργο 1: «Εκπόνηση προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης».

Φλογαΐτη, Ε. (2011). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα: Πεδίο.

FRIEND-SHIP: Βελτιώνοντας την κοινωνική συμμετοχή μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω ενός προγράμματος παρέμβασης

Αβραμίδης Ηλίας
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστημιο Θεσσαλίας
avramidis@uth.gr
Νικολοπούλου Χρυσόθεμις
μετ/κη φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
cnikolopoulou@uth.gr
Τουλιά Αναστασία
Ακαδημαϊκή υπότροφος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
atoulia@uth.gr

Περίληψη
Οι σχέσεις μεταξύ ομηλίκων εντός σχολικού πλαισίου επηρεάζουν σημαντικά την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η παρούσα έρευνα περιγράφει τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης FRIEND-SHIP στην Ελλάδα. Το πρόγραμμα αποσκοπεί στην προώθηση θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα και στην ενδυνάμωση συγκεκριμένων κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (ενσυναίσθηση, συνεργασία, αυτοέλεγχος, αυτοπεποίθηση), οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για την ανάπτυξη προ-κοινωνικής συμπεριφοράς. Στην αξιολόγηση συμμετείχαν 85 μαθητές 9-12 ετών από πέντε τάξεις δύο δημοτικών σχολείων. Εννέα μαθητές προέρχονταν από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και 17 είχαν διαγνωστεί ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν το πρόγραμμα στις τάξεις τους. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν μικρή βελτίωση στις στάσεις των συμμετεχόντων μαθητών απέναντι στη διαφορετικότητα αλλά σημαντική ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Ιδιαίτερα θετικά κρίνονται τα αποτελέσματα για τους συμμετέχοντες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εν κατακλείδι, η εφαρμογή κοινωνικών παρεμβάσεων στην ολομέλεια της τάξης όπως το πρόγραμμα FRIEND-SHIP δύναται να καλλιεργήσει θετικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα και να ενισχύσει τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες όλων των εμπλεκόμενων μαθητών με αποτέλεσμα τη βέλτιστη κοινωνική τους συμμετοχή στο γενικό σχολικό πλαίσιο.

Λέξεις-Κλειδιά: συμπεριληπτική εκπαίδευση, κοινωνική συμμετοχή, πρόγραμμα παρέμβασης, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες

Εισαγωγή

Η ενταξιακή εκπαίδευση, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, δεν αφορά πλέον μόνο τους μαθητές με αναπηρίες αλλά απευθύνεται σε ένα ευρύ φάσμα μαθητικών διαφοροποιήσεων, όπως μαθητές από διαφορετικό εθνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο, διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα, πρόσφυγες-μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά πρότυπα και μαθητές με διαφορετικές ταυτότητες φύλου (Ainscow, 2016). Έτσι, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει πλέον στραφεί στο να ανακαλύψει αλλά και να εδραιώσει λυσιτελείς πρακτικές, οι οποίες θα προωθούν την

ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση και θα εμποδίζουν οποιαδήποτε είδους διάκριση ή περιθωριοποίηση. Ωστόσο, ο μεγάλος όγκος ερευνητικών εργασιών με εστίαση στην κοινωνική συμμετοχή αφορά μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην επόμενη ενότητα παρέχεται ένας ορισμός της έννοιας της «κοινωνικής συμμετοχής» και μερικές ενδεικτικές έρευνες από τη σχετική βιβλιογραφία.

1. Κοινωνική συμμετοχή μαθητών με ΕΕΑ

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Koster et al. (2009) ο όρος κοινωνική συμμετοχή κρίθηκε ως προσήκων για την αποτύπωση της κοινωνικής διάστασης της ένταξης. Σύμφωνα με τον προτεινόμενο ορισμό των Koster et al. (2009) η κοινωνική συμμετοχή περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: τις σχέσεις φιλίας, την ύπαρξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, την αποδοχή από τους άλλους, και την αυτο-αντίληψη της αποδοχής από τους συμμαθητές. Ένα συχνό γεγονός είναι η χαμηλή βαθμολόγηση των μαθητών με ΕΕΑ στις τρεις τελευταίες θεματικές πράγμα που υποδηλώνει τον αυξημένο κίνδυνο κοινωνικής περιθωριοποίησης (Huber et al., 2018 ·Bossaert et al., 2015). Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι μαθητές με ΕΕΑ απολαμβάνουν μικρότερη αποδοχή από τους συμμαθητές τους, βιώνουν σημαντικές δυσκολίες στη σύναψη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και έχουν λιγότερες φιλίες συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους (ΤΑ) συνομήλικους τους (Hoffmann et al., 2020).

Όσον αφορά τις φιλικές σχέσεις των μαθητών με διαφορετικό εθνικό ή φυλετικό υπόβαθρο, οι έρευνες δείχνουν υψηλά επίπεδα κοινωνικού αποκλεισμού (Krull et al., 2018) ιδιαίτερα για τα αγόρια (Huber et al., 2018), ενώ παρατηρείται έντονα το φαινόμενο της ομοιοφιλίας (Graham et al., 2011) δηλαδή του σχηματισμού φιλικών σχέσεων μεταξύ ατόμων με ίδια χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Συνεπώς, το μεταναστευτικό ή φυλετικό υπόβαθρο μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τον βαθμό της κοινωνικής αποδοχής και να αυξήσει τις πιθανότητες της κοινωνικής απόρριψης.

Σχετικά με τη διάσταση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν λιγότερες αλληλεπιδράσεις με τους ΤΑ συμμαθητές (Petry, 2018). Μάλιστα, τα παιδιά με ΕΕΑ επιλέγονται λιγότερο συχνά σε σχολικές δραστηριότητες από τους συμμαθητές τους (Schwab, 2018), γεγονός ιδιαίτερα ανησυχητικό, καθώς για τις μειωμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ευθύνονται και οι αντιλήψεις των ΤΑ μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με ΕΕΑ (De Leeuw et al., 2019).

Επιπροσθέτως, αναφορικά με τη διάσταση της κοινωνικής αποδοχής από τους συμμαθητές τους, οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με ΕΕΑ έχουν δυσμενή κοινωνική θέση μέσα στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης. Ειδικότερα, συγκριτικά με τους υπόλοιπους συμμαθητές γίνονται λιγότερο αποδεκτοί και είναι συχνά απορριπτόμενοι (Bossaert et al. 2015·Schwab, 2015).

Στον τομέα των φιλιών, τα παιδιά με ΕΕΑ συνάπτουν λιγότερες φιλίες συγκριτικά με τους ΤΑ συμμαθητές (Schwab, 2015), ενώ αρκετά συχνά οι φιλίες τους, χαρακτηρίζονται από ασυμμετρία (Frederickson, 2010) και είναι λιγότερο σταθερές (Schwab, 2019). Τέλος, όσον αφορά την αυτο-αντίληψη της κοινωνικής κατάστασης, οι έρευνες καταλήγουν σε αντικρουόμενα αποτελέσματα. Παλαιότερες μελέτες έχουν διαπιστώσει χαμηλό βαθμό αυτο-αντίληψης των μαθητών με ΕΕΑ (Lackaye & Margalit, 2006·Polychroni, et al., 2006), ενώ πιο σύγχρονες έρευνες δεν εντόπισαν τη διαφορά αυτή (Avramidis et al., 2018; Koster et al., 2010).

Συγκεφαλαιώνοντας, η βιβλιογραφία κατέδειξε ότι οι μαθητές με ΕΕΑ βιώνουν περισσότερα εμπόδια σχετικά με την κοινωνική συμμετοχή στο πλαίσιο της γενικής

τάξης με αποτέλεσμα να διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο απομόνωσης. Οι κοινωνικά αποκλεισμένοι μαθητές είναι πολύ πιθανό να οδηγηθούν σε αρνητική ακαδημαϊκή επίδοση που συχνά συνοδεύεται από ψυχοπαθολογικά συμπτώματα όπως κατάθλιψη (Kauffman & Landrum 2012· Ruijs et al., 2010). Συνεπώς, η ανεπαρκής κοινωνική συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ καθιστά σημαντικό διακύβευμα την υποστήριξη της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξή τους (Wilbert et al., 2020).

2. Κοινωνικές δεξιότητες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)

Το γεγονός ότι οι μαθητές με ΕΕΑ βιώνουν δυσκολίες στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων πιθανώς επηρεάζει ανασταλτικά τη δημιουργία θετικών κοινωνικών σχέσεων (Schwab, 2018). Οι συγκεκριμένοι μαθητές φαίνεται ότι δεν τυγχάνουν ίσης κοινωνικής αποδοχής και είναι πιο πιθανό να αναδειχτούν σε κοινωνιομετρικές έρευνες ως απορριπτόμενοι, περιθωριοποιημένοι ή κατέχοντες αμφιλεγόμενη κοινωνική υπόσταση εντός σχολικού περιβάλλοντος (Krull et al., 2014·Koster et al., 2010). Αν και η βιβλιογραφία περιλαμβάνει μελέτες οι οποίες κατέδειξαν ότι οι μαθητές με ΕΕΑ καταφέρνουν να αναπτύξουν κάποιες θετικές κοινωνικές σχέσεις στο δίκτυο της τάξης τους (Avramidis, 2010), οι περισσότερες έρευνες στο πεδίο αναφέρουν αρνητικά κοινωνικά αποτελέσματα για τους μαθητές με ΕΕΑ (Schwab , 2015· Nepi et al., 2013). Έχει διαπιστωθεί χαμηλή αυτοεκτίμηση και συνεχής προσπάθεια να διεκδικήσουν μια καλύτερη κοινωνική θέση μέσα στην ομάδα (Frostad et al., 2011).

Επί παραδείγματι, οι μαθητές με συμπεριφορικές δυσκολίες (ΣΔ) παρουσιάζουν αδυναμία ως προς την ανάπτυξη της ενσυναίσθησής τους, χρησιμοποιούν πιο συχνά τη σωματική και τη λεκτική επιθετικότητα ή την απόσυρση ως τρόπο επίλυσης των κοινωνικών τους προβλημάτων με αποτέλεσμα να τυγχάνουν χαμηλής κοινωνικής αποδοχής και να έχουν χαμηλά ποσοστά συμμετοχής σε ομάδες ομηλίκων (Frostad & Pijl, 2007), ενώ οδηγούνται συχνά στον κοινωνικό αποκλεισμό (Kauffman & Landrum, 2012). Παρόμοια είναι τα ευρήματα και για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ), καθώς διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο περιθωριοποίησης, βιώνουν περισσότερη μοναχικότητα και έχουν λιγότερους σταθερούς φίλους από τους τυπικά αναπτυσσόμενους (ΤΑ) συνομηλίκους τους (Schwab, 2019·Frostad et al., 2011). Τέλος, παιδιά με ειδικές γλωσσικές διαταραχές φαίνεται ότι χρησιμοποιούν πολύ περιορισμένα στρατηγικές διαπραγμάτευσης και επίλυσης προβλημάτων, δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν την οπτική γωνία και τις ανάγκες των άλλων, ενώ πιο εύκολα καταφεύγουν στην άσκηση σωματικής βίας ή στην παθητική απόσυρση (Marton et al., 2005).

Συνεπώς, οι μαθητές με ΕΕΑ διατρέχουν υψηλό κίνδυνο κοινωνικής απομόνωσης λόγω των ελλειμματικών κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Βέβαια, δεν πρέπει να παραλειφθεί ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές συχνά στερούνται ευκαιριών για αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους με αποτέλεσμα να μην έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Με απλά λόγια, η σχέση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής συμμετοχής είναι αμφίδρομη: οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την έναρξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και τη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων αλλά, ταυτόχρονα, οι κοινωνικές δεξιότητες αναπτύσσονται μόνο μέσα από την

κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους (Feldman et al., 2016· Nepi et al., 2013).

3. Το πρόγραμμα παρέμβασης FRIEND-SHIP

Το πρόγραμμα αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του ERASMUS+ Funding Program (Reference: 2019-1-AT01-KA201-05 1226) με στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής και την προώθηση της ένταξης όλων των μαθητών ηλικίας 8 έως 11 ετών. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα παρέμβασης διάρκειας 6 εβδομάδων, το οποίο συνίσταται από 12 συναντήσεις, 2 εβδομαδιαίως και διάρκειας εκάστης 40 με 60 λεπτών. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε ώστε να εφαρμοστεί από τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο τάξης και δομείται πάνω σε τρεις θεμελιώδεις άξονες: α. την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας και της κοινωνικής απόδοσης, β. την εκπαίδευση των μαθητών πάνω στον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας και γ. τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών για τη σύναψη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και τη διατήρηση των υπαρχουσών φιλιών. Το πρόγραμμα αποτελείται από τις παρακάτω συναντήσεις:

1η: Σπάζοντας τον πάγο και υπογράφοντας το συμβόλαιο
2η: Καλλιέργεια της συνεργασίας και της αλληλεγγύης στην τάξη
3η: Αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων
4η: Δυνατά σημεία και Αδυναμίες
5η: Γιορτάζοντας τη διαφορετικότητα
6η: Βάζοντας τον εαυτό μας στη θέση του άλλου
7η : Συμπεριφέρομαι στους άλλους όπως θέλω να μου συμπεριφέρονται
8η: Αναπτύσσοντας τον αυτό-έλεγχο και τη διεκδικητική συμπεριφορά
9η: Επίλυση κοινωνικών προβλημάτων
10η: Σχέσεις με τους συνομηλίκους και φιλίες
11η: Δημιουργώντας καινούριους φίλους και κρατώντας τους παλιούς
12η: Το τέλος του ταξιδιού

Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο των συνεδριών, τα υλικά και τις δραστηριότητες μπορούν να αναζητηθούν στην ηλεκτρονική σελίδα του προγράμματος.

4. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα μελέτη διαφέρει από προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες, καθώς δεν εστιάζει μόνο στην εξέταση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών και στη μέτρηση των στάσεων απέναντι στους μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Αντίθετα, αξιολογεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε στην ολομέλεια της τάξης με απώτερο σκοπό την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής όλων των μαθητών κι όχι μόνο συγκεκριμένων *μαθητών-στόχων*. Έτσι, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης FRIEND-SHIP αναφορικά με την ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών με ΕΕΑ στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναπτύχθηκαν είναι τα εξής:

1. Πως επηρεάζει το πρόγραμμα FRIEND-SHIP τις στάσεις των συμμετεχόντων μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με κοινωνικές δυσκολίες;

2. Σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα FRIEND-SHIP συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων μαθητών και

ειδικότερα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή από διαφορετικό φυλετικό και εθνικό υπόβαθρο;

3. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης FRIEND-SHIP και ποιες είναι οι_προτάσεις τους για τη βελτίωση του περιεχομένου και των δραστηριοτήτων του;

5. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε σχεδιασμό μικτών μεθόδων και υιοθετήθηκε πραγματιστικός επεξηγηματικός σχεδιασμός μικτών μεθόδων, ο οποίος περιλάμβανε συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων σε δύο ερευνητικές διαφορετικές φάσεις. Συγκεκριμένα, η ποσοτική φάση της έρευνας αφορούσε την εφαρμογή ενός πειραματικού σχεδιασμού με συλλογή δεδομένων πριν (Οκτώβριος 2021) και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης (Δεκέμβριος 2021). Η ποιοτική φάση που ακολούθησε περιλάμβανε ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς μετά την παρέμβαση.

6. Συμμετέχοντες

Στην ποσοτική έρευνα συμμετείχαν 85 μαθητές (46 κορίτσια και 39 αγόρια) πέντε τάξεων επιλεγμένων από δύο γενικά δημοτικά σχολεία. Η επιλογή των συμμετεχόντων σχολείων έγινε μετά από πρόσκληση που στάλθηκε σε όλα τα γενικά δημοτικά σχολεία μιας επαρχιακής πόλης. Οι συγκεκριμένοι μαθητές ήταν ηλικίας 9 έως 12 ετών και φοιτούσαν στις τρεις τελευταίες τάξεις. Στο συνολικό δείγμα εντοπίστηκαν εννέα μαθητές από διαφορετικό εθνικό ή φυλετικό υπόβαθρο και 17 μαθητές με ΕΕΑ. Όσον αφορά την ποιοτική έρευνα, σε αυτή συμμετείχαν 5 γυναίκες εκπαιδευτικοί ηλικίας 46 έως 55 ετών οι οποίες είχαν αξιοσημείωτη διδακτική εμπειρία (από 19 έως 29 χρόνια) και είχαν εφαρμόσει το πρόγραμμα.

7.Εργαλεία

Στην ποσοτική φάση της έρευνας διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες μαθητές ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς. Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου αποσκοπούσε στη συγκέντρωση δημογραφικών στοιχείων. Οι επόμενες δύο ενότητες αποτελούνταν από δύο κλίμακες εκ των οποίων η πρώτη ερευνά τις στάσεις των μαθητών απέναντι σε παιδιά με κοινωνικές δυσκολίες μέσω της χρήσης βινιετών, ενώ η δεύτερη μετρά τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τις κοινωνικο-συναισθηματικές τους δεξιότητες και την ψυχική τους ευεξία.

Διερεύνηση στάσεων. Σχεδιάστηκαν τέσσερις βινιέτες με σκοπό να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να στοχαστούν πάνω στα προφίλ διαφορετικών μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη βινιέτα αφορά μαθητή με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (συμβολικό όνομα Χασάν/Αϊσέ), η δεύτερη αντιστοιχεί σε μαθητή που μόλις έχει έρθει στην τάξη και δεν έχει συνάψει ακόμη φιλίες με τους συμμαθητές τους (Ιορδάνης/Ασπασία), η τρίτη σε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) (Μάρκος/Κλεοπάτρα) και η τέταρτη σε μαθητή με συμπεριφορικές δυσκολίες (ΣΔ) (Ισίδωρος/Ελπινίκη). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε 7 δηλώσεις που αφορούσαν τη στάση τους απέναντι στο μαθητή της κάθε βινιέτας χρησιμοποιώντας μια

τετράβαθμη κλίμακα Likert (1=Δεν ισχύει καθόλου, 4=Ισχύει πολύ). Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν τρεις δηλώσεις από το ερωτηματολόγιο ανίχνευσης στάσεων και πεποιθήσεων Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps, (CATCH – Rosenbaum et al., 1986), μία ερώτηση προήλθε από την κλίμακα μέτρησης στάσεων απέναντι σε συμμαθητές με αναπηρία του Gash (1993) και τα υπόλοιπα τρία ερωτήματα αναπτύχθηκαν για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Μέτρηση κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων. Για την εξέταση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών αξιοποιήθηκε μία τετράβαθμη κλίμακα Likert αποτελούμενη από 30 δηλώσεις (1=Δεν ισχύει καθόλου, 4=Ισχύει πολύ). Οι πρώτες 20 ερωτήσεις αφορούν τις αντιλήψεις των μαθητών για τις κοινωνικο-συναισθηματικές τους δεξιότητες και προήλθαν από το εργαλείο αξιολόγησης «Κοινωνικο-Συναισθηματικής Μάθησης και Ψυχικής Υγείας» (SSIS SEL Brief and Mental Health Scales – Elliott et al., 2020). Συγκεκριμένα, μέσω της χορηγούμενης κλίμακας μετρώνται η αυτεπίγνωση, η αυτοδιαχείριση, η κοινωνική επίγνωση, οι δεξιότητες σύναψης υγιών κοινωνικών σχέσεων και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Υψηλά σκορ υποδηλώνουν περισσότερο ανεπτυγμένες αντιλαμβανόμενες κοινωνικές δεξιότητες. Οι επόμενες δέκα δηλώσεις αφορούν την ψυχική ευεξία και προέρχονται από το εργαλείο «Emotional Behavior Concerns Scales» των Elliott et al. (2020). Συγκεκριμένα, οι 10 αυτές δηλώσεις αφορούν τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την εσωτερίκευση και την εξωτερίκευση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών τους ανησυχιών. Σε αυτούς του δύο παράγοντες, υψηλά σκορ υποδηλώνουν την ύπαρξη αυξημένης ανησυχίας.

Ο οδηγός συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς αποτελείται από 14 ερωτήσεις και αναπτύχθηκε από τους δημιουργούς του προγράμματος FRIEND-SHIP με σκοπό να αντλήσει πληροφορίες σχετικά με τη διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος και το βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις δυσκολίες που συνάντησαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και στις προτάσεις τους για βελτίωση του προγράμματος.

8. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Πριν τη διενέργεια της έρευνας αποκτήθηκε άδεια από την επιτροπή Δεοντολογίας Επιστημονικής Έρευνας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Αριθμός Πρωτοκόλλου 1.368). Επιπλέον, η συναίνεση των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών αλλά και η συγκατάθεση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα διασφαλίστηκαν πριν την έναρξη της έρευνας. Επίσης, δόθηκε το δικαίωμα στα παιδιά να αποχωρήσουν, ενώ στους εκπαιδευτικούς δόθηκε η δυνατότητα απόσυρσης του ενδιαφέροντος τους για συμμετοχή ακόμα και μετά τη διαδικασία της επιμόρφωσης. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου πριν και μετά την παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στην ολομέλεια της τάξης και η συμπλήρωση του διήρκεσε μία περίπου διδακτική ώρα. Οι συνεντεύξεις έγιναν ατομικά στον χώρο του σχολείου.

9. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μια σειρά από μη παραμετρικούς ελέγχους και συγκεκριμένα έλεγχος ζευγών του Wilcoxon, καθώς έπειτα από τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov σε όλες τις μεταβλητές εντοπίστηκε μη κανονική κατανομή των δεδομένων. Η παρούσα έρευνα για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων αξιοποίησε τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Thematic Analysis).

10. Αποτελέσματα

10.1. *Διερεύνηση στάσεων απέναντι σε μαθητές με κοινωνικές δυσκολίες*

Πίνακας 1: Στάσεις των συμμετεχόντων μαθητών απέναντι στους συμμαθητές με κοινωνικές δυσκολίες πριν και μετά την παρέμβαση

		T1 πριν την παρέμβαση		T2 μετά την παρέμβαση		
Περιπτώσεις	N	M	TA	M	TA	z
Χασσάν/Αϊσέ	85	3.13	.60	3.22	.55	-1.11
Ιορδάνης/ Ασπασία	85	3.26	.61	3.32	.58	-.53
Μάρκος/ Κλεοπάτρα	85	3.04	.55	3.15	.70	-1.48
Ισίδωρος/ Επλινίκη	85	2.94	.76	3.01	.80	-.87

Σημείωση: Οι z βαθμοί αναφέρονται στους εκπονούμενους ελέγχους ζευγών Wilcoxon

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, οι συμμετέχοντες μαθητές είχαν θετικές στάσεις απέναντι σε όλες τις περιπτώσεις μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες πριν την παρέμβαση. Μετά την παρέμβαση σημειώνεται περαιτέρω ενίσχυση των θετικών αυτών στάσεων, ωστόσο αυτή η αλλαγή των στάσεων δεν ήταν στατιστικώς σημαντική.

10.2. *Ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων*

Πίνακας 2: Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και ψυχική ευεξία όλων των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση

		T1 πριν την παρέμβαση		T2 μετά την παρέμβαση		
Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες	N	M	TA	M	TA	z
Αυτεπίγνωση	85	3.19	.57	3.32	.52	-1.58
Αυτο-διαχείριση	85	2.91	.62	3.17	.65	-3.68***
Κοινωνική επίγνωση	85	3.35	.53	3.51	.51	-2.16*
Δεξιότητες σχέσεων	85	3.44	.56	3.59	.45	-2.38*

Λήψη αποφάσεων	85	3.38	.57	3.52	.46	-1.95
Εσωτερίκευση Συναισθηματικής και Συμπεριφορικής Ανησυχίας	85	**1.87**	**.77**	**1.61**	**.63**	**-3.21*** **
Εξωτερίκευση Συναισθηματικής και Συμπεριφορικής Ανησυχίας	85	**1.75**	**.73**	**1.52**	**.53**	**-3.27*** **

Σημείωση1: Οι z βαθμοί αναφέρονται στους εκπονούμενους ελέγχους ζευγών Wilcoxon

Σημείωση2: *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Εντοπίστηκε αξιοσημείωτη βελτίωση σε όλες τις υπό μέτρηση δεξιότητες. Ωστόσο, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν αναφορικά με τις δεξιότητες της αυτο-διαχείρισης, της κοινωνικής επίγνωσης, και των δεξιοτήτων σχέσεων. Επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρξαν και στις δύο μεταβλητές που αφορούσαν την ψυχική ευεξία των μαθητών. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε σημαντική μείωση της εσωτερικευμένης και της εξωτερικευμένης ανησυχίας των μαθητών όπως επιδίωκε η παρέμβαση.

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι παραπάνω δείκτες για το υποδείγμα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (βλ. Πίνακα 3)

Πίνακας 3: Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και εικόνα ανησυχίας (συμπεριφορές εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

		Τ1 πριν την παρέμβαση		**Τ2 μετά την παρέμβαση**		
Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες	N	M	TA	M	TA	z
Αυτεπίγνωση	17	3.13	.71	3.51	.45	-1.79
Αυτο-διαχείριση	17	2.85	.72	3.25	.71	-2.27*
Κοινωνική επίγνωση	17	3.28	.59	3.56	.66	-1.23
Δεξιότητες σχέσεων	17	3.34	.63	3.66	.45	-1.79
Λήψη αποφάσεων	17	3.18	.76	3.57	.48	-2.29*
Συναισθηματική και Συμπεριφορική Ανησυχία (Εσωτερίκευση)	17	**2.10**	**.94**	**1.48**	**.60**	**-2,60****
Συναισθηματική και Συμπεριφορική Ανησυχία (Εξωτερίκευση)	17	**2.07**	**1.03**	**1.70**	**.74**	**-1,43***

Σημείωση1: Οι z βαθμοί αναφέρονται στους εκπονούμενους ελέγχους ζευγών Wilcoxon
Σημείωση2: *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη βελτίωση σε όλες τις υπό μέτρηση κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες. Ωστόσο, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μόνο στις δεξιότητες της αυτοδιαχείρισης και της λήψης αποφάσεων. Επιπλέον, σημειώθηκε στατιστικά σημαντική μείωση της εσωτερικευμένης και της εξωτερικευμένης ανησυχίας των μαθητών όπως επιδίωκε η παρέμβαση. Το μικρό μέγεθος του δείγματος (N=17) δεν επέτρεψε, εντούτοις, την ανίχνευση άλλων στατιστικώς σημαντικών διαφορών.

Πίνακας 4: Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και εικόνα ανησυχίας (συμπεριφορές εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης) μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο

		T1 Πριν την παρέμβαση		**T2 Μετά την παρέμβαση**		
Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες	N	M	TA	M	TA	z
Αυτεπίγνωση	9	3.22	.78	3.28	.42	-.10
Αυτο-διαχείριση	9	2.89	.83	3.17	.54	-1.36
Κοινωνική επίγνωση	9	3.22	.72	3.50	.48	-.91
Δεξιότητες σχέσεων	9	3.19	.63	3.47	.58	-1.62
Λήψη αποφάσεων	9	3.17	.68	3.42	.73	-1.26
Συναισθηματική και Συμπεριφορική Ανησυχία (Εσωτερίκευση)	9	**2.11**	**1.10**	**1.55**	**.71**	**-1.40**
Συναισθηματική και Συμπεριφορική Ανησυχία (Εξωτερίκευση)	9	**1.98**	**.96**	**1.58**	**.85**	**-.95**

Σημείωση1: Οι z βαθμοί αναφέρονται στους εκπονούμενους ελέγχους ζευγών Wilcoxon
Σημείωση2: *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Μικρή βελτίωση παρατηρήθηκε σε όλες τις υπό μέτρηση κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών από διαφορετικό εθνικό-φυλετικό περιβάλλον. Ωστόσο, οι παρατηρούμενες διαφορές δεν είναι στατιστικώς σημαντικές εξαιτίας του μικρού μεγέθους του δείγματος (N=9).

11. Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης

Όπως αναφέρθηκε ήδη, πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς μετά την υλοποίηση του προγράμματος. Η ανάλυση ανέδειξε τις εξής 9 θεματικές κατηγορίες: (α) κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (β) αποδοχή από συνομηλίκους (γ) αίσθημα του ανήκειν (δ) επίλυση συγκρούσεων (ε) κοινωνικός αποκλεισμός (στ) Στάσεις απέναντι στο σχολείο (ζ) Μοναχικότητα (η) Φιλίες (θ) συνολική αξιολόγηση του προγράμματος. Ωστόσο, λόγω περιορισμένου χώρου στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε μόνο στα δεδομένα που προέκυψαν από μία θεματική κατηγορία, αυτήν της συνολικής αξιολόγησης του προγράμματος.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, το πρόγραμμα απέβη εξαιρετικά αποτελεσματικό. Αρχικά, βελτιώθηκαν οι κοινωνικές συνδιαλλαγές των μαθητών με ακρογωνιαίο λίθο την ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας, σεβασμού, υποστήριξης και διαλλακτικότητας. Μάλιστα, οι μαθητές με κοινωνικές και συναισθηματικές

δυσκολίες και οι μαθητές από διαφορετικό φυλετικό και πολιτισμικό υπόβαθρο συμμετείχαν ενεργά σε ομαδικές δραστηριότητες με αποτέλεσμα την κοινωνική τους ένταξη, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησή τους και τη σύναψη νέων φιλιών. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε ένας εκπαιδευτικός:

Τ5*: «Σίγουρα κάποια παιδάκια τα οποία δεν ήταν ελληνόπουλα πιστεύω ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να εκφραστούν και πιστεύω ότι και οι άλλοι είχαν την ευκαιρία να τους ακούσουν και να καταλάβουν έτσι λίγο πιο βαθιά πώς αισθάνονται.»*

Αντίστοιχα, οι περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού περιορίστηκαν στο ελάχιστο, αφού μόνο ένας μαθητής με σοβαρές συμπεριφορικές δυσκολίες (ΣΔ) αντιστεκόταν στην παρέμβαση και συνέχιζε να επιδεικνύει μη αποδεκτές συμπεριφορές:

Τ3: «*Υπάρχει ακόμα μαθητής, ο οποίος συνεχίζει να είναι έτσι κάπως περιθωριοποιημένος. Αλλά δυστυχώς επειδή ο ίδιος κάνει πράγματα που δεν είναι αποδεκτά από τους άλλους, αυτοί τον αποφεύγουν.»*

Ακόμη, όσον αφορά την επίλυση των συγκρούσεων, παρατηρήθηκαν ικανοποιητικά αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος, καθώς οι περισσότεροι μαθητές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, διαχειρίζονταν αποτελεσματικά τον θυμό τους, αξιοποιούσαν τον διάλογο ως μέσω διευθέτησης, ενώ προωθήθηκε η αυτόνομη επίλυση των διενέξεων:

Τ2: «Μόνοι τους μπορούν να επιλύσουν συγκρούσεις, πολύ συχνά συμβαίνει και όλο και λιγότερο χρειάζεται η παρέμβαση κάποιου εκπαιδευτικού […] αν χρειαστεί θα γίνει πάλι διάλογος.»

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι εμπλουτίστηκε το ρεπερτόριο τεχνικών που διέθεταν οι ίδιοι για την προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής όλων των μαθητών. Ωστόσο, επεσήμαναν τις δυσκολίες τήρησης του χρονοδιαγράμματος του προγράμματος λόγω της διακοπής της σχολικής λειτουργίας εξαιτίας της πανδημίας Covid-19, ενώ προτάθηκε η μεγαλύτερη διάρκεια της παρέμβασης για την επιτυχή εσωτερίκευση των νέων δεξιοτήτων και τη δημιουργία ενός αυθεντικού ενταξιακού κλίματος. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε:

Τ5: «*Λέω ότι πρέπει το πρόγραμμα να είναι σε ετήσια βάση, γιατί αν είναι σε διαρκή βάση, δημιουργεί ένα υπόβαθρο καλό κι όλα αυτά, ας πούμε, αυξάνονται.»*

12. Συζήτηση

Αρχικά, η πρώτη επιδίωξη του προγράμματος FRIEND-SHIP αφορούσε την ανάπτυξη περισσότερο θετικών στάσεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες μαθητές και ιδιαίτερα απέναντι στους μαθητές με κοινωνικές δυσκολίες. Τα ευρήματα δηλώνουν ότι το πρόγραμμα ευνόησε σημαντικά την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ). Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, καθώς οι μαθητές με ΜΔ διατρέχουν υψηλό κίνδυνο κοινωνικής περιθωριοποίησης από τους συμμαθητές και βιώνουν περισσότερη μοναχικότητα (Schwab, 2018). Σημαντική βελτίωση, αν και μη στατιστικά σημαντική επήλθε και στις στάσεις των μαθητών απέναντι σε μαθητές με διαφορετικό εθνικό ή φυλετικό υπόβαθρο. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η μικρότερη βελτίωση σημειώθηκε στις στάσεις των μαθητών απέναντι σε μαθητές με συμπεριφορικές δυσκολίες, εύρημα που

καταδεικνύει τον υψηλό κίνδυνο απομόνωσης και αποκλεισμού που διατρέχουν αυτοί οι μαθητές. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με την έρευνα των Dimitrellou & Hurry (2018), καθώς φαίνεται ότι παιδιά με ΜΔ είναι περισσότερο αποδεκτά συγκριτικά με μαθητές με ΣΔ. Συνεπώς, επαληθεύεται το γεγονός ότι οι μαθητές με ΣΔ διατρέχουν υψηλό κίνδυνο απομόνωσης και αποκλεισμού (De Boer & Pijl, 2016). Ίσως η εφαρμογή προγραμμάτων με καθολικές αλλά και εστιασμένες παρεμβάσεις κρίνονται ως πιο κατάλληλες για τους συγκεκριμένους μαθητές, όπως φαίνεται από την αξιολόγηση αντίστοιχων προγραμμάτων (Garcia et al., 2019· Mikami et al., 2019).

Το δεύτερο σημαντικό αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας αφορά τη βελτίωση συγκεκριμένων κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων σε όλους τους συμμετέχοντες μαθητές. Η στατιστικώς σημαντική βελτίωση που παρατηρήθηκε στις δεξιότητες μπορεί να ερμηνευθεί, αν ληφθούν υπόψη οι δραστηριότητες του προγράμματος FRIEND-SHIP. Βασική αρχή του προγράμματος είναι η αναγνώριση όλων των παιδιών ως ισότιμων μελών της ομάδας. Αξιοποιήθηκαν δραστηριότητες που καλλιεργούν τόσο την αυτεπίγνωση όσο και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ενσυναίσθηση, ευνοούν την αποδοχή των διαφορετικών απόψεων και τη συνεργασία, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη που οδηγεί σε ενδοσκόπηση και αναστοχασμό, και εξασφαλίζουν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης συμμαθητών που πριν δεν είχαν επαφή. Ακόμη, επιλέχθηκαν δραστηριότητες προσομοίωσης, παιχνίδια ρόλων, κοινωνικές ιστορίες και η τεχνική των ανολοκλήρωτων ερωτήσεων. Στο πλαίσιο αυτό, δόθηκε η ευκαιρία σε μαθητές με έλλειμμα στην ανεκτικότητα και την αποδοχή του διαφορετικού να υποδυθούν πρόσωπα που θα ενσαρκώνουν αυτό που δυσκολεύονται να αποδεχθούν. Οι στρατηγικές και οι τεχνικές αυτές έχουν αξιοποιηθεί και έχουν εκτιμηθεί ως αποτελεσματικές και σε άλλα προγράμματα παρέμβασης (Garcia et al., 2019· Miller et al., 2017). Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επαληθεύουν το γεγονός ότι οι παρεμβάσεις με επίκεντρο την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση δεν επιφέρουν θετικά αποτελέσματα μόνο στους μαθητές με ΕΕΑ αλλά και σε όλους τους εμπλεκόμενους μαθητές (Garrote et al., 2017).

Όσον αφορά την καλλιέργεια ορισμένων κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΕΕΑ και των μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο η παρούσα έρευνα κατέδειξε σημαντικά αποτελέσματα. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απόρροια διδασκαλίας, μάθησης και εφαρμογής σε επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Merrell & Gimpel, 2014). Έτσι, μέσω του προγράμματος FRIEND-SHIP τα παιδιά με κοινωνικές δυσκολίες αλλά και οι μαθητές ΤΑ συμμετείχαν ενεργά σε δραστηριότητες που ενίσχυαν τη δεξιότητα της συναισθηματικής επίγνωσης και ρύθμισης. Επίσης, αξιοποιήθηκαν στρατηγικές εκπαίδευσης κοινωνικών αντιλήψεων σχετικά με την ερμηνεία των κοινωνικών σημάτων και την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές αναγνώρισαν τα εξωγλωσσικά και τα παραγλωσσικά στοιχεία ως έναν παράγοντα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Τέλος, πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες προσομοίωσης, ενώ οι δραστηριότητες έκλειναν με συζήτηση στην ομάδα και αναστοχασμό, τεχνικές που σε προγενέστερες έρευνας έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές (Garcia et al., 2019· Humphrey et al., 2018).

Ακόμη, βελτιώθηκε η αντίληψη ευεξίας των συμμετεχόντων μαθητών αφού καταγράφηκε μείωση της ανησυχίας αναφορικά με τα συναισθήματα και τις

συμπεριφορές εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές εξάσκησαν τη δεξιότητα του αυτο-ελέγχου και της διεκδικητικής συμπεριφοράς μέσα από το πρόγραμμα FRIEND-SHIP. Τα αποτελέσματα αυτά οδηγούν στη προσδοκία μείωσης των συναισθηματικών δυσκολίων των μαθητών λόγω της ενίσχυσης της διεκδικητικότητας και τη βελτίωση της προ-κοινωνικής συμπεριφοράς και της αποκλιμάκωσης του αισθήματος μοναχικότητας (Schwab, 2019). Συνεπώς, δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη σύναψη νέων ή τη διατήρηση υπαρχουσών φιλιών και τη συμμετοχή σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, καθώς αναπτύχθηκαν οι δεξιότητες σχέσεων με την καλλιέργεια του θετικού κλίματος, της ικανότητας για ενεργητική ακρόαση και τη μύηση στην αξία της προσφοράς βοήθειας.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επαληθεύουν τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με τη βελτίωση της δεξιότητας της αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων, γεγονός που συνεπάγεται μείωση της επιθετικότητας, άμβλυνση του αντιλαμβανόμενου θυμού, άσκηση περισσότερου αυτοελέγχου, συμμόρφωση σε αποδεκτούς κανόνες και βελτιωμένη ικανότητα διαχείρισης διενέξεων, όταν εφαρμόζονται προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Brouzos et al., 2019 · Kourmousi et al., 2018).

Τέλος, το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης FRIEND-SHIP και τις προτάσεις τους για βελτίωση του περιεχομένου και των δραστηριοτήτων του. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών, το πρόγραμμα συνέβαλε στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων στους μαθητές μέσα από την αλληλεπίδραση τους σε διάφορες δραστηριότητες. Επιπλέον, το πρόγραμμα ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικό για την ενίσχυση κάποιων μαθητών που αρχικά είχαν εντοπιστεί ως κοινωνικά απομονωμένοι στο δίκτυο της τάξης τους. Οι συγκεκριμένοι μαθητές κατάφεραν μετά την εφαρμογή του προγράμματος να συνάψουν φιλικές σχέσεις ενώ σημειώθηκε ταυτόχρονη ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους. Το αποτέλεσμα αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό αφού επιβεβαιώνει τη σημασία της δημιουργίας φιλικών σχέσεων για την αυτοαντίληψη των μαθητών (Rubin et al., 2015). Ταυτόχρονα, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η βελτίωση της κοινωνικής αποδοχής όλων των μαθητών μιας τάξης ενδυνάμωσε τις κοινωνικο-συναισθηματικές τους δεξιότητες και συνέβαλε στην ενίσχυση των αισθημάτων ψυχικής ευεξίας.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιες περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού συνέχισαν να υφίστανται και μετά το πέρας της παρέμβασης. Οι περιπτώσεις αυτές αφορούσαν κυρίως μαθητές με συμπεριφορικές δυσκολίες. Αυτό το εύρημα ήταν αναμενόμενο αφού αποτελεί συχνή ερευνητική διαπίστωση πως οι μαθητές με συμπεριφορικές δυσκολίες αντιστέκονται περισσότερο στην αλλαγή και πως η βελτίωση της κοινωνικής τους αποδοχής μπορεί να είναι παροδική ή εύθραυστη (Frederickson et al., 2005). Για παράδειγμα, οι Frederickson και Turner (2003) παρατήρησαν μετά την εφαρμογή του προγράμματος του κύκλου των φίλων μικρές αλλαγές στις αντιλήψεις των μαθητών με συμπεριφορικές δυσκολίες σχετικά με την κοινωνική τους αποδοχή. Αυτό ίσως να σημαίνει πως οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσιάζουν χαμηλή ή ανεπαρκώς ανεπτυγμένη κοινωνική αυτο-αντίληψη ακόμη και μετά την

εφαρμογή προγράμματος στήριξης/παρέμβασης. Εξάλλου, σύμφωνα με τους Schwab (2015) και Pijl και Frostad (2010) οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν χαμηλότερη κοινωνική αυτο-αντίληψη από τους ΤΑ συνομηλίκους τους και έχουν αρνητικές πεποιθήσεις για την κοινωνική τους ένταξη.

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διάρκεια και την ένταση των συνεδριών ήταν αναμενόμενες αφού αναγκάστηκαν να εφαρμόσουν το πρόγραμμα κάτω από αντίξοες συνθήκες λόγω της πανδημίας COVID-19. Συγκεκριμένα, και στα δύο συμμετέχοντα σχολεία έγιναν αναγκαίες προσαρμογές προκειμένου να εφαρμοστεί το πρόγραμμα με ασφάλεια αλλά και συνέπεια, γεγονός που εξασφαλίστηκε μέσω της εποπτείας της εφαρμογής από την ερευνητική ομάδα (Garcia-Bacete et al., 2019· Nota et al., 2018).

13. Συμπεράσματα

Κινούμενη στο πλαίσιο της σύγχρονης ερευνητικής εστίασης, η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι η εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης που δεν επικεντρώνονται σε *μαθητές-στόχους* αλλά εφαρμόζονται στο σύνολο της γενικής τάξης επιφέρουν θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στους μαθητές με κοινωνικές δυσκολίες αλλά και σε όλους τους συμμετέχοντες μαθητές (Garrote et al., 2017), γεγονός που συντελεί σε μεταβολές των στάσεων και των αντιλήψεων σε συστημικό επίπεδο. Πρέπει, εξάλλου, να ληφθεί υπόψη ότι το κοινωνικό δίκτυο της τάξης είναι σε θέση να ενδυναμώσει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες και ταυτόχρονα το δίκτυο να βελτιώσει τις δικές του στάσεις απέναντι σε αυτούς τους μαθητές (Hassani et al., 2021). Έτσι, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι καλλιεργήθηκαν οι δεξιότητες που είναι κατάλληλες για την ηλικία των συμμετεχόντων μαθητών με προσαρμοσμένες δραστηριότητες, γεγονός που διευκολύνει τη δημιουργία φιλιών (Pijl et al., 2008) και στηρίζει την επαρκή ανταπόκριση σε διαφορετικές επικοινωνιακές συνθήκες. Το πρόγραμμα μπορεί να αποτελέσει παράγοντα ενίσχυσης της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών, καθώς προωθεί την αποδοχή από τους άλλους, βοηθά τη σύναψη φιλικών σχέσεων και την αποτελεσματικότερη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων. Συνεπώς, το πρόγραμμα είναι δυνατόν να γεφυρώσει την απόσταση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη και να δημιουργήσει αυθεντικές ενταξιακές συνθήκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης.

14. Περιορισμοί έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Είναι γεγονός ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αποτελέσουν έρεισμα για αισιόδοξες εξελίξεις στον τομέα της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ. Αρχικά, ο πρώτος περιορισμός αφορά την μη τήρηση του προβλεπόμενου χρονοδιαγράμματος για την εφαρμογή της παρέμβασης λόγω των συνθηκών που δημιούργησε η πανδημία COVID-19. Ακόμα, ένας περιορισμός σχετίζεται με το βολικό δείγμα της έρευνας και τον μικρό αριθμό των μαθητών τόσο με ΕΕΑ όσο και από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, καθιστώντας την έρευνα μικρής κλίμακας.

Όσον αφορά τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα, κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή μακροχρόνιων ερευνών, ώστε να διαπιστωθεί αν τα προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόζονται στην ολομέλεια της τάξης είναι δυνατόν να

επιφέρουν αποτελέσματα ανθεκτικά στον χρόνο και να βελτιώσουν την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Abingdon: Routledge.

Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social behavior. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429.

Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(2), 221–234.

Bossaert, G., De Boer, A., Frostad, P., Pijl, S., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, *34*(1), 43-54.

Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., Vlachioti, A., & Baourda, V. A (2019). A coping-oriented group intervention for students waiting to undergo secondary school transition: Effects on coping strategies, self-esteem, and social anxiety symptoms. *Psychology in the Schools*, *57*(1), 31-43.

De Boer, A., & Pijl, S. (2016). The acceptance and rejection of peers with ADHD and ASD in general secondary education. *The Journal of Educational Research*, *109*(3), 325-332.

De Leeuw, R., de Boer, a., & Minnaert, A. (2019). Student voices on social exclusion in general primary schools. In: S. Schwab, M. Nel & F. Hellmich (eds). (2019). *Social Participation of Students with Special Educational Needs in Mainstream Education.* London and New York: Routledge, 4-24.

Dimitrellou, E., & Hurry, J. (2018). School belonging among young adolescents with SEMH and MLD: the link with their social relations and school inclusivity. *European Journal of Special Needs Education*, *34*(3), 312-326

Elliott, S., Anthony, C., DiPerna, J., Lei, P., & Gresham, F. (2020). *SSIS SEL Brief + Mental Health Scales: Expanded user guide & technical manual.* USA: Sail Colab.

Feldman, R., Carter, E. W., Asmus, J., & Brock, M. E. (2016). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, *82*(2), 192-208.

Frederickson, N. (2010) Bullying or befriending? Children's responses to classmates with special needs. *British Journal of Special Education, 37*, 4-12.

Frederickson, N., & Turner, J. (2003). Utilizing the classroom peer group to address children's social needs: An evaluation of the Circle of Friends intervention approach. *The Journal of Special Education, 36*(4), 234-245.

Frederickson, N., Warren, L., & Turner, J. (2005). "Circle of Friends"—An Exploration of Impact Over Time. *Educational psychology in practice*, *21*(3), 197-217.

Frostad, P., Mjaavatn, P. & Pijl, S. J. (2011). The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway, *London Review of Education*, *9*(1), 83-94

Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education, 22*(1), 15-30.

García Bacete, F., Marande, G., & Mikami, A. (2019). Evaluation of a multi-component and multi-agent intervention to improve classroom social relationships among early elementary school-age children. *Journal of School Psychology, 77*, 124-138.

Garrote, A., Dessemontet, R. S., & Opitz, E. M. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, *20*, 12-23.

Gash, H. (1993). A constructivist attempt to change attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 8*(2), 106-125.

Graham, S., Taylor, A., & Ho, A. (2011). Race and Ethnicity in Peer Relations Research. In: K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (eds). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. (pp. 394–413). New York: The Guilford Press.

Hassani, S., Alves, S., Avramidis, E., & Schwab, S. (2021) The Circle of Friends intervention: a research synthesis. *European Journal of Special Needs Education*, 1-19. doi: 10.1080/08856257.2021.1911522

Hoffmann, L.,Wilbert, J., Lehofer,M., and Schwab, S. (2020). Are we good friends? – friendship preferences and the quantity and quality of mutual friendships. *European Journal of Special Needs Education*, *36*(4), 502-516.

Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2018). The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background: an experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(2), 269-285.

Humphrey, N., Barlow, A., & Lendrum, A. (2018). Quality Matters: Implementation Moderates Student Outcomes in the PATHS Curriculum. *Prevention Science, 19*(2), 197-208.

Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2012). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth.* 10th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. J. (2009). Being part of the peer group: A literature study focussing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 13,* 117–140.

Koster, M., Pijl, S., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education, 57*(1), 59-75.

Kourmousi, N., Markogiannakis, G., Tzavara, C., Kounenou, K., Mandrikas, A., Christopoulou, E., & Koutras, V. (2018). Students' psychosocial empowerment with the 'Steps for Life' personal and social skills Greek elementary programme. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*(5), 535–549.

Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). The Social and Emotional Situation of First Graders with Classroom Behavior Problems and Classroom Learning Difficulties in Inclusive Classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 12*(2),169–190

Krull J., Wilbert J., Hennemann T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A crosslagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, *33*, 235-253.

Lackaye, T., & Margalit, M. (2006). Comparisons of Achievement, Effort, and Self-Perceptions Among Students With Learning Disabilities and Their Peers From Different Achievement Groups. *Journal Of Learning Disabilities*, *39*(5), 432-446.

Marton, K., Abramoff, B., & Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders,* *38*(2), 143-162.

Merrell, K. W., & Gimpel, P. G. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.

Mikami, A. Y., Owens, J. S., Hudec, K. L., Kassab, H., & Evans, S. W. (2019). Classroom Strategies Designed to Reduce Child Problem Behavior and Increase Peer Inclusiveness: Does Teacher Use Predict Students' Sociometric Ratings? *School Mental Health, 12*(2), 250–264.

Miller, C. F., Kochel, K. P., Wheeler, L. A., Updegraff, K. A., Fabes, R. A., & Martin, C. L. et al. (2017). The efficacy of a relationship building intervention in 5th grade. *Journal of School Psychology, 61*, 75–88.

Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F., & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education, 28*(3), 319-332.

Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2018). School inclusion of children with intellectual disability: An intervention program. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 44*, 439-446.

Petry, K. (2018). The relationship between class attitudes towards peers with a disability and peer acceptance, friendships and peer interactions of students with a disability in regular secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(2), 254-268.

Pijl, S., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, *25*(1), 93-105.

Pijl, S., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools', *Scandinavian Journal of Educational Research*, *52*(4), 387- 405.

Polychroni, F., K. Koukoura, and I. Anagnostou. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education, 21*, 415–430.

Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, *11*, 517–530.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., and Bowker, J. C. (2015). Children in Peer Groups, In: R.M. Lerner, M.H. Bornstein, & T. Leventhal Hoboken (eds). *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, (pp. 175–222). NJ: Wiley.

Ruijs, N., Peetsma T. D., & Van der Veen, I. (2010). The Presence of Several Students with Special Educational Needs in Inclusive Education and the Functioning of Students with Special Educational Needs. *Educational Review, 62*(1), 1 – 37.

Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research In Developmental Disabilities, 43-44*, 72-79.

Schwab, S. (2018). Peer-relations of students with special educational needs in inclusive education. In: Polenghi, S., Fiorucci, M., & Agostinetto, L. (eds.). *Diritti Cittadinanza Inclusione*. (pp. 15-24). Rovato: Pensa MultiMedia.

Schwab, S. (2019). Friendship stability among students with and without special educational needs. *Educational Studies*, *45*(3), 390-401.

Wilbert, J., Urton, K, Krull, J, Kulawiak, P. R., Schwalbe, A., & Hennemann, T. (2020). Teachers' Accuracy in Estimating Social Inclusion of Students With and Without Special Educational Needs. *Frontiers in Education*, 5, 598330. doi: 10.3389/feduc.2020.598330

«Ποιος είν΄ τούτος που λαλεί…; Προσεγγίζοντας βιωματικά στο Μουσικό Σχολείο τις αφηγήσεις ζωής καλλιτεχνών. Η περίπτωση της Γιώτας Βέη»

Μαρία Βε
Φιλόλογος MEd-Μουσικός
vemariatr@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία διδακτική πρόταση για την εφαρμογή της βιογραφικής προσέγγισης στη λαογραφική έρευνα μέσα από Αφηγήσεις Ζωής σε ένα σχολείο ιδιαίτερης φυσιογνωμίας, όπως το Μουσικό Σχολείο, έχοντας ως μελέτη περίπτωσης μία καταξιωμένη εκπρόσωπο του δημοτικού τραγουδιού, τη Γιώτα Βέη. Το ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη έρευνα προήλθε από τη διαπίστωση ότι οι μαθητές-τριες έδειξαν να έχουν περιορισμένο πεδίο γνώσης εκπροσώπων της γνήσιας δημοτικής παράδοσης, ενώ ταυτόχρονα ενδιαφέρθηκαν να γνωρίσουν την προσωπικότητα και την προσφορά τους. Μέσω της αφήγησης ζωής και των μεθοδολογικών εργαλείων της προσέγγισής της στοχεύουμε στην ανάπτυξη των ερευνητικών δεξιοτήτων των παιδιών, ειδικά στον τομέα της Ψηφιακής Λαογραφίας, στην απόκτηση εμπειρίας στην καταγραφή και αξιοποίηση οπτικοακουστικών τεκμηρίων, στην παραγωγή πρωτότυπου ψηφιακού υλικού και, εν γένει, στη μύησή τους στην εθνογραφική έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, Λαογραφία, Αφηγήσεις Ζωής, Δημοτικό τραγούδι, Οπτική Εθνογραφία

Abstract

This paper is a teaching proposal which can be applied in Music Schools and deals with Narratives of Life; our case study is Giota Vei's (a renowned representative of folk singing) narration of life and career. The discovery that students from Lamia's Music School seemed to have limited knowledge about several representatives of the genuine folk tradition and were interested to learn about their personalities and contribution led to the designing of this proposal. Through the narration of Giota Vei's life and career we aim at the development of the students' research skills, especially in Digital Folklore, the experience of recording and utilizing audiovisual evidence, the production of original digital material and in general at their first steps to ethnographic research.

keywords: Education, Folklore, Narratives of Life, Popular songs, Visual Ethnography

1.Θεωρητικό πλαίσιο: θεωρητική προσέγγιση και εννοιολογική ανάλυση –θέματα θεωρίας του διδακτικού σεναρίου

Υποκείμενες θεωρίες μάθησης

Οι παιδαγωγικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η πρόταση είναι ο εποικοδομισμός, η κατευθυνόμενη διερευνητική μέθοδος της ανακαλυπτικής μάθησης και των γνωστικών θεωριών (Piaget, 1979, Bruner, 1995), καθώς και οι αρχές της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας (Vygotsky, 1997). Επίσης, εφαρμόζεται η διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων (Θεοφιλίδης, 1987; Χρυσαφίδης 2000) και τα ομαδοσυνεργατικά σχήματα (Ματσαγγούρας, 1987).

Η ομαδική μάθηση και η τέχνη της ζωής στα Μουσικά Σχολεία

Τα Μουσικά Σχολεία εγγυώνται την εργασία των μαθητών και των δασκάλων σε ομάδες ενώ το μάθημα των Μουσικών Συνόλων αποτελεί ένα έξοχο παράδειγμα εφαρμογής της ανωτέρω μεθόδου. Στο πεδίο της μουσικής εκτέλεσης οι μαθητές/τριες, οι οποίοι ενεργούν σε συνεργατικά μαθησιακά περιβάλλοντα- εν αντιθέσει με όσους δραστηριοποιούνται εντός ατομικών ή ανταγωνιστικών μαθησιακά συνθηκών- αποκτούν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους αντλώντας ικανοποίηση και αποκτώντας κίνητρα για ομαδοσυνεργατική έκφραση και δημιουργία.

Αυτό που καταφέρνει ένα Μουσικό Σχολείο είναι η αποκατάσταση της σχέσης του ανθρώπου με τη μουσική ως πρακτική που δεν διαχωρίζεται από την καθημερινότητα. Οι μαθητές των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών οργανισμών έχουν τη μοναδική ευκαιρία να προσεγγίσουν τη μουσική από πολλές και διαφορετικές οπτικές γωνίες και ιδεολογικές θεωρήσεις βιώνοντάς την παράλληλα ως ΄πράξη φυσιολογική΄ (Καψοκαβάδης, 2017)

Λαογραφία

Ως λαογραφία έχει αποδοθεί στα ελληνικά ο διεθνώς καθιερωμένος όρος φολκλόρ. Στην Ελλάδα η Λαογραφία ως όρος είναι δημιούργημα του Νικολάου Πολίτη ενώ σκοπός της είναι αφενός ο εντοπισμός και η καταγραφή των εκδηλώσεων του παραδοσιακού και λαϊκού πολιτισμού και αφετέρου η ερμηνεία τους. Ο λαογράφος δύναται να ακολουθήσει διαφορετικές μεθόδους για την εκτέλεση της εργασίας του. Επιπλέον, η Λαογραφία ενδιαφέρεται κατά κύριο λόγο για την πλευρά που συνδέεται με την προφορικότητα. Η αστική λαογραφία είναι σχεδόν ταυτόσημη με την Κοινωνική Ανθρωπολογία (Τζάκης, 2002).

Λαογραφία και Εκπαίδευση

Το σχολείο αποτελεί ένα πεδίο, το οποίο προσφέρεται για δραστηριότητες λαογραφικού χαρακτήρα γιατί το περιεχόμενο του λαϊκού πολιτισμού μπορεί να λειτουργήσει ως διδακτικό υλικό, μέσω του οποίου αναδεικνύεται η ουσία των

λαϊκών φαινομένων και εξηγείται στους μαθητές -τριες η συμμετοχή και η βιωματική σχέση με τα αντίστοιχα του παρόντος (Μερακλής, 2001).

Λαογραφία και Αφηγήσεις Ζωής

Η Λαογραφία έχει διασώσει πολύ σημαντικό αρχειακό υλικό για τις προφορικές αφηγήσεις και τις αφηγήσεις ζωής.

Η Μέλπω Λογοθέτη-Μερλιέ κατανόησε πολύ νωρίς την ανάγκη συσχετισμού του μέρους με το όλο στη μουσικολογική καταγραφή των τραγουδιών (Μερακλής, 1996). Στη μελέτη της «Η μουσική λαογραφία στην Ελλάδα» (1935) έδινε τη μέθοδο καταγραφής των τραγουδιών, η οποία ενδιαφερόταν για τον κοινωνικό φορέα των τραγουδιών, τον οποίο και βιογραφούσε (Κακάμπουρα, 2011).

Η Άλκη Κυριακίδου-Νέστορος (1993) αντιμετωπίζει τις Αφηγήσεις Ζωής ως μέθοδο σύνδεσης της λαογραφίας με την προφορική ιστορία, ενώ ο Βασίλης Νιτσιάκος (1995:79-132) εφαρμόζει την τεχνική των βιο-ιστοριών (life histories), της βιογραφικής μεθόδου, για να διερευνήσει την υποκειμενική βίωση, πρόσληψη και αναπαράσταση διαφόρων συνθηκών διαβίωσης μεταναστευτικών πληθυσμών στην περιοχή της Κόνιτσας.

Ο Ευάγγελος Αυδίκος (2001: 15-158) υποστηρίζει σε μελέτη του για τις σχέσεις της λαογραφίας με την προφορική ιστορία ότι τα δεδομένα της προφορικότητας και της συλλογικής μνήμης που χαρακτηρίζουν την προφορική ιστορία «…επιτρέπουν στη λαογραφία να εισέλθει στο ερευνητικό πεδίο εμβαπτισμένη στην επιστημονική της κληρονομιά, η οποία ανανεώνεται με τη νέα αντίληψη για την προφορικότητα, την παραδοσιακότητα και τη συλλογική μνήμη¨».

Εδώ τίθενται δύο βασικά ερωτήματα (Τσιώλης, 2012):

1) Μπορούν οι προφορικές βιογραφικές αφηγήσεις, που παράγονται στο πλαίσιο αφηγηματικών συνεντεύξεων, να αποτελέσουν πηγή επιστημονικής γνώσης; Και αν ισχύει κάτι τέτοιο, τότε:

2) Τι είδους ερευνητικά ερωτήματα μπορούμε να απαντήσουμε μέσα από τη μεθοδική ανάλυση και επεξεργασία τους; Σύμφωνα με την ανάλυση του Τσιώλη (2012) «οι προφορικές αφηγήσεις και οι εξιστορημένες ιστορίες ζωής είναι πολύτιμο υλικό για την κοινωνική έρευνα». Θα πρέπει, ωστόσο, να τις κατανοούμε, όχι μονοσήμαντα, αλλά ως σύνθετες κατασκευές και να έχουμε κατά νου τα πολλαπλά επίπεδα στα οποία παραπέμπουν. Ως προς το δεύτερο ερώτημα, ο ίδιος επισημαίνει πως η βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση ενδείκνυται για τη μελέτη των τρόπων με τους οποίους «οι κοινωνικοί δρώντες προσοικειώνονται τις κοινωνικές μεταβολές, όπως αυτές διαθλώνται μέσα από την κοινωνικά και ιστορικά συγκροτημένη υποκειμενικότητά τους».

Εθνογραφία

Η Εθνογραφία ως εργαλείο της λαογραφικής έρευνας είναι μία ευρέως διαδεδομένη μέθοδος συλλογής πληροφοριών μέσα από τη διάδραση του Εθνογράφου με το πολιτισμικό και κοινωνικό πεδίο. Πρόκειται για μια

προσέγγιση κατανόησης της κοινωνίας, του πολιτισμού και των υποκειμένων μέσα από την ανάγνωση και τις εμπειρίες του/της εθνογράφου (Pink, 2004, 2007) ενώ αναδείχθηκε ως το «αναδυόμενο διεπιστημονικό φαινόμενο» (Clifford, 1986) όταν, κατά τη δεκαετία του 1980, οι «εθνογραφικές περιγραφές και ερμηνείες» πέρασαν και σε άλλα επιστημονικά πεδία όπως οι πολιτισμικές σπουδές, η ιστορία κα. Η επιτόπια εθνογραφική έρευνα έχει θεωρηθεί και συχνά συνεχίζει να θεωρείται ως η κατεξοχήν μέθοδος της Ανθρωπολογίας, που τη διακρίνει από τις άλλες κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. (Καλαντζής, 2012).

Οπτική Εθνογραφία

Η Οπτική Εθνογραφία είναι το είδος της Εθνογραφίας που αξιοποιεί τα οπτικά μέσα και τις πληροφορίες τους σε μία προσπάθεια να κατανοήσουμε έναν πολιτισμό που τον καθιστούν ορατό και το πλαίσιο αναφοράς είναι συνήθως μικρότερο από ολόκληρο τον πολιτισμό (Κακάμπουρα & Κασσαβέτη, 2018). Στην Ελλάδα το πεδίο της Οπτικής Εθνογραφίας συνδέεται περισσότερο με τις καταγραφές που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της λαογραφικής έρευνας και χρησιμοποιεί ως πρώτη ύλη εθνογραφικές καταγραφές, φωτογραφίες, βιντεοσκοπημένο υλικό, εθνογραφικό φιλμ.

Εθνογραφία και βιογραφία

Η βιογραφία συνδέεται δομικά με την εθνογραφία. Αμφότερες αποτελούν διακριτά είδη συγγραφικής παραγωγής. Η ειδολογική αυτή σύνδεση οφείλεται κυρίως σε μια πρακτική συνάφεια: και οι δύο τέχνες παράγουν κείμενα. Ωστόσο τα βιογραφικά και τα εθνογραφικά κείμενα δεν παρουσιάζουν λογοτεχνική μόνο συγγένεια αλλά και ανθρωπολογική.

Βιογραφική μέθοδος -αφηγήσεις ζωής (βιοϊστορίες - προφορική ιστορία)

Η βιογραφική μέθοδος είναι η μελετημένη συλλογή και η ερευνητική χρήση τεκμηρίων ζωής, ιστοριών, απολογισμών και αφηγήσεων, που περιγράφουν καθοριστικές σημαδιακές στιγμές της ζωής συγκεκριμένων ανθρώπων (Μαδιανού,2011; Καψοκαβάδης, 2017).

Η βιογραφική μέθοδος ανήκει στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας των κοινωνικών επιστημών και το κυριότερο χαρακτηριστικό της είναι ότι επιδιώκει να κατανοήσει τα κοινωνικά φαινόμενα ερμηνεύοντας βιογραφικά αφηγηματικά κείμενα.

Η πρώτη ίσως κοινωνική επιστήμη που ενσωμάτωσε τη βιογραφική προσέγγιση στην ερευνητική της μεθοδολογία και πρακτική ήταν η Κοινωνική Ανθρωπολογία όταν τον 19ο αιώνα οι ανθρωπολόγοι που ασχολούνταν με την επιτόπια έρευνα άρχισαν να συλλέγουν αφηγήσεις ζωής, δηλαδή προφορικές διηγήσεις ζωής ανθρώπων (Κακάμπουρα , 2011).

Η πιο συστηματική και θεωρητικά τεκμηριωμένη βιογραφική προσέγγιση έγινε από τον A. Kardiner στη μελέτη του « Το άτομο και η κοινωνία του» το 1939.

Σύμφωνα με τον (Denzin, 1989, στο Αθανασίου, 2006) με τον όρο βιογραφική μέθοδο εννοούμε τη μέθοδο που βασίζεται σε Αφηγήσεις Ζωής (lifestory) και σε Ιστορίες Ζωής (life history) των υποκειμένων.

Οι δύο αυτές έννοιες αφήγηση και ιστορία είναι συνώνυμες αλλά δεν είναι ταυτόσημες καθώς στις Αφηγήσεις Ζωής τα υποκείμενα διηγούνται τη ζωή τους όπως ακριβώς την έζησαν, ενώ στις Ιστορίες Ζωής δεν περιορίζονται μόνο στο να μιλήσουν για τον εαυτό τους αλλά διανθίζουν τις πληροφορίες και με δεδομένα από άλλες πηγές σε μία προσπάθεια να ερμηνεύσουν κιόλας γιατί έγιναν μερικά πράγματα (Denzin, 1989).

Οι Θανοπούλου και Πετρονώτη (1987) αναλύοντας τις μορφές του βιογραφικού υλικού χωρίζουν σε τρία μέρη το υλικό που προκύπτει κυρίως από τον ίδιο ερευνητή με βάση μία συγκεκριμένη μεθοδολογία :

1.Αφήγηση Ζωής (life story): Ο αφηγητής διηγείται στον συνεντευκτή σε πρώτο πρόσωπο και αναφέρεται σε βασικές ατομικές εμπειρίες του.

2.Ιστορία Ζωής (life history): Γίνεται συνδυασμός βιογραφικών στοιχείων τα οποία προκύπτουν όχι μόνο από την προσωπική διήγηση του ατόμου αλλά και από άλλες πηγές.

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης είναι ο αυτοβιογραφικός χαρακτήρας καθώς ο ερωτώμενος καλείται να αφηγηθεί την ιστορία της ζωής του συνολικά η μία περίοδο της ανακαλώντας στη μνήμη του εμπειρίες και βιώματα γεγονότα στα οποία ο ίδιος είχε προσωπική ανάμειξη (Τσιώλης,2006).

Την τελευταία εικοσαετία η χρήση της βιογραφικής προσέγγισης με τη μορφή των αφηγήσεων ζωής και ιστοριών ζωής « έχει γόνιμα εμβολιάσει τη μεθοδολογία και την έρευνα της σύγχρονης ελληνικής λαογραφίας με το άνοιγμα της στον διεπιστημονικό διάλογο τόσο με τη φιλολογική θεωρία όσο και με την προφορική ιστορία και την Κοινωνική Ανθρωπολογία» (Κακάμπουρα, 2011).

Σύμφωνα με τον Σαββάκη (2015) «για τη βιογραφική έρευνα, η χρήση τεκμηρίων ζωής, δηλαδή βιογραφικού υλικού (προσωπικά γράμματα, ημερολόγια, φωτογραφίες, αυτοβιογραφίες, επιστολές σε εφημερίδες, κ.α.) συνιστά προνομιούχα τεχνική κοινωνιολογικής ανάλυσης».

Η μουσική βιογραφία

Η μουσική βιογραφία έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, ιδιαίτερα από τη μουσικολογία και την πολιτισμική ανθρωπολογία (Κάβουρας, 1999,). Στις περισσότερες περιπτώσεις η μουσική βιογραφία έχει ως επίκεντρο ένα αναγνωρίσιμο και διακεκριμένο φορέα της μουσικής δημιουργίας με την ανάλυση να αναδεικνύει μια συνεκτική ιστορία ζωής γύρω από το μουσικό και κοινωνικό πορτρέτο ενός ήρωα, το προσωπείο του οποίου έχει ενοποιηθεί και φιλτραριστεί από τις τυχόν συγκρουσιακές, αντιφατικές και αντιθετικές όψεις του (Ζαϊμάκης, 2012).

Η μουσική βιογραφία αποτελεί μια πολιτισμική δημιουργία, μια κοινωνική κατασκευή που σχηματίζεται μέσα στο πλαίσιο μιας αλληλεπιδραστικής σχέσης και στη διάρκεια των αλλεπάλληλων εθνογραφικών συναντήσεων ανάμεσα στον βιογράφο-ερευνητή με τον βιογραφούμενο στο εθνογραφικό πεδίο. Σύμφωνα με

τον Κάβουρα, ο παραγωγός της, ο βιογράφος-συγγραφέας, ερμηνεύει το υλικό του στη συμβολική επικράτεια ενός σύνθετου λόγου, ενός διαλόγου με ένα εμπειρικό και συνάμα αναστοχαστικό ΄Άλλο΄, τον βιογραφούμενο με τον οποίο διαπραγματεύεται πρόσωπα και προσωπεία που «αναπαράγουν και διαχειρίζονται φάσεις και αντιφάσεις της ζωής, στερεότυπα και ερμηνείες, αρχέτυπα και βιώματα της ανθρώπινης κατάστασης» (Κάβουρας, 1999:343).

Αναφορά για την στροφή των μελετητών στη μελέτη του μουσικού υποκειμένου γίνεται και από τις Θεοδοσίου και Καλλιμοπούλου (2020).

Η μελέτη περίπτωσης(case study)

Η μελέτη περίπτωσης case study αποτελεί μία λεπτομερή περιγραφή και ανάλυση συγκεκριμένων περιστατικών ή ατόμων ενώ το επιστημολογικό ενδιαφέρον της μεθόδου δίνει έμφαση στο ερώτημα τι συγκεκριμένα μπορεί να μάθει ο ερευνητής που εστιάζει σε μία μόνο περίπτωση (Γκέφου–Μαδιανού, 2011).

Μεθοδολογία έρευνας

Η ποιοτική έρευνα

Τα τελευταία χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ποιοτική έρευνα. Στην Ελλάδα οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν προσελκύσει την προσοχή της ακαδημαϊκής κοινότητας στον χώρο της Ψυχολογίας και της Εκπαίδευσης καθώς και στο ευρύτερο πεδίο των κοινωνικών επιστημών

Η ποιοτική έρευνα είναι χρήσιμη στα εξής:

- Βοηθά να διερευνήσουμε ζητήματα για τα οποία οι γνώσεις μας είναι περιορισμένες και αποκτούμε λεπτομερείς γνώσεις με την άμεση επαφή με τα πρόσωπα της έρευνας καταγράφοντας τις ιστορίες τους, παρατηρώντας τη συμπεριφορά τους, εντοπίζοντας τις πρακτικές τους στα πλαίσια που ζουν και εργάζονται.
- Βοηθά να ακούσουμε τις ιστορίες και τις «φωνές» των υποκειμένων και να κατανοήσουμε σε βάθος τις συμπεριφορές και τις πρακτικές τους ελαχιστοποιώντας συγχρόνως, με την κατάλληλη συνεργασία μαζί τους σε όλα τα στάδια της έρευνας, τις σχέσεις εξουσίας που συνήθως υπάρχουν σε τέτοια ζητήματα.
- Βοηθά να έχουμε μια καλύτερη κατανόηση των πλαισίων (πραγματιστικών, χωροχρονικών, επικοινωνιακών, κοινωνικών, πολιτισμικών κ.ά.), όπου τα υποκείμενα ζουν και εργάζονται (Ίσαρη, 2015).

Επειδή η εθνογραφία ήταν μία από τις πρώτες μορφές ποιοτικής έρευνας, οι μέθοδοι της συμμετοχικής παρατήρησης και των συνεντεύξεων βάθους αναφέρονται συχνά ως εθνογραφικές μέθοδοι ανεξάρτητα του αν χρησιμοποιούνται για να γίνεται πραγματική εθνογραφική έρευνα. Για αυτό και η Corrine Glesne (2018) χρησιμοποιεί τον όρο ΄εθνογραφία΄ εναλλακτικά με το όρο ΄ποιοτική΄ όταν αναφέρεται σε πρακτικές που αναζητούν να ερμηνεύσουν τις νοητικές δομές των ανθρώπων σε

σχέση με την πραγματικότητα και να εντοπίσουν μοναδικότητες και πρότυπα στη συμπεριφορά και στις οπτικές τους (Glesne,2018).

Μεθοδολογικά εργαλεία ποιοτικής έρευνας:

- Στοχευμένη Ιστοεξερεύνηση-Δικτυογραφία
- Αξιοποίηση οπτικοακουστικών τεκμηρίων
- Μελέτη αρχειακού υλικού
- Βιβλιογραφική επισκόπηση
- Δισκογραφική επισκόπηση
- Μελέτη του Τύπου
- Συνέντευξη

Τεχνική των συνεντεύξεων

Αναφορικά με την τεχνική λήψης, οι βιογραφικές συνεντεύξεις του διακρίνονται σε τρεις τύπους ανάλογα με το βαθμό εμπλοκής του/της ερευνητή/τριας κατά τη διάρκεια της συνέντευξης: α) «ελεύθερη» ή «ανοικτή», β) «κατευθυνόμενη» ή «δομημένη» και γ) «ημικατευθυνόμενη» ή «ημιδομημένη».

Επίσης, διακρίνονται με βάση την τεχνική λήψης της συνέντευξης και την εστίαση ή μη σε συγκεκριμένη περίοδο της ζωής ή εμπειρία σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

1. Γενικές Αφηγήσεις Ζωής
2. Αφηγήσεις Ζωής με εστίαση στο επάγγελμα
3. Αφηγήσεις Ζωής με εστίαση στην εμπειρία της παιδικής και νεανικής ηλικίας (Κακάμπουρα, 2011)

2. Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου

Τάξη: Γ’ Γυμνασίου

Μάθημα: Νεοελληνική Λογοτεχνία, Ελληνική Παραδοσιακή Μουσική

Διδακτική ενότητα : Τα δημοτικά τραγούδια-Μουσική επιτέλεση

Μουσικό Σχολείο Λαμίας, Σχολικό Έτος: 2021-22

Προτεινόμενος χρόνος εκπόνησης σεναρίου: 4 διδακτικές ώρες

Συμβατότητα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)

Το διδακτικό σενάριο ανταποκρίνεται στις επιδιώξεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) που σχετίζονται με τη διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών-τριών για την πιο οικεία στους μαθητές πλευρά της δημοτικής μας παράδοσης και ιδιαίτερα του δημοτικού τραγουδιού.

Οι δραστηριότητες των φύλλων εργασίας είναι συμβατές με τις ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), καθώς επεξεργάζονται θεμελιώδεις έννοιες: Έντεχνη Δημιουργία - Λαϊκός Πολιτισμός, Προφορικότητα, Ατομική και Συλλογική Μνήμη, Παρόν-Παρελθόν, Σύστημα, Κοινωνία, Ταυτότητες, ο «Άλλος» Πόλη, Άτομο – Σύνολο, Φύλο, Παράδοση – Νεωτερικότητα, Μεταβολή.

Τέλος, αποτελεί πρόσφορο πεδίο αξιοποίησης εναλλακτικών υποστηρικτικών υλικών της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς κάθε δραστηριότητα ενσωματώνει Νέες Τεχνολογίες, οι οποίες δίνουν πολλές δυνατότητες για τη «συνομιλία» των παραστατικών τεχνών (μουσική, κινηματογραφική απεικόνιση, κ.ά.).

Σκοπός σεναρίου : Το project εκκινεί από τη βιωματική εμπειρία των μαθητών-τριών και σκοπεύει συνολικά στη γνωριμία των μαθητών –τριών και την εξοικείωσή τους με την ποιοτική έρευνα, τις Αφηγήσεις Ζωής και τα μεθοδολογικά τους εργαλεία (Κάβουρας, 1999; Γ. Τσιώλης, 2006; Κακάμπουρα, 2011), την Εθνογραφία, καθώς και την Οπτική Εθνογραφία με την έρευνα, παρουσίαση και ανάλυση οπτικοακουστικών τεκμηρίων του λαϊκού πολιτισμού (Κακάμπουρα & Κασσαβέτη, 2018). Επιπλέον, αποσκοπεί στην καλλιέργεια των ερευνητικών τους δεξιοτήτων με έμφαση στη βιωματική μάθηση που αξιοποιεί τις εμπειρίες τους (Κακάμπουρα, 2016), με βάση την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και τις αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης.

Παράλληλα, στοχεύει στο να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα της καταγραφής των οπτικοακουστικών τεκμηρίων (Κακάμπουρα & Κασσαβέτη, 2018) να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρει το διαδίκτυο στην παράδοση, στην ψηφιακή Λαογραφία και την εθνογραφική έρευνα (Καπανιάρης & Γκασούκα στο Αυδίκος, 2016) και να παραγάγουν το δικό τους πρωτότυπο ψηφιακό υλικό.

Στόχοι του διδακτικού σεναρίου:

α) Γνωστικοί Στόχοι

- Οι μαθητές να γνωρίσουν μία καταξιωμένη εκπρόσωπο της τοπικής και πανελλήνιας δημοτικής παράδοσης.

- Να εισαχθούν στους όρους Λαογραφία, Εθνογραφία, Αυτοβιογραφία, Αφηγήσεις Ζωής, Οπτική Εθνογραφία.

- Να γνωρίσουν την ποιοτική έρευνα και μεθοδολογικά της εργαλεία, όπως η λήψη συνεντεύξεων και η κατασκευή οδηγού συνέντευξης.

- Να γνωρίσουν την Αυτοβιογραφία και τις Αφηγήσεις Ζωής και την αξιοποίησή τους στην ερμηνεία του «Άλλου» αλλά και του «Εαυτού».

- Να αποκτήσουν δεξιότητες ακρόασης, ερμηνείας και επιτέλεσης ενός δημοτικού τραγουδιού.

- Να ασκηθούν στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου με τη δημιουργία πολυτροπικών και πολυμεσικών κειμένων και την παρουσίαση της εργασίας τους στην τάξη.

β) Παιδαγωγικοί –στόχοι

- Βασικός στόχος είναι η καλλιέργεια της διερευνητικής μάθησης από τους μαθητές (ενεργητική πορεία προς τη μάθηση διερευνητικό – ανακαλυπτικό μοντέλο).
- Οι μαθητές να εξασκηθούν στη συνεργασία μέσα από τον ενεργό ρόλο τους στην ομάδα (ομαδοσυνεργατικό μοντέλο).
- Να ενισχύσουν την κριτική τους ικανότητα μέσα από την αξιολόγηση των ερευνητικών τους δεδομένων.
- Να καλλιεργήσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους.
- Να καλλιεργήσουν την προσωπική καλλιτεχνική τους έκφραση και δημιουργία, μέσα από την ομαδοσυνεργατική έρευνα και τη συλλογική δράση.

γ) Στόχοι ψηφιακού γραμματισμού

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με την χρήση του διαδικτύου, να ασκηθούν στη χρήση των μηχανών αναζήτησης και την ορθή μεταφορά και αξιοποίηση των πληροφοριών που εκεί θα αναζητήσουν .
- Να μπορούν να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες για την παραγωγή σύνθετων εργασιών με ολοκληρωμένο περιεχόμενο.

Πορεία διδασκαλίας

1η διδακτική ώρα :

Ως αφόρμηση στην αρχή της πρώτης διδακτικής ώρας παρουσιάζεται ένα μουσικό βίντεο στον διαδραστικό πίνακα από τη συγκεκριμένη ερμηνεύτρια.

Ενδεικτικά :

https://www.youtube.com/watch?v=DvRQm5wFVeU

https://www.youtube.com/watch?v=0s5x4tgT2Mg

https://www.youtube.com/watch?v=yQ6h_xtMaGQ&list=PLw3Mt4FUg5YQ7vb1Z7mtPQsFn9PmIWhl2&index=18

https://www.youtube.com/watch?v=vzaNLCwsjRk

Στη συνέχεια τίθενται οι παρακάτω ερωτήσεις:

- Σε ποιο μουσικό είδος πιστεύετε ότι ανήκει το τραγούδι που μόλις ακούσατε;
- Έχετε ξανακούσει την τραγουδίστρια αυτή;
- Σας έκανε κάτι εντύπωση στην ερμηνεία της ;
- Γνωρίζετε την καταγωγή της ;
- Γνωρίζετε το ρεπερτόριο και την καλλιτεχνική της πορεία;
- Θα θέλατε να μάθετε περισσότερες πληροφορίες για την προσωπικότητα και την προσφορά της;
- Θα θέλατε να μάθετε τον τρόπο με τον οποίο μπορείτε να πάρετε τις πληροφορίες αυτές;

Αφού δίνονται διάφορες απαντήσεις, οι μαθητές-τριες αρχικά ενημερώνονται για το θέμα, τον σκοπό και τον τρόπο εκπόνησης του διδακτικού σεναρίου. Στη

συνέχεια εισάγονται στους όρους Λαογραφία, Εθνογραφία, Αφηγήσεις Ζωής, Αυτοβιογραφία, καθώς και στα μεθοδολογικά εργαλεία της ποιοτικής έρευνας με κυριότερα τη συνέντευξη, τον οδηγό συνέντευξης , την επιτόπια έρευνα, την αξιοποίηση αρχειακού υλικού κλπ.

Χωρίζονται σε ομάδες - ιδανικά των 4-5 ατόμων (γραμματέας, χειριστής, διαμεσολαβητής, παρουσιαστής), εκ των οποίων ο ένας τουλάχιστον είναι ικανός χρήστης υπολογιστή και παραλαμβάνουν τα ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ της κάθε ομάδας ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μελών της με σκοπό τη μελέτη τους και τη διατύπωση τυχόν απορριών ή δυσκολιών.

2η και 3η διδακτική ώρα :

Κατά τη 2η και 3η διδακτική ώρα οι μαθητές περιηγούνται στις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας τους και στη συνέχεια ξεκινούν να συγκεντρώνουν και να επεξεργάζονται το υλικό των εργασιών τους.

Σε κάποιες ομάδες όπου οι δραστηριότητες προϋποθέτουν ερευνητική διαδικασία (οδηγό συνέντευξης, συνεντεύξεις) ή παραγωγή οπτικοακουστικού τελικού προϊόντος (video ή podcast), μπορεί να απαιτούνται και κάποιες ώρες εκτός σχολικού ωραρίου σε συνεργασία των μελών της ομάδας.

4η διδακτική ώρα :

Παρουσίαση εργασιών ανά ομάδες-Συζήτηση-Αναστοχασμός -Ανατροφοδότηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

Την τελευταία ώρα του διδακτικού σεναρίου παρουσιάζονται στην τάξη τα αποτελέσματα των εργασιών των ομάδων και τα τελικά προϊόντα των δράσεων.

Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση όπου οι μαθητές-τριες καταθέτουν τις εμπειρίες και τις εντυπώσεις τους από τη συμμετοχή τους στην ερευνητική εργασία και καταγράφονται σε ένα έγγραφο αξιολόγησης της δράσης τα θετικά ή τυχόν αρνητικά σημεία, οι περιορισμοί, οι δυσκολίες ,οι θετικές εμπειρίες από τη βιωματικότητα των δράσεων και κατατίθενται και πιθανές προτάσεις για την επέκτασή τους.πχ Οι μαθητές και μαθήτριες μπορούν να γνωστοποιήσουν την έρευνά τους σε μια τηλεοπτική ή ραδιοφωνική εκπομπή ,να την παρουσιάσουν στο πλαίσιο κάποιου Πολιτιστικού Προγράμματος, Μαθητικού Φεστιβάλ ή Συνεδρίου ακόμα και να πραγματοποιήσουν μια συναυλία, μιας και πρόκειται για Μουσικό Σχολείο, με επίσημη προσκεκλημένη την ερμηνεύτρια που αποτέλεσε και την περίπτωση μελέτης για την έρευνά τους.

3. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων

Στο τέλος της συγγραφής και της παρουσίασης των εργασιών προκύπτει η διάθεση για απολογισμό των πράξεων και αναστοχασμό. Μπορούμε να προβληματιστούμε και να συζητήσουμε με τα παιδιά :

- για τη γνωριμία μας με τις Αφηγήσεις Ζωής
- για την αξία των δεδομένων της έρευνάς μας

- για την απόφασή μας και το εγχείρημα να γνωρίσουμε και κατανοήσουμε τους άλλους ανθρώπους μέσα από μια μελέτη περίπτωσης
- για το ότι στην προσπάθειά μας να μιλήσουμε για αυτούς, μιλήσαμε και για τον ίδιο μας τον εαυτό.
- για το γεγονός ότι η μελέτη της κατανόησης κάποιων ανθρώπων αφήνει πάντα τα ίχνη της πάνω μας (Λυδάκη, 2001).

4. Φύλλα εργασίας

Φύλλο εργασίας 1

Ομάδα 1- Οι βιογράφοι- Ερευνητές

- Δραστηριότητα 1.
- Μελετήστε τις σημειώσεις για την Ποιοτική Έρευνα και τη Συνέντευξη που σας έχουν δοθεί
- Μεταβείτε στον παρακάτω σύνδεσμο http://oralhistorygroups.gr/ .Ακολουθήστε τη διαδρομή 29/1/2021, Η διαδικασία της συνέντευξης
- (https://www.youtube.com/watch?v=hrekHKdLPYQ)
- Μελετήστε το ερωτηματολόγιο μιας συνέντευξης στο Π.Κάβουρας «Η βιογραφία ενός λαϊκού οργανοπαίχτη»

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://scholar.uoa.gr/sites/default/files/pkavouras/files/kavouras_gr_1999a.pdf&ved=2ahUKEwjt5cfS7vv0AhVR7rsIHYObCykQFnoECAUQAQ&usg=AOvVaw0i05NWp-zSTCe64A6Olr_O

- Επισκεφτείτε τον παρακάτω ιστότοπο:
- https://archeio-afigiseon-zois.primedu.uoa.gr/sylloges/
- Επισκεφθείτε τους παρακάτω ιστότοπους και μελετήστε το βιογραφικό και συνεντεύξεις στον γραπτό τύπο και σε εκπομπές για τη Γιώτα Βέη.

- https://mousikovlog.blogspot.com/2017/10/blog-post_21.html?m=1

- https://www.pemptousia.gr/2014/03/stous-ichous-tis-paradosis-me-ti-giota-v/

- https://youtu.be/WfVeqGx-UAg

- https://kifisiapress.info/%CE%B3%CE%B9%CF%8E%CF%84%CE%B1-%CE%B2%CE%AD%CE%B7/

- https://www.google.com/amp/s/www.monopoli.gr/2013/11/22/showti

mes/theatre/123756/paradoshs-egkwmion-h-axioprepeia-toy-elachistoy-sto-theatro-argw/amp/

Κρατήστε σημειώσεις για θέματα που παρουσιάζουν κατά τη γνώμη σας ερευνητικό ενδιαφέρον σύμφωνα με τις συνεντεύξεις.

Στη συνέχεια, με βάση τις σημειώσεις αυτές διαμορφώστε έναν οδηγό συνέντευξης με κατάλογο πιθανών ερωτήσεων και καταγράψτε τον σε ένα αρχείο word. Κατόπιν επικοινωνίας με την καλλιτέχνιδα ορίστε μία διαδικτυακή συνέντευξη μαζί της και καταγράψτε τις απαντήσεις της με σκοπό τη σύνταξη ενός άρθρου για τη σχολική σας εφημερίδα ή για την παρουσίαση στην τάξη.

Επισήμανση: Χρήσιμη είναι η δημιουργία ενός Ερευνητικού Ημερολογίου για να καταγράψετε σημειώσεις, σκέψεις, απορίες, επισημάνσεις.

Φύλλο εργασίας 2

Ομάδα 2- Οι συγγραφείς αυτοβιογραφίας

Επιλέξτε μία από τις παρακάτω 2 δραστηριότητες :

Δραστηριότητα 1 -Οπτικοακουστικά τεκμήρια

Μελετήστε το παρακάτω κείμενο 1 που σας δίνεται και ακούστε το τραγούδι στον παρακάτω σύνδεσμο:

Κείμενο 1 -Αυτοβιογραφία της Γιώτας Βέη

Ηχητικό αρχείο:

https://www.youtube.com/watch?v=wSmxxR1flYE&list=RDwSmxxR1flYE&start_radio=1&rv=wSmxxR1flYE&t=62

Τα κείμενο που διαβάσατε προέρχεται από τις προσωπικές σημειώσεις της αυτοβιογραφίας που μας παραχώρησε η καλλιτέχνης, Γιώτα Βέη και το τραγούδι από τη δισκογραφία της.

Με αφορμή όσα διαβάσατε και ακούσατε προσπαθήστε να καταγράψτε ένα δικό σας αυτοβιογραφικό κείμενο. Γράψτε κάτι που να εκφράζει τον εαυτό σας αυθόρμητα, μέσα από μια προσωπική σας ιστορία ως μαθητές-τριες του Μουσικού Σχολείου εστιάζοντας σε κάτι που σας έχει αφήσει ιδιαίτερες εντυπώσεις ή αναμνήσεις. Περιγράψτε τα συναισθήματά σας, τις σκέψεις σας-θετικές ή αρνητικές-

, τον χώρο ,τον χρόνο, τα πρόσωπα και προσπαθήστε το κείμενό σας να έχει ύφος προσωπικό και καλλιτεχνικό. Γενικά, προσπαθήστε να αναφερθείτε στο πώς «βλέπετε» τον εαυτό σας ως μαθητή-τρια του Μουσικού Σχολείου.

Δραστηριότητα 2 (Εναλλακτικά)

Συντάξτε ένα κείμενο με το οποίο θα απευθύνεστε στους εκπαιδευτικούς μουσικής του σχολείου σας με το οποίο θα τους παρακαλείτε για τη συγγραφή ενός προσωπικού-αυτοβιογραφικού κειμένου σχετικά με την ταυτότητά τους ως μουσικών και ως δασκάλων μουσικής.

Ζητήστε τους να γράψουν κάτι που να εκφράζει τον εαυτό τους, μέσα από μια προσωπική τους ιστορία ως μαθητές-τριες του Μουσικού Σχολείου εστιάζοντας σε κάτι που τους έχει αφήσει ιδιαίτερες εντυπώσεις ή αναμνήσεις. Ζητήστε τους να περιγράψουν τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις τους-θετικές ή αρνητικές-, τον χώρο ,τον χρόνο, τα πρόσωπα και ζητήστε τους το κείμενό τους να έχει ύφος προσωπικό και καλλιτεχνικό. Γενικά, ζητήστε τους να περιγράψουν στο πώς «βλέπουν» τον εαυτό τους ως καθηγητή/τρια του Μουσικού Σχολείου.

Συγκεντρώστε τα κείμενα σε ένα αρχείο word ή παρουσίασης.

Επισήμανση: Χρήσιμη είναι η δημιουργία ενός Ερευνητικού Ημερολογίου για να καταγράψετε σημειώσεις, σκέψεις, απορίες, επισημάνσεις

Φύλλο εργασίας 3

Ομάδα 3- Οι Οπτικοί εθνογράφοι

Δραστηριότητα 1.

Επισκεφθείτε τους παρακάτω ιστοτόπους και αντλήστε πληροφορίες για τη ζωή και το έργο της καλλιτέχνιδας. Μπορείτε σε συνεργασία με την Ομάδα 1 να αξιοποιήσετε και δεδομένα από τη συνέντευξη μαζί της.

- https://mousikovlog.blogspot.com/2017/10/blog-post_21.html?m=1

- https://www.pemptousia.gr/2014/03/stous-ichous-tis-paradosis-me-ti-giota-v/

- https://youtu.be/WfVeqGx-UAg

- https://kifisiapress.info/%CE%B3%CE%B9%CF%8E%CF%84%CE%B1-%CE%B2%CE%AD%CE%B7/

- https://www.google.com/amp/s/www.monopoli.gr/2013/11/22/showtimes/theatre/123756/paradoshs-egkwmion-h-axioprepeia-toy-elachistoy-sto-theatro-argw/amp/

Στη συνέχεια χρησιμοποιώντας ένα λογισμικό παρουσίασης δημιουργήστε ένα σύντομο video-ντοκιμαντέρ ή PPT όπου θα παρουσιάζετε τη βιογραφία και το καλλιτεχνικό της έργο ενσωματώνοντας αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις ή κάποια τραγούδια της.

Εναλλακτικά, μπορείτε να επιλέξετε την επόμενη δραστηριότητα:

Δραστηριότητα 2.

Με τη βοήθεια των καθηγητών /τριών Πληροφορικής και Μουσικής Τεχνολογίας και με βάση το προηγούμενο υλικό δημιουργήστε ένα interview ή documentary «podcast» ,δηλαδή μια ηχογραφημένη ραδιοφωνική εκπομπή που ανεβαίνει στο διαδίκτυο για να ακουστεί ετεροχρονισμένα. Στην εκπομπή αυτή κεντρικό πρόσωπο είναι η συγκεκριμένη καλλιτέχνης και η προσφορά της στον χώρο της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής.

Χρήσιμες Πληροφορίες για το podcast:

https://www.kathimerini.gr/k/k-magazine/1069724/i-ellada-mathainei-ta-podcasts/

https://eleftherostypos.gr/tech/857070-podcast-ti-simainei-telika

Πώς φτιάχνω ένα podcast:

Επισκεφθείτε τον παρακάτω σύνδεσμο της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης & Ψηφιακών Μέσων https://anchor.fm/edu-rtv/episodes/ep-e1531v6 και ακολουθήστε τη διαδρομή Makeyourownpodcastforfree

Συμπληρωματικό υλικό:

https://developgreece.com/podcasting-2021/

Φύλλο εργασίας 4

Ομάδα 4 - Οι μουσικοί (ερμηνευτές- επιτελεστές)

Δραστηριότητα 1.:

Επισκεφθείτε τους παρακάτω συνδέσμους :

- https://www.studio52.gr/greek/VEI_GIOTA.htm

- https://www.discogs.com/artist/2438852-%CE%93%CE%B9%CF%8E%CF%84%CE%B1-%CE%92%CE%AD%CE%B7

- https://www.youtube.com/watch?v=Q9O4AoxGJeY&list=PLp1KJm9dxezPkFaqSrFtzpnI1T7pNONjp

- https://www.youtube.com/watch?v=pIl20apm1_s&list=PLw3Mt4FUg5YRHB5B36F3kxU5A4vq6uS0X

- https://www.youtube.com/playlist?list=PLw3Mt4FUg5YQ7vb1Z7mtPQsFn9PmIWhl2

- Στη συνέχεια επιλέξετε ένα τραγούδι από το ρεπερτόριο της ερμηνεύτριας και σε ένα αρχείο word ή ppt καταγράψτε πληροφορίες για την προέλευσή του, τη θεματολογία του, τους στίχους του, τις τυχόν τοπικές παραλλαγές του.Αναλύστε μουσικολογικά με τη βοήθεια του καθηγητή/τριας ελληνικής παραδοσιακής ή ευρωπαϊκής μουσικής τη δομή του, τη ρυθμομελωδική του γραμμή, τα μουσικά όργανα που το συνοδεύουν.

Σας δίνεται ένα ηχητικό αρχείο-ακουστικό τεκμήριο 2 που περιλαμβάνει ηχογραφημένο απόσπασμα με συμβουλές για την εκμάθηση ενός δημοτικού τραγουδιού από πρόσφατη συνέντευξη της καλλιτέχνιδας. Ακούστε το και κρατήστε σημειώσεις.

Στη συνέχεια σε συνεργασία με τους υπεύθυνους καθηγητές ατομικών οργάνων και συνόλων ελληνικής παραδοσιακής μουσικής προσπαθήστε να αποδώσετε το τραγούδι και να το ηχογραφήσετε με σκοπό την παρουσίασή του στην ολομέλεια της τάξης.

Εναλλακτικά, μπορείτε να κάνετε διασκευές χρησιμοποιώντας τη δημιουργική σας φαντασία. Σας δίνεται το παρακάτω παράδειγμα από τη συνεργασία της ερμηνεύτριας με τους Mode Plagal.

Ντελή Παπάς-Δημοτικό Ηπείρου

https://www.youtube.com/watch?v=0s5x4tgT2Mg

https://www.youtube.com/watch?v=oC2_5NwaLG4

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Α. (2006), Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της αγωγής, Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις, 2η Έκδοση βελτιωμένη, Ιωάννινα: Εκδόσεις γέφυρα.

Αυδίκος ,Ε. (2001), Απαξίωση και αξιοποίηση των προφορικών μαρτυριών, στο Χρ. Χατζητάκη-Καψωμένου(επιμ),Ελληνικός Παραδοσιακός Πολιτισμός: Λαογραφία και Ιστορία ,συνέδριο στη μνήμη της Άλκης Κυριακίδου –Νέστορος, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ.159-165.

Αυδίκος, Ε. (2002), Χάλασε το χωριό μας χάλασε. Ιστορίες περί ακμής και πτώσης στη Λευκίμη του Έβρου, Αλεξανδρούπολη: Πολύκεντρο Δήμου Τυχερού.

Γκασούκα, Μ., & Φουλίδη, Ξ. (2012), Σύγχρονοι ορίζοντες των λαογραφικών σπουδών, Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.

Γκασούκα, Μ., & Φουλίδη, Ξ. (2018), Όψεις Εθνογραφικής έρευνας στις Λαογραφικές σπουδές, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.

Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (2011), Ανθρωπολογική θεωρία και εθνογραφία. Σύγχρονες τάσεις, Αθήνα: Πατάκης.

Επιστημονικό συμπόσιο, (2002), Το παρόν του παρελθόντος-Ιστορία-Λαογραφία Κοινωνική Ανθρωπολογία, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας , Ιδρυτής Σχολή Μωραΐτη, σ. 345.

Ζαϊμάκης, Γ.(2012), Αμφισβητούμενοι κόσμοι στις παρυφές της πόλης: η μουσική βιογραφία ενός ρεμπέτη στο διάβα του 20ου αιώνα Ρ.ΒανΜπούσχοτεν,Τ.Βερβενιώτη,Κ.Μπάδα,Ε.Νάκου,Π.Πανταζής,Π.Χαντζαρούλα(επιμέλεια) ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ «Γεφυρώνοντας τις γενιές: Διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21ο αιώνα. Προφορική Ιστορία και άλλες Βιο-ιστορίες . Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος 25-27 Μαΐου 2012

Θανοπούλου, Μ., & Πετρονώτη, Μ. (1987), Βιογραφική προσέγγιση: Μια άλλη πρόταση για την κοινωνιολογική θεώρηση της ανθρώπινης εμπειρίας, Αθήνα: Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, σ.25-26.

Θεοδοσίου, Α. & Καλλιμοπούλου, Ε. (Εισαγωγή και επιμέλεια)(2020). Μουσικές κοινότητες στην Ελλάδα του 21ουαιώνα. Εθνογραφικές ματιές και ακροάσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015), Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας-Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση, ΣΕΑΒ.

Κάβουρας, Π. (1999), «Η βιογραφία ενός λαϊκού οργανοπαίχτη: εθνογραφική επιτόπια έρευνα, ερμηνεία και μυθοπλασία», στο Σύλλογος Φίλοι της Μουσικής-Ερευνητικό Πρόγραμμα «Θράκη», Μουσικές της Θράκης: μια διεπιστημονική προσέγγιση, Αθήνα: Σύλλογος Φίλοι της Μουσικής, 341-450.

Κακάμπουρα Ρ. (2011), Αφηγήσεις ζωής. Η βιογραφική προσέγγιση στη σύγχρονη λαογραφική έρευνα, Αθήνα: Διάδραση.

Κακάμπουρα, Ρ. & Κασσαβέτη, Ο.-Ε. (2018). Οπτική Εθνογραφία και Εκπαίδευση, Αθήνα: Πεδίο.

Καλαντζής, Κ. (2012.)Οπτικός Πολιτισμός και Ανθρωπολογία [Visual Culture and Anthropology]στο Υλικός Πολιτισμός: Η Ανθρωπολογία στη Χώρα των Πραγμάτων, Ε. Γιαλούρη (επιμ.), Αλεξάνδρεια

Καπανιάρης, Α., & Γκασούκα, Μ. (2016), Λαϊκός Πολιτισμός και ψηφιακά εμπλουτισμένα βιβλία (enriched e-book): Σχεδιάζοντας μαθησιακούς πόρους για την εκπαίδευση με την χρήση του διαδικτύου στο Αυδίκος ,Ε., Πολιτισμοί του Διαδικτύου, Αθήνα: Πεδίο.

Καψοκαβάδης, Α. (2017), Η μουσική ως «πράξη φυσιολογική»: Τα μουσικά σχολεία της Αττικής, Η ανεπίσημη θεσμοθέτηση της προφορικότητας στην επίσημη μουσική εκπαίδευση, Αθήνα: Μελωδικό Καράβι.

Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (1978), Η θεωρία της Ελληνικής Λαογραφίας. Κριτική ανάλυση, Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.

Λυδάκη, Α. (2001), Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας, Αθήνα: Καστανιώτη Α.Ε.

Ματσαγγούρας, Η. (1987), Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, Αθήνα: Γρηγόρης.

Μερλιέ, Μ. (1935), Η Μουσική Λαογραφία στην Ελλάδα, Αθήνα: Σύλλογος προς διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων-Εκδόσεις Μουσικού Λαογραφικού Αρχείου.

Μερακλής, Μ.Γ. (2001), Παιδαγωγικά της Λαογραφίας, Αθήνα: Ιωλκός.

Νιτσιάκος, Β. (1995), Από την κοινωνιοδημογραφική αποσύνθεση στη συμβολική ανασυγκρότηση και τη διαχείριση της κοινωνικής μνήμης – Η περίπτωση της Πυρσόγιαννης, στο Οι ορεινές κοινότητες της Βόρειας Πίνδου-Στον απόηχο της μακράς διάρκειας, Αθήνα: Πλέθρον.

Οικονόμου, Α. (2016), Επιτόπια εθνογραφική έρευνα στους Αρβανίτες της Αττικο-Βοιωτίας. Ζητήματα εντοπιότητας και αυτοαναφορικότητας, Επετηρίς του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνκής Λαογραφίας 31-32 (2016), 207-223, όπου παρατίθενται σχετικές προγενέστερες «βασικές» εργασίες.

Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Γεφυρώνοντας τις γενιές: διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21ο αιώνα. Προφορική ιστορία και άλλες βιο-ιστορίες.

Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου, (2012), Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση, Επιμ. Ευάγγελος Αυδίκος, Σουλτάνα Κοζιού, Καρδίτσα.

Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, (2012), Βόλος: Εκδόσεις της ΕΠΙ.

Σαββάκης,Μ. (2015), «Η βιογραφική έρευνα ως μεθοδολογική τεχνική κατανόησης και ανάλυσης της ψυχικής οδύνης», στο Ζήση Α., (Επιμ.), Ανισότητες και Ψυχική Καταπόνηση: Κοινωνικές Συνθήκες, Δρώντες και Ιδεολογίες των Επαγγελματιών στη Σύγχρονη Ελλάδα, Μυτιλήνη, ΕΛΚΕ/Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σσ. 67-84.

Τζάκης Δ. (2002), Δημόσιος και ιδιωτικός βίος στην Ελλάδα ΙΙ: Οι Νεότεροι Χρόνοι, Πάτρα: ΕΑΠ.

Τσιώλης, Γ. (2006), Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις - Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα, Αθήνα: Κριτική ΑΕ.

Τσιώλης, Γ. Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα.

Χρυσαφίδης Κ. (2000), Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Bruner, J. (1995), From joint attention to the meeting of minds. In C. Moore & P. Dunham (Eds.), Joint Attention: Its Origins and Role in Development. Hillsdale: Erlbaum.

Clifford, J. & Marcus, G.E. (1986). Writing culture: The poetics and politics of ethnography. London, Los Angeles and Berkley: University of California Press.

Cohen, L. & Manion, L. (2012), Research methods in Education, C room Helm, London.

Denzin, N. (1989), The research Art, 3rd Ed.Aldine, Chicago.

Gardner, H. (1983), Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Glesne, C. (2018), Η ποιοτική Έρευνα, Οδηγός για νέους επιστήμονες, Μετάφραση Γ. Κουλαουζίδης, Ζαχαρίας Παληός, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kardiner, A. (1939), The individual and his society, New York: Columbia University Press

Leavy, P. (2009), Method meets art: Arts- based research practice, New York,: GUILFORD PRESS.

Piaget, J. (1979), The Child's Conception of the World, New York: Harcourt Brace.

Pink, S. (Introduction: Situating Visual Research. In: S.Pink, L.Kurti & A. I. Afonso (eds), Working Images. Visual Research & Representation in Ethnography (pp. 1-2).London & New York.Routledge.

Pink, S. (2007), Doing Visual Ethnography. Images, Media and Representation in Research. London: Thousand Oaks & N. Delhi: Sage.

Vygotsky, L.S. (1978), Mind in the Society: The Development of Higher Psychological Processes, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1934/1989), Thought and Language, (Αναθεωρημένη έκδοση από τον Alex Kozulin 1989.) Cambridge, Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology

Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών μέσα από πειράματα με απλά- καθημερινά υλικά: Οδηγός πειραμάτων για εκπαιδευτικούς στη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Θεοδώρα Παναγιωτίδου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
pel100032@uoi.gr

Γεώργιος Στύλος
ΕΔΙΠ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
gstylos@uoi.gr

Περίληψη
Το πείραμα είναι αναντικατάστατο κατά τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, καθώς συμβάλει σημαντικά στην νοηματοδότηση της διδασκαλίας. Ανεξαρτήτως από τις δυνατότητες και τις δυσχέρειες των μαθητών, η εξοικείωση με την επιστημονική μεθοδολογία και η σύνδεση διαφόρων φαινομένων με την καθημερινότητα, αποτελούν βασικούς στόχους της διδασκαλίας. Ιδιαίτερα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι αντιμετωπίζουν πληθώρα δυσκολιών στον ακαδημαϊκό τομέα, η χρήση των πειραμάτων είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη. Με τη χρήση κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας τα πειράματα συμβάλουν στην ανάδειξη των πρωταρχικών αντιλήψεών των μαθητών, προκαλώντας γνωστική σύγκρουση και επιφέροντας τελικά γνώση. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικά έχουν μια θετική στάση απέναντι στην αξία και τη χρήση πειραμάτων, ορισμένοι παράγοντες, όπως η έλλειψη υλικών και οργάνων και η απουσία γνώσεων στη διεξαγωγή των πειραμάτων, οδηγούν στη μη χρήση τους κατά τη διδασκαλία. Στόχος της παρούσας εργασίας αποτελεί η δημιουργία ενός οδηγού πειραμάτων με απλά καθημερινά υλικά, σε φαινόμενα σχετικά με το νερό και τον αέρα και η σύνδεση των φαινομένων με καταστάσεις και εφαρμογές στην καθημερινότητα. Ο συγκεκριμένος οδηγός μπορεί να λειτουργήσει ως πολύτιμο εργαλείο για δασκάλους και καθηγητές, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, συμβάλλοντας στην εξοικείωσή τους με τις πειραματικές διαδικασίες και παρέχοντας ιδέες σχετικά με την διδακτική αξιοποίησή τους.

Λέξεις-κλειδιά: Φυσικές επιστήμες, πείραμα, απλά- καθημερινά υλικά

Abstract

In Science teaching, experiments are indispensable, as it contributes significantly to the meaningfulness of the teaching. Regardless of the students' abilities and difficulties, familiarising them with scientific methodology and linking various phenomena to everyday life events, are the main objectives of teaching. Particularly for pupils with special educational needs who face a variety of difficulties in the academic field, the use of experiments is particularly beneficial. By using appropriate teaching methods and techniques, experiments help to bring out students' primary perceptions, provoking cognitive conflict and ultimately bringing about knowledge. However, it has been observed that while teachers generally have a positive attitude towards the value and usage of experiments in teaching, some inhibiting factors, most notably the lack of materials and instruments but also the lack of knowledge in conducting experiments. The aim of this paper is to create a guide for experiments with simple everyday materials on phenomena related to water and air and to connect these phenomena to situations and applications in everyday life. This guide can serve as a valuable tool for teachers, both in general and special education, contributing to their familiarity with experimental procedures and providing ideas on their didactic use.

Keywords: Science, experiment, simple- everyday materials, applications in everyday life

0. Εισαγωγή

Σκοπός του σχολείου είναι η δημιουργία ολοκληρωμένων πολιτών, που θα διαθέτουν λογική και κριτική ικανότητα και θα είναι σκεπτόμενοι και δημιουργικοί. Επιδιώκεται δηλαδή, η δημιουργία ενός ατόμου με γνώσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, ενός ατόμου που θα εκτιμάει την προσφορά των άλλων (Νόμος 1566/1985, άρθρο 1, παρ. 1). Στα παραπάνω επικεντρώνεται και η διδασκαλία των φυσικών επιστημών στο σχολείο. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών η διδασκαλία των φυσικών επιστημών στο σχολείο στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, μέσω της καλλιέργειας της σκέψης, αγάπης για εργασία, ικανότητα για αντιμετώπιση καταστάσεων και δυνατότητας για επικοινωνία και συνεργασία. Ακόμα, στοχεύει στην εξοικείωση με την επιστημονική μεθοδολογία (παρατήρηση, διατύπωση υποθέσεων, πειραματικό έλεγχό τους, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων, εξαγωγή συμπερασμάτων, γενίκευση), αλλά και την απλή επιστημονική ορολογία, συμβάλλοντας στην γλωσσική ανάπτυξη του μαθητή (ΙΕΠ, 2021). Επιπλέον, ο αποδεικτικός πειραματισμός αποτελεί «απαραίτητη και αναντικατάστατη διαδικασία που προβλέπεται από τη διερευνητική ανακαλυπτική μέθοδο» (ΙΕΠ, 2021, σ. 6). Έτσι, ο πειραματισμός έχει βασικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκτελείται από ομάδες μαθητών και πραγματοποιείται με απλά υλικά και μέσα.

Η σχολική τάξη αποτελεί ένα πεδίο στο οποίο συνυπάρχουν μαθητές από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα, με διαφορετικές ικανότητες, δυνατότητες, ταλέντα αλλά και δυσχέρειες. Σε μια τυπική σχολική τάξη συχνά συναντώνται μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ιδιαίτερα ανομοιογενή ομάδα του πληθυσμού και εκδηλώνονται από σειρά δυσκολιών και χαρακτηριστικών τα οποία όμως δεν είναι κοινά σε όλον τον πληθυσμό (Παντελιάδου, 2011). Ο τρόπος που οι διαταραχές εκδηλώνονται διαφέρει από άτομο σε άτομο και επομένως είναι δύσκολο έως ακατόρθωτο να σκιαγραφηθεί ένα κοινό προφίλ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο, υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που έχουν καταγραφεί και δηλώνουν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στο άτομο (Παντελιάδου, 2011).

1. Χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Το κύριο πρόβλημα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζεται στον γραπτό λόγο. Πιο συγκεκριμένα, η ανάγνωση λέξεων και κειμένων για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά γίνεται χωρίς ακρίβεια και με αργό και κοπιώδη ρυθμό με αποτέλεσμα να επηρεάζεται και η κατανόηση (Τζιβινίκου, 2015· Archer et al., 2003· DOE, 1995). Ακόμα, δυσκολίες παρουσιάζουν στη γραπτή έκφραση και κάνουν πολλά γραμματικά και ορθογραφικά λάθη (APA, 2013· Παντελιάδου, 2011). Τέλος, δυσκολίες συναντούν στην γραπτή αποτύπωση των σκέψεων τους, στην εφαρμογή γραμματικών κανόνων αλλά και στην οργάνωση του κειμένου (Τζιβινίκου, 2015· DOE, 1995). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν συχνά φτωχό λεξιλόγιο με εμφανή δυσκολία στην λεκτική έκφραση των ιδεών τους (Παντελιάδου, 2011· Boat et al., 2015· DOE, 1995).

Ορισμένοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συναντούν δυσκολίες και στον τομέα των μαθηματικών. Συγκεκριμένα, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τους αριθμούς και τις σχέσεις μεταξύ των αριθμών, αδυνατούν να πραγματοποιήσουν πράξεις και δυσκολεύονται να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες (Παντελιάδου, 2011· Τζιβινίκου, 2015· APA, 2013). Ακόμα, τα αλγοριθμικά λάθη που πραγματοποιούν διαφέρουν ως προς το είδος και τη συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούν κάποιες στρατηγικές μέτρησης όταν καλούνται να πραγματοποιήσουν πράξεις. Συχνά όμως, τα προβλήματα που παρουσιάζουν στο γνωστικό τομέα επηρεάζουν και την ικανότητα στα μαθηματικά καθώς οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν το ζητούμενο του προβλήματος εφόσον δεν μπορούν να πραγματοποιήσουν σωστά την αποκωδικοποίησή του γραπτού λόγου (Παντελιάδου, 2011· Τζιβινίκου, 2015· APA, 2013).

Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά εμφανίζουν προβλήματα, με την προσοχή και την συγκέντρωση που οφείλονται κατά κύριο λόγο στην αργή επεξεργασία των πληροφοριών που οδηγεί στη διάσπαση, η έλλειψη και η ανεπαρκής εφαρμογή στρατηγικών, καθώς επίσης και η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για τα έργα που τους δίνονται να εργαστούν (Τζιβινίκου, 2015·

Bender, 1985). Ακόμα, προβλήματα αντιμετωπίζουν και στις μεταγνωστικές δεξιότητες με κυριότερα αυτά της αναγνώρισης των απαιτήσεων του έργου, στην παρακολούθηση και ρύθμιση της απόδοσης στο έργο, στην επιλογή και εφαρμογή των στρατηγικών. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν διαρκώς τη σχολική αποτυχία με αποτέλεσμα να πιστεύουν πως δεν έχουν ικανότητες και η όποια προσπάθειά τους είναι ατελέσφορη (Licht & Kistner, 1986). Έτσι, συνεχώς αποφεύγουν την εμπλοκή σε γνωστικά έργα προκειμένου να μην αποτύχουν και έτσι αποστερούνται ευκαιριών για μάθηση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Στη σχετική βιβλιογραφία με τις φυσικές επιστήμες δεν έχει καταγραφεί κάποια διαφορά σε σχέση με την αντίληψη του φυσικού κόσμου διαφορετικές σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Ωστόσο, οι δυσκολίες που κατεγράφησαν παραπάνω και σχετίζονται με την γραπτή και λεκτική αναπαράσταση της γνώσης, την ανάπτυξη της αναλυτικής σκέψης και την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο κατά την διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να τις λαμβάνει υπόψη όταν σχεδιάζει τη διδασκαλία του (Περάκη κ.ά., 2009).

2. Οφέλη πειράματος

Στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών τα πειράματα θα πρέπει να κατέχουν κεντρικό ρόλο. Τα οφέλη των πειραμάτων για όλους τους μαθητές είναι ποικίλα, πέραν από την απόκτηση γνώσεων, οι μαθητές ενισχύουν τις εμπειρίες τους σχετικά με νόμους των φυσικών επιστημών, κάνουν προβλέψεις, πραγματοποιούν μετρήσεις, ελέγχουν υποθέσεις, διαπιστώνουν λάθη, ξαναδοκιμάζουν, βρίσκουν λύσεις και τελικά οικοδομούν την γνώση (Duit & Tesch, 2010· Lunetta et al., 2007· Zacharia & Michael, 2016). Μέσα από αυτήν την διαδικασία εξοικειώνονται με την επιστημονική μεθοδολογία και αναπτύσσονται νοητικά (Σπυροπούλου, 2000). Ακόμα, μέσα από τη χρήση των πειραμάτων στην διδακτική πράξη καλλιεργείται θετική στάση του μαθητή απέναντι στο μάθημα της φυσικής, ο μαθητής αναλαμβάνοντας να κάνει πειράματα ανά μικρές ομάδες μαθαίνει να συνεργάζεται με τους άλλους, να συζητά τις απόψεις του τεκμηριωμένα καθώς και να ακούει και να αποδέχεται τις απόψεις των συμμαθητών του (Duit & Tesch, 2010). Επιπλέον, μέσω των πειραμάτων μπορεί να επιτευχθεί σύγκρουση των αρχικών ιδεών που φέρει ο μαθητής στην τάξη, με τη νέα γνώση προκαλώντας εννοιολογική αλλαγή (Κόκκοτας κ.ά, 2002· Σπυροπούλου, 2000 ·Στύλος, 2014). Συμπεραίνουμε λοιπόν, πως στην διδακτική πράξη το πείραμα είναι ένα χρήσιμο εργαλείο, μια και λόγω της άμεσης εμπειρίας που προσφέρει κάνει τα φαινόμενα περισσότερο πραγματικά, εγείρει και διατηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών, συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών και των νόμων (Κόκκοτας κ.ά., 2002).

Ιδιαίτερα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες η αξιοποίηση των πειραμάτων κατά τη διδασκαλία είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη. Εφόσον, οι δυσκολίες των μαθητών αυτών εντοπίζονται κυρίως στη λεκτική και γραπτή έκφραση, η εφαρμογή

πειραμάτων όπου ο μαθητής καλείται να αλληλοεπιδράσει με τα υλικά και να τα χειριστεί θα αποβεί ιδιαίτερα ευεργετική (Περάκη κ.ά., 2009). Οι εργαστηριακές δραστηριότητες για τους μαθητές με ΜΔ μπορούν να αποτελέσουν έναν ιδιαίτερα αποτελεσματικό τρόπο μάθησης (Βεκύρη, 2008). Το πείραμα επιτρέπει την απεικόνιση των αφηρημένων επιστημονικών εννοιών (Duit & Tesch, 2010· Gebbels et al., 2010) γεγονός που το καθιστά πολύ χρήσιμο εργαλείο για του μαθητές με ΜΔ. Το κύριο πλεονέκτημα της χρήσης των πειραμάτων στους μαθητές με ΜΔ είναι η δυνατότητα που τους παρέχεται για ενεργή εμπλοκή στην διδασκαλία και μάθηση. Επιπλέον, η συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικά πειράματα συμβάλλει στην ομαλή ένταξη των μαθητών με ΜΔ στην τάξη προσφέροντάς τους ευκαιρίες επιτυχίας και ισότιμης συμμετοχής (Βαβουγυιός & Παντελιάδου, 2006) γεγονός που συμβάλει στην ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών με ΜΔ. Η Βεκύρη (2008, σ. 70) σχετικά με τις πειραματικές δραστηριότητες για τους μαθητές με ΜΔ, υποστηρίζει ότι «*Τα πλεονεκτήματα αυτής της προσέγγισης είναι πολλά: παρέχει «χειροπιαστές» εμπειρίες που απευθύνονται σε όλες τις αισθήσεις, ενθαρρύνει την ενεργή μάθηση, συμβάλει στην κοινωνική ενσωμάτωση και στην ανάπτυξη κινήτρων μάθησης και περιορίζει την ανάγκη για ανάγνωση, γραπτή έκφραση και παρακολούθηση παραδόσεων, τομείς στους οποίους οι μαθητές με ΜΔ δυσκολεύοντα*».

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί πως το πείραμα δεν αποτελεί πανάκεια, η αλόγιστη χρήση τους, ή η χρήση πολλών ασύνδετων μεταξύ τους πειραμάτων μπορούν επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα στην μάθηση, ακόμα προσοχή απαιτείται και στις απαιτήσεις των έργων που καλούνται να φέρουν σε πέρας οι μαθητές για παράδειγμα οι μαθητές με ΜΔ συχνά δυσκολεύονται να διατυπώνουν προβλέψεις, να συλλέγουν δεδομένα με συστηματικό τρόπο και να καταλήγουν σε συμπεράσματα, (Βεκύρη, 2005). Παρόλα αυτά, ο καθοδηγητικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη διατύπωση ερωτημάτων, υποθέσεων και προβλέψεων πριν την πραγματοποίηση του πειράματος, η σύνδεση των επιμέρους διαδικασιών με το γενικό σκοπό της δραστηριότητας αλλά και η σύνδεση των φαινομένων με την καθημερινότητα μπορούν να επωφελήσουν σημαντικά τους μαθητές με ΜΔ (Παντελιάδου κ.ά., 2004).

2.1 Το πείραμα στο σχολείο

Στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών ο πειραματισμός κατέχει βασικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενώ τα πειράματα υποστηρίζεται να πραγματοποιούνται με απλά υλικά και μέσα που μπορούν οι μαθητές να βρουν στο σπίτι (ΙΕΠ, 2021).

Σε γενικές γραμμές οι έρευνες αποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην αξιοποίηση των πειραμάτων (Στύλος κ.ά., 2018· Στύλος, 2014· Παρασκευάς & Τσίρος, 2011). Ωστόσο, υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες που καθιστούν την αξιοποίηση των πειραμάτων ιδιαίτερα περιορισμένη. Πιο συγκεκριμένα, τόσο οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί όσο και εκπαιδευτικοί που

υπηρετούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας υποστηρίζουν πως λόγω της μη ύπαρξης υλικών και κατάλληλων χώρων (εργαστηρίων), της επικινδυνότητας ορισμένων πειραμάτων τόσο για μαθητές όσο και για εκπαιδευτικούς, την έλλειψη χρόνου, αλλά και λόγω της μη ύπαρξης κατάλληλης εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να μάθουν να διενεργούν τα πειράματα και να πετυχαίνουν, αποφεύγουν την αξιοποίηση των πειραμάτων στην διδακτική πράξη (Κουμαράς 2000· 2017; Κώτσης & Μπασιάκος 2009· Κώτσης, 2005· Στύλος, 2014).

Όλοι αυτοί οι παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω θα μπορούσαν να εξαλειφθούν εάν κατά την πειραματική διαδικασία χρησιμοποιούνταν απλά υλικά. Με τις λέξεις απλά υλικά εννοούμε υλικά που μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός και μαθητής να βρει εύκολα σπίτι του όπως για παράδειγμα ένα πλαστικό μπουκάλι, ένα γυάλινο μπουκάλι, ένα καλαμάκι, με λίγα λόγια οποιαδήποτε άδεια συσκευασία μπορεί να αποτελέσει υλικό για τη διεξαγωγή ενός πειράματος. Η χρήση αυτών των απλών υλικών έχει ποικίλα οφέλη. Αρχικά, τα πειράματα με απλά υλικά συμβάλουν στην επιτυχία του πειράματος καθώς ο εκπαιδευτικός είναι εξοικειωμένος με τη χρήση τους και έτσι ενθαρρύνεται να τα πραγματοποιήσει στην τάξη (Κουμαράς, 2000· 2017). Ακόμα, όταν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί απλά υλικά υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να προβληματίσει τον μαθητή, δημιουργώντας καταστάσεις γνωστικής. Επιπλέον, τα πειράματα με απλά υλικά έχουν οφέλη και για τους μαθητές καθώς κάνει την φυσική πιο προσιτή σε αυτούς συμβάλλοντας σημαντικά στην διαμόρφωση μιας θετικότερης στάσης απέναντί της (Κουμαράς, 2000· 2017).

3. Οδηγός πειραμάτων

Συμπεραίνουμε από τα παραπάνω ότι το πείραμα είναι πολύ σημαντικό για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως των ικανοτήτων και δυσκολιών τους. Τα πειράματα με απλά υλικά είναι το τέλειο μέσο για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αξιοποιήσουν το πείραμα στην τάξη τους χωρίς να ανησυχούν για την επικινδυνότητα, ή την επιτυχία του πειράματος. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η δημιουργία ενός οδηγού πειραμάτων με απλά καθημερινά υλικά, σε φαινόμενα σχετικά με το νερό και τον αέρα και η σύνδεση των φαινομένων με καταστάσεις και εφαρμογές στην καθημερινότητα. Ο συγκεκριμένος οδηγός μπορεί να λειτουργήσει ως πολύτιμο εργαλείο για δασκάλους και καθηγητές τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, συμβάλλοντας στην εξοικείωσή τους με τις πειραματικές διαδικασίες αλλά και παρέχοντας ιδέες σχετικά με την αξιοποίησή τους στην διδακτική πράξη.

Αναλυτικότερα, ο Οδηγός πειραμάτων που σχεδιάστηκε αποτελείται από περίπου σαράντα στον αριθμό πειράματα, που αφορούν τις ενότητες Ιδιότητες της ύλης (επιφανειακή τάση, διαλυτότητα), Ηλεκτρισμός (στατικός ηλεκτρισμός, κυκλώματα), Θερμότητα (μεταφορά θερμότητας με ρεύματα, συστολή και διαστολή), Μηχανική (μάζα-βάρος, άνωση, ατμοσφαιρική πίεση, υδροστατική πίεση). Κατά των σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης

υπάρχουν κοινά θεματικά πεδία καθώς και ακολουθείται παρόμοια διάρθρωση της ύλης, έτσι ο Οδηγός των πειραμάτων που έχει δημιουργηθεί απευθύνεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Ο οδηγός που έχει σχεδιαστεί περιλαμβάνει τόσο τα υλικά όσο και τον τρόπο εκτέλεσης, την παρατήρηση καθώς και την ερμηνεία του φαινομένου, συνοδευόμενα από τις κατάλληλες εικόνες. Στην Εικόνα 1 παρατίθεται το πρότυπο που χρησιμοποιήθηκε σε όλα τα πειράματα.

Εικόνα 1: Πρότυπο πίνακα του Οδηγού

ΤΙΤΛΟΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ	
ΥΛΙΚΑ:	Εικόνα με υλικά)
ΕΚΤΕΛΕΣΗ	
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ	
(Εικόνα παρατήρηση)	
ΕΡΜΗΝΕΙΑ	

Παρακάτω παρατίθεται μέρος του Οδηγού ο οποίος είναι διαθέσιμος και στην ηλεκτρονική σελίδα του Εργαστηρίου Εκπαίδευσης και Διδασκαλίας της Φυσικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (https://physlab.edu.uoi.gr/).

Εικόνα 2: Οδηγός πειραμάτων, ενότητα Θερμότητα-Διαστολή, Πείραμα 3

ΤΙΤΛΟΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ
Ανεβαίνω όλο και ανεβαίνω

ΥΛΙΚΑ:

- **Γυάλινο μπουκάλι με το καπάκι**
- **Καλαμάκι**
- **Χρωματιστό νερό**
- **Σιλικόνη**
- **Κοπίδι**
- **Ζεστό νερό**
- **Δοχείο- κουβά**

ΕΚΤΕΛΕΣΗ

Με ένα κοπίδι ανοίγουμε μια τρύπα στο καπάκι έτσι ώστε οριακά να χωράει το καλαμάκι. Κόβουμε το καλαμάκι ώστε να είναι περίπου 7 εκατοστά. Περνάμε το καλαμάκι από το καπάκι ώστε το περισσότερο κομμάτι να είναι από την έξω μεριά και με την σιλικόνη κολλάμε γύρω γύρω το καλαμάκι. Στη συνέχεια, βουτάμε στο χρωματισμένο νερό την κατασκευή με το καλαμάκι και με το χέρι μας καλύπτουμε το πάνω μέρος ώστε να αποθηκευτεί στο εσωτερικό του καλαμακιού μια ποσότητα νερού. Έπειτα, προσεκτικά και χωρίς να αφήσουμε το χέρι μας από το καλαμάκι το βιδώνουμε στο μπουκάλι έπειτα το αφήνουμε. Βυθίζουμε το γυάλινο μπουκάλι στο ζεστό νερό.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Παρατηρώ ότι η στάθμη του νερού όλο και ανεβαίνει έως ότου βγαίνει έξω.

ΕΡΜΗΝΕΙΑ

Ο αέρας που υπάρχει μέσα στο μπουκάλι ζεσταίνεται, διαστέλλεται με αποτέλεσμα να αυξάνεται η πίεση στο εσωτερικό του μπουκαλιού, σπρώχνοντας το νερό προς τα πάνω στο καλαμάκι.

Εικόνα 3: Οδηγός πειραμάτων, ενότητα Θερμότητα-Μεταφορά Θερμότητας με ρεύματα, Πείραμα 3

ΤΙΤΛΟΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ
Τα κάτω πάνω

ΥΛΙΚΑ:

- **2 γυάλινα μπουκάλια**
- **Χρώμα ζαχαροπλαστικής**
- **Διαφάνεια**

ΕΚΤΕΛΕΣΗ

Γεμίζουμε το ένα μπουκάλι μέχρι πάνω με καυτό νερό και ρίχνουμε μέσα μερικές σταγόνες από χρώμα ζαχαροπλαστικής και ανακατεύουμε. Γεμίζουμε το άλλο μπουκάλι με κρύο νερό μέχρι επάνω. Στη συνέχεια, καλύπτουμε με την διαφάνεια το μπουκάλι με το κρύο νερό, το κρατάμε με το χέρι μας και το αναποδογυρίζουμε πάνω στο μπουκάλι με το ζεστό νερό. Έπειτα, αφαιρούμε τη διαφάνεια.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Παρατηρώ ότι το ζεστό χρωματισμένο νερό ανεβαίνει στην επιφάνεια του κρύου.

ΕΡΜΗΝΕΙΑ

Αυτό συμβαίνει λόγω του ότι η θερμότητα διαδίδεται με ρεύματα, η πυκνότητα του ζεστού νερού είναι μικρότερη από του κρύου, δηλαδή το ζεστό νερό είναι ελαφρύτερο και για αυτό επιπλέει στην επιφάνεια του κρύου.

Εικόνα 4: Οδηγός πειραμάτων, ενότητα Μηχανική- Υδροστατική πίεση, Πείραμα 2

ΤΙΤΛΟΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ
Ποια είναι πιο γρήγορη

ΥΛΙΚΑ:

- **Πλαστικό μπουκάλι**
- **Πινέζα**
- **Χρωματισμένο νερό**
- **Λεκάνη**
- **Στοίβα βιβλία**

ΕΚΤΕΛΕΣΗ

Αρχικά γεμίζουμε το μπουκάλι με νερό και στη συνέχεια το κλείνουμε με το καπάκι του. Στη συνέχεια με τις πινέζες τρυπάμε το μπουκάλι σε 3 διαφορετικά σημεία στην ίδια ευθεία και περιστρέφουμε λίγο τις πινέζες ώστε να ανοίξουν καλύτερα οι τρύπες. Έπειτα, αφαιρούμε τις πινέζες και ξεβιδώνουμε το καπάκι.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Όταν αφαιρούμε τις πινέζες δεν βλέπουμε έντονη ροή. Όταν όμως, ανοίγουμε το καπάκι τότε βλέπουμε έντονη ροή και μάλιστα όσο πιο χαμηλά είναι η τρύπα τόσο μακρύτερα «πετάγεται» το νερό.

ΕΡΜΗΝΕΙΑ

Αυτό οφείλεται στην υδροστατική πίεση. Όσο βαθύτερα βρίσκεται ένα σημείο μέσα σε ένα μπουκάλι με νερό, τόσο μεγαλύτερη είναι και η υδροστατική πίεση. Η μεγάλη υδροστατική πίεση αναγκάζει το νερό να εκτοξεύεται με μεγαλύτερη ταχύτητα και τελικά να πηγαίνει πιο μακριά. Όσο περνά η ώρα η στάθμη του νερού πέφτει, άρα μειώνεται η υδροστατική πίεση και το νερό απ' όλες τις τρύπες πετάγεται λιγότερο μακριά σε σχέση με την αρχή.

Όσο έχουμε βιδωμένο το καπάκι δεν έχουμε έντονη ροή διότι καθώς χύνεται λίγο νερό, στον χώρο που καταλάμβανε δημιουργείται κενό. Το αποτέλεσμα είναι η πίεση του αέρα μέσα στο μπουκάλι να είναι μικρότερη από την πίεση έξω από αυτό. Η διαφορά πίεσης οδηγεί τον ατμοσφαιρικό αέρα να εισέρχεται μέσα στο μπουκάλι από τις τρύπες εμποδίζοντας τη ροή του νερό. Εάν όμως, ξεβιδώσουμε το καπάκι, τότε εισέρχεται ατμοσφαιρικός αέρας από το στόμιο του μπουκαλιού, εξισώνοντας συνεχώς τις πιέσεις του αέρα μέσα και έξω από μπουκάλι, οπότε και η ροή του νερού είναι αδιάλειπτη.

Εικόνα 5: Οδηγός πειραμάτων, ενότητα Μηχανική- Ατμοσφαιρική πίεση, Πείραμα 4

ΤΙΤΛΟΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ
Διψασμένα κεριά

ΥΛΙΚΑ:

- **Αναπτήρας**
- **Κεριά μικρά**
- **Ρηχό πιάτο**
- **Νερό**
- **Χρώμα ζαχαροπλαστικής**
- **Ποτήρι**

ΕΚΤΕΛΕΣΗ

Παίρνουμε ένα κεράκι και καίμε λίγο την άκρη του ώστε να λιώσει λίγο και να σταθεροποιηθεί στο πιάτο. Στη συνέχεια, γεμίζουμε το πιάτο με νερό και προσθέτουμε το χρώμα ζαχαροπλαστικής. Ανάβουμε το κερί και με το ποτήρι σκεπάζουμε το κερί.

Επαναλαμβάνουμε την ίδια διαδικασία και προσθέτουμε ένα ακόμα κερί έτσι ώστε να υπάρχουν συνολικά δύο κεριά.

Επαναλαμβάνουμε την ίδια διαδικασία και προσθέτουμε ένα ακόμα κερί έτσι ώστε να υπάρχουν συνολικά τρία κεριά.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Παρατηρώ ότι το κερί σβήνει και εισέρχεται στο ποτήρι ορισμένη ποσότητα νερού (με ένα μαρκαδόρο σημειώνω την στάθμη).

Παρατηρώ ότι τα κεριά σβήνουν και εισέρχεται στο ποτήρι μια ποσότητα νερού περισσότερη από την πρώτη φορά (με ένα μαρκαδόρο σημειώνω την στάθμη).

Παρατηρώ ότι τα κεριά σβήνουν και εισέρχεται στο ποτήρι ποσότητα νερού περισσότερη και από τις δύο προηγούμενες φορές.

ΕΡΜΗΝΕΙΑ

Η φλόγα του κεριού καταναλώνει το οξυγόνο που βρίσκεται μέσα στο ποτήρι και επομένως η πίεση ελαττώνεται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται διαφορά στην εξωτερική πίεση της ατμόσφαιρας και στην πίεση που υπάρχει μέσα στο μπουκάλι. Έτσι, για να εξισορροπηθεί αυτή η διαφορά που υπάρχει μπαίνει το νερό μέχρι το σημείο που εσωτερική και εξωτερική πίεση να ισορροπούν.

Εικόνα 6: Οδηγός πειραμάτων, ενότητα Μηχανική-Άνωση, Πείραμα 1

ΤΙΤΛΟΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ
Δύτης

ΥΛΙΚΑ:

- **Μπαλόνι**
- **Συνδετήρας**
- **Πλαστελίνη**
- **Καλαμάκι**
- **Πλαστικό μπουκάλι**
- **Νερό**

ΕΚΤΕΛΕΣΗ

Παίρνουμε το καλαμάκι το διπλώνουμε και το κόβουμεέτσι ώστε τα δυο σπαστά μέρη να έχουν το ίδιο μήκος (περίπου 4 εκατοστά η κάθε μεριά).Ανοίγουμε έναν συνδετήρα και τον τοποθετούμε στα άκρα από το καλαμάκι, τέλος, περνάμε λίγη πλαστελίνη στον συνδετήρα (βλ. εικόνα παρακάτω) . Έπειτα, γεμίζουμε με νερό το μπουκάλι μέχρι πάνω και ρίχνουμε μέσα το καλαμάκι. Ασκώ πίεση στο μπουκάλι.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Παρατηρώ ότι αρχικά το μπαλόνι να επιπλέει. Όταν ασκώ πίεση στο μπουκάλι το μπαλόνι βυθίζεται. Ακόμα ανάλογα με την πίεση που ασκώ το μπαλόνι επιπλέει στο μέσο του μπουκαλιού.

ΕΡΜΗΝΕΙΑ

Όταν πιέζουμε το μπουκάλι, μπαίνει νερό μέσα στο καλαμάκι και αυτό γίνεται βαρύ και βυθίζεται. Όταν αφήνουμε ελεύθερο το μπουκάλι, ο αέρας που υπάρχει μέσα στο καλαμάκι παίρνει τον αρχικό του όγκο και εκτοπίζει το νερό και έτσι το καλαμάκι γίνεται ελαφρύτερο και ανεβαίνει προς τα πάνω.

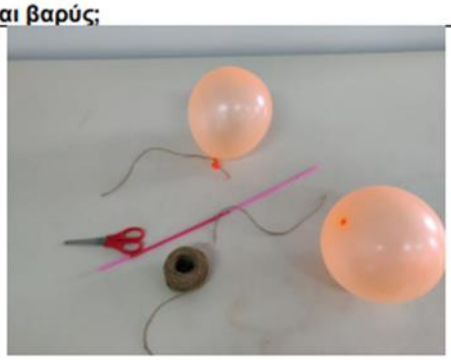
Όταν πιέζουμε το μπουκάλι, αυξάνεται η πίεση σε όλη την έκταση του υγρού, σύμφωνα με την αρχή του Pascal, έτσι η στάθμη του νερού ανεβαίνει και μειώνεται ο όγκος του εγκλωβισμένου αέρα στο καλαμάκι. Αποτέλεσμα αυτού είναι να μειώνεται η άνωση η οποία είναι ανάλογη με τον όγκο του αέρα μέσα στο μπαλόνι και το σώμα να βυθίζεται, αφού η άνωση γίνεται μικρότερη από το βάρος του. Ακόμη, όταν δεν πιέζουμε το μπουκάλι, ο όγκος του αέρα στο καλαμάκι μεγαλώνει και η άνωση αυξάνεται με αποτέλεσμα το σώμα να ανεβαίνει, αφού η άνωση γίνεται μεγαλύτερη από το βάρος του. Ρυθμίζοντας την πίεση, το καλαμάκι ισορροπεί περίπου στη μέση, οπότε η άνωση έχει ίσο μέτρο με το βάρος.

Εικόνα 7: Οδηγός πειραμάτων, ενότητα Μηχανική-Μάζα, Βάρος, Πείραμα 1

ΤΙΤΛΟΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ
Είμαι βαρύς;

ΥΛΙΚΑ:

- **2 Μπαλόνια**
- **Σπάγκος**
- **Βάση- σκουπόξυλο**
- **2 Καλαμάκια**

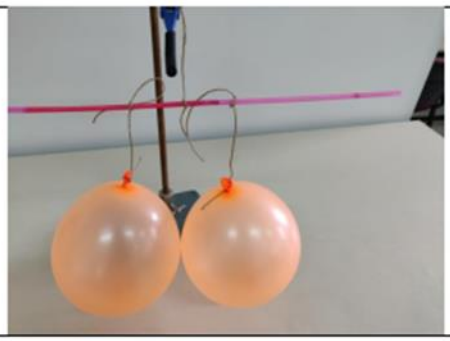


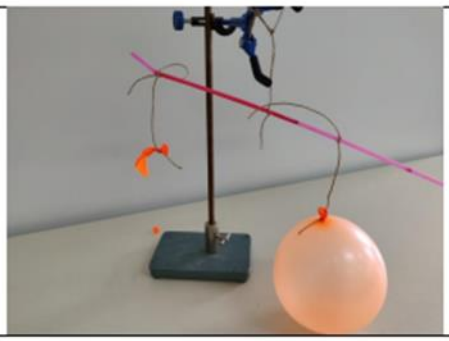
ΕΚΤΕΛΕΣΗ

Ενώνω δυο καλαμάκια. Κρεμάω στις δυο άκρες ίσο κομμάτι σπάγκου αλλά και ένα κομμάτι σπάγκο στη μέση ώστε να το κρεμάσω από τη σταθερή βάση. Φουσκώνουμε δυο μπαλόνια ισομεγέθη και τα κρεμάω από τα κομμάτια σπάγκου που έχω στις άκρες από τα καλαμάκια. Τα φέρνω σε θέση ισορροπίας σαν ζυγαριά. Με μία καρφίτσα τρυπάω το ένα μπαλόνι.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Παρατηρώ ότι η αυτοσχέδια ζυγαριά γέρνει προς το μέρος του μπαλονιού που είναι ακόμα φουσκωμένο.





ΕΡΜΗΝΕΙΑ

Η ζυγαριά γέρνει γιατί μέσα στα μπαλόνια υπάρχουν μόρια αέρα, δηλαδή ύλη, στην οποία ασκείται η βαρυτική δύναμη. Όταν τρυπάω το ένα μπαλόνι τότε ο αέρας από μέσα απεγκλωβίζεται και η ζυγαριά γέρνει προς τη μεριά του μπαλονιού που είναι ακόμα φουσκωμένο.

Βιβλιογραφία

American Psyciatric Association (2015). *Διαγνωστικά κριτήρια από DSM-5TM*. (Κ. Γκοτζαμάνης, επιμ.). Αθήνα Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας.

Archer, A.L., Gleason, M.M., & Vachon, V.L. (2003). Decoding and fluency: foundation skills for struggling older readers. *Learning disability quarterly, 26*(2), 89 – 101. Doi: https://doi.org/10.2307/1593592

Βαβουγυιός, Δ., & Παντελιάδου, Σ. (2006). Ανάλυση Διαφοροποιημένης διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Ε. Σταυρίδου (Επιμ.), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών: Μέθοδοι και Τεχνολογίες Μάθησης*. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΔΙΦΕ (σελ.727-733). Νέες Τεχνολογίες, Βόλος

Βεκύρη, Ι., (2008). Ενίσχυση της κατανόησης στις φυσικές επιστήμες. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (σ. 70-79)*. Γράφημα.

Bender, W. N. & Larkin, M. (2003). *Reading strategies for students with learning disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Boat T. F., Wu J. T., Of Behavioral, D, Sciences S., National Academies Of Sciences, E & Medicine (2015). Clinical characteristics of intellectual disabilities. In: *Mental Disorders and Disabilities among Low-income Children*. National Academies Press, US.

Department of Education (DOE) (1995). *Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1995*: Reauthorization of the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). Washington, DC: DOE. Διαθέσιμο στο https://www.ecfr.gov/

Duit, R. & Tesch, M. (2010). On the role of experiment in science teaching and learning—Visions and the reality of instructional practice. In M. Kalogiannakis, D. Stavrou, & P. G. Michaelides (Eds.), Proceedings of the 7th international conference hands-on science. Bridging the science and society gap (pp. 17–30). Rethymno: University of Crete.

Gebbels, S., Evans, S. M., & Murphy, L. A. (2010). Making science special for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education, 37*(3), 139-147.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2021). Νέα προγράμματα σπουδών-Φυσικά Δημοτικού. Διαθέσιμο στο http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli (Πρόσβαση 15 Ιουλίου 2022).

Κόκκοτας, Β. Π., Ριζάκη, Α. Α., Χαβιάρης, Σ. Π., & Χατζή, Β. Μ. (2002), Φυσικές Επιστήμες ΣΤ΄ τάξης, Βιβλίο για το μαθητή, Αθήνα: ΟΕΔΒ

Κουμαράς, Π. (2000). *Πειράματα φυσικών επιστημών με υλικά καθημερινής χρήσης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Κουμαράς, Π. (2017). *Διδάσκοντας φυσική αύριο*. Gutenberg

Κώτσης Κ., & Μπασιάκος Γ. (2009). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπ/σης στη χρήση πειραμάτων για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών,

Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής των Φ.Ε. και Ν.Τ. στην Εκπαίδευση, Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας Φλώρινα

Κώτσης, Κ. (2005). *Διδασκαλία της Φυσικής και Πείραμα*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα

Licht, B. G. & Kistner, J. A. (1986). Motivational problems of learning – disabled children: Individual 63 differences and their implications for treartment. Στο J. K. Torgesen & B. Y. L. Wong (eds.) *Psychological and educational perspectives on learning disabilities*. (pp. 225 – 255). Orlando, FL: Academic Press.

Lunetta, V.N., Hofstein, A., & Clough, M. (2007). Learning and reaching in the school laboratory: An analysis of research, theory, and practice. In S. Abell & N. Lederman, (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 393-441). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Νόμος 1566/1985, άρθρο 1, παρ. 1, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985).

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ., (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (2004). Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βόλος: Εκδόσεις adaction.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη.* Πεδίο.

Παρασκευάς, Π., & Τσίρος Χ. (2011). Αντιλήψεις, στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το πείραμα στη διδασκαλία του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών. Μελέτη περίπτωσης. Στο Παπαγεωργίου, Γ. & Κουντουριώτης, Γ. (επιμ.), *Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση – Αλληλεπιδράσεις Εκπαιδευτικής Έρευνας και Πράξης στις Φυσικές Επιστήμες*, σελ. 571 - 579.

Περάκη, Β., Τσελφές, Β., Γαλάνη, Α., Φασουλόπουλος, Γ. & Ραγγούσης, Α. (2009). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για τις φυσικές επιστήμες στο Γυμνάσιο*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων -Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σπυροπούλου- Κατσάνη, Δ. (2000). *Διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στις φυσικές επιστήμες.* Τυπωθήτω: Γ. Δαρδανός, Αθήνα.

Στύλος, Γ., (2014). *Στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών* (Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Στύλος, Γ., Κώτσης, Κ., & Εμβαλωτής, Α. (2018). Στάσεις και πεποιθήσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το περιεχόμενο και τη διδασκαλία της Φυσικής στο Δημοτικό Σχολείο. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 11*(1), 1-14.

Τζιβινίκου, Σ., (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες- Διδακτικές παρεμβάσεις.* Διαθέσιμο στο https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5332

Zacharia, Z., & Michael, M. (2016). Using Physical and Virtual Manipulatives to Improve Primary School Students' Understanding of Concepts of Electric Circuits. In M. Riopel & Z. Smyrnaiou (Eds.), *New Developments in Science and Technology Education* (pp. 125-140). Switzerland-New York: Springer.

Ιδιοκατασκευές Πειραματισμού στα Νέα Προγράμματα Σπουδών Φυσικών και Φυσικής: Προτροπές και Ευκαιρίες

Ουρανία Γκικοπούλου
Μετα-Διδάκτωρ ΕΚΠΑ-Εκπαιδευτικός
gikopoulou@gmail.com

Ευστράτιος Χ. Καπότης
Φυσικός, Δρ. ΕΚΠΑ
ekapotis@phys.uoa.gr

Περίληψη
Τα νέα Προγράμματα Σπουδών Φυσικών και Φυσικής του 2020 προβλέπουν και ενθαρρύνουν τη σχεδίαση και τις ιδιοκατασκευές πειραμάτων και εκπαιδευτικών πειραματικών διατάξεων. Όταν οι ιδιοκατασκευές και ο πειραματισμός με αυτές είναι ενταγμένος στη διερευνητική μεθοδολογία, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές - μελλοντικούς πολίτες να ανακαλύψουν νέες γνώσεις και αναπτύξουν νέες δεξιότητες. Η αποτίμηση της εκπαιδευτική αξίας των ιδιοκατασκευών έχει μελετηθεί για πολλά χρόνια και έχουν στέρεα διαπιστωθεί τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από την εκπαιδευτική τους αξιοποίηση. Τα εκπαιδευτικά οφέλη αφορούν τόσο τους μαθητές όσο και τους διδάσκοντες. Η παρούσα εργασία προσπαθεί να πραγματοποιήσει μια πρώτη προσέγγιση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών Φυσικών και Φυσικής, υπό το πρίσμα της ενσωμάτωσης και πρόβλεψης των ιδιοκατασκευών, και ταυτόχρονα προσπαθεί να αναδείξει μερικές από τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που προκύπτουν.

Λέξεις-κλειδιά: ιδιοκατασκευές, προγράμματα σπουδών, εκπαιδευτικός πειραματισμός

Abstract
The new Physics Curricula of 2020 provide and encourage the design and self-construction of experiments and educational experimental devices. When self-construction and experimentation with those is part of the inquiry methodology, that gives the opportunity to students - future citizens to discover new knowledge and develop new skills. The educational value of self-constructions has been studied for many years and they have ascertained the positive learning outcomes that result from their educational utilization. The educational benefits apply to both students and teachers. The present work attempts to make the first approach to the new Physics Curricula, in the light of the integration of self-constructions. At the same time, it seeks to highlight some of the educational opportunities that arise.
Keywords: self-construction experimentation, science education curricula, educational experimentation

1. Σκοποθεσία και Στοχοθεσία των Νέων ΠΣ

Το 2021 δημοσιεύτηκαν επίσημα σε Φύλλα Εφημερίδας της Κυβέρνησης τα νέα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) Φυσικών και Φυσικής (ΦΕΚ 5928; 5518; 5381, 2021). Μελετώντας σε παράθεση και τα τρία προαναφερθέντα ΠΣ εύκολα διαπιστώνεται ο βασικός σκοπός τους που είναι η μεταφορά των επιστημονικών θεωριών της Φυσικής, των διαδικασιών που προβλέπουν και των εφαρμογών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία των αντίστοιχων μαθημάτων Φυσικής στις διάφορες βαθμίδες και τάξεις. Ανάλογα πάντα με τις δυνατότητες και τις επιθυμίες των μαθητών/τριών, ώστε να προετοιμαστούν για την εισαγωγή τους στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, την είσοδό τους στον εργασιακό και επαγγελματικό χώρο και κυρίως την ενεργό πολιτειότητα. Στα ΠΣ, υπάρχουν και επιμέρους στόχοι που βασικά επιδιώκουν την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων αλλά και τη διαμόρφωση στάσεων από τους μαθητές/τριες, με βασική συνιστώσα την απόκτηση εφοδίων που θα τους διευκολύνουν στην μετέπειτα πορεία τους στο κοινωνικό σύνολο ως ενεργοί πολίτες.

Τα ΠΣ Φυσικών και Φυσικής αφορούν τις Ε΄ και ΣΤ΄ του Δημοτικού (ΠΣ Φυσικών), τις Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου (ΠΣ Φυσικής Γυμνασίου) και τις Α΄, Β΄, Γ΄ Λυκείου (ΠΣ Φυσικής Λυκείου, Α΄ και Β΄ τάξη Γενικής Παιδείας και Β΄ και Γ΄ τάξη Προσανατολισμού). Συνολικά, ως προς τη διάρθρωσή τους, τα ΠΣ περιλαμβάνουν μερικές 'βασικές' θεματικές ενότητες που διατρέχουν ως άξονας κάθετα (από τις πρώιμες στις ύστερες βαθμίδες και τάξεις), εμπλουτιζόμενες σε κάθε βαθμίδα και τάξη και με άλλες θεματικές ακολουθώντας το πρότυπο μιας 'ανάστροφης κλιμακωτής πυραμίδας'. Οι προτεινόμενες θεματικές ενότητες, ενταγμένες σε γνωσιακά πεδία, παρατίθενται και εξετάζονται, από τις χαμηλότερες στις υψηλότερες βαθμίδες και τάξεις, με διαρκώς μεγαλύτερη πληρότητα, εύρος και βάθος. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας τέτοιας 'ανάστροφης κλιμακωτής πυραμίδας' αναφέρεται η περίπτωση της τριβής που εντάσσεται στο πεδίο Δυνάμεις - Τριβή (Εικόνα 1).

Εικόνα 1: Χαρακτηριστική σχηματική απεικόνιση της προβλεπόμενης 'ανάστροφης κλιμακωτής πυραμίδας' για την περίπτωση της τριβής, για το πεδίο Δυνάμεις – Τριβή

2. Η ακολουθούμενη Μεθοδολογία

Η διδακτική πλαισίωση των ΠΣ Φυσικών και Φυσικής βασίζεται στην ιστορικά καταξιωμένη επιστημονική μεθοδολογία της έρευνας, υιοθετώντας την 'επιστημονική – εκπαιδευτική μέθοδο με διερεύνηση', η οποία αποτελεί την εκπαιδευτική εκδοχή της επιστημονικής μεθόδου της έρευνας και προσομοιάζει την επιστημονική μέθοδο της έρευνας στην εκπαιδευτική διασκευή, αντικαθιστώντας τον όρο έρευνα με τον όρο διερεύνηση. Έτσι, ο σχεδιασμός της μάθησης και των μαθημάτων, βασίζεται στα βήματα της επιστημονικής – εκπαιδευτικής μεθόδου με διερεύνηση ώστε:

1. να προκαλεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων για την εκάστοτε θεματική με εναύσματα επίκαιρα θέματα, φαινόμενα, επιστημονικές ή τεχνολογικές ανακοινώσεις κτλ. (1ο βήμα - Πρόκληση Ενδιαφέροντος),
2. να προβληματίζει και να ζητά υποθέσεις ή προτάσεις από τους εκπαιδευόμενους για τον τρόπο μελέτης της θεματικής, οργανώνοντας συζητήσεις μεταξύ τους και θέτοντας ερωτήματα, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να συνδέσουν τη συγκεκριμένη θεματική με προϋπάρχουσες γνώσεις (2ο βήμα - Προβληματισμός και Διατύπωση Υποθέσεων),
3. να εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους σε πειραματισμό (πραγματικό ή εικονικό), κατατάσσοντάς τους σε ομάδες και διακρίνοντας ρόλους. Ο πειραματισμός, απαραίτητα, πρέπει να είναι αποδεικτικός (απορριπτικός ή επιβεβαιωτικός) μιας υπόθεσης και ανακαλυπτικός της "θεωρίας" των εκπαιδευόμενων και όχι επιδεικτικός μετά τη διατύπωση της γνωστής θεωρίας (3ο βήμα - Πειραματισμός),
4. να ζητά τη διατύπωση των παρατηρήσεων, των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων των εκπαιδευόμενων που θα αποτελέσουν την εξαχθείσα γνώση, τη 'θεωρία' τους (4ο βήμα - Διατύπωση Παρατηρήσεων, Αποτελεσμάτων, Συμπερασμάτων) και

5. να εφαρμόζει διεπιστημονικά / διαθεματικά τη 'θεωρία', να την εμπεδώνει, να τη γενικεύει σε ευρύτερες θεματικές και να την ερμηνεύει με τον μικρόκοσμο (5ο βήμα - Εφαρμογές, Γενίκευση, μικρο-ερμηνείες).

Παράλληλα, προκρίνεται η εφαρμογή 'καλών πρακτικών'. Σύμφωνα με τους συντάκτες των ΠΣ για τα Φυσικά και τη Φυσική τέτοιες μπορεί να είναι οι ιδιοκατασκευές, οι αισθητήρες και οι ψηφιακές τεχνολογίες, οι αναπαραστάσεις και προσομοιώσεις του μικρόκοσμου, οι ιστορικοί πειραματισμοί, οι ερμηνείες παιχνιδιών και αγωνισμάτων, οι τράπεζες θεμάτων, η αντιπαράθεση με την ψευδοεπιστήμη και η ανάδειξη του ορθολογισμού, τα ζητήματα μετακλασικής επιστήμης και τα σενάρια ψηφιακής εκπαίδευσης (Καλκάνης, 2021· Γκικοπούλου, 2019). Στην παρούσα μελέτη θα επικεντρωθούμε στον αποδεικτικό πειραματισμό με ιδιοκατασκευές που, όπως αναφέρεται και στα ΠΣ, προσδίδει προστιθέμενη αξία στον πειραματισμό και την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία.

3. Ο Πειραματισμός με Ιδιοκατασκευές στην Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες

Η αποτίμηση της εκπαιδευτική αξίας των ιδιοκατασκευών έχει μελετηθεί για πολλά χρόνια από πολλούς ερευνητές σε ολόκληρο τον κόσμο. Προσπαθώντας κάποιος να παρουσιάσει μια συνοπτική εικόνα της αξιοποίησής τους στην εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες, διαπιστώνει τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν. Οι μαθητές/τριες, εμπλεκόμενοι σε διαδικασίες πειραματισμού με ιδιοκατασκευές, αλλά και με δραστηριοποίηση για τη σχεδίαση και δημιουργία τους, αναπτύσσουν γνωστικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες, εξασκούνται στην επίλυση πραγματικών και αρκετές φορές σύνθετων προβλημάτων. Συμμετέχουν επίσης ενεργά μέσα σε ομάδες εργασίας και δράσης, εμπλέκονται σε διαδικασίες βελτιστοποίησης και αποτίμησης και αναπτύσσουν στάσεις που επιδιώκονται από όλα τα σύγχρονα ΠΣ. Ως προς το γνωσιακό αντικείμενο των Φυσικών Επιστημών και της Φυσικής παρατηρείται ότι οι μαθητές/τριες βοηθιούνται σημαντικά στην κατανόηση βασικών φυσικών αρχών, αντιμετωπίζουν τις πειραματικές διατάξεις και τις τεχνολογικές εφαρμογές όχι ως 'μαύρα κουτιά', βλέπουν στην πράξη και σε πραγματικές καταστάσεις πώς τα σφάλματα μπορεί να επηρεάσουν μια μέτρηση αλλά και πώς μπορούν να τα ελαχιστοποιήσουν. Διαδικασίες, όπως η βαθμονόμηση και η βελτιστοποίηση των μετρητικών οργάνων – ιδιοκατασκευών, είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση κατά τη διενέργεια του πειραματισμού. Ενός πειραματισμού που πραγματοποιείται με απλά, καθημερινά υλικά και μέσα, με ασφάλεια και με τη δυνατότητα επανάληψής του στο σπίτι από κάθε μαθητή και μαθήτρια (Καλκάνης, 2021· Michaelides & Miltiadis, 2004· Kuhnet al., 2000· McDermott al., 2000).

Στο σημείο αυτό δεν πρέπει να παραλειφθούν και οι δυνατότητες που δίνονται και στου ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Μέσω των ιδιοκατασκευών, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να δημιουργήσουν δικό τους πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό και να παρακάμψουν προβλήματα προμήθειας ειδικού (και πολλές φορές ακριβού) εξοπλισμού ή ακόμη και εκπαιδευτικών τεχνολογιών (δημιουργία αυτοσχέδιου έξυπνου πίνακα κ.ά.), γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό για τις αναπτυσσόμενες χώρες όπου η πρόσβαση σε τυποποιημένους και εργαστηριακούς εξοπλισμούς είναι περιορισμένη (Ogunleye & Raheem, 2013). Ταυτόχρονα ο/η εκπαιδευτικός

αναπτύσσει την εφευρετικότητά του για εναλλακτικές συσκευές και επεκτάσεις των ήδη δημιουργηθέντων ιδιοκατασκευών.

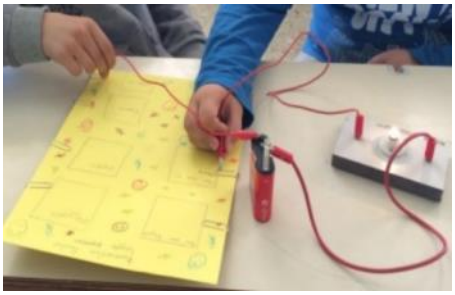
4. Περιορισμοί στη Χρήση Ιδιοκατασκευών στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

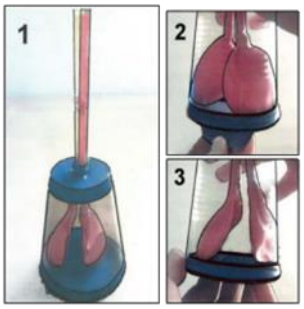
Συνεκτιμώντας τα παραπάνω, καταδεικνύεται η εκπαιδευτική αξία των ιδιοκατασκευών και του πειραματισμού με αυτές. Ταυτόχρονα, πιθανότατα διατυπώνονται προβληματισμοί για το εύρος των θεματικών στο οποίο μπορούν να ενταχθούν οι ιδιοκατασκευές, για τη χρησιμότητά τους αλλά και για τους γενικότερους περιορισμούς που υπάρχουν.

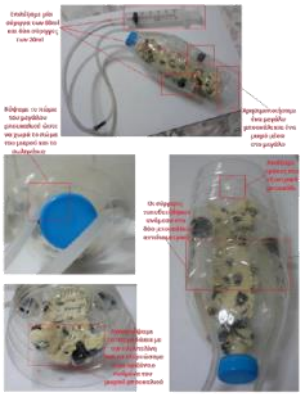
Είναι γεγονός ότι δεν μπορούμε να αναμένουμε εξαιρετικά υψηλά επίπεδα ακριβείας με ιδιοκατασκευασμένα όργανα και διατάξεις. Πρέπει όμως να αναλογιστούμε ότι στην εκπαιδευτική πράξη δεν απαιτούνται εργαστηριακές συσκευές εξαιρετικά μεγάλης ακρίβειας, μιας και η στόχευση, τις περισσότερες φορές, είναι η κατανόηση ενός φυσικού φαινομένου ή του νόμου που το περιγράφει. Από την άλλη πλευρά, μπορεί να υπάρξει ταυτόχρονη χρήση ιδιοκατασκευής και εργαστηριακού οργάνου, πράγμα που πολλές φορές συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου και των φυσικών αρχών λειτουργίας του οργάνου. Ταυτόχρονα, είναι μια πολύ καλή ευκαιρία για τη μελέτη των σφαλμάτων που υπεισέρχονται στις μετρήσεις, του τρόπου ελαχιστοποίησής τους, ανακύπτοντας παράλληλα η ανάγκη βαθμονόμησης των χρησιμοποιουμένων κάθε φορά οργάνων.

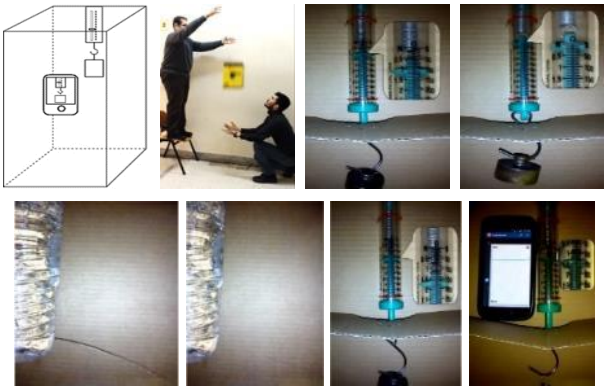
Ακόμη, μπορεί να τεθεί ο προβληματισμός για τη δυνατότητα των ιδιοκατασκευασμένων διατάξεων και οργάνων να ενταχθούν και να χρησιμοποιηθούν σε 'απαιτητικές' θεματικές. Η αναζήτηση ιδιοκατασκευών, που έχουν προταθεί, έχουν χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και ταυτόχρονα έχουν αξιολογηθεί ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα που προάγουν, φανερώνει ότι αυτός ο 'περιορισμός' είναι εξαιρετικά μικρός σε σχέση με ό,τι θα μπορούσε να υποθέσει κάποιος που προσεγγίζει τις εκπαιδευτικές ιδιοκατασκευές για πρώτη φορά. Οι ιδιοκατασκευές μπορούν να αναφέρονται (ενδεικτικά) σε 'φωτεινούς παντογνώστες' που αξιοποιούν ένα παραδοσιακό παιχνίδι γνώσεων και ταυτόχρονα οι μαθητές/τριες μελετούν τις ηλεκτρικές συνδεσμολογίες και τα ηλεκτρικά κυκλώματα, σε απλά (αλλά λειτουργικά) μοντέλα μελέτης της αναπνοής και της λειτουργίας του διαφράγματος, σε κατασκευή αυτοσχέδιων υποβρυχίων για τη μελέτη της άνωσης, των συνθηκών πλεύσης και των σχετικών τεχνολογικών εφαρμογών, στην κατασκευή αυτοσχέδιων (αλλά με τις ίδιες αρχές λειτουργίας των εξιδεικευμένων οργάνων) υγρομέτρων ή θερμομέτρων, μέχρι τη μελέτη της αρχής της ισοδυναμίας, κατασκευάζοντας ένα αυτοσχέδιο κουτί - ανελκυστήρα του Einstein και παρακολουθώντας το εσωτερικό του με μια απλή κάμερα έξυπνου τηλεφώνου (Γκικοπούλου, 2020˙ Ελευθερίου κ.ά., 2019˙ Καπότης, 2019˙ Μιχαλόπουλος, 2019˙ Κοτρώνη & Καπότης, 2016˙ Kapotis & Kalkanis, 2016).

Εικόνα 2: Χαρακτηριστικές Ιδιοκατασκευές: φωτεινού παντογνώστη, μελέτης της αναπνοής και της λειτουργίας του διαφράγματος, υποβρυχίου, υγρομέτρων και του ανελκυστήρα του Einstein.









5. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Αναλύοντας τα νέα ΠΣ Φυσικών και Φυσικής διαπιστώνουμε ότι προβλέπουν τον εκπαιδευτικό πειραματισμό με ιδιοκατασκευές και μάλιστα εμπεριέχουν προτάσεις για τη βέλτιστη ένταξή του σε κάθε θεματική αλλά και σε κάθε μεθοδολογικό βήμα. Η ενσωμάτωση ιδιοκατασκευών καταλαμβάνει μεγάλη έκταση για το μάθημα των Φυσικών του Δημοτικού, εκτεταμένη για το μάθημα της Φυσικής του Γυμνασίου και σε μικρότερο (αλλά ικανοποιητικό βαθμό) για το μάθημα της Φυσικής του Λυκείου.

Η συστηματική ενσωμάτωση ιδιοκατασκευών στην εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες χρειάζεται εκτενέστερη προσέγγιση και ύπαρξη παραγόντων που λειτουργούν ως 'πολλαπλασιαστές' της εκπαιδευτικής τους αξίας. Όταν αυτές εντάσσονται κατάλληλα (και στα αντίστοιχα μεθοδολογικά βήματα κάθε φορά) σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, σενάρια και φύλλα εργασίας, η εκπαιδευτική τους αξία πολλαπλασιάζεται.

Συνεκτιμώντας τα προαναφερθέντα, προκύπτει ότι η αξιοποίηση και η χρήση των ιδιοκατασκευών, με τον εκπαιδευτικά καταλληλότερο τρόπο, είναι μια ευκαιρία που

προσφέρουν να νέα ΠΣ που δεν πρέπει να παραμείνει ανεκμετάλλευτη. Η ύπαρξη αποθετηρίων, πρωτότυπων και υποδειγματικών προτάσεων ιδιοκατασκευών συνοδευόμενων από αντίστοιχα φύλλα εργασίας, η δημιουργία και ο διαμοιρασμός υλικού από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και η πρόβλεψη της αξιοποίησής τους είναι προϋποθέσεις που πρέπει να υπάρξουν ή να διαμορφωθούν σύντομα ώστε να εξασφαλιστεί μια ολοκληρωμένη, σύγχρονη εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες, με τον πραγματικό, αποδεικτικό, πειραματισμό να είναι κύριο και αναπόσπαστο βήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

Γκικοπούλου Ο. (2019). Η επιστημονική / εκπαιδευτική μέθοδος με διερεύνηση και ο επιστημονικός τρόπος σκέψης – Μια έρευνα. *11ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Φλώρινα.

Γκικοπούλου Ο. (2020). *Οκτώ Επεισόδια Εκπαιδευτικής τηλεόρασης*. Ανακτήθηκε 30/06/2022 από https://webtv.ert.gr/ category/ mathainoume-sto-spiti

Ελευθερίου Γ., Γκικοπούλου Ο., Καπότης Ε., Καλκάνης Θεοφ. Γ., (2019). Ενσωμάτωση σύγχρονων ηλεκτρονικών στοιχείων και τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία των Φυσικών Επιστημών. *11ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Φλώρινα.

Καλκάνης Γ. Θ. (2021). Η Επιστημονική – Εκπαιδευτική Μέθοδος με Διερεύνηση και Καλές Πρακτικές. *Έρευνα για την Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία*, *1*(1), 21–38. https://doi.org/10.12681/riste.27267

Kapotis E., Kalkanis G. (2016). Einstein's Elevator in Class: A Self-Construction by Students for the Study of the Equivalence Principle». *The Physics Teacher*, *54*(7), pp. 404-407, 2016.

Καπότης Ε., (2019). Από ιστορικά υγρόμετρα σε εκπαιδευτικές ιδιοκατασκευές και πειράματα - Μια έρευνα. *11ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Φλώρινα.

Κοτρώνη Γ., Καπότης Ε. (2015). Πίεση, διαφορά πίεσης και αποτελέσματα – Μια διδακτική παρέμβαση σε φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών. *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη.

Kuhn D., Black J., Keselman A., and Kaplan D. (2000). The development of cognitive skills to support inquiry learning. *Cognitive Instruction*, *18*(4), pp. 495–523.

McDermott L., Shaffer P., & Constantinou P. (2020). Preparing teachers to teach physics and physical science by inquiry. *Phys. Educ. 35*(6) November 2000, pp. 411-420

Michaelides, P. G., & Miltiadis, T. (2004, July). Science teaching with self-made apparatus. In *1st International Conference on Hands on Science: Teaching and Learning Science in the XXI Century* (pp. 5-9).

Μιχαλόπουλος Α. Β., Καπότης Χ. Ε., Καλκάνης Θεόφ. Γ., (2019). Πρωτότυποι εκπαιδευτικοί πειραματισμοί STEM για την υδροστατική πίεση, την άνωση, και την πλεύση. Ιδιοκατασκευές – ερευνά – αξιολόγηση. *11ο Πανελλήνιο Συνέδριο*

Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. Φλώρινα.

Ogunleye, A., & Raheem, I. A. (2013). The Development and Production of Low-Cost Improvised Mobile-Micro Science Apparatus and Kits. *Unilag Journal of Humanities, 1*(1), 97-108.

ΦΕΚ 5381/Β/19-11-2021: Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Φυσικής των Α’, Β’ και Γ’ τάξεων Γενικού Λυκείου.

ΦΕΚ 5518/Β/29-11-2021: Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Φυσικής των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γυμνασίου.

ΦΕΚ 5928/Β/16-11-2021: Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Φυσικών στις Ε’ και Στ’ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αρχίζει το μάθημα… ανοίξτε τα κόμικς: Το ψηφιακό κόμικ ως πρωτότυπο εργαλείο εκπαίδευσης για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο σχολείο

Μαρία Γεωργίου
Εκπαιδευτικός
georguoum@yahoo.gr

Περίληψη
Το κόμικ γνωστό και ως 9η Τέχνη, δημιουργεί νέες εμπειρίες μάθησης. Η διαμεσική μεταφορά από το λογοτεχνικό κείμενο σε μορφή εικονικής αφήγησης, είναι μια δημιουργική πορεία καθώς ο εμπνευστής της έχει την δυνατότητα να αποτυπώσει το περιεχόμενο μιας ιστορίας με περισσότερους από ένα σημειωτικούς τρόπους (πολυτροπικότητα) και να προβάλλει με ένα καλλιτεχνικό τρόπο έκφρασης την προσωπική του ανάγνωση και κατανόηση για τον κόσμο. Αφορμή για τη διδακτική παρέμβαση αποτέλεσε η διερεύνηση της δυνατότητας αξιοποίησης των κόμικ στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ενίσχυση της μάθησης. Τα πολλαπλά οφέλη δημιουργίας των κόμικ, αποτέλεσαν ισχυρό κίνητρο, καθώς η ψηφιακή αφήγηση, σε συνδυασμό με ένα εποικοδομιστικό περιβάλλον τάξης, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μετατρέψουν την παθητική μάθηση σε ενεργητική, ενώ ταυτόχρονα τους δίνεται η δυνατότητα να καλλιεργήσουν δεξιότητες πολυγραμματισμού μέσα από την επαφή τους με περιβάλλοντα «παιγνιώδους μάθησης». Στόχος της παρέμβασης είναι η ενθάρρυνση των μαθητών στη δημιουργία, συγγραφή και δημοσίευση σε κόμικ, κειμένων Ν. Λογοτεχνίας που διδάσκονται στο σχολείο, με σκοπό την επαφή, την κατανόηση, την ερμηνεία, το διάλογο, την απόλαυση του λογοτεχνικού κειμένου μέσα από την ανάδειξη του ρόλου των κόμικ στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως αξιόλογο εργαλείο μάθησης στην σχολική τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: νεοελληνική λογοτεχνία, ψηφιακό κόμικ, εκπαίδευση, αφήγηση

Abstract
Comic also known as the 9th Art, create new learning experiences. The intermedial transfer from the literary text to the form of a virtual narrative is a creative process as the producer has the option to present the content of a story in more than one semiotic ways (multimodality) and to project his personal expression in an artistic way. The reason for the alternative teaching method is the investigation of the possibility of using comics in the educational process to enhance learning. The multiple benefits of creating comics were a powerful motivation, as digital storytelling, combined with a constructive classroom environment, enables students to turn passive learning into active learning, while at the same time enabling them to cultivate multiliteracy skills through “play – based learning” environments. The aim of the teaching method is to encourage students to create, write and publish in comics, Greek Literature narratives

taught at school. The aim is students learn how to study, interpret, create dialogue, take pleasure of the literary texts through emphasis of comic role in the educational process, as a valuable learning tool in the classroom.

Keywords: Greek literature, digital comic, education, storytelling

0. Εισαγωγή

Σκοπός της διδασκαλίας Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών είναι:

- η επικοινωνία των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα ως έργα καλλιτεχνικού, στοχαστικού, πολιτισμικού χαρακτήρα
- ο εμπλουτισμός της γλωσσικής επικοινωνίας και η ανάπτυξη του διαλόγου μεταξύ των συνομιλητών στην τάξη
- η ανίχνευση της σχέσης μεταξύ λογοτεχνικών κειμένων με την κοινωνία της εποχής με αντίστοιχη ανίχνευση του φιλοσοφικού, ψυχολογικού, ηθικού υπόβαθρου των δρώντων
- η καλλιέργεια της «κριτικής αγωγής» στο σύγχρονο πολιτισμό

Επιπλέον ως τέχνη του λόγου:

- εμπλουτίζει και ενισχύει την ενσυναίσθηση του αναγνώστη
- προωθεί και ενθαρρύνει την προσωπική έκφραση
- ενθαρρύνει και ενισχύει την κριτική ανάγνωση και δημιουργική γραφή
- οδηγεί στην οικοδόμηση νοημάτων κάνοντας χρήση του εργαλείου του λόγου, προφορικού και γραπτού

Η παραδοσιακή αντίληψη για τη διδακτική της Λογοτεχνίας στο σχολείο :

- αφορά σε μετωπική οργάνωση της τάξης
- επικεντρώνεται στους γνωστικούς στόχους και στην απομνημόνευση
- προάγει την ενιαία ανάγνωση

Εύστοχα αποτυπώνεται η αίσθηση της ανίας των μαθητών και η αδυναμία διαχείρισής της από την πλευρά των εκπαιδευτικών στο μάθημα της Ν. Λογοτεχνίας, στο άρθρο «Αμήχανοι δάσκαλοι, δυσφορούντες μαθητές» (Αθανασόπουλος,1994). Η εμπειρία που οι μαθητές έχουν για το μάθημα της Ν. Λογοτεχνίας τις περισσότερες φορές είναι απογοητευτικές. Χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία βαρετή, καθώς βασίζεται σε έτοιμες ερμηνείες των λογοτεχνικών κειμένων, τις οποίες οι μαθητές ενθαρρύνονται να «παπαγαλίζουν» (Σταυρακοπούλου,2015). Υιοθετεί μια διδακτική μεθοδολογία κανονικοποιημένη και ερμηνευτική που δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια να ακουστεί «η φωνή» του μαθητή (δάσκαλος «αυθεντία» - μαθητής παθητικός δέκτης) (Αγγελιδάκη, 2016).

Η σύγχρονη αντίληψη, ορίζει τη δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού λειτουργικού πλαισίου, όπου η προσέγγιση των κειμένων πραγματοποιείται μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών σε ένα περιβάλλον ομαδικοσυνεργατικό και κοινωνικο-εποικοδομιστικό. Η διδακτική μεθοδολογία πραγματώνεται με τεχνικές όπως:

διδασκαλία σε ομάδες, σχέδια συνεργατικής έρευνας (project), χρήση ΤΠΕ (Αγγελιδάκη,2016). Η αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας, δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να διερευνήσει το κείμενο και να καλλιεργήσει το αίσθημα φιλαναγνωσίας, έναν από τους βασικούς παιδαγωγικούς στόχους της διδασκαλίας του μαθήματος (Πουλημένου,2016), να αναπτύξει την αντίληψη ότι το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί «έργο τέχνης».

Λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και θεωρίες (εποικοδομισμός και παιδοκεντρισμός), η παρούσα εργασία προτείνει την αξιοποίηση του ψηφιακού κόμικ στη σχολική τάξη, καθώς η παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων μπορεί να αποτελέσει το μέσο προς την εμπλουτισμένη γνώση, μέσα από ενεργές διαδικασίες, που διατηρούν το ενδιαφέρον του μαθητή, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή του, υποβοηθούν τις νοητικές του ικανότητες.

1. Κόμικ και Ψηφιακή Αφήγηση (digital storytelling)

Η «Τέχνη της Αφήγησης», ορίζεται μέσα από την αλληλεπιδραστική χρήση λέξεων και δράσεων για την αναπαράσταση στοιχείων και εικόνων της ιστορίας, με τρόπο που να κεντρίζει το ενδιαφέρον του κοινού (“Αφήγηση (Storytelling)”),χ.η.). Στοιχεία που τη συνθέτουν και την εμπλουτίζουν:

- προφορικός λόγος
- εκφράσεις προσώπου
- στάση σώματος
- χειρονομίες

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η Αφήγηση συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση ικανοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής, αναλυτικής, συνθετικής σκέψης.

Οι νέες τεχνολογίες, όπως είναι φυσικό να ασκούν την επίδρασή τους στην τεχνική της Αφήγησης, διαθέτοντας ψηφιακά εργαλεία που ενισχύουν τις δυνατότητές της και εμπλουτίζουν τις επιλογές της. Η Ψηφιακή Αφήγηση παρουσιάζεται ως μορφή τέχνης που συνδυάζει:

- το αφηγηματικό κείμενο
- διάφορα είδη πολυμεσικού περιεχομένου
- μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διδακτικό εργαλείο (Ohler, 2008)

Στο πλαίσιο του επαναπροσδιορισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι προφανές ότι ο ρόλος των ψηφιακών εργαλείων σε ένα σύγχρονο μάθημα λογοτεχνίας είναι σημαντικός και πολυδιάστατος, καθώς δεν αποτελούν μόνο ένα εναλλακτικό εργαλείο μάθησης, αλλά και ένα μέσο ψηφιακής επικοινωνίας, το οποίο συμβάλλει στη δημιουργία «νέων τύπων κειμένων», στην ανάπτυξη νέων τεχνικών παραγωγής, διάδοσης και πρόσληψης των λογοτεχνικών κειμένων (Αποστολίδου, 2012).

Επιπλέον η δυνατότητα δημιουργίας ψηφιακών κόμικ με χρήση κατάλληλων λογισμικών, ενισχύει την πολυτροπικότητα, προωθεί τον ψηφιακό, οπτικό και κριτικό

γραμματισμό (Οικονόμου, 2017), ευνοεί την καλλιέργεια δεξιοτήτων αφαιρετικής και κριτικής σκέψης. Το ψηφιακό κόμικ, ως εικονοποιημένο αφήγημα, αποτελεί αντιπροσωπευτική μορφή πολυτροπικού κειμένου, το οποίο μπορεί να προσφέρει πολλές διδακτικές δυνατότητες και να αξιοποιηθεί εκτενώς στο σχολείο (Δημητριάδου, 2016).

Η αξιοποίησή του ως παιδαγωγικό εργαλείο, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να:

- δημιουργήσουν ένα ελκυστικό και πρωτότυπο εκπαιδευτικό περιβάλλον «παιγνιώδους μάθησης» και να αποκομίσουν τα οφέλη από την προστιθέμενη αξίας δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών.
- δημιουργήσουν αυθεντικές και πρωτότυπες μαθησιακές καταστάσεις, μέσα από τη δημιουργία νέων «τύπων κειμένων» αναπαράστασης εννοιών/γεγονότων με πολλούς τρόπους (πολυτροπικά κείμενα).
- μετατραπούν από παθητικοί δέκτες της πληροφορίας σε ενεργούς παραγωγούς έργου.
- αναπτύξουν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα & την καινοτομία τους.
- ενισχύσουν τη συμμετοχή τους και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση στην τάξη
- αναπτύξουν νέες τεχνικές παραγωγής , πρόσληψης και διάδοσης της λογοτεχνίας.
- να εξασκηθούν και να εξοικειωθούν στα «εν χρήσει» ψηφιακά μέσα και στους σύγχρονους κώδικες επικοινωνίας.
- να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον τους μέσω πολλαπλών ερεθισμάτων και να το διατηρήσουν.

1.1. Ψηφιακή Αφήγηση και Πολυτροπικά Κείμενα

Η εμφάνιση των ψηφιακών μέσων άλλαξε τη σχέση μας με το έντυπο κείμενο, και προσδιορίζει εκ νέου τις έννοιες της γραφής και της ανάγνωσης (Jenkins 2009). Οι νέες τεχνολογίες μεταβάλλουν την έννοια του κειμένου, με τη δημιουργία νέων μορφών κειμενικότητας και την έννοια του αναγνώστη με την εμφάνιση νέων πρακτικών ανάγνωσης (Ακριτίδου,2010).

Τα Πολυτροπικά κείμενα συνδυάζουν περισσότερους από ένα σημειωτικούς τρόπους (προφορικός, γραπτός λόγος, εικόνα, φωτογραφία, σχεδιάγραμμα, μουσική, ένταση, κίνηση, χειρονομίες κ.ά.) για να μεταδώσουν ένα μήνυμα (Ροδοσθένους - Μπαλάφα, 2018).

Η ψηφιακή αφήγηση ενισχύει τη μαθητική εμπλοκή (Ohler, 2008) και την ανάπτυξη δεξιοτήτων έρευνας, οργάνωσης, συγγραφής, παρουσίασης, αξιολόγησης με χρήση της τεχνολογίας. Ευνοεί την καλλιέργεια των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών στο πολυτροπικό περιβάλλον στο οποίο εμπλέκονται, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης, επεξεργασίας και παραγωγής λόγου. Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενισχύσει τον κριτικό γραμματισμό μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατασκευής νοήματος

(Παπαδόπουλος, Δημητριάδου, 2009) την αναλυτική και συνθετική σκέψη (κωδικοποίηση, αποκωδικοποίηση μηνυμάτων).

1.2. Ψηφιακή Αφήγηση και Δημιουργική Γραφή

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μια διαδικασία όπου ενεργοποιείται η παιδική δημιουργικότητα με παιγνιώδη τρόπο, έξω από αυστηρά πλαίσια μάθησης και αξιολόγησης και προκαλείται η παραγωγή λόγου (Μουλά 2012). Μέσα από τις τεχνικές της δημιουργικής γραφής δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εκπαιδεύσει τους μαθητές του να βελτιώσουν τη γραφή τους ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους σε μια ενεργή διαδικασία της γραπτής επικοινωνίας, όπου εκφράζουν τα συναισθήματά τους γραπτά και κατανοούν τη σημασία της προετοιμασίας, του επανελέγχου και τη δημοσίευσης των έργων τους (Graves 1983).

Στον πυρήνα της η ψηφιακή αφήγηση δίνει τη δυνατότητα σε όσους χρησιμοποιούν τους υπολογιστές να γίνουν δημιουργικοί αφηγητές ιστοριών μέσω της διαδικασίας επιλογής θέματος, της πραγματοποίησης έρευνας, της συγγραφής του σεναρίου (Robin, 2008). Σημαντικό στοιχείο που αναδεικνύεται από τη σχέση Ψηφιακής Αφήγησης με τη Δημιουργική Γραφή πέραν της καλλιέργειας δεξιοτήτων παραδοσιακού και ψηφιακού γραμματισμού, είναι η χρήση της εικόνας προς ενίσχυση της ιστορίας, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να γίνουν δημιουργικοί παραγωγοί ενός έργου με χρήση πολυμέσων, αντισταθμίζοντας με αυτό τον τρόπο κενά ή παραλήψεις στη γλώσσα (Μουταφίδου, Μπράτιτσης, χ.χ.).

Ειδικότερα, η παιδαγωγική αξιοποίηση λογισμικών για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών με τη χρήση κόμικ, αποδεικνύεται σημαντική, καθώς ενεργοποιούν τη δημιουργική φαντασία των μαθητών και την ανάπτυξη κινήτρων σε απρόθυμους μαθητές (Yang, 2003), μετατρέποντας την αφήγηση σε ευχάριστη και διασκεδαστική εμπειρία.

1.3. Η «γλώσσα» των Κόμικ και το περιβάλλον «αλληλεπίδρασης»

Ως κειμενικό είδος που αντιστοιχεί σε «εικονοποιημένα αφηγήματα», το κόμικ, έχει συγκεκριμένη δομή και κώδικα που γίνονται αμέσως κατανοητά (σκίτσα, κείμενα, ηχολέξεις, γκριμάτσες, συννεφάκια κ.α.). Σύμφωνα με τις Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (2001) ο λόγος των κόμικ διακρίνεται για την αληθοφάνεια, την αντικειμενικότητα και τον πληροφοριακό του ρόλο. Τα πολλαπλά οφέλη δημιουργίας κόμικ, αποτέλεσαν ισχυρό κίνητρο για την συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση, καθώς η ψηφιακή αφήγηση, μέσα από τη δημιουργία των κόμικ, σε ένα εποικοδομιστικό, συνεργατικό περιβάλλον τάξης, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να:

- μεταφέρουν μηνύματα και με εικόνες, σύμβολα όχι μόνο με γραπτό λόγο
- ερμηνεύσουν συμπυκνωμένες πληροφορίες
- αναπτύξουν συγκεκριμένες δεξιότητες
- αίσθηση της διαδοχής των εικόνων
- αφαιρετικότητα

- χρήση συμβολισμών
- αντίληψη της σμίκρυνσης
- των τεχνασμάτων της κίνησης ή των απεικονίσεων του ήχου
- (Παπαδόπουλος, Δημητριάδου, 2009)

Διδακτική παρέμβαση

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια διδακτική παρέμβαση ,στο μάθημα της Ν. Λογοτεχνίας, αξιοποιώντας τη στρατηγική της αφήγησης με τη χρήση σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων, συγκεκριμένα των ψηφιακών κόμικ. Η εργασία εξελίχθηκε κατά τη διάρκεια του 1ου τετραμήνου, στα πλαίσια του μαθήματος «Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων», για την Α΄ τάξη ΕΠΑΛ.

Αφορμή για την παρέμβαση, αποτέλεσε η διερεύνηση της δυνατότητας αξιοποίησης των κόμικ στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ενίσχυση της μάθησης, καθώς ο «παραδοσιακός τρόπος» διδασκαλίας της Ν. Λογοτεχνίας δημιουργεί δυσκολίες και συνθήκες δυσφορίας στους μαθητές, μέσα από τις οποίες οδηγούνται σταδιακά στην άρνηση και εγκατάλειψη. Οι συνθήκες αυτές κάνουν επιτακτική την ανάγκη αναζήτησης και εύρεσης ενός σύγχρονου, ανανεωμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ικανού να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση, να προκαλέσει τις αισθήσεις τους, να τους εμπλέξει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συμμετέχοντες: 25 μαθητές

Πρόγραμμα: Pixton

Δυνατότητες: δημιουργία σκηνικών, ηρώων, με δυνατότητες επεξεργασίας των χαρακτήρων (απόδοση στάσεων, εκφράσεων), που προσδίδουν δυναμικότητα και αμεσότητα στην ιστορία που αφηγούνται οι μαθητές.

Διδακτικοί στόχοι και Δεξιότητες

Οι μαθητές αναμένεται να κατανοήσουν:

- τον ρόλο του λογοτεχνικού κειμένου ως αφήγημα στο οποίο αποτυπώνεται ένας κόσμος με τον πολιτισμό, τις αξίες και την κοινωνικο-πολιτισμική του οργάνωση.
- τους χαρακτήρες και να καταγράψουν ή να αποκρυπτογραφήσουν κώδικες συμπεριφοράς, βιώματα, εμπειρίες.
- την ιδιαιτερότητα της λογοτεχνικής γλώσσας, του μεταφορικού και συμβολικού λόγου.

Οι μαθητές αναμένεται να μπορούν να:

- δημιουργήσουν το δικό τους σενάριο μέσα από τη διαδικασία αναζήτησης, κριτικής αξιολόγησης και δημιουργικής σύνθεσης πληροφοριών.
- εξοικειωθούν με τα βασικά μορφολογικά, δομικά, λειτουργικά χαρακτηριστικά των κόμικς.
- να αντιστοιχίσουν το λόγο και το νόημα του γλωσσικού κειμένου στον κώδικα του κόμικ.
- ασκηθούν και να βελτιώσουν τις δεξιότητες γραφής, κατανόησης και παραγωγής λόγου.

- αναπτύξουν δεξιότητες πολυγραμματισμού, ψηφιακού γραμματισμού με τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων.
- να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και λήψης αποφάσεων.
- να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας για την παραγωγή έργου.
- να συνειδητοποιήσουν τη μεγάλη σημασία της ομαδικής εργασίας και τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης.

2. Σχεδίαση Προγραμματισμός διδακτικής παρέμβασης

Ακολουθήθηκαν οι βασικές αρχές (Larry Brooks) για τη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας.

1η φάση: Επιλογή θέματος – Σχεδίαση

Σε αυτή τη φάση οι μαθητές μετά από προσεκτική μελέτη των ενοτήτων του βιβλίου και συζήτηση στην ολομέλεια, επέλεξαν το λογοτεχνικό κείμενο για τη δημιουργία του κόμικ. Το κείμενο που επέλεξαν έχει τίτλο: «Οι φιλίες είναι δύσκολες γιαγιά» της Ε. Σαραντίτη, Ενότητα: Πέρα από τα σύνορα.

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες.

Ακολούθησε η σχεδίαση και η αποτύπωση (βασική ιδέα, θέμα, χαρακτήρες).

Στη συνέχεια έγινε ο διαχωρισμός του κειμένου σε επιμέρους ενότητες. Σε κάθε ομάδα ανατέθηκε μια υποενότητα προς επεξεργασία (αποτύπωση γεγονότων, δημιουργία διαλόγων, αλληλουχία, γράψιμο σεναρίου).

Ενοποίηση επιμέρους σεναρίων σε ένα ενιαίο σενάριο – ολοκλήρωση έργου.

2η Φάση: Οπτικοποίηση

Στη δεύτερη φάση, ο εκπαιδευτικός παρουσίασε το περιβάλλον επεξεργασίας για τη δημιουργία κόμικ στους μαθητές. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα και τον χρόνο να το γνωρίσουν και να εξοικειωθούν, δημιουργώντας ταυτόχρονα την ψηφιακή ιστορία την οποία σχεδίασαν ως ομάδα. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε:

- στον τρόπο παρουσίασης των γεγονότων
- στην απόδοση του κειμένου σε διαλογική μορφή
- στη δημιουργία ηρώων (έμφαση στην εκφραστικότητα, στον λόγο, στις κινήσεις)
- στη χρήση σημειωτικών συμβόλων για καλύτερη απόδοση του νοήματος (σχήματα, εκφράσεις, ηχοποιητές λέξεις κ.λπ.).

3η Φάση: Ολοκλήρωση του έργου

Η κάθε ομάδα μετά τη δημιουργία του κόμικ, προχώρησε στις απαραίτητες διορθώσεις. Στη συνέχεια, οι συντονιστές – μαθητές κάθε ομάδας ανέλαβαν να ενοποιήσουν τα επιμέρους έργα σε ένα ενιαίο ολοκληρωμένο έργο (κόμικ). Ακολούθησε παρουσίαση του υλοποιημένου ψηφιακού κόμικ στην ολομέλεια και συζήτηση κατά την οποία οι μαθητές εξέφρασαν τις απορίες και τους προβληματισμούς σχετικά με το θέμα του λογοτεχνικού κειμένου, το οποίο ασχολήθηκαν και ανέπτυξαν στη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης. Καθ΄ όλη τη διάρκεια ο εκπαιδευτικός έκανε ερωτήματα στους μαθητές προκειμένου να

διαπιστωθεί ο βαθμός κατανόησης. Τέλος, διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο στους μαθητές, προκειμένου να αποτυπωθούν οι εντυπώσεις τους από τη διδακτική παρέμβαση.

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η ανατροφοδότηση που προέκυψε μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και τη συζήτηση που ακολούθησε κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης οδήγησε σε μερικά πολύ σημαντικά συμπεράσματα:

Οι μαθητές βρήκαν το περιβάλλον ελκυστικό και ευχάριστο και ένιωσαν ικανοποίηση για το τελικό ψηφιακό προϊόν. Το πολυτροπικό περιβάλλον των κόμικς αποτέλεσε σημαντικό κίνητρο προκειμένου να εμπλακούν και να παράγουν κείμενα τα οποία είχαν νόημα γι' αυτούς. Παρουσίασαν πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα ως προς τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, τη βελτίωση γραπτού λόγου, τις τεχνικές οργάνωσης αφηγηματικού κειμένου, μέσα από την αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων και των ιδεών του κειμένου και τη μετατροπή τους σε «εικονιστικά» αφηγήματα με νοηματική συνοχή.

Ταυτόχρονα, η απόδοση του γλωσσικού κειμένου με νοητικές παραστάσεις εικόνων, ήχων, συμβολισμών σε χρονική διαδοχή, ενεργοποίησαν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών, τη φαντασία, την πολυφωνία, το συναίσθημα, την ενσυναίσθηση με τρόπο θετικό. Αξιοποιώντας τα δε, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν τις ιδέες τους με παραγωγικό τρόπο. Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι το ψηφιακό περιβάλλον των κόμικ σε συνδυασμό με τη δημιουργική γραφή, συμβάλλει στη δημιουργία «καλύτερων» ιστοριών, άρα λειτουργεί ενισχυτικά στις δεξιότητες βελτίωσης γραφής. Μαθητές με αδυναμίες στη σύνταξη και σύνθεση κειμένου, μπορούν να αναπτύξουν εναλλακτικές στρατηγικές γραφής, αντισταθμίζοντας τις ελλείψεις τους οπτικά (χρήση εικόνων, φωτογραφιών, συμβόλων κ.α.) (Μουταφίδου, Μπράτιτσης, χ.χ.).

Επιπλέον, η διαμόρφωση συνθηκών ομαδοσυνεργατικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, φαίνεται να λειτούργησε ενθαρρυντικά ως προς την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, καθώς οι μαθητές μέσα από την επεξεργασία του υλικού, την ανάλυση και ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου, την αποτύπωση των χαρακτήρων, την απόδοση διαλόγων, τη ανίχνευση του ηθικού, κοινωνικού, πολιτισμικού υποβάθρου των ηρώων, κατανόησαν σε μεγάλο βαθμό την «ανοίκεια» γλώσσα του κειμένου, βελτίωσαν τις ερμηνευτικές τους στάσεις, υπέβαλαν ερωτήματα και διατύπωσαν θέματα που προέκυψαν από το κείμενο, αποτύπωσαν ρόλους, συναισθήματα, ιδέες των ηρώων μέσα από τη διαδικασία της ενσυναίσθησης.

Η παρουσίαση ενός κειμένου Ν. Λογοτεχνίας με τη δημιουργία ψηφιακού κόμικ, επιλέχθηκε ως εναλλακτική και πρωτότυπη διδακτική πρόταση, με σκοπό την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα της Ν. Λογοτεχνίας και τη λογοτεχνική ανάγνωση και τη διαμόρφωση ενεργής κοινότητας αναγνωστών

εντός και εκτός του πλαισίου της σχολικής τάξης. Η δημιουργική αξιοποίηση του ψηφιακού κόμικ στη διδασκαλία της Ν. Λογοτεχνίας, σημαίνει ενεργοποίηση των μαθητών και εμπλοκή στη διαδικασία έκφρασης, ερμηνείας και επικοινωνίας των λογοτεχνικών κειμένων. Ο πολυτροπικός χαρακτήρας των κειμένων, το καθιστά αξιόλογο εργαλείο για τη σχολική τάξη, που ανταποκρίνεται στο σύγχρονο προσανατολισμό της λογοτεχνικής εκπαίδευσης προς τις ψηφιακές τεχνολογίες και αφορά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του πολυγραμματισμού και δημιουργικής γραφής. Επιπρόσθετα, ευνοεί την προσαρμογή της διδασκαλίας στα διαφορετικά στυλ μάθησης των μαθητών, τη διαθεματικότητα, την αλληλεπίδραση των μαθητών με το μαθησιακό περιεχόμενο μέσα από δραστηριότητες επικοινωνιακής προσέγγισης και οικοδόμησης της γνώσης. Το μάθημα της Ν. Λογοτεχνίας σε συνδυασμό με ένα σύγχρονο ψηφιακό εργαλείο, όπως είναι το κόμικ, μπορεί να προσφέρει στους μαθητές νέες εμπειρίες μάθησης και πρόσθετα επίπεδα αντίληψης καθώς συνδυάζει την παραδοσιακή γραφή με τη σύγχρονη ψηφιακή (γραφή με πολυμέσα). Ο συνδυασμός τεχνολογίας, δημιουργικής γραφής και συναισθήματος αποτελούν στην πραγματικότητα ένα ισχυρό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, για να εφαρμόσουν την εποικοδομιστική μάθηση στην τάξη.

Βιβλιογραφία

Αγγελιδάκη, Μ.(2016). Η διδακτική της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αντιφάσεις και Προοπτικές. *Πρακτικά Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙΕΠΕΚ), 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο* 18,19 Νοεμβρίου 2016.

Ακριτίδου, Μ. (2010). *Εισαγωγή. Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πρακτική», στο Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, τχ.3: κλάδος ΠΕ02, β΄ έκδοση, αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη. Πάτρα, ΙΤΥΕ, 140-144.

Αποστολίδου, Β.(2012). *Η Λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: Κυβερνολογοτεχνία και E-Books, Ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2012.

Αθανασόπουλος, Β. (1994). Αμήχανοι δάσκαλοι, δυσφορούντες μαθητές. Η θεωρία της λογοτεχνίας ως αντικείμενο διδασκαλίας. Στο *Θεωρία της Λογοτεχνίας. Σεμινάριο 18*.

Αφήγηση(Storytelling) (χ.η.). Ανακτήθηκε από https://economu.wordpress.com/εκπαιδευτικό-υλικό/αφήγηση-storytelling

Graves, D. H. (1983) *Writing: teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann Education.

Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership, 63*(4), 44-47.

Robin, B. R. (2008) Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice 47*(3).

Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Μουταφίδου, Α., Μπράτιτσης, Θ.(χ.η.). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. Ανακτήθηκε από chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://cwconference.web.uowm.gr/archives/1st_conference/moutafidou_bratitsis_article.pdf

Οικονόμου, Β.(2017). Αφήγηση (Storytelling) – Η τεχνολογία στην εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από https://opencourses.ionio.gr/modules/document/file.php/DMC127/06.4.%20Αφήγηση%20%28Storytelling%29%20-%20Βασίλης%20Οικονόμου.pdf

Ohler, J. (2008). Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity. Journal of Media Literacy Education, 3:2, 134-136. Ανακτήθηκε από https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1075&context=jmle

Παπαδόπουλος, Σ.Π., Δημητριάδου, Κ.(2009). Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία μέσα από τη δημιουργία κόμικς: μια διδακτική παρέμβαση στη β΄ δημοτικού. Πανελλήνιο Συνέδριο *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής δεύτερης/ξένης)*. Φλώρινα, 2009.

Πουλημένου, Ε. (2016).Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Α' Λυκείου: εφαρμογή, εμπόδια, και προτάσεις διαχείρισης του μαθήματος στη σχολική τάξη. Μαθητές: ακροατές, αναγνώστες, ερευνητές ή φιλαναγνώστες; *10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Λογοτεχνία και Παιδεία* 4-6 Νοεμβρίου 2016.

Ροδοσθένους-Μπαλάφα, Μ.(2018). Τι είναι τα πολυτροπικά κείμενα και γιατί είναι χρήσιμα ή μάλλον απαραίτητα στην εκπαίδευση; Ανακτήθηκε από http://archeia.moec.gov.cy/sm/680/ti_einai_ta_polytropika_keimena.pdf.

Σταυρακοπούλου, Σ. (2015). Προεκτάσεις, εμβαθύνσεις, αντιρρήσεις, και διευκρινήσεις γύρω από τη διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία σήμερα. Κοινωνία και Εκπαίδευση. Πρακτικά Επιστημονικού συνεδρίου*. 28-30 Νοεμβρίου 2013. Αθήνα. Ε.Κ.Π.Α.

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Yang, G. (2003). Strengths of comics in education. Comics in education. Ανακτήθηκε από http://www.humblecomics.com/comicsedu/strengths.html

Μελέτη της αποτελεσματικότητας του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης. Μελέτη περίπτωσης στην Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου

Αντζουλάτου Ελένη

Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
eleniantzoulatou@gmail.com

Περίληψη

Στην ανεστραμμένη τάξη οι παραδοσιακοί ρόλοι μαθητών και εκπαιδευτικού αντιστρέφονται δημιουργικά με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων. Ακαδημαϊκές έρευνες στην εξ αποστάσεως Ανοικτή Εκπαίδευση (εξΑΕ) μελετούν το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης κυρίως θεωρητικά. Στην παρούσα εργασία αρχικά επισκοπούνται βιβλιογραφικά δέκα (10) ερευνητικές εργασίες οι οποίες αξιολογούν απολογιστικά το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης θετικά. Στη συνέχεια ερευνώνται μέσω διαμορφωτικής αξιολόγησης οι προδιαγραφές που καθιστούν την ανεστραμμένη τάξη αποτελεσματική στο πλαίσιο εφαρμογής της στο μάθημα της Ιστορίας. Ως μελέτη περίπτωσης δημιουργήθηκεηλεκτρονική τάξη στη Γ΄ Γυμνασίου με τριάντα πέντε (35) μαθητές οι οποίοι για οκτώ (8) διδακτικές ώρες διδάχτηκαν συγκεκριμένα κεφάλαια του μαθήματος της Ιστορίας. Για το περιεχόμενο των βιντεομαθημάτων χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά το υλικό του Ψηφιακού Σχολείου του Υ.ΠΑΙ.Θ. Αξιολογήθηκε η διαδικασία εφαρμογής του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης, η συμμετοχή των μαθητών και η ανταπόκρισή τους στο πρόγραμμα, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα περί της αποτελεσματικότητας του μοντέλου. Από την έρευνα προέκυψε ότι η ανεστραμμένη τάξη είναι ένα δυνάμει επιτυχημένο μοντέλο μικτής σχολικής εξΑΕ.

Λέξεις-κλειδιά: Ανεστραμμένη τάξη, μικτή μάθηση, αποτελεσματικότητα, αξιολόγηση, ψηφιακό σχολείο

Abstract

In the flipped classroom, the traditional roles of students and teachers are creatively reversed using digital tools. Academic researchat open and distance learning studies the model of the flipped classroommainly theoretically. In this work ten (10) research papers from the literature are reviewed at first, evaluating positively the model of the flipped classroom with the follow-up assessment method. Following the work attempts to identify, through the formative assessment approach, the specifications that make the flipped classroom model effective as a model of mixed school learning in its application in the history lesson. An experimental class was created in the 3rdgrade of lower High School (Gymnasium) with thirty five (35) students who were taught specific chapters of History in eight (8) lessons. For the video lessons, the material of the Digital School of Greek Ministry of education was used exclusively. The process of the application of the flipped classroom model, the students' participation and their response to the program were evaluated formatively, in order to draw

conclusions about the effectiveness of the model. The research action has shown that the flipped classroom model is potentially successful for the mixed school distance learning.

Keywords: Flipped classroom, mixed learning, efficiency, assessment, digital school

0. Εισαγωγή

Στον κοινό νου η διδακτική πράξη γίνεται αντιληπτή ως «δια μαγείας» μεταφορά ή μεταβίβαση γνώσης. Δηλαδή υπό τη λογική των συγκοινωνούντων δοχείων μεταφέρεται η γνώση από τους διδάσκοντες στις «δεξαμενές» των διδασκομένων. Πρόκειται για μια απλουστευτική λογική, μη παραγωγική και ασύμβατη με τις σύγχρονες ερευνητικές προσπάθειες, οι οποίες πλέον ερευνούν τη διεργασία και την αποτελεσματικότητα μεταφοράς της γνώσης.

Ειδικά από την κρίσιμη περίοδο της καραντίνας για την covid-19 και την απότομη και αυτόματη μετακίνηση από την τάξη στις οθόνες των προσωπικών μας Η/Υ, προέκυψε ότι η γνώση είναι προϊόν που κατακτάται και από τον ίδιο τον δέκτη μέσω πρακτικών και μεθόδων.Αυτή η θέση προσδιορίζει –μεταξύ άλλων- την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) επιστημονικά, η οποία πρέπει να είναι αυτόνομη, αποτελεσματική και προσδιοριζόμενη με μετρήσιμα κριτήρια αξιολόγησης (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Όροι-κλειδιά στην εξΑΕ είναι η ανοικτότητα και πολυμορφικότητα. Η εκπαίδευση αποκτά πολυδιάστατο, προσαρμόσιμο, ευέλικτο χαρακτήρα που διαμορφώνει τον εκπαιδευόμενο τόσο μαζικά, όσο και εξατομικευμένα. Απώτερος στόχος είναι η μάθηση να διέπεται από δημοκρατικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά, ώστε να είναι αποτελεσματική (Μιχαήλ & Πράσινου, 2018).

Ωστόσο η άναρχη εισαγωγή της σύγχρονης τεχνολογίας στην εξΑΕ έχει προκαλέσει προβληματισμό ως προς την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Η εξΑΕ, σχεδόν αυθαίρετα, ταυτίζεται με τα εργαλεία της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) που αξιοποιούνται σε αυτή. Μάλιστα η αλόγιστη χρήση αυτών των εργαλείων θεωρείται από πολλούς δικαιολογημένη στο πλαίσιο της εξΑΕ. Ο Λιοναράκης (2006) προειδοποιεί για τον εκφυλισμό της εξΑΕ, όταν αυτή επικεντρώνεται στα εργαλεία μεταφοράς της πληροφορίας και όχι στον ποιοτικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης.

Ζητούμενο λοιπόν, είναι να δομηθεί μια θεωρία, που να καθορίζει τις προδιαγραφές, ώστε η εκάστοτε καινοτόμα εφαρμογή να έχει ακαδημαϊκή υπόσταση και αποτελεσματικότητα στο πλαίσιο της εξΑΕ.

1. Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην ανεστραμμένη τάξη ως μοντέλο εξΑΕ και σκοπό έχει να διερευνηθούν οι παράγοντες που την καθιστούν αποτελεσματική. Επίσης γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθεί ποιοι παράγοντες αξιολόγησης της ανεστραμμένης τάξης στην εξΑΕ είναι μετρήσιμοι και με ποια αξιολογικά κριτήρια. Δηλαδή ένας εκ των στόχων της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί αν είναι

εφικτό να προκύψουν σταθερά κριτήρια-δείκτες ποιότητας, τα οποία να καθορίζουν τον βαθμό αποτελεσματικότητας αυτού του μοντέλου εξΑΕ.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου σχολείου

Το σχολείο ως πολυπαραγοντικό σύστημα δέχεται ποικίλες επιδράσεις όσον αφορά το γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο των μελών του (μαθητών και εκπαιδευτικών), (Μπρίνια, όπ. αναφ. Στεργίου, 2017). Καλείται να αξιοποιεί κάθε διαθέσιμο υλικό και άυλο πόρο, ώστε να οδηγηθεί στην αποτελεσματικότητα που μεταφράζεται σε σχολική επιτυχία. Και η επιτυχία στο σύγχρονο σχολείο προκύπτει από τον συγκερασμό του περιβάλλοντος μάθησης, της ποσότητας και ποιότητας στη διδασκαλία και από τις ευκαιρίες μάθησης. Δεν αρκεί μόνο η ύπαρξη ποικίλων διδακτικών πρακτικών. Στόχος είναι η συνεχής βελτίωση μέσα από νέες μεθόδους προσέγγισης της διδασκαλίας υποστηριζόμενες από τις σύγχρονες θεωρίες του δομισμού, από την εξΑΕ και από τη δημιουργική αξιοποίηση των ΤΠΕ σε καινοτόμες εκπαιδευτικές τεχνικές (Πασιαρδής, όπ. αναφ. Μιχαήλ & Πράσινου, 2018). Στόχος,επομένως, είναι η αλληλεπίδραση και η εκμετάλλευση κάθε δυνατής πηγής μάθησης.

2.2. Εξ αποστάσεως και τεχνολογικά υποστηριζόμενη μάθηση

Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001) ο όρος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ) σήμερα επικεντρώνεται στην αντίληψη ότι η εξΑΕ είναι «ανοικτή» και προσβάσιμη διαδικασία που απαντά στις μαθησιακές ανάγκες κάθε τύπου και μορφής για όλους τους πολίτες. Τα τελευταία χρόνια στην εξΑΕ δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στον παιδαγωγικό χαρακτήρα των τεχνολογικών εργαλείων. Αναπτύσσονται συνεργατικά μοντέλα που στηρίζουν την απόκτηση της γνώσης από απόσταση μέσα από μοντέλα πολυμορφικά, ευέλικτα, δημιουργικά, με ποιοτικά χαρακτηριστικά και συμπληρωματικά προς όλες τις βαθμίδες.

Τα Συστήματα Διαχείρισης Περιεχομένου (ΣΔΠ) (π.χ. EDpuzzle) ως εργαλεία τεχνολογικά υποστηριζόμενης εξΑΕ, δίνουν τη δυνατότητα στον διδάσκοντα να δημιουργήσει ένα υλικό με τις συνήθεις μορφές κειμένου (doc, pdf), παρουσίασης (ppt), ήχου και εικόνας (mp4) χωρίς να χρειάζεται μετατροπή σε υλικό για ιστοσελίδα. Είναι ιδιαίτερα δημοφιλή στην εξΑΕ και δεν απαιτούν υψηλές δεξιότητες στις ΤΠΕ από τον χρήστη. Εξασφαλίζεται έτσι η άμεση ανάρτηση εκπαιδευτικού υλικού, η ποικιλία στην αξιολόγηση με τεστ, ερωτηματολόγια, παζλ, ενεργά παράθυρα, η επικοινωνία μεταξύ μαθητών και μαθητών με τον εκπαιδευτικό και η παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό (Παπασταματίου, 2015).

2.3. Μικτή μάθηση στη σχολική εξΑΕ

Σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2014, όπ. αναφ. Αναστασιάδης, 2018) το μοντέλο της μικτής συνδυαστικής μάθησης στηρίζεται στην αξιοποίηση εργαλείων διαδικτυακής τεχνολογίας και στις διδακτικές θεωρίες του δομισμού και του συμπεριφορισμού, ώστε η μάθηση να παράγεται με ή χωρίς την αξιοποίηση αμιγώς διδακτικού υλικού.

Επίσης συνδυάζεται η διδακτική τεχνολογία με τη μετωπική διδασκαλία σε πραγματικές εργασιακές συνθήκες.

Ωστόσο ο συνεχώς αναπροσαρμοζόμενος χώρος της μικτής μάθησης πέραν των θετικών εγείρει και προβληματισμούς. Δηλαδή ζητούμενο παραμένει κατά πόσο κατακτούνται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και με ποια κριτήρια αξιολογείται η μαθησιακή πράξη.

2.4. Ποιότητα στην εξΑΕ

Σύμφωνα με τον Κοντογεώργο (όπ. αναφ. Ζησίμου & Ρέππα, 2015) η ποιότητα αφορά τα χαρακτηριστικά ενός προϊόντος τα οποία ικανοποιούν τις ανάγκες των «πελατών» για τους οποίους κατασκευάστηκε. Η ποιότητα «διασφαλίζεται» μέσα από τη συστηματική μέτρηση, τη σύγκριση με το πρότυπο, την παρακολούθηση των διαδικασιών και την απαραίτητη αντίδραση, ώστε να προληφθούν αστοχίες και λάθη και να βελτιωθούν οι δραστηριότητες.

Η νέα εκπαιδευτική διάσταση και μεθοδολογία, που κυριαρχεί τα τελευταία 40 χρόνια σε διεθνές επίπεδο και εισβάλλει δυναμικά και στην ελληνική πραγματικότητα, είναι η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΑεξΑΕ) με βασικό σύμμαχο στην πορεία της τις νέες τεχνολογίες. Ωστόσο η σχετικά πρόσφατη είσοδος των ηλεκτρονικών μέσων στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία προβληματίζει ως προς την a priori αποδοχή της ποιοτικής τους διάστασης και κατά πόσο οι νέες τεχνολογίες απομακρύνουν την ΑεξΑΕ από τον στόχο της αποτελώντας οι ίδιες αυτοσκοπό και όχι το μέσον.

2.5. Αξιολόγηση στη μικτή σχολική εξΑΕ

Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξής τους (Μασούρου, 2014). Αποβλέπει στη συνεχή βελτίωση των προγραμμάτων ως προς τον σχεδιασμό και την υλοποίησή τους, αλλά και στη συνεχή ενημέρωση των συντελεστών για τον βαθμό αποτελεσματικότητας των προσπαθειών τους. Ο ερευνητής οφείλει να διακρίνει το «τι μπορεί» από το «τι θα ήθελε» να αξιολογήσει, όπως επισημαίνουν οι Μίμινου και Σπανακά (2010). Απαραίτητο είναι να έχουν προκαθοριστεί ο τύπος, τα κριτήρια αξιολόγησης, η μέθοδος και οι τεχνικές συλλογής δεδομένων, ώστε να εξυπηρετούνται οι βασικοί στόχοι της αξιολόγησης. Αξιολογήσιμη είναι και η αλλαγή στο γνωστικό επίπεδο των συμμετεχόντων, ώστε να διαπιστωθούν τα δυνατά και αδύναμα σημεία της τεχνικής. Ελέγχεται και η υλικοτεχνική αξία του προγράμματος και, βέβαια, αν προκύπτουν και άλλοι περιορισμοί ή ενισχυτικά στοιχεία. Ακολουθεί η έρευνα του βαθμού εγκυρότητας, αξιοπιστίας και γενίκευσης των δεδομένων του προγράμματος. Νευραλγικό ρόλο έχει η παρέμβαση η οποία έρχεται να επαναπροσδιορίσει τις λειτουργίες του προγράμματος.

Ένα σχολικό πρόγραμμα εξΑΕ δεν υιοθετεί μια μονοσήμαντη τυπολογία αξιολόγησης, αλλά συνήθως αξιοποιούνται συνδυαστικά το διαμορφωτικό και το απολογιστικό μοντέλο αξιολόγησης. Η παράλληλη εφαρμογή τους συμβάλλει ώστε να αλλάξουν οι στάσεις και οι αντιλήψεις όλων των εμπλεκόμενων φορέων και να

υιοθετηθούν νέες μορφές μάθησης. Αξιολογούνται σε όλα τα στάδιά τους, για να εντοπιστούν τυχόν παρενέργειες, για να συλλεχθούν στοιχεία που καθορίζουν την αποτελεσματικότητά τους και για να αναδυθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες της εξΑΕ, όταν, μάλιστα, αυτές επιφέρουν ριζοσπαστικές αλλαγές σε σχέση με τις παλαιότερες πρακτικές, είναι αποτελεσματικές, εφόσον, ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο και το επιστημονικό υπόβαθρο, έχουν ως επίκεντρο τον μαθητή και την αυτοβελτίωσή του.

2.6. Το μοντέλο της Ανεστραμμένης Τάξης

Η Ανεστραμμένη Τάξη (Flippedclassroom) ή Ανεστραμμένη Διδασκαλία (Flippedteaching) θεμελιώθηκε ως εκπαιδευτικό μοντέλο από τον Baker στο 11ο Διεθνές συνέδριο για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση το 2000. Από το 2008 εισήχθη και στη δευτεροβάθμια σχολική εκπαίδευση από τους Bergman και Sams, οι οποίοι αξιοποίησαν το Διαδίκτυο για να διαμοιράσουν στους μαθητές τους το υλικό και να μπορέσουν να το μελετήσουν εντός τάξης ετεροχρονισμένα (Κοράκη, 2016). Οι ίδιοι δημιούργησαν και τον ιστότοπο «Flipped Learning Network» όπου διατίθεται πλούσιο υλικό, συνεχώς ενημερωμένο από συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, πρόθυμους να βοηθήσουν τους νέους χρήστες στην καλύτερη δυνατή οργάνωση της τάξης τους.

Η ανεστραμμένη τάξη είναι μοντέλο ευέλικτο και εναρμονισμένο στις απαιτήσεις της σημερινής Κοινωνίας της Πληροφορίας και του Διαδικτύου μέσα στην οποία η νέα γενιά ανδρώνεται. Είναι μικτό μοντέλο εξΑΕ με τους μαθητές να δραστηριοποιούνται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης μέσα σε ένα ευέλικτο χρονικό πλαίσιο. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν συνεχή ενημέρωση για την πορεία των μαθητών και παρεμβαίνουν στη διαδικασία, αν χρειάζεται. Όμως εντοπίζονται και παράγοντες ανασχετικοί της επιτυχίας της ανεστραμμένης τάξης. Συγκεκριμένα η ποιότητα και η έκταση των βίντεο, η προεργασία σχετικά με τους στόχους και τον τρόπο εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης, η αυθόρμητα επιφυλακτική στάση όλων (μαθητών και εκπαιδευτικών) απέναντι σε καθετί καινούργιο και, τέλος, η απουσία προτυποποίησης της ανεστραμμένης τάξης είναι στοιχεία που, όταν εμφανίζονται, αναχαιτίζουν την αποτελεσματικότητα του μοντέλου.

Στην ανεστραμμένη τάξη το γνωστικό υλικό είναι οπτικοακουστικό και διαμοιράζεται διαδικτυακά. Ο εκπαιδευτικός είτε παράγει πρωτότυπο υλικό αξιοποιώντας ελεύθερα λογισμικά (π.χ. youtube, screen-O-matic), είτε αντλεί έτοιμο υλικό από αξιόπιστους ιστότοπους (όπως EDpuzzle, Kahn Academy, Φωτόδεντρο). Βέβαια τη διαφορά στην ανεστραμμένη τάξη δεν την κάνει η χρήση του βίντεο για εκπαιδευτικό σκοπό, αλλά πώς αυτό ενσωματώνεται και αξιοποιείται στην εκπαιδευτική πράξη. Όμως η ελευθερία ως προς τις πηγές άντλησης υλικού, η απουσία προδιαγραφών που οριοθετούν το πλαίσιο διαμόρφωσης των βιντεομαθημάτων και εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του παραχθέντος εκπαιδευτικού έργου, είναι στοιχεία που εγείρουν προβληματισμούς.

3. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Στα ηλεκτρονικά περιοδικά για την ανοικτή εξΑΕ και στα ψηφιακά αποθετήρια πανεπιστημιακών τμημάτων των κοινωνικών επιστημών και της Πληροφορικής υπάρχει πλήθος εργασιών για την ανεστραμμένη τάξη κυρίως όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια πολλές έρευνες αφορούν την εφαρμογή της και στις βασικές σχολικές βαθμίδες, πράγμα που αποδεικνύει ότι η σχολική εξΑΕ γίνεται πλέον πραγματικότητα. Για την παρούσα εργασία μελετήθηκαν δέκα (10) εργασίες, Ελλήνων και ξένων ερευνητών από το 2014 και έπειτα, οι οποίες στα συμπεράσματά τους σχολιάζουν τον βαθμό αποτελεσματικότητας της ανεστραμμένης τάξης.

Συνολικά η αποτίμηση από την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης είναι θετική. Πρόκειται για ένα μοντέλο διδασκαλίας που ενεργοποιεί δημιουργικά τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον παρατηρούμε ότι στο σύνολο των εργασιών που μελετήθηκαν, εφαρμόστηκε η ανεστραμμένη τάξη κυρίως σε μαθήματα των θετικών επιστημών. Πιθανόν αυτή η προτίμηση να οφείλεται στο γεγονός ότι η ύλη των θετικών επιστημών διαθέτει πιο ξεκάθαρη δομή και περιεχόμενο σε σύγκριση με τα γλωσσικά μαθήματα. Τα κριτήρια αξιολόγησης της ανεστραμμένης τάξης προκύπτουν συνήθως από τεστ γνώσεων, ερωτηματολόγια και παρατηρήσεις στο πεδίο δράσης. Οπότε περιορίζονται μόνο στο γνωστικό επίπεδο. Για τον λόγο αυτό προκύπτει η ανάγκη προσδιορισμού σαφών κριτηρίων αποτελεσματικότητας του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης και μάλιστα στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Μελέτη περίπτωσης

Πρόκειται για μία μέθοδο έρευνας (απαντάται κυρίως στην ποιοτική έρευνα), η οποία βασίζεται στην προσωπική/εμπειρική προσέγγιση του ερευνητή. Κάθε μελέτη περίπτωσης είναι ξεχωριστή και τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν, διότι πρόκειται για εμπειρική έρευνα, η οποία ασχολείται με ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πλαίσιο της πραγματικής ζωής, όπου τα όρια μεταξύ φαινομένου και πλαισίου δεν είναι ιδιαίτερα ορατά (Yin, 1994). Ωστόσο στη μελέτη περίπτωσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν στρατηγικές ποιοτικής έρευνας αλλά και ποσοτικής, γεγονός που προσδίδει μια ιδιαίτερη ευκαμψία στη διεξαγωγή της έρευνας (Eisenhardt, 2002).

Στην παρούσα έρευνα ορίστηκε ως αντικείμενο μελέτης μια διδακτική παρέμβαση με τη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης, ως μοντέλο εξΑΕ, στο μάθημα της Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου, με σκοπό να αξιολογηθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας αυτής της μεθόδου. Πρόκειται για ερευνητική μελέτη μικρής κλίμακας, εστιάζει στενά σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα και διεξάγεται από έναν μεμονωμένο εκπαιδευτικό σε τυπικό Γυμνάσιο. Συγκεκριμένα μέσα από την ομάδα τριάντα πέντε (35) μαθητών και της καθηγήτριάς τους (η γράφουσα) μελετάται η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης με αφορμή τρεις ενότητες στο μάθημα της Ιστορίας.

Μέσα από την παρέμβαση με ανεστραμμένη τάξη οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν το ψηφιακό βιβλίο της Ιστορίας, ώστε να κατακτήσουν τη γνώση

μόνοι τους, στον χρόνο που θέλουν και στον χώρο τους μέσω βιντεομαθημάτων. Το πλεονέκτημα του ψηφιακού βιβλίου είναι η διαλειτουργικότητά του, δηλαδή η δυνατότητά του να μεταφορτώνεται και να λειτουργούν όλες οι υπερσυνδέσεις και τα εργαλεία του σε κινητά τηλέφωνα ή tablets. Μέσω του ψηφιακού βιβλίου ο μαθητής κατακτά αυτόνομος τη γνώση από ιστότοπους και πηγές ελεγμένες και ασφαλείς, όπως το Φωτόδεντρο, και τις Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα.

4.1.1. Βιντεομάθημα σε περιβάλλον EDpuzzle

Για μαθήματα χαρακτηρισμένα ως απωθητικά, δασκαλοκεντρικά και άνευρα το ψηφιακό βιβλίο είναι ο εναλλακτικός και δημιουργικός τρόπος μάθησης, αρκεί να ενσωματώνεται σε ψηφιακό σύστημα που να υπηρετεί την ίδια φιλοσοφία, όπως το EDpuzzle. Η εφαρμογή EDpuzzle είναι μια διαδικτυακή υπηρεσία, η οποία εντάσσεται στα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ).

Στο περιβάλλον του EDpuzzle ο εκπαιδευτικός μετατρέπει βίντεο σε βιντεομαθήματα. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μια ηλεκτρονική τάξη με μέλη τους μαθητές του μέσα από μια απλή διαδικασία εγγραφής, και μπορεί να παρακολουθεί από απόσταση την επίδοση του κάθε μαθητή. Πόσες φορές είδε το βίντεο, αν απάντησε σε ερωτήσεις και σε ποιες σωστά. Έτσι ο εκπαιδευτικός έχει πλήρη εικόνα της προσπάθειας που καταβάλλουν οι μαθητές του εκτός σχολικής τάξης, ώστε να μπορεί να αξιολογήσει τόσο τον βαθμό επίδοσής τους, όσο και την αποτελεσματικότητα του παρεχόμενου υλικού.

Η εφαρμογή EDpuzzle ενσωματώνεται σε blog και σε εικονικά περιβάλλοντα (Google Class και Edmodo) και στο σύνολό της πληροί τις προϋποθέσεις αξιοποίησής της σε ανεστραμμένη τάξη.

4.2. Διαμορφωτική αξιολόγηση

Σύμφωνα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. ο διερευνητικός χαρακτήρας της ενθαρρύνει χωρίς να ελέγχει τη διαδικασία μάθησης. Στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, ώστε ο μαθητής, με την ολοκλήρωση της διδακτικής πράξης, να έχει αντίληψη του τι ακριβώς γνωρίζει. Αντίστοιχα ο εκπαιδευτικός αποκτά ικανοποιητική εικόνα της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών μάθησης που χρησιμοποιεί.

4.3. Εγκυρότητα

Η εξασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνας είναι δύσκολη διαδικασία με το δεδομένο ότι κάθε μελέτη περίπτωσης ορίζεται και μπαίνει σε πλαίσιο το οποίο ανάλογα με την περίσταση μπορεί να είναι κοινωνικό, χρονικό ακόμα και χωρικό (Eisnhardt, 2002).Ωστόσο στη συγκεκριμένη μελέτη ο σκοπός και οι εκπαιδευτικοί στόχοι δομούνται βάσει της ταξινομίας του B. Bloom. Προς ενίσχυση της εγκυρότητας αξιοποιήθηκαν και οι πολύτιμες παρατηρήσεις του κριτικού φίλου-παρατηρητή (συνάδελφος, φιλόλογος του τμήματος ένταξης, η οποία διδάσκει το μάθημα σε 10 από τους 35 μαθητές της Γ΄ τάξης και με την οποία υπάρχει συνεργασία στην ύλη και στη δημιουργία και βαθμολόγηση των γραπτών κριτηρίων αξιολόγησης).

4.4. Αξιοπιστία

Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία στη μεθοδολογία μέτρησης της αποτελεσματικότητας, επελέγη το μοντέλο τεσσάρων σημείων του D. L. Kirkpatrick. Αξιολογείται η αντίδραση (κατά πόσο άρεσε το πρόγραμμα), η μάθηση (ποιές γνώσεις και δεξιότητες διδάχθηκαν επιτυχώς), η συμπεριφορά (ποιες αλλαγές στη συμπεριφορά απέναντι στο μάθημα, και εν γένει στη μάθηση, οφείλονται στην ανεστραμμένη τάξη) και τα αποτελέσματα (ποια είναι τα απτά αποτελέσματα για τα άτομα και τον οργανισμό).

4.5. Εργαλεία Μέτρησης και Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Μέσα από συζητήσεις, προσωπικές παρατηρήσεις και δεδομένα που αντλήθηκαν από το EDpuzzle συλλέχθηκαν πολύτιμες πληροφορίες για τον βαθμό αποτελεσματικότητας του μαθήματος. Αξιόλογη παρατήρηση είναι ο βαθμός που οι μαθητές κατακτούν την προσδοκώμενη γνώση, πράγμα το οποίο διαφαίνεται από σύντομες ερωταποκρίσεις κατά τη φάση «μέσα στην τάξη». Στο πλαίσιο ελεύθερης συζήτησης με τον εκπαιδευτικό οι μαθητές εκφράζουν το ενδιαφέρον τους τόσο για το Ψηφιακό Σχολείο, όσο και για το EDpuzzle. Στην όλη διαδικασία απαραίτητα είναι και τα γνωστικά τεστ, υπό τη μορφή ερωτήσεων κατανόησης του μαθήματος, όπως προβλέπεται από το Α.Π.Σ..Τέλος σημαντικό εργαλείο είναι και τα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου

4.6. Τα αντικείμενα, οι άξονες, οι δείκτες αξιολόγησης

Σύμφωνα με τους Καραλή και Παπαγεωργίου (2012) στην αξιολόγηση πρέπει να είναι ξεκάθαρο «τι», «πώς» και «με ποιες ενδείξεις» προκύπτουν τα συμπεράσματα. Ο Scriven (όπ. αναφ. Καραλής, & Παπαγεωργίου, 2012) επισημαίνει ότι πρέπει να διευκρινίζονται τα εξεταζόμενα στοιχεία (όπως οι εκπαιδευτικές τεχνικές και τα εποπτικά μέσα) και οι διαστάσεις αξιολόγησης, δηλαδή η σύνδεση της παρέμβασης με τις ανάγκες των συμμετεχόντων και η συμβολή της στην κατάκτηση της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, αντικείμενα αξιολόγησης είναι:

- ο εκπαιδευτικός
- οι μαθητές
- το υλικό
- το περιεχόμενο (Α.Π.Σ.)
- τα εποπτικά μέσα
- η οργάνωση.

Άξονες αξιολόγησης είναι:

- ο χώρος
- η πληρότητα του τεχνολογικού μέσου
- η τεχνική υποστήριξη.

Δείκτες αξιολόγησης είναι:

- τα δεδομένα από την επεξεργασία των ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων.

4.7. Το εκπαιδευτικό σενάριο

Για τις ανάγκες της μελέτης περίπτωσης δημιουργήθηκε ένα εκπαιδευτικό σενάριο στο μάθημα της Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου, το οποίο εφαρμόστηκε με το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. Δημιουργός ήταν η γράφουσα, φιλόλογος σε Γυμνάσιο της ευρύτερης επαρχίας του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Η τάξη εφαρμογής του σεναρίου ήταν η Γ΄ Γυμνασίου, η οποία αποτελείται από δύο τμήματα (Γ1 και Γ2) με συνολικό δυναμικό τριανταπέντε (35) μαθητές. Τα γνωστικά αντικείμενα που εμπλέκονται στο σενάριο είναι η Ιστορία (Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου) με διαθεματική επέκταση προς την Πληροφορική, από την άποψη ότι αξιοποιούνται οι ΤΠΕ, το Διαδίκτυο, η αίθουσα Πληροφορικής και οι προσωπικοί Η/Υ των μαθητών. Η συνολική διάρκεια του σεναρίου ήταν οκτώ (08) ώρες την περίοδο του β' τετράμηνου του σχολικού έτους 2018-19.

Η ιστοσελίδα που χρησιμοποιήθηκε για κάθε σχέδιο μαθήματος ήταν το Ψηφιακό Σχολείο του Υ.ΠΑΙ.Θ. (ebooks.edu.gr). Αξιοποιήθηκε το τέταρτο κεφάλαιο («Το ελληνικό κράτος από την ίδρυσή του έως τις αρχές του 20ου αιώνα») και συγκεκριμένα οι ενότητες 17, 18 και 19 (Ο Καποδίστριας ως Κυβερνήτης της Ελλάδας, Η άφιξη του Όθωνα, Η έξωση του Όθωνα). Οι μαθητές μέσω της εφαρμογής EDpuzzle επεξεργάστηκαν κατ' οίκον το πληροφοριακό υλικό, εφαρμόζοντας το πρώτο στάδιο της προετοιμασίας της ανεστραμμένης τάξης, ενώ το δεύτερο στάδιο της εφαρμογής έγινε μέσα στην τάξη.

4.7.1. Σκοπός και στόχοι του σεναρίου

Σκοπός του σεναρίου, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι να διερευνηθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας της ανεστραμμένης τάξης μέσα από τη χρήση των Διαδραστικών Σχολικών Βιβλίων του Υ.ΠΑΙ.Θ. και να προσδιοριστεί ο βαθμός που το Ψηφιακό Σχολείο αποτελεί παράγοντα αποτελεσματικής αξιοποίησης της ανεστραμμένης τάξης ως μοντέλο μικτής μάθησης στη σχολική εξΑΕ.

Επιμέρους στόχοι είναι γνωστικά οι μαθητές να αναπτύξουν τη σκέψη και να διευρύνουν τις γνώσεις τους. Ψυχοκινητικά να ενεργοποιήσουν και να κατακτήσουν ικανότητες και δεξιότητες που σχετίζονται με την ατομική μελέτη και την αυτοβελτίωση. Συναισθηματικά να υιοθετήσουν στάσεις και αξίες σε σχέση με τη Νεότερη Ιστορία και τη χρήση του Διαδικτύου αξιοποιήσιμες και μελλοντικά.

Σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας οι ειδικοί στόχοι είναι να διερευνηθούν τα αποτελέσματα της εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης με τη χρήση του Ψηφιακού Σχολείου, όπως προτείνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Να προσδιοριστούν οι προϋποθέσεις που καθιστούν το ψηφιακό σχολείο παράγοντα αποτελεσματικότητας της ανεστραμμένης τάξης.

5. Ανάλυση και Αποτελέσματα της έρευνας

Όσον αφορά την κατάκτηση της γνώσης, τα αποτελέσματα είναι θετικά.Πράγματι κατά τη φάση «μέσα στην τάξη» διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές κατέκτησαν σε ικανοποιητικό βαθμό τη γνώση. Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στην προφορική εξέταση και αρέσκονταν να απαντούν βασισμένοι περισσότερο στις πληροφορίες από τα βιντεομαθήματα. Αντίστοιχη ήταν και η βελτίωσή τους στην ευχέρεια χρήσης του Η/Υ και περιήγησης στο Διαδίκτυο σε ό,τι είχε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο

της Ιστορίας. Η συμμετοχικότητα των μαθητών στην ανεστραμμένη τάξη και η ενεργοποίησή τους μέσα στο μάθημα, ήταν πράγματι υψηλή, σχεδόν καθολική.

Στη φάση «πριν την τάξη» δίνονταν μέσω του EDpuzzle βιντεομαθήματα με ενσωματωμένες ερωτήσεις. Το περιεχόμενό τους ήταν είτε εισηγήσεις ιστορικών/πανεπιστημιακών, είτε αφηγήσεις αντλημένες από τηλεοπτικές παραγωγές, είτε δραματοποίηση ιστορικών γεγονότων.

Κατά τη φάση «μέσα στην τάξη» μέσα από χαλαρή συζήτηση σχετικά με τα βιντεομαθήματα, προέκυπταν στοιχεία πολύτιμα για την τελική αξιολόγηση του πειράματος. Δηλαδή οι μαθητές ζητούσαν τα βίντεο:

- να μην ξεπερνούν τα 6΄-7΄,
- να έχουν άμεση σχέση με τη σχολική ύλη,
- να έχουν σύγχρονη σκηνοθεσία,
- να μην είναι μονότονες εισηγήσεις
- ο εκφερόμενος λόγος να είναι δόκιμος μεν, αλλά απλός

Τέλος στην προαιρετική ερώτηση του απολογιστικού ερωτηματολογίου στην οποία ζητούνταν οι ειλικρινείς εντυπώσεις τους από όλη την εμπειρία τους με την ανεστραμμένη τάξη, οι απαντήσεις είναι ενθαρρυντικές. Εντύπωση προκαλεί η επιλογή των επιθέτων για να χαρακτηριστεί η διαδικασία *(«…ευχάριστος και διαφορετικός τρόπος… εξαιρετικό στον τρόπο μελέτης… διασκεδαστικό… ευχαριστημένος… χαρούμενη…»*). Οι μαθητές παραδέχθηκαν ότι με την ανεστραμμένη τάξη «αναγκάζονται» να διαβάσουν, ότι κατανοούν το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου και ότι πλέον συμμετέχουν οι περισσότεροι στο μάθημα.

6. Συζήτηση περιορισμοί συμπεράσματα

Συμπερασματικά το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης γοητεύει ως εργαλείο μικτής εξ Αποστάσεως μάθησης, αλλά εγείρονται προβληματισμοί ως προς τη δυνατότητα τήρησης των προδιαγραφών που την καθιστούν σταθερά αποτελεσματική. Ομολογουμένως η σχολική μικτή εξΑΕ εξακολουθεί να αποτελεί πεδίο έρευνας και πειραματισμού δελεαστικό για φοιτητές στο πλαίσιο διπλωματικών εργασιών, αλλά είναι υπό συζήτηση η αποτελεσματικότητά του σε πραγματικές συνθήκες καθ’ όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει ένα προϊόν μικτής εξΑΕ συμβατό με το ΑΠΣ, εύχρηστο και ευχάριστο για την φάση πριν την τάξη. Μέσα στην τάξη οφείλει να αξιοποιεί ποικίλες εκπαιδευτικές τεχνικές λαμβάνοντας υπόψη, τα ενδιαφέροντα των μαθητών, το πνευματικό τους υπόβαθρο και την ετοιμότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού τόσο τεχνολογικά όσο και ως προς την οργάνωση μικτής εξ αποστάσεως μάθησης.

Κρίσιμος παράγοντας επιτυχίας είναι να μπορεί ο μαθητής να εκφράσει την αποκτημένη γνώση (Αντίδραση), ώστε μέσα από προσεκτικά δομημένη σκέψη να αναστοχαστεί τι έμαθε και πώς το έμαθε ως τώρα (Μάθηση). Να μετασχηματίζει τις γνώσεις σε δεξιότητες (Συμπεριφορά), οι οποίες αποτελούν πλέον σταθερό στοιχείο του χαρακτήρα και του αξιακού του κώδικα (Αποτελέσματα) τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και εκτός αυτού.

Έτσι εκτιμάται η αξία όχι μόνο του ψηφιακού εργαλείου, αλλά και της μικτής εξΑΕ ως διαδικασίας όχι μόνο κατάκτησης της γνώσης, αλλά και αλλαγής του τρόπου ζωής μαθητών και εκπαιδευτικού. Στόχος του εκπαιδευτικού και του υλικού είναι να διαμορφωθούν μαθητές ικανοί να αναλύουν, να συγκρίνουν και να αξιολογούν τις πηγές ως προς την αξιοπιστία τους και την καταλληλόλητά τους σε σχέση με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Απαιτείται κριτική αξιολόγηση και στο υλικό που διατίθεται από το Ψηφιακό Σχολείο, πάνω στο οποίο στηρίχθηκε αποκλειστικά η δημιουργία των βιντεομαθημάτων για τη συγκεκριμένη πειραματική ανεστραμμένη τάξη. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσέχει κατά πόσο το υλικό ταιριάζει –οπτικοακουστικά- στην ηλικία, στην πρότερη γνώση και στις ικανότητες των μαθητών. Ως προς την ποιότητα του βίντεο, αν είναι πρόσφατο και αν αποτελεί υπερκείμενο με απλές ή δαιδαλώδεις υπερσυνδέσεις. Ως προς την εμφάνιση, αν δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με το υλικό, αν προτρέπει την ανάπτυξη ερευνητικών δεξιοτήτων και αν περιέχει ελκυστικά γραφικά, χάρτες, ήχο. Γλωσσικά αν είναι οικείο στην ηλικία και το πνευματικό υπόβαθρο των μαθητών-χρηστών. Ως προς το περιεχόμενο, αν προέρχεται από αξιόπιστες πηγές, αν καλύπτει σε ικανοποιητικό βαθμό το θέμα και αν περιέχει πληροφορίες ενδιαφέρουσες και συμπληρωματικές προς το σχολικό εγχειρίδιο.

Οι μαθητές από την πλευρά τους επιζητούν τη συμμετοχικότητα και τη συν-διαμόρφωση της γνώσης στο πλαίσιο της ενεργητικής μάθησης. Επιζητούν να δημιουργούν οι ίδιοι βιντεομάθημα, ως μια εναλλακτική μορφή αλληλοδιδακτικής μάθησης. Επίσης, επιθυμούν να αποδεσμευτούν από το Ψηφιακό Σχολείο, να αναζητήσουν υλικό σε άλλες ψηφιακές πηγές ή να δημιουργήσουν οι ίδιοι πρωτότυπο ιστορικό υλικό εκμεταλλευόμενοι τις ψηφιακές τους δεξιότητες και τη διασύνδεση της ανεστραμμένης τάξης με το μάθημα της Πληροφορικής.

Βασικός περιορισμός στην αποτελεσματικότητα της ανεστραμμένης τάξης σε μαθητές Γυμνασίου είναι οι ελλιπείς γνώσεις και δεξιότητες στις Τ.Π.Ε. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ανεστραμμένη τάξη με τη σιγουριά ότι οι μαθητές είναι άρτιοι χειριστές απλών εικονικών περιβαλλόντων εκπαίδευσης και του Διαδικτύου, τουλάχιστον εμπειρικά. Η πραγματικότητα όμως είναι απογοητευτική. Οι μαθητές δυστυχώς διαθέτουν αποσπασματικές γνώσεις. Ένας ακόμη ανασχετικός παράγοντας είναι η αδυναμία αρκετών μαθητών να έχουν συνεχή και απρόσκοπτη πρόσβαση στο Διαδίκτυο εκτός σχολικού χώρου

Τέλος η μελετώμενη ανεστραμμένη τάξη οργανώθηκε σε επαρχιακό σχολείο μικρής μαθητικής δυναμικότητας. Την ίδια στιγμή η συγκεκριμένη εξ αποστάσεως διδακτική πρακτική διήρκησε οκτώ (8) διδακτικές ώρες, χρόνος που δεν επαρκεί για να εξαχθούν συμπεράσματα κατάλληλα προς γενίκευση.

Πρόκληση, λοιπόν, για τον μελλοντικό ερευνητή είναι η ανεστραμμένη τάξη να εφαρμοστεί καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Επίσης να τηρηθούν αυστηρά οι προδιαγραφές ποιότητας όσον αφορά τα αντικείμενα και τους δείκτες ανάλυσης, ώστε τα συμπεράσματα να είναι –κατά το δυνατόν- ασφαλή και αξιοποιήσιμα.

Εν κατακλείδι, τα οφέλη της ανεστραμμένης τάξης ως μοντέλο μικτής εξΑΕ είναι αδιαμφισβήτητα, αλλά εκκρεμεί να προσδιοριστούν επιστημονικά τα σταθερά κριτήρια που θα καθορίζουν την αποτελεσματικότητά της.

Το Ψηφιακό Σχολείο είναι μια πλατφόρμα ποικίλου υλικού, το οποίο δεν συμβαδίζει πάντα με τις ανάγκες και τις προτιμήσεις του μέσου μαθητή. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το πλούσιο υλικό του δεν αποτελεί ενδιαφέρουσα πηγή για τον ανήσυχο εκπαιδευτικό. Αντίστοιχα τα ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία εξΑΕ, τύπου EDpuzzle, είναι εξαιρετικά, εφόσον δύνανται να χρησιμοποιηθούν απρόσκοπτα από όλους. Και όλα αυτά σύμφωνα με συγκεκριμένο οργανόγραμμα και προκαθορισμένη στοχοθεσία, Ο εκπαιδευτικός, που θεωρεί εαυτόν ανήσυχο, συγχρονίζεται με τις τρέχουσες εξελίξεις στον χώρο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Η ψηφιακή εκπαιδευτική τεχνολογία της μικτής εξΑΕ επιβεβαιώνει τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα, όταν αποτελεί μέσο που ανατάσσει πνευματικά τον μαθητή, τον κοινωνικοποιεί και του δίνει τη δυνατότητα να εκφράσει και να αναπαραστήσει δημιουργικά την κατακτημένη γνώση. Η σχολική μικτή εξΑΕ είναι αποτελεσματική όταν κάθε αλλαγή που επιφέρει στον τρόπο σκέψης και κάθε δεξιότητα που ενεργοποιεί, υιοθετείται και ως δημιουργική στάση ζωής.

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e- learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση., 10. Ανακτήθηκε από: https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9809

Eisenhardt, K. (2002). *Building theories from case study research. In A. Hubermann and E.W. Miles(eds) The Qualitative Researcher's Companion*. London: Sage.

Ζησίμου, Η. Σ., Ρέππα, Α. Α. (2015). Διασφάλιση Ποιότητας και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού και συναφούς Έργου στην Τριτοβάθμια Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η περίπτωση της Θ.Ε. ΕΚΠ62 του Ε.Α.Π. In 8th International Conference in Open & Distance Learning - November 2015, Athens, Greece - PROCEEDINGS. Ανακτήθηκε από: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/28

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ., (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Καραλής, Θ., Παπαγεωργίου, Ή. (2012). Εργασία και Δια Βίου Εκπαίδευση. Προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης Ινστιτούτο Εργασίας - ΓΣΕΕ Εκπαιδευτικό Υλικό. Ανακτήθηκε από: https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/ekpaideutiko_yliko.pdf

Κοράκη, Μ. (2016). *Τεχνολογικά υποστηριζόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση ανεστραμμένης διδασκαλίας βασισμένη στο μοντέλο κινήτρων ARCS. Διπλωματική εργασία*. http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/10559

Λιοναρακης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση : Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού.

Ανακτήθηκε από: http://newtutor.pbworks.com/f/qualityDesignOfTeachingMaterial.pdf

Λιοναράκης, Α. (2006). Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας και εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση, 9–18. Ανακτήθηκε από: http://www.edc.uoc.gr/~panas/EAP/Tmimata/Nea%20paralila%20keimena/%CE%97%20%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B5%CE%BE%CE%91%CE%95.pdf

Μασούρου, Β. (2014). *Διδακτική της Ιστορίας με τη χρήση των Τ.Π.Ε. και του Διαδικτύου*. Αθήνα: Πάντειο Παν/μιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Μίμινου, Α., Σπανακά, Α. (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Τομ. 7, 2013. Ανακτήθηκε από: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/580/560

Μιχαήλ, Κ. & Πρασίνου, Ο. (2018). *Human Resources Management in Learning Organizations Ποιοτικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου . Ερευνητική προσέγγιση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* . Διπλωματική εργασία. Ανακτήθηκε από: http://okeanis.lib.puas.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4388/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%20%28%CE%94%CE%95%CE%9C%2084%20-%20%CE%94%CE%95%CE%9C%2098%29.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Παπασταματίου, Ν. (2015). Περιβάλλον εικονικής μάθησης και συστήματα διαχείρισης μάθησης. Ανακτήθηκε από: https://www.slideshare.net/npapastam/ss-3098065

Στεργίου, Κ. (2017). *Διερεύνηση και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. ΠΤΔΕ, Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από: https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/687/Konstantinos%20Stergiou.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Εφημερίδα Της Κυβερνήσεως Της Ελληνικής Δημοκρατίας ΦΕΚ 304Β/13-03-2003. Ανακτήθηκε από: http://ebooks.edu.gr/info/cps/23aps_GelogiasGeografias.pdf%0Ahttps://drive.google.com/file/d/1AFzQfz65VpAl-cT5C9RSD6Loq4tu0Yd0/view?usp=sharing

Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage.

Μαθητές σε ρόλο διαμεσολαβητή: φροντίζουμε για την ειρηνική συνύπαρξη στο σχολείο μας

Ανατολή Μακαρώνα
Φιλόλογος
anitamakarona@yahoo.gr
Αλεξάνδρα Μητσιάλη
Φιλόλογος
alexmitsiali@gmail.com
Ευαγγελία Κοραντζή
Φιλόλογος
lkorantzi@gmail.com

Περίληψη
Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται υλικό που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο δράσεων Σχολικής Διαμεσολάβησης, κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021. Η Διαμεσολάβηση είναι ένας εναλλακτικός τρόπος επίλυσης διαφορών με τον οποίο οι εμπλεκόμενες πλευρές μέσω μιας κοινά αποδεκτής διαδικασίας και με τη συμβολή ενός τρίτου προσώπου επιλογής τους, του διαμεσολαβητή, καταλήγουν σε μια κοινά αποδεκτή επίλυση της διαφοράς τους μέσω μιας συμφωνίας που ικανοποιεί και τις δύο πλευρές. Ειδικότερα, η σχολική διαμεσολάβηση αφορά τη διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων με τη βοήθεια μαθητών-διαμεσολαβητών, που έχουν εκπαιδευτεί και έχουν καλλιεργήσει τις απαραίτητες δεξιότητες, για να διαμεσολαβούν στην επίλυση διαφορών ανάμεσα σε συμμαθητές/τριές τους (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016). Οι δράσεις που περιγράφονται υλοποιήθηκαν αποκλειστικά εξ αποστάσεως από μαθητές και μαθήτριες της Α΄ Γυμνασίου, στο πλαίσιο Προγράμματος Αγωγής Υγείας. Οι συγκεκριμένες δράσεις στηρίχθηκαν στη βιωματική και ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, δημιουργώντας συνθήκες κατάλληλες για την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες και συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην οικοδόμηση της καινούριας γνώσης (Ματσαγγούρας, 2000). Τέλος, αξιοποιήθηκαν οι δυνατότητες ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών, που ενισχύουν τον ενεργητικό ρόλο στη μάθηση, την καλλιέργεια δεξιοτήτων διερεύνησης και ψηφιακού γραμματισμού καθώς και τις αναστοχαστικές πτυχές της μάθησης (Conole & Alevizou, 2010).

Λέξεις-κλειδιά: σχολική διαμεσολάβηση, κόμικ, αφηγηματική νοημοσύνη, ψηφιακός γραμματισμός

Abstract

At the present paper educational material prepared during activities about school mediation at the year 2020-2021 is presented. Mediation is an alternative way of solving disputes· both sides following an acceptable procedure and with the contribution of a third person of their choice, the mediator, finally manage to reach an acceptable solution through an agreement that satisfies both. Particularly, school mediation has to do with solving disputes taking place at school with the contribution of students-mediators, who have been trained and acquired the necessary skills in order to implement the procedure of mediation. The activities described below had been taken place only from distance by students of 1st class of Junior High School in the context of an educational program. Those activities were based on approaches relating to experience and cooperation, encouraging interaction and communication between students and construction of new knowledge. Additionally, digital tools were used empowering the active role of students in learning, the acquisition of skills of inquiry based learning and digital literacy and the reflection of learning implications.

Key words: school mediation, comic, narrative intelligence, digital literacy

0. Εισαγωγή

Η διαμεσολάβηση συνιστά έναν εναλλακτικό τρόπο επίλυσης αστικών και εμπορικών διαφορών, ο οποίος διεξάγεται σε ήπιο κλίμα εξασφαλίζοντας τη διατήρηση καλών σχέσεων ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη. Στη συγκεκριμένη διαδικασία οι εμπλεκόμενοι προσφεύγουν με τη θέλησή τους και έχουν την ευκαιρία να αποφορτιστούν από αρνητικά συναισθήματα και προθέσεις, καθώς με τη συμβολή ενός τρίτου προσώπου επιλογής τους, του διαμεσολαβητή, τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες έκφρασης και μεταχείρισης. Η διαμεσολάβηση έχει εμπιστευτικό χαρακτήρα και αντικειμενικότητα, αλλά δεν είναι δεσμευτική. Δεσμευτική, όμως, είναι η τελική συμφωνία που επιτυγχάνεται μετά από συζήτηση και διάλογο και η οποία καταλήγει σε μια κοινά αποδεκτή επίλυση της διαφοράς που ικανοποιεί και τις δύο πλευρές (Ελληνική Ένωση Διαμεσολαβητών, n.d., Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016).

Ειδικότερα, στον χώρο του σχολείου η διαμεσολάβηση εντάσσεται στο πλαίσιο της επανορθωτικής δικαιοσύνης και αποτελεί εναλλακτική πρακτική επίλυσης διαφωνιών με στόχο την ειρηνική συνύπαρξη των μελών της σχολικής κοινότητας (Θάνος, 2019). Αφορά τη διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων με τη βοήθεια μαθητών-διαμεσολαβητών, που έχουν εκπαιδευτεί και έχουν καλλιεργήσει τις απαραίτητες δεξιότητες, για να διαμεσολαβούν στην επίλυση διαφορών ανάμεσα σε συμμαθητές/τριές τους (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016). Πρόκειται για μία δομημένη διαδικασία που πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο χώρο και δε δίνει έτοιμες λύσεις, αλλά οι εμπλεκόμενοι μόνοι τους προτείνουν και αποφασίζουν λύσεις, όπως ακριβώς συμβαίνει και στη διαμεσολάβηση σε ευρύτερο πλαίσιο.

Η πρακτική αυτή στον εκπαιδευτικό χώρο αντλεί τα ερείσματά της από το κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και την παιδαγωγική αντίληψη του A.S. Neill, ο

οποίος στο Σάμερχιλ εφάρμοσε την πρακτική της διαμεσολάβησης. Υπέρμαχος της αυτοδιοίκησης και της δημοκρατίας, θεωρούσε πως «μια μαθητική συνέλευση έχει μεγαλύτερη αξία από τα μαθήματα μιας ολόκληρης εβδομάδας». Στη λογική αυτή θεσμοθέτησε στο σχολείο του δύο βασικές μεθόδους επίλυσης συγκρούσεων: τους διαμεσολαβητές και τη δικαστική συνέλευση του σχολείου. Οι διαμεσολαβητές είναι μια εκλεγμένη επιτροπή παλαιών μελών της κοινότητας, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι να παρεμβαίνουν στις διενέξεις. Τις περισσότερες φορές το μόνο που χρειάζεται να κάνει ο διαμεσολαβητής είναι να προειδοποιήσει κάποιον να πάψει να προκαλεί μπελάδες. Μερικές φορές, αν η διένεξη είναι πιο περίπλοκη, ο διαμεσολαβητής πρέπει όντως να μεσολαβήσει. Αν η διένεξη δεν μπορεί να επιλυθεί επιτόπου ή αν οι προειδοποιήσεις του διαμεσολαβητή αγνοούνται, τότε η υπόθεση μπορεί πλέον να τεθεί ενώπιον της σχολικής συνέλευσης. Σε ειδικές περιπτώσεις η συνέλευση ορίζει στον θιγόμενο τον δικό του «ειδικό διαμεσολαβητή», έναν διαμεσολαβητή που ασχολείται με υποθέσεις μόνον ενός ατόμου. Αυτό συνήθως συμβαίνει όταν ένα συγκεκριμένο παιδί υπόκειται συστηματικά σε εκφοβισμό ή έχει προβλήματα γλωσσικής επικοινωνίας (σε αυτήν την περίπτωση κάποιος που είναι δίγλωσσος, στα Αγγλικά και τη γλώσσα του εν λόγω παιδιού, επιλέγεται να παίξει τον ρόλο του διαμεσολαβητή) (2η Επίσκεψη στο νησί της αλφαβήτου, 1995, Βανδώρος, 2008).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται δύο δράσεις, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο Προγράμματος Αγωγής Υγείας κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιήθηκε αποκλειστικά εξ αποστάσεως από μαθητές και μαθήτριες της Α΄ Γυμνασίου και αφορούσε τη σχολική διαμεσολάβηση. Η εξ αποστάσεως υλοποίηση ενός προγράμματος το οποίο έχει ως κεντρικό του άξονα την επικοινωνία δημιούργησε ενδοιασμούς ως προς την αποτελεσματικότητά του. Γι' αυτό η έμφαση δόθηκε στην εργασία ανά ομάδες, προκειμένου να ενισχυθεί το πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών αρχικά, αλλά και να χτιστεί η εμπιστοσύνη μεταξύ τους, στοιχείο αναγκαίο για τη διεξαγωγή της διαμεσολάβησης.

1. Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας

Κατά τη χρονιά 2020-2021 υλοποιήθηκε το Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας με τίτλο «*Μαθητές σε ρόλο διαμεσολαβητή: φροντίζουμε για την ειρηνική συνύπαρξη στο σχολείο μας*». Επειδή όλα τα σχολεία της χώρας ήταν κλειστά, λόγω της έξαρσης του κορονοϊού, το πρόγραμμα υλοποιήθηκε αποκλειστικά εξ αποστάσεως αξιοποιώντας την πλατφόρμα webex και τη δυνατότητα των break out sessions που αυτή παρείχε. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 19 μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, 12 αγόρια και 7 κορίτσια. Στη διάρκεια του προγράμματος έγινε προσπάθεια να καλλιεργηθούν δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση, ενώ αναπτύχθηκαν δραστηριότητες που ενίσχυαν τις σχέσεις συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών. Στο σημείο αυτό αξίζει να προστεθεί ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες της πρώτης γυμνασίου δεν γνωρίζονται πριν την έναρξη του σχολικού

έτους, καθώς ο τύπος του σχολείου (Πρότυπο Γυμνάσιο) διαφέρει από τα υπόλοιπα δημόσια γυμνάσια της χώρας. Δύο από αυτές τις δράσεις θα παρουσιαστούν στη συνέχεια.

1.1. Δημιουργία βίντεο με τη μορφή κόμικ

Μετά από τις βιωματικές δραστηριότητες που είχαν ως στόχο την κατανόηση της σύγκρουσης και την παρουσίαση των όρων και των δεξιοτήτων της διαμεσολάβησης σύμφωνα με τον οδηγό της «Αντιγόνης» και καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα για δια ζώσης προσομοιώσεις, αποφασίστηκε η περιγραφή της διαδικασίας της διαμεσολάβησης. Στη συζήτηση που ακολούθησε επικράτησε η άποψη να οπτικοποιηθεί η διαδικασία μέσω κόμικ, ένα είδος κειμένου ιδιαίτερα προσφιλές στα παιδιά. Τα κόμικς θεωρούνται μία νέα μορφή τέχνης που συνδυάζει τον λόγο με την εικόνα και στηρίζονται στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, σύμφωνα με την οποία η ανθρώπινη νοημοσύνη διαθέτει ποικίλες εκφάνσεις που η εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται να αξιοποιεί, προκειμένου να είναι αποτελεσματική. (Παύλου, 2010). Άλλωστε, είναι αδιαμφισβήτητος ο ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν τα κόμικ στην επίτευξη του στόχου και τη διάχυση των αποτελεσμάτων. Στη σημερινή εποχή «οι πολιτισμικές διαφορές και η ραγδαία μεταβολή στα μέσα επικοινωνίας σημαίνουν ότι η ίδια η φύση του αντικειμένου της παιδαγωγικής του γραμματισμού έχει αλλάξει ριζικά» (Cope & Kalantzis, 2000).

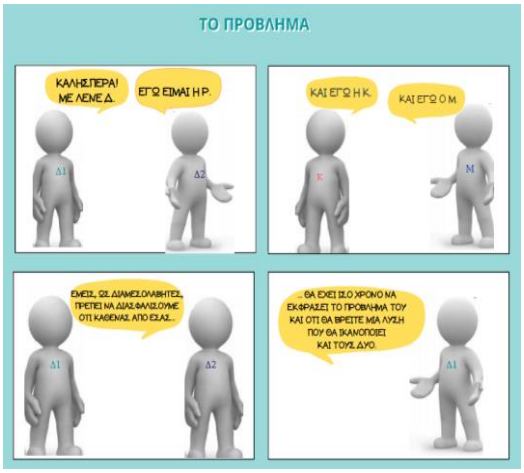
Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες οργάνωσαν στην ολομέλεια τον άξονα της πλοκής και χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, μία για κάθε στάδιο της διαμεσολάβησης (αρχή συνάντησης, διάλογος, λύση), με σκοπό να γράψουν σύντομους διαλόγους, οι οποίοι θα ανταποκρίνονταν σε κάθε στάδιο και θα άρμοζαν στο είδος του κειμένου που επέλεξαν. Το πρόγραμμα στο οποίο έγινε ο σχεδιασμός ήταν το canva.com. Επειδή υπήρχε διαφοροποίηση ως προς την απεικόνιση των εμπλεκόμενων, τα παιδιά αποφάσισαν από κοινού να χρησιμοποιήσουν τις μορφές που υπάρχουν στον αντίστοιχο οδηγό της «Αντιγόνης» (Εικόνα 1, 2, 3) (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016). Όταν ολοκληρώθηκαν τα τρία στάδια, επιμεληθήκαμε, στην ολομέλεια πλέον, το κόμικ που προέκυψε στο σύνολό του, ενώ μία μαθήτρια ανέλαβε να το ενώσει σε ένα ενιαίο βίντεο που είναι διαθέσιμο στον σύνδεσμο: https://www.canva.com/design/DAEcYek-N3E/watch

Μέσα από την εργασία τους σε ομάδες τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν ισότιμα, συνεισφέροντας ο καθένας και η καθεμία στον τομέα που ένιωθε πιο ικανός/ή, π.χ. σχεδιασμός, συγγραφή διαλόγων, και συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην ολοκλήρωση του έργου που είχαν αναλάβει. Το ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον στη συγκεκριμένη δράση δημιούργησε συνεχείς διαδικασίες επεξεργασίας και επίλυσης ζητημάτων, ενώ παράλληλα διαμόρφωσε ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη του λόγου και της σκέψης ενισχύοντας τις δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας των μαθητών και μαθητριών (Ματσαγγούρας, 2000).

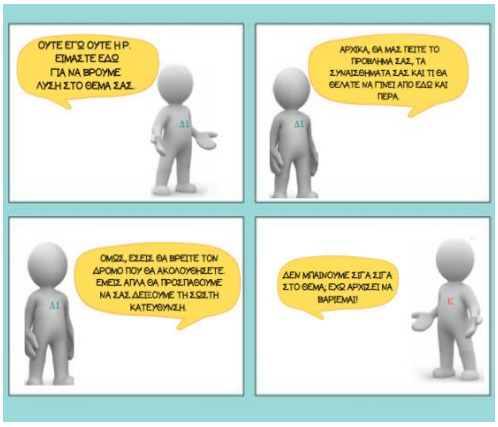
Τη συλλογική εργασία υποστήριξε και η χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών), καθώς προσφέρουν ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με νέους τρόπους. Σύμφωνα με ευρήματα ερευνών, η χρήση τους ενδυναμώνει την ανάπτυξη ομάδων αναζήτησης και ανακάλυψης και παρέχει πιο οργανωμένες μορφές συνεργασίας και οικοδόμησης της γνώσης κάνοντας τη συνεργασία των μαθητών και μαθητριών να αναπτύσσεται με πιο φυσικό τρόπο (Conole & Alevizou, 2010).

Στη συνέχεια παρατίθενται τρείς εικόνες, Εικόνα 1: Η αρχή της συνάντησης, Εικόνα 2: Ο διάλογος και Εικόνα 3: Η λύση.

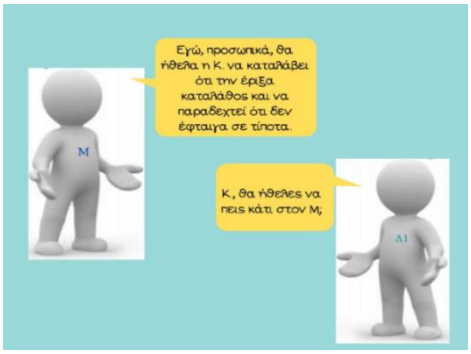
Εικόνα 1: Η αρχή της συνάντησης



Εικόνα 2: Ο διάλογος



Εικόνα 3: Η λύση



Μέσα από την εργασία τους σε ομάδες τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν ισότιμα, συνεισφέροντας ο καθένας και η καθεμία στον τομέα που ένιωθε πιο ικανός/ή, π.χ. σχεδιασμός, συγγραφή διαλόγων, και συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην ολοκλήρωση του έργου που είχαν αναλάβει. Το ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον στη συγκεκριμένη δράση δημιούργησε συνεχείς διαδικασίες επεξεργασίας και επίλυσης ζητημάτων, ενώ παράλληλα διαμόρφωσε ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη του λόγου και της σκέψης ενισχύοντας τις δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας των μαθητών και μαθητριών (Ματσαγγούρας, 2000).

Τη συλλογική εργασία υποστήριξε και η χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών), καθώς προσφέρουν ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με νέους τρόπους. Σύμφωνα με ευρήματα ερευνών, η χρήση τους ενδυναμώνει την ανάπτυξη ομάδων αναζήτησης και ανακάλυψης και παρέχει πιο οργανωμένες μορφές συνεργασίας και οικοδόμησης της γνώσης κάνοντας τη συνεργασία των μαθητών και μαθητριών να αναπτύσσεται με πιο φυσικό τρόπο (Conole & Alevizou, 2010).

1.2. Πες το λογοτεχνικά

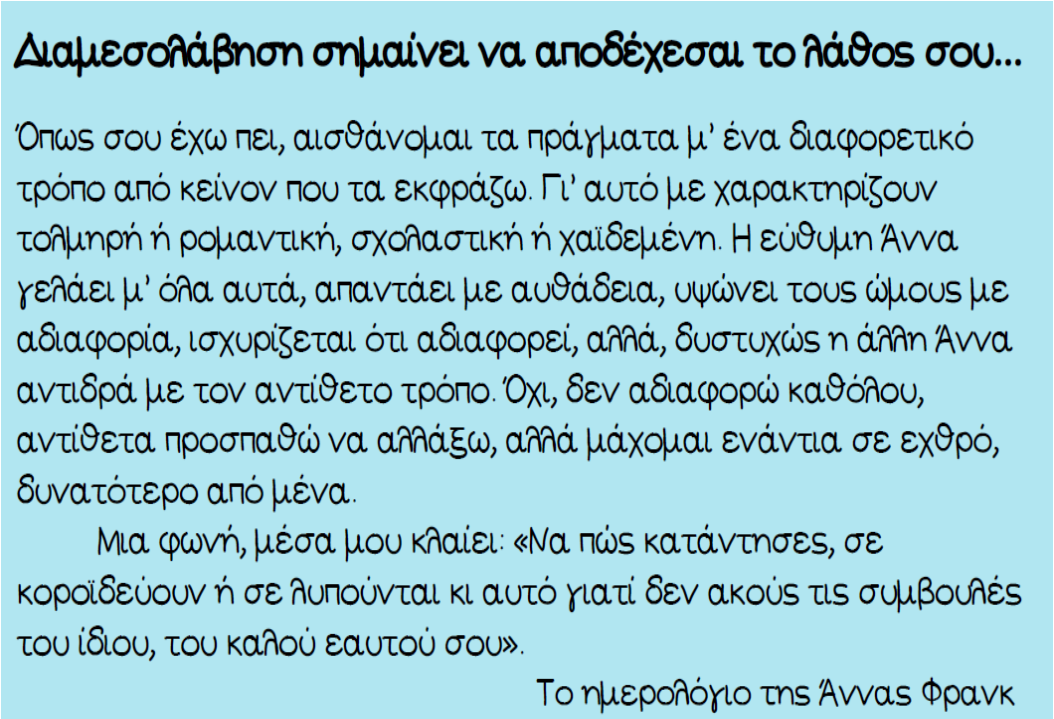
Η δεύτερη δράση στηρίχθηκε στην αφηγηματική νοημοσύνη, δηλαδή στην ικανότητα του ανθρώπου να οργανώνει την εμπειρία του σε αφηγηματική μορφή αλλά και να ερμηνεύει τον κόσμο και τα γεγονότα με βάση ιστορίες που έχει διαβάσει, προκειμένου να κατανοήσει τον ρόλο του, τις κοινωνικές σχέσεις, κ.λπ. Η αφήγηση παρέχει ένα πλαίσιο κατανόησης και θεωρείται ένας άμεσος και φυσικός τρόπος επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, αφού οι ιστορίες είναι εύκολο να ανακληθούν χάρη στην παραστατικότητά τους και την αναφορά τους σε συγκεκριμένα στοιχεία χώρου, χρόνου, χαρακτήρων, δράσης, συναισθημάτων (Κιοσσές, 2021).

Η συγκεκριμένη δράση αφορά τη δημιουργία βίντεο με αποσπάσματα από λογοτεχνικά έργα με τη χρήση του προγράμματος canva.com. Τα παιδιά κλήθηκαν να αναζητήσουν αποσπάσματα, είτε σε πεζά είτε σε ποιήματα, τα οποία έθιγαν βασικές έννοιες της διαμεσολάβησης, όπως είναι η ενσυναίσθηση, η αγάπη, η κατανόηση, η συμφιλίωση, το νοιάξιμο, η συγγνώμη, η αποδοχή του λάθους και ο σεβασμός. Στο πλαίσιο αυτό αξιοποίησαν κείμενα από προσωπικές τους αναγνώσεις αλλά και

κείμενα που είχαν διδαχθεί στο μάθημα της Λογοτεχνίας, όπως για παράδειγμα *Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ*, *Ο κόσμος της σοφίας*, *Μόμο*, *Αστραδενή*, κ.λ.π. (Εικόνα 4, 5, 6 και 7). Με τον τρόπο αυτό, έμαθαν να αξιοποιούν κριτικά τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, συνδέοντας έτσι τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του γυμνασίου με τις βιωματικές δράσεις του προγράμματος αγωγής υγείας. Το βίντεο είναι διαθέσιμο στον σύνδεσμο https://www.canva.com/design/DAEe2JwBsAA/watch.

Η χρήση των ΤΠΕ και σ' αυτή τη δράση ανέδειξε την κομβική τους σημασία και τη σπουδαιότητά τους ως εκπαιδευτικού εργαλείου που στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων δημιουργικής και κριτικής σκέψης καθώς και στην αλλαγή όσον αφορά τη διαδικασία της μάθησης και της επικοινωνίας των ιδεών (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2009). Οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν και να συνδημιουργήσουν, να συμμετάσχουν ενεργά ως παραγωγοί, συγγραφείς, αξιολογητές και σχολιαστές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και να αναλάβουν διάφορους ρόλους με ευελιξία και υπευθυνότητα (Conole & Alevizou, 2010).

Εικόνα 4: Απόσπασμα από το Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ για την αποδοχή του λάθους


Διαμεσολάβηση σημαίνει να αποδέχεσαι το λάθος σου...

Όπως σου έχω πει, αισθάνομαι τα πράγματα μ' ένα διαφορετικό τρόπο από κείνον που τα εκφράζω. Γι' αυτό με χαρακτηρίζουν τολμηρή ή ρομαντική, σχολαστική ή χαϊδεμένη. Η εύθυμη Άννα γελάει μ' όλα αυτά, απαντάει με αυθάδεια, υψώνει τους ώμους με αδιαφορία, ισχυρίζεται ότι αδιαφορεί, αλλά, δυστυχώς η άλλη Άννα αντιδρά με τον αντίθετο τρόπο. Όχι, δεν αδιαφορώ καθόλου, αντίθετα προσπαθώ να αλλάξω, αλλά μάχομαι ενάντια σε εχθρό, δυνατότερο από μένα.

Μια φωνή, μέσα μου κλαίει: «Να πώς κατάντησες, σε κοροϊδεύουν ή σε λυπούνται κι αυτό γιατί δεν ακούς τις συμβουλές του ίδιου, του καλού εαυτού σου».

Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ

Εικόνα 5: Απόσπασμα από την Αστραδενή για την ενσυναίσθηση

Διαμεσολάβηση σημαίνει συναισθάνομαι...

«Σαν μεγάλη σκέφτομαι. Για πρώτη φορά σκέφτομαι τι έχει περάσει η μάνα μου. Μόνο τα δικά μου σκέφτομαι εγώ ...κι εδώ η μάνα μου κλαίει ... Πόσες τρίχες, άραγε ασπρίζουν κάθε φορά που κλαίει;... Με τον Μανολάκη μας πρέπει να ήτανε οι πιο πολλές... Κι αν μου πεθάνει η μάνα μου, τι θα κάνω;... Τι θα γίνω;... Τώρα κλαίω εγώ πιο δυνατά».

Ασταδενή, Ευγενία Φακίνου

Εικόνα 6: Απόσπασμα από τον Μικρό Πρίγκηπα για την ενσυναίσθηση

Οι άνθρωποι .... δεν χρειάζονται πάντα συμβουλές ... Μερικές φορές ... το μόνο που χρειάζονται είναι ... ένα χέρι να κρατηθούν... ένα αυτί ..να τους ακούσει ... και μια καρδιά ... που μπορεί να τους καταλάβει ...

Ο Μικρός Πρίγκιπας, Αντουάν Ντε Σαιντ Εξυπερύ

Εικόνα 7: Απόσπασμα από τη Γάτα του παπά για τη συγγνώμη

Διαμεσολάβηση σημαίνει συγχωρώ ...

Πρέπει όμως να συγχωράμε αυτούς τους δυστυχισμένους, όπως συγχωράμε και το ζώο που δεν έχει λογικό. Δεν το κάνουν από κακό. Μονάχα δεν ξέρουν τι κάνουν.

Η γάτα του παπά, Γρ. Ξενόπουλος

2. Συμπεράσματα

Στη συγκεκριμένη μελέτη παρουσιάστηκαν δύο δραστηριότητες που εκπονήθηκαν το σχολικό έτος 2020 -2021 στο πλαίσιο Προγράμματος Αγωγής Υγείας. Βασικός στόχος του προγράμματος ήταν η εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών με την έννοια της διαμεσολάβησης και τις δεξιότητες που αυτή απαιτεί για την επιτυχή λειτουργία της. Παράλληλα, στόχος του προγράμματος ήταν και η εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών με τις ΤΠΕ και η εργασία τους σε ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης.

Εργάστηκαν, δηλαδή, ομαδικά για την εκπόνηση των δραστηριοτήτων του προγράμματος και δημιούργησαν πολυτροπικά κείμενα εμπλουτίζοντάς τα με το δικό τους περιεχόμενο. Με τον τρόπο αυτό ενισχύθηκε η δημιουργικότητα και η ευελιξία τους αλλά και η ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού.

Ο θετικός αντίκτυπος της υλοποίησης του προγράμματος αποτυπώνεται συνοπτικά στα παρακάτω συμπεράσματα:

Παρόλο που η εξ αποστάσεως υλοποίησή του δημιούργησε ενδοιασμούς για την επιτυχή ολοκλήρωσή του, η συνεχής ανταπόκριση των μαθητών/τριών διαμόρφωσε συνθήκες κατάλληλες για την υλοποίηση των δράσεων που παρουσιάστηκαν.

Εκτός από την αξιοποίηση των break out sessions που πρόσφερε το webex στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής εργασίας, αξιοποιήθηκαν λογοτεχνικά κείμενα από τα σχολικά εγχειρίδια και όχι μόνο καθώς και οι αφηγηματικές τεχνικές που διδάσκονται στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, ενώ παράλληλα προσφέρθηκαν ευκαιρίες δημιουργικής γραφής, οι οποίες αποτελούν σημαντικό στοιχείο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στα φιλολογικά μαθήματα σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου. Με τον τρόπο αυτό αναδείχθηκε ο σημαντικός ρόλος της αφήγησης για την κατανόηση και την ερμηνεία του κόσμου.

Αξίζει να σημειωθεί, ακόμη, ότι η υλοποίηση του παρόντος προγράμματος διαμεσολάβησης συνέβαλε ουσιαστικά στην παγίωση του κλίματος αλληλοσεβασμού και αλληλοβοήθειας μέσα στην τάξη. Επειδή οι μαθητές/τριες προέρχονται από διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα και συνοικίες της πόλης λόγω της φύσης του σχολείου (Πρότυπο Γυμνάσιο) και επειδή, κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης σχολικής χρονιάς, τα σχολεία παρέμειναν για μεγάλο χρονικό διάστημα κλειστά, βασικές αρχές και αξίες που διέπουν την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής τάξης υιοθετήθηκαν από τους μαθητές/τριες μέσω της συμμετοχής τους στο παρόν πρόγραμμα.

Ενισχύθηκαν, ακόμα, η πρωτοβουλία και η αυτενέργεια των παιδιών, η ικανότητά τους να βρίσκουν επιχειρήματα και να καλλιεργούν την ικανότητα της πειθούς όπως και την ευθυκρισία τους στην ίδια τη διαδικασία της διαμεσολάβησης, μέσα από την αλληλεπίδρασή τους στα υποθετικά σενάρια που δραματοποιούνταν στην προσομοίωση με τις πραγματικές συνθήκες των συγκρούσεων μέσα στο σχολείο. Η ενεργητική και ενθουσιώδης συμμετοχή τους στα εικονικά αυτά επεισόδια τροφοδότησε και την επιθυμία τους να προχωρήσουν το πρόγραμμα εξ αποστάσεως και να εργαστούν σε όλες τις προαναφερόμενες κατευθύνσεις.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση, άξιο λόγου είναι το γεγονός ότι δύο χρόνια μετά οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αξιοποιούν τις δεξιότητες και τις στρατηγικές που κατέκτησαν, για να αντιμετωπίσουν τις διαφορές και τις διαφωνίες τους.

Βιβλιογραφία

Βανδώρος, Σ. (2008, Νοέμβριος 24). Σάμερχιλ. *ΤΟ ΒΗΜΑ*. Ανακτήθηκε από https://www.tovima.gr/2008/11/24/culture/samerxil/

Γρηγοριάδου, Ε. & Τέλλιου, Α. (2016). *Σχολική διαμεσολάβηση. Ένας οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομηλίκους*. Θεσσαλονίκη: Αντιγόνη, Κέντρο Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης για τον Ρατσισμό, την Οικολογία, την Ειρήνη και τη Μη Βία. Ανακτήθηκε από https://www.openbook.gr/sxoliki-diamesolavisi/

Conole, G., & Alevizou, P. (2010). A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education. *A report commissioned by the Higher Education Academy*. UK: The Open University. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/47343391_A_literature_review_of_the_use_of_Web_20_tools_in_Higher_Education

Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds). (2000*). Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge.

Ελληνική Ένωση Διαμεσολαβητών (n.d.) Τι είναι η διαμεσολάβηση. https://eledi.gr

Θάνος, Θ. (2019). Σχολική διαμεσολάβηση: μια εναλλακτική πρακτική επίλυσης των διαφορών και της βίας στο σχολείο. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, Β*(6), 28-36. Ανακτήθηκε από https://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2019/10/Thanos_.pdf

Κιοσσές, Σ. (2021). Η αφηγηματική νοημοσύνη: εννοιολογικός προσδιορισμός και αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 10*(1), 20-39. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.12681/hjre.25773.

Ματσαγγούρας, Η. (2000, Δεκέμβριος 8-9). Η ομαδική διδασκαλία: «Γιατί;», «Πώς;», «Πότε;» και για «Ποιους;». Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο. *Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου. Ανακτήθηκε από http://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf

Παπαδάκης, Σ. & Καλογιαννάκης, Μ. (2009). Δημιουργική Χρήση των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το πρόγραμμα eTwinning για Διεθνείς Συνεργασίες και Ανάπτυξη. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Πρακτικά του 5ου διεθνούς συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για Διεθνείς Συνεργασίες και Εκπαιδευτική Ανάπτυξη,* Αθήνα, 27-29 Νοεμβρίου 2009 (σ. 204- 212). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Γ(β), Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.12681/icodl.472

2η Επίσκεψη στο νησί της αλφαβήτου. (1995). Αθήνα: Ελευθεριακή Κουλτούρα. Ανακτήθηκε από https://manifesto-library.espivblogs.net/files/2018/02/2%CE%BF-ilovepdf-compressed.pdf

Γραμματισμός στα Μέσα Ενημέρωσης σε eTwinning έργο

Αικατερίνη Πελέκη
Εκπαιδευτικός
katerina_peleki@hotmail.com

Περίληψη
Ο Γραμματισμός στα Μέσα Ενημέρωσης είναι η απόκτηση της ικανότητας προσέγγισης, ανάλυσης, αξιολόγησης και μετάδοσης γραπτών και άγραφων, μηνυμάτων, τα οποία μπορούν να προβληθούν με ποικίλες μορφές. Στην πλατφόρμα eTwinning, υλοποιήθηκε το σχολικό έργο ASPARAGAS (2021) με τη συμμετοχή σχολείων από διάφορες χώρες που αφορά στον Γραμματισμό στα Μέσα. Σκοπός ήταν η κριτική αμφισβήτηση στα μηνύματα που δίνονται, η σωστή αντίληψη του περιεχομένου τους από τον παραλήπτη, η διάκριση μεταξύ πραγματικού και εικονικού και η συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων των μέσων ενημέρωσης να κατευθύνουν το άτομο. Στους επιμέρους στόχους περιλαμβάνονται η κριτική αμφισβήτηση των πληροφοριών, ανεξάρτητα από την πηγή και την εξάσκηση στη χρήση διαφορετικών εργαλείων web 2.0, η καλλιέργεια της επικοινωνιακής δεξιότητας και η συνεργασία. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν την αγγλική γλώσσα και ψηφιακές εφαρμογές για να επεξεργαστούν ειδήσεις, να απαντήσουν σε ερωτηματολόγια, δημιούργησαν βίντεο και δικά τους άρθρα αναπτύσσοντας τις γλωσσικές και ψηφιακές δεξιότητες, καθώς, επίσης, και την κριτική σκέψη. Το έργο ολοκληρώθηκε με την κοινή έκδοση διαδικτυακής εφημερίδας και περιοδικού προωθώντας τις διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς. Στο έργο απονεμήθηκαν ετικέτες ποιότητας του e-Twinning και εθνικές ετικέτες ποιότητας. Οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες ζωής συνδέοντας τη σχολική ζωή με την ευρύτερη ευρωπαϊκή κοινότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση, ευρωπαϊκά προγράμματα, e-Twinning, σχολείο και κοινωνία, αγγλική γλώσσα

Abstract
Media Literacy is the acquisition of the ability to approach, analyze, evaluate and transmit written and unwritten messages, which can be displayed in a variety of forms. On the eTwinning platform, the school project ASPARAGAS (2021) related to Media Literacy was implemented with the participation of schools of various countries. The purpose was to critically challenge the messages given, to acquire the correct perception of the content by the recipient, and to realize the difference between real and virtual messages and the possibilities of the media to guide the people. The objectives include critically challenging information regardless of the source and practicing the use of different web 2.0 tools, developing communication skills and collaboration. Students used the English language and digital applications to process news, answer questionnaires, and create videos and their own articles developing linguistic and digital skills as well as critical thinking. The project was completed with

the joint publication of an online newspaper and magazine promoting different cultures and civilizations. The project was awarded eTwinning quality labels and national quality labels. Students developed life skills by connecting school life with the wider European community.

Keywords: education, European programs, e-Twinning, school and society, English language

0. Εισαγωγή

Οι απαιτήσεις της κοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις περιόδους της εκπαιδευτικής ιστορίας είναι ιδιαίτερα σημαντικές, και εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο των σχέσεων κοινωνίας και σχολείου. Το έργο των εκπαιδευτικών κατά τον 21ο αιώνα δεν απασχολεί μόνο την πολιτεία, τους τοπικούς φορείς που έχουν την ευθύνη για τη λειτουργία σχολείων και εκφράζουν τις αντιλήψεις των πολιτών της κοινωνίας που εκπροσωπούν αλλά και τα ίδια τα σχολεία. Οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις των φορέων υπαγορεύονται και από τις κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές εξελίξεις και, πρόσφατα, και από τις αλλαγές στην καθημερινότητα από την πανδημία covid19.

Ο Γραμματισμός στα Μέσα Ενημέρωσης (*Media Literacy)* είναι η απόκτηση της ικανότητας προσέγγισης, ανάλυσης, αξιολόγησης και μετάδοσης γραπτών και άγραφων, μηνυμάτων, τα οποία μπορούν να προβληθούν με ποικίλες μορφές. Παράλληλα η διάδοση των ψεύτικων ειδήσεων (*fakenews*) αποτελεί έναν μεγάλο κίνδυνο για την παραπληροφόρηση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών.

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να εκθέσει το έργο etwinning που πραγματοποιήθηκε το τρίμηνο Φεβρουαρίου- Μαρτίου 2021 από το την ομάδα που συμμετείχε στο πρόγραμμα του 2ου Γυμνασίου Μεσολογγίου και σχολεία της ευρωπαϊκής ηπείρου και όχι μόνο. Το έργο προέκυψε ύστερα από την ανακοίνωση του ετήσιου θέματος στην πλατφόρμα etwinning ως επιτακτική ανάγκη ενημέρωσης των μαθητών και μαθητριών στο πλαίσιο της πανδημίας του covid19. Το έργο αποτελεί καλή εκπαιδευτική πρακτική, εφόσον το υλικό του μπορεί να αξιοποιηθεί θεωρητικά και πρακτικά από εκπαιδευτικούς που δραστηριοποιούνται στην καλλιέργεια γραμματισμού στα μέσα ενημέρωσης των μαθητών και μαθητριών τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε διάφορα μαθήματα. Καθώς βασίζεται στη διαθεματικότητα και μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, το έργο συμβάλλει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών και μαθητριών, καθώς, επίσης, και των *ήπιων* δεξιοτήτων.

1. eTwinning

Συμφώνα με την αντίστοιχη πλατφόρμα, το eTwinning, «*είναι μια Ευρωπαϊκή δράση μέσω της οποίας σχολεία από διαφορετικές Ευρωπαϊκές χώρες, κάνοντας χρήση εργαλείων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη. Η δράση eTwinning*

δίνει στα σχολεία την ευκαιρία να μάθουν μαζί, να μοιραστούν τις απόψεις τους και να δημιουργήσουν καινούργιες φιλίες. Προσφέρει μία πλατφόρμα για το προσωπικό (εκπαιδευτικούς, διευθυντές, βιβλιοθηκάριους, κ.λπ.) που εργάζεται σε σχολείο, σε μία από τις Ευρωπαϊκές χώρες, που λαμβάνουν μέρος, για να επικοινωνούν, να συνεργάζονται, να διεξάγουν έργα με τους μαθητές τους, να μοιράζονται και, με λίγα λόγια, να αισθάνονται και να αποτελούν μέρος της πιο συναρπαστικής κοινότητας εκμάθησης της Ευρώπης» (TI ΕΙΝΑΙ ΤΟ eTwinning;). Ο λεγόμενος "*twin-space*" προσφέρει την ευκαιρία να μοιραστούν αρχεία, βίντεο, εικόνες και να πραγματοποιηθούν ζωντανές εκδηλώσεις όπου οι μαθητές μπορούν πραγματικά να μιλήσουν μεταξύ τους.

Ένα από τα πολλά πλεονεκτήματα αυτής της πύλης είναι ότι παρέχονται σε δασκάλους και εκπαιδευτικούς συμβουλές, πλαίσια και εργαλεία για την υλοποίηση έργων που μπορούν να περιλαμβάνουν μεγάλο αριθμό μαθητών με πολύ απλό τρόπο και χωρίς κόστος, επιτρέποντας την υλοποίηση σύνθετων δραστηριοτήτων που διαφορετικά θα ήταν πολύ δύσκολο να εφαρμοστούν στην πράξη. Επιπλέον, η υλοποίηση τέτοιων έργων βοηθά στην ανάπτυξη μιας «*ευρωπαϊκής νοοτροπίας*» μεταξύ των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών και προσδίδει κύρος στα σχολεία προς την κοινότητα και τους γονείς τους (ΜΕΜΈ , 2018).

2. Σκοπός και προβληματισμός

Ο John Dewey προώθησε αρχικά την ιδέα της «μάθησης μέσα από την πράξη». Το 1897 κατέγραψε τις απόψεις του σχετικά με την εκπαίδευση: *«Ο δάσκαλος δεν βρίσκεται στο σχολείο για να επιβάλει ορισμένες ιδέες ή να δημιουργήσει ορισμένες συνήθειες στο παιδί. Είναι εκεί ως μέλος της κοινότητας, αρωγός στην προσπάθεια οικοδόμησης της γνώσης»* (Dewey, 1938/1997). Ο προβληματισμός της παρούσας εργασίας έγκειται στο αν οι απαιτήσεις της κοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς διαφοροποιούνται σε ένα νέο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, καθώς και στις νέες συνθήκες και πρακτικές που δημιουργούνται ύστερα από τις πρωτόγνωρες αλλαγές που έφερε η πανδημία. Ένας άλλος προβληματισμός είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της κοινωνίας ή είναι διατεθειμένοι να ανταποκριθούν ή αν προτείνουν κάτι διαφορετικό για το μέλλον της.

Παράλληλα, κατέστη σαφές κατά το 2020, έτος της πανδημίας του κορονοϊού, ότι η έκθεση των πολιτών στην παραπληροφόρηση είναι μια μεγάλη πρόκληση όχι μόνο για τους ενήλικες αλλά και για τους μαθητές/τριες (eTwinning, 2021a). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο twitter σχολιάζει την επείγουσα ανάγκη για ένα Διαδίκτυο χωρίς ψευδείς ή παραπλανητικές πληροφορίες κατά τη διάρκεια της πανδημίας (eTwinning, 2021b). Επομένως, ήταν εύλογη η επιλογή του ετήσιου θέματος του 2021 για το eTwinning, *γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας και παραπληροφόρηση*, με κεντρικό στόχο να εμπνεύσει και να υποστηρίξει δασκάλους και μαθητές/μαθήτριες σε όλες τις ηλικιακές ομάδες εξερευνώντας τις πολλαπλές πτυχές αυτού του θέματος, επεξηγώντας παραδείγματα έργων eTwinning και προσφέροντας πόρους και δραστηριότητες (eTwinning, 2021c). Συγκεκριμένα, η Mariya Gabriel, επίτροπος καινοτομίας, έρευνας, πολιτισμού, εκπαίδευσης και νεολαίας, αναφέρει ότι «*σε καιρούς σαν αυτούς, όταν η ψηφιακή τεχνολογία γίνεται πιο σημαντική και έχουμε*

συζητήσεις για ψεύτικες ειδήσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και όχι μόνο, είναι πιο σημαντικό από ποτέ να εργαστούμε επάνω σ' ένα τέτοιο θέμα»(eTwinning, 2021c).

3. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Ύστερα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οι ορισμοί συγκλίνουν σε αυτό που και οι ηγέτες του κινήματος του γραμματισμού στα μέσα επικοινωνίας στις Η.Π.Α.(Renee Hobbs, Elizabeth Thoman, Nancy Chase Garcia, Lisa Reisberg) θέλησαν να υιοθετήσουν, στο Συνέδριο του Aspento 1992 (NAMLE) ως έναν ολοκληρωμένο ορισμό για το γραμματισμό στα μέσα: «*τη δυνατότητα πρόσβασης, ανάλυσης, αξιολόγησης και παραγωγής σε μια ποικιλία μορφών – έντυπων και ηλεκτρονικών*» (Aufderheide, 1992).

Ο γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας περιλαμβάνει την ανάγνωση και τη γραφή, την ομιλία και την ακρόαση, την πρόσβαση σε νέες τεχνολογίες, την κριτική οπτική, και την ικανότητα της δημιουργίας μηνυμάτων χρησιμοποιώντας ένα ευρύ φάσμα τεχνολογιών, συμπεριλαμβανομένων των φωτογραφικών μηχανών, βιντεοκαμερών και υπολογιστών (Περτσινίδου, 2017). Κατά συνέπεια, ένας εγγράμματος στα μέσα ενημέρωσης μπορεί να έχει πρόσβαση, να αναλύει, να αξιολογεί και να παράγει έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα. Ο θεμελιώδης στόχος της εκπαίδευσης στα μέσα είναι η κριτική σχέση αυτονομίας με όλα τα μέσα. Η έμφαση στην εκπαίδευση για τα μέσα επικοινωνίας ποικίλλει ευρέως, και συμπεριλαμβάνει τους ενημερωμένους πολίτες, την αισθητική εκτίμηση και έκφραση, την κοινωνική υπεράσπιση, τη αυτοεκτίμηση και τη ικανότητα των καταναλωτών (Aufderheide, 1992). Το εύρος της έμφασης θα διευρυνθεί με την ανάπτυξη του γραμματισμού στα μέσα επικοινωνίας. Τέλος, ο γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας δεν είναι μια νέα θεματική περιοχή και δεν είναι μόνο για την τηλεόραση: είναι παιδεία για την εποχή της πληροφορίας (Hobbs, 1998).

Το 2018, η σημασία της ανάπτυξης του γραμματισμού στα μέσα ενισχύεται στο αναθεωρημένο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Βασικών Ικανοτήτων (keycompetences) για τη Δια Βίου Μάθηση, μαζί με τη βιωσιμότητα, τις κοινές ευρωπαϊκές αξίες, το άνοιγμα στην πολιτιστική πολυμορφία και την καινοτομία. Ο *γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας* είναι ένα από τα πέντε υποκείμενα-έννοιες που στηρίζουν τις οκτώ βασικές ικανότητες που σχετίζονται με πολίτες όλων των ηλικιών. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση διαδραματίζουν θεμελιώδη ρόλο στον εφοδιασμό των πολιτών με την κριτική σκέψη που απαιτείται για την άσκηση κρίσης στον διαδικτυακό κόσμο, λαμβάνοντας υπόψη την ταχέως εξελισσόμενη φύση της, την εμφάνιση νέων τεχνολογιών, τον αντίκτυπο των αλγορίθμων και τους πρωτοφανείς κινδύνους που σχετίζονται με τις πληροφορίες (eTwinning, 2021d). Στις οδηγίες της ΕΕ αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι η ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών/τριών μέσω του eTwinning διερευνά τις οκτώ βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση και πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν στο σχολείο μέσω των έργων eTwinning. (Gilleran & Kearney, 2014).

4. E-TWINNING καιCLIL

Είναι γνωστό ότι η μεθοδολογία Ενσωματωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας (*Contentand Language Integrated learning*, CLIL) επιτρέπει στους μαθητές να μάθουν διεπιστημονικά περιεχόμενα και ταυτόχρονα να βελτιώσουν τη γνώση μιας ξένης γλώσσας. Αυτή η μεθοδολογία αναγνωρίζεται σήμερα ως μια από τις πιο αποτελεσματικές για την εφαρμογή μιας διδακτικής ικανοτήτων και για την απόκτηση δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Ο David Marsh, δημιουργός της μεθοδολογίας, την ορίζει ως «*μια προσέγγιση με διπλό εστιακό κέντρο η οποία επιδιώκει την ταυτόχρονη ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων και κατάκτηση περιεχομένου»* (School Education Gateway, 2017). Παρόλα αυτά, ο όρος CLIL συχνά χρησιμοποιείται ως γενικός όρος, για να ορίσει ένα ευρύ φάσμα διδακτικών στρατηγικών που θα καταστήσουν τον μαθητή/τρια στο επίκεντρο κατά τη διαδικασία της μάθησης (School Education Gateway, 2017). Μεταξύ των πολλών πλεονεκτημάτων που προσφέρει το CLIL, μπορούμε να επισημάνουμε το γεγονός ότι αυτή η μεθοδολογία βελτιώνει την απόδοση των μαθητών τόσο στα μαθήματα γενικότερα όσο και στην ξένη γλώσσα, καθώς επιτρέπει την ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης ανώτερης τάξης και ενθαρρύνει ισχυρότερους δεσμούς προωθώντας τις αξίες της κοινότητας και του πολίτη (ΜΕΜΈ , 2018).

Συνεπώς, είναι εύκολο να γίνει κατανοητό ότι η πλατφόρμα eTwinning και η μεθοδολογία CLIL είναι ένας φυσικός συνδυασμός για την υλοποίηση σημαντικών έργων από πειθαρχική άποψη, τα οποία, ταυτόχρονα, συμβάλλουν στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων.

5. Το έργο ASPARAGAS

Το τρίμηνο etwinning πρόγραμμα ASPARAGAS, με τη διοργάνωση σχολείων της Τουρκίας και τη συμμετοχή σχολείων της Πολωνίας, Πορτογαλίας, Ρουμανίας, Σλοβακίας και της Ελλάδας ολοκληρώθηκε με τη δημιουργία κοινού διεθνούς περιοδικού. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν έξι μαθητές και μαθήτριες από κάθε σχολείο και συγκεκριμένα, δημοσιεύθηκαν τα άρθρα μαθητών και μαθητριών του τμήματος Β2 του 2ου Γυμνασίου Μεσολογγίου με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού αγγλικής Γλώσσας. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας, των χωρών με την Τουρκία ιδρύτρια χώρα του έργου.

Σχετικά με τη συμμετοχή της ελληνικής ομάδας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, αξίζει να αναφερθεί ότι, ύστερα από την εμπειρική παρατήρηση της εκπαιδευτικού και την ποιοτική συζήτηση με τους μαθητές και μαθήτριες του σχολείου, αναζητήθηκε στην πλατφόρμα etwinning έργο που να σχετίζεται με τη χρήση ηλεκτρονικών εφαρμογών και παιχνιδιών για την επεξεργασία πληροφοριών. Η εκπαιδευτικός αναζήτησε τα έργα, τα παρουσίασε στην τάξη και ύστερα από συζήτηση, οι μαθητές και μαθήτριες αποφάσισαν να συμμετάσχουν στο έργο Asparagas.Το έργο, ως καλή εκπαιδευτική πρακτική, μπορεί να αξιοποιηθεί θεωρητικά και πρακτικά από εκπαιδευτικούς που δραστηριοποιούνται στην καλλιέργεια γραμματισμού στα μέσα ενημέρωσης των μαθητών και μαθητριών τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, το έργο συμβάλλει στην καλλιέργεια και

ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών και μαθητριών καθώς επίσης και των *ήπιων* δεξιοτήτων.

Στους σκοπούς του έργου αναφέρονται: η κριτική αμφισβήτηση και η σωστή αντίληψη του περιεχομένου από τον παραλήπτη, η διάκριση μεταξύ πραγματικού και εικονικού και η συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων των μέσων ενημέρωσης να κατευθύνουν το άτομο. Ως επιμέρους στόχοι ορίστηκαν η κριτική αμφισβήτηση των πληροφοριών ανεξάρτητα από την πηγή, η εξάσκηση στη χρήση διαφορετικών εργαλείων web 2.0, η καλλιέργεια της επικοινωνιακής δεξιότητας και η συνεργασία και η εξάσκηση της αγγλικής γλώσσας. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται στην επίσημη ιστοσελίδα του έργου ότι «*Δεν έχει σημασία ποιο πολιτικό κόμμα ή σύστημα πεποιθήσεων ακολουθείτε. Όλοι είναι συνεχώς εκτεθειμένοι στην επιρροή των μέσων ενημέρωσης, πράγμα που σημαίνει ότι όλοι πρέπει να κατανοήσουμε τα μηνύματα γύρω μας. Μερικές φορές βλέπουμε σπαράγγια*[27] *και πρέπει να τα διαχωρίσουμε. Επίσης, οι μαθητές και μαθήτριες θα πρέπει να μάθουν να αμφισβητούν τι έχουν δημιουργήσει οι άλλοι, τι καταναλώνουν και τι επιλέγουν να μοιραστούν. Το να τους βοηθήσουμε να κατανοήσουν πως να επεξεργάζονται ειδήσεις ή πληροφορίες με διαφορετικό τρόπο με βάση την προσωπική τους κρίση αποτελεί βασικό συστατικό της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων γραμματισμού στα μέσα επικοινωνίας*»(ASPARAGAS, 2020).

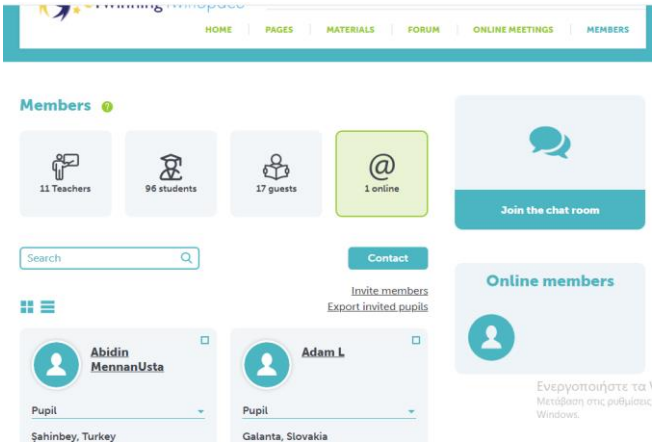
6. Διαδικασία και ενέργειες

Αναφορικά με τη διαδικασία και τις ενέργειες που ακολουθήθηκαν, έγιναν τα παρακάτω βήματα.

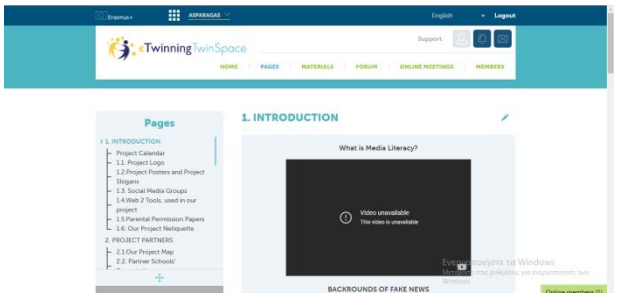
0. Ζητήθηκε η έγγραφη βεβαίωση της συμμετοχής των μαθητών και μαθητριών από τους γονείς και κηδεμόνες και αναρτήθηκε με μορφή Poster στην στήλη maerials/photos του tweenspace.
1. Ο κάθε εκπαιδευτικός έκανε την εγγραφή των μελών της ομάδας του στην πλατφόρμα twin- spaceκαι στη στήλη Members. (Εικόνα 1. Members).
2. Οι μαθητές/μαθήτριες και εκπαιδευτικοί ακολουθούσαν τις διαδικασίες, το πρόγραμμα και τις ημερομηνίες παράδοσης εργασιών που περιγράφονται στην στήλη pages της πλατφόρμας twinspace. (Εικόνα 2. Pages).

Εικόνα 1: Members

[27] Στην τουρκική γλώσσα «σπαράγγια» αποκαλούνται οι αναληθείς ειδήσεις και οι ειδήσεις εντυπωσιασμού https://teyit.org/turkiye-medyasinda-asparagas-kelimesinin-ortaya-cikisi



Εικόνα 2: Pages



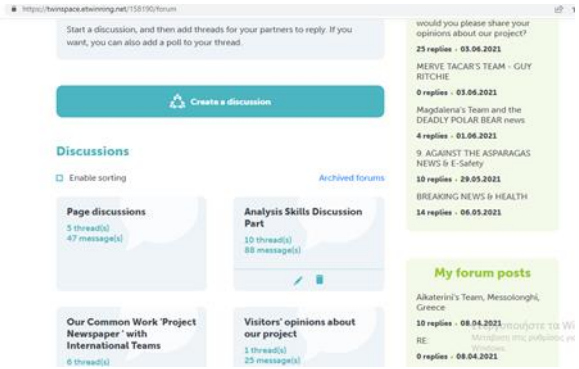
3. Στην στήλη Materials, αναρτήθηκε το ψηφιακό υλικό (βίντεο, φωτογραφίες, κείμενα) από όλους (μαθητές και εκπαιδευτικούς). Εικόνα 3- materials

Εικόνα 3: Materials

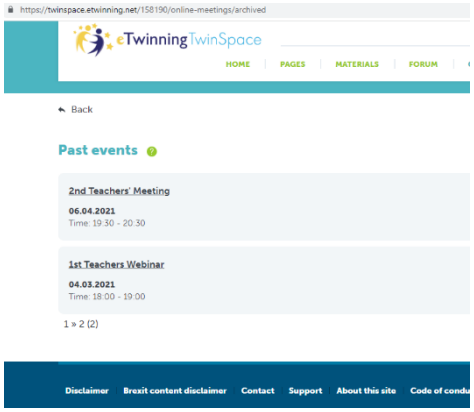
4. Στην στήλη forums, οι συμμετέχοντες μπορούσαν να γράψουν τη γνώμη τους και να απαντήσουν σε ερωτήσειςκαι να συμμετάσχουν σε συζητήσεις. (Εικόνα 4. Forums)

5. Στη στήλη online meetingsαναρτήθηκαν οι προγραμματισμένες συναντήσεις (Εικόνα 5.Online meetings)

Εικόνα 4: Forums



Εικόνα 5: Online meetings



Στην πρώτη φάση του έργου, οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί γνωρίστηκαν και παρουσίασαν τους εαυτούς τους αξιοποιώντας τις ΤΠΕ και δημιουργώντας βίντεο, αφίσες κ.λπ. Έπειτα, οι μαθητές ενημερώθηκαν για τους κινδύνους του διαδικτύου και μελέτησαν κείμενα για τα *ψευδή νέα* και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να εξετάσουν την εγκυρότητα των ειδήσεων. Οι μαθητές μελέτησαν ειδήσεις από την πόλη ή τη χώρα τους και περιηγήθηκαν στο διαδίκτυο για να ανακαλύψουν εάν οι ειδήσεις που διάβασαν είναι αληθινές ή ψεύτικες. Στη συνέχεια ανέβασαν στον twinspace εργασίες με τη μορφή παρουσιάσεων powerpoint, κ.λπ σχετικά με την αλήθεια ή όχι των ειδήσεων. Τέλος, έπαιξαν διαδικτυακά παιχνίδια, πήραν μέρος σε quiz και δημοσκοπήσεις μέσω της εφαρμογής mentimeter. (Εικόνα 6. Video)

Ταυτόχρονα, στις πλατφόρμες twinspacemeetings και zoom οργανώθηκαν διαδικτυακές συναντήσεις μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών μεταξύ τους καθώς, επίσης, και συνάντηση με δημοσιογράφο από την Τουρκία που ενημέρωσε τους μαθητές για την παραγωγή ειδήσεων δίνοντάς τους και συμβουλές για την εγκυρότητα των ειδήσεων στο διαδίκτυο. Οι μαθητές και μαθήτριες είχαν την ευκαιρία των ερωταποκρίσεων με μορφή συνέντευξης με τον δημοσιογράφο.

Εικόνα 6: Video

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, ως η πλέον δημοφιλής μέθοδος διδασκαλίας, υιοθετήθηκε για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων της τάξης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων έως έξι ατόμων και ενθαρρύνονταν συνεχώς να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν σχόλια για ανατροφοδότηση. Οι μαθητές/τριες σε ομάδες απευθύνθηκαν και σε ειδικούς και στην περίπτωση της ελληνικής ομάδας, μια βιολόγος εκπαιδευτικός απάντησε σε ερωτήσεις τους για την εγκυρότητα ειδήσεων, γεγονός που εντυπωσίασε τους μαθητές και μαθήτριες σχετικά με το αντικείμενο της βιολογίας.

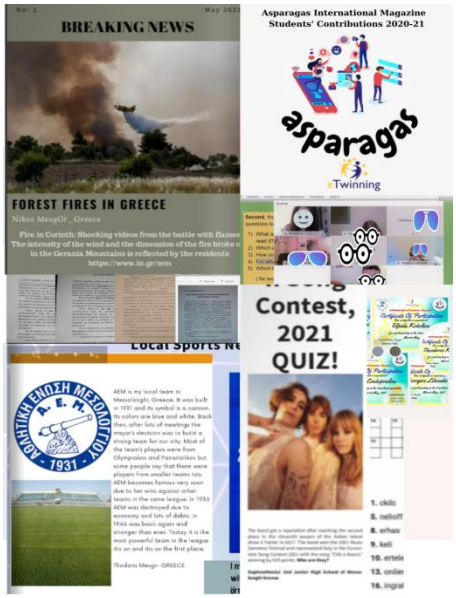
Οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν την αγγλική γλώσσα και ψηφιακές εφαρμογές για να επεξεργαστούν ειδήσεις, να απαντήσουν σε ερωτηματολόγια, να δημιουργήσουν βίντεο και, τέλος, τα δικά τους άρθρα αναπτύσσοντας τις γλωσσικές και ψηφιακές δεξιότητες, καθώς, επίσης, και την κριτική σκέψη.

Η μέθοδος CLIL εφαρμόστηκε επιτυχώς καθώς, όλοι οι μαθητές/τριες επικοινώνησαν τόσο στη μητρική όσο και την αγγλική γλώσσα κατά την εκτέλεση του έργου. Η θεματολογία προσεγγίστηκε διαθεματικά σε διάφορα αντικείμενα όπως, βιολογία, φυσική, ιστορία, αθλητισμός, περιβαλλοντική εκπαίδευση, λογοτεχνία, ποίηση κ.λπ.

Στις εικόνες 7 και 8 που ακολουθούν, οι οποίες αποτελούν μόνιμα πόστερ του σχολείου παρουσιάζονται τα κείμενα των μαθητών και μαθητριών που δημοσιεύτηκαν στην ηλεκτρονική εφημερίδα, στιγμιότυπα από τις διαδικτυακές συναντήσεις των μαθητών και μαθητριών, τα βραβεία των μαθητών και μαθητριών και τα έντυπα συγκατάθεσης των γονέων και κηδεμόνων.

Η Ηλεκτρονική εφημερίδα βρίσκεται στον σύνδεσμο: https://fliphtml5.com/urnsi/lqju?fbclid=IwAR284FPs_TYs04inRFL9e3blucLso8eNEpuZhx2mV8QE84DypmIntnBekHI

Εικόνα 7: Κείμενα



Εικόνα 8: Κείμενα

Τέλος, η μεθοδολογία *μάθησης βάσει έργου* (*Project Based Learning* (PBL) που απαιτεί την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, αλλά και τη συνεργασία της ομάδας ήταν βασική σε όλη την διάρκεια του έργου. Η βασική ιδέα της μεθοδολογίας αυτής είναι να εμπλακούν οι μαθητές στην επίλυση προβλημάτων πραγματικού χρόνου, ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον για εποικοδομητική σκέψη πάνω σ' αυτά (Markham, 2011). Μέσα από τη δημιουργική εμπλοκή που η διαδικασία προβλέπει, οι μαθητές αποκτούν και εφαρμόζουν νέα γνώση. Άλλωστε, η μέθοδος αυτή είναι σύγχρονη, σύνθετη, καλύπτει πολλά θεματικά αντικείμενα, και απαιτεί σημαντικό χρόνο για τη σχεδίαση αλλά και την εφαρμογή. Η PBL «*επικεντρώνει εκ νέου την εκπαίδευση στον μαθητή και όχι στο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο ανταμείβει άυλα πλεονεκτήματα όπως η ορμή, το πάθος, η δημιουργικότητα, η ενσυναίσθηση και η*

ανθεκτικότητα. Αυτά δεν μπορούν να διδαχθούν από ένα σχολικό βιβλίο, αλλά πρέπει να ενεργοποιηθούν μέσω της εμπειρίας» (Markham, 2011). Αυτή η εμπειρία είναι κάτι που μπορεί να προσφέρει η PBL σε μαθητές/τριες και δασκάλους. Στην προετοιμασία του συγκεκριμένου έργου, οι εκπαιδευτικοί, με διαδικτυακές συναντήσεις αλλά και αξιοποιώντας κάθε μέσω ηλεκτρονικής επικοινωνίας (messenger, email. κλπ) είχαν άμεσο συντονισμό και συνεργασία κι έτσι ο σχεδιασμός του έργου ήταν προϊόν λήψης κοινών αποφάσεων κατόπιν συμφωνίας. Συνεπώς, το συντονισμένο και οργανωμένο έργο των εκπαιδευτικών φάνηκε κυρίως πριν από την έναρξη του έργου, πράγμα που αποτελεί άλλο ένα χαρακτηριστικό του PBL (Markham, 2011).

7. Αποτελέσματα έργου και συμπεράσματα

Οι μαθητές/τριες έμαθαν να αναλύουν με ακρίβεια και να βρίσκουν το λάθος, την έλλειψη ή την περίσσεια των δεδομένων που λαμβάνουν από το διαδίκτυο. Ετοίμασαν και εξέδωσαν διαδικτυακή εφημερίδα και διεθνές περιοδικό ως κοινό προϊόν του έργου για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής τους σχετικά με τον γραμματισμό στα μέσα ενημέρωσης προωθώντας ταυτόχρονα την κουλτούρα και τον πολιτισμό του τόπου τους (Asparagas Common Newspaper, 2021). Κατά συνέπεια, η δεξιότητα της σύνθεσης μαζί με την επικοινωνιακή δεξιότητα οδήγησαν στο στάδιο της παραγωγής και με τρόπο διαπολιτισμικό. Με αυτό τον τρόπο η προσωπική τους δημιουργικότητα τους οδήγησε στη βαθύτερη κατανόηση του πολιτισμού και του εαυτού τους. Άλλωστε, σύμφωνα με τη Νικολάου (2021) «*μέσω της υποστήριξης και ενίσχυσης της δημιουργικότητας των παιδιών επιτυγχάνουμε και την ανάπτυξη της προσωπικής ακεραιότητας»*. Συγκεκριμένα, οι μαθητές και μαθήτριες κατάφεραν να εκφράζουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους με λογική σειρά, συνοπτικά και ξεκάθαρα τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή, να ακούν και να κατανοούν τα μηνύματα των άλλων και να αντιδρούν κατάλληλα, να συμμετέχουν στη συζήτηση, και να επιχειρηματολογούν για τη δική τους γνώμη με κατάλληλο και πειστικό τρόπο

Επιπρόσθετα, ενισχύθηκαν στο να κατανοούν διαφορετικούς τύπους κειμένων, ηχογραφήσεων, οπτικών υλικών, κοινές χειρονομίες, ήχους και άλλα μέσα επικοινωνίας. Παράλληλα, ωθήθηκαν να σκέφτονται, να αντιδρούν σε αυτά και να τα χρησιμοποιούν με δημιουργικό τρόπο προκειμένου να ενισχυθεί η δική τους ανάπτυξη και την ενεργός συμμετοχής. Οι μαθητές και μαθήτριες εκμεταλλεύτηκαν τη χρήση της τεχνολογίας των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) για να επικοινωνούν αποτελεσματικά με άλλους ανθρώπους. Εξάσκησαν την ικανότητα επιλογής και χρήσης αποτελεσματικών μεθόδων και στρατηγικών για να μάθουν, να σχεδιάζουν και να οργανώνουν τη δική τους μάθηση. Τέλος, καλλιεργήθηκε και η προθυμία για δια βίου μάθηση μέσα από το έργο. Έγινε βαθύτερη κατανόηση των εννοιών, διεύρυνση της βάσης γνώσεων, βελτίωση της επικοινωνίας και ενίσχυση των διαπροσωπικών / και κοινωνικών δεξιοτήτων, ενίσχυση ηγετικών ικανοτήτων, και αυξημένη δημιουργικότητα. Θα λέγαμε ότι το έργο αποτέλεσε σύνδεσμο διαρκούς επικοινωνίας ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους

Στο έργο απονεμήθηκαν ετικέτες ποιότητας του eTwinning και εθνικές ετικέτες ποιότητας «για την τελειότητα της εργασίας των μαθητών και του σχολείου η οποία

έχει αναγνωριστεί στο υψηλότερο Ευρωπαϊκό επίπεδο». Στην επίσημη ιστοσελίδα του έργου μπορεί κανείς να παρακολουθήσει τη διαδικασία και τα αποτελέσματα του έργου σε κάθε στάδιο(ASPARAGAS, 2020). Έγινε φανερό ότι οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν δεξιότητες ζωής συνδέοντας τη σχολική ζωή με την ευρύτερη ευρωπαϊκή κοινότητα.Στα ποιοτικά αποτελέσματα, αξίζει να σημειωθεί ηιδιαίτερη προσωπική ικανοποίηση των μαθητών μιας και όπως είπε χαρακτηριστικά ένας μαθητής *«επιτέλους μιλήσαμε αγγλικά έξω από την σχολική τάξη ή την τάξη του φροντιστηρίου».* Η παρούσα εργασία μπορεί να συμβάλλει πρακτικά στην ενίσχυση των δεξιοτήτων όλων των εμπλεκόμενων και θεωρητικά στην ενίσχυση των καλών πρακτικών στην εκπαίδευση. Το έργο αποτελεί έμπνευση για τη δημιουργία ανάλογων etwinning έργων που ασχολούνται με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα και ενισχύουν τις δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών/τριών ενώ παράλληλα τους βοηθούν και στην αντίληψη του εαυτού τους.

Βιβλιογραφία

School Education Gateway. (2017). Ανάκτηση 2021, από Όταν περιεχόμενο και μάθηση συνενώνονται, μπορούν να συμβούν υπέροχα πράγματα: https://www.schooleducationgateway.eu/el/pub/viewpoints/experts/when-content-and-learning-join.htm

ASPARAGAS. (2020). Ανάκτηση 2021, από https://asparagas-etwinning.weebly.com/?fbclid=IwAR09UGKgI-vmWiIP-1tCN4uOq4TjuVMd3N4J_be9ODKEQ1FUXharSWQCmOQ

Asparagas Common Newspaper. (2021). Ανάκτηση 2022, από https://fliphtml5.com/urnsi/lqju?fbclid=IwAR284FPs_TYs04inRFL9e3blucLso8eNEpuZhx2mV8QE84DypmIntnBekHI

eTwinning. (2021a). Ανάκτηση 2021, από Media Literacy and Disinformation – Making a Difference with eTwinning: https://www.etwinning.net/en/pub/newsroom/highlights/media-literacy-and-disinformat.htm

eTwinning. (2021b). Ανάκτηση 2021, από eTwinning annual theme 2021: Media Literacy and Disinformation: https://www.etwinning.net/en/pub/newsroom/highlights/etwinning-annual-theme-2021-m.htm

eTwinning. (2021c). Ανάκτηση 2021, από Teaching Media Literacy and fighting Disinformation with eTwinning: https://www.etwinning.net/en/pub/newsroom/highlights/teaching-media-literacy-and-fi.htm

Aufderheide, P. (1992). *Aspen Media Literacy Conference Report - Part II*. Maryland: The Aspen Institute Wye Center.

Dewey , J. (1938/1997). *Education and Experience*. New York: Touchstone.

Εθνικός οργανισμός για την εκπαίδευση στον Γραμματισμό στα Μέσα στις ΗΠΑ, National Association for Media Literacy Education (NAMLE)

eTwinning. (2021d). *Teaching Media Literacy & fighting disinformation with eTwinning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gilleran, A., & Kearney, C. (2014). *Developing pupil competences through eTwinning*. Brussels – Belgium: Central Support Service for eTwinning.

Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, σσ. 16-32.

Markham, T. (2011). Project Based Learning. *Teacher Librarian, 39*(2), σσ. 38-42.

MEMÈ , M. (2018). E-Twinning for CLIL: The Experience of an Italian Lower Secondary school. Ανάκτηση από Innovation in Language Learning International Conference: https://conference.pixel-online.net/ICT4LL/files/ict4ll/ed0011/FP/5171-CLIL3469-FP-ICT4LL11.pdf

NAMLE. (n.d.). Ανάκτηση 2021, από https://namle.net/

Νικολάου, Σ.-Μ. (2021). *Εκπαιδεύοντας για τη Δημοκρατία*. Αθήνα : Gutenberg.

Περτσινίδου, Κ. (2017). Ο γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας ως απαραίτητο στοιχείο για την πλήρη ανάπτυξη της πολίτη. Ανάκτηση 2021, από dione.lib.unipi: https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/10457/Pertsinidou_Kyriaki.pdf?sequence=1&isAllowed=y

TI ΕΙΝΑΙ ΤΟ eTwinning;. (n.d.). Ανάκτηση 2021, από eTwinning: https://www.etwinning.gr/etwinning/etwinning

Οι μεταλλάξεις του κορονοϊού και η φυλογενετική του εξέλιξη με κατασκευή εννοιολογικών μοντέλων στη Βιολογία Γ' Γυμνασίου

Αντώνιος Κριμιτζάς
Δρ Βιολόγος

Περίληψη
Η διδασκαλία των μεταλλάξεων και του μηχανισμού της εξέλιξης στο Γυμνάσιο αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες τόσο στην κατανόηση από τους μαθητές, όσο και στη μεθοδολογική προσέγγιση από τους καθηγητές. Απαιτείται πολλαπλή εννοιολογική συγκρότηση από τους μαθητές, αλλά και άρση της εσφαλμένης παρουσίασης της εξέλιξης στη δημόσια σφαίρα. Η επέλαση του κορονοϊού SARS-COVID19 τα τελευταία χρόνια και η είσοδος στην καθημερινότητα επιστημονικών όρων που συσχετίζονται με την εξέλιξη του ιού και της πανδημίας μέσα από τις μεταλλάξεις του ιού, οδήγησε στον σχεδιασμό μιας διδασκαλίας που περιλαμβάνει την εξέλιξη του ιού μέσα από εννοιολογικά μοντέλα κατασκευής. Συνδυάζοντας τα σχετικά με τις μεταλλάξεις και την εξέλιξη κεφάλαια Βιολογίας Γ' Γυμνασίου, οι μαθητές κατασκεύασαν με σφαιρικό φελιζόλ και διαφορετικού σχήματος πινέζες, διαφορετικά μοντέλα του ιού, τα οποία διέφεραν ως προς την «ακίδα» (τύπος πινέζας), δοκίμασαν τη «μολυσματικότητα» των ιικών τους μοντέλων πετώντας τα σε ειδικό δίχτυ και κατασκεύασαν φυλογενετικό δέντρο εξέλιξης του ιού. Για το φυλογενετικό δέντρο χρησιμοποίησαν μικρά κομμάτια χρωματιστών μοτίβων για να απεικονίσουν την εξελικτική διαδικασία (treeTOPS). Στη συνέχεια, ήρθαν σε επαφή τόσο με την νουκλεοτιδική αλληλουχία του ιού, όσο και με τις πρωτεΐνες που αυτός εκφράζει μελετώντας τον ιστότοπο του N.C.B.I. Τέλος, κατασκεύασαν με χρήση online λογισμικού το πραγματικό φυλογενετικό δέντρο εξέλιξης των μεταλλάξεων του ιού.

Λέξεις-κλειδιά: Κορονοϊός, μεταλλάξεις, εξέλιξη, εννοιολογικά μοντέλα, μαθητές Γυμνασίου

Abstract
The teaching of mutations and the mechanism of evolution in High School faces many difficulties both in understanding by the students and in the methodological approach by the teachers. Multiple conceptual formation is required from students, but also removal of the misrepresentation of evolution in the public sphere. The spread of the SARS-COVID19 coronavirus in recent years and the entry into everyday life of scientific terms associated with the evolution of the virus and the pandemic through the mutations of the virus, led to the design of a teaching that includes the evolution of the virus through conceptual construction models. Combining the 3rd Middle School Biology chapters on mutations and evolution, the students made with spherical

styrofoam and different shaped thumbtacks, different models of the virus, which differed in terms of the "spike" (type of thumbtack), tested the "infectivity" of their viral models by casting them in a special net and constructed a phylogenetic tree of virus evolution. For the phylogenetic tree they used small pieces of colored patterns to illustrate the evolutionary process (tree-TOPS). They then came in contact with both the nucleotide sequence of the virus and the proteins it expresses by studying the N.C.B.I. website. Finally, using online software, they constructed the actual phylogenetic tree of evolution of the virus mutations.

Key words: corona-virus, mutations, evolution, conceptual models, high school students

0. Εισαγωγή

Η κατανόηση του κόσμου, η ερμηνεία φαινομένων, οι προβλέψεις και οι ενέργειες επί των φαινομένων οδηγούν τους ανθρώπους στη συμβολική αναπαράσταση του κόσμου με χρήση μοντέλων και αναλογιών. Τα μοντέλα μιμούνται ή αναπαριστούν στοιχεία της πραγματικότητας (Ράπτης & Ράπτη, 2001) και παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του κόσμου, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση, όπου δύσκολα φαινόμενα παρουσιάζονται μέσω νοητικών μοντέλων με χρήση μεταφορικής και αναλογικής σκέψης. Η μεταφορική και η αναλογική σκέψη «μετατρέπουν το μη οικείο σε οικείο», βοηθούν στην προσέγγιση νέων εννοιών με τη βοήθεια ήδη γνωστών και οικείων ιδεών. Ιδιαίτερα, η αναλογική σκέψη περιγράφει μια σχέση όχι απόλυτης, αλλά συγκριτικής ταύτισης ανάμεσα στο οικείο και το μη οικείο (Χρηστίδου, 2001). Παρά το γεγονός ότι χρησιμοποιείται ευρέως στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, η χρήση της υπόκειται σε όρια και περιορισμούς. Η αναλογική σκέψη αποτελεί αναπόσπαστο εργαλείο της ανθρώπινης σκέψης (Aubusson, Harrison & Ritchie, 2006). Στην καθημερινότητα χρησιμοποιούνται φράσεις με αναλογίες, ώστε να γίνουν κατανοητές δύσκολες έννοιες, όχι κατ' ανάγκη επιστημονικές.

Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί πρόκληση η διδασκαλία της Εξέλιξης. Έτσι, η Εξέλιξη με τη Δαρβινική έννοια φαίνεται να είναι αντίθετη με τις διαισθητικές αντιλήψεις των παιδιών, οι οποίες επηρεάζονται από την εσφαλμένη παρουσίαση της εξέλιξης στο δημόσιο πεδίο. Παράλληλα, οι μη τελεολογικές εξηγήσεις της εξελικτικής επιστήμης, αλλά και η απουσία ανάγκης σχεδιαστή-δημιουργού είναι αντίθετες με τις αυθόρμητες απόψεις των μαθητών (Ζόγκα, 2009). Επιπλέον, παρουσιάζεται δυσκολία στη μεθοδολογική προσέγγιση από τους εκπαιδευτικούς, καθώς απαιτείται να συγκεραστούν έννοιες σχετικές με την πολλαπλή εννοιολογική συγκρότηση των μαθητών. Έννοιες όπως DNA, γονίδια, μεταλλάξεις, πληθυσμός, ποικιλομορφία, φυσική επιλογή απαιτείται να είναι κατανοητές από τους μαθητές.

Η καθημερινότητα μέσω της πανδημίας του κορονοϊού εισήγαγε επιπλέον έννοιες στη ζωή μας, αλλά και στη ζωή των μαθητών. Έννοιες σχετικές με τη φύση των ιών, τη μολυσματικότητα, την προστασία, την μετάδοση και τη θνησιμότητα

πλαισίωναν μια εφιαλτική καθημερινότητα. Ταυτόχρονα, το PCR, το self-test, το rapid test και οι μεταλλάξεις του ιού ήταν έννοιες που έπρεπε να αποσαφηνιστούν με απλό και κατανοητό τρόπο τόσο για τους ενήλικες όσο και για τους μαθητές.

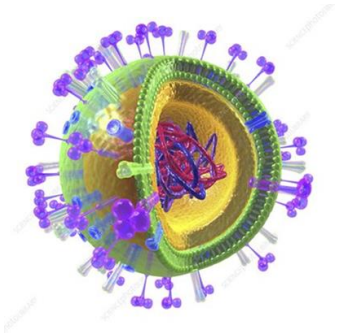
Η Βιολογία Β-Γ Γυμνασίου (Μαυρικάκη, Γκούβρα & Καμπούρη, 2021) προσφέρει το βασικό εννοιολογικό πλαίσιο για τους ιούς, σύμφωνα με το οποίο οι ιοί είναι εξειδικευμένα ενδοκυτταρικά παράσιτα, προκαλούν ασθένειες, έχουν μικρό μέγεθος, μεταδίδονται με συγκεκριμένους τρόπους και ανάλογα με τη φύση τους λαμβάνονται και διαφορετικά μέτρα προστασίας. Επιπλέον βασικές έννοιες που σχετίζονται με τον κορονοϊό αναφέρονται επιφανειακά στην ύλη της τρίτης γυμνασίου. Γονίδια, πρωτεΐνες, μεταλλάξεις και μηχανισμός εξέλιξης παρουσιάζονται περισσότερο ως ορισμοί επιφανειακά και λιγότερο πρακτικά, λόγω κυρίως του περιορισμένου χρόνου διδασκαλίας. Ωστόσο, οι ανάγκες των μαθητών για έγκυρη ενημέρωση ήταν πολύ περισσότερες από τις βασικές διαθέσιμες σχολικές γνώσεις.

Σκοπός λοιπόν της διδακτικής πρακτικής ήταν η πολυεπίπεδη κατανόηση τόσο της δομής του ιού όσο και της εξέλιξης του. Με βάση τον παραπάνω σκοπό οι στόχοι επιμερίζονται α. στην κατασκευή του εννοιολογικού μοντέλου που θα ενσωμάτωνε τόσο τις βασικές όσο και τις ειδικές γνώσεις γύρω από τον COVIDκαι β. στην κατανόηση της εξέλιξης του μέσω των μεταλλάξεων του.

1. Κατασκευή εννοιολογικού μοντέλου

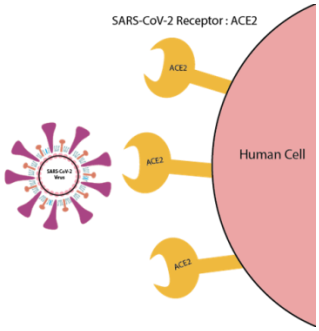
Με βάση τις γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές παρατηρώντας την καθημερινή ειδησιογραφία έγινε κατανοητό ότι οι ιός SARSCOVID-19 περιέχει ένα σφαιρικό πρωτεϊνικό περίβλημα και στην επιφάνεια του δεσπόζουν πρωτεΐνες ακίδες (Εικόνα 1).

Εικόνα 1: Το κυρίαρχο μοντέλο του ιού COVID 19, όπου αποτυπώνονται στην επιφάνεια του οι πρωτεΐνες ακίδες.



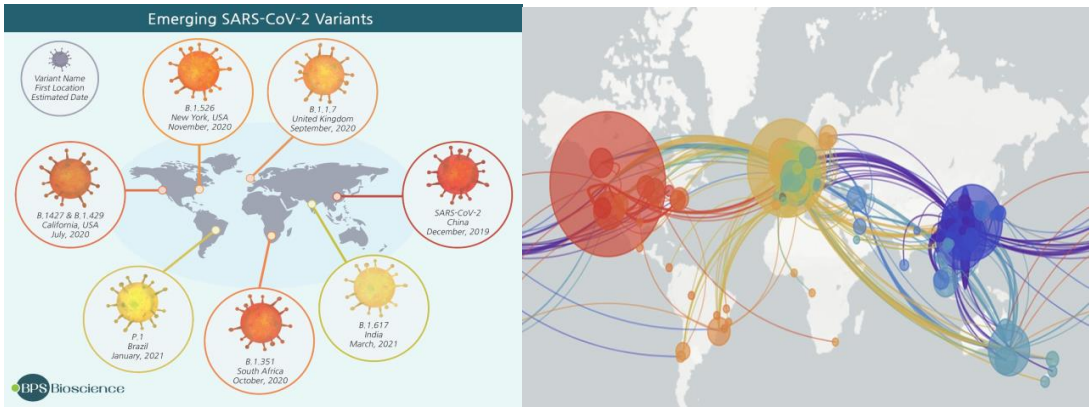
Ο ιός μέσω των ακίδων προσδένεται σε ειδικά κύτταρα του οργανισμού που διαθέτουν ειδικές πρωτεΐνες υποδοχείς (Εικόνα 2). Όσο πιο ισχυρή η πρόσδεση τόσο πιο μεγάλη η μολυσματικότητα.

Εικόνα 2: Η πρόσδεση του ιού στους υποδοχείς των κυττάρων του ανθρώπου



Στον ιό πραγματοποιούνται τυχαίες μεταλλάξεις και μέσω της φυσικής επιλογής τα νέα στελέχη «αξιολογούνται». Τα πιο μολυσματικά διασπείρονται περισσότερο και κυριαρχούν (Εικόνα 3).

Εικόνα 3: Οι μεταλλάξεις και η διασπορά του ιού



1.1. Υλικά

Φελιζόλ σχήματος σφαιρικού

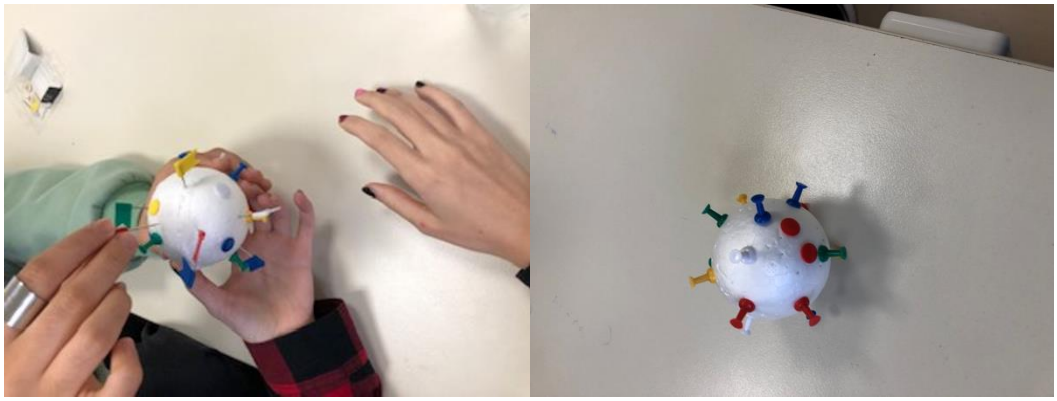
Πινέζες διαφόρων τύπων (διαφορετικά χρώματα, άκρα, κεφαλή)

Δίκτυ

1.2. Μεθοδολογία

Με την κυρίαρχη εικόνα του ιού SARSCOVID-19 (Εικόνα 1), οι μαθητές Γ' Γυμνασίου κατασκεύασαν διάφορα μοντέλα του ιού χρησιμοποιώντας τα παραπάνω υλικά (Εικόνα 4).

Εικόνα 4: Κατασκευή του μοντέλου ιού



Στη συνέχεια «τυχαίες» μεταλλάξεις οδήγησαν στη δημιουργία διαφόρων νέων στελεχών (Εικόνα 5).

Εικόνα 5: Η εξέλιξη του ιού

Ακολούθησε η δοκιμή της ικανότητας μόλυνσης του «στελέχους» με τη χρήση δικτύου. Οι μαθητές πετούσαν το «στέλεχος σε ένα δίκτυ και έλεγχαν τη «μολυσματικότητα». Αν ο ιός «πιάνονταν» είχε υψηλή μολυσματικότητα, αν όχι, είχε χαμηλή. Φάνηκε ότι τα πιο «άγρια» στελέχη είχαν υψηλή μολυσματικότητα (Εικόνα 6).

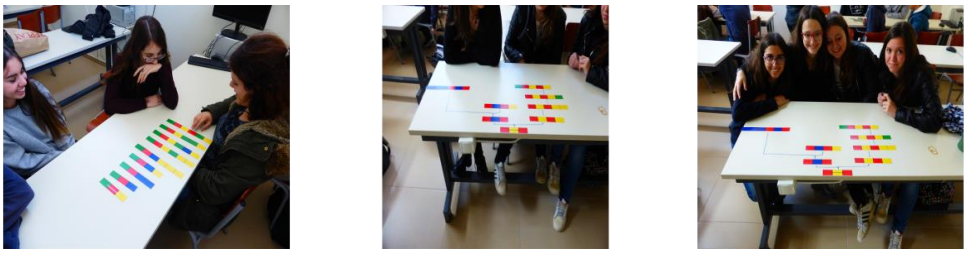
Εικόνα 6: Η «μολυσματικότητα» του ιού

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η κατασκευή φυλογενετικού δέντρου, όπου αποτυπώθηκε η σειρά των μεταλλάξεων. Αρχικά εμφανίζεται ο αρχικός τύπος και στη συνέχεια ακολουθούν τα νέα στελέχη (Εικόνα 7).

Εικόνα 7: Το «φυλογενετικό» δέντρο του ιού

Έπειτα, μέσω χρήσης χρωματικών μοτίβων -treetops (EMBL, 2020) έγινε απεικόνιση της εξελικτικής διαδικασίας. Καταγράφονται οι μεταλλάξεις και εμφανίζονται τα διαφορετικά χρωματικά μοτίβα (Εικόνα 8). Οι μαθητές μελετούν την εξέλιξη του ιού.

Εικόνα 8: Tree-top απεικόνιση εξελικτικής διαδικασίας



Τέλος, οι μαθητές προσέγγισαν τις αληθινές αλληλουχίες DNA και πρωτεϊνών μέσα από τον ιστότοποNCBI (NCBI, 2022), όπου ήρθαν σε επαφή με τα πρωτογενή και διαθέσιμα τόσο στην επιστημονική κοινότητα όσο και στο κοινό δεδομένα γύρω από τον κορονοϊό. Παρατήρησαν τα πραγματικά φυλογενετικά δεδομένα μέσα από

εργαλεία διαθέσιμα στο κοινό και κατασκεύασαν το φυλογενετικό δέντρο εξέλιξης του κορονοϊού.

2. Συμπεράσματα

Η πανδημία του κορονοϊού αποτέλεσε εκπαιδευτική ευκαιρία για την προσέγγιση της διδασκαλίας των μεταλλάξεων και του μηχανισμού της εξέλιξης σε μαθητές Γ' Γυμνασίου. Έτσι, κατασκευάστηκε από τους μαθητές ένα εννοιολογικό μοντέλο, όπου αποτυπώνονται τόσο η δομή του ιού, όσο και η διαχρονική εξέλιξή της, μέσω μεταλλάξεων, με άμεση συσχέτιση με τη μολυσματικότητά του. Μέσω του μοντέλου αποσαφηνίστηκαν οι έννοιες των μεταλλάξεων και της δράσης της φυσικής επιλογής και έγινε κατανοητός ο μηχανισμός της εξέλιξης του κορονοϊού από τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

Aubusson, P. J., Harrison, A. G., & Ritchie, S. M. (2006). Metaphor and analogy. In: *Metaphor and analogy in science education* (pp. 1-9). Springer, Dordrecht.

EMBL. (2020). TreeTOPS-Ένα εισαγωγικό παιχνίδι για τα φυλογενετικά δέντρα. Ανάκτηση από: https://www.embl.org/ells/teachingbase/treetops/?lang=el

Μαυρικάκη, Ε., Γκούβρα, Μ., & Καμπούρη, Α. (2021). Βιολογία Β, Γ Γυμνασίου, βιβλίο μαθητή. Αθήνα: Διόφαντος.

NCBI. (2022). NCBISARS-CoV-2 Resources. Ανάκτηση από: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/sars-cov-2/

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2001). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας, Τόμος Α΄. Αθήνα: ιδίων

Χρηστίδου, Β. (2001). Ο ρόλος των ρητορικών σχημάτων: Η μεταφορά και η αναλογία ως μηχανισμοί σκέψης και κατανόησης στις φυσικές επιστήμες. Στο: Κολιόπουλος, Δ., Κουλαϊδής, Β., Τσατσαρώνη, Α., Χατζηνικήτα, Β., Χρηστίδου, Β. & Ogborn, J. (Επιμ.), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών* (τόμ. Β', κεφ. 10, σελ. 293-320). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ζόγκζα, Β. (2009). Γνωστικά εμπόδια για τη μάθηση και την αποδοχή της θεωρίας της εξέλιξης. Στο Ζόγκζα, Β., Καμπουράκης, Κ. & Νοταράς, Δ. (Επιμ.), *Η διδασκαλία της θεωρίας της εξέλιξης: θεωρητικά και παιδαγωγικά ζητήματα*, σελ. 265-273. Αθήνα, ChildServices Εκπαιδευτήρια ΓΕΙΤΟΝΑ.

Διερεύνηση των σχέσεων των αντιλαμβανόμενων διδακτικών πρακτικών με τους προσανατολισμούς στόχων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α' γυμνασίου

Γεωργία Σταυροπούλου
Δρ., Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, ΑΠΘ
georginastavropoulou@yahoo.com
Δημήτριος Σταμοβλάσης
Αναπληρωτής. Καθηγητής, ΑΠΘ
stadi@edlit.auth.gr

Περίληψη
Η παρούσα εργασία εξετάζει τον ρόλο και την αλληλεπίδραση των εμπλεκομένων μεταβλητών που αφορούν την ακαδημαϊκή συμπεριφορά των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Οι συμμετέχοντες (*N*=543), που φοιτούσαν στην α' γυμνασίου, συμπλήρωσαν πέντε ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς σχετικά με τις αντιλαμβανόμενες διδακτικές πρακτικές, τους προσανατολισμούς στόχων, τους αντιλαμβανόμενους στόχους των εκπαιδευτικών, τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και το ενδιαφέρον. Για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε η μέθοδος των λανθανουσών τάξεων. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι οι προσανατολισμοί στόχων των μαθητών προβλέπουν τις αντιλαμβανόμενες διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, ενώ προβλέπονται από τους αντιλαμβανόμενους στόχους των εκπαιδευτικών στην τάξη. Το κυριότερο εύρημα είναι ο κρίσιμος ρόλος του προσανατολισμού στόχων μάθησης των εκπαιδευτικών, ο οποίος διαμορφώνει τους στόχους μάθησης των μαθητών και ρυθμίζει τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, το ενδιαφέρον και τις αντιλήψεις των μαθητών για την κονστρουκτιβιστική διδακτική προσέγγιση. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι ερμηνεύσιμα από τις σύγχρονες θεωρίες και αξιοποιήσιμα στο ακαδημαϊκό πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: Διδακτικές Πρακτικές, Προσανατολισμοί Στόχων, Αντιλαμβανόμενοι Στόχοι, Πεποιθήσεις Αυτο-αποτελεσματικότητας, Ενδιαφέρον

Abstract
The present study examines the role and interaction of the variables involved in the academic behavior of students in Modern Greek Language. Participants (N = 543), who were in the first grade of junior secondary school, completed five self-report questionnaires measuring perceived teaching practices, goal orientations, perceived teacher goals, self-efficacy, and interest. Latent class analysis was used in order to analyze the data. Findings indicated that students' goal orientations predicted teachers' perceived instructional practices and were predicted by teachers' perceived

goals in the classroom. The main finding is the dominant role of teachers' learning goal orientation, which shapes students' individual learning orientations and regulates students' self-efficacy beliefs, interest, and perceptions of constructivist teaching approaches. The results of the present study are interpretable from contemporary theories and usable from the academic context.

Keywords: Teaching practices, Goal orientations, Perceived goals, Self-efficacy, Interest

0. Εισαγωγή

Η μάθηση αποτελεί μία δυναμική διαδικασία που επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων. Η παρούσα εργασία διερευνά την ακαδημαϊκή στάση και συμπεριφορά των μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, μέσω της θεωρίας του Προσανατολισμού Στόχων. Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η ανάδειξη της σχέσης μεταξύ των ατομικών στόχων επίτευξης, των αντιλαμβανόμενων στόχων που προωθούν οι εκπαιδευτικοί στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, το ενδιαφέρον και τις διδακτικές πρακτικές που αντιλαμβάνονται οι μαθητές πως προωθούν οι εκπαιδευτικοί τους.

Ακολούθως, βρίσκεται η θεωρητική ανασκόπηση των εν λόγω όρων, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν στη φάση σχεδιασμού της έρευνας. Έπειτα, παρατίθεται η μεθοδολογία με την αναλυτική περιγραφή των συμμετεχόντων, των εργαλείων και της μεθόδου ανάλυσης, ενώ στην επόμενη ενότητα παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα και τέλος η συζήτησή τους, με την αναφορά των περιορισμών, την πρακτική εφαρμογή και τις ιδέες για περαιτέρω έρευνα.

Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης: Οι μαθητές που επικεντρώνονται στους στόχους μάθησης καταβάλλουν έντονη προσπάθεια, εμμένουν σε πιθανές αντιξοότητες, επιλέγουν προκλητικά έργα, όταν τους δίνεται η δυνατότητα, χρησιμοποιούν εντονότερα γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές με απώτερο σκοπό την πλήρη κατάκτηση και κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την προσωπική βελτίωση (Church, Elliot&Gamble, 2001˙ Kaplan, Gheen, & Midgley, 2002˙ Senko&Dawson, 2017). Οι στόχοι μάθησης, έχει εντοπιστεί σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, έχουν θετικές επιδράσεις και οι μαθητές υιοθετούν προσαρμοστικά πρότυπα μάθησης (Gonida, Voulala, & Kiosseoglou, 2009˙ Hulleman˙ & Senko, 2010).

Οι μαθητές που προσανατολίζονται στους στόχους επίδοσης-προσέγγισης ενδιαφέρονται για την επίδειξη ικανοτήτων έναντι των υπολοίπων και για τη λήψη θετικών αξιολογήσεων (Ames&Archer, 1988˙ Church et. al., 2001˙ Middleton & Midgley, 1997). Συχνά, σημειώνουν επιτυχία χωρίς όμως την καταβολή έντονης προσπάθειας. Από την άλλη πλευρά όσοι μαθητές προσανατολίζονται στους στόχους επίδοσης-αποφυγής αποφεύγουν την επίδειξη οποιασδήποτε ανικανότητας έναντι

των υπολοίπων και αποφεύγουν οποιαδήποτε αρνητική κρίση (Church et al., 2001· Gonida et al., 2009· Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2012).

Τις τελευταίες δεκαετίες οι ερευνητές έχουν εντοπίσει μία νέα κατηγορία στόχων, τους πολλαπλούς στόχους. Οι πολλαπλοί στόχοι είναι όταν ένας μαθητής υιοθετεί ταυτόχρονα περισσότερους από έναν στόχους (James & Yates, 2007). Τέσσερα είδη της συγκεκριμένης προσέγγισης έχουν εμφανιστεί στο ερευνητικό πεδίο, το αθροιστικό, το εξειδικευμένο, το επιλεκτικό, δηλαδή η επιλογή του καταλληλότερου στόχου σε συγκεκριμένα χρονικά σημεία, και η αλληλεπίδραση δύο ή περισσότερων στόχων, όπου εκτός από τις κύριες επιδράσεις υπάρχουν και αλληλεπιδράσεις που εκφράζονται ως γινόμενα των ανεξάρτητων μεταβλητών (Barron & Harackiewicz, 2000, 2001). Στην πρώτη περίπτωση ο κάθε επιμέρους στόχος έχει θετικές ή αρνητικές επιδράσεις επάνω σε μια εξαρτημένη μεταβλητή και η συνολική επίδραση είναι το άθροισμα των επιμέρους επιδράσεων, ενώ στη δεύτερη περίπτωση οι δύο στόχοι παρουσιάζουν θετική επίδραση σε διαφορετικές μεταβλητές που εμπλέκονται στη διαδικασία έχοντας διαφορετικά αποτελέσματα ο ένας από τον άλλον.

Πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας: Οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο στην ακαδημαϊκή διαδικασία. Πρόκειται για τις απόψεις, τις ατομικές κρίσεις των ίδιων των μαθητών σχετικά με τις ικανότητες ή ανικανότητές τους απέναντι στη μάθηση. Η αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζει τον τρόπο που μαθαίνει ένας μαθητής, το μαθησιακό αποτέλεσμα, την ακαδημαϊκή του συμπεριφορά, τα κίνητρα και τους στόχους του, το μέγεθος της ενασχόλησης, την καταβολή της προσπάθειας και την επιμονή για επίτευξη (Bandura, 1986, 1993, 1997).

Ανάλογα με τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας διαφοροποιείται και ο τρόπος σκέψης. Συγκεκριμένα, ένα άτομο που πιστεύει για τον εαυτό του ότι είναι αποτελεσματικό, τότε σε περίπτωση κάποιας αποτυχίας αποδίδει το αίτιο αυτής στην καταβολή λίγης προσπάθειας (Bandura, 1993). Αντιθέτως, κάποιος που έχει χαμηλές πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα του εαυτού του τότε σε περίπτωση αποτυχίας αποδίδει την αιτιότητα της αποτυχίας στην ανικανότητα (Bandura, 1993). Αξίζει να αναφερθεί ότι τα άτομα είναι απαραίτητο να έχουν ρεαλιστικές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και όχι να υπερτιμούν ή να υποτιμούν τις ικανότητές τους.

Ενδιαφέρον: Το ενδιαφέρον διαδραματίζει και αυτό με τη σειρά του καταλυτικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για μία κινητήρια δύναμη η οποία σχετίζεται με την ψυχολογική διεργασία της εμπλοκής ή της επαναεμπλοκής σε ένα συγκεκριμένο γεγονός, σε μία ιδέα, σε κάποιο αντικείμενο (Hidi & Renninger, 2006· Schiefele, 1999).Υπάρχουν δύο διαφορετικοί τύποι ενδιαφέροντος, το ατομικό και το ενδιαφέρον κατάστασης (Krapp, 1999· Hidi & Harackiewicz, 2000). Το πρώτο αναφέρεται σε μια συνεχή προδιάθεση για ενασχόληση σε δραστηριότητες και είναι πιο σταθερό, ενώ το άλλο αποτελεί το χαρακτηριστικό εμπλοκής σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο και είναι πιο παροδικό.

Το ενδιαφέρον ασκεί γενικότερα μεγάλη επίδραση στην ακαδημαϊκή στάση, συμπεριφορά και εμπλοκή των μαθητών (Pintrich & Schunk, 1996).Όσο μεγαλύτερο είναι αυτό τόσο περισσότερο εμπλέκεται το άτομο στην ακαδημαϊκή διαδικασία και παρουσιάζει μεγαλύτερα οφέλη, όπως υψηλότερη μάθηση και κατάκτηση του γνωστικού αντικειμένου (Pintrich & Schunk, 1996).

Οι Αντιλαμβανόμενοι Στόχοι Εκπαιδευτικών: Οι μαθητές συνηθίζουν να υιοθετούν κάποιο στόχο επίτευξης ανάλογα με την ερμηνεία και αποκωδικοποίηση που κάνουν οι ίδιοι στη σχολική τάξη (Rosenholtz & Simpson, 1984).Οι αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές για τους στόχους που προωθούν οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό πλαίσιο προβλέπουν τους ατομικούς στόχους επίτευξής τους (Friedel, Cortina, Turner, & Midgley, 2007). Οι στόχοι των εκπαιδευτικών διακρίνονται και αυτοί με τη σειρά τους σε στόχους μάθησης, στόχους επίδοσης-προσέγγισης και στόχους επίδοσης αποφυγής. Συγκεκριμένα, γίνεται εμφανές πως σχολικά πλαίσια που ενισχύουν τον ανταγωνισμό και δίνουν έμφαση στις ικανότητες προωθούν αρνητικά συναισθήματα (Ames, 1992) και οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως οι εκπαιδευτικοί προωθούν στόχους επίδοσης. Από την άλλη πλευρά, καθίσταται σαφέςπως όσο περισσότερο προωθούν οι εκπαιδευτικοί σαφείς οδηγίες και ξεκάθαρους κανόνες, αλληλεπιδρούν και καθοδηγούν τους μαθητές τους παρέχοντάς τους στήριξη, βοήθεια και ανατροφοδότηση, τόσο πιο αποτελεσματικοί είναι και οι μαθητές (Stamovlasis & Gonida, 2018˙, Jang, Reeve, & Deci, 2010). Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί τους προωθούν στόχους μάθησης.

1. Διδακτικές Πρακτικές

Οι διδακτικές πρακτικές αποτελούν δύσκολες και δυναμικές διαδικασία, οι οποίες επιφέρουν πολλά αποτελέσματα. Αποσκοπούν στην απόκτηση γνώσεων, στην επίτευξη στόχων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών (Hamilton & Zufiaurre, 2000). Στην εν λόγω μελέτη χρησιμοποιήθηκαν δύο διδακτικές πρακτικές που είναι αντίθετες μεταξύ τους, η δασκαλοκεντρική και η μαθητοκεντρική. Η δασκαλοκεντρική διδακτική προσέγγιση, στην οποία ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο επίκεντρο, ενισχύει τις επιφανειακές στρατηγικές και δεν επιφέρει τόσο θετικά αποτελέσματα (Nii, & Chin, 1996), ενώ η διδακτική που επικεντρώνεται στο μαθητή και τον εμπλέκει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία είναι περισσότερο εποικοδομητική για τους μαθητές. Συγκεκριμένα, από τη μαθητοκεντρική διδακτική πρακτική χρησιμοποιήθηκε η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση (Nie, Tan, Liau, Lau, & Chua, 2013), η οποία δίνει έμφαση στην επεξεργασία των πληροφοριών, τη βαθιά κατανόηση και τη σύνδεσή τους με την πραγματικότητα, κάτι που ουσιαστικά οδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης (Mayer, 2004˙, Nie & Lau, 2010).

1.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η συγκεκριμένη μελέτη αποσκοπεί, μέσω της προσωποκεντρικής προσέγγισης, στη διερεύνηση της επίδρασης και του ρόλου μιας ομάδας παραγόντων που αφορούν

στη διαδικασία μάθησης της Νεοελληνικής Γλώσσας σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, επιχειρεί να αναδείξει την αλληλεπίδραση των ατομικών στόχων επίτευξης, των στόχων των εκπαιδευτικών, των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας, του ενδιαφέροντος και των διδακτικών προσεγγίσεων. Από τον σκοπό της εν λόγω μελέτης προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Η προσωποκεντρική ανάλυση οδηγεί στην ανάδειξη διαφορετικών προφίλ μαθητών με βάση τους ατομικούς στόχους;

Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των αναδυόμενων προφίλ, των αντιληπτών διδακτικών πρακτικών, των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας και του ενδιαφέροντος για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;

Αναδεικνύεται ο προγνωστικός ρόλος των αντιληπτών στόχων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα προφίλ των ατομικών στόχων επίτευξης;

1.2. Μεθοδολογία

Δείγμα: Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας ήταν μαθητές (N=543)που φοιτούσαν στην α’ γυμνασίου, δηλαδή μαθητές ηλικίας 13 ετών. Το 52.2% του δείγματος αποτελούνταν από κορίτσια. Το δείγμα ήταν ευκολίας, δηλαδή δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα τα σχολεία εκείνα με τα οποία ήρθαμε σε επαφή. Η έρευνα είχε εγκριθείαπό το Υπουργείο Παιδείας, και ακολούθησε τον κανονισμό της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας στη συλλογή και διαχείριση των δεδομένων.

Εργαλεία: Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν πέντε ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς σε κλίμακα Likert. Τοπρώτο ερωτηματολόγιο ήταν από το Εγχειρίδιο Κλιμάκων Προσαρμοστικής Μάθησης (PALS, Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Anderman, Anderman & Roeser, 1998) και αφορούσε τους ατομικούς προσανατολισμούς στόχων (στόχοι μάθησης, στόχοι επίδοσης-προσέγγισης, στόχοι επίδοσης-αποφυγής), το οποίο αποτελούνταν από 16 ερωτήσεις. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο ήταν και πάλι από το Εγχειρίδιο Κλιμάκων Προσαρμοστικής Μάθησης (PALS, Midgley et al., 1998) και αφορούσε τους αντιλαμβανόμενους στόχους των εκπαιδευτικών (στόχοι μάθησης, στόχοι επίδοσης-προσέγγισης, στόχοι επίδοσης-αποφυγής). Το επόμενο ερωτηματολόγιο προερχόταν και πάλι από το Εγχειρίδιο Κλιμάκων Προσαρμοστικής Μάθησης (PALS, Midgley et al., 1998) και αφορούσε τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας. Το τέταρτο ερωτηματολόγιο αφορούσε το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000), ενώ το πέμπτο αφορούσε τις διδακτικές πρακτικές(Nie&Lau, 2010). Οι διδακτικές πρακτικές διακρίνονται σε δασκαλοκεντρική (απομνημόνευση, χρήση φωτοτυπιών, χρήση βιβλίου) και μαθητοκεντρική διδακτική πρακτική, κονστρουκτιβιστική (κατανόηση σε βάθος, κριτική ικανότητα).

2. Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η προσωποκεντρική προσέγγιση και συγκεκριμένα αξιοποιήθηκε η μέθοδος Λανθανουσών Τάξεων (Latent Class Analysis, LCA), η οποία είναι μία ψυχομετρική μέθοδος που εντοπίζει ομάδες/προφίλ ατόμων, που δίνουν κοινά ή παρόμοια μοτίβα απαντήσεων σε μια σειρά ερωτήσεων. Για την ταξινόμηση χρησιμοποιούνται οι υπό συνθήκη πιθανότητες και η Bayesianστατιστική. Επιπλέον, η LCA δίνει την δυνατότητα να διερευνηθούν οι σχέσεις των προφίλ που προκύπτουν με άλλες εξαρτημένες ή ανεξάρτητες μεταβλητές (Clogg, 1995; McCutcheon, 1987).

2.1. Αποτελέσματα

Η μέθοδος των λανθανουσών τάξεων ανέδειξε τρία προφίλ μαθητών με κοινά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 1: Τα τρία προφίλ με βάση τους Προσανατολισμούς Στόχων Επίτευξης

	Προφίλ 1	**Προφίλ 2**	**Προφίλ 3**
	Μέτριοι Στόχοι	Στόχοι Μάθησης	Υψηλοί Στόχοι
Προσανατολισμοί Στόχων Επίτευξης			
Στόχοι Επίδοσης-Προσέγγισης	Μέτριοι	Χαμηλοί	Υψηλοί
Στόχοι Επίδοσης-Αποφυγής	Μέτριοι	Χαμηλοί	Υψηλοί
Στόχοι Μάθησης	Μέτριοι	Υψηλοί	Υψηλοί
Ποσοστό στο δείγμα	44.20%	30.87%	24.92%

Συγκεκριμένα, το Προφίλ 1 (44,20%) περιλαμβάνει μαθητές που έχουν όλους τους προσανατολισμούς στόχων σε μέτρια επίπεδα και ονομάστηκε «Μέτριοι Στόχοι», το Προφίλ 2 (30,87%) περιλαμβάνει τους μαθητές εκείνους που έχουν υψηλούς προσανατολισμούς στόχων μάθησης και χαμηλά επίπεδα σε στόχους επίδοσης και ονομάστηκε «Στόχοι Μάθησης», ενώ το Προφίλ 3 (24,92%) περιλαμβάνει μαθητές που έχουν υψηλούς προσανατολισμούς στόχων και ονομάστηκε «Υψηλοί Στόχοι». Οι παραπάνω πληροφορίες αποτυπώνονται στον Πίνακα 1.

Ακολούθως, τα τρία προφίλ εξετάζονται ως διαμεσολαβητές, που επηρεάζονται από τους αντιλαμβανόμενους στόχους των εκπαιδευτικών, που αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές και αυτά με τη σειρά τους επηρεάζουν τις εξαρτημένες μεταβλητές. Η σχέση ανεξάρτητων κι εξαρτημένων μεταβλητών παρατίθεται παρακάτω.

Τα τρία προφίλ ως εξαρτημένες μεταβλητές: Η ανάλυση λανθανουσών τάξεων έδειξε ότι οι αντιλαμβανόμενοι στόχοι των εκπαιδευτικών προβλέπουν τα τρία προφίλ των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι αντιλαμβανόμενοι στόχοι μάθησης του εκπαιδευτικού έχουν σημαντική αρνητική επίδραση ($b=-.794$, $p<.001$) στο Προφίλ 1(«Μέτριοι Στόχοι»), ενώ οι υπόλοιποι αντιλαμβανόμενοι προσανατολισμοί στόχων δεν φαίνεται να παρουσιάζουν σημαντική επίδραση στο συγκεκριμένο προφίλ. Οι αντιλαμβανόμενοι στόχοι μάθησης του εκπαιδευτικού έχουν σημαντική θετική

επίδραση (b=.396, p<.001) στο Προφίλ 2 που ονομάζεται «Στόχοι Μάθησης», ενώ οι αντιλαμβανόμενοι στόχοι επίδοσης-προσέγγισης (b=-.502, p<.01) και οι αντιλαμβανόμενοι στόχοι επίδοσης-αποφυγής του εκπαιδευτικού (b= -.321, p<.01) φαίνεται να έχουν σημαντική αρνητική επίδραση στο ίδιο προφίλ. Τέλος, το Προφίλ 3, το προφίλ «Υψηλοί Στόχοι» επηρεάστηκε θετικά από τους αντιλαμβανόμενους στόχους επίδοσης-προσέγγισης (b=.396, p<.001) και από τους αντιλαμβανόμενους στόχους επίδοσης-αποφυγής (b=.338, p<.001).

Τα τρία προφίλ ως προγνωστικοί παράγοντες: Τα τρία προφίλ συσχετίστηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές με τις δύο διδακτικές πρακτικές (δασκαλοκεντρική και μαθητοκεντρική), το ενδιαφέρον, τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και την επίδοση. Αρχικά, το Προφίλ 1, το οποίο είχε ονομαστεί «Μέτριοι Στόχοι» συσχετίζεται αρνητικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας: b=-.702, p<. 001, το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα: b=-.992, p<.001, την επίδοση τη γενική: b=-.341, p<.001 και την επίδοση στη γλώσσα: b=-.365, p<.001, όπως και με τα δύο είδη διδακτικών πρακτικών και συγκεκριμένα, με χρήση βιβλίου: b=-.982, p<.001, τη χρήση φωτοτυπιών:b=-.111, p<.001, την απομνημόνευση: b=-.192, p<.001, την κατανόηση σε βάθος: b=-.295, p<.001 και την κριτική σκέψη: b=-.625, p<.001. Το Προφίλ 2, το επονομαζόμενο «Στόχοι Μάθησης» παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας: b=.283, p<.001, το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα: b=.575, p<.001, την επίδοση στη γλώσσα: b=.954, p<.001 και τη γενική επίδοση: b=.836, p<.001, όπως και σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές και συγκεκριμένα τη χρήση βιβλίου: b=.617, p<.001 από τη δασκαλοκεντρική διδακτική πρακτική και την κριτική ικανότητα: b=.186, p<.01 καιεις βάθος κατανόηση: b=.128, p<.05 από την κονστρουκτιβιστική, ενώ έγινε εμφανές ότι συνδέεται αρνητικά με τη χρήση φωτοτυπιών: b=-.099, p<.05. Το Προφίλ 3 φαίνεται κι αυτό να παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας:b=.419, p<.001, το ενδιαφέρον: b=.498, p<.001, αλλά αρνητικές συσχετίσεις εντοπίστηκαν σχετικά με την επίδοση στη γλώσσα: b=-.737, p<.001 και τη γενική επίδοση: b=-.495, p<.001. Θετικές συσχετίσεις εντοπίστηκαν σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές και συγκεκριμένα με τη χρήση βιβλίου: b=.474, p<.001, τη χρήση φωτοτυπιών: b=.201, p<.001, την απομνημόνευση: b=.224, p<.001 και την εις βάθος κατανόηση: b=.167, p<.01 και την κριτική ικανότητα: b=.438, p<.001. Οι παραπάνω πληροφορίες αποτυπώνονται συνοπτικά στον Πίνακα 2 με λεκτικούς χαρακτηρισμούς (θετικές επιδράσεις, αρνητικές επιδράσεις ή καμία επίδραση), ενώ το μέγεθος των επιδράσεων που προέκυψε από την στατιστική ανάλυση παρατίθεται στο κείμενο.

Πίνακας 2: Η ποιοτική περιγραφή των επιδράσεων που ασκούν τα τρία προφίλ ή ασκούνται στα προφίλ (Θετική, αρνητική ή καμία επίδραση)

		Προφίλ 1 Μέτριοι Στόχοι	Προφίλ 2 Στόχοι Μάθησης	Προφίλ 3 Υψηλοί Στόχοι
Προγνωστικοί Παράγοντες				
Αντιλαμβανόμενοι Στόχοι Εκπαιδευτικών	*Στόχοι Μάθησης*	Αρνητική	Θετική	Καμία
	Στόχοι Επίδοσης-Προσέγγισης	Καμία	Αρνητική	Θετική
	Στόχοι Επίδοσης-Αποφυγής	Καμία	Αρνητική	Θετική
Εξαρτημένες Μεταβλητές				
Δασκαλοκεντρική Διδακτική Προσέγγιση	*Απομνημόνευση*	Αρνητική	Καμία	Θετική
	Χρήση Φωτοτυπιών	Αρνητική	Αρνητική	Θετική
	Χρήση Βιβλίου	Αρνητική	Θετική	Θετική
Μαθητοκεντρική Διδακτική Προσέγγιση	*Κριτική Ικανότητα*	Αρνητική	Θετική	Θετική
	Κατανόηση σε Βάθος	Αρνητική	Θετική	Θετική
	Πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας	Αρνητική	Θετική	Θετική
	Ενδιαφέρον	Αρνητική	Θετική	Θετική
Επίδοση	*Νεοελληνική Γλώσσα*	Αρνητική	Θετική	Αρνητική
	Γενική Επίδοση	Αρνητική	Θετική	Αρνητική

3. Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και είναι απόλυτα ερμηνεύσιμα από τη σύγχρονη θεωρία. Η ανάδειξη των συγκεκριμένων προφίλ των μαθητών σε σχέση με τους προσωπικούς στόχους συνάδει με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών (Gonida, Karabenick, Stamovlasis, Metallidou, & CTYGreece, 2019). Επίσης, μεθοδολογικά, αναδεικνύεται και η αποτελεσματικότητα της προσωποκεντρικής προσέγγισης και συγκεκριμένα της μεθόδου LCA. Μέσω αυτής πραγματοποιήθηκε και διερεύνηση των άλλων δύο ερευνητικών ερωτημάτων που σχετίζονται με τον διαμεσολαβητικό ρόλο των προφίλ (Friedeletal., 2007), τα οποία επηρεάζονται από τους αντιλαμβανόμενους στόχουςτων εκπαιδευτικών και προβλέπουν τις αντιλαμβανόμενες διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη.

Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν έχουν σημαντικές επιπτώσεις τόσο για την θεωρητική προοπτική της Θεωρίας Προσανατολισμού Στόχων, την οποία ενισχύουν, όσο και για τις διδακτικές πρακτικές. Το κυριότερο σημείο είναι ο κρίσιμος

ρόλος των στόχων μάθησης που προωθούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, οι οποίοι διαμορφώνουν τους ατομικούς στόχους μάθησης των μαθητών και ρυθμίζουν τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, το ενδιαφέρον, όπως και τις αντιλήψεις των μαθητών για την κονστρουκτιβιστική διδακτική προσέγγιση, ενώ διαφαίνεται ότι ενισχύουν τις καλύτερες επιδόσεις. Επιπλέον, τα συμπεράσματα που εξήχθησαν ανατροφοδοτούν τη σχολική πρακτική, προτείνοντας την ενίσχυση των στόχων μάθησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών με συνειδητή και εστιασμένη παρεμβατική προσπάθεια που θα πετύχει την υιοθέτηση των ίδιων στόχων από πλευράς των μαθητών. Οι στόχοι μάθησης, όπως προέκυψε από την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων αποτελούν ρυθμιστές μεγάλου μέρους της ακαδημαϊκής συμπεριφοράς.

3.1. Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η έρευνα και η γενίκευση των συμπερασμάτων υπόκεινται σε περιορισμούς που πηγάζουν από συγκεκριμένες επιλογές στην εφαρμογή της μεθοδολογίας. Μία από αυτές τις επιλογές είναι η δειγματοληψία ευκολίας λόγω του ότι συμμετείχαν στην έρευνα τα σχολεία εκείνα με τα οποία ήρθε η ερευνήτρια σε επαφή. Χρησιμοποιήθηκαν ακόμα ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς και επιπλέον η μελέτη είχε τον χαρακτήρα μιας έρευνας-στιγμιότυπου (cross-sectional study), ενώ δεν συμπεριελήφθησαν και άλλες μεταβλητές που έχουν ενεργό ρόλο στη αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών.

Με αφετηρία τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας νέες προτάσεις για περαιτέρω μελέτη μπορούν να διατυπωθούν με την συμπερίληψη επιπλέον μεταβλητών, όπως είναι τα συναισθήματα μαθητών και εκπαιδευτικών και πώς αυτά επιδρούν στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμα, άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν με γραμμικά μοντέλα ή μη γραμμικά μοντέλα. Θα μπορούσαν επίσης να διενεργηθούν πειραματικές παρεμβάσεις για τη χρήση πρακτικών διδασκαλίας, οι οποίες θα προωθούν τους στόχους μάθησης ή τους πολλαπλούς στόχους και θα αξιολογούνται κάθε φορά, ενώ η μελέτη των εν λόγω μεταβλητών θα μπορούσε να μελετηθεί υπό μία αναπτυξιακή σκοπιά-διαχρονική προσέγγιση.

Βιβλιογραφία

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, *84*(3), 261.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, *80*(3), 260.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, *28*(2), 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2000). Achievement goals and optimal motivation: A multiple goals approach. In *Intrinsic and extrinsic motivation*(pp. 229-254). Academic Press.

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: testing multiple goal models. *Journal of personality and social psychology*, *80*(5), 706.

Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of educational psychology*, *93*(1), 43.

Clogg, C. C. (1995). Latent class models. In *Handbook of statistical modeling for the social and behavioral sciences* (pp. 311-359). Springer, Boston, MA.

Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology*, *32*(3), 434-458.

Gonida, E. N., Karabenick, S. A., Stamovlasis, D., Metallidou, P., &CTY Greece(2019). Help seeking as a self-regulated learning strategy and achievement goals: The case of academically talented adolescents. *High Ability Studies*, *30*(1-2), 147-166.

Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual differences*, *19*(1), 53-60.

Hamilton, D., & Zufiaurre, B. (2000). The New Pedagogics: Revisiting Curriculum and Didactics.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of educational psychology*, *92*(2), 316.

Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of educational research*, *70*(2), 151-179.

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational psychologist*, *41*(2), 111-127.

Hulleman, C. S., & Senko, C. (2010). Up around the bend: Forecasts for achievement goal theory and research in 2020. In *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement*. Emerald Group Publishing Limited.

James, V. H., & Yates, S. M. (2007). Extending the multiple-goal perspective to tertiary classroom goal structures. *International Education Journal*, *8*(2), 68-80.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, *102*(3), 588.

Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British journal of educational psychology*, *72*(2), 191-211.

Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European journal of psychology of education*, *14*(1), 23-40.

Linnenbrink-Garcia, L., Wormington, S. V., Snyder, K. E., Riggsbee, J., Perez, T., Ben-Eliyahu, A., & Hill, N. E. (2018). Multiple pathways to success: An examination of integrative motivational profiles among upper elementary and college students. *Journal of educational psychology*, *110*(7), 1026.

Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning?. *American psychologist*, *59*(1), 14.

McCutcheon, A. L. (1987). *Latent class analysis* (No. 64). Sage.

Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of educational psychology*, *89*(4), 710.

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., ...&Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary educational psychology*, *23*(2), 113-131.

Nie, Y., & Lau, S. (2010). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learning and Instruction*, *20*(5), 411-423.

Nie, Y., Tan, G. H., Liau, A. K., Lau, S., & Chua, B. L. (2013). The roles of teacher efficacy in instructional innovation: Its predictive relations to constructivist and didactic instruction. *Educational Research for Policy and Practice*, *12*(1), 67-77.

Nii, L. J., & Chin, A. (1996). Comparative trial of problem-based learning versus didactic lectures on clerkship performance. *American journal of pharmaceutical education*, *60*(2), 162-164.

Pintrich, P. R., &Schunk, D. (2002). Motivation in education: Theory, research, and applications (2nd ed.).Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction?. *Review of Educational Research*, *54*(1), 31-63.

Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific studies of reading*, *3*(3), 257-279.

Senko, C., & Dawson, B. (2017). Performance-approach goal effects depend on how they are defined: Meta-analytic evidence from multiple educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *109*(4), 574.

Stamovlasis, D. (2016). Nonlinear dynamical interaction patterns in collaborative groups: Discourse analysis with orbital decomposition. In *Complex dynamical systems in education* (pp. 273-297). Springer, Cham.

Stamovlasis, D., & Gonida, S. N. (2018). Dynamic Effects of Performance-Avoidance Goal Orientation on Student Achievement in Language and Mathematics. *Nonlinear dynamics, psychology, and life sciences*, *22*(3), 335-358.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and individual differences*, *22*(3), 290-305.

Urdan, T. (2010). The challenges and promise of research on classroom goal structures. In *Handbook of research on schools, schooling and human development* (pp. 110-126). Routledge.

Σχεδιαστική μάθηση:
Η σχεδιαστική σκέψη στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας

Σοφία Γκουζούνη
Φιλόλογος
sfiagzn@hotmail.com

Περίληψη
Η καινοτομία στην εκπαίδευση αποτελεί ταυτόχρονα ζητούμενο και πρόταση απέναντι στις σύγχρονες προκλήσεις. Η διδασκαλία των μαθημάτων στο σχολείο του σήμερα πρέπει να γίνεται με ορίζοντα τις δεξιότητες που οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν για να αντεπεξέλθουν στις συνθήκες στις οποίες θα κληθούν να ζήσουν μελλοντικά. Η μάθηση, λοιπόν, χρειάζεται να αποσκοπεί στην εξασφάλιση των απαραίτητων εφοδίων -γνωστικών, κοινωνικών, ηθικών, ψυχικών, πολιτιστικών, πολιτικών- ώστε να εξελιχθούν προσωπικά και συλλογικά. Στο πνεύμα αυτό η μέθοδος της Σχεδιαστικής Σκέψης (design thinking methodology) του Stanfordd.school, βασισμένη σε τεχνικές της επιστήμης της μηχανικής, προσφέρει μια νέα εκπαιδευτική μεθοδολογία. Μέσω των επιμέρους σταδίων μπορεί να διαμορφώσει το κατάλληλο πλαίσιο για να αποβεί η εκπαιδευτική διαδικασία εποικοδομητική στην καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων και στην αλλαγή ατελέσφορων στάσεων. Συγκεκριμένα, η μεθοδολογία εφαρμόστηκε στο διδακτικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου σε σχέση με τη θεματική «*Διατροφή και προβλήματα υγείας*». Η παρούσα πρόταση της Σχεδιαστικής Μάθησης με επίκεντρο την ομαδοσυνεργατική μέθοδο ανέδειξε ως κυρίαρχο πρόβλημα την παχυσαρκία και είχε θετική επίδραση στους μαθητές για τη βελτίωση της ποιότητας της υγείας μέσω της διατροφής.

Λέξεις-κλειδιά: σχεδιαστική μάθηση, σχεδιαστική σκέψη, νεοελληνική γλώσσα, εκπαιδευτική μεθοδολογία, διατροφή-υγεία

Abstract
Innovation in education is at the same time a demand and a proposal in the face of modern challenges. Teaching lessons in today's school must be done with the horizon of the skills that students are called to develop in order to cope with the conditions in which they will be called to live in the future. Learning needs to be aimed at securing the necessary supplies - cognitive, social, moral, mental, cultural, political - to evolve personally and collectively. In this spirit the design thinking methodology of Stanford d.school, based on engineering science techniques, offers a new educational methodology. Through the individual stages it can form the appropriate framework for the educational process to be constructive in cultivating knowledge and skills and in changing ineffective attitudes. Specifically, the methodology was applied to the

course of Modern Greek Language at the first grade of High School in relation to the theme "*Nutrition and health problems*". The present proposal of design learning focused on the collaborative method highlighted obesity as a dominant problem and had a positive effect on students to improve the quality of health through nutrition.

Keywords: design learning, design thinking, modern greek language, educational methodology, nutrition-health

0. Εισαγωγή

Η Σχεδιαστική Σκέψη (DesignThinking) είναι μια κατεξοχήν ευέλικτη ανθρωποκεντρική μεθοδολογία. Εδράζεταιστην εκμάθηση και στη συνεργασία σε διεπιστημονικό επίπεδο για τη δημιουργία καινοτόμων προϊόντων, υπηρεσιών και εμπειριών οι οποίες στοχεύουν στην κάλυψη των αναγκών των χρηστών. Βασίζεται στην ενσυναίσθηση, στην αμφισβήτηση και τη διερεύνηση απέναντι στο πρόβλημα και, τέλος, στον επαναπροσδιορισμό του με πειραματισμό, δημιουργία προτεινόμενων λύσεων οι οποίες αξιολογούνται μέσω προτύπων και δοκιμών (Interaction Design Foundation, χ.χ.).

Η παρούσα εργασία αποτελεί εκπαιδευτική πρόταση εφαρμογής της Σχεδιαστικής Σκέψης. Αρχικά, παρατίθεται αναλυτικά το θεωρητικό πλαίσιο της μεθοδολογίας και προσδιορίζονται τα στάδια αυτής. Έπειτα, επιχειρείται να γίνει κατανοητή η στενή σύνδεση της Σχεδιαστικής Σκέψης με τον χώρο της εκπαίδευσης και η χρησιμότητά της. Στη συνέχεια, περιγράφεται η εφαρμογή της μεθοδολογίας σε μαθητές της Α΄ Γυμνασίου στο διδακτικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας και οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν. Καταληκτικά, ακολουθεί μια σύντομη αποτίμηση αυτής και ενδιαφέροντα συμπεράσματα για την αξία της ως καινοτόμου πρακτικής στην εκπαίδευση.

1. Σχεδιαστική Σκέψη

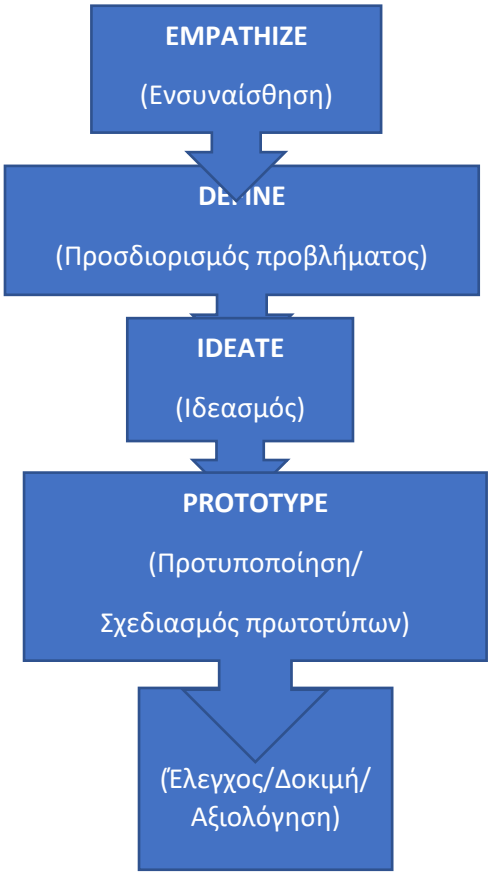
1. 1. Εννοιολογική προσέγγιση - Θεωρητικό πλαίσιο

Η Σχεδιαστική Σκέψη είναι μια μέθοδος η οποία σε επιχειρηματικό επίπεδο βασίζεται στις τεχνικές των σχεδιαστών προϊόντων για να εναρμονίσουν τις ανθρώπινες ανάγκες με τεχνολογικά επιτεύγματα και μέσω μιας βιώσιμης στρατηγικής να λειτουργήσουν αυτές αποτελεσματικά για τον πελάτη και να διαμορφώσουν μια εμπορική ευκαιρία (Brown, 2008). Ο Dorst (2011) αποδίδει τη σύνδεση της μεθοδολογίας με τις μεθόδους τις οποίες εφαρμόζουν οι σχεδιαστές στο γεγονός ότι διαχειρίζονται σύνθετα προβλήματα και διαθέτουν την αναγκαία τεχνογνωσία. Κατά τον Brown (2008) η δυναμική της Σχεδιαστικής Σκέψης μπορεί να ξεδιπλωθεί σε όλες τις δραστηριότητες που στο επίκεντρό τους θέτουν τον άνθρωπο. Για τον Cross (1990) η σχεδιαστική ικανότητα αποτελεί συγκερασμό της ικανότητας ορισμού και καθορισμού ενός προβλήματος, της επίλυσής του και της υιοθέτησης στρατηγικών

με επίκεντρο τη λύση προβλημάτων, την επαγωγική και παραγωγική συλλογιστική και τη χρήση μη λεκτικών, γραφικών και τεχνικών μέσων μοντελοποίησης.

1. 2. Το μοντέλο του d.school at Stanford

Η μεθοδολογία της Σχεδιαστικής Σκέψης κατά το μοντέλο του d.school at Stanford διαρθρώνεται στα εξής στάδια:



Ακολουθεί η ανάλυση των επιμέρους σταδίων της μεθοδολογίας:

1. Ενσυναίσθηση (empathy): Αποτελεί το πρώτο στάδιο της μεθοδολογίας και έχει εξέχουσα σημασία. Στο στάδιο αυτό επιδιώκεται μέσω διαδικασιών, όπως η παρατήρηση και η συνέντευξη, να παραγκωνίσει ο σχεδιαστής τις προσωπικές του απόψεις, να κατανοήσει την προσωπικότητα, τον συναισθηματικό κόσμο, τη συμπεριφορά, τα κίνητρα, τις ανάγκες, την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τη συναισθηματική ταύτιση με τους χρήστες (Interaction Design Foundation, χ.χ.).

Ειδικότερα, ο σχεδιαστής με την επαφή του με τους χρήστες επιδιώκει με την αρωγή του να κατανοήσουν το πρόβλημα για να φτάσουν στο επίπεδο της ενσυναίσθησης, αποκαλύπτοντας υπόρρητες σκέψεις και συγκαλυμμένες ανάγκες. Προς την κατεύθυνση αυτή επικουρικά μπορούν να συνδράμουν ειδικοί (Interaction Design Foundation, χ.χ.). Πρόσθετα, καταλυτική σημασία έχει και η βιωματική εμπειρία που ενδεχομένως έχει ο σχεδιαστής σε ανάλογες περιστάσεις.

2. Προσδιορισμός του προβλήματος (define): Στο δεύτερο στάδιο ο σχεδιαστής αξιοποιεί τα ευρήματα που έχει αποκομίσει από το στάδιο της ενσυναίσθησης και επιχειρεί να προσδιορίσει το πρόβλημα των χρηστών. Συγκεκριμένα, αναλύει και ερμηνεύει τις παρατηρήσεις που έχουν συλλέξει αξιοποιώντας την κριτική σκέψη και την ικανότητα σύνθεσης των πληροφοριών (Scheer, Noweski & Meinel, 2012). Επίσης, επιχειρεί να διατυπώσει το πρόβλημα με υποκείμενο τον χρήστη και να αποτυπώσει τις ανάγκες του. Για τον λόγο αυτόν, θέτει ερωτήματα όπως «*Πώς θα μπορούσαμε να…*» τα οποία θα προετοιμάσουν τις λύσεις που αναζητούνται στο επόμενο στάδιο.(Carroll, Goldman, Britos, Koh, Royalty & Hornstein, 2010).

Πρόκειται για το δυσκολότερο στάδιο της μεθοδολογίας, γιατί εγκυμονεί ο κίνδυνος να ατροφήσει το ενδιαφέρον των χρηστών ή να μη γίνει ορθή προσέγγιση και διατύπωση του προβλήματος (Interaction Design Foundation, χ.χ.·Scheeretal.,2012).

3. Ιδεασμός (ideate): Στο τρίτο στάδιο δίνονται τρόποι επίλυσης του προβλήματος που προσδιορίστηκε κατά το προηγούμενο στάδιο. Με τη χρήση τεχνικών, όπως η «ιδεοθύελλα» (brainstorming) και η «χειρότερη δυνατή ιδέα» (worstpossibleidea) προτείνονται λύσεις οι οποίες καταγράφονται χωρίς να φιλτράρονται (Interaction Design Foundation, χ.χ.). Μετά το πέρας της διαδικασίας επιλέγεται αυτή που προκρίνεται ως η βέλτιστη.

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας είναι σημαντικό οι συμμετέχοντες στην ομάδα σε κλίμα θετικό και υποστηρικτικό να εκφράζονται χωρίς περιορισμούς και χωρίς να λογοκρίνονται, όσο ασήμαντες ή μη υλοποιήσιμες και να φαντάζουν οι θέσεις τους (Carroll et al., 2010·Scheer et al., 2012). Ακόμη, χρειάζεται να ενθαρρύνονται να διευρύνουν τον τρόπο σκέψης τους και τη φαντασία τους και να καταγράφουν τις απόψεις τους με σκοπό να ανακύψουν νέες ιδέες. Έτσι, κατά την ολοκλήρωση του σταδίου τα μέλη της ομάδας από κοινού αξιολογούν τις ιδέες και διαλέγουν όσες έχουν καλύτερες προοπτικές επιτυχίας για την επίλυση του προβλήματος (Noweski, Scheer, Buttner, von Thienen, Erdmann & Meinel, 2012˙ Cassim, 2013).

4. Προτυποποίηση/Σχεδιασμός πρωτοτύπων (prototype): Στο τέταρτο στάδιο της μεθοδολογίας δημιουργούνται τα πρότυπα μέσω των οποίων ελέγχεται η αποτελεσματικότητα της λύσης που έχει προταθεί. Αυτά μπορεί να έχουν οποιαδήποτε μορφή, ακόμη και να είναι ημιτελή ή χωρίς πολλές λεπτομέρειες ανεξαρτήτως χρηματικής αξίας (Brown, 2008).Δυνητικά μπορεί να είναι ένα αντικείμενο ή ένα σχέδιο, το οποίο θα λειτουργήσει ως μέσο πειραματισμού και ελέγχου των ιδεών και των λύσεων που έχουν προταθεί, με απώτερο στόχο να αξιολογηθούν με βάση τις ανάγκες των χρηστών (Carroll et al., 2010·, Scheer et al., 2012). Συνεπώς, καταφαίνονται με απόλυτη σαφήνεια οι περιορισμοί και τα προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν στο τελικό προϊόν (Noweski et al., 2012, Scheer et al., 2012).

Η επιτυχία τους κρίνεται από τη δυνατότητα που δίνουν σε όσους συμμετέχουν στη διαδικασία να κάνουν δοκιμές και να αλληλεπιδράσουν, προκειμένου να

επαναπροσδιορίσουν τις λύσεις που είναι ατελέσφορες και να τις βελτιστοποιήσουν (d.school at Stanford, χ.χ.). Κατά τους Carrol et al. (2010) η αποτυχία σε όσο το δυνατόν πιο πρώιμη φάση της διαδικασίας είναι προτιμότερη.

5. Έλεγχος/Δοκιμή/Αξιολόγηση (test): Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο γίνεται η δοκιμή των προτεινόμενων λύσεων, προκειμένου να κριθούν αποδεκτές ή απορριπτέες(Carroll et al., 2010). Στην περίπτωση που η δοκιμή οδηγήσει στην απόρριψη, η διαδικασία επιστρέφει στα στάδια που προηγούνται και η προσπάθεια για την εύρεση καλύτερης λύσης αρχίζει εκ νέου (Scheer et al., 2012).

Συνοψίζοντας, τα παραπάνω στάδια συνδέονται μεταξύ τους ευέλικτα αλλά όχι γραμμικά. Πλεονέκτημα της μεθοδολογίας αποτελεί η δυνατότητα παράλληλης διεξαγωγής. Για παράδειγμα, ο σχεδιαστής είναι σε θέση να συγκεντρώνει πληροφορίες και συγχρόνως να δημιουργεί πρότυπα. Επίσης, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το τελικό στάδιο του ελέγχου είναι δυνατό να αξιοποιηθούν με εκ νέου προσέγγιση προηγούμενων σταδίων, προσδίδοντας στη Σχεδιαστική Σκέψη τον χαρακτήρα της επαναληπτικότητας (Interaction Design Foundation, χ.χ.).

1. 3.Η Σχεδιαστική Σκέψη στη μάθηση

Η μεθοδολογία της Σχεδιαστικής Σκέψης τις τελευταίες δεκαετίες έχει βρει εφαρμογή στην εκπαίδευση. Θεωρείται κατεξοχήν μαθητοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας καθώς μπορεί να διεγείρει και να εμπλέξει δημιουργικά όλους τους εκπαιδευόμενους (Razzouk & Shute, 2012). Επίσης, εμφαίνεται πως συμβαδίζει με τις νέες παιδαγωγικές τάσεις που υιοθετούνται από τα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο οι οποίες εστιάζουν στην ενεργητική μάθηση, τη διαθεματικότητα-διεπιστημονικότητα, τη διερευνητική μέθοδο και τη μάθηση μέσω της επίλυσης προβλημάτων (Tschimmel, Santos, Loyens, Jakinto, Monteiro & Valenca, 2015). Υπό το πρίσμα αυτό, μέσω της Σχεδιαστικής Σκέψης πιστεύεται ότι οι μαθητές κατακτούν τη γνώση και αποκτούν δεξιότητες, όπως η αναλυτική και συνθετική σκέψη, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η αυτενέργεια και η προσαρμοστικότητα (Razzouk & Shute, 2012· Scheeretal., 2012·Ingalls Vanada, 2014).

Επίσης, η Σχεδιαστική Σκέψη σε μαθησιακό επίπεδο φαίνεται πως κινητοποιεί τη φαντασία, καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση, την επινοητικότητα και την καινοτομία (Jobst, Koppen, Lindberg, Moritz, Rhinow & Meinel, 2012, Lor, 2017). Ακόμη, κρίνεται πως ενδυναμώνει την περιέργεια και προσφέρει κίνητρα στους μαθητές για την επίτευξη των στόχων (Scheer et al., 2012). Με άλλα λόγια, θεωρείται ότι, δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο αποκτούν τη γνώση, τους ενισχύει να αναπτύσσουν μεταγνωστικές ικανότητες, να υιοθετούν συνεργατική νοοτροπία, να μαθαίνουν τον σεβασμό προς τους άλλους, την ανταλλαγή θέσεων και την αναμόρφωση των δικών τους με γνώμονα την επίτευξη του στόχου, αποβάλλοντας το άγχος της αποτυχίας (Ingalls Vanada, 2014).

Όπως προκύπτει από τα προαναφερθέντα, η Σχεδιαστική Σκέψη συγκλίνει προς τις νέες μεθόδους μάθησης, όπως του κονστρουκτιβισμού, που εκλαμβάνουν τη γνώση ως δόμηση νέων εμπειριών και πληροφοριών με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών συνδυαστικά με τις προϋπάρχουσες πεποιθήσεις (Scheer et al., 2012). Συνεπώς, ημεθοδολογία της Σχεδιαστικής Σκέψης μπορεί να αποτελέσει το έρεισμα της Σχεδιαστικής Μάθησης.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας η Σχεδιαστική Μάθηση ορίζεται ως η μεθοδολογία διδασκαλίας που «οικειοποιείται» το θεωρητικό υπόβαθρο της Σχεδιαστικής Σκέψης και εφαρμόζει τα επιμέρους στάδια προσαρμόζοντάς τα στις ανάγκες της εκπαιδευτικής διδασκαλίας. Οι μαθητές καλούνται να διαχειριστούν ένα πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζεται από τον εκπαιδευτικό ως μέσο να πετύχει τους γνωστικούς στόχους και να τους συνδράμει ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες που μελλοντικά θα κληθούν να αξιοποιήσουν.

2. Πρακτική Εφαρμογή της Σχεδιαστικής Σκέψης στη Μάθηση

Η παρούσα πρόταση εκπαιδευτικής πρακτικής στηρίχτηκε στο μοντέλο της Σχεδιαστικής Σκέψης του d.school at Stanford. Η συγγραφέας της πρότασης, αρχικά, παρακολούθησε ημερίδα για εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τίτλο «*Σχεδιαστική σκέψη στη μάθηση*» (Δεκέμβριος 2021), στην οποία παρουσιάστηκε αναλυτικά το μοντέλο και τα επιμέρους στάδιά του. Το επιμορφωτικό σεμινάριο συνδιοργάνωσαν το Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) Στερεάς Ελλάδας με πρωτοβουλία της Π.Ε., Συντονίστριας Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ), και το Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών Υπολογιστών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στο πλαίσιο του ερευνητικού σχεδίου «High5: Transdisciplinary methodology for Intergrated Designin higher education». Στη συνέχεια, στο πλαίσιο της ημερίδας η συγγραφέας έλαβε μέρος με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς σε βιωματικό εργαστήριο (workshop) για την εφαρμογή της μεθοδολογίας της Σχεδιαστικής Σκέψης σε εκπαιδευτικά θέματα.

Σε μεταγενέστερο χρόνο ακολούθησε διαδικτυακή εισήγηση της ΣΕΕ με ομάδα-στόχο φιλολόγους του νομού Φθιώτιδας (Ιανουάριος 2022). Κατά τη διάρκειά της από την εισηγήτρια έγινε προσαρμογή του μοντέλου της Σχεδιαστικής Σκέψης στο σχολικό πλαίσιο. Επίσης, παρουσιάστηκαν υποδειγματικές θεωρητικές εφαρμογές της μεθοδολογίας στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου και δόθηκαν περαιτέρω διευκρινήσεις σε ζητήματα που ανέδειξε η ομάδα των συμμετεχόντων φιλολόγων.

Το επιμορφωτικό σεμινάριο, η διαδικτυακή εισήγηση και η μελέτη βιβλιογραφικών αναφορών έδωσαν στη συγγραφέα το έναυσμα να εφαρμόσει τη μεθοδολογία. Συγκεκριμένα, επέλεξε την εφαρμογή στο διδακτικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου με χώρο διεξαγωγής τη σχολική μονάδα.Η διδασκαλία στηρίχτηκε στην 4η ενότητα με θέμα «*Φροντίζω για τη διατροφή και την υγεία μου*». Συνολικά αξιοποιήθηκαν 7 διδακτικές ώρες σε

πραγματικό σχολικό πλαίσιο, οι οποίες κατανεμήθηκαν σε 5 ημέρες σε διάστημα 2 εβδομάδων (Μάρτιος 2022). Κατά τη διάρκειά τους έγινε γόνιμη ενσωμάτωση εκπαιδευτικών στοιχείων που προάγουν τη Σχεδιαστική Σκέψη. Στην πρακτική εφαρμογή συμμετείχε το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της τάξης, δηλαδή 24 μαθητές, 9 αγόρια και 15 κορίτσια, ηλικίας 12-14 ετών ενός Ημερήσιου Γυμνασίου αγροτικής περιοχήςμεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου του νομού Φθιώτιδας.

Κύριος στόχος της διδασκαλίας ήταν η υποστήριξη μαθησιακών στόχων του αναλυτικού προγράμματος -η εξοικείωση των μαθητών με συναφές λεξιλόγιο, η κατανόηση της θεματικής της ενότητας και η ανάπτυξη επιχειρηματολογίας σχετικά με αυτή μέσω του σχεδιασμού, ώστε παράλληλα στο σχολικό πλαίσιο να αναπτύσσονται δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η πρωτοβουλία, η επίλυση προβλημάτων. Κατά τη διδασκαλία χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο του Stanford.

Το πρώτο στάδιο, της ενσυναίσθησης, διήρκεσε δύο διδακτικές ώρες. Στόχοι του αποτέλεσαν η συνειδητοποίηση από μέρους των μαθητών ότι η υγεία είναι έννοια πολυδιάστατη που αγγίζει μεγάλο μέρος του πληθυσμού και η ανάδειξη της σημασίας της ατομικής ευθύνης για την αλλαγή στάσης απέναντι στα σύγχρονα προβλήματα υγείας. Κατά τη διάρκεια αυτού οι μαθητές κλήθηκαν να προβληματιστούν σε σχέση με τις διατροφικές τους συνήθειες και να διερευνήσουν τις έννοιες «*υγεία*» και «*προβλήματα υγείας*». Συγκεκριμένα, την 1^{η} διδακτική ώρα (1^{η} μέρα εφαρμογής) τους ζητήθηκε να καταγράψουν σε φύλλο εργασίας τα 3 πιο αγαπημένα τους φαγητά και τα 3 φαγητά που απεχθάνονται να τρώνε. Οι μαθητές κατέγραψαν τις απαντήσεις τους ανώνυμα και επέστρεψαν τα έντυπα στην εκπαιδευτικό.

Στη συνέχεια, χωρίστηκαν σε έξι τετραμελείς ομάδες. Για να μην αλλάξει η διάταξη των θρανίων και να μην καταναλωθεί ανώφελα ο διαθέσιμος χρόνος σε καθεμιά από τις τρεις σειρές θρανίων καθορίστηκαν δύο θρανία ως χώρος συγκέντρωσης των ομάδων. Επιπλέον, ορίστηκε οι τέσσερις πρώτοι μαθητές της σειράς να καθίσουν γύρω από το πρώτο και οι τέσσερις τελευταίοι γύρω από το τελευταίο. Η εκπαιδευτικός με τυχαία επιλογή μοίρασε ισάριθμα τα συμπληρωμένα φύλλα εργασίας σε καθεμιά ομάδα και τους ζήτησε να αποδελτιώσουν τις απαντήσεις σχετικά με τα φαγητά -αγαπημένα και μη- που συγκεντρώνουν τις περισσότερες ψήφους. Ακολούθως, εκπρόσωπος κοινής αποδοχής της καθεμιάς ομάδας μετέφερε στην ολομέλεια της τάξης τις απαντήσεις. Η εκπαιδευτικός ανέλαβε να καταγράψει στον πίνακα τις 3 επικρατέστερες ονομασίες φαγητών που οι μαθητές λατρεύουν και τις 3 ονομασίες αυτών που απεχθάνονται. Όπως προέκυψε από τη διαδικασία, τα πιο αγαπημένα φαγητά των μαθητών αναδείχτηκαν με βάση τον αριθμό ψήφων που συγκέντρωσαν: 1) το παστίτσιο, 2) η πίτα σουβλάκι/γύρος και 3) τα μακαρόνια με κιμά, ενώ στα πιο «μισητά» ανήκουν: 1) οι μπάμιες, 2) τα ρεβίθια και 3) τα φασόλια (ξερά/χλωρά).

Έπειτα, σε καθεμιά ομάδα διατέθηκαν σε έντυπη μορφή ο «*Εθνικός Διατροφικός Οδηγός για βρέφη, παιδιά και εφήβους*», το «*Ενημερωτικό φυλλάδιο του Υπουργείου Υγείας*» για τη διατροφή στο σχολείο και τα ενημερωτικά φυλλάδια για την Αγωγή Υγείας του Υπουργείου Υγείας «*Το υγιεινό μου κολατσιό*» και «*Τα μυστικά… της ισορροπημένης διατροφής*». Στον χρόνο που τους δόθηκε (περίπου 10 λεπτά) οι μαθητές μελέτησαν τα κείμενα και συζήτησαν ομαδικά τις προσωπικές τους διατροφικές επιλογές συγκριτικά με τις προτάσεις των ειδικών του Υπουργείου Υγείας. Πρόσθετα, μέσω του έντυπου υλικού που τους μοιράστηκε ερεύνησαν τις επιστημονικές και κοινωνικές διαστάσεις της διατροφής και τον ρόλο που διαδραματίζει στην ποιότητα ζωής. Στο τέλος της διδακτικής ώρας, ζητήθηκε από τους μαθητές -ως εξωσχολική δραστηριότητα- να πάρουν ολιγόλεπτη συνέντευξη από οικεία τους πρόσωπα (γονείς, αδέλφια, λοιποί συγγενείς, φίλοι, γείτονες) κατά την οποία να καταγράψουν ανώνυμα τις απαντήσεις τους στις εξής ερωτήσεις:

1) Τι σημαίνει για σας ο όρος «υγεία»; (σύντομη απάντηση)

2) Έχετε αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα υγείας στο παρελθόν; (κλειστού τύπου ερώτηση με απάντηση «ΝΑΙ ή ΟΧΙ»)

2) Ποια θεωρείτε τα 3 συνηθέστερα προβλήματα υγείας στη σύγχρονη εποχή; (ονομαστική αναφορά)

Κατά τη 2η διδακτική ώρα (2η ημέρα εφαρμογής) συνεχίστηκε και ολοκληρώθηκε το στάδιο της ενσυναίσθησης. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές εργάστηκαν και πάλι διατηρώντας την αρχική ομαδοποίησή τους. Το κάθε μέλος ανέφερε στα υπόλοιπα τις απαντήσεις που έλαβε από τους συνεντευξιαζόμενους. Όλες οι απαντήσεις καταγράφηκαν από τον εκπρόσωπο της ομάδας και οι επικρατέστερες στη συνέχεια ανακοινώθηκαν στην ολομέλεια της τάξης. Στο πρώτο ερώτημα δόθηκαν ποικίλες απαντήσεις. Οι πιο χαρακτηριστικές ήταν: *«Να νιώθω καλά!», «Να μην είμαι άρρωστος.», «Να μην πονάω!», «Να έχω τα λογικά μου.», «Σωματική και ψυχική ισορροπία.», «Νους υγιής εν σώματι υγιεί»*. Στο δεύτερο τα τρία τέταρτα όσων απάντησαν δήλωσαν πως είχαν στο παρελθόν κάποιο πρόβλημα υγείας. Για το τρίτο ερώτημα -«*Ποια θεωρείτε τα 3 συνηθέστερα προβλήματα υγείας στη σύγχρονη εποχή;*»- επιλέχτηκαν και αναφέρθηκαν από κάθε ομάδα οι δύο επικρατέστερες απαντήσεις.

Μετά από μια σύντομη συζήτηση κατά την οποία οι μαθητές εξέφρασαν προσωπικές σκέψεις και παρέθεσαν απόψεις-σχόλια που διατύπωσαν τα οικεία τους πρόσωπα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, για την ολοκλήρωση του πρώτου σταδίου της μεθοδολογίας σε κάθε ομάδα δόθηκαν αποσπάσματα από την αντίστοιχη ενότητα του σχολικού βιβλίου της Νεοελληνικής Γλώσσας και τα λογοτεχνικά βιβλία «*Λεώνη*» (Πυλιώτου, 1999)και «*Ο ωραίος Δαρείος*» (Ζαραμπούκα, 2016). Κάθε απόσπασμα αναφέρεται σε διαφορετικό πρόβλημα υγείας. Τα μέλη των ομάδων έκαναν ανάγνωση και επεξεργασία των κειμένων. Κυρίως, τους ζητήθηκε να δώσουν απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

Τι πρόβλημα αντιμετωπίζει το πρόσωπο της ιστορίας;

Πώς νιώθει το κεντρικό πρόσωπο της ιστορίας; Συμμερίζεστε τα συναισθήματά του;

Τι επιπτώσεις φαντάζεστε ότι έχει στη ζωή του το πρόβλημα που αντιμετωπίζει;

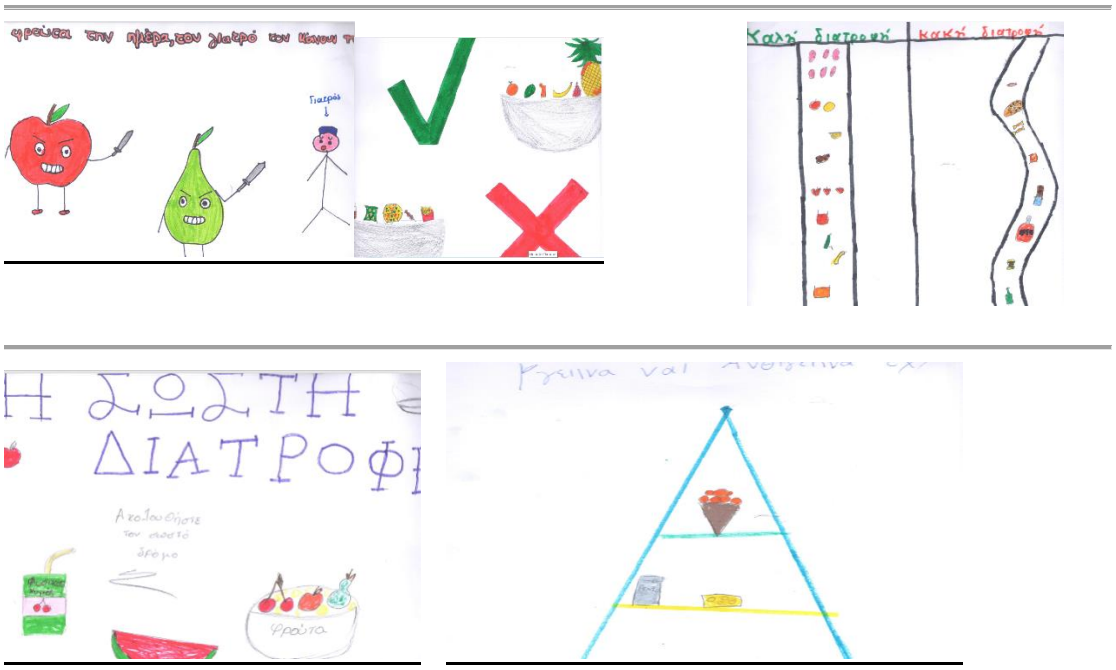
Ποιες θεωρείτε ότι μπορεί να είναι οι βαθύτερες επιθυμίες του;

Τα κείμενα χαρακτηρίστηκαν από τους μαθητές εύληπτα και ενδιαφέροντα. Βέβαια, για το πρώτο κείμενο, τη «*Λεώνη*» αξίζει να αναφερθεί ότι ορισμένοι μαθητές δεν γνώριζαν τι είναι η «*σκλήρυνση κατά πλάκας*», οπότε η εκπαιδευτικός παρενέβη δίνοντας τις απαιτούμενες διευκρινίσεις. Γενικότερα, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό στις απαντήσεις των ερωτημάτων. Από τις σημειώσεις τους φάνηκε ότι συναισθηματικά επηρεάστηκαν και από τα δύο. Αντιμετώπισαν τους βασικούς ήρωες με καλοσύνη και ευαισθησία. Χαρακτήρισαν τη Λεώνη ως «*τραγικό πρόσωπο*» και «*αγωνίστρια*», ενώ ο Δαρείος δίχασε τους μαθητές, καθώς άλλοι τον χαρακτήρισαν «*επιπόλαιο*» και «*ανώριμο*», ενώ άλλοι «*φυσιολογικό*», «*με αναμενόμενη συμπεριφορά*» και ταυτίστηκαν μαζί του! Σε σχέση με τις επιπτώσεις του προβλήματος στη ζωή του κεντρικού ήρωα οι απόψεις τους για τη Λεώνη στάθηκαν στα κινητικά προβλήματα ενώ μία ομάδα επισήμανε και την έλλειψη κοινωνικής ζωής. Για τον Δαρείο οι μαθητές κυρίως ανέφεραν τις επιπτώσεις της παχυσαρκίας στην εξωτερική εμφάνιση, την κοινωνική αποστροφή και τη δυσκολία σε αθλητικές δραστηριότητες. Ως προς την τελευταία ερώτηση, τις βαθύτερες επιθυμίες των ηρώων, υπήρξε ομοφωνία. Για τη Λέωνη εξέφρασαν την άποψη ότι θα θέλει να περπατήσει και για τον Δαρείο ότι θα θέλει να τρώει χωρίς να παχαίνει!

Σε ένα συνεχόμενο δίωρο την 3η και 4ηδιδακτική ώρα (3η ημέρα εφαρμογής) εφαρμόστηκε το στάδιο του προσδιορισμού του προβλήματος. Από την εκπαιδευτικό έγινε συνοπτικά σύνδεση με την προηγούμενη φάση για να ομαδοποιήσουν οι μαθητές τα παραδείγματα προβλημάτων υγείας που είχαν αναφερθεί και να συλλάβουν ολιστικά την έννοια «*υγεία*». Συμπληρωματικά, για να μην υποχωρήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και τα κίνητρά τους για μάθηση διανεμήθηκαν έντυπα σε κάθε ομάδα επιλεγμένα αποσπάσματα από το έργο «*Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τη Διατροφή και τις Διατροφικές Διαταραχές*» για να προσδιορίσουν πολυδιάστατα το θέμα «*Διατροφή-Υγεία*» και να αναγνωρίσουν ολόπλευρα το πρόβλημα. Ακολούθως, δόθηκε χρόνος στις μαθητικές ομάδες να επιλέξουν ένα πρόβλημα υγείας, να συζητήσουν τις κακές διατροφικές συνήθειες οι οποίες πιθανολογούν πως συνδέονται με αυτό, να προβληματιστούν για την ποιότητα ζωής των ανθρώπων που εμπλέκονται και να αναλογιστούν ποιοι άλλοι παράγοντες ενδέχεται να συνδέονται με αυτό.

Οι πέντε ομάδες αποφάσισαν να ασχοληθούν με το πρόβλημα της παχυσαρκίας, ενώ η έκτη αμφιταλαντευόταν ανάμεσα στο πρόβλημα της παχυσαρκίας και της νευρικής ανορεξίας. Το θέμα τέθηκε προς συζήτηση στην ολομέλεια η οποία προέβη στην απόφαση να ασχοληθεί με την παχυσαρκία και να επιζητήσει την επίλυσή της με τη δημιουργία μιας αφίσας για κοινωνική καμπάνια. Την επόμενη διδακτική ώρα

οι μαθητές έφτιαξαν έγχρωμα σκίτσα. Η κάθε ομάδα επέλεξε και έγραψε ένα σύνθημα με σκοπό μέσω αυτών να ενημερώσουν και να ευαισθητοποιήσουν το ευρύ κοινό. Έπειτα παρουσίασαν και προφορικά ανέλυσαν την αφίσα τους στην ολομέλεια και έδωσαν εξηγήσεις για το σκεπτικό τους. Οι αφίσες τοποθετήθηκαν σε περίοπτη θέση στη σχολική αίθουσα.



Την 5η διδακτική ώρα (4η ημέρα εφαρμογής) στο στάδιο του ιδεασμού οι μαθητές ομαδοποιημένοι κλήθηκαν να ανταποκριθούν σε διαφορετικούς ρόλους (άτομο, οικογένεια, φίλοι-παρέα, σχολείο, πολιτεία, Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης - Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης), με στόχο να αποστασιοποιηθούν από το θέμα, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και να καλλιεργήσουν την προσαρμοστικότητά τους. Ειδικότερα, με αφορμή εικόνες που τους δόθηκαν με στόχο να γίνει πιο διασκεδαστική η μαθησιακή διαδικασία, ανέλαβαν και πρότειναν ιδέες για το τι θα έκαναν σύμφωνα με την ιδιότητά τους για την επίλυση του προβλήματος μέσω της υιοθέτησης υγιεινών διατροφικών συνηθειών. Όλα τα μέλη των ομάδων ενθαρρύνθηκαν να αξιοποιήσουν τη φαντασία τους και να διατυπώσουν ελεύθερα τις σκέψεις τους (ιδεοθύελλα). Μετά τις κατέγραψαν και τις ανακοίνωσαν στην ολομέλεια. Οι μαθητές φάνηκε πως ενεργοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό και ήταν δεκτοί να ακούσουν ακόμη και προτάσεις ανέφικτες σε κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης.

Εικόνα 1

Εικόνα 2

Εικόνα 3

Εικόνα 4

Ενδεικτικά, η ομάδα που ανέλαβε να μιλήσει για την ευθύνη του ατόμου απέναντι στο πρόβλημα έδωσε έμφαση στη διατροφή με χαμηλά λιπαρά και στη συχνή άσκηση. Η ομάδα που ανέλαβε να λειτουργήσει ως «οικογένεια» τόνισε την ανάγκη για κατανάλωση σπιτικού φαγητού, υιοθέτηση σωστών διατροφικών συνηθειών από όλα τα μέλη και η ενασχόληση με δραστηριότητες στη φύση. Οι μεν μαθητές σε ρόλο «φίλων-παρέας» τόνισαν την ανάγκη για ομαδική άθληση και οι δε μαθητές σε ρόλο «σχολείου» μίλησαν για την ανάγκη έγκυρης ενημέρωσης από ειδικούς, την αύξηση των ωρών διδασκαλίας της φυσικής αγωγής και την ψυχολογική υποστήριξη των παχύσαρκων μαθητών από σχολικούς ψυχολόγους. Οι ομάδες που αντιπροσώπευαν

την πολιτεία και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης προέβαλαν ως λύση τη σωστή ενημέρωση, τη διοργάνωση διαφημιστικής εκστρατείας κατά της παχυσαρκίας και την απαγόρευση διαφημίσεων ανθυγιεινών προϊόντων.

Την 6η διδακτική ώρα (4η ημέρα εφαρμογής) ζητήθηκε από τους μαθητές στο πλαίσιο του 4ου σταδίου της μεθοδολογίας -προτυποποίηση/σχεδιασμός πρωτοτύπου- να προτείνουν λύσεις. Το σενάριο που τους δόθηκε είναι το ακόλουθο:

«*Τα διαθέσιμα ερευνητικά στοιχεία για την Ελλάδα καταδεικνύουν πως το 20 % των παιδιών προσχολικής ηλικίας και το 40% είναι υπέρβαρα ή παχύσαρκα, γεγονός που αποτελεί επιβαρυντικό παράγοντα για τη μελλοντική τους υγεία.*

Ως νεαρό μέλος της κοινωνίας στο πλαίσιο της παγκόσμιας εκστρατείας για την αξία της υγείας και την επίδραση της διατροφής σε αυτήνα προτείνετε δέσμη μέτρων και δράσεων που μπορούν να εφαρμοστούν με τη συνδρομή της δημοτικής αρχής.»

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω σενάριο, κάθε ομάδα ανέλαβε και συνέταξε γραπτώς μια επιστολή προς τον Δήμαρχο περίπου 200 λέξεων με προτάσεις για την καταπολέμηση του προβλήματος της παχυσαρκίας. Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού ενθαρρύνθηκε η διαπραγμάτευση σε επίπεδο εναλλακτικών λύσεων και η διερεύνηση των περιορισμών και των πιθανών λύσεων. Η επιχειρηματολογία τους ανέδειξε αξιόλογες ιδέες ευρείας αποδοχής και, κυρίως, την ανάγκη συντονισμένων κινήσεων για την προβολή του αθλητισμού και της υγιεινής διατροφής ως αντίβαρα της προβληματικής τα οποία ο δήμος έχει υποχρέωση να στηρίξει οικονομικά και ηθικά με τη συνδρομή και άλλων φορέων και ειδικών.

Η εκπαιδευτικός στο στάδιο αυτό υπενθύμισε τα βασικά εξωτερικά και εσωτερικά γνωρίσματα μιας επιστολής και λειτούργησε επικουρικά για όσες ομάδες ζήτησαν βοήθεια. Επίσης, τόνισε τη σημασία της συμμετοχής όλων των μελών της ομάδας και την ανάγκη να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που αποκόμισαν κατά τα προηγούμενα στάδια της εφαρμογής της Σχεδιαστικής Σκέψης ή να επαναπροσδιορίσουν την επίδραση των κακών διατροφικών συνηθειών στο πρόβλημα της παχυσαρκίας και να στραφούν και σε άλλες κατευθύνσεις.

Ακολούθως παρατίθενται ενδεικτικά αποσπάσματα από τα κείμενα των ομάδων, ένα για καθεμιά:

«[…] *Έχετε χρέος να στηρίξετε τους δημότες σας και κυρίως τους νέους ανθρώπους κατασκευάζοντας σύγχρονους χώρους άθλησης οι οποίοι θα διατίθενται δωρεάν στο κοινό για χρήση. [...]* »

«[…] Ως Δήμαρχος πρέπει να δώσετε τη μάχη σας ενάντια στην παχυσαρκία. Ενημερώστε τους πολίτες, μοιράστε φυλλάδια, μιλήστε στα κανάλια, φωνάξτε ειδικούς στα σχολεία να μιλήσουν στα παιδιά. […]»

«[…] Ένα μέρος των χρημάτων που έχετε στη διάθεσή σας να το δώσετε στις φτωχές οικογένειες για να αγοράζουν για τα παιδιά τους υγιεινές τροφές που είναι ακριβές. […] »

«Στην περιοχή μας υπάρχει η δυνατότητα να αθληθεί όποιος θέλει στη φύση. Μπορείτε να φτιάξετε μονοπάτια στο βουνό για να περπατούν οι άνθρωποι ή να

φτιάξετε έναν δρόμο παράλληλα με τη θάλασσα για να κάνουν τζόκινγκ ή ποδήλατο όποιοι θέλουν. Ακόμη, να καθαρίζετε τις ακτές για να μπορούμε να κολυμπάμε. Κάνει πολύ καλό στην υγεία το κολύμπι. {…]»

«[…] Μπορείτε να κάνετε συχνά ελέγχους στα κυλικεία των σχολείων για να σταματήσουν να πουλάνε ανθυγιεινά φαγητά. […] »

«[…] Θα ήταν πολύ χρήσιμο και καλό να διοργανώνονται συχνά στην περιοχή μας αθλητικοί αγώνες. Έτσι, θα ενισχύεται το αθλητικό ιδεώδες και τα παιδιά θα έχουν ως πρότυπο ανθρώπους που ακολουθούν σωστή διατροφή και γυμνάζονται πολύ! […] »

Στο τελευταίο στάδιο της μεθοδολογίας -έλεγχος/δοκιμή/αξιολόγηση- την 7η διδακτική ώρα (5η ημέρα εφαρμογής) οι μαθητές ανέστησαν τις ομάδες εργασίας και με τη φορά του ρολογιού η κάθε μια ομάδα παρέδωσε στη διπλανή της το κείμενό της για ετερο-αξιολόγηση, εντείνοντας την αλληλεπίδραση. Σε ρόλο αξιολογητή οι ομάδες φάνηκαν να λειτουργούν συνεργατικά και όχι ανταγωνιστικά.

Κατά περίπτωση η μια ομάδα έκανε εύστοχες υποδείξεις στην ομάδα την οποία αξιολογούσε, αναδείκνυε παραλείψεις ήεμπλούτιζε με προτάσεις το κείμενο της άλλης ομάδας. Έτσι, τέθηκαν υπό «δοκιμή» ο τρόπος προσέγγισης και κατανόησης της σπουδαιότητας του θέματος. Επιπλέον, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν, να συζητήσουν τυχόν τροποποιήσεις που επιθυμούν να κάνουν στο υλικό τους και να συναισθανθούν τον βαθμό στον οποίο είναι σε θέση να διδάξουν σε άλλους όσα έμαθαν.

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα διδακτική πρόταση στηρίχτηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της Σχεδιαστικής Σκέψης του d.schoo lat Stanford. Το μοντέλο όπως παρουσιάστηκε σε μαθησιακό πλαίσιο οδηγεί στην εκπαιδευτική καινοτομία της Σχεδιαστικής Μάθησης. Πρόκειται κατ' ουσία για μια μελέτη περίπτωσης αναφορικά με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος με τη συμβολή της Σχεδιαστικής Σκέψης η οποία φάνηκε να γεφυρώνει τις επιστήμες με την τέχνη.

Συμπερασματικά, οι συμμετέχοντες μαθητές οδηγήθηκαν στην ενσυναίσθηση, γνώρισαν σε βάθος τα προβλήματα που δημιουργεί η ανθυγιεινή διατροφή στην υγεία, ανέπτυξαν ομαδοσυνεργατική διάθεση, εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους, εξασκήθηκαν στον προφορικό και γραπτό λόγο, μπόρεσαν με δημιουργικό τρόπο να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις τους και να εντοπίσουν και να σχεδιάσουν λύσεις. Πρόσθετα, κινητοποιήθηκαν στον τομέα της έρευνας με αφορμή ένα ρεαλιστικό πρόβλημα, συμμετείχαν ενεργά, ανέπτυξαν σημαντικές ικανότητες, ενέπλεξαν στο μάθημα διαφορετικούς κλάδους και ασχολήθηκαν με κοινωνικές προκλήσεις. Επίσης, οι συμμετέχοντες συνεργάστηκαν αρμονικά και κατανόησαν τη φύση του θέματος εστιάζοντας σε αθέατες ως τότε πλευρές του, αποφεύγοντας παρανοήσεις ή παρερμηνείες που ενδεχομένως είχαν μέχρι τότε. Απέκτησαν εξειδικευμένες γνώσεις και ήρθαν σε επαφή με ειδικές λεπτομέρειες.

Από την άλλη πλευρά, η εκπαιδευτικός ακολουθώντας τη μεθοδολογία και με τη χρήση φύλλων εργασίας και έντυπου υλικού (ενημερωτικά φυλλάδια, λογοτεχνικά κείμενα, εικόνες) κατάφερε να ξεπεράσει μαθησιακά εμπόδια, να οδηγήσει τους μαθητές από τον προβληματισμό στον αναστοχασμό και στον σχεδιασμό τρόπων επίλυσης προβλημάτων του πραγματικού κόσμου, να συγκεράσει διαφορετικές απόψεις με τρόπο εποικοδομητικό με αφορμή το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Για την κατανόηση των φάσεων της σχεδιαστικής διαδικασίας και τον εντοπισμό των λύσεων και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους μέσω του μαθήματος που στηρίζεται στον σχεδιασμό η εκπαιδευτικός ανέλαβε ρόλο συνοδοιπόρου και καθοδηγητή για να εξασκήσουν τις δεξιότητές τους οι μαθητές. Τέλος, κατόρθωσε να υποβαθμίσει την έννοια της ΄επιτυχημένης΄ ή της ΄αποτυχημένης΄ λύσης, υπογραμμίζοντας την αξία της ενεργητικής στάσης ζωής για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων εν γένει στη ζωή τους.

Ωστόσο, υπήρξαν και περιορισμοί οι οποίοι δυσχέραναν την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της λεγόμενης Σχεδιαστικής Μάθησης. Αναλυτικότερα, η διάθεση διδακτικού χρόνου για την εφαρμογή της μεθοδολογίας καθυστέρησε την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης. Επιπλέον, ο επιμερισμός των διδακτικών ωρών εφαρμογής της Σχεδιαστικής Σκέψης σε διάστημα 2 εβδομάδων επιβράδυνε τη δυναμική της, καθώς έπρεπε να γίνεται σύνδεση με τα προηγούμενα, γεγονός που επιβράδυνε τη διαδικασία και οδηγούσε στην απώλεια πολύτιμου χρόνου. Τέλος, παρά την εγρήγορση, τις επίμονες προσπάθειες και τις προτροπές της εκπαιδευτικού ορισμένοι μαθητές επαναπαύονταν στη δουλειά των υπόλοιπων μελών της ομάδας και η συμμετοχή τους ήταν υποτυπώδης.

4. Επίλογος

Η Σχεδιαστική Σκέψη είναι μια μεθοδολογία άρτια και μπορεί να οδηγήσει με λειτουργικό και ουσιώδη τρόπο στην επίλυση σύνθετων προβληματικών καταστάσεων της πραγματικής ζωής. Η συμμετοχή των μαθητών σε ανάλογες δραστηριότητες τους βοηθά να προχωρήσουν τον συλλογισμό τους σε ανώτερο επίπεδο και να εξελίξουν τις δυνατότητές τους. Γι’ αυτό, είναι ανάγκη να δοθεί ιδιάζουσα έμφαση στην καλλιέργεια της Σχεδιαστικής Σκέψης στο σχολείο και να αναπτυχθεί η αρμόζουσα εκπαιδευτική στρατηγική που στοχεύει προς αυτή, για να καταρτιστούν οι μαθητές στη μεθοδολογία σχεδιασμού και επίλυσης προβλημάτων σε τόσο σε επίπεδο σκέψης όσο και σε επίπεδο δράσης. Πρέπει, συνεπώς, η υιοθέτησή της μεθοδολογίας της Σχεδιαστικής Σκέψης του d.school at Stanfordλόγω της ευχρηστίας της και της εφαρμοσιμότητάς της να αποτελέσει προτεραιότητα στο σχολικό πλαίσιο, προκειμένου η λεγόμενη Σχεδιαστική Μάθηση να αποτελέσει σύντομα αδιάσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review*.(pp. 1-9). Ανακτήθηκε από: https://readings.design/PDF/Tim%20Brown,%20Design%20Thinking.pdf(τελευταία πρόσβαση: 7/3/2022)

Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A. & Hornstein M. (2010). Destination, Imagination and the Fires Within: Design Thinking in a Middle School Classroom. *JADE, 29.1* (pp. 37-53). Ανακτήθηκε από: http://www.iimagineservicedesign.com/wp-content/uploads/2015/08/Design-Thinking Concepts-at-School-K-to-12-Article-PDF.pdf (τελευταία πρόσβαση: 5/2/2022).

Cassim, F. (2013). Hands On, Hearts On, Minds On: Design Thinking within an Education Context. In *International Journal of Art & Design Education, Special Issue: Design Education: International Perspectives and Debates, Volume 32, Issue 2.*(pp. 190-202) Ανακτήθηκε από: https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/32077/Cassim_Hands%282013%29.pdf (τελευταία πρόσβαση: 8/2/2022).

Cross, N. (1990). The nature and nurture of design ability. *Design Studies, 11(3)* (pp. 127– 140). Ανακτήθηκε από: http://oro.open.ac.uk/39445/8/Nature%26Nurture-DS.pdf (τελευταία πρόσβαση: 30/6/2022).

d.school at Stanford University (χ.χ.). [online] Διαθέσιμο στο: https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-bootleg (τελευταία πρόσβαση: 10/2/2022).

Dorst, K. (2011). The core of 'design thinking' and its application. *DesignStudies, 32*, (pp. 521-532). Ανακτήθηκε από: https://www.google.com/search?q=4.+Dorst%2C+K.+(2011).+The+core+of+%E2%80%98design+thinking%E2%80%99+and+its+application.+Design+Studies%2C+32%2C+521-532.&oq=4.+Dorst%2C+K.+(2011).+The+core+of+%E2%80%98design+thinking%E2%80%99+and+its+application.+Design+Studies%2C+32%2C+521-532.&aqs=chrome..69i57.1207j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8 (τελευταία πρόσβαση: 29/6/2022).

Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τη Διατροφή και τις Διατροφικές Διαταραχές. [online] Διαθέσιμο στο:file:///C:/Users/%CE%A3%CE%9F%CE%A6%CE%99%CE%91/Desktop/%CE%A3%CE%A7%CE%95%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97/DIATROFH_TELIKO.pdf (τελευταία πρόσβαση: 10/2/2022)

Εθνικός Διατροφικός Οδηγός για βρέφη, παιδιά και εφήβους. [online] Διαθέσιμο στο: file:///C:/Users/%CE%A3%CE%9F%CE%A6%CE%99%CE%91/Desktop/%CE%A3%CE%A7%CE%95%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97/2.%20%CE%A6%CE%A5%

CE%9B%CE%9B%CE%91%CE%94%CE%99%CE%9F%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%86%CE%AE%20-%20%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC%20-%20365_17.pdf (τελευταία πρόσβαση: 10/2/2022)

Ενημερωτικό φυλλάδιο υπουργείου υγείας. [online] Διαθέσιμο στο: file:///C:/Users/%CE%A3%CE%9F%CE%A6%CE%99%CE%91/Desktop/%CE%A3%CE%A7%CE%95%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97/212_19.pdf (τελευταία πρόσβαση: 10/2/2022).

Ενημερωτικό φυλλάδιο για την Αγωγή Υγείας του Υπουργείου Υγείας «*Το υγιεινό μου κολατσιό».* [online] Διαθέσιμο στο: file:///C:/Users/%CE%A3%CE%9F%CE%A6%CE%99%CE%91/Desktop/%CE%A3%CE%A7%CE%95%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97/213_19.pdf (τελευταία πρόσβαση: 10/2/2022).

Ενημερωτικό φυλλάδιο για την Αγωγή Υγείας του Υπουργείου Υγείας «*Τα μυστικά …της ισορροπημένης διατροφής».*[online] Διαθέσιμο στο:file:///C:/Users/%CE%A3%CE%9F%CE%A6%CE%99%CE%91/Desktop/%CE%A3%CE%A7%CE%95%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97/215_19Neo.pdf (τελευταία πρόσβαση: 10/2/2022).

Ζαραμπούκα, Σ. (2016). *Ο ωραίος Δαρείος*, Αθήνα: Πατάκη.

Ingalls Vanada, D. (2014). Practically creative: The role of design thinking as an improved paradigm for 21st century art education. *Techne Series- Research A, 21(2).* (pp. 21-33) Ανακτήθηκε από: https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/1262/1129 (τελευταία πρόσβαση: 7/2/2022).

Interaction Design Foundation (χ.χ.). [online] Διαθέσιμο στο: https://www.interactiondesign.org/ (τελευταία πρόσβαση: 10/5/2022)

Jobst, B., Koppen, E., Lindberg, T., Moritz, J., Rhinow, H. & Meinel C. (2012). The Faith-Factor in Design Thinking: Creative Confidence Through Education at the Design Thinking Schools Potsdam and Stanford? *H. Plattner, C. Meinel, L. Leifer (Edit.) Design Thinking Research Measuring Performance in Context.* (pp. 35-45). *Springer:* Berlin Heidelberg. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/276252489_The_Faith-Factor_in_Design_Thinking_Creative_Confidence_Through_Education_at_the_Design_Thinking_Schools_Potsdam_and_Stanford (τελευταία πρόσβαση: 8/2/2022).

Lor, R. (2017). Design Thinking in Education: A Critical Review of Literature. In *Proceedings of Asian Conference on Education & Psychology, 24-26 May 2017*. Bangkok, Thailand. Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/publication/324684320_Design_Thinking_in_Education_A_Critical_Review_of_Literature (τελευταία πρόσβαση: 7/4/2022).

Νεοελληνική Γλώσσα, Α΄ Γυμνασίου. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων-Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.[online] Διαθέσιμο στο: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2256/Neoelliniki-Glossa_A-Gymnasiou_html-empl/ (τελευταία πρόσβαση: 8/2/2022).

Noweski, C., Scheer, A., Buttner, N., vonThienen, J., Erdmann, J. & Meinel, C. (2012). TowardsaParadigmShiftinEducation Practice: Developing Twenty-First Century Skills with Design Thinking. *H. Plattner et al. (eds.), Design Thinking Research, Understanding Innovation.* (pp. 71-94). Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/profile/Julia_Von_Thienen/publication/275822998_Towards_a_Paradigm_Shift_in_Education_Practice_Developing_Twenty_First_Century_Skills_with_Design_Thinking/links/56bb3ac808ae127edd55fb5e/Towards-a__Paradigm-Shift-in-Education-Practice-Developing-Twenty-First-Century-Skills-with_Design-Thinking.pdf (τελευταία πρόσβαση: 15/2/2022).

Πυλιώτου, Μ. (1999). *Λεώνη*. Αθήνα: Πατάκη Στο Κείμενα Νεοελληνικής Γλώσσας, Α΄ Γυμνασίου. [online] Διαθέσιμο στο: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2228/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_A-Gymnasiou_html-empl/index11_04.html

Razzouk, R. & Shute, V. (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research September 2012, Vol.82, No.3.* (pp. 330–348). Ανακτήθηκε από: https://www.gobigcreativelab.com/wp-content/uploads/2019/01/What-is-Design-Thinking.pdf (τελευταία πρόσβαση: 13/2/2022).

Scheer, A., Noweski, C., Meinel, C. (2012). Transforming Constructivist Learning into Action: *Design Thinking in education. Design and Technology Education: An International Journal 17.3.* (pp. 8-19). Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/332343908_Transforming_Constructivist_Learnin g_into_Action_Design_Thinking_in_education/stats (τελευταία πρόσβαση: 7/3/2022).

Tschimmel, K., Santos, J., Loyens, D., Jakinto, A., Monteiro, R. & Valenca, M. (2015). Research Report D-Think. Design Thinking Applied to Education and Training. *ERASMUS+ KA2 Strategic Partnerships*. ED. ESAD Matosinhos & Erasmus+ Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/297420235_Research_Report_D-Think_Design_Thinking_Applied_to_Education_and_Training (τελευταία πρόσβαση: 18/2/2022).

https://empathizeit.com/design-thinking-models-stanford-d-school/ (τελευταία πρόσβαση: 10/2/2022).

Η αξιοποίηση εφηβικών μυθιστορημάτων στον σχεδιασμό ενός project καλλιέργειας και διδασκαλίας στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Ειρήνη Κουτρουμπά
Φιλόλογος-Γλωσσολόγος
kmeirini123@gmail.com

Περίληψη
Η εργασία αυτή βασίζεται στον σχεδιασμό ενός διαθεματικού project με αξιοποίηση δύο εφηβικών μυθιστορημάτων. Στόχος είναι η καλλιέργεια στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας και η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης των μαθητών και μαθητριών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην Α' Γυμνασίου. Αρχικά, θα παρουσιαστούν κάποια βασικά στοιχεία για τις στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Στη συνέχεια, θα αιτιολογηθεί η επιλογή του υλικού, το υποθετικό πλαίσιο ένταξής του και το προφίλ των μαθητών/τριων και θα παρουσιαστούν οι επιμέρους στόχοι και το μεθοδολογικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, θα προταθούν δραστηριότητες για κάθε στάδιο μέσω των οποίων οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή και με τις Νέες Τεχνολογίες και με το κινητικό παιχνίδι. Ως μέθοδος αξιολόγησης επιλέγεται το Διαπολιτισμικό Portfolio, το οποίο διατρέχει όλο το project. Τέλος, παρατίθενται τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από μια μελλοντική εφαρμογή.

Λέξεις-κλειδιά: στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας, διαθεματικό project, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εφηβικά μυθιστορήματα, Διαπολιτισμικό Portfolio

Abstract
This study is based on the design of an interdisciplinary project utilizing two adolescent novels. The aim is to cultivate intercultural communication strategies and to develop the intercultural empathy of students in secondary education, specifically in the A 'Gymnasium. First, some key elements of intercultural communication strategies. Then, the choice of the material, itshypothetical integration framework and the profile of the students will be justified and the individual objectives and the methodological framework will be presented. Then, activities will be suggested for each stage through which students will come in contact with both New Technologies and kinetic play. The Intercultural Portfolio is chosen as the evaluation method, which runs through the whole project. Finally, the expected results from a future application are presented.

Keywords: intercultural communication strategies, interdisciplinary project, secondary education, adolescent novels, Intercultural Portfolio

0. Εισαγωγή

Ο σύγχρονος κόσμος χαρακτηρίζεται από έντονη κινητικότητα η οποία πηγάζει από τις επικρατούσες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες. Η κινητικότητα αυτή έχει επιφέρει αλλαγές στη σύσταση των κρατών, καθιστώντας τα πολυπολιτισμικά. Σε τέτοιου είδους πολυπολιτισμικά πλαίσια κρίνεται αναγκαία η καλλιέργεια και η απόκτηση διαπολιτισμικών ικανοτήτων (διαπολιτισμική επίγνωση, διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και διαπολιτισμική επικοινωνία σύμφωνα και με τις Γρίβα και Κωφού (2020, 277-297) και με τον LeRoux (2002, 38-39), οι οποίες αποτελούν «όπλο» στη φαρέτρα του ενεργού πολίτη του 21ου αιώνα (Deardorff, 2006). Στην παρούσα εργασία κεντρικό άξονα αποτελεί η ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας, «η ανταλλαγή, δηλαδή, πολιτισμικών πληροφοριών μεταξύ ατόμων ή/και ομάδων διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου» (Barnet&Lee, 2003, 260), η οποία εντάσσεται στις οκτώ βασικές δεξιότητες, σύμφωνα με την European Commission (2012), και οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, την καλλιέργεια πολιτειότητας και την κοινωνική του ένταξη. Το σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι ο κατεξοχήν χώρος στον οποίο επιχειρείται και θα πρέπει να επιχειρείται η προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας με στόχο να ανταποκριθεί στην ετερογένεια της σύγχρονης κοινωνίας που προκύπτει από τη μεταναστευτική εισροή (Σκούρτου, 2011, 35). Πρέπει να καλλιεργούνται οι κατάλληλες δεξιότητες και στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ώστε τα άτομα να συνειδητοποιήσουν τους νέους κοινωνικούς και επικοινωνιακούς κανόνες και αναπτύξουν τον σεβασμό τους απέναντι στο πολιτισμικά διαφορετικό (Kurylo, 2013, 29-30).

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο ενίσχυσης και καλλιέργειας των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας εντάσσεται ο σχεδιασμός του παρόντος project. Αρχικά, στο θεωρητικό πλαίσιο αναφέρονται κάποια γενικά στοιχεία για τις στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας και για τη σημασία της αξιοποίησης των εφηβικών μυθιστορημάτων στην εκπαίδευση.

Ακολουθεί η μεθοδολογία στην οποία αιτιολογείται η επιλογή του υλικού, γίνεται αναφορά στο πλαίσιο ένταξης του υλικού και στο προφίλ των μαθητών/τριών, στους στόχους και στη μέθοδο που αξιοποιείται. Στη συνέχεια, περιγράφονται, κατατετμημένες σε έξι (6) στάδια, οι δραστηριότητες που έχουν ως στόχο την καλλιέργεια των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Τέλος, παρατίθενται κάποιες διαπιστώσεις.

1. Θεωρητικά στοιχεία

1.1. Στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Η διαπολιτισμική επικοινωνία συμπεριλαμβάνει τόσο τη λεκτική όσο και τη μη λεκτική/εξωγλωσσική επικοινωνία οι οποίες διαφοροποιούνται εξίσου από πολιτισμό σε πολιτισμό (Mariani, 2013).

Στη βιβλιογραφία (Mariani, 2013· Γρίβα & Κωφού, 2019) εντοπίζονται διάφορες ταξινομίες των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας ανάλογα προς τον σκοπό που υπηρετούν. Έτσι, προκύπτουν οι παρακάτω:

- αντισταθμιστικές στρατηγικές των προβλημάτων επικοινωνίας που έχουν ως στόχο τη γεφύρωση του χάσματος που προκύπτει από τη περιορισμένη γλωσσική ικανότητα και την προσαρμογή στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση.
- ενισχυτικές της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας που έχουν ως στόχο:
- τη διαπραγμάτευση εννοιών και σημασιών,
- την επιτυχή μετάβαση από τον έναν ομιλητή στον άλλο,
- την αποφυγή και την αποκατάσταση παρερμηνειών,
- την έναρξη και τον τερματισμό μιας συνομιλίας,
- επαναδιατυπώσεις, διορθώσεις, επεξηγήσεις,
- την «ανάγνωση» και χρήση εξωλεκτικής επικοινωνίας [μαλλιά, ρούχα, κινησιολογία, εγγύτητα, εκφράσεις προσώπου, οπτική επαφή, χειρονομίες (LeRoux, 2002, 41-47)] και παραγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας (επιτονισμός, ταχύτητα ομιλίας κ.ο.κ.),
- τη συμμετοχή και πολιτισμικές δραστηριότητες
- και τη διαπολιτισμική διαμεσολάβηση, την παρέμβαση, δηλαδή, για την ενθάρρυνση μια κοινής κουλτούρας επικοινωνίας

1.2. Εναλλακτική αξιολόγηση- Διαπολιτισμικό Portfolio

Σε όλη την έκταση του project αξιοποιείται το Διαπολιτισμικό Portfolio, το οποίο ως εργαλείο μάθησης και αξιολόγησης προσφέρει τη δυνατότητα εποπτείας του τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια της πορείας μάθησης (Banta & Palomba, 2015).Αποτελείται από τρία μέρη: την δια/πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική βιογραφία, το Dossier- Φάκελο και το πολυπολιτισμικό/ πολύγλωσσο διαβατήριο. Ο μαθητής/τρια αναπτύσσει διάφορες δεξιότητες και εμπλέκεται σε διαδικασίες συλλογής, επεξεργασίας υλικού, αναστοχασμού, κατασκευής της προσωπικής του ιστορίας και τέλος απόκτησης επίγνωσης του τρόπου με τον οποίο θα βελτιώσει επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες. Επιπλέον, βοηθά στην ανάδειξη διαφορετικών πολιτισμικών εμπειριών, στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας, στην επίγνωση της δικής τους ταυτότητας σε σχέση με την παγκόσμια πολιτειότητα (Γρίβα & Κωφού, 2019, 70-72, 133).

1.3. Εφηβικά μυθιστορήματα και εκπαιδευτική πράξη

Τα παιδικά-εφηβικά μυθιστορήματα και οι ιστορίες αποτελούν μορφωτικά αγαθά που δεν αποσκοπούν μονάχα στην παροχή γνώσεων, αλλά στην κατασκευή της πραγματικότητας, τη διαμόρφωση στάσεων, τη μετάδοση αξιών, την εξοικείωση με τις σύγχρονες συνθήκες συμπεριφοράς και διαβίωσης που συναρτώνται με συνιστώσες κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές κ.ο.κ. (Alter, 1985, 63-74). Οι αφηγήσεις και οι ιστορίες από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια ενισχύουν τις

κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες, συνδράμουν στην αναγνώριση, στην έκφραση συναισθημάτων και στην ενσυναίσθηση (Κουρκούτας, 2010), οδηγούν στην αυτό-αποκάλυψη και στην καλύτερη γνώση του εαυτού και των άλλων (Mello, 2001), τονώνουν την αίσθηση της ταυτότητας (Paley, 1990) και ενισχύουν την πολιτισμική ευαισθησία (McCabe, 1997). Επομένως, λόγω των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών τους, συνάδουν με την ανάπτυξη των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εν γένει με τις ανάγκες των σύγχρονων πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών πλαισίων.

1.4. Αξιοποίηση ΤΠΕ- Ψηφιακή Ιστορία

Η παραγωγή ψηφιακών ιστοριών από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες, πέρα από την αξιοποίηση στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης, συνεισφέρει στην ενίσχυση διαφορετικών τύπων γραμματισμών, όπως του ψηφιακού (digital literacy), του πληροφοριακού (information literacy), του οπτικού (visual literacy) κ.ά., οι οποίοι αποτελούν ζητούμενα της σύγχρονης εκπαίδευσης (Dogan & Robin, 2008). Επιπλέον, η αξιοποίησή της αναζωπυρώνει τη δημιουργική φαντασία των μαθητών, τους εξοικειώνει με δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου, ενώ παράλληλα ενισχύει τη μεταφορά προσωπικών εμπειριών των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Carolletal, 2010).

2. Μεθοδολογία

2.1. Υλικό

Ως υλικό προς αξιοποίηση επιλέχθηκαν δύο (2) βραβευμένα παιδικά- εφηβικά μυθιστορήματα- ιστορίες «Ο αόρατος Πολ» της Γιώτας Φώτου και «Το κουτί» του Κωνσταντίνου Πατσαρού. Η επιλογή του συγκεκριμένου υλικού έγινε με κριτήρια: 1) το θέμα τους το οποίο σχετίζεται με τη διαφορετικότητα και τον τρόπο αντιμετώπισής της σε διάφορα πλαίσια (κοινωνικό, εκπαιδευτικό, ακόμα και φαντασιακό), 2) εξαιτίας του ότι περιέχουν αποσπάσματα τα οποία προσφέρονται για τη διδασκαλία στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας και 4) διαθέτουν δυνατότητες να αναπτυχθούν οι κριτικοί, οπτικοί, γραμματισμοί (literacies), οι οποίοι τίθενται ως επιδιωκόμενες δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα (ενδεικτικά Kay & Greenhill, 2011).

2.2. Πλαίσιο ένταξης του υλικού

Η τάξη αναφοράς είναι η Α΄ Γυμνασίου. Η ένταξη σ’ αυτή την τάξη έγινε με αφορμή το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και συγκεκριμένα με αφορμή την ενότητα 6 «Οι δημιουργικές δραστηριότητες στη ζωή μου» εντός των οποίων μπορεί να ενταχθεί και η ενασχόληση με τα βιβλία. Η αξιοποίηση του υλικού, λόγω του περιορισμένου προβλεπόμενου χρόνου (μόλις 2 ώρες) για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α’ Γυμνασίου θα γίνεται εκτός του σχολικού ωρολόγιου προγράμματος, κατά τις απογευματινές ώρες.

Προφίλ μαθητών/τριών: Οι μαθητές/τριες, θεωρητικά, προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και είναι είκοσι (20) ως προς τον αριθμό. Η ηλικία τους είναι 12-13 ετών και το επίπεδο ελληνομάθειας τους με βάση το ΚΕΠΑ είναι, κατά προσέγγιση, το Β1 Βασικό Επίπεδο (Threshold), στο οποίο προσαρμόζονται και όλες οι δραστηριότητες που προτείνονται. Στο επίπεδο αυτό, σύμφωνα με τις Κάντζου & Σταμούλη (2014, 14-19), οι μαθητές/τριες είναι ικανοί/ές ως προς την παραγωγή λόγου (γραπτού ή προφορικού):

- *να συνδέσουν φράσεις και προτάσεις με απλό τρόπο για να περιγράψει γεγονότα και εμπειρίες, όνειρα, ελπίδες και φιλοδοξίες,*
- *να αιτιολογήσουν και να εξηγήσουν τις απόψεις τους και τα σχέδιά τους,*
- *να αφηγηθούν μια ιστορία ή να μεταφέρουν την υπόθεση ενός βιβλίου ή μιας ταινίας,*
- *να γράψουν ένα σύντομο, συνεκτικό κείμενο για ένα οικείο θέμα ή ένα θέμα που τον ενδιαφέρει προσωπικά.*

Ως προς την κατανόηση (γραπτού ή προφορικού λόγου):

- *να κατανοήσουν τα βασικά σημεία ενός προφορικού κειμένου που εκφωνείται με την κοινή προφορά και με καθαρή άρθρωση για οικεία θέματα, όπως σχολείο, δουλειά, ελεύθερος χρόνος κ.λπ.,*
- *να καταλάβουν κείμενα που αποτελούνται κυρίως από υψηλής συχνότητας λεξιλόγιο.*

Τέλος, σε επίπεδο προφορικής αλληλεπίδρασης:

- *να χειριστούν τις πιο πολλές από τις καταστάσεις που μπορεί να συναντήσουν σε ταξίδια,*
- *να συμμετέχουν σε μια συζήτηση για ένα οικείο θέμα, για ένα προσωπικό θέμα ή για ένα θέμα που αναφέρεται στην καθημερινή ζωή (οικογένεια, χόμπι, τρέχοντα γεγονότα, ταξίδια).*

Στόχοι

Στόχοι δεξιοτήτων. Οι μαθητές/τριες θα επιτύχουν:

- να εξοικειωθούν με τις στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας, να τις αναγνωρίζουν, να τις χρησιμοποιούν σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις
- να μετατραπούν σε πολιτισμικούς διαμεσολαβητές
- να είναι ικανοί να ερμηνεύουν ένα γεγονός ενός άλλου πολιτισμού και να το συσχετίζουν με τον δικό τους πολιτισμό
- να μεταφέρουν τις στρατηγικές σε νέα πραγματικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα, αλλά και ψηφιακά (μέσω ενός λογισμικού δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων)
- να αξιοποιήσουν τις στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο πλαίσιο ενός κινητικού/θεατρικού παιχνιδιού
- να γνωρίζουν τον τρόπο οργάνωσης και αξιοποίησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, όπως το διαπολιτισμικό portfolio

Στόχοι στάσεων: Οι μαθητές κατά τη διάρκεια και με το πέρας του project θα επιτύχουν:

- να αμφισβητήσουν παραδεδομένες και κυρίαρχες αξιολογικές αντιλήψεις για τους πολιτισμούς
- να ενθαρρυνθούν να αποτιμήσουν θετικά τη διαφορετικότητα «των άλλων», αναπτύσσοντας διαπολιτισμική ενσυναίσθηση
- να αποκτήσουν διαπολιτισμική επίγνωση, ευαισθησία και σεβασμό.

3.Στάδια project

1ο στάδιο: Στο πρώτο στάδιο διερευνάται η προηγούμενη γνώση στρατηγικών επικοινωνίας που ίσως οι μαθητές/τριες διαθέτουν και χρησιμοποιούν υποσυνείδητα σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα. Για αυτόν τον σκοπό θα δοθούν στους μαθητές λίστες ελέγχου στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας (ΚΕΠΑ, 2001, 70-73, 88-97, 104, Γρίβα & Κωφού, 2020), όπως φαίνεται στον Πίνακα1.

Πίνακας 1: Στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας

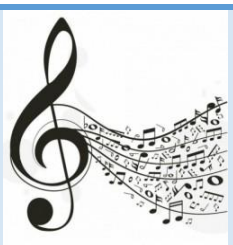
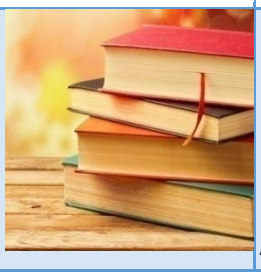
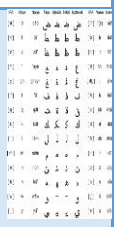
Τι κάνω όταν επιθυμώ να ενταχθώ σε μια συζήτηση και να συνεργαστώ σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Ξεκινώ και κλείνω μια συζήτηση		
Χρησιμοποιώ κατάλληλες εκφράσεις για να πάρω τον λόγο		
Κάνω προσπάθεια να γίνω αντιληπτός		
Δοκιμάζω νέες εκφράσεις διευκολύνοντας την επικοινωνία		

Έπειτα από τη συμπλήρωση των λιστών θα τεθεί σε εφαρμογή η διαμορφωτική αξιολόγηση και συγκεκριμένα το Διαπολιτισμικό Portfolio, όπως περιγράφηκε παραπάνω στα θεωρητικά στοιχεία της εργασίας. Σ' αυτό το στάδιο θα εφαρμοστεί η δια/πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική βιογραφία (Γρίβα & Κωφού, 2019, 133-138) στην οποία οι μαθητές θα περιγράψουν τις διαπολιτισμικές τους εμπειρίες που έχουν αποκτήσει στο σχολικό και μη περιβάλλον. Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων είναι αυτοσχέδιος. Συγκεκριμένα, θα δοθεί στους/στις μαθητές/τριες τυπωμένος ο πίνακας 2 και θα τους ζητηθεί να αναφερθούν στις εμπειρίες τους με άλλους πολιτισμούς να τις μοιραστούν με την ολομέλεια και να τις καταγράψουν.

Επιπλέον, θα τους δοθεί τυπωμένο το «σύννεφο αναστοχασμού» το οποίο περιλαμβάνει μια λίστα προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, ώστε να σημειώσουν αυτά που αναμένουν αναφορικά με τη διαπολιτισμική επικοινωνία και διαμεσολάβηση και στο τέλος των συναντήσεων να επαληθεύσουν, αν αυτοί υλοποιηθήκαν.*2ο στάδιο:* Στο στάδιο αυτό θα αναγνωστούν δυνατά οι περιλήψεις των μυθιστορημάτων (Παράρτημα 1) και θα δοθούν στους/στις μαθητές/τριες τυπωμένα επιλεγμένα αποσπάσματα από τα μυθιστορήματα (Παράρτημα 2), τα εκπαιδευτικά οφέλη των οποίων αναδείχθηκαν παραπάνω. Οι μαθητές/τριες θα επεξεργαστούν τα αποσπάσματα, τα οποία αφορούν στην αλληλογνωριμία ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και δίνουν τη δυνατότητα να καλλιεργηθούν πρακτικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας, όπως: η έναρξη μιας συζήτησης, η

αντιστάθμιση δυσκολιών με γεμίσματα, η επιδιόρθωση διαπολιτισμικών παρερμηνειών, η αναζήτηση διευκρινήσεων κ.ά.

Πίνακας 2: Γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες

ΜΕΡΟΣ	ΑΝΘΡΩΠΟΙ	ΤΡΟΠΟΣ	ΓΛΩΣΣΑ
			Ελληνικά
			Deutsch
			 Αραβικά

Σύννεφο αναστοχασμού

- Να μπορώ να διαμεσολαβώ μεταξύ δύο πολιτισμών και να επιλύω διαφωνίες
- Να ζητώ διευκρινίσεις για ό, τι δεν καταλαβαίνω
- Να συνεργάζομαι στο πλαίσιο διαπολιτισμικών συζητήσεων

Συγκεκριμένα, σε όλες τις περιπτώσεις, οι μαθητές/τριες αφού χωριστούν σε πέντε (5) ομάδες των τεσσάρων (4) ατόμων, θα προσπαθήσουν να εντοπίσουν τις στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας και να τις καταγράψουν δίπλα από κάθε παράδειγμα στο υπάρχον πλαίσιο (Παράρτημα). Όταν ολοκληρώσουν την αναζήτηση, θα ανακοινώσουν στην ολομέλεια τα αποτελέσματα. Σ' αυτό το σημείο ο/η εκπαιδευτικός θα θέσει και κάποια ερωτήματα τα οποία οι μαθητές/τριες θα επεξεργαστούν σε ομάδες (μία ερώτηση η κάθε ομάδα):

- Πώς φαίνεται να είναι οι σχέσεις των διαφόρων ηρώων στα διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια;
- Ποιες φαίνεται να είναι οι βασικές και κοινές στρατηγικές τους για να επικοινωνήσουν;
- Μπορείτε να φανταστείτε τι γίνεται ανάμεσα στους ήρωες μετά την επικοινωνία τους, όπως αποτυπώνεται στα αποσπάσματα;
- Πώς θα επιλύατε εσείς τις μικρές πολιτισμικές παρεξηγήσεις που ανέκυψαν;
- Θα χρησιμοποιούσατε κάποια άλλη τακτική στη θέση των ηρώων;
- Στο τέλος, οι απαντήσεις τους οι οποίες θα έχουν καταγραφεί θα τοποθετηθούν στο πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό Dossier το οποίο θα λειτουργεί ως αποθετήριο εργασιών (Γρίβα & Κωφού, 2019, 138).

3ο και 4ο στάδιο: Σ' αυτά τα στάδια με τη συνεργασία των μαθητών/τριών και του εκπαιδευτικού, η προσοχή εστιάζεται σε συγκεκριμένες στρατηγικές που εντοπίστηκαν στο προηγούμενο στάδιο, όπως η «επιδιόρθωση» διαπολιτισμικών παρεξηγήσεων, η προσπάθεια αποκατάστασης της επικοινωνίας, η χρήση γεμισμάτων, η αναζήτηση διευκρινίσεων, οι τρόποι έναρξης και ολοκλήρωσης της συνομιλίας, η διατήρηση της συνομιλίας, η χρήση παραφράσεων και περιγραφών.
Αρχικά, στο πλαίσιο της ρητής διδασκαλίας και μοντελοποίησης των στρατηγικών οι μαθητές/τριες θα συγκροτήσουν με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού έναν πίνακα με στρατηγικές συνοδευόμενες από παραδείγματα που εντόπισαν στα αποσπάσματα ή αλλά παρόμοια που μπορούν να σκεφτούν, ο οποίος θα αξιοποιηθεί ως οδηγός στις παρακάτω δραστηριότητες. Ο πίνακας θα δημιουργηθεί με τη χρήση του Word στα προσωπικά tablet των μαθητών/τριών (Πίνακας 3: Μοντελοποίηση στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας).

Ακολούθως, οι μαθητές/τριες θα συμμετάσχουν σε επικοινωνιακές/ βιωματικές δραστηριότητες εν είδει σεναρίων (που θα τους δοθούν τυπωμένα) που βασίζονται στην πλοκή των μυθιστορημάτων, δουλεύοντας και πάλι σε ομάδες.Οι δραστηριότητες αυτές ανταποκρίνονται στους στόχους που ορίζει το ΚΕΠΑ (Κάντζου & Σταμούλη, 2014: 14-19) σχετικά με την ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων μέσω συζήτησης για θέματα οικεία από την καθημερινή ζωή, όπως περιγράφηκε στο θεωρητικό πλαίσιο.

1η δραστηριότητα- σενάριο. Παιχνίδι ρόλων

Εσύ και η οικογένεια σου μετακομίζετε στην πόλη όπου μένει ο Αλ και πηγαίνετε στο ίδιο σχολείο με αυτόν. Από τις πρώτες μέρες παρατηρείτε πως είναι

περιθωριοποιημένος από τους/τις συμμαθητές/τριες. Αποφασίζετε να καλέσετε όλους/ες τους/τις συμμαθητές/τριες σπίτι σας για να γνωριστείτε καλύτερα και με απώτερο σκοπό να εντάξετε και τον Αλ στην παρέα σας. Γράψτε πιθανούς διαλόγους ανάμεσα σε εσάς, στους/στις συμμαθητές/τριες σας και στον Αλ. Πώς θα ξεκινούσατε τη συζήτηση; Πώς πιστεύετε ότι οι συμμαθητές/τριες σας θα προσπαθούσαν να αντισταθμίσουν δυσκολίες και να επικοινωνήσουν με τον Αλ;

Πίνακας 3: Μοντελοποίηση στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Ζητώ συγγνώμη δίνοντας εξηγήσεις	Με συγχωρείς εννοούσα ότι…/ Συγγνώμη, δεν ήξερα ότι…
Ζητώ εξηγήσεις	Δηλαδή, δεν πουλάνε σε Αλβανούς μπάλες εδώ;
Επιδιορθώνω διαπολιτισμικές παρερμηνείες	Έλα τώρα, αστείο ήταν!
Κερδίζω χρόνο με 'γεμίσματα'	Ε…
Ζητώ βοήθεια ή διευκρινίσεις	Δεν καταλαβαίνω, τι θα πάθω δηλαδή;
Ζητώ από τον συνομιλητή μου να επαναλάβει	Μπορείς να πεις ξανά τη τελευταία σου φράση;
Αναλαμβάνω την πρωτοβουλία του λόγου	Ε, φίλε, δε βλέπεις που πατάς;
Διατηρώ τη συζήτηση	Αλ! Ωραίο όνομα! Χαίρομαι που σε γνωρίζω, Αλ! Εγώ είμαι ο Στέλιος από τα Φάρσαλα,…

2η δραστηριότητα- σενάριο. Δραστηριότητα επίλυσης προβλήματος- παιχνίδι ρόλων

Είστε ο Αριφ ο οποίος βρίσκει τα χαμένα αντικείμενα των συμμαθητών/τριών του στο Κουτί και αποφασίζει να τα δώσει όλα σ' αυτούς που ανήκουν. Είστε ντροπαλός, όμως, και διστάζετε και οι υπόλοιποι/ες συμμαθητές/τριες του σας αντιμετωπίζουν με καχυποψία και επιφυλακτικότητα. Πώς θα προσπαθήσετε να τους δώσατε τα χαμένα αντικείμενα και να τους πείσετε ότι τους ανήκουν και έχουν μεγάλη αξία για αυτούς; Χρησιμοποιείστε στρατηγικές για να ξεκινήσετε τη συζήτηση, να δώσετε διευκρινήσεις, να διορθώσετε παρερμηνείες και να αλληλεπιδράσετε μαζί τους.

Αυτές οι δραστηριότητες παρωθούν τους μαθητές/τριες να αξιοποιήσουν μια ποικιλία στρατηγικών, να μπουν στη θέση του άλλου, να μετατραπούν σε διαπολιτισμικούς διαμεσολαβητές, να κατανοήσουν τον πολιτισμό τους και τον πολιτισμό των άλλων μέσω της συνεργασίας και της επικοινωνίας (Kramsch, 1993). Τέλος, αυτές οι δραστηριότητες θα τοποθετηθούν στο πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό Dossier (Γρίβα & Κωφού, 2019, 138).

5ο στάδιο. Στο στάδιο αυτό οι ήδη κατεκτημένες από τους/τις μαθητές/τριες στρατηγικές μεταφέρονται σε νέα πλαίσια.

1η δραστηριότητα- 4 ώρες: Αρχικά, οι μαθητές/τριες θα κληθούν σε συνεργασία και με τον καθηγητή της Πληροφορικής να δημιουργήσουν μια «Ψηφιακή Ιστορία» (Smedaetal., 2014), της οποίας η εκπαιδευτική αξία αναδείχθηκε στα θεωρητικά στοιχεία της εργασίας, αξιοποιώντας τους ήρωες των μυθιστορημάτων και

χρησιμοποιώντας το ψηφιακό λογισμικό StoryboardThat (https://www.storyboardthat.com/).

Εικόνα 1: Από το βιβλίο «Το κουτί» σελ. 31

Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι γίνουν οι ίδιοι δημιουργοί-συναισθηματικοί μετέχοντες, καθώς μέσω της εφαρμογής δημιουργείται μια σχέση ταύτισης του ήρωα και του δημιουργού και μπαίνουν στη θέση των άλλων αποκτώντας διαπολιτισμική ενσυναίσθηση (Bratitsis & Prappas, 2018). Ο/Η κάθε μαθητής/τρια επιλέγει έναν ήρωα τον οποίο θα αναλάβει να «δομήσει», να επιλέξει δηλαδή την εξωτερική του εμφάνιση (στο λογισμικό StoryboardThat δίνονται πολλές επιλογές εξωτερικών χαρακτηριστικών) και τα στοιχεία της προσωπικότητάς του. Στη συνέχεια, στο πλαίσιο της ομάδας τα άτομα θα φτιάξουν ιστορίες γνωριμίας και φιλίας, αξιοποιώντας τις στρατηγικές που γνωρίζουν και τους πίνακες που συγκροτήθηκαν σε προηγούμενα στάδια. Η κάθε ιστορία θα μπορούσε να περιλαμβάνει ήρωες και από τις τρεις ιστορίες με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν και «Ιστοριοσαλάτες». Για παράδειγμα, «Η συνάντηση του Αλ και του Αρίφ».

2η δραστηριότητα-4 ώρες. Οι μαθητές/τριες σε συνεργασία και με τον καθηγητή της Γυμναστικής θα οργανώσουν κινητικά/θεατρικά παιχνίδια στο οποία θα αξιοποιήσουν τις λεκτικές (σύμφωνα με τον πίνακα που έχει συγκροτηθεί σε προηγούμενο στάδιο) και εξωλεκτικές στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Αρχικά, θα επιλέξουν ο καθένας/η καθεμιά από έναν ήρωα τον οποίο θα ενσαρκώσουν. Ο/Η καθηγητής/τρια θα ανακοινώσει πέντε (4) επικοινωνιακές περιστάσεις παρμένες από το την ταινία και τα μυθιστορήματα, τις οποίες θα δραματοποιήσουν οι μαθητές/τριες χωρισμένοι/ες σε ομάδες.

- Πρώτη μέρα στη σχολική τάξη
- Στο προαύλιο του σχολείου
- Στη γειτονιά
- Στο super market

Για την υλοποίηση των δραματοποιήσεων θα δοθεί τυπωμένος ο παρακάτω πίνακας με στρατηγικές εξωλεκτικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Πίνακας 4: Εξωλεκτική επικοινωνία. Πηγή εικόνων: www.google.gr):

Πριν οι μαθητές/τριες προχωρήσουν στη δραματοποίηση θα κληθούν να συζητήσουν για τη σημασία της εξωλεκτικής επικοινωνίας σε διάφορους πολιτισμούς, ώστε να δημιουργήσουν κάποιες παρεξηγήσεις και να προσπαθήσουν να τις επιλύσουν με τη χρήση στρατηγικών. Οι δραματοποιήσεις με τη συναίνεση των γονέων των μαθητών/τριών θα βιντεοσκοπηθούν και θα κατατεθούν στο πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό Dossier (Γρίβα & Κωφού, 2019, 138).

6ο στάδιο: Το στάδιο αυτό είναι αφιερωμένο στην αξιολόγηση η οποία βέβαια εφαρμόστηκε από την αρχή του project. Συγκεκριμένα, σ' αυτό το στάδιο θα εφαρμοστεί το διαπολιτισμικό/πολύγλωσσο διαβατήριο το οποίο θα παρέχει μια εικόνα της πολυπολιτισμικής επάρκειας των μαθητών/τριών μέσω μιας διαδικασίας αυτοαξιολόγησης (Γρίβα & Κωφού, 2019, 139- 142). Για την αυτοαξιολόγηση θα αξιοποιηθεί με κάποιες τροποποιήσεις η Κλίμακα αξιολόγησης των δηλώσεων «μπορώ να πετύχω» (βασισμένη στο έγγραφο του C.E.F.R (2018) (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 4: Εξωλεκτική επικοινωνία

Χειρονομίες άρνησης, αποδοχής πρόσκλησης	
Γνέψιμο του κεφαλιού	
Εγγύτητα/Απόσταση σε σχέση με τον συνομιλητή	
Μορφασμοί χαράς, αμφισβήτησης κ.ά.	
Σταυρωμένα χέρια	

Σφιγμένα χείλη	
Τρίψιμο χεριών	

4. Επίλογος

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να σχεδιαστεί ένα διαθεματικό project με σκοπό την καλλιέργεια στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Μέσω του προτεινόμενου project αναμένεται οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν, να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Δίνονται μέσω του project στους μαθητές/τριες ευκαιρίες, όπως ενδεικτικά στην περίπτωση των σεναρίων και του κινητικού παιχνιδιού να μετατραπούν σε πολιτισμικούς διαμεσολαβητές. Παράλληλα, με την ανάπτυξη στρατηγικών φαίνεται να μπορούν να αναπτυχθούν και ψηφιακές δεξιότητες, καθώς οι μαθητές/τριες δύνανται να έρθουν σε επαφή με ένα ψηφιακό λογισμικό, αναπτύσσοντας τον ψηφιακό τους γραμματισμό (digital literacy). Καθ' όλη τη διάρκεια του project, οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με μια μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης, το Διαπολιτισμικό Portfolio, μέσω του οποίου ελέγχουν την ύπαρξη προηγούμενων γνώσεων σε σχέση με τις στρατηγικές, συγκεντρώνουν όλο το υλικό τους στο Dossier στο οποίο μπορούν να ανατρέχουν σε μελλοντικές στιγμές και αυτοαξιολογούνται αποτιμώντας τι πέτυχαν.

Πέρα από τις δεξιότητες και μέσω της εφαρμογής των στρατηγικών φαίνεται να προωθείται η αμφισβήτηση παραδεδομένων και κυρίαρχων αξιολογικών αντιλήψεων για τους πολιτισμούς και τους φορείς τους. Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν στον πολιτισμό «των άλλων» και να αποτιμήσουν θετικά τη διαφορετικότητα, αποκτώντας παράλληλα σεβασμό, ευαισθησία και ενσυναίσθηση. Η αποδοχή της ετερότητας στο πλαίσιο πολυπολυτισμικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων σε θεωρητικό επίπεδο έχει καλλιεργηθεί σε μεγάλο βαθμό. Ζητούμενο παραμένει η αποτελεσματική εφαρμογή στην πράξη στο πλαίσιο της οποίας εντάσσεται και ο σχεδιασμός του παρόντος project. Η εκπαίδευση μπορεί να καταστεί χώρος συγκρότησης ταυτοτήτων και συμφιλίωσης με νέες συλλογικότητες (Νικολάου, 2006, 88).

Πίνακας 5: Κλίμακα αξιολόγησης «μπορώ να πετύχω

Διαπολιτισμική Επικοινωνία	Αποτελεσματικά	Ικανοποιητικά	Βασικό Επίπεδο

Μπορώ να επιλύω παρανοήσεις κατά την επικοινωνία και διάδραση ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό προφίλ.			
Μπορώ να διευκολύνω την επικοινωνία με τη χρήση λεκτικών και εξωλεκτικών στρατηγικών.			
Μπορώ να χρησιμοποιώ τεχνικές για να ξεκινήσω και να ολοκληρώσω μια συνομιλία.			
Μπορώ να εξηγήσω τα δικά μου πολιτισμικά χαρακτηριστικά και να κατανοήσω των άλλων.			
Μπορώ να διαμεσολαβώ ανάμεσα σε άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό προφίλ και να δίνω εξηγήσεις.			
Μπορώ να χρησιμοποιώ μια ποικιλία στρατηγικών στα καθημερινά επικοινωνιακά περιβάλλοντα.			

Το συγκεκριμένο διαθεματικό projectκινείται σε θεωρητικό πλαίσιο και δεν αποτελεί μια πρακτική εφαρμογή, γεγονός που αποτελεί περιορισμό ως προς την εξαγωγή συγκεκριμένων ευρημάτων. Βέβαια, προσφέρει υλικό και ιδέες για την καλλιέργεια στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας, συνδυάζοντας τις Νέες Τεχνολογίες και τη διαθεματικότητα, το οποίο θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε τάξη στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, με τις κατάλληλες πάντα προσαρμογές στις μαθησιακές συνθήκες. Συμβάλει στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς εναρμονίζεται με τις σύγχρονες επιταγές αλλαγής μαθησιακής κουλτούρας και συγκεκριμένα με τη διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση (Καλδή &Κόνσολας, 2016, 181).Επίσης, εντάσσεται στον επιστημονικό διάλογο για τη σημαντικότητα και αναγκαιότητα δημιουργίας παρωθητικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την καλλιέργεια στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αυτενέργειας (Γρίβα & Κωφού, 2020, 342- 343).Επέκταση της παρούσας εργασίας θα ήταν η εφαρμογή του σε πραγματικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ώστε να προκύψουν αποτελέσματα και να επιτευχθεί μια σύγκριση αρχικών προσδοκιών, ερευνητικών ερωτημάτων και ευρημάτων.

Βιβλιογραφία

Alter, J. (1985). Προς τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο S. Doubronsky &T. Todorov, *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας* (μτφ. Ι.Ν. Βασιλαράκης). Συνέδριο του Σεριζί (σ.63-74). Αθήνα: Επικαιρότητα.

Barnett, G.A. & Lee, M. (2003). *Issues in Intercultural Communication Research. In Cross- Cultural and Intercultural Communication.* Sage Publishing.

Bratitsis, T.,*Prappas*, I., (2018). Current Trends in Digital Storytelling: Research & Practices. *International Digital Storytelling Conference*, Zante, Greece.

Γρίβα, Ε. & Κωφού, Ιφ. (2019). *Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Γρίβα, Ε. & Κωφού, Ιφ. (2020). *Στρατηγικές Γλωσσικής Κατάκτησης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας. Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh. J., Royalty, A., Hornstein, M. (2010). Destination, Imagination and the Fires Within: Design Thinking in a Middle School Classroom. *International Journal of Art & Design Education*, *29*, 37-53.

Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Addison Wesley.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education, 10*(3), 241-266.

Dogan, B. & Robin, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. *Technology and Teacher Education Annual* 19(2), 902- 907.

European Commission (2012). *Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance*. Strasburg.

Καλδή, Σ. & Κόνσολας, Μ. (2016). *Διδακτική μέθοδος project και διαθεματικότητα. Θεωρία, έρευνα, πράξη.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Κάντζου, Β. & Σταμούλη, Σ. (2014). «Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για την Εκμάθηση, τη Διδασκαλία και την Αξιολόγηση των Γλωσσών: Συνοπτική Παρουσίαση». Στο Μ. Ιακώβου (επιμ.), *Επιμορφωτικός Οδηγός: Γενικές Αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ, 14-21.

Κουρκούτας, Η. (2010). Ψυχαναλυτική προσέγγιση των παραμυθιών και η χρήση παιδικών ιστοριών στην Ψυχοθεραπεία και την Ειδική Αγωγή. Στο Μ. Πουρκός (επιμ). *Τέχνη Παιχνίδι Αφήγηση. Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*(σ. 481- 521). Αθήνα.

Kay, K. & Greenhill, V. (2011). Twenty-First Century Students Need 21st Century Skills. In *Bringing Schools into the 21st Century*, 41-65. Ανακτήθηκε από:DOI:10.1007/978-94-007-0268-4_3

Kurylo, A. (2013). *Inter/ Cultural Communication: Representation and Construction of Culture*. SAGE Publications.

Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education, 13*(1), 37-48. Ανακτήθηκε από: DOI: 10.1080/14675980120112922.

Mariani, L. (2013). Intercultural communication strategies for learner autonomy. In M. Menegale (Ed.), *Autonomy in language learning: Getting learners actively involved.* Canterbury: IATEFL.

McCabe, A. (1997). Cultural background and storytelling: A review and implications for schooling. *The Elementary School Journal, 97*(5), 453-473.

Mello, R. (2001). The Power of Storytelling: How Oral Narrative Influences Children's Relationships in Classrooms. *International Journal of Education & the Arts, 2*(1).

Νικολάου, Γ. (2006). Διαπολιτισμική Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη. Στην *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,19* (σ. 73-88). Ιωάννινα.

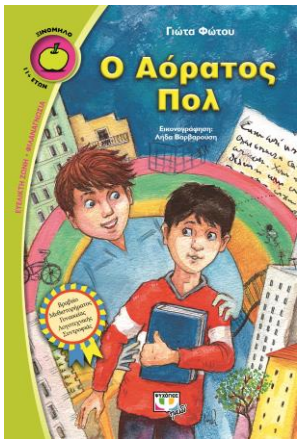
Paley, V.G. (1990). *The boy who would be a helicopter: The uses of storytelling in the classroom.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments, 1*(1), 1-21.

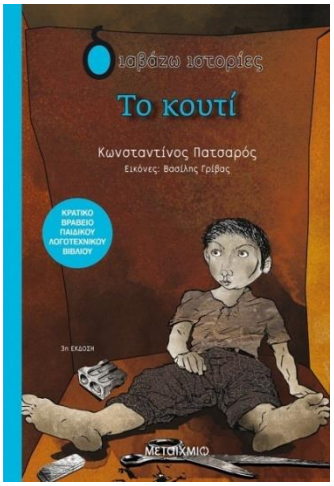
Παράρτημα

Παράρτημα 1



Ο μικρός Αλ, ένα παιδί από την Αλβανία, φεύγει από την πατρίδα του και έρχεται να ζήσει με τους γονείς του στην Ελλάδα. Τα όνειρα και οι προσδοκίες του όμως γρήγορα γκρεμίζονται όταν αντιμετωπίζει την απόρριψη και την αδιαφορία των συμμαθητών και της δασκάλας του. Μόνος και απογοητευμένος, εγκαταλείπει κάθε προσπάθεια να ενταχθεί στο νέο περιβάλλον ώσπου γνωρίζει ένα νέο φίλο, τον Πολ. Ποιος είναι όμως αυτός ο μυστηριώδης φίλος; Πού μένει; Γιατί δεν του δίνει κανείς σημασία εκτός από τον Αλ; Γιατί εξαφανίζεται έτσι ξαφνικά; Ένα θαυμάσιο μυθιστόρημα για τη διαφορετικότητα και τις ανθρώπινες σχέσεις.

Πηγή: https://www.psichogios.gr/el/o-aoratos-pol.html



Ο Αρίφ, ο ήρωας της ιστορίας, είναι ένα παιδί έντεκα χρονών που πηγαίνει στην έκτη δημοτικού. Μέσα στην τάξη νιώθει ότι είναι ένα περίεργο πλάσμα από άλλον πλανήτη, με τρεις κεραίες για μάτια, δορυφορική μύτη, έξι προβοσκιδοαυτιά για τράβηγμα και έναν σβέρκο διάδρομο προσγείωσης για γήινες σφαλιάρες και μολύβια.Όλα αλλάζουν όμως, όταν μια μέρα ξεχνά το μολύβι του στο σχολείο. Τότε θα βάλει για πρώτη φορά το χέρι του μέσα στο κουτί με τα χαμένα αντικείμενα της τάξης...

Πηγή:https://www.metaixmio.gr/el/products/%CF%84%CE%BF%CE%BA%CE%BF%CF%85%CF%84%CE%AF

Παράρτημα 2

Αποσπάσματα- Ο Αόρατος Πολ σελ. 82- 84

Ο Αόρατος Πολ και ο Αλ συζητούν.

Αλ: Λοιπόν, άκου! Έχω μαζέψει χρήματα από το χαρτζιλίκι μου και θέλω να αγοράσω μια μπάλα του βόλεϊ για να παίζουμε, του εκμυστηρεύτηκα ένα μεσημέρι.

Πολ: Μπράβο, καλό παιδί! Λοιπόν, λέω να ζητήσουμε την άδεια από τους γονείς μας και να πάμε μαζί αύριο, μετά το μάθημα, να την αγοράσουμε.

Αλ: Αχ, όχι! Εγώ δεν πηγαίνω για ψώνια, θα καταλάβουν ότι είμαι Αλβανός.

Πολ: Δηλαδή, δεν πουλάνε σε Αλβανούς μπάλες εδώ;

Αλ: Δεν ξέρω αν πουλάνε μπάλες σε Αλβανούς, ξέρω όμως ότι δε συμπαθούν τους ξένους.

Ζητώ εξηγήσεις

Πολ: Σώπα! Δηλαδή, σου έδειξαν ότι δε σε συμπαθούν;

Αλ: Μέσα στο σχολείο μου το έδειξαν. Έξω δε γνωρίζω κανέναν.

Πολ: Αφού δε γνωρίζεις κανέναν, πώς ξέρεις ότι δε σε συμπαθούν;

Αλ: Μπορεί να κάνω λάθος, δεν ξέρω... Στο σχολείο οι συμμαθητές μου θεωρούν τους Αλβανούς κλέφτες. Μάλλον το ίδιο σκέφτονται και οι γονείς τους... Νομίζω ότι το ίδιο θα σκέφτονται όλοι.

Πολ: Σκέφτεσαι αν κλέψεις τη μπάλα;

Αλ: Φίλε, θα θυμώσω...

Πολ: Έλα τώρα, αστείο ήταν! Πρέπει να σου πω όμως ότι δε συμφωνώ καθόλου με αυτά που λες. Αν δεν γνωρίσεις κάποιους, αν δε μάθουν ποιος είσαι, πώς μπορείς να λες αν σε συμπαθούν ή όχι;

Επιδιορθώνω διαπολιτισμικές παρερμηνείες

Αλ: Τα παιδιά στο σχολείο...

Πολ: Φταις και εσύ για τα παιδιά στο σχολείο, μεγάλε! Αντί να επιμείνεις, να τους δώσεις να καταλάβουν το λάθος τους, έπαψες να μιλάς σαν να ήσουν φταίχτης.

Ο Αλ επισκέπτεται το γαλακτοπωλείο.

Το ίδιο απόγευμα, όταν η μαμά μού είπε ότι πρέπει να βγει για να αγοράσει γάλα, έδειξα πρόθυμος να πάω εγώ.

Αλ: Θα ήθελα ένα λίτρο γάλα, είπα στον κύριο που είχε το γαλακτοπωλείο της γειτονιάς.

Γαλακτοπώλης: Ορίστε το γάλα και μια καραμελίτσα για σένα, μου είπε γελαστός.

Θεώρησα ότι με πέρασε για Ελληνόπουλο. Τον κοίταξα με θάρρος στα μάτια.

Αλ: Εγώ είμαι ο Αλ από το Ελμπασάν της Αλβανίας, έχω λίγους μήνες μόνο εδώ, μένω στον παρακάτω δρόμο και δε μιλώ ακόμα καλά τα Ελληνικά.

Σχεδιάζω τι θα πω και πως ανάλογα με τον συνομιλητή μου

Γαλακτοπώλης: Αλ! Ωραίο όνομα! Χαίρομαι που σε γνωρίζω, Αλ! Εγώ είμαι ο Στέλιος από τα Φάρσαλα, μια κοντινή πόλη και μένω εδώ τέσσερα χρόνια τώρα. Δε μιλάω καθόλου Αλβανικά!

Διατηρώ τη συζήτηση, δείχνω πως κατανοώ το πολιτισμικό περικείμενο

Έκοψε ένα κομμάτι από ένα γλυκό που είχε στη γυάλινη προθήκη και μου το πρόσφερε.

Γαλακτοπώλης: Για να γιορτάσουμε τη γνωριμία μας, θα σε κεράσω φαρσαλινό χαλβά. Κάνω τον καλύτερο από όλους στην περιοχή.

Τον πήρα, τον ευχαρίστησα και αφού του είπα ότι θα του φέρω κάποια μέρα να δοκιμάσει το ρεβανί που κάνει η μαμά μου, γύρισα σπίτι μου πολύ χαρούμενος. Ο κύριος Στέλιος ήταν ο πρώτος Έλληνας φίλος μου.

<u>Αποσπάσματα- Το κουτί σελ. 27-29</u>

Ο Αρίφ γνωρίζει τα αντικείμενα του κουτιού και συγκεκριμένα το ψαλίδι και τους κανόνες του κουτιού.

Ενώ προσπαθούσα να συνεφέρω τη γόμα που κρεμόταν επάνω μου, ξαφνικά το ψαλίδι όπου στηριζόμουν άρχισε να κουνιέται…

-Ε, φίλε, δε βλέπεις που πατάς; Με ξέρανες τόση ώρα, είπε το ψαλίδι με μια αγριοφωνάρα και αμέσως κουνήθηκε για να σηκωθεί όρθιο.

Ξεκινώ τη συνομιλία

-Συγγνώμη, δεν ήξερα ότι…

Ζητώ συγγνώμη δίνοντας εξηγήσεις

-Αγενέστατος όπως όλοι τελευταία. Ούτε να ξεκουραστεί δεν μπορεί πια κανείς. Κάθε μέρα πετάνε μέσα ό,τι μπορείς να φανταστείς. Και αυτοί που έρχονται εδώ νομίζουν

ότι είναι το σπίτι τους. Ό, του κατέβει κάνει ο καθένας. Για έλα να σε δω καλά εσένα. Χμ… Πρώτη φορά βλέπω κάτι τέτοιο. Ποιού είσαι εσύ;
-Δεν είμαι κανενός. Με λένε Αρίφ. Δεν ξέρω πως βρέθηκα εδώ μέσα.

Συνεχίζω με νέα τακτική

Αποκλείεται να μην είσαι κάποιου. Κάποιος σε είχε, σε έχασε, κάποιος άλλος σε βρήκε και σε πέταξε εδώ μέσα. Κοίτα να σουλουπωθείς, γιατί δε σε βλέπω καλά. Νομίζω ότι δε θα έχεις καλά ξεμπερδέματα.
-Δεν καταλαβαίνω, τι θα πάθω δηλαδή;

Ζητώ διευκρινίσεις

Δε το ξέρεις; Εντάξει, άκου λοιπόν για να μαθαίνεις:
Το κουτί σε υποδέχεται,
το κουτί σε βοηθάει,
το κουτί σε βαριέται,
στον τοίχο σε κολλάει,
και εκεί πάντα σε παρατάει.
-Εξακολουθώ να μην καταλαβαίνω.
-Θα σου εξηγήσω, μη φοβάσαι.
[…]
<u>Σελ. 41- 44</u>
Η επικοινωνία μεταξύ του Αρίφ και της Μαρίας.
Πριν ακόμα σταματήσει να χτυπάει το κουδούνι, πριν ακόμα σταματήσει να μιλάει η δασκάλα, έστριψα προς το πίσω θρανίο και. χωρίς να ξέρω τι θέλω να πω, άρχισα να μιλάω. Αλλά με το που κοίταξα το πρόσωπο της Μαρίας, μπέρδεψα τα λόγια μου…
-Γειακαβρήτημαγό σου μεράτοπρωί
Η Μαρία με κοίταξε απορημένη, με ένα βλέμμα: «Καλά, πάει αυτός, τον χάσαμε».
Και τότε συνέβη κάτι σαν και αυτό που έγινε όταν στάθηκα το πρωί μπροστά στον καθρέφτη. Τα μάτια μου, ευτυχώς, συνήθισαν το μαγικό καστανόξανθο φως που ερχόταν επάνω τους, το μυαλό μου ξεμπλόκαρε και άρχισα να μιλάω σαν άνθρωπος…
-Ε… ήθελα να πω ότι είδα ένα όνειρο με τη γόμα σου χθες το βράδυ. Αυτή εδώ δεν είναι η γόμα σου;
-Ναι, αυτή είναι. Που τη βρήκες;
-Στο όνειρο μου… Ε… στο κουτί με τα χαμένα τη βρήκα.
-Δε σε καταλαβαίνω.
[…]

Χρησιμοποιώ γεμίσματα για να κερδίσω χρόνο και αποκαθιστώ το νόημα

-Έγινε κάτι περίεργο. Δεν μπορώ να το εξηγήσω ακόμη. Είδα στο όνειρό μου ότι η γόμα σου ήταν μέσα στο κουτί και σήμερα το πρωί την έβγαλα και να τη.

-Εντάξει, ευχαριστώ, απάντησε έκπληκτη.
[…]
-Η γόμα σου με παρακάλεσε να σου πω κάποια πράγματα.
-Πάλι δεν καταλαβαίνω. Σου μίλησε η γόμα μου;
-Ναι, μου μίλησε… Στον ύπνο μου.
- Και τι σου είπε; ρώτησε η Μαρία χαμογελώντας.
Εντωμεταξύ οι κολλητές της είχαν έρθει κοντά μας. Η Νεφέλη τράβηξε τη Μαρία από το χέρι και της είπε:
-Έλα τι κάθεσαι εδώ; Πάμε διάλειμμα.
-Πηγαίνετε εσείς, θα κάτσω λίγο με τον Αρίφ και θα σας βρω μετά.

Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Ανάλυση των απόψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου

Αθανάσιος Μπασούνας
Εκπαιδευτικός
basounas@sch.gr
Μαρία Σακελλαρίου
Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
marisak@uoi.gr
Σταυρούλα Τζίμα
ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
stzima@uoi.gr

Περίληψη
Η παρούσα εργασία μελετά τις απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Η έρευνα βασίστηκε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της Περιφέρειας Ηπείρου. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο της αξιολόγησης των μαθητών στην διδασκαλία και τη μάθηση. Δεν είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο που εφαρμόζεται η αξιολόγηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εντοπίζουν σημαντικά προβλήματα και δυσλειτουργίες. Οι ίδιοι χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο παραδοσιακές τεχνικές. Εκτιμούν τις δυνατότητες των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, όμως εντοπίζουν σημαντικά εμπόδια στη χρήση τους, με κύριο πρόβλημα την έλλειψη χρόνου. Επίσης θεωρούν απαραίτητη τη συστηματική επιμόρφωση και οργανωμένη στήριξη των εκπαιδευτικών, για να μπορέσουν να καθιερωθούν οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση. Τέλος, στο ζήτημα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας που εφαρμόστηκε στα σχολεία λόγω COVID-19, θεωρούν ότι δεν είναι εφικτή η αντικειμενική, έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση μαθητή, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εναλλακτική αξιολόγηση, εξ αποστάσεως διδασκαλία, COVID-19

Abstract
The present work studies and analyzes the perceptions and practices of Secondary Education teachers regarding student assessment. The study was based on semi-structured interviews with teachers in the region of Epirus (Northwest Greece). The research findings indicate that teachers appreciate the role of assessment in the learning process. They believe that the traditional way of assessment applied in schools nowadays causes problems and dysfunctions, but they mainly use traditional

forms of assessment. They are positive about the alternative forms of evaluation, but they make little use of them, mainly due to the time they require. They believe that systematic training and organized support of teachers are to establish alternative forms of assessment in Greek education. Finally, on the issue of distance learning used due to the COVID-19, they consider that an objective, valid and reliable assessment of students is not feasible.

Keywords: Student assessment, secondary education, alternative assessment, remote teaching, COVID-19

0. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών είναι από τα ιδιαίτερα σημαντικά συστατικά της μαθησιακής διαδικασίας. Η αξιολόγηση στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διαχειριστική λειτουργία της (βαθμολόγηση, γραπτές εξετάσεις, ιεράρχηση των μαθητών) και λιγότερο στην διαμορφωτική, δηλαδή στην προσπάθεια βελτίωσης τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης γενικότερα (Ματσαγγούρας, 1997). Αυτή η μορφή αξιολόγησης συχνά είναι αναποτελεσματική, ενώ δημιουργεί ιδιαίτερο άγχος και πίεση στους μαθητές. Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα και γενικά η σύγχρονη παιδαγωγική προωθούν την χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, με έμφαση στη διαμορφωτική λειτουργία και στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή, ο οποίος δεν είναι απλός αποδέκτης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Η παρούσα εργασία μελετά τις απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας της Ηπείρου σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και ειδικά την αξιοποίηση της εναλλακτικής αξιολόγησης. Στόχος είναι η σε βάθος κατανόηση των συνθηκών και προϋποθέσεων που θα επέτρεπαν την αλλαγή στη φιλοσοφία της αξιολόγησης. Χρησιμοποιείται ποιοτική έρευνα, με ανάλυση περιεχομένου συνεντεύξεων εκπαιδευτικών. Η έρευνα μελετάει και τις συνθήκες αξιολόγησης στη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ή εξ αποστάσεως διδασκαλία) που εφαρμόστηκε όταν τα σχολεία έκλεισαν για μεγάλα χρονικά διαστήματα λόγω πανδημίας από τον COVID. Να σημειώσουμε ότι στη συνέχεια του κειμένου για λόγους συντομίας και καλύτερης αναγνωσιμότητας χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος. Για παράδειγμα, η φράση «ο μαθητής» εννοεί «ο/η μαθητής/τρια».

1. Θεωρητικό υπόβαθρο και πλαίσιο έρευνας

1.1. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση επικεντρώνεται στην βαθμολόγηση στα δύο τετράμηνα και στα αποτελέσματα των γραπτών εξετάσεων στο τέλος του σχολικού έτους. Οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι μαθητές και οι γονείς, δίνουν μεγάλη έμφαση στη γραπτή εξέταση που πραγματοποιείται κάθε τετράμηνο και στην αριθμητική βαθμολογία.

Χρησιμοποιούνται παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης, ενώ η διαμορφωτική αξιολόγηση και η παροχή ανατροφοδότησης για την πορεία κάθε μαθητή δεν τυγχάνουν αντίστοιχης προσοχής. Πέρα από τις τεχνικές αξιολόγησης, ένα σημαντικό ζήτημα είναι και τα χρησιμοποιούμενα μέσα απόδοσης και αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος (Αθανασίου, 2000). Η αποτύπωση μπορεί να είναι ποσοτική (βαθμολόγηση) ή ποιοτική (περιγραφική αξιολόγηση). Ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα είναι ο καθορισμός των κριτηρίων, δηλαδή των κανόνων, αρχών και μεγεθών με βάση τα οποία περιγράφονται ή μετρώνται τα χαρακτηριστικά της επίδοσης των μαθητών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή είναι ένα δύσκολο έργο, καθώς επιχειρεί να αποδώσει αξία σε ανθρώπινες ικανότητες, δεξιότητες και προσπάθειες και γίνεται πιο δύσκολο όταν επιχειρείται η περιγραφή με έναν αριθμό (βαθμό). Η βαθμολόγηση, δηλαδή η ποσοτική εκτίμηση ποιοτικών χαρακτηριστικών, δεν μπορεί από μόνη της να πληροφορήσει για την ποιότητα και ποσότητα της σχολικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 1997). Η βαθμολογική κατάταξη δημιουργεί πίεση και άγχος στους μαθητές και τις οικογένειές τους και οι μαθητές με χαμηλούς βαθμούς χαρακτηρίζονται «ανάξιοι» κοινωνικά (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Η ελληνική πραγματικότητα δείχνει ότι το σύστημα αξιολόγησης παρουσιάζει αδυναμίες και προβλήματα και συχνά έχει αρνητικές επιπτώσεις στους μαθητές (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2019, Αθανασίου, 2000).

Έχοντας αναγνωρίσει τα προβλήματα και τις δυσλειτουργίες της παραδοσιακής αξιολόγησης, τα αναλυτικά προγράμματα και οι επίσημες οδηγίες διδασκαλίας (ΙΕΠ και Υπουργείο Παιδείας) προωθούν την ολιστική αξιολόγηση και προτείνουν την αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων παράλληλα με τις παραδοσιακές. Επίσης, προτείνεται ο συνδυασμός των καθιερωμένων βαθμών (ποσοτική απόδοση αξιολόγησης) με την περιγραφική αξιολόγηση (ποιοτική απόδοση), που θα βοηθήσει τους μαθητές να καταλάβουν την μαθησιακή τους πορεία και να τη βελτιώσουν, μειώνοντας ταυτόχρονα το υπερβολικό άγχος και την πίεση. Οι προσπάθειες αυτές δεν έχουν αποδώσει σημαντικά αποτελέσματα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης που έχουν εφαρμοστεί στο ελληνικό και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, οι νοητικοί χάρτες, οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων, ο φάκελος μαθητή κλπ.

1.2. Εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης

Ένας σημαντικός στόχος και συστατικό της εναλλακτικής αξιολόγησης είναι η ενεργός εμπλοκή των μαθητών. Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση είναι δύο μέθοδοι που βασίζονται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Η αυτοαξιολόγηση περιλαμβάνει τεχνικές με τις οποίες οι μαθητές περιγράφουν και αποτιμούν την εργασία τους και τα αποτελέσματά της. Στην ετεροαξιολόγηση οι μαθητές αξιολογούν την εργασία των συμμαθητών τους και τους παρέχουν ανατροφοδότηση,

ώστε να τη βελτιώσουν. Οι μαθητές γίνονται πιο ενεργοί και υπεύθυνοι, κατανοούν τους μαθησιακούς στόχους, μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αποδέχονται την κριτική και να παρέχουν και να αξιοποιούν την ανατροφοδότηση, ενώ αναπτύσσεται και η κριτική τους σκέψη (Ketonen, Niemenen & Hahkioniemi, 2020, Wyatt-Smith & Adie, 2019, Panadero, Brown & Strijbos, 2016).

Ο φάκελος του μαθητή (student portfolio) χρησιμοποιείται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, συχνά παράλληλα με την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση. ΟΙ μαθητές αποτιμούν τη δουλειά τους και αποφασίζουν ποια συστατικά της μέρη πρέπει να συμπεριληφθούν στον τελικό τους φάκελο καλλιεργώντας την αυτονομία και την υπευθυνότητα (Burner, 2014).

Οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκες – rubrics) είναι εργαλεία που βοηθούν την αποτίμηση εργασιών και διαδικασιών και υποστηρίζουν όλες τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης. Η κλίμακα αυτή είναι ουσιαστικά ένας πίνακας που περιγράφει τις προσδοκίες που υπάρχουν σε μια εργασία (κριτήρια, τι είναι αυτό που μετράει και καθορισμός επιπέδων ποιότητας. Η χρήση της ρουμπρίκας κατά την διαμορφωτική αξιολόγηση κινητοποιεί τους μαθητές και τους βοηθάει να εκτιμήσουν τεκμηριωμένα την εργασία τη δική τους ή των συμμαθητών τους και παράλληλα να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν (Kim, 2019, Andrade, Du & Mycek, 2010).

Μια ακόμη μέθοδος εναλλακτικής αξιολόγησης που χρησιμοποιείται αρκετά είναι οι εννοιολογικοί χάρτες (concept maps), οι οποίοι επιτρέπουν την σχηματική αναπαράσταση της γνώσης σχετικά με συγκεκριμένο θέμα ή έννοια. Απεικονίζουν το τι έχουν κατανοήσει οι μαθητές κατά τη διάρκεια μιας μαθησιακής διαδικασίας (Pruett & Weigel, 2020). Ο συνδυασμός τους με προσεγγίσεις ετεροαξιολόγησης βελτιώνει το μαθησιακό αποτέλεσμα (Dmoshinskaia, Gijlers & de Jong, 2021).

Οι συγκεκριμένες μέθοδοι αλλά και άλλες, όπως η συστηματική παρατήρηση, οι συνθετικές και δημιουργικές εργασίες, το ημερολόγιο μάθησης κ.α. δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν ένα διαφορετικό μοντέλο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Το ερώτημα της έρευνας είναι το πώς οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ηπείρου αξιοποιούν αυτές τις μεθόδους για να βελτιώσουν την αξιολόγηση και γενικότερα τη μάθηση στα σχολεία τους.

2. Μέθοδος έρευνας

2.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν η σε βάθος κατανόηση των απόψεων και πρακτικών εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ηπείρου σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και πιο συγκεκριμένα, οι πεποιθήσεις και η πρακτική τους ως προς την εναλλακτική αξιολόγηση, τόσο στην κανονική λειτουργία του σχολείου, όσο και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία λόγω της πανδημίας από τον COVID. Ειδικότερα, τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

- Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο και τη σημασία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών;
- Ποια είναι η εκτίμηση των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση όπως εφαρμόζεται σήμερα;
- Ποιοι παράγοντες καθορίζουν την αξιολόγηση των μαθητών;
- Ποιες είναι οι πρακτικές τους στην αξιολόγηση των μαθητών (τεχνικές αξιολόγησης, κριτήρια);
- Ποιες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης χρησιμοποιούν και σε ποια έκταση;
- Ποια είναι η άποψή τους για τα πλεονεκτήματα και τις δυσκολίες των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης; Ποιοι παράγοντες θα διευκόλυναν την εφαρμογή τους; Ποιον τρόπο καταγραφής του αξιολογικού αποτελέσματος θεωρούν πιο κατάλληλο, την αριθμητική βαθμολογία ή την περιγραφική διατύπωση;
- Ποια είναι η στάση τους σε σχέση με την καθιέρωση των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης και την ανάγκη σχετικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών;
- Ποια είναι η άποψή τους για την αξιολόγηση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία που πραγματοποιείται λόγω της πανδημίας: είναι αναγκαία και εφικτή η αξιολόγηση με τα μέσα που υπάρχουν; Θα μπορούσαν να βοηθήσουν οι εναλλακτικές μέθοδοι;

2.2. Η διαδικασία της συνέντευξης

Η έρευνα ακολούθησε ποιοτική προσέγγιση, και συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου ημιδομημένων συνεντεύξεων εκπαιδευτικών, με στόχο τη σε βάθος μελέτη και κατανόηση των απόψεων και πρακτικών των συμμετεχόντων (Cohen et al., 2007). Κάθε συνέντευξη βασίστηκε σε ένα σκελετό (οδηγό) με ερωτήσεις που αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα, όμως οι ερωτώμενοι είχαν τη δυνατότητα να αλλάξουν τη σειρά, να προσθέσουν επιπλέον πληροφορία ακόμη και να παραλείψουν ερωτήσεις. Η εγκυρότητα της συνέντευξης εξετάστηκε από δύο ειδικούς της αξιολόγησης που μελέτησαν τον οδηγό ερωτήσεων και σταθμίστηκε με μια συνέντευξη με έμπειρο εκπαιδευτικό, η οποία δεν συμπεριλήφθηκε στα τελικά δεδομένα.

Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με δειγματοληψία σκοπιμότητας, συμπεριέλαβε εκπαιδευτικούς σχολείων της Ηπείρου και έγινε προσπάθεια να υπάρχει αντιπροσώπευση διάφορων ειδικοτήτων και διάφορων επιπέδων εμπειρίας. Η συμμετοχή ήταν βέβαια εθελοντική. Συμμετείχαν εκπαιδευτικοί σχολείων και των τεσσάρων περιφερειακών ενοτήτων της Ηπείρου. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο τρίμηνο από τον Ιανουάριο μέχρι και τον Μάρτιο 2021. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1: Στοιχεία συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις της έρευνας

Κωδικός	Φύλο	Διδακτική εμπειρία	Ειδικότητα	Επιπλέον σπουδές	Σχολείο
Σ1	Γυναίκα	30	ΠΕ02	-	ΓΕ.Λ.
Σ2	Γυναίκα	16	ΠΕ02	Μεταπτυχιακό Δεύτερο πτυχίο	Γυμνάσιο
Σ3	Γυναίκα	19	ΠΕ02	Μεταπτυχιακό (Επιστ. Αγωγής)	ΓΕ.Λ.
Σ4	Γυναίκα	10	ΠΕ05	Διδακτορικό Μεταπτυχιακό (διδακτική)	Γυμνάσιο/ΓΕ.Λ.
Σ5	Γυναίκα	10	ΠΕ03	Μεταπτυχιακό	ΓΕ.Λ.
Σ6	Γυναίκα	21	ΠΕ78	Μεταπτυχιακό ΑΣΠΑΙΤΕ	ΓΕ.Λ.
Σ7	Άντρας	24	ΠΕ86	Μεταπτυχιακό (Εκπαίδευση) ΑΣΠΑΙΤΕ	ΓΕ.Λ./ΕΠΑ.Λ.
Σ8	Άντρας	7	ΠΕ86	ΑΣΠΑΙΤΕ	Ιδιωτικό Γυμνάσιο/ΓΕ.Λ.
Σ9	Γυναίκα	35	ΠΕ02	Διδακτορικό	Σ.Ε.Ε.
Σ10	Άντρας	13	ΠΕ04	Διδακτορικό	Γυμνάσιο
Σ11	Γυναίκα	30	ΠΕ02	Διδακτορικό 2 Μεταπ/χιακά	Σ.Ε.Ε.

Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν από 25 ως 35 λεπτά και οι περισσότερες πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά (μέσω της πλατφόρμας Webex Meeting), ενώ λίγες δια ζώσης. Ο ήχος των συνεντεύξεων καταγράφηκε ψηφιακά, μετά από συμφωνία των συμμετεχόντων, ενώ ο ερευνητής που λάμβανε τη συνέντευξη κρατούσε σημειώσεις και κατέγραφε μη λεκτικές αντιδράσεις (γέλιο, σιωπή, εκφράσεις προσώπου).

Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και αποθηκεύτηκαν σε ψηφιακή μορφή. Ακολούθησε ανάλυση του περιεχομένου, ανά ερευνητικό άξονα, με διαδοχικές αναγνώσεις και εντοπισμό των σημείων που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα.

3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων παρουσιάζονται ανά άξονα (ερευνητικό ερώτημα). Σε κάθε άξονα παρουσιάζονται τα κύρια ευρήματα και χαρακτηριστικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων.

3.1. Ρόλος και σημασία της αξιολόγησης

Ως κύριος ρόλος της αξιολόγησης των μαθητών αναδεικνύεται η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού σε σχέση με τον τρόπο διδασκαλίας, με στόχο τη βελτίωση της μάθησης. Χαρακτηριστικά δήλωσαν: *'είναι πολύ σημαντικό, με την έννοια ότι και ο καθηγητής παίρνει ανατροφοδότηση στο βαθμό που αυτή δείχνει αν η διδασκαλία*

δεν πήγε καλά' (Σ1). Μια δεύτερη βασική λειτουργία της αξιολόγησης, είναι ότι δίνει στον εκπαιδευτικό την εικόνα της προόδου του μαθητή και το βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων, τόσο κατά τη διαμορφωτική (ενδιάμεση) αξιολόγηση, όσο και με την ολοκλήρωση του μαθήματος (τελική αξιολόγηση): '*είναι ο πιο πρόσφορος τρόπος για να μπορέσει να δει την πρόοδο και την πορεία του μαθητή και τους στόχους του μέσα από αυτήν*' (Σ11). Σημαντικός θεωρήθηκε και ο ρόλος της αξιολόγησης στην κινητοποίηση και παρακίνηση του μαθητή με στόχο την προσπάθεια και τη βελτίωση. Παράλληλα, η αξιολόγηση πληροφορεί τον μαθητή για την πορεία του και συντελεί στην αυτογνωσία του.

Σε σχέση με το γενικότερο ρόλο της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα, αναγνωρίστηκε η σημασία της σε σχέση με τη βελτίωσή του αλλά από την άλλη και ως μέσο «ιεράρχησης» των μαθητών/τριών.

3.2. Η αξιολόγηση όπως εφαρμόζεται σήμερα

Ως θετικά σημεία της αξιολόγησης σήμερα αναφέρθηκαν η αξιοπιστία και αντικειμενικότητά της (έχοντας κυρίως κατά νουν τις πανελλαδικές εξετάσεις πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση): '*είναι το πλέον αξιοκρατικό σύστημα που υπάρχει στην Ελλάδα*' (Σ9). Δεύτερο πλεονέκτημα είναι η εξοικείωση και αποδοχή της από μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς: '*λειτουργεί χρόνια και είναι λίγο περασμένο στην κουλτούρα και στη συνείδηση και του μαθητή και του καθηγητή, οπότε παρέχει και κατά κάποιο τρόπο ασφάλεια*' (Σ4). Επίσης, η ευκολία εφαρμογής της, σε σχέση με μεθόδους όπως η περιγραφική αξιολόγηση.

Σε σχέση με τα αρνητικά σημεία, αυτό το οποίο τόνισαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι το γεγονός ότι η αποτύπωση του αξιολογικού αποτελέσματος απλά με ένα αριθμό (βαθμό), που δεν μπορεί να καταγράψει την συνολική μαθησιακή κατάσταση και πορεία του μαθητή. Η βαθμολόγηση δεν αποτυπώνει ουσιαστικές πτυχές της προσπάθειας και της εξέλιξης του μαθητή, καθώς δίνει έμφαση στις γνώσεις, ελέγχοντας συχνά μόνο την απομνημόνευση και όχι πιο ουσιαστικές γνωστικές δυνατότητες των μαθητών: '*είναι εντελώς τυπικό και ουσιαστικά δεν ελέγχει, δεν αξιολογεί την ουσιαστική πορεία της μάθησης, όλες τις δεξιότητες του μαθητή, ότι εστιάζεται σε πολύ πιο συγκεκριμένα σημεία, με αποτέλεσμα να αφήνει έξω πολλές παραμέτρους*' (Σ4), '*Δεν θεωρώ ότι είναι δίκαιη η βαθμολόγηση που κάνουμε, ουσιαστικά αξιολογούμε απλά αν έχουν παπαγαλίσει … τα παιδιά το συγκεκριμένο κομμάτι*' (Σ6). Η βαθμολόγηση και η αντίστοιχη κατάταξη της επίδοσης των μαθητών, δημιουργεί άγχος και πίεση στους μαθητές και στις οικογένειές τους, όπως αναφέρθηκε σε πολλές από τις συνεντεύξεις. Επίσης θεωρούν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί βασίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την βαθμολόγηση των μαθητών στην γραπτή ωριαία εξέταση κάθε τετράμηνου: '*Οι περισσότεροι βασίζονται στην ουσία στις γραπτές δοκιμασίες, αυτό είναι το πρόβλημα … τα παιδιά παλεύουν για το βαθμό και δίνουν το βάρος τους σε ένα γραπτό διαγώνισμα ή σε δύο, χάνοντας την ουσία της καθημερινής προσπάθειας και της δουλειάς*' (Σ10).

3.3. Παράγοντες που καθορίζουν τον τρόπο αξιολόγησης

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι βασικές σπουδές τους δεν περιλάμβαναν μαθήματα σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Έτσι, ο βασικότερος παράγοντας που καθορίζει τον τρόπο αξιολόγησης είναι η εμπειρία των εκπαιδευτικών: '*αυτή η συνεχής τριβή με τους μαθητές και η εμπειρία μου με βοήθησαν να αποκτήσω εγώ έναν δικό μου τρόπο*' (Σ3). Παράλληλα, προσπαθούν να εφαρμόζουν τις οδηγίες από το Υπουργείο Παιδείας και το ΙΕΠ '*οι οδηγίες είναι μία πολύ σημαντική βάση και για τον τύπο των διαγωνισμάτων και για τους στόχους του μαθήματος*' (Σ2). Η συνεργασία με συναδέλφους τους συντελεί στη διαμόρφωση του τρόπου αξιολόγησης. Τέλος, πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η προσωπική τους μελέτη και αναζήτηση καθορίζει και καθοδηγεί την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, ειδικά στους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν πολύχρονη εμπειρία.

3.4. Πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν

Η έρευνα δείχνει ότι σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν την αξιολόγηση που γνώρισαν οι ίδιοι ως μαθητές. Οι τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν είναι η προφορική εξέταση, οι εργασίες στο σπίτι και το σχολείο, σύντομα τεστ και οπωσδήποτε την υποχρεωτική γραπτή εξέταση κάθε τετραμήνου. Λίγοι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν ατομικές και ομαδικές εργασίες και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες στην αξιολόγηση.

Το βασικό κριτήριο αξιολόγησης είναι η συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και η προσπάθεια που κάνουν, σε συνδυασμό βέβαια με την επίδεσή τους στις διάφορες γραπτές δοκιμασίες: '*το σημαντικότερο είναι η προθυμία κάποιου να μετάσχει στο μάθημα, η προσπάθεια να μάθει και η θέλησή του να μάθει*' (Σ3).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν και λαμβάνουν υπόψη και άλλες δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές, όπως η συνεργασία και η προθυμία συμμετοχής σε ομαδικές εργασίες αλλά και οι ρόλοι και ευθύνες που αναλαμβάνουν στα πλαίσια συνεργατικών δραστηριοτήτων. Τέλος, λίγοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών είναι ένα ακόμη κριτήριο που αξιολογούν μαζί με όλα τα υπόλοιπα.

3.5. Αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το βαθμό που χρησιμοποιούν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης όπως ο φάκελος του μαθητή (portfolio), η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση, οι συνθετικές/δημιουργικές εργασίες, η συστηματική παρατήρηση, οι ρουμπρίκες (κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων), οι εννοιολογικούς χάρτες και το παιδαγωγικό ημερολόγιο.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν σαφή γνώση για όλες της προαναφερθείσες τεχνικές. Η μέθοδος που φαίνεται να χρησιμοποιείται περισσότερο στη διδασκαλία και την αξιολόγηση είναι η εκπόνηση ομαδικών αλλά και ατομικών εργασιών. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγησή τους μέσω διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Κάποιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αξιοποιούν διάφορες μορφές φακέλων εργασιών του μαθητή, που κατά κύριο λόγο περιορίζονται σε ένα συγκεκριμένο μάθημα και δεν έχουν πιο γενικευμένη μορφή. Η χρήση πλατφορμών ασύγχρονης διδασκαλίας κατά τα χρονικά διαστήματα εφαρμογής τηλεκπαίδευσης διευκόλυνε την ανάθεση εργασιών στους μαθητές και την δημιουργία αντίστοιχων φακέλων.

3.6. Πλεονεκτήματα και προβλήματα των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, το σημαντικότερο πλεονέκτημα των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης είναι ότι προσφέρουν πιο ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή, καθώς φωτίζουν πλευρές της προσωπικότητας και μαθησιακής πορείας του οι οποίες δεν καλύπτονται από τις συμβατικές μεθόδους. Έτσι, αναδεικνύουν τις ικανότητες και δυνατότητες του μαθητή αλλά και τις αδυναμίες και τα σημεία δυσκολίας. Επίσης φωτίζουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως εκδηλώνονται ιδιαίτερα στις ομαδικές εργασίες (συνεργασία, υπευθυνότητα, ενσυναίσθηση κ.λπ.). Ένα δεύτερο πλεονέκτημα, είναι ότι η χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης, οι οποίες εμπλέκουν πολύ πιο ενεργά τους μαθητές, βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους, τον τρόπο που μαθαίνουν και τα βοηθάει έτσι να βελτιωθούν. Επίσης, αποτελεί κίνητρο και πηγή ενδιαφέροντος αλλά και ικανοποίησης για τους μαθητές.

Αν και αναγνωρίζουν τις δυνατότητες των εναλλακτικών μεθόδων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μια σειρά από παράγοντες κάνουν πολύ δύσκολη την εφαρμογή τους, ειδικά στο Λύκειο με τις πιεστικές απαιτήσεις της διδακτέας και εξεταστέας ύλης. Ο κυριότερος παράγοντας είναι ο χρόνος που απαιτείται για την υλοποίησή τους. Επιπλέον, απαιτείται σημαντική προσπάθεια και σημαντικός χρόνο προετοιμασίας και εργασίας εκτός ωραρίου από τον εκπαιδευτικό, γεγονός που συχνά αποθαρρύνει πολλούς εκπαιδευτικούς. Ένα δεύτερο πρόβλημα, σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, είναι η έλλειψη σχετικής γνώσης και επιμόρφωσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Ο τρίτος σημαντικός περιοριστικός παράγοντας είναι η επικρατούσα κουλτούρα στη σχολική κοινότητα, δηλαδή η έλλειψη σχετικής γνώσης, εκτίμησης και αποδοχής αυτού του τρόπου αξιολόγησης από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, καθώς και την νοοτροπία ότι αξιολόγηση είναι μόνο η βαθμολογική που προκύπτει κυρίως από γραπτές εξετάσεις.

Μια επιμέρους ερώτηση στον άξονα αυτό ήταν για τον πιο αποτελεσματικό τρόπο έκφρασης και αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος, τη βαθμολογία ή την περιγραφική αξιολόγηση. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ο πιο

πλήρης τρόπος είναι ο συνδυασμός του βαθμού με την περιγραφή με κείμενο: '*στην παρούσα φάση νομίζω ένας συνδυασμός θα ήτανε μία καλή περίπτωση μεταβατική, αν αποφάσιζε κάποιος να αλλάξει τα πράγματα. Να μείνουν οι βαθμοί, γιατί όλος ο κόσμος εδώ και δεκαετίες έχει συνηθίσει σε αυτό το σύστημα με τους βαθμούς, όμως να συνοδεύεται με μια περιγραφική αξιολόγηση, τουλάχιστον ποια είναι τα θετικά ή ποια είναι τα βασικά προβλήματα που έχει ένας μαθητής*'.

3.7. Στάση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την καθιέρωση εναλλακτικής αξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στην καθιέρωση των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης και θέτουν ως απαραίτητη προϋπόθεση τη συστηματική επιμόρφωσή τους. Ορισμένοι μάλιστα θεωρούν ότι δεν μπορεί να γίνει αλλαγή στον τρόπο αξιολόγησης αν δεν αλλάξει γενικότερα ο τρόπος διδασκαλίας. Τονίζουν τη δυσκολία εφαρμογής της εναλλακτικής αξιολόγησης σε μαθήματα που διδάσκονται μία ή δύο ώρες την εβδομάδα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη τη συστηματική επιμόρφωσή τους και μάλιστα δίνοντας έμφαση στην πρακτική εξάσκηση πέρα από το θεωρητικό μέρος: '*ο καλύτερος τρόπος για να επιμορφωθούμε πάνω σε κάτι είναι μία επιμόρφωση από τους συμβούλους κυρίως, η οποία όμως θα γίνει με πρακτική, με εργαστήρια, εφαρμόζοντας μέσα από μία εργασία διαφορετικούς τρόπους και βάζοντας οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους στη θέση του μαθητή για να δούνε πώς θα το δουλέψουν αυτό και πώς θα το χρησιμοποιήσουν*' (Σ4).

3.8. Αξιολόγηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της πανδημίας του COVID

Κατά την διάρκεια εκπόνησης της παρούσας έρευνας τα σχολεία παρέμεναν κλειστά για μεγάλα χρονικά διαστήματα λόγω της πανδημίας από τον COVID-19 και εφαρμόζονταν εξ αποστάσεως εκπαίδευση (διδασκαλία) μέσω ψηφιακών πλατφορμών. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν, σε αυτές τις συνθήκες, θεωρούν την αξιολόγηση απαραίτητη, αν τη θεωρούν εφικτή και τέλος αν πιστεύουν ότι οι εναλλακτικές μέθοδοι θα μπορούσαν να βοηθήσουν.

Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία, ως αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής πράξης. Επιπλέον, λειτουργεί ως κίνητρο για τους μαθητές, γεγονός που θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα σημαντικό σε μια περίοδο που απουσιάζει η φυσική επαφή και παρουσία στο σχολείο. Επιφυλάξεις διατυπώνονται για το αν πρέπει να συνοδεύεται από το βαθμό, για παράδειγμα το βαθμό τετραμήνου, δεδομένων των ανισοτήτων στα μέσα και τον εξοπλισμό των μαθητών.

Απαντώντας στο δεύτερο ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν δεν θεωρούν εφικτή την αντικειμενική και δίκαιη αξιολόγηση, όχι λόγω των αδυναμιών των ψηφιακών εργαλείων σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης αλλά λόγω των ελλείψεων σε εξοπλισμό και επικοινωνιακές υποδομές πολλών μαθητών: '*υπάρχουν πολλά τεχνικά*

προβλήματα, το οποίο δεν το αμφισβητεί κανείς. Θεωρώ ότι όλοι οι μαθητές έχουν δυσκολίες με το κακό internet, με τα μηχανήματα που δεν έχουνε, πάρα πολλά παιδιά μπαίνουν με τα κινητά και φυσικά υπάρχουν πάρα πολλές δυσκολίες' (Σ1).

Τέλος, ορισμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι εναλλακτικές τεχνικές θα μπορούσαν να βοηθήσουν: '*θα πρέπει σίγουρα να υιοθετηθούν οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης για να μπορέσουμε να ξεπεράσουμε αυτές τις δυσκολίες*' (Σ4). Ταυτόχρονα, αρκετοί εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν επιφυλακτικοί και δεν εξέφρασαν συγκεκριμένη ξεκάθαρη άποψη για το ζήτημα.

4. Συζήτηση και συμπεράσματα

Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ηπείρου θεωρούν σημαντικό το ρόλο της αξιολόγησης καθώς παρέχει σημαντική πληροφορία για την πορεία της τάξης τους και τους βοηθά να βελτιώσουν τη διδασκαλία. Επίσης, πληροφορεί τους μαθητές για τη μαθησιακή τους πρόοδο και αποτελεί κίνητρο για προσπάθεια και βελτίωση. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται προβληματισμένοι για τον τρόπο που εφαρμόζεται η αξιολόγηση σήμερα. Θεωρούν ότι δεν δίνεται έμφαση στη διαμορφωτική λειτουργία της και επικεντρώνεται στη βαθμολόγηση, χωρίς να πληροφορεί αποτελεσματικά τους μαθητές (και τους γονείς) για τις δυνατότητες και αδυναμίες τους και επιπλέον προκαλεί υπερβολικό άγχος και πίεση. Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν και από αντίστοιχες μελέτες (Αλεξάτος & Ευσταθίου, 2018, Vlachou, 2018, Μαραγκόζη, 2017, Vlanti, 2012, Μαυρομάτης κ.ά., 2008).

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι βασικές σπουδές τους δεν τους πρόσφεραν συστηματικές γνώσεις για την αξιολόγηση, ενώ οι σχετικές γνώσεις τους προέκυψαν από προσωπικό ενδιαφέρον και αναζήτηση. Η εμπειρία τους και η συνεργασία με συναδέλφους είναι οι βασικοί παράγοντες που τους καθοδηγούν, παράλληλα με τις επίσημες οδηγίες. Φαίνεται ότι οι περισσότεροι αναπαράγουν τον τρόπο αξιολόγησης που έμαθαν ως μαθητές (DeLuca, Coombs & LaPointe-McEwan, 2019). Χρησιμοποιούν κυρίως τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης, με έμφαση στη βαθμολόγηση και την γραπτή εξέταση του τετραμήνου.

Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τις δυνατότητες των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης καθώς και της περιγραφικής αξιολόγησης, επειδή παρέχουν συνολική και σε βάθος πληροφόρηση για την προσωπικότητα, τις ικανότητες και αδυναμίες και για την μαθησιακή πορεία των μαθητών. Επιπλέον, εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στην διαδικασία της μάθησης και αξιολόγησης και τους κινητοποιούν να προσπαθήσουν περισσότερο. Παρόλη όμως την εκτίμηση, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν σε πολύ μικρό βαθμό τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης. Αναφέρουν ότι οι μέθοδοι αυτές είναι χρονοβόρες και υπερβολικά απαιτητικές σε εργασία εντός και εκτός τάξης. Επίσης, η από χρόνια διαμορφωμένη νοοτροπία μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών θεωρεί σοβαρή και αξιόπιστη μόνο την αξιολόγηση που βασίζεται σε γραπτές δοκιμασίας και αριθμητική βαθμολόγηση.

Τέλος, περιοριστικός παράγοντας είναι και η έλλειψη σχετικής γνώσης και εξάσκησης των εκπαιδευτικών (Αλεξάτος & Ευσταθίου, 2018, Τσίγκουρα, 2018).

Η αξιολόγηση των μαθητών ήταν ένα από τα πιο δύσκολα προβλήματα κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία που εφαρμόστηκε για τα χρονικά διαστήματα που τα σχολεία παρέμειναν κλειστά λόγω COVID. Η έρευνα έδειξε ότι η αξιολόγηση θεωρείται απαραίτητη, καθώς παρέχει στους μαθητές κίνητρο συμμετοχής και βελτιώνει την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα όμως, η δίκαια και αντικειμενική αξιολόγηση και συνεπώς η βαθμολόγηση, δεν θεωρούνται εφικτές, όχι τόσο λόγω περιορισμών των πλατφορμών τηλεκπαίδευσης, όσο λόγω ανισοτήτων στις συνθήκες συμμετοχής των μαθητών στα διαδικτυακά μαθήματα, όπως ελλείψεις εξοπλισμού και σύνδεσης στο διαδίκτυο σε πολλές περιπτώσεις μαθητών (Aguliera & Nightengale-Lee, 2020, Ferri et al., 2020, Middleton, 2020). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δεν διατύπωσαν ξεκάθαρη θέση για το αν οι εναλλακτικές τεχνικές θα μπορούσαν να αποδειχθούν χρήσιμες.

Η παρούσα έρευνα μελέτησε τις απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση των μαθητών και ειδικά για την αξιοποίηση της εναλλακτικής αξιολόγησης. Ένας περιορισμός της έρευνας ήταν ο σχετικά μικρός αριθμός εκπαιδευτικών. Μελλοντική επέκταση της έρευνας θα μπορούσε να συμπεριλάβει μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών. Επίσης, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και άλλες τεχνικές συλλογής δεδομένων, όπως η παρατήρηση του μαθήματος στην τάξη και η μελέτη εντύπων και ηλεκτρονικών δεδομένων αξιολόγησης. Επίσης, συνεντεύξεις με μαθητές και γονείς θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν την συνολική εικόνα.

Καταλήγοντας, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί ως προς την καθιέρωση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης αλλά έχουν ανάγκη επιμόρφωσης και υποστήριξης, οι οποίες θα πρέπει να είναι εντατικές, συνεχείς και άμεσα συνδεδεμένες με πρακτική εξάσκηση μέσα στην τάξη (Sakellariou et al., 2019). Ακόμη, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που εφαρμόστηκε λόγω COVID ανέδειξε την ανάγκη νέων τρόπων μάθησης και αξιολόγησης. Η εκπαιδευτική έρευνα θα πρέπει να μελετήσει την αποτελεσματικότητα των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στην υποστήριξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Αλεξάτος, Χ., & Ευσταθίου, Ε. (2018). *Η αξιολόγηση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πώς και γιατί*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα.

Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College teaching, 53*(1), 27-31.

Aguliera, E., & Nightengale-Lee, B. (2020). Emergency remote teaching across urban and rural contexts: perspectives on educational equity. *Information and Learning Sciences*. Vol. 121, No. 5/6, pp. 471-478. DOI 10.1108/ILS-04-2020-0100

Burner, T. (2014). The potential formative benefits of portfolio assessment in second and foreign language writing contexts: A review of the literature. *Studies in Educational Evaluation, 43*, 139-149.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*, 6th ed., NY: Routledge.

Dmoshinskaia, N., Gijlers, H., & de Jong, T. (2021). Learning from reviewing peers' concept maps in an inquiry context: Commenting or grading, which is better?. *Studies in Educational Evaluation, 68*, 100959. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100959

Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies, 10*(4), 86. doi: 10.3390/soc10040086

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 5 Μαΐου 2022 από: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf.

Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2019). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ketonen, L., Nieminen, P., & Hähkiöniemi, M. (2020). The development of secondary students' feedback literacy: Peer assessment as an intervention. *The Journal of Educational Research, 113*(6), 407-417.

Kim, J. (2019). Effects of rubric-referenced self-assessment training on Korean high school students' English writing. *English Teaching, 74*(3), 79-111.

Μαραγκόζη, Ε. (2017). *Αξιολόγηση των μαθητών: παραδοσιακές και σύγχρονες πρακτικές με αξιοποίηση νέων τεχνολογιών και οι αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τόμος Β΄, Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutemberg.

Μαυρομάτης Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε., & Λουκά, Σ. (2008). Αξιολόγηση του μαθητή. Στο Β. Γκιζέλη (Επιμ.) *Η ποιότητα στην εκπαίδευση*, 241-280. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Middleton, K. V. (2020). The longer-term impact of COVID-19 on K–12 student learning and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice, 39*(3), 41-44. doi: 10.1111/emip.12368

Panadero, E., Brown, G. T., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review,28*(4), 803-830.

Pruett, J. L., & Weigel, E. G. (2020). Concept Map Assessment Reveals Short-Term Community-Engaged Fieldwork Enhances Sustainability Knowledge. *CBE—Life Sciences Education, 19*(3), ar38. doi:10.1187/cbe.20-02-0031

Sakellariou, M., Mitsi, P., & Strati, P. (2019). Investigation of the Evaluation Techniques in Early Childhood Education: A Comparative Research in the Greek School. *International Research in Higher Education, 4*(4), 29-35. doi:10.5430/irhe.v4n4p29

Τσιγκούρα, Δ. (2018). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο ελληνικό σχολείο – Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των νομών Αχαΐας και Ηλείας για εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης – Η καινοτομία της περιγραφικής αξιολόγησης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αλεξάνδρειο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης.

Vlachou, M. A. (2018). Classroom assessment practices in middle school science lessons: A study among Greek science teachers. *Cogent Education, 5*(1), DOI:10.1080/2331186X.2018.1455633

Vlanti, S. (2012). Assessment practices in the English language classroom of Greek Junior High School. *Research Papers in Language Teaching & Learning, 3*(1).

Wyatt-Smith, C., & Adie, L. (2019). The development of students' evaluative expertise: enabling conditions for integrating criteria into pedagogic practice. *Journal of Curriculum Studies, 53(*4), 399-419.

Η δια βίου μάθηση στα καταστήματα κράτησης. Μελέτη περίπτωσης: Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Θεώνη Κούλα
Κοινωνική Ανθρωπολόγος-Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων
thkoula@gmail.com

Περίληψη
Η έρευνα γύρω από τη Δια Βίου Μάθηση εντός των Καταστημάτων Κράτησης έχει δείξει μια θετική συσχέτιση των ευκαιριών εκπαίδευσης με την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και την αποφυγή της υποτροπής στην παραβατικότητα. Από αυτήν την άποψη, οι ευκαιρίες για απόκτηση γνώσεων και συνέχιση των σπουδών εντός των φυλακών αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι της μετέπειτα κοινωνικής ένταξης των κρατουμένων. Στην Ελλάδα, η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας έρχεται να ενισχύσει αυτήν ακριβώς την ένταξη και να δώσει μια ευκαιρία για εφοδιασμό των βασικών γνώσεων γύρω από την εκπαίδευση. Η παρούσα έρευνα εξετάζει το βαθμό επιρροής αυτών των σχολείων στους κρατούμενους και αποτυπώνει τις δικές τους απόψεις σχετικά με τα οφέλη και τα εμπόδια, που αναδύονται από τη συμμετοχή τους σε ένα τέτοιο πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Φυλακών, Δια Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σωφρονισμός, Κοινωνική Ένταξη

Abstract
Research on Lifelong Learning in Detention Centers has shown a positive correlation between education opportunities and the elimination of social exclusion and the prevention of recidivism. In this respect, opportunities for acquiring knowledge and continuing their studies in prisons are an important part of the prisoners' subsequent social integration. In Greece, the case of Second Chance Schools comes to strengthen this integration and to give an opportunity to supply the basic knowledge around education. This paper examines the degree of influence of these schools on detainees and reflects their own views on the benefits and obstacles that arise from their participation in such an education program.

Keywords: Second Chance Schools in Prisons, Lifelong Learning, Adult Education, Reformation, Social Inclusion

0. Εισαγωγή

Σήμερα, περίπου 11 εκατομμύρια άνθρωποι βρίσκονται σε ποινικά ιδρύματα, παγκοσμίως, αριθμός, που αυξάνεται συνεχώς. Με τις φυλακές να είναι συχνά υπερπλήρεις, τα σωφρονιστικά συστήματα σε όλο τον κόσμο βρίσκονται σε σημείο

κρίσης και δεν μπορούν να παρέχουν υπηρεσίες, όπως η εκπαίδευση, στο επίπεδο που απαιτείται από τα διεθνή πρότυπα. Η εκπαίδευση, ωστόσο, είναι θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο οι κρατούμενοι δεν πρέπει να στερούνται. Ο αντίκτυπος και η δύναμη της εκπαίδευσης στη φυλακή είναι αναμφισβήτητη.

Η εκπαίδευση στη φυλακή μπορεί να προσφέρει στους κρατούμενους την ευκαιρία να μάθουν νέες δεξιότητες και να τους δώσει μια ανανεωμένη αίσθηση του σκοπού (UNESCO, 2021). Όταν τα άτομα μπαίνουν στη φυλακή, περίπου τα δύο πέμπτα δεν έχουν πτυχίο γυμνασίου ή απολυτήριο γενικής εκπαίδευσης (Duwe & Clark, 2014). Με πρόσφατα στοιχεία που δείχνουν ότι το 12% των ενηλίκων δεν έχουν πτυχίο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το ποσοστό αυτό για τους κρατούμενους είναι πάνω από τρεις φορές υψηλότερο. Αλλά η διαφορά μεταξύ των κρατουμένων και του υπόλοιπου πληθυσμού φαίνεται να είναι ακόμη μεγαλύτερη για τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα δεδομένα έχουν δείξει ότι η ενίσχυση του μορφωτικού επιπέδου συνδέεται με λιγότερη ανεργία και υψηλότερες αποδοχές, όταν αυτά τα άτομα αποφυλακιστούν (Duwe, 2018).

Σε πολλά σωφρονιστικά συστήματα, η εκπαίδευση υποστηρίζεται ως ένα από τα βασικά στοιχεία στη διαδικασία της αλλαγής και του μετασχηματισμού ενός κρατούμενου. Οι στόχοι της εκπαίδευσης στη φυλακή είναι μεταξύ άλλων η κατανόηση της κοινωνικής κατασκευής της εγκληματικότητας, ο προβληματισμός σχετικά με θέματα που σχετίζονται με την τιμωρία, καθώς και με τις ταξικές και οικονομικές αδικίες. Σε αυτόν το κριτικό προβληματισμό βασίζονται και οι αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Δια Βίου Μάθησης (Behan, 2014).

Στον Ελλαδικό χώρο, η λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) στα Καταστήματα Κράτησης σήμανε την αρχή της παροχής ευκαιριών απασχόλησης σε άτομα, τα οποία δεν είχαν την ευκαιρία να ολοκληρώσουν το βασικό πρόγραμμα εκπαίδευσής τους, αυξάνοντας παράλληλα την πιθανότητα της κοινωνικής και επαγγελματικής επανένταξής τους μετά την αποφυλάκιση (Stoumpou & Raikou, 2021).

1. Κυρίως μέρος

1.1. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Η έννοια της «Εκπαίδευσης Ενηλίκων» έχει προσδιοριστεί από την UNESCO ως μια εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα είτε βελτιώνουν τις αρχικές τους γνώσεις και τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, είτε συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα, με στόχο την αλλαγή των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων και τον επαναπροσδιορισμό των στάσεων, αντιλήψεων και της γενικότερης προσωπικής τους ανάπτυξης, απέναντι στις απαιτήσεις της κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας (Κόκκος κ.ά., 2021). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αρκετές φορές συγχέεται με την έννοια της Δια Βίου Μάθησης, όπου η μάθηση εκτιμάται ανεξαρτήτως ηλικίας και αποκτάται συνεχώς, ωστόσο αυτοί οι δύο όροι διαφοροποιούνται, ακόμα και αν ο ένας αποτελεί μέρος του άλλου.

Περισσότερες από τις μισές χώρες, ανά τον κόσμο, έρχονται να συμφωνήσουν στο γεγονός ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων δύναται να έχει επίδραση στην απασχολησιμότητα. Σύμφωνα με διαφορετικές μελέτες, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να αποκτούν καλύτερη θέση στην κοινωνία, να είναι πιο δραστήριοι στο κοντινό τους περιβάλλον, να είναι λιγότερο απομονωμένοι και δείχνουν να είναι πιο διεκδικητικοί. Επίσης, αποκτούν περισσότερη αυτοπεποίθηση, βιώνουν προσωπική ανάπτυξη και έχουν καλύτερες επαφές με άλλους (de Greef, 2019).

Προς αυτήν την κατεύθυνση του επαναπροσδιορισμού της ταυτότητας ενός ατόμου, μέσω της εκπαίδευσης, δημιουργήθηκαν και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Συγκεκριμένα, τα ΣΔΕ δημιουργήθηκαν για τα άτομα εκείνα, τα οποία εγκατέλειψαν την υποχρεωτική εκπαίδευση και δύναται να επιστρέψουν ως ενήλικες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας σχεδιάστηκαν και χρηματοδοτήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση πριν από δύο δεκαετίες, έτσι ώστε τα κράτη μέλη να μπορέσουν να αντισταθμίσουν τις συνέπειες των ποσοστών εγκατάλειψης των μαθητών και να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Αποτελούν ένα μέτρο θετικής διάκρισης για την αντιμετώπιση των συνεπειών της εγκατάλειψης των μαθητών και ο κύριος στόχος τους είναι η κοινωνική επανένταξη και η απασχόληση. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στα ΣΔΕ διαφέρει από αυτό της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη μεθοδολογία διδασκαλίας, το περιεχόμενο και την αξιολόγηση των καταρτιζόμενων. Το αναλυτικό πρόγραμμα εστιάζει στην απόκτηση βασικών προσόντων και δεξιοτήτων, με στόχο τη βελτίωση της κοινωνικής και οικονομικής ένταξης και προσφέρει στους ενήλικους την ευκαιρία να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους (Bitsakos, 2021).

1.2. Το δικαίωμα των κρατουμένων στην εκπαίδευση και η συμμετοχή τους στα ΣΔΕ εντός των φυλακών

Η πεποίθηση ότι η φυλάκιση δεν πρέπει να χρησιμεύει μόνο για τον σκοπό της απομόνωσης επικίνδυνων ανθρώπων από την κοινωνία, αλλά πρέπει, επίσης, να ενισχύει την εκπαίδευση για να βοηθήσει στην επανένταξη αυτών των ανθρώπων στην κοινωνία, ξεκίνησε τον 19ο αιώνα. Με άλλα λόγια, πιστεύεται ότι η φυλακή οφείλει να έχει έναν περισσότερο ανθρωπιστικό ρόλο για να δώσει την ευκαιρία στους κρατούμενους να αποκατασταθούν και να μεταρρυθμιστούν. Φυσικά, ο σκοπός της εκπαίδευσης των κρατουμένων δεν γίνεται αντιληπτός από όλους με τον ίδιο ακριβώς τρόπο.

Αναμφίβολα, η εκπαίδευση των κρατουμένων έχει μεγάλη αξία και πολλαπλά οφέλη για τους ίδιους τους κρατούμενους, αλλά και για ολόκληρη την κοινωνία. Σύμφωνα με τους Tewksbury και Stengel (2006), η εκπαίδευση των κρατουμένων οδηγεί σε αυξημένη αυτοεκτίμηση. Συγκεκριμένα, η ερευνά τους σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής των κρατουμένων σε προγράμματα εκπαίδευσης, ανέδειξε ότι το πιο διαδεδομένο κίνητρο για τους μαθητές, είτε συμμετέχουν σε κάποιο ακαδημαϊκό είτε σε κάποιο επαγγελματικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, είναι να

αυξήσουν την αυτοεκτίμηση. Οι μαθητές - κρατούμενοι είναι ιδιαίτερα πιθανό να το αναφέρουν ως κίνητρο, καθώς όχι μόνο αποκτούν βασικές γνώσεις αλλά και ειδικές, αυξάνοντας τις ευκαιρίες για επαγγελματική αποκατάσταση μετά την αποφυλάκισή τους. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι σε κάθε λόγο συμμετοχής, φαίνεται ότι το θεμέλιο για τη συμμετοχή είναι να νιώθουν θετικά για την ικανότητά τους να βελτιώσουν τον εαυτό τους, καθώς και τη θέση τους στην κοινωνία. Οι συμμετέχοντες τόσο σε ακαδημαϊκά όσο και σε επαγγελματικά προγράμματα ανέφεραν υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης ότι θα ολοκληρώσουν το πρόγραμμα. Αυτή η αυτοπεποίθηση στην ικανότητα επιτυχίας μπορεί, με τη σειρά της, να ενισχύσει σημαντικά την ικανότητά τους να αποφύγουν την εκ νέου φυλάκιση. Έτσι, οι πιθανότητες επαγγελματικής απασχόλησης των κρατουμένων είναι 13% υψηλότερες για όσους έχουν παρακολουθήσει εκπαιδευτικό πρόγραμμα στη φυλακή σε σύγκριση με εκείνους που δεν παρακολούθησαν.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ιδρύθηκαν για να μειώσουν τις ανισότητες και να καταπολεμήσουν τον κοινωνικό και οικονομικό αποκλεισμό, μέσω της εκπαίδευσης. Και ενώ σαν θεσμός δεν αναφέρεται πουθενά για την εκπαίδευση των κρατουμένων, ως ομάδα-στόχος, οι γενικές αρχές των ΣΔΕ ενέχουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που ανταποκρίνονται σε αυτήν την ομάδα. Για παράδειγμα, αναφέρεται ότι τα ΣΔΕ απευθύνονται σε άτομα με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης που βιώνουν τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση σε διάφορες μορφές. Κατά συνέπεια, η επιλογή του Ελληνικού κράτους να ιδρύσει ΣΔΕ στις φυλακές, σύμφωνα με το αντίστοιχο Ευρωπαϊκό Σχέδιο Δράσης, καταδεικνύει ξεκάθαρα την ανάγκη παροχής ολοκληρωμένης εκπαίδευσης στους κρατούμενους, με στόχο τη συνολική ανάπτυξη και την καλύτερη συμμετοχή τους σε οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις, καθώς και την αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στον εργασιακό χώρο (Papaioannou & Anagnou, 2020).

Αντίθετα των οφελών συμμετοχής στα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα, η βιβλιογραφία, αν και περιορισμένη, έρχεται να καταγράψει και τις δυσκολίες, που συναντούν οι κρατούμενοι. Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια στη συμμετοχή σε προγράμματα φυλακών που διεξήχθη από τον Brosens (2013) καταδεικνύει ότι μόνο 2 άρθρα από τα 22 επικεντρώνονται στα εμπόδια στη συμμετοχή στην εκπαίδευση. Επιπλέον, περιορισμένη έρευνα καταδεικνύει ότι διαφορετικές μεταβλητές -όπως το φύλο, ή η ηλικία- επηρεάζουν τη συμμετοχή των κρατουμένων στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, οι γυναίκες κρατούμενες είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν σε σύγκριση με τους άνδρες, καθώς και κρατούμενες άνω των 30 ετών. Η κατανόηση του προφίλ όσων συμμετέχουν στην εκπαίδευση είναι αναμφισβήτητα ένας σημαντικός δείκτης. Πρόσφατη έρευνα των Brosens et al. (2015), σε δείγμα 486 (N=486) κρατουμένων σε φυλακή του Βελγίου, έδειξε ότι ανάμεσα στα εμπόδια βρίσκεται η ελλιπής πληροφόρηση, οι συνθήκες κράτησης, το ενδιαφέρον των κρατουμένων για άλλες δραστηριότητες, οι γλωσσικοί

φραγμοί, τα έτη προηγούμενης μόρφωσης, οικογενειακοί λόγοι και έλλειψη κοινωνικής και προσωπικής στήριξης.

1.3. Η σημασία διερεύνησης του θέματος της έρευνας

Από το 1990, η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι οι κρατούμενοι που παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ είναι έγκλειστοι, είναι λιγότερο πιθανό να επιστρέψουν στη φυλακή μετά την αποφυλάκισή τους. Επιπλέον, το σωστό είδος εκπαιδευτικού προγράμματος οδηγεί σε λιγότερη βία από τους κρατούμενους που συμμετέχουν στα προγράμματα και σε ένα πιο θετικό περιβάλλον στη φυλακή. Αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα είναι εκείνα που βοηθούν τους κρατούμενους με τις κοινωνικές τους δεξιότητες, την καλλιτεχνική τους ανάπτυξη και τις τεχνικές και στρατηγικές που τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματά τους. Επιπλέον, τα προγράμματα αυτά δίνουν έμφαση στην ακαδημαϊκή, επαγγελματική και κοινωνική εκπαίδευση (Vacca, 2004).

Με βάση τα ανωτέρω, η καταγραφή των απόψεων των κρατουμένων σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα, εντός των φυλακών, αποτελεί ένα έναυσμα για την αναθεώρηση των στόχων των Σωφρονιστικών Καταστημάτων σχετικά με την έννοια της αποκατάστασης και της συμμόρφωσης. Η επένδυση σε εκπαιδευτικά προγράμματα δύναται να αποτελεί τον καθοριστικότερο παράγοντα αποφυγής της υποτροπής και μείωσης της μελλοντικής εγκληματικότητας, καθώς προσφέρουν ευκαιρίες για μια επιτυχημένη κοινωνική επανένταξη. Εκτός, ωστόσο, των οφελών από μια τέτοιου είδους εκπαίδευση, οι έρευνες γύρω από τα εμπόδια συμμετοχής των κρατουμένων σε αυτή είναι περιορισμένες. Επομένως, η μελέτη κρίνεται σημαντική για την ανάδειξη και αυτής της παραμέτρου, δίνοντας μια ακόμα ευκαιρία να ακουστούν και οι δυσκολίες συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ανοίγοντας, περαιτέρω τον δρόμο για μελλοντικές έρευνες σε αυτό το πεδίο.

1.4. Βασικοί στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η αποτύπωση των απόψεων των κρατουμένων, σχετικά με παραμέτρους, που ορίζουν τη συμμετοχή τους σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, το οποίο λειτουργεί μέσα στα Καταστήματα Κράτησης. Συγκεκριμένα, οι βασικοί στόχοι αφορούν την αποτύπωση:

- Των κινήτρων συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης
- Των εμποδίων, σχετικά με την παρακολούθηση ενός τέτοιου προγράμματος μέσα στις φυλακές
- Των συναισθημάτων, που διεγείρονται αλλά και των προσδοκιών για συνέχιση των σπουδών σε ανώτερες βαθμίδες
- Των απόψεων σχετικά με τον εκπαιδευτή ενηλίκων και τον καταλυτικό ή μη ρόλο του στην ενθάρρυνση των σπουδών

- Των απόψεων σχετικά με τις πιθανές αλλαγές στο όλο σύστημα εκπαίδευσης εντός των φυλακών

1.5. Βασικά ερευνητικά ερωτήματα

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία επιχειρεί να καλύψει η παρούσα ερευνητική μελέτη αποτελούν τα εξής:

- Ποια τα κίνητρα που ωθούν τους κρατούμενους να συμμετάσχουν σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης;
- Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων επηρεάζουν τη συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης;
- Ποια τα βασικότερα εμπόδια, που συναντούν, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;
- Κατά πόσο ο εκπαιδευτής ενηλίκων δύναται να άρει τα εμπόδια και να ενισχύσει τη διαδικασία;
- Υπάρχουν αλλαγές, που θα ήθελαν να συμβούν, ώστε η μάθηση να είναι όσο το δυνατόν πιο αποδοτική;

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Δείγμα

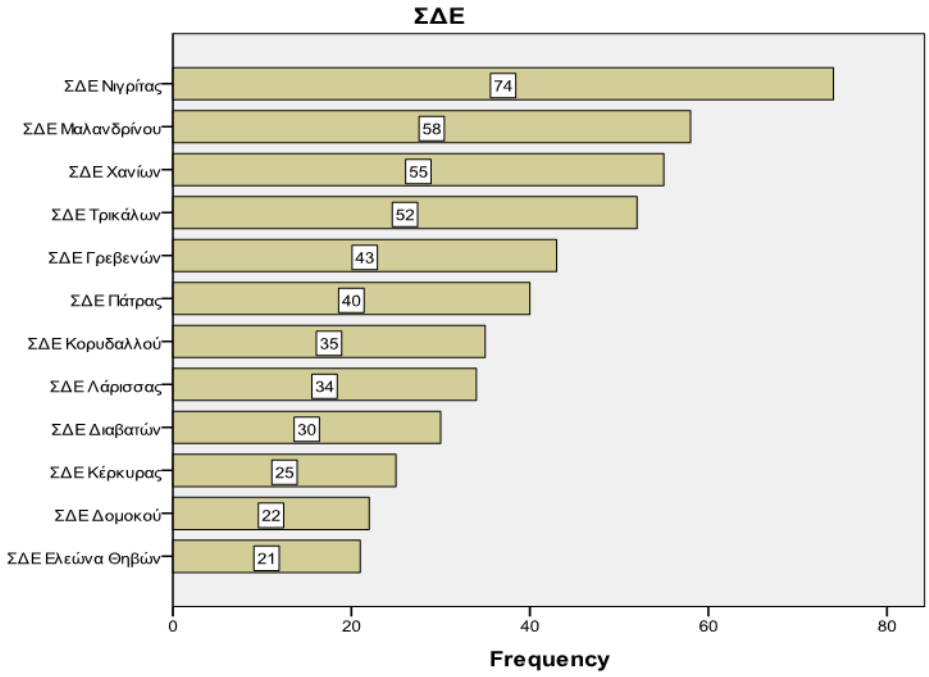
Το δείγμα αποτελείται από 489 άτομα (N=489), στο σύνολό τους μαθητές ΣΔΕ, από όλα τα λειτουργούντα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην ελληνική επικράτεια. Αναλυτικότερα ο αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα ανά σχολείο αποτυπώνεται στο Γράφημα 1:

2.2. Ερευνητικό εργαλείο

Για την συγκέντρωση των στοιχείων από πολλά και διαφορετικά Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) διασπαρμένα σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια η χρησιμοποίηση του ερωτηματολογίου ήταν ο μόνος ενδεδειγμένος τρόπος συγκέντρωσης των απαιτούμενων δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από τρία τμήματα:

- **Κίνητρα και Εμπόδια:** Όπου το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με τους λόγους για τους οποίους επέλεξε να παρακολουθήσει ένα ΣΔΕ, αλλά και τα εμπόδια που αναμένει να συναντήσει εφόσον προχωρήσει σε ανωτέρα εκπαίδευση.
- **Τα Δημογραφικά Στοιχεία:** Όπου το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την υπηκοότητα.

Γράφημα 1: Κατανομή δείγματος ανά Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)



- **Ρόλος Εκπαιδευτή Ενηλίκων:** Το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με την σχέση του με τον εκπαιδευτή και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων που θεωρεί σημαντικότερα.

Η πλειοψηφία των ερωτήσεων αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου ομαδοποιήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν ανάλογα, ώστε να είναι ευχερής η διαχείριση των δεδομένων και η παρουσίασή τους. Το σύνολο των δεδομένων επεξεργάστηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS (v.25).

2.3. Περιορισμοί

Ένας από τους βασικούς περιορισμούς της έρευνας αποτέλεσε η δυσκολία των κρατουμένων στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας, η οποία δημιουργεί περιορισμούς στην ερμηνεία των ερωτήσεων ή μεμονωμένων φράσεων και λέξεων. Ωστόσο, στο σύνολό της, η έρευνα αποσκοπεί να αναδείξει όλες τις πτυχές, εκείνες, που αφορούν στην παροχή εκπαίδευσης σε μια ευάλωτη κοινωνική ομάδα.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Καθώς εξετάστηκαν οι λόγοι για τους οποίους αποφάσισαν την παρακολούθηση του ΣΔΕ οι κρατούμενοι, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι ο κυριότερος λόγος ήταν για να αποκτήσουν βασικά προσόντα και δεξιότητες, ενώ παράλληλα η εκμάθηση της ελληνικής αποτελεί ένα επιπλέον *κίνητρο* για αυτούς, την οποία επιλέγουν το 59,7% του δείγματος. Ακολουθεί η μείωση της ποινής, με την αντίστοιχη κατηγορία να επιλέγει το 53,2% του δείγματος. Τέλος το ΣΔΕ φαίνεται να παρακολουθούν για να ολοκληρώσουν την βασική εκπαίδευση και να πάρουν απολυτήριο το 49,9% και για να μπορέσουν να εργαστούν όταν αποφυλακιστούν το 48,7%.

Στην συνέχεια της έρευνας, το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με τα *συναισθήματά* του κατά την παρακολούθηση του ΣΔΕ. Διαπιστώνουμε ότι κατά κύριο λόγο το δείγμα κατά την παρακολούθηση του ΣΔΕ «Αισθάνεται Ικανός/η επειδή μαθαίνει πράγματα» με την συγκεκριμένη κατηγορία να επιλέγει το 80,0% του δείγματος, ενώ ακολουθεί το συναίσθημα της «Απελευθέρωσης επειδή φεύγει από την πτέρυγα» που επιλέγεται από 61,9% του δείγματος. «Αυτοπεποίθηση/Αυτοεκτίμηση» αισθάνεται το 50,6% του δείγματος, ενώ «Ανασφάλεια επειδή δεν γνωρίζει τη γλώσσα» το 30,2% του δείγματος.

Η ευρεία πλειοψηφία του δείγματος, σε ποσοστό που ανέρχεται σε 88,25% *επιθυμεί την συνέχιση της φοίτησης* σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης απαντώντας ΝΑΙ στην εν λόγω ερώτηση, ενώ αντίστοιχα το 11,75% φαίνεται να μην επιθυμεί και απαντά ΟΧΙ στην συγκεκριμένη ερώτηση. Τα βασικότερα *εμπόδια* τα οποία καλείται ο κρατούμενος να ξεπεράσει ή παρεμβαίνουν στην θέληση για μάθηση είναι σε μεγάλο βαθμό η μη επαρκής γλωσσική δεξιότητα (ανάγνωση-γραφή), με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται στο 35,52%, η οποία φαίνεται να αποτελεί έναν παράγοντα ανασφάλειας. Άλλες δυσκολίες εντοπίζονται σε δυσκολίες οικονομικής φύσης, με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 14,21%, ενώ η έλλειψη χρόνου είναι ένας ακόμα παράγοντας δυσχέρειας στην συνέχιση των σπουδών με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 13,11%. Άλλοι παράγοντες που αναμένεται να δυσκολέψουν το δείγμα είναι η δυσκολία με τα μαθήματα και η εξεύρεση εργασίας με τα αντίστοιχα ποσοστά να ανέρχονται σε 9,84% αμφότερα, ενώ παράλληλα ηλικιακές δυσκολίες αναμένει να αντιμετωπίσει το 4,92% του δείγματος. Τέλος ένας ακόμη παράγοντας είναι η όχι άμεση επαφή με καθηγητές σε περίπτωση συνέχισης σπουδών μέσα από την φυλακή με το αντίστοιχο ποσοστό των φοιτούντων σε ΣΔΕ που την εντοπίζουν να ανέρχεται σε 12,57%.

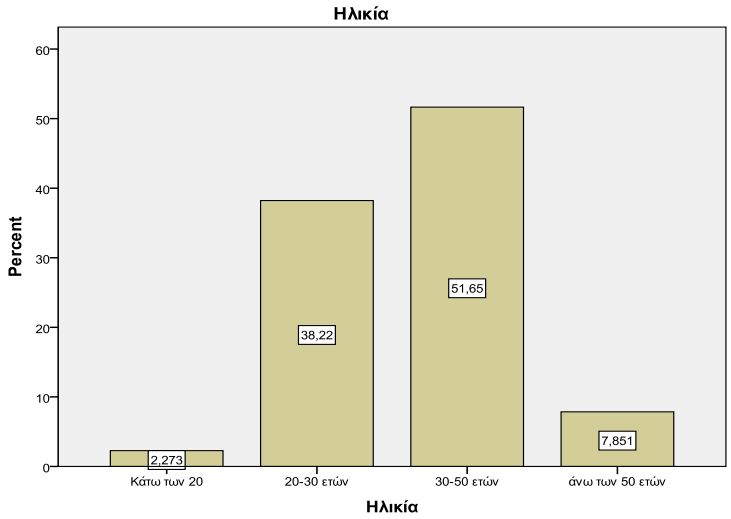
Επιπλέον, αναδείχτηκαν και οι ποιοτικές *αξίες του εκπαιδευτή ενηλίκων*, με σημαντικότερα αναδεικνυόμενη, την αποδοχή και τον σεβασμό στα πρόσωπα των κρατουμένων, αλλά και της υπομονής, της κατανόησης και της ενσυναίσθησης. Αρχικά το δείγμα ερωτήθηκε αν έχει καλές σχέσεις με τον εκπαιδευτή ενηλίκων, όπου το 99,16% του δείγματος απάντησε θετικά. Ακολούθως το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης κρατουμένων. Το δείγμα κλήθηκε να επιλέξει τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του σε μια σειρά δηλώσεων ποιοτικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού, όπως είναι λ.χ. Να είναι υπομονετικός, Να νοιάζεται κ.α. Οι διαθέσιμες επιλογές αποτύπωσης του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας ήταν οι ακόλουθες τρείς: Συμφωνώ απόλυτα, Συμφωνώ και Διαφωνώ απόλυτα. Για την αποτύπωση και επεξεργασία των απαντήσεων, κάθε μια από αυτές τις τιμές αντιστοιχίστηκε σε μια τιμή με το 1 να αντιστοιχίζεται στο Συμφωνώ απόλυτα, το 2 στο Συμφωνώ και το 3 στο Διαφωνώ. Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στον Πίνακα 1.

Τα *δημογραφικά στοιχεία* των κρατουμένων δεν φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την συμμετοχή τους στα προγράμματα εκπαίδευσης. Αναφορικά με την κατανομή ως προς το φύλο, η πλειοψηφία του δείγματος φαίνεται να είναι άνδρες, με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 95,1%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τις γυναίκες ανέρχεται στο υπολειπόμενο 4,9%. Όσον αφορά την ηλικιακή κατανομή του δείγματος, παρατηρούμε ότι η επικρατούσα κλάση είναι οι έχοντες ηλικία 30-50 ετών με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 51,65%.

Πίνακας 1: Πως πιστεύετε ότι θα πρέπει να είναι ένας εκπαιδευτής ενηλίκων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης κρατουμένων
Υπόμνημα: 1: Συμφωνώ απόλυτα, 2: Συμφωνώ, 3: Διαφωνώ

	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Να είναι υπομονετικός και να κατανοεί	1,25	,452
Να νοιάζεται	1,27	,472
Να δείχνει αποδοχή και σεβασμό	1,20	,412
Να είναι ευέλικτος ως προς το πρόγραμμα σπουδών	1,37	,498
Να ενθαρρύνει	1,25	,437
Να δείχνει εμπιστοσύνη	1,32	,503
Να δεσμεύεται στο καθήκον του	1,32	,491
Να διαθέτει γνώσεις για την αγορά εργασίας	1,42	,570
Να συμβουλεύει	1,26	,461

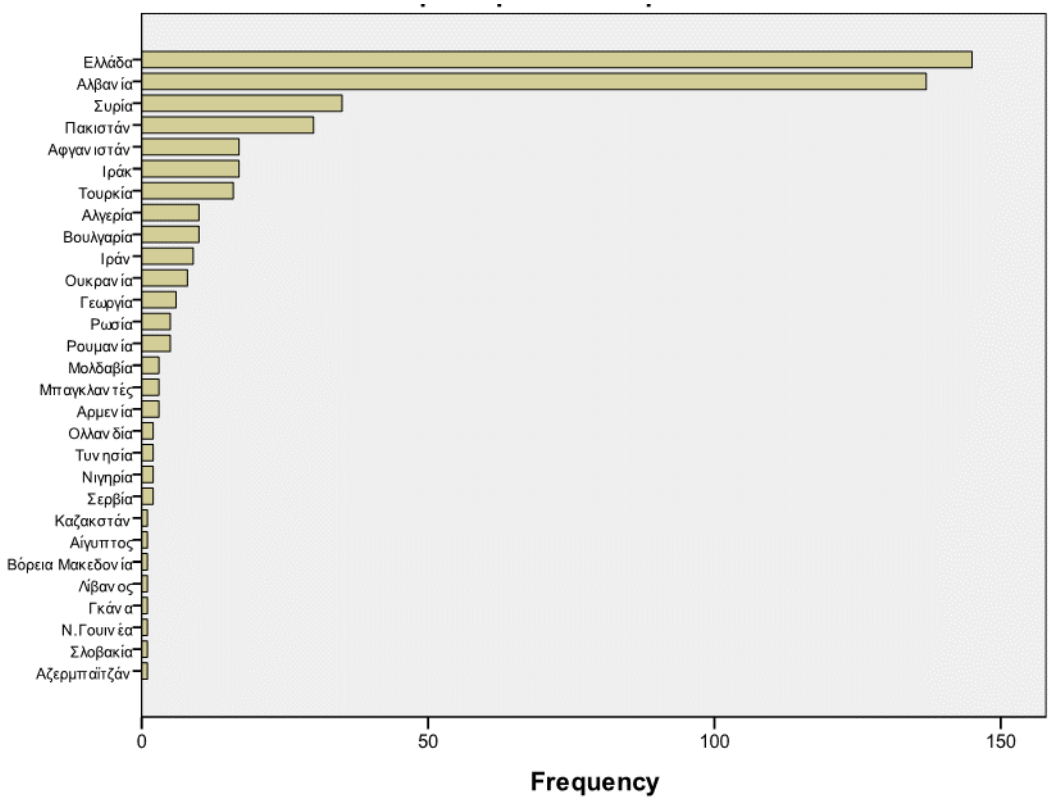
Γράφημα 2: Ραβδόγραμμα ηλικιών



Οι περισσότεροι των φοιτούντων σε ΣΔΕ προέρχονται από την Ελλάδα με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται σε 30,5% ακολουθούμενο από την Αλβανία, που καταλαμβάνει το 28,8% του δείγματος. Σχετικά υψηλά ποσοστά εμφανίζονται στους καταγόμενους από Συρία, Πακιστάν, Αφγανιστάν και Ιράκ, ενώ συνολικά φοιτούν στα

ΣΔΕ κρατούμενοι από 29 διαφορετικές χώρες συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδος.

Γράφημα 3: Ραβδόγραμμα χώρας καταγωγής φοιτούντων στα ΣΔΕ



Τέλος, το δείγμα ερωτήθηκε σχετικά με το αν θεωρεί ότι υπάρχει κάτι άλλο το οποίο πρέπει να γίνει, ώστε *το σχολείο να γίνει περισσότερο αποτελεσματικό*, με το δείγμα να φαίνεται μοιρασμένο, όπου το 48,1% θεωρεί ότι υπάρχει κάτι το οποίο πρέπει να αλλάξει ώστε το σχολείο να γίνει περισσότερο αποτελεσματικό, ενώ το 51,9% θεωρεί πως όχι.

Οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο σχολείο ώστε αυτό να γίνει περισσότερο αποτελεσματικό, ερωτήθηκαν σε ακόλουθη ερώτηση ανοικτού τύπου, όπου κωδικοποιημένες αποτυπώνονται στο Γράφημα 4:

Σχετικά με την *βελτίωση της αποτελεσματικότητας* της παρεχόμενης εκπαίδευσης, κατά κύριο λόγο, το δείγμα θεωρεί σημαντική τη πρόσληψη εκπαιδευτικών, όσο πιο νωρίς γίνεται μέσα στο έτος, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται και η ανάγκη βελτίωσης των συνθηκών της παρεχόμενης εκπαίδευσης (θέρμανση των χώρων), αλλά και ο εμπλουτισμός σε μαθήματα τεχνικών ειδικοτήτων, ζωγραφικής κ.ά.

4. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, λοιπόν, από την έρευνα, ο κρατούμενοι ωθούνται στην συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης, κατά κύριο λόγο, προκειμένου να αποκτήσουν βασικά προσόντα και δεξιότητες, ενώ παράλληλα η εκμάθηση της

ελληνικής αποτελεί ένα επιπλέον κίνητρο για αυτούς. Ένας ακόμα σημαντικός λόγος συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης είναι η επακόλουθη μείωση της ποινής ενώ, λιγότεροι και εξίσου σημαντικοί, λόγοι συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα αναδείχτηκαν: η ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης, η απόκτηση απολυτηρίου, αλλά και η δυνατότητα εργασίας μετά την αποφυλάκιση. Τα αποτελέσματα φαίνεται να συμφωνούν με τα αποτελέσματα, προηγούμενων ερευνών, τόσο στον Ελλαδικό χώρο, όσο και στο εξωτερικό.

Γράφημα 4: Αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο σχολείο ώστε αυτό να καταστεί περισσότερο αποτελεσματικό

Παρόμοια αποτελέσματα φαίνεται να δίνει και η κατηγορία των βασικών εμποδίων, που προέρχονται από την επιθυμία συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Το βασικότερο εμπόδιο, το οποία καλείται ο κρατούμενος να ξεπεράσει ή παρεμβαίνει στην θέληση για μάθηση, είναι σε μεγάλο βαθμό η γλώσσα η οποία φαίνεται να αποτελεί έναν παράγοντα ανασφάλειας για τους κρατούμενους, οι οποίοι ήδη φοιτούν σε ΣΔΕ. Σχετικά με την συνέχιση των σπουδών, πέραν της γλώσσας αναμένεται να αντιμετωπιστούν δυσκολίες οικονομικής φύσεως, έλλειψης χρόνου αλλά και δυσκολίες σχετιζόμενες με την ηλικία.

Πέραν των παραπάνω αναδείχτηκαν οι καλές σχέσεις του δείγματος με τους εκπαιδευτές ενηλίκων, ενώ επιπλέον αναδείχτηκαν και οι ποιοτικές αξίες του εκπαιδευτή με σημαντικότερα αναδεικνυόμενη την αποδοχή και τον σεβασμό στα πρόσωπα των κρατουμένων, αλλά και της υπομονής, κατανόησης και ενσυναίσθησης. Από τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, συμπεραίνεται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων ξεφεύγει από την καθαρή παροχή γνώσης και πλαισιώνεται από χαρακτηριστικά συναισθηματικής νοημοσύνης. Η εκμάθηση διδασκαλίας σε μη παραδοσιακά περιβάλλοντα, όπως τα σωφρονιστικά ιδρύματα, διαφέρει πολύ από

την εκμάθηση διδασκαλίας στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Η εκπαίδευση εντός των φυλακών είναι ένας τομέας που ακροβατεί ανάμεσα στην απόδοση της δικαιοσύνης και τη μόρφωση, μιας περιθωριακής ομάδας. Πολύ συχνά, αυτού του είδους η εκπαίδευση συγκρούεται με τη φιλοσοφία, τις πολιτικές και τις πρακτικές εντός των φυλακών.

Ως εκ τούτου, όσοι εκπαιδευτές διδάσκουν για πρώτη φορά, μέσα στις φυλακές πρέπει να εξοικειωθούν με αυτή τη νέα πραγματικότητα και να μπορέσουν να εργαστούν, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, προκειμένου να επιτύχουν στόχους και αποτελέσματα, τα οποία ορίζει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας για όλους τους μαθητές. Αυτό σημαίνει, ότι πολλοί εκπαιδευτές φυλακών καλούνται να ξεπεράσουν το αρχικό σοκ της ζωής που επικρατεί σε ένα σωφρονιστικό ίδρυμα, αλλά και να αντιμετωπίσουν τις ελλείψεις που πιθανόν να εμφανίζουν σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς, όπως η παροχή μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η εξασφάλιση της ατομικής ασφάλειας, δεδομένων του πλαισίου διδασκαλίας, η απονομή δίκαιων και ισότιμων ευκαιριών μάθησης και η ανταπόκριση στις ανάγκες των κρατουμένων με ενσυναίσθηση και ευαισθησία.

Τα δημογραφικά στοιχεία των κρατουμένων δεν φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την συμμετοχή τους στα προγράμματα εκπαίδευσης, καθόσον ο πληθυσμός-στόχος που δειγματίστηκε ήταν το σύνολο των ΣΔΕ που λειτουργούν στην επικράτεια και στο δείγμα μας συμμετείχαν κρατούμενοι όλων των ηλικιών και από πληθώρα χωρών.

Σχετικά με την βελτίωση της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, κατά κύριο λόγο το δείγμα θεωρεί σημαντική τη χρονικά νωρίτερη πρόσληψη εκπαιδευτικών για την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται και η ανάγκη βελτίωσης των συνθηκών της παρεχόμενης εκπαίδευσης (θέρμανση των χώρων) αλλά και ο εμπλουτισμός σε μαθήματα τεχνικών ειδικοτήτων, ζωγραφικής κ.ά.

5. Μελλοντικές προτάσεις

Ο κοινωνικός αποκλεισμός και η ανάγκη για παροχή δεύτερων ευκαιριών στη ζωή αυτών των ατόμων, αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι σκιαγραφούνται επαρκώς μέσα από την έρευνα, δίνοντας ωστόσο και μια ευκαιρία για μελλοντική μελέτη σχετική με το θέμα. Επιπλέον, σε αυτήν την έρευνα επιχειρείται να τονιστεί ο ιδιαίτερος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και ο τρόπος διαχείρισης της παρεχόμενης μάθησης σε συνθήκες κράτησης. Η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων θα δώσει και ένα έναυσμα για μελλοντικές έρευνες σε αυτό το πεδίο, καθώς αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα άρσης των δυσκολιών σε αυτό το πλαίσιο. Παράλληλα, προτείνεται να μελετηθούν και οι δυσκολίες, που ο ίδιος ο κρατούμενος βιώνει, κατά τη διδασκαλία, εξετάζοντας παράλληλα και τον παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Βιβλιογραφία

Behan, C. (2014). Learning to Escape: Prison Education, Rehabilitation and the Potential for Transformation, *Journal of Prison Education and Reentry*, 1(1), 20-31.

Bitsakos, N. (2021). An evaluation of Second Chance Schools in Greece: A national survey of educators' perceptions, *Journal of Pedagogical Research*, 5(2), 61-71.

Brosens, D. (2013). Participation in prison Programmes: Encouraging and discouraging factors. In P. Ponsaers, A. Crawford, J. de Maillard, J. Shapland, & A. Verhage (Eds.), *Crime, violence, justice and social order*, Monitoring contemporary security issues, 57-298, Antwerp: Maklu.

Brosens, D., Donder, L., Dury, S. & Verte, D. (2015). Barriers to Participation in Vocational Orientation Programmes Among Prisoners, *Journal of Prison Education and Reentry*, 2(2), 8-22.

de Greef, M. (2019). *Importance of adult learning and education serving a future of education for all citizens*. Vrije Universiteit Brussel. https://www.vub.be/sites/vub/files/nieuws/users/ergultek/importance_of_ale_m._de_greef_vub.pdf

Duwe, G. & Clark, V. (2014). The Effects of Prison-Based Educational Programming on Recidivism and Employment, *Prison Journal*, 94(4), 454–478.

Duwe, G. (2018). *The Effectiveness of Education and Employment Programming for Prisoners*, 3. USA: American Enterprise Institute.

Papaioannou, V. & Anagnou, E. (2020). Evaluation of Greek Second Chance Schools in Prison by Detainees, *Education Quarterly Reviews*, 3(1), 10-22.

Stoumpou, A., & Raikou, N. (2021). Social interconnection as a factor of the effectiveness of Second Chance Schools. A case study from a Detention Center in Greece, *Adult Education Critical Issues*, 1(1), 68–77.

Tewksbury, R., & Stengel, K.M. (2006). Assessing correctional education programs: the student's perspective, *The journal of correctional education*, 57 (1), 13-26.

UNESCO (2021). *Education in prison: A literature review*, 9. Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Vacca, J. (2004). Educated Prisoners Are Less Likely to Return to Prison, *Journal of Correctional Education*, 55(4), 297-305.

Pedagogical exploitation of project work in the EFL classroom

Ιάκωβος Τσιπλακίδης
Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σ.Ε.Π., Ε.Α.Π.
itsiplak@uoi.gr

Abstract
Research into the incorporation of project work in EFL (English as a Foreign Language)settingshas shown that it promotes learner-centeredness, increasesstudent motivation, learner autonomy and active engagement. It also results in improved social and cooperative skills, inspires creativity and critical thinking. Other reported benefits include the pedagogical exploitation of Information and Communication Technology (ICT),enhanced language skillsand student engagement in meaningful communicative tasks.In this study we first provide a short reviewof the literature on project work and present its theoretical basis. In the next part we showcase a real-world project designed for intermediate EFL students. The steps of thesuggested project, the sequence of the activities and teacher and student roles are described. The link between theory and practice will help educatorsmaximize the full potential of project work in the EFL classroom.

Keywords: project, ICT, motivation, language skills

Λέξεις-κλειδιά: project, Τ.Π.Ε., κίνητρα, γλωσσικές δεξιότητες

0. Introduction

One of the greatest challenges English language teachers are faced within everyday classroom settings isrelated to generating and sustaining student interest and willingness to participate actively in the language learning process. Students are not always motivated to learn a foreign language for several reasons, and consequently, since learning a foreign language requires effort and active engagement, students may adopt a passive attitude toward learning or even give up completely. Low motivation levels constitute a basic challenge in the teaching of English as a foreign language in Greekpublic-school settings. This stems from the fact that most of the students attend English lessons in the form of out-of-school lessons, so they are, in many cases, already familiar with what they are taught in school. Bearing this in consideration, research has shown that effective teaching methodology can increase motivation and promote the students' active participation. In this article we propose project work, a student-centered, collaborative teaching methodology as an antidote to a passive student attitude and lack of motivation. The theoretical underpinnings of a project-based approach, within a communicative language teaching framework, are described and critically analyzed below.

The prevalence of the theoretical principles of the communicative language teaching in recent decades reflects a communicative attitude toward language (Richards & Rogers, 2001). This theoretical framework, which has important implications for language teaching and learning, is based on the tenet that learners can learn a language if they use it to communicate. Learning language through communication means that students need to engage in authentic communication, performing tasks that require using authentic language, that is, language produced by a real speaker or writer for a real audience, communicating a real and meaningful message (Gilmore,2007· Richards & Rogers, 2001·Nunan, 1989). By doing so, language students naturally integrate the receptive and productive language skills and are primarily concerned with conveying a message or idea, thus, focusing on fluency rather than accuracy (Richards & Rogers, 2001).In this framework, most researchers and educators adopt the view that learning a foreign or second language does not simply involve knowledge of the grammatical and syntactical rules or the vocabulary (Nunan, 2004). Learning a language is seen in the framework of sociocultural theories and the focus is on the appropriate use of grammatical knowledge with the aim of communicating effectively (Nunan, 2004). These theoretical principles seem to be supported by everyday classroom practice in EFLsettings. It is not uncommon for language teachers to report that students have difficulty communicating meaning effectively and using language appropriate for specific social circumstances, even if they have enough knowledge of the linguistic elements of the language, such as grammar, vocabulary.

Considered as a natural extension of communicative language teaching, task-based language teaching is an approach that uses tasks as the fundamental element in the design and implementation of language teaching (Richards & Rogers, 2001). In lessons designed around the task-based principles, the language instructors make sure that students experience a varied exposure to language that is meaningful to the students and that they do not pre-determine the language that will be studied and used throughout the lesson. Instead of teacher-led decisions concerning language use, the lesson is designed with the aim of completing a central task, so that the language produced is linked to student interaction in the process of implementing the task, while students are encouraged to use a wide range of their language resources (Willis & Willis, 2007· Nunan, 2004). In practical terms, this means that in the language classroom students need to be provided with opportunities to use the language creatively, rather than in a reproductive manner which involves the imitation of language models by teachers or course books for the implementation of language tasks (Nunan, 2004).

Task-based language teaching is best understood in the framework of experiential learning. Experiential learning places the students' concrete personal experiences at the center of the learning process and has been described as the "process whereby knowledge is created through the transformation of experience" (Kolb, 1984). The

teaching pedagogy of task-based language learning, as the name suggests, involves organizing language teaching around tasks and original use of language (Greenier, 2020), instead of language structures, and the creation of a stimulating environment for students that encourages active participation, and a classroom atmosphere in which "experiences and experimentation [turn into] educational activities" (Young, 2002, 49). Basic principles of experiential learning in volveactive student participation in small, collaborative groups, encouragement of social and communication skills, emphasis primarily on process rather than an end-product, focus on intrinsic motivation (through motivating and relevant material and tasks) as opposed to extrinsic motivation in a teaching and learning framework in which the students' active engagement and participation are of paramount importance (Kohonen, 1992).

The project approach incorporates many fundamental elements of experiential learning, such as the fact that it is student-centered and that it involves student collaboration to create a final product. Students are actively engaged in a series of activities with the aim of examining an issue, tackling a problem, or solving a problem (Aldabbus, 2018·Fragoulis&Tsiplakides, 2009). Project-based learning is designed around interesting topics that are relevant to students, promote the integration of the language skills, improve collaboration and social skills, critical and creative thinking (Allan & Stoller, 2005· Stoller, 2006· Levine, 2004). Project-based language learning has increased in popularity in recent decades, as it allows educators to design and implement lessons that provide students with the opportunity to engage in meaningful interaction and to work in groups. Similarly, project-based language learning is a means for the promotion of students' social and collaborative skills, confidence, student independence and self-esteem and the development of positive attitudes toward learning (Fragoulis&Tsiplakides, 2009·Stoller, 2002·Papagiannopoulos et al., 2000). It is important to note that these beneficial outcomes of project-based language learning seem to apply in many EFL contexts. Anecdotal reports show that students who work in small groups with the aim of gathering data, analysing and interpreting them to solve a problem, make suggestions, interpret phenomena, etc. usually find the experience enjoyable, satisfactory and worthwhile, are willing to invest effort and time, use English for authentic purposes and are able to use language creatively.

Having provided a short review of the literature on the project approach to language learning and presented its theoretical foundation, in the next part we present a real-world project designed for intermediate EFL students. To this end, the steps of the project, the sequence of the activities, the expected difficulties and the roles of the students and the teacher are described and analyzed. This is followed by practical suggestions concerning the design and implementation of projects with the aim of increasing involvement, integrating, and enhancing language skills. It is expected that the link between theoretical principles and practical application will help educators maximize the full potential of project work in their EFL classrooms.

1. Configuration of the project

In this section we discuss the configuration of the suggested project and describe choices along with the rationale underlying these choices. Depending on the teaching context and the topics the classroom has been dealing with, the proposed project can be incorporated into a thematic unit of the coursebook. Alternatively, it can be introduced as a special sequence of educational activities.

The project suggested in this paper is a month-long project designed for intermediate EFL students in the "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment" (CEFR) (Council of Europe, 2020). It is a semi-structured project, designed jointly by the teacher and the students (Stoller, 2002). A structured project "determined, specified, and organized by the teacher in terms of topic, materials, methodology and presentation" (Stoller, 2002, 110) is not appropriate, because it does not include student-centered activities and fails to consider the needs and preferences of the students. In a similar vein, an unstructured project, defined primarily by the students themselves, is likely to become chaotic.

In terms of the aims of the project, the following aims can be set. As regards cognitive aims, we intend to help students learn about the problems and challenges faced by children and teenagers throughout the world and to develop a feeling of empathy that will enable them to understand from an emotional standpoint what young people in different parts of the world feel and to view things from their own perspective. In addition, we aim to contribute to the development of the four language skills (reading, writing, listening, speaking), as well as to improve students' communicative competence. In relation to emotional aims, we plan to sensitize students about the problems connected with people living in different parts of the world. Finally, we aim to familiarize students with research and data collection.

As regards the topic of the project, it is linked with real world issues and concerns. Students are provided with the following information: "You have listened to part of a documentary which is about the lives of children around the world. More specifically, you have learned about the daily life of Imani, a girl who lives in Sungo, a village near Lake Malawi in Africa. It must be noted that this is a listening activity which appears in the coursebook for the second class of junior high schools in Greece (Giannakopoulou et al., 2012). Working in groups of four, find information about the lives of children from different parts of the world. You can use the listening activity of the coursebook (page 13) as a guide. After having collected the data, you need to write an interview to be published in a magazine for teenagers. The interviewer is a teenage journalist, while the interviewee is a teenager from a country you have studied".

In relation to the end-products, the project we showcase here is a "production project" (Stoller, 2002), as students need to write an interview. The interviewer will ask questions about the child's everyday life and routine. The interviewee (the child) answers the questions. Students can record the interview and upload it to the

classroom's eclass platform. They can also create a poster, drawing, or a painting inspired by the project.

1.1 Project stages

The following stages and sequence of project activities can be used for the implementation of the above project, as cited in the relevant literature (Alan & Stoller, 2005· Stoller, 2002). It is worth noting, however, that while most of the steps have been followed, some have been merged, while others have been omitted, in order to suit the requirements of this particular project. We suggest the following six stages for the implementation of the project.

In the first stage, the students and the teacher agree on a theme/topic for the project and determine the final outcomes. It is important for students to develop a degree of commitment, and this can be achieved by providing them with choices as regards the shaping, the contents, and the outcomes of the project. The second stage involves making decisions regarding the structure of the project and its intermediate stages. It is at this stage that questions concerning information necessary for the implementation of the project, information sources (e.g., the internet, library), data collection, analysis and interpretation, as well as issues related to timing, student grouping and roles and project evaluation are answered and decisions are made.In the suggested project, students form mixed ability teams of four and each team selects a country they will focus on. In this framework, students can work in groups of four students, while the teacher's role is that of a facilitator of the learning process, guide, advisor, and coordinator (Papandreou, 1994). For example, if students have difficulty finding reliable information sources, or if information is difficult to retrieve, the teacher can offer help and guidance.

The next stage includes the collection and organization of information so that they can use it for the final product (the interview). In the project described here, the students are advised to browse the internet for information about the lives of children in different countries. In the fourth stage, the students compile and analyze the information they have collected. More specifically, as regards the suggested project, the students evaluate the importance and relevance of the material, discarding the material that they will not need for the final product. It is important to note that this project has been designed in such a way so that students need to analyze the original information gathered and not simply copy it. For example, they need to process the data they have collected concerning the lives of adolescents around the word, since successful completion of the project involves students comparing the lives of adolescents in the countries they have studied with their own, which, in turn, engages students in a process of reflecting on their own livesand living conditions and attempting to imagine what being an adolescent in another part of the world is like. This task involves critical thinking, flexibility, originality, and cooperation, which constitute important skills for the twenty-first century (Maros et al., 2021).The fifth

stage involves the presentation of the final product. The presentation may take place in front of an audience, such as the class or the whole school. The final stage is the evaluation of the project, in which the students are expected to adopt a reflective attitude toward the whole process of completing the project. Students may reflect on the language benefits of the project, the content knowledge acquired, how the project completion changed their perspective toward the topic under investigation, as well as issues related to how the group collaborated, what could have been done differently, etc.

1.2. ICT in project completion

The integration of Information and Communication Technology in the project proposed here and the development of digital literacies were aims was of the project. ICT can be used throughout the project. Students can use the internet for collecting information and Web 2.0 tools for collaboration and sharing of information and resources. Web 2.0 tools are especially useful in the language classroom that is organized around the principles of a student-centered approach, as they provide students with the necessary means to collaborate, interact and create a virtual community (Kontogeorgi, 2014). For example, students who complete the project can use Google drive to store documents and work on collaborative texts. In addition, wikis, collaborative websites, which allow users with access to them to edit their content, (Kontogeorgi, 2014) can be used in the process of compiling and interpreting the data collected from the internet and other resources and for collaborative writing (Mak&Coniam, 2008· Parker & Chao, 2007). Other Web 2.0 tools, such as those that enable students to create digital posters and tools that help students create and share content (e.g., Padlet), can be used. Of special importance is the blog, “an innovative tool for the improvement of writing skills and as a unique means for language learning” which can also improve the learners’ research skills (Avgerou& Vlachos, 2016, 221).

1.3 Development and integration of the language skills

One of the main advantages of projects is that they promote the development and the integration of the language skills (Stoller, 2002) and the fact that they can increase oral production and help students overcome their fear of speaking (Torres&Rodríguez, 2017).In contrast to a traditional segregated-skills approach that focuses on the teaching of discreet language skills, the implementation of this project adopts an integrated-skills approach which exposes learners to “authentic language and challenges themto interact naturalistically in the language”, so that “learners rapidly gain a true picture of the richness and complexity of the Englishlanguage as employed for communication” (Oxford, 2002). For instance, when the teacher and the students discuss the overall project design, the emphasis is on speaking skills, while the

students who keep notes also practice writing skills. Speaking and listening skills are naturally integrated in the stages which require students to cooperate, express preferences and opinions. Reading skills are practiced in the data collection stage, while writing is naturally integrated in students' attempts to keep notes and compose the different drafts of the interview.

The project also allows students to focus both on fluency and accuracy, depending on the stage of the project (Stoller, 2002). For example, when students cooperate and discuss possible information sources and attempt to analyze the data, the focus will be on fluency. By contrast, when students write their final product (the interview) emphasis will be placed on accuracy.

2. Expected difficulties

English teachers who consider incorporating project work in their classrooms, apart from the theoretical background of project-based foreign language learning, should be aware of the potential difficulties and the challenges involved. As we have noted, the project suggested and described in this paper has not been implemented in the classroom but is presented so that English teachers can use it as a foundation for the design and implementation of their own projects that will suit their students' language needs and the general context in which the teaching takes place.

In terms of potential difficulties, experience with implementation of projects has shown that students may not be familiar with working in groups to complete a project (Fragoulis&Tsiplakides, 2009). In addition, researchers have argued that some students are likely to dominate the work, while on the other hand "not everyone tries the same" (Maros et al., 2021, 6). Teachers can remedy this by providing students with guidance when needed. Assigning clear roles to students (see second stage above) and explaining that all students need to participate actively and that the contributions of all students are valued will also be beneficial.

3. Conclusion

It is not always easy to successfully incorporate project work in EFL settings, and it is true that project-based learning is not widespread in Greece (Kaldi et al., 2011). Constraints, such as the syllabus, time and infrastructure restrictions, often act as obstacles that do not allow language teachers to integrate projects in their everyday teaching methodology and move from a teacher-centered to a student-centered approach.

In this article we have attempted to provide a link between theory and practice. The overall aim was not to provide ready-made solutions, but to presentthe basic elements of a real-world project that be implemented in most EFL settings. It is evident that teachers who wish to implement it will need to make amendments in order to meet the requirements of their own teaching situation, the needs,

preferences and learning styles of their students, as well as the specific aims and objectives they have set.

References

Alan, B., and Stoller, F. (2005). Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign Language Classrooms. *English Teaching Forum, 43*(4), 10-21.

Aldabbus, S. (2018). Project-based learning: Implementation and challenges. *International Journal of Education, Learning and Development, 6*(3), 71-79.

Avgerou, E., & Vlachos, K. (2016). The blog as an innovative tool for the development of the writing skill in the Greek EFL class. *Research Papers in Language Teaching and Learning, 7*(1), 212-232.

Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing: Strasbourg.

Fragoulis, I. &Tsiplakides, I. (2009). Project-Based Learning in the Teaching of English as A Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice. *English Language Teaching, 2*(3), 113-119.

Giannakopoulou, A., Giannakopoulou, G., Karambasi, E., and Sofrona, Th. (2012). *Think Teen, 2nd Grade of Junior High School (student's book, advanced)*. Athens: Ministry of education and Institute of educational Policy.

Gilmore, Alex. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching. 40*, 97-118. 10.1017/S0261444807004144.

Greenier, V. T. (2020). The 10Cs of project-based learning TESOL curriculum, *Innovation in Language Learning and Teaching, 14:1*, 27-36, DOI: 10.1080/17501229.2018.1473405.

Kaldi, S., Filippatou, D., &Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes, *Education 3-13, 39*(1), 35-47. DOI: 10.1080/03004270903179538.

Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education. In D. Nunan (ed.) *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Kontogeorgi, M. (2014). Exploring the use of Wikis in developing students' writing skills in the EFL classroom. *Research Papers in Language Teaching and Learning, 5*(1), 123-152.

Levine, G. S. 2004. Global simulation: A student centered, task-based format for intermediate foreign language courses. *Foreign Language Annals 37*(1), 26-36.

Mak, B. &Coniam, D. (2008). *Using wikis to enhance and develop writing skills among*.

secondary school students in Honk Kong. *System, 36*(3), 437-455. https://doi.org/10.1016/j.system.2008.02.00

Maros, M., Korenkova, M., Fila, M. Levicky, M., &Schoberova, M. (2021): Project-based learning and its effectiveness: evidence from Slovakia. *Interactive Learning Environments*. DOI: 10.1080/10494820.2021.1954036.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (2002). Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom/Rebecca Oxford. ERIC Digest Retrieved from: http://www. ericdigests. org/2002-2/esl. htm.

Papagiannopoulos, K. Simoni, E, and Fraggoulis, I. (2000). *Local history in the framework of teaching*, Athens: OEDB. (in Greek).

Papandreou, A., P. (1994). An application of the projects approach to EFL. *English teaching Forum, 32*(3), 41-42.

Parker, K. & Chao, J. (2007). Wiki as a Teaching Tool. Interdisciplinary *Journal of E-Learning and Learning Objects, 3*(1), 57-72. https://doi.org/10.28945/3131.

Richards, J.C., & Rogers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stoller, F. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In Beckett, G., H. & P. C. Miller (Eds.), *Project-Based Second and Foreign Language education: past, present, and future* (pp. 19-40). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Stoller, F. (2002). Project Work: A Means to Promote Language and Content. In Jack, C. Richards & Willy, A. Renandya (Eds.) *Methodology in Language Teaching: an anthology of Current Practice* (pp. 107-120). Cambridge: Cambridge University Press.

Stoller, F. L. (2002). Project work: A means to promote language and content. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Torres, A. M. V., & Rodríguez, L. F. G. (2017). Increasing EFL Learners' Oral Production at a Public School Through Project-Based Learning. *Profile Issues in Teachers Professional Development, 19*(2), 57-71.

Willis, J., & Willis, D. (2007). *Doing task-based teaching: A practical guide to task-based teaching for ELT training courses and practicing teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Young, M. R. (2002). Experiential Learning=Hands-On+Minds-On.Marketing*Education Review, 12:1*, 43-51. DOI: 10.1080/10528008.2002.11488770.

Mentimeter: εργαλείο καλλιέργειας πολυγραμματισμών

Αγγελική Μεταλληνού
Εκπαιδευτικός ΠΕ07 Med
angela4kids@hotmail.com
Αγγελική Μπούζιου
Εκπαιδευτικός ΠΕ06
angeland@sch.gr
Λήδα-Μαρία Μαυρίδου
Εκπαιδευτικός
lidamavr@gmail.com

Περίληψη
Η σύγχρονη εκπαιδευτική συγκυρία επιτάσσει μια νέα παιδαγωγική για τη σφυρηλάτηση του ενεργού πολίτη του 21ου αιώνα με έμφαση στους νέους και πολλαπλούς κώδικες (προφορικούς, γραπτούς, οπτικούς, ακουστικούς, συναισθηματικούς, χειρονομιακούς, απτικούς, χωρικούς) κατασκευής νοήματος. Η δυναμική εμπλοκή, η αυτενέργεια, η ομαδοσυνεργατικότητα, η διαπραγμάτευση, η σύνθεση πολυτροπικών προϊόντων, ο αναστοχασμός, η ανατροφοδότηση μέσω ψηφιακών μέσων συνιστούν μέρος των «νέων ταυτοτήτων» που αναμένεται να αναπτύξουν εκπαιδευτικοί και μαθητές. Στην κατηγορία Προσαρμοσμένων Λογισμικών Παρουσίασης (ΠΛΠ) ανήκει το «σύστημα ανταπόκρισης κοινού» Mentimeter. Στο παρόν εργαστήριο, το οποίο καλύπτει όλα τα γνωστικά αντικείμενα, θα παρουσιαστούν διεξοδικά οι πολυγραμματισμοί, το συγκεκριμένο ΠΛΠ και τα χαρακτηριστικά του. Σκοπός είναι με καθοδήγηση, οι επιμορφούμενοι να βιώσουν τη λειτουργία του, να αξιολογήσουν τις δυνατότητές του, να δημιουργήσουν δείγματα τα οποία θα διαμοιραστούν στην ολομέλεια, να σχολιάσουν τακτικές και αποτελέσματα, να αντιληφθούν ότι είναι οι κατάλληλες διαδραστικές πρακτικές που καθιστούν το όποιο εργαλείο μέσο ενίσχυσης της μάθησης. Οι συμμετέχοντες καλούνται να εκλάβουν τους προτεινόμενους τρόπους χρήσης του λογισμικού ως ενδεικτικούς που επιδέχονται βελτιώσεων, προσθηκών ή μεταβολών, ανάλογα με το πλαίσιο εργασίας προκειμένου να το αξιοποιούν με τους μαθητές τους στη δική τους διδακτική πράξη.

Λέξεις-κλειδιά: Mentimeter, πολυγραμματισμοί, Προσαρμοσμένα Λογισμικά Παρουσίασης, εναλλακτική αξιολόγηση, διαδραστικά εργαλεία

Abstract
The modern educational landscape stipulates a new pedagogy for 21st century active citizenship with emphasis on new and multiple meaning-making codes (oral, written, visual, auditory, emotional, gestural, tactile, spatial). Dynamic engagement,

teamwork, negotiation, multimodal product synthesis, reflection, feedback through digital media constitute part of teachers and learners' expected identities. Mentimeter belongs to Custom Presentation Software (CPS). In the present workshopwhich covers all disciplines, multiliteracies theory as well as Mentimeter characteristics will be demonstrated. Trainees are called upon to experience with guidance its operation, evaluate its possibilities, create shareable samples, comment on tactics and results, realize that tools may enhance learning via appropriate interactive practices. Participants may consider suggested software proposals as indicative, subject to improvements, additions or changes related to own teaching practice.

Keywords: Mentimeter, multiliteracies, Custom Presentation Software, alternative assessment, interactive tools

0. Εισαγωγή

Τα παραδοσιακά μονοτροπικά κείμενα ή εκείνα που απλώς συνοδεύονται από μια εικόνα στηρίζονται σε συμβατικές αντιλήψεις περί γραμματισμού ο οποίος πλέον παρέχει ένα μέρος των κοινωνικών ευκαιριών. Με τις ανισότητες στην εκπαίδευση να αυξάνονται, το νέο θεωρητικό υπόβαθρο και οι πολυδιάστατες πρακτικές προβάλλουν ως αναγκαία την απόκτηση δεξιοτήτων για αντιμετώπιση της καθημερινότητας και του εργασιακού τομέα, στοχεύοντας στην ευρύτερη σφυρηλάτηση του ενεργού πολίτη του 21ου αιώνα. Ως πρόκληση σε αυτό το νέο περιβάλλον εμφανίζεται η πλοήγηση στις διαφορές και η σύσταση νέων ταυτοτήτων (Cope & Kalantzis, 2015).Οι πρόσφατες τεχνολογικές εφαρμογές επιτρέπουν τη σύνθεση νέων ειδών κειμένων(μέσω εικόνας, ήχων, βίντεο, διαγραμμάτων, κ.ά.) αλλά και την απευθείας δημοσίευσή τους στον παγκόσμιο ιστό. Επιπλέον, το συνεργατικό πλαίσιο που προκύπτει διευκολύνει πλείστες δυνατότητες σύμπραξης, αλληλοβοήθειας και τροποποίησης πόρων (Ζέππος & Γύφτουλα, 2018). Η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων αναφύεται ως κρίσιμος παράγοντας στην προσέγγιση όλων σχεδόν των γνωστικών αντικειμένων. Πράγματι, ένας ικανός αριθμός διδασκόντων μεταχειρίζονται σύγχρονα λογισμικά για επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Έχει παρατηρηθεί όμως ότι πολλοί περιορίζονται στις πιο απλές λειτουργίες, χωρίς παιδαγωγικές στρατηγικές, κατάλληλες για ουσιαστική μάθηση πλέον της τεχνικής εξοικείωσης (Ζέππος & Γύφτουλα, 2018).

Ανάμεσα στις εφαρμογές μέσω των οποίων είναι εφικτή η παραγωγή και επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων είναι τα Λογισμικά Παρουσίασης. Στην κατηγορία των Προσαρμοσμένων (ΠΛΠ) με δυνατότητα διάδρασης με το κοινό ανήκει το Mentimeter το οποίο επεξεργαζόμαστε στο παρόν εργαστήριο. Η όποια επιμορφωτική δράση αποβλέπει στο να καταστήσει σαφές ότι οι πρακτικές γραμματισμού που περιβάλλουν ένα εργαλείο έχουν σκοπό να το μετατρέπουν σε μέσο ενίσχυσης της μάθησης. Οι συμμετέχοντες καλούνται να εκλάβουν τους

προτεινόμενους τρόπους χρήσης του λογισμικού ως ενδεικτικούς που υπόκεινται σε βελτιώσεις, προσθήκες ή μεταβολές, και να τους υιοθετούν αναλόγως τουπλαισίου καιτων συνθηκών εργασίας του καθενός.

Η παρούσα μελέτη θα ξεκινήσει με αναφορά στις αρχές της επιμόρφωσης ενηλίκων, τις κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης και την προσέγγιση των πολυγραμματισμών. Τις θεωρίες θα διαδεχθούν τα λογισμικά παρουσίασης με εστίαση στα χαρακτηριστικά και τα οφέλη του Mentimeter. Στη συνέχεια, θα αναλυθεί η διαδικασία του εργαστηρίου και το σκεπτικό των επιμέρους βηματισμών ενώ θα γίνει και αποτίμηση της υλοποιηθείσας δράσης. Στην τελευταία ενότητα θα παρατεθούν τα συμπεράσματα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η διάρθρωση του παρόντος εργαστηρίου βασίστηκε στις ακόλουθες αρχές της επιμόρφωσης ενηλίκων, καθώς η ομάδα στόχος ήταν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων.

Επιμόρφωση ενηλίκων. Στην επιμόρφωση ενηλίκων, με γνώμονα την πλήρωση κριτηρίων της επιστημονικής και της παιδαγωγικής-διδακτικής εγκυρότητας, εφαρμόζονται στρατηγικές και τεχνικές οι οποίες ευνοούν την ομαδοσυνεργατικότητα, τη διάδραση, σεβόμενες τον ατομικό ρυθμό του εκάστοτε επιμορφούμενου. Στο πλαίσιο αυτό, αξιοποιούνται η ερευνητική και η βιωματική μάθηση κατά τις οποίες οι μαθητευόμενοι προσπελάζουν διάφορα στάδια, όπως αυτό της αναζήτησης, της αξιολόγησης, της παρατήρησης, του παιχνιδιού, των εικαστικών παρεμβάσεων κ.ά. Η απόκτηση εμπειριών ακολουθεί βηματισμούς που συμπεριλαμβάνουν την εφαρμογή ειδικού περιεχομένου και παιδαγωγικών μεθόδων. Η βαθύτερη εισχώρηση στην κάθε εμπειρία και η παραγωγή αυθεντικού λόγου αναδύονται από την ενεργητική συμμετοχή. Έργο του εκπαιδευτή παραμένει η χάραξη κατευθυντήριων, η ενίσχυση του αναστοχασμού και της πολύπλευρης ερμηνείας με σκοπό τη μεταβίβαση πρακτικών και σε άλλα περιβάλλοντα (Μητσικοπούλου & Γύφτουλα, 2018).

Συγκεκριμένα, ο επιμορφωτής ενηλίκων καλείται να είναι ευρηματικός, καινοτόμος, να στηρίζει την ομάδα, να απαντά σε ερωτήματα, να δίνει κατευθύνσεις και να ανατροφοδοτεί προφορικώς ή γραπτώς. Παράλληλα, μέσω του επιμορφωτή, πρέπει να διασφαλίζονται η καταλληλότητα των σκοπών, των στόχων και των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των επιμορφούμενων, αλλά και η προσεκτική σε θέματα πνευματικών δικαιωμάτων συγκέντρωση υλικού. Μέσω της αυτομάθησης, της ανακαλυπτικής προσέγγισης και της ευέλικτης ομαδοποίησης αναμένεται να διαμορφώνεται μια αλληλεπιδραστική και συνεργατική εκπαιδευτική διαδικασία, που αφενός θα καταλήγει σε αρμόζουσα κριτική αποτίμηση από τους επιμορφούμενους, αφετέρου, δι' αυτής θα αποδίδονται μεσο/μακροπρόθεσμα οφέλη και θα εφαρμόζονται οι δημοκρατικές αρχές ανεκτικότητας και αλληλοεκτίμησης (Κόκκος, 2005).

Στη συνέχεια παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο που διέπει την προσέγγιση του παρόντος εργαστηρίου.

Κοινωνικογνωστικές θεωρίες. Σύμφωνα με τον κοινωνικό εποικοδομισμό, η μάθηση είναι μια διαδικασία ενεργητικής δόμησης της γνώσης, καθώς το άτομο αλληλεπιδρά τόσο με το φυσικό όσο και με το κοινωνικό περιβάλλον, εμπλουτίζοντας αυτό που προσλαμβάνει και κατανοεί. Βάσει αυτών, η διδασκαλία πραγματοποιείται μέσω αυθεντικών δραστηριοτήτων σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια, ευνοώντας την ανακάλυψη αρχών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων με πολυδιάστατες αναπαραστάσεις. Η απόκτηση ή ανασύσταση νοήματος υλοποιούνται μέσω επεξεργασίας ή ταξινόμησης, επίλυσης προβλημάτων με σημασία για τους ίδιους τους εμπλεκόμενους. Η *ομαδοσυνεργατική μάθηση,* ως πτυχή της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας, προκρίνει την από κοινού ενασχόληση με θέματα. Τα μέλη της ομάδας ενεργούν βάσει δικών τους ενδιαφερόντων, διερευνούν ποικίλες πλευρές, ανταλλάσσουν στοιχεία, δημιουργούν συλλογικά προϊόντα, ετεροαξιολογούνται, βελτιώνουν και προωθούν παραγόμενα. Η παρεχόμενη βοήθεια (scaffolding) από εκπαιδευτικό & ομότιμους, συντελεί στη βαθμιαία μεταβίβαση ευθύνης στους μαθητές, οι οποίοι συνεργάζονται και αυτονομούνται (Bigge, 1990˙ Κολιάδης, 1997).

Γραμματισμοί – Πολυγραμματισμοί. Παλαιότερα, ο γραμματισμός των ανθρώπων περιοριζόταν σε απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Η εκμάθηση της γλώσσας εστίαζε αποκλειστικά στη χρήση γραμματοσυντακτικών δομών και λεξιλογίου άνευ πρακτικών που να τα συνδέουν με την κουλτούρα των επιμορφούμενων. Στις μέρες μας ο όρος γραμματισμός περιλαμβάνει πρακτικές ποικίλης φύσης και δημιουργία νοήματος μέσω προφορικών, γραπτών, οπτικών, ακουστικών, συναισθηματικών, χειρονομιακών, απτικών, χωρικών κωδίκων με αξιοποίηση και της τεχνολογίας. Η κοινωνική ταυτότητα των πολιτών του 21ου αιώνα έρχεται ως επιστέγασμα μιας πολυπρόσωπης συνένωσης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (Μητσικοπούλου, 2018). Η προσέγγιση των Πολυγραμματισμών προωθεί την εμπλοκή σε διαδικασίες γνώσης με τους μαθητές να συμμετέχουν δυναμικά και στοχευμένα. Ερχόμενοι σε επαφή με οικεία περιβάλλοντα ή νέες πληροφορίες εντός αλλά και πέρα από τα τυπικά όρια της τάξης, συνεργάζονται αποτελεσματικά με ομότιμους, φέρνουν τις δικές τους εμπειρίες, αναλαμβάνουν ρίσκα, ερευνούν, χρησιμοποιούν το διαδίκτυο και πλείστα ψηφιακά εργαλεία, αξιολογούν ποικίλους πόρους, αναλύουν λειτουργίες κειμένων, διαπραγματεύονται μηνύματα, αναστοχάζονται για τον σκοπό και τις προθέσεις των δημιουργών, ανασυνθέτουν δεδομένα, καινοτομούν, παράγουν πολυτροπικά έργα, παρέχουν και αντιδρούν σε ανατροφοδότηση, διαμοιράζονται αποτελέσματα (Cope & Kalantzis, 2015).

Επεξεργασία κειμένου. Με τα νέα λογισμικά τα κείμενα επιδέχονται πληθώρας αλλαγών ηλεκτρονικά, απλά και γρήγορα. Είναι εφικτή η αποθήκευση, η ανάσυρση, η επαναχρησιμοποίηση, η συμπλήρωση με εικόνες/ ήχους/ βίντεο, όπως και η

διασύνδεση με άλλα κείμενα ή πηγές. Οι παραπάνω δυνατότητες τα καθιστούν ενεργά εργαλεία μετάδοσης πληροφοριών (Ζέππος & Γύφτουλα, 2018).

Λογισμικά Παρουσίασης. Η οπτικοποίηση δεδομένων ξεκίνησε με διάταξη διαφανειών σε συγκεκριμένη ταξινόμηση, αναλυτικό κείμενο περιστασιακά με γραφικά στατικά αρχεία, και με χειροκίνητη προώθηση οθονών. Συνήθως πραγματευόταν ερωτήσεις κλειστού τύπου και η διάδραση με το κοινό οριοθετείτο σε απάντηση δια βοής ή με ανάταση χεριών περιορίζοντας την αυτενέργεια των παρευρισκόμενων. Οι απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής όμως υπαγόρευσαν τη διάδοση λιγότερο συμβατικών και πιο ευχάριστων για το θεατή συστημάτων παρουσίασης. Η ταξινόμηση λογισμικών πλέον γίνεται με βάση τη στόχευση, τη λειτουργικότητα ή τον τρόπο χειρισμών τους (Ζέππος & Γύφτουλα, 2018). Έτσι έχουμε λογισμικά:

Σειριακής παρουσίασης(ΛΣΠ) τα οποία είτε προάγουν τη διάδραση με τη χρήση κινητών συσκευών, συνδεδεμένων με το διαδίκτυο είτε αδυνατούν να υποστηρίζουν τη διάδραση με το ακροατήριο

Μη σειριακής παρουσίασης(ΜΣΠ) στα οποία οι οθόνες προβάλλονται ανάλογα με τις επιθυμίες ή τις ανάγκες του παρουσιαστή χωρίς προκαθορισμένη σειρά. Τα συγκεκριμένα είτε παρέχουν τη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής ακροατών είτε δεν υποστηρίζουν τη διάδραση με το κοινό

Προσαρμοσμένα Λογισμικά Παρουσίασης(ΠΛΠ) τα οποία αξιοποιούνται για την προβολή δεδομένων χωρίς να έχουν συλληφθεί αποκλειστικά γι' αυτόν τον σκοπό. Σε αυτά ανήκουν επεξεργαστές κειμένου με λειτουργία πλήρους οθόνης ή λογισμικά σύστασης αρχείων που λειτουργούν σε κάθε συσκευή χωρίς επιρροή σε διάταξη ή περιεχόμενο (pdf). Μπορούν να ενταχθούν όλα τα λογισμικά που προάγουν τη σύνθεση πολυτροπικών κειμένων τα οποία δύνανται να εμφανίζονται σε προβολικά συστήματα ή μέσω διαμοιρασμού οθόνης.

Στην εποχή του διαδικτύου τα ψηφιακά μέσα προσθέτουν αξία στη διδακτική πράξη. Η ταυτόχρονη επεξεργασία κειμενικών ειδών συνιστά διάδραση με το κοινό όταν τα μέλη μιας ομάδας ανταλλάσσουν δεδομένα μέσω υπολογιστικών μηχανών. Η αλληλεπίδραση της συλλογικής γνώσης μπορεί να θεωρηθεί κριτήριο επιλογής και αξιοποίησης τέτοιου είδους λογισμικών για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Τα λεγόμενα 'συστήματα ανταπόκρισης κοινού'τα οποία βρίσκονται συνήθως στο 'σύννεφο' (διαδικτυακούς χώρους αποθήκευσης), ενθαρρύνουν την παρεμβολή του κοινού κατά τη διάρκεια μιας παρουσίασης μέσω μιας πλατφόρμας για άμεση ανάρτηση ερωτημάτων, απόψεων ή αποτελεσμάτων ψηφοφοριών ανάλογα με τις ρυθμίσεις του συντονιστή (Ζέππος & Γύφτουλα, 2018). Ένα τέτοιο σύστημα είναι και το Mentimeter.

Τα χαρακτηριστικά του Mentimeter συνοψίζονται στα εξής: χρησιμοποιείται δωρεάν, με δυνατότητες επέκτασης επί πληρωμή, χωρίς να απαιτεί ειδικές εφαρμογές. Προσπελάζεται από υπολογιστές και έξυπνες συσκευές (τηλέφωνα ή ταμπλέτες).Εκτελείται σύγχρονα και ασύγχρονα σε εργαστήριο πληροφορικής μέσω

προβολικού συστήματος ή/και πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης, δίνοντας τη δυνατότητα ενσωμάτωσης πολυτροπικού υλικού (εικόνες, βίντεο, ήχοι). Το συγκεκριμένο εργαλείο συνδυάζει ασύρματες συσκευές με λογισμικό παρουσίασης, ενώ προσφέρει 6 τύπους ερωτήσεων, μεταξύ αυτών και ανοικτού τύπου. Μεταχειρίζεται 8ψηφιο κωδικό για είσοδο μέσω φυλλομετρητή, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις ώστε να συλλέγονται ανώνυμα στοιχεία μέσω των δημοσκοπήσεων. Επιτρέπει απεριόριστο αριθμό συμμετεχόντων οι οποίοι υποδεικνύονται στο κάτω μέρος της διαφάνειας δεξιά. Εμφανίζει τα αποτελέσματα ζωντανά στη οθόνη σε ποικίλες μορφές (συννεφόλεξα, κλίμακες, κουτάκια, κ.ά.). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως τεστ (έλεγχος), έρευνα ή δημοσκόπηση, ενθαρρύνοντας σχολιασμό από τους συμμετέχοντες κατά την προβολή βίντεο. Υποστηρίζει την προσαρμογή περιεχομένου και τον καθορισμό ατομικού ρυθμού, γι΄ αυτό και αξιοποιείται σε διαδικτυακές δραστηριότητες, π.χ. κλειστές ερωτήσεις με απάντηση και ανατροφοδότηση, προσφέροντας επιλογές διάχυσης των αποτελεσμάτων (άμεσα ή σε έτερο χρόνο). Τέλος, διευκολύνει την καταφόρτωση σε μορφή excel, αποθηκεύοντας τα ανακτηθέντα δεδομένα για περαιτέρω ανάλυση, σύγκριση ή έρευνα (Little, 2016˙ Rudolph, 2018˙ Ζέππος & Γύφτουλα, 2018˙ Puspa & Imamyartha, 2019).

Ανάμεσα στα οφέλη που προσφέρει το Mentimeter συγκαταλέγονται τα ακόλουθα (Little, 2016 ˙Rudolph, 2018 ˙Puspa & Imamyartha, 2019):

Ως προς τη λειτουργικότητα: διαθέτει εύκολη διεπαφή, είναι ενδιαφέρον και διασκεδαστικό, τραβά την προσοχή των συμμετεχόντων οπότε υπηρετεί την παιγνιώδη μορφή μάθησης, ενθαρρύνει ανατροφοδότηση από κοινό, αυξάνει τη συνδρομή από άτομα συνεσταλμένα/ διαφορετικού (γνωστικού-γλωσσικού) επιπέδου/ υπόβαθρου καθιστώντας ελκυστική τη διδασκαλία

Ως προς το περιεχόμενο: καλλιεργεί τον ψηφιακό γραμματισμό και υποστηρίζει τις τεχνικές ανεστραμμένης τάξης, προωθεί ενεργή μάθηση μέσω της σύνθεσης πολυτροπικού και πολυμεσικού υλικού, επηρεάζει θετικά τη συγκράτηση λεξιλογίου, την επανάληψη περιεχομένου και την ανακεφαλαίωση λεξιλογίου και γραμματικής, προάγει την ιδεοθύελλα δίνοντας ερεθίσματα για άμεση συζήτηση, ενδυναμώνει την έκφραση απόψεων και ανησυχιών

Ως προς την προστιθέμενη αξία: προάγει τη βιωματική εμπειρία και τη δημιουργική ενασχόληση συστήνοντας συνθήκες διαδραστικού και ομαδοσυνεργατικού μαθήματος και αποδίδοντας την εξουσία στους μαθητές (μαθητοκεντρική προσέγγιση), ενισχύει τον αναστοχασμό πλάθοντας τον τακτικό έλεγχο, και εν τέλει οδηγεί σε κατάκτηση στόχων

Επιπλέον, το Mentimeter αποτελεί σημαντικό εργαλείο α) εισαγωγικής αξιολόγησης ώστε να διερευνώνται τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες, η προηγούμενη εμπειρία των μαθητών μέσω ερωτήσεων με άμεση απόκριση, β) διαμορφωτικής αξιολόγησης ώστε να παρακολουθείται η πορεία των γνωστικών διεργασιών της μάθησης και να ακολουθούν ανάλογες διαφοροποιήσεις διδακτικών πρακτικών,

χρησιμοποιούμενων μέσων, κ.ά. γ) τελικής αξιολόγησης, ώστε μέσω σύντομου τεστ να ελέγχονται οι αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες. Σε κάθε φάση αξιοποίησης οι μαθητές είναι συμμέτοχοι και συνεργοί της μαθησιακής διαδικασίας. Μειονέκτημα θεωρείται ότι η ελεύθερη έκδοση επιτρέπει τη δημιουργία μέχρι τριών διαφανειών και η αδυναμία (μέχρι στιγμής) εισαγωγής προσωπικού περιεχομένου

Ψηφιακοί Τοίχοι. Διαδικτυακοί πίνακες(π.χ. Padlet, Linoit)στους οποίους πολλοί χρήστες μπορούν να αναρτούν κείμενα, εικόνες, βίντεο, τραγούδια και υπερσυνδέσμους σε ποικίλες και ελκυστικές μορφές εξελίσσοντας έτσι τη δημιουργικότητά τους πλέον του οπτικού, καλλιτεχνικού και ψηφιακού γραμματισμού. Η δυνατότητα σχολιασμού προάγει κριτική σκέψη και διάδραση μεταξύ συμμετεχόντων (Bodnenko et al., 2020).

Με βάση τα προαναφερόμενα, οι συγγραφείς οργάνωσαν ένα εργαστήριο πάνω στην επίδειξη των λειτουργιών αλλά και των παιδαγωγικών χρήσεων του εργαλείου Mentimeter.

2. Μέθοδος

2.1 Πλαίσιο-συμμετέχοντες

Η διάρκεια του βιωματικού εργαστηρίου είναι δύο (2)ώρες. Οι παρουσιάστριες είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, επιμορφώτριες στις Τ.Π.Ε. Β' επιπέδου. Το κοινό στο οποίο απευθύνεται είναι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων. Ο μέγιστος αριθμός των συμμετεχόντων είναι είκοσι (20) άτομα.

Η δράση δύναται να πραγματοποιηθεί τόσο διά ζώσης σε εργαστήριο πληροφορικής όσο και εξ αποστάσεως μέσω πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης. Σε αυτήν την περίπτωση ο αριθμός των συμμετεχόντων μπορεί να αυξηθεί.

2.2 Στόχοι

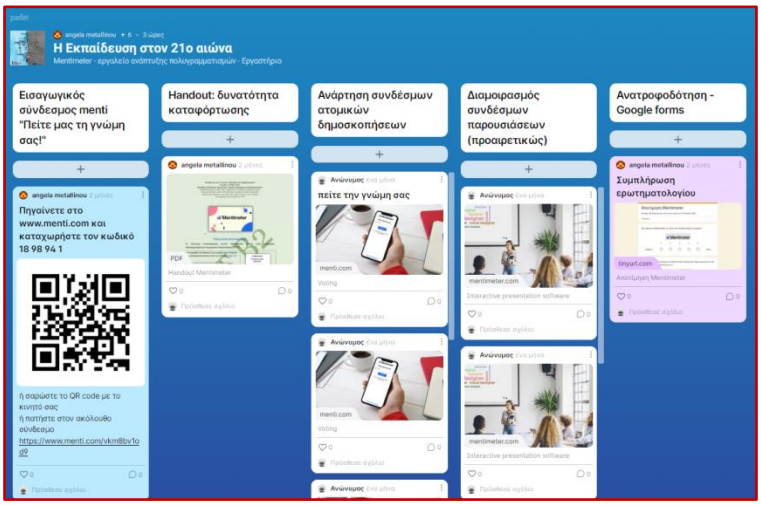
Η όλη εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει στην ομαδοσυνεργατική διάδραση, σε αυθεντικό περικείμενο, ώστε οι επιμορφούμενοι να μετασχηματίσουν γνώσεις, ιδέες, πεποιθήσεις. Οι επιμορφούμενοι αναμένεται να βιώσουν τη λειτουργία του εργαλείου, να γνωρίσουν και κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά του, να κατηγοριοποιήσουν τις χρήσεις του, να αξιολογήσουν τις δυνατότητες και τα πλεονεκτήματά του. Απώτερος στόχος είναι να το εφαρμόσουν στο δικό τους εκπαιδευτικό περιβάλλον, να το εξελίξουν, να δημιουργήσουν τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους.

2.3 Διαδικασία

Οι παρευρισκόμενοι μοιράζονται έναν υπολογιστή ανά 2-3 άτομα στο εργαστήριο πληροφορικής διά ζώσης (ή βρίσκονται εξ αποστάσεως σε εικονικό δωμάτιο πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης).Ξεκινά η παρουσίαση από τη μία εκ των τριών επιμορφωτριών σε Google Slides. Στο αρχικό στάδιο το εργαστήριο περιλαμβάνει καταγραφή των βασικών λόγων συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αυτήν την

επιμορφωτική διαδικασία, ώστε να αναδυθούν τα κίνητρα και οι προσδοκίες τους. Η σφυγμομέτρηση αυτή υλοποιείται μέσω του εργαλείου Mentimeter στους υπολογιστές/ ταμπλέτες/ κινητά τηλέφωνα των παρευρισκόμενων. Δίνεται μέσω προβολικού συστήματος (ή στο chat της πλατφόρμας) η διεύθυνση για προσπέλαση ψηφιακού τοίχου Padlet, χωρισμένου σε πέντε στήλες (Εικ. 1). Οι συμμετέχοντες ακολουθούν τον υποδεικνυόμενο σύνδεσμο που βρίσκεται στην πρώτη στήλη, και εισέρχονται απευθείας στο περιβάλλον του Mentimeter για να υποβάλουν τις σκέψεις τους. Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται άμεσα στην ολομέλεια μέσω προβολικού συστήματος(ή διαμοιρασμού οθόνης)σε πολύχρωμα σχήματα.Μέσα από συλλογικούς βηματισμούς αναφύονται αντιλήψειςοι οποίες σε περίπτωση ταύτισης φαίνονται με μεγαλύτερο μέγεθος γραμματοσειράς. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι επιμορφούμενοι βιώνουν τους χειρισμούς και τις λειτουργίες του εν λόγω εργαλείου.

Εικόνα 1: Ψηφιακός Τοίχος Padlet



Στο επόμενο στάδιο δίνεται το θεωρητικό υπόβαθρο των κοινωνιογνωστικών θεωριών, των νέων παιδαγωγικών πρακτικών, των πολυγραμματισμών, των πολυτροπικών κειμένων. Προβάλλονται τα βασικά χαρακτηριστικά και πλεονεκτήματα λογισμικών παρουσίασης με έμφαση στα Προσαρμοσμένα, με σκοπό την κατανόηση της χρησιμότητάς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολουθεί η θέση τυχόν ερωτημάτων από τους συμμετέχοντες και στη συνέχεια, γίνεται επίδειξη από μία εκ των επιμορφωτριών του εργαλείου Mentimeter. Στη δεύτερη στήλη του ψηφιακού τοίχου έχει αναρτηθεί από τις επιμορφώτριες σύνδεσμος προς ηλεκτρονικά Φύλλα Εργασίας στον ιστότοπο Dropbox με τα προαναφερόμενα βήματα, προκειμένου να τα επεξεργαστούν και σε δικό τους χρόνο.

Αναλόγως ευχέρειας των επιμορφούμενων και υπάρχοντος χρόνου δίνεται η δυνατότητα σύστασης ατομικού λογαριασμού στο Mentimeter, με την προϋπόθεση ύπαρξης gmail (ή άλλου σχετικού λογαριασμού σε κάποιο Μέσο Κοινωνικής Δικτύωσης) απαραίτητο για εγγραφή στο συγκεκριμένο εργαλείο. Οι εκπαιδευτικοί

μεταβαίνουν μέσω συνδέσμου στον ιστότοπο Mentimeter και σχεδιάζουν ατομικά ή σε ομάδες μία δραστηριότητα την οποία κοινοποιούν μέσα από την τρίτη στήλη του Padlet στους εταίρους τους καλώντας τους να συμμετάσχουν. Με αυτό τον τρόπο επιδιώκεται διάδραση των συνεπιμορφούμενων μεταξύ τους αλλά και μετα ψηφιακά μέσα. Οι επιμορφώτριες, επιβλέπουν τις ομάδες και καθοδηγούν, εξηγούν ή επαναλαμβάνουν όποια σημεία χρειάζονται. Οι επιμορφούμενοι αναρτούν στην τέταρτη στήλη του ψηφιακού τοίχου τα παραχθέντα προϊόντα, συστήνοντας έτσι αφομοίωση του τρόπου λειτουργίας της εφαρμογής. Η συμμετοχή ομοτίμων στις επιμέρους δημοσκοπήσεις σκοπό έχει να ανεβάζει την αυτοπεποίθηση για τις ικανότητες των δημιουργών. Η σύντομη συζήτηση και σχολιασμός που ακολουθούν αποσκοπούν σε αντίληψη της σημασίας των υιοθετηθεισών πρακτικών προκειμένου αυτές δυνητικά να υιοθετούνται στο παιδαγωγικό περιβάλλον του κάθε εκπαιδευτικού. Κατόπιν, μία εκ των επιμορφωτριών παρακινεί εκ νέου τους παρευρισκόμενους μέσω του Mentimeter να περιγράψουν σε 3-5 λέξεις εντυπώσεις/ συναισθήματα/ σκέψεις σχετικά με την αξιοποίηση του συγκεκριμένου εργαλείου στη διδακτική πράξη.

Η δράση ολοκληρώνεται με τις επιμορφώτριες να καλούν τους εκπαιδευόμενους να συμπληρώσουν ανώνυμο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μέσω συνδέσμου που εκχωρείται στην πέμπτη στήλη του Padlet, ώστε να συλλεχθούν στοιχεία ανατροφοδότησης ως προς τις διάφορες φάσεις της διαδικασίας. Οι εκφραζόμενες απόψεις δύνανται να αποτυπώσουν αντίκτυπο ή τυχόν προτιμήσεις ενώ οι προτάσεις να βελτιώσουν την παρεχόμενη επιμόρφωση και να οδηγήσουν σε αποφυγή ενδεχόμενων δυσκολιών στο μέλλον. Παράλληλα, συμβάλλουν στον αναστοχασμό των συμμετεχόντων και τη συνειδητοποίηση της προστιθέμενης αξίας του εν λόγω εργαλείου ως μέσου επικοινωνίας, συνεργασίας, διαμοιρασμού προϊόντων. Επιπλέον, συντελούν σε εμπέδωση της αναγκαιότητας προσαρμογής των παιδαγωγικών πρακτικών παράλληλα με την τεχνική εξοικείωση με το όποιο λογισμικό.

3. Αποτίμηση

Στην ενότητα αυτή γίνεται αξιολόγηση της δράσης που υλοποιήθηκε δια ζώσης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Το εργαστήριο πραγματοποιήθηκε ως είχε σχεδιαστεί. Οι επιμορφώτριες, έθεσαν στόχους κατάλληλους για την ομάδα-στόχο, αναμένοντας να καλύψουν ψηφιακές αλλά και παιδαγωγικές ανάγκες επιμορφούμενων, αποβλέποντας σε απώτερα μαθησιακά οφέλη. Μέσω ειδικών δραστηριοτήτων, εναλλάσσοντας θεωρία και πρακτικό μέρος, επεδίωξαν να παρέχουν ευκαιρίες αυτόνομης μάθησης, κινητοποιώντας ποικίλες δεξιότητες. Προσπάθησαν να διαμορφώσουν ένα ευχάριστο κλίμα αλληλεπίδρασης και αλληλοσεβασμού, επιλύοντας απορίες, δίνοντας οδηγίες, ενθαρρύνοντας τη συνδρομή, επαινώντας. Οι επιμορφούμενοι παρακολούθησαν το θεωρητικό μέρος που διέπει τις νέες πρακτικές που καλούνται να ασκούν πλέον στην τάξη οι εκπαιδευτικοί, και αφού γνώρισαν τα

χαρακτηριστικά του Mentimeter, βίωσαν τη λειτουργία του. Προέβησαν στη σύσταση λογαριασμού στο εν λόγω εργαλείο, και στη δημιουργία μιας πρώτης δημοσκόπησης με απλές ερωτήσεις κάνοντας χρήση εικονιδίων και επιμέρους μικροεφαρμογών. Διαμοιράστηκαν το σύνδεσμο στον ψηφιακό τοίχο και συμμετείχαν ο καθένας στην έρευνα του άλλου. Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα έκανε επίδειξη της 'παρουσίασής' της και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν σε μορφή συννεφόλεξου, κλιμάκων, κλπ. (Εικ. 2α,β). Ακολούθησαν σχόλια και επιδοκιμασίες προς το κάθε τεχνούργημα. Τέλος, οι παρευρισκόμενοι ενεπλάκησαν στη συμπλήρωση του ανώνυμου ερωτηματολογίου.

Εικ. 2α, β

Αξίζει να σημειωθούν τα εξής: οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (εν ενεργεία και φοιτητές) είχαν μικρή εξοικείωση - όπως δήλωσαν - με τεχνολογικά εργαλεία και ανάλογες τεχνικές αξιοποίησής τους. Παρ' όλα αυτά, παρακολουθούσαν με προσήλωση και αφοσίωση την εισήγηση, και φάνηκαν να συμμετέχουν ενεργά με χαρά. Ήταν εντυπωσιακή η ταχύτητα και η ευκολία με την οποία σχεδίασαν και υλοποίησαν την κάθε δημοσκόπηση, ενώ ιδιαίτερης σημασίας κρίθηκε από τις επιμορφώτριες η αλληλεπίδραση και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους τα οποία συνετέλεσαν σε εμπλουτισμένη έκβαση.

Σε σχέση με τα αποτελέσματα από την αποτίμηση του εργαστηρίου, στο σύνολό τους οι επιμορφούμενοι επιβεβαίωσαν ότι έμειναν ικανοποιημένοι από το βιωματικό τρόπο διεξαγωγής του, τη διάδραση με τις συντονίστριες, τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια με τους συνεπιμορφούμενους. Θεώρησαν ότι καλύφθηκαν οι στόχοι που είχαν καλλιεργήσει, και πώς οι γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που ανέπτυξαν θα τους χρησιμεύουν στην ευρύτερη παιδαγωγική διαδικασία. Στην πλειοψηφία τους συμφώνησαν στο ότι τα νέα ψηφιακά μέσα δύνανται με τις κατάλληλες πρακτικές να συμβάλουν σε νέους ρόλους και νέες ταυτότητες είτε μαθητών είτε δασκάλων. Ως προς το εργαλείο Mentimeter ανέφεραν ότι τους άρεσε ως προς την παιδαγωγική του χρήση, κρίνοντας ότι ενθαρρύνει τόσο τη δημιουργικότητα όσο και την αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων, καλύπτοντας τα ενδιαφέροντά τους. Εντόπισαν τις ωφέλειες του συνεργατικού κλίματος και της ευρύτερης επικοινωνίας που προάγονται μέσα από τέτοιου είδους ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Σκέπτονται να το αξιοποιήσουν στη διδακτική τους πράξη και να το συστήσουν σε συναδέλφους.

Τα συμπεράσματα από την παρούσα επιμορφωτική δράση παρουσιάζονται στο τελευταίο μέρος της μελέτης.

4. Συμπεράσματα

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περικείμενο όπου η αξιοποίηση των πολυγραμματισμών αλλά και των τεχνολογικών εφαρμογών προάγει ενεργή πολιτειότητα του 21ου αιώνα, εντάσσονται στη διδασκαλία πλείστων γνωστικών αντικειμένων σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία, τα οποία συνδέουν τις παιδαγωγικές στρατηγικές με την ουσιαστική μάθηση. Το διαδραστικό Προσαρμοσμένο Λογισμικό Παρουσίασης (ΠΛΠ) Mentimeter υπάγεται στην παραπάνω κατηγορία. Τα χαρακτηριστικά του δύνανται να ενισχύουν κάθε στιγμή της διδακτικής πράξης (διαγνωστική, διαμορφωτική, τελική). Στο παρόν εργαστήριο οι χρήστες κλήθηκαν αφενός να εξοικειωθούν με τη λειτουργία του εύχρηστου αυτού μέσου, αφετέρου να επεξεργαστούν ποικιλοτρόπως τα παρεχόμενα δεδομένα, και κατόπιν ανατροφοδότησης να δημιουργήσουν πολυτροπικά, διαμοιράσιμα προϊόντα. Ο σκοπός ήταν οι επιμορφούμενοι να εμπλακούν, να κινητοποιηθούν, να ερευνήσουν, να προσαρμόζουν το ρυθμό τους, να αξιολογούν και να διαμορφώνουν παραγόμενα, να κατακτούν ίδιους στόχους. Μέσω της ομαδοσυνεργατικής βιωματικής επιμόρφωσης επιδιώκεται η υιοθέτηση του Mentimeter από εκπαιδευτικούς και μαθητές αναλόγως πλαισίου και επιμέρους αναγκών.

Βιβλιογραφία

Bigge, M. (1990). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*. Μτφρ. Α. Κάντας & Α. Χαντζή. Αθήνα, Πατάκη.

Bodnenko, D.M., Kuchakovska, H.A., Proshkin, V.V., &Lytvyn, O.S. (2020). Using a virtual digital board to organize student's cooperative learning. In Burof, O.Y. & Kiv, A.E. (Eds.) (pp. 357-368) *Proceedings of the 3rd International Workshop Augmented Reality in Education (AREdu 2020)*. May 13, Kryvyi Rih, Ukraine.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2015). The things we do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.) *A pedagogy of multiliteracies. Learning by Design*. Palgrave Macmillan.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. τ. γ΄. Γνωστικές θεωρίες*.Αθήνα, χ.ε.ο.

Little, C. (2016). Technological review: Mentimeter Smartphone student response system. *Compass: journal of Learning and Teaching 9*(13).

Μητσικοπούλου, Β. (2018). *Γραμματισμός στην Ξένη γλώσσα και ψηφιακός γραμματισμός. Ενότητα 7.2.1. Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' Επιπέδου Τ.Π.Ε. Συστάδα Ξένες Γλώσσες. Επιμορφωτικό υλικό – Ειδικό Μέρος*. Αθήνα: *Ι.Τ.Υ.Ε.,* Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων Διόφαντος.

Μητσικοπούλου, Β., & Γύφτουλα, Γ. (2018).Βιωματική και διερευνητική μάθηση: μάθηση με συνθετικές εργασίες και μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα.(Α.Π.Σ). *Στο Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' επιπέδου Τ.Π.Ε. Συστάδα Ξένες Γλώσσες. Επιμορφωτικό υλικό – Ειδικό Μέρος. Ενότητα 7.3.2.* Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε., Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων Διόφαντος.

Puspa, A. & Imamyartha, D. (2019). Experiences of social science students through online application of Mentimeter in English milieu. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science 243*.

Rudolph, J. (2018). A brief review of Mentimeter - A student response system. *Journal of Applied Learning & Teaching, 1*(1).

Ζέππος Δ. & Γύφτουλα, Γ. (2018). *Επεξεργασία κειμένου και προγράμματα παρουσίασης. Ενότητα 3.9.1. Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' Επιπέδου Τ.Π.Ε. Συστάδα Ξένες Γλώσσες. Επιμορφωτικό υλικό – Ειδικό Μέρος*. Αθήνα: *Ι.Τ.Υ.Ε.,* Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων Διόφαντος.

Το μαθητικό περιοδικό Bookbusters:προς έναν ουσιαστικό κριτικό γραμματισμό και μια «εξανθρωπιστική παιδαγωγική»[28]

Αλεξάνδρα Μητσιάλη
Φιλόλογος-Συγγραφέας
alexmitsiali@gmail.com

Περίληψη
Το άρθρο αφορά τη δημιουργία και τη λειτουργία του ηλεκτρονικού περιοδικού Bookbusters (https://issuu.com/our.bookbusters), τα σχολικά έτη 2020-2021 και 2021-2022. Το σκεπτικό της δημιουργίας του, οι συνεργατικές διαδικασίες διαμόρφωσης της αισθητικής και της ύλης του, το δημοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας στις εβδομαδιαίες συναντήσεις της, οι πρωτοβουλίες, η αυτενέργεια και η ανάληψη ευθυνών από τα μέλη της, οι αυτοστοχαστικές και αναστοχαστικές διεργασίες βελτίωσήςτους, η διάδραση εκπαιδευτικών- μαθητών/τριών στην εξέλιξή της κατά τη διάρκεια της διαμόρφωσης και δημοσίευσης των τεσσάρων (4) τευχών του περιοδικού (Ιανουάριος-Φεβρουάριος-Απρίλιος 2021-Μάρτιος 2022)[29] θα παρουσιαστούν σε συνάρτηση με την έννοια τηςεξανθρωπιστικής παιδαγωγικήςκαι τονκριτικό γραμματισμό, ως διαδικασία που περιλαμβάνει αφενός την κριτική στάση απέναντι σε όσα ένας/μια μαθητής/τρια διαβάζει, βλέπει, ακούει και αφετέρουτην προσέγγιση διαφορετικών πολιτισμικών οπτικών, την ανακάλυψη και ανάπτυξη προσωπικών ενδιαφερόντων αλλά και τη λήψη αποφάσεων που λειτουργούν για το καλό της ομάδας και της σχολικής κοινότητας.

Λέξεις-κλειδιά: ηλεκτρονικό περιοδικό, κριτικός γραμματισμός, εξανθρωπιστική παιδαγωγική

Abstract
This article concerns the creation of the periodical Bookbusters for the 2020-2021 and 2021-2022 school years (https://issuu.com/our.bookbusters).We shall present the cooperative procedures in the formation of the aesthetics and the material of the periodical, the team's democratic context of functioning in its weekly meetings, the initiatives, self-motivation and assumption of responsibilities on the part of its members, the self-reflective and deliberative processes employed in the improvement of such initiatives, the interaction between educators and pupils, and as that developed in the course of the formulation and publication of the four (4) issues of the periodical (January/February/April 2021-March 2022). Keeping in mind the history of school publications (Célestin Freinet, Alexander Neill) and the movement of progressive education in general, this presentation will consider issues pertaining to

[28] Οι όροι «κριτικός γραμματισμός» και «εξανθρωπιστική παιδαγωγική» ερμηνεύονται στο παρόν κείμενο με τον τρόπο που τους αντιλήφθηκε και τους εισήγαγε στη παιδαγωγική συζήτηση ο Paulo Freire τη δεκαετία του ΄60.

[29] Υπάρχει ακόμα ένα τεύχος, το πρώτο (Δεκέμβριος 2020), το οποίο όμως έχει κατεβεί από την ηλεκτρονική πλατφόρμα issuu.com. Ως πρώτο η ανάρτησή του είχε γίνει δωρεάν.

humanizing pedagogy andcritical literacy, taken as a process encompassing, on the one hand, the critical stance vis-à-vis whatever a pupil reads, sees or hears and, on the other, the approach taken towards different cultural viewpoints, the discovery and development of personal interests, though also the making of decisions that function in the interests of the team and in that of the school community.

Keywords: Bookbusters, critical literacy, humanizing pedagogy, self-expression & creation, psychosocial experience.

0. Εισαγωγή

Το αρχικό ξέσπασμα της πανδημίας μας βρήκε τον Φεβρουάριο του 2020 να έχουμε μόλις εγκαινιάσει τη βιβλιοθήκη *Bookbusters: η βιβλιοθήκη στο πλατύσκαλο*, ως αποτέλεσμα ενός project εξοικείωσης με τη λογοτεχνία που είχαμε ξεκινήσει από την Α΄ Γυμνασίου με τους μαθητές/τριες, στο πλαίσιο του οποίου εκφράστηκε η επιθυμία για τη δημιουργία μιας σχολικής αυτοδιαχειριζόμενης μαθητικής βιβλιοθήκης που, ελλείψει χώρου, τοποθετήθηκε εν τέλει στο ευρύχωρο πλατύσκαλο του πρώτου ορόφου με την αξιοποίηση των διαθέσιμων φωριαμών, όσων από τα βιβλία του σχολείου -ακόμα σε μία πρώτη νεότητα και ως προς τη μορφή και ως προς το θέμα τους- μπορούσαν να αξιοποιηθούν, με την εξασφάλιση δωρεών από δημοτικές και δημόσιες βιβλιοθήκες της πόλης και με τα καλύτερα από τα δικά μας βιβλία, που της τα δανείσαμε για να μας τα δανείσει. Όταν η επαφή με τη βιβλιοθήκη, που μόλις με πολύ κόπο και αγάπη είχαμε φτιάξει, διακόπηκε βίαια και καθώς και το επόμενο σχολικό έτος βρεθήκαμε από το ξεκίνημά του σχεδόν στα σπίτια μας, υπό την απειλή του covid-19,γεννήθηκε η ιδέα του ηλεκτρονικού περιοδικού. Ήταν το μόνο που θα μπορούσε από τη μια να μας κρατήσει συνδεδεμένους με τη βιβλιοθήκη-γι' αυτό του δώσαμε το όνομά της- και από την άλλη να μας συσπειρώσει γύρω από μια δημιουργική δραστηριότητα, που τις λεπτομέρειες και τις απαιτήσεις της δε γνωρίζαμε, αλλά που η ιδέα της μας είχε συναρπάσει. Σε συνθήκες εγκλεισμού και διαδικτυακής επικοινωνίας, το σχολικό ωράριο έσπασε και το ραντεβού μας ορίστηκε τα απογεύματα της Κυριακής και επικουρικά τα μεσημέρια της Τετάρτης, ενώ η δράση εντάχθηκε για τυπικούς λόγους σε ένα πολιτιστικό πρόγραμμα. Την πρώτη χρονιά συνεργάστηκα με άλλες δύο συναδέλφους, φιλολόγους επίσης, και η συντακτική ομάδα απαρτίστηκε από 17 παιδιά, ενώ τη δεύτερη ενέταξα το περιοδικό στον Όμιλό μου, η συντακτική ομάδα αριθμούσε 20 μέλη και συναντιόμασταν πια για δύο μόνο διδακτικές ώρες μέσα στο πλαίσιο του διευρυμένου ωρολογίου προγράμματος των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων.

1. Αντλώντας από τους οραματιστές παιδαγωγούς του παρελθόντος

Ο Celestin Freinet ήταν ο πρώτος, απ' όσο γνωρίζουμε, εκπαιδευτικός που εισήγαγε το τυπογραφείο στην τάξη του και κινητοποίησε τους μικρούς μαθητές του να τυπώνουν τις δικές τους ιστορίες (τα μικρά βιβλία) και να μαθαίνουν να διαβάζουν από αυτές, φτιάχνοντας ταυτόχρονα τη σχολική βιβλιοθήκη τους. Στην προσπάθειά του να καταπολεμήσει την απραξία, τη νωθρότητα και την ανία μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που κυλούσε ερήμην των ενδιαφερόντων και της πρακτικής ζωής των

μαθητών, χωρίς επιπλέον να αποδίδει ουσιαστικά μαθησιακά αποτελέσματα, διέρρηξε τον φορμαλισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και εισήγαγε στη δουλειά του τη σχολική εφημερίδα, την επιστολική διασχολική επικοινωνία, τον κινηματογράφο (Συλλογικό έργο 2017, https://skasiarxeio.wordpress.com/).Από τότε η σχολική εφημερίδα εντάχθηκε στις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές μεθόδους εκπαιδευτικών οι οποίοι αμφισβητούσαν τη θεωρία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, ήδη από τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα ακολουθώντας τις πρακτικές των Taylor και Ford στην παραγωγή, ποσοτικά μετρήσιμους στόχους και 'χρήσιμη' γνώση στο σχολείο σε πλήρη αντιστοίχιση με τις κοινωνικές προδιαγραφές των παιδιών και τις απαιτήσεις της οικονομίας (Γρόλλιος 2011), μπιχαβιοριστικά οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία ικανή να τροποποιεί τη συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών κατά τα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα και την απαίτηση της προσαρμογής στο ισχύον κοινωνικό μοντέλο (E.Thorndike,1874-1949) και εκπαιδευτικούς-διεκπεραιωτές της με αυτά τα κριτήρια επιλεγμένης και ιεραρχημένης γνώσης, και διαχειριστές της επίσης αυστηρά ιεραρχημένης και γραφειοκρατικής σχολικής διοικητικής οργάνωσης (Γρόλλιος 2011˙ Μπονίδης 2012).

Από την άλλη, ο A.S. Neillέδειξε στο Summerhill ότι μόνο όταν το σχολείο λειτουργεί ως κοινότητα συνεργατικά και δημοκρατικά, ως χώρος και χρόνος στον οποίο μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί συνυπάρχου νσε πλαίσιο ισότιμο και τα θέματα αντιμετωπίζονται ανοικτά και οι αποφάσεις παίρνονται μέσα σε γόνιμη συζήτηση στην οποία όλοικαι όλες μπορούν να εκφράζουν τη γνώμη τους και στις αποφάσεις της να συμμετέχουν ουσιαστικά, τότε μόνο μπορούν να εντάσσονται με δική τους θέληση στη ζωή της κοινότητας και να νιώθουν πως ό,τι ζουν τους αφορά και ό,τι δημιουργούν έχει νόημα και η ευθύνη γι' αυτό τους ανήκει (Neill 1975, Στο νησί της αλφαβήτου 1995). Με άλλα λόγια, τότε και μόνο τότε ζωντανεύει το ενδιαφέρον για την πραγματικότητα και κινητοποιείται αυτό που ο Freire ονομάζει «αυθεντική σκέψη», όταν οι άνθρωποι μπορούν να δρουν υπεύθυνα, να χρησιμοποιούν τις ικανότητές τους και να αλληλεπιδρούν νοηματοδοτημένα (Freire, 1974).

Στη θέση του μικρού τυπογραφείου της τάξης του Freinet και με αναμφισβήτητα πολύ περισσότερες δυνατότητες τοποθετήθηκε στην περίπτωσή μας ο υπολογιστής, με τον οποίο ένας από τους μαθητές μου, με μεγάλη διάθεση, αξιοποιώντας μόνο τα εργαλεία του word και μελετώντας την αισθητική σύγχρονων περιοδικών ποικίλης ύλης, ανέλαβε τη διαμόρφωση των σελίδων. Στην ολομέλεια συζητήθηκε και αποφασίστηκε τα μέλη της συντακτικής ομάδας να κάνουν και την επιμέλεια των κειμένων συλλογικά, όπως επίσης να κρατηθεί μια σταθερή ύλη σε όλα τα τεύχη: *Editorial*, *Συνέντευξη* από πρόσωπο που τη συζήτηση μαζί του θα θεωρούσαμε κάθε φορά σημαντική, *Βιβλιοπαρουσιάσεις-βιβλιοπροτάσεις*, *Κινηματογραφική παρουσίαση-κριτική*, το *Ημερολογώντας* (δύο ημερολογιακές καταγραφές), το *Σκεφτείτε είναι μεταδοτικό* (προβληματισμοί και απόψεις για ζητήματα της σύγχρονης ζωής),οι *Λογοτεχνικές Απόπειρες*(πεζογραφία και ποίηση με θέματα ελεύθερα επιλεγμένα από τους συγγραφείς) και ίσως η πιο δημοφιλής στήλη του περιοδικού μας το *Dressto*. Στην πορεία, στα δύο τελευταία τεύχη, προστέθηκε και το αφιέρωμα σε μια σημαντική προσωπικότητα της οικουμένης (Νέλσον Μαντέλα

στο 4ο τεύχος και Ντέιβιντ Μπόουι στο 5ο).Αποφασίστηκε επίσης ότι στο περιοδικό θα μπορούσε να γράφει όποιος μαθητής ή μαθήτρια του σχολείου επιθυμούσε και δημιουργήθηκε διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με το όνομα του περιοδικού, όπου θα μπορούσαν να στέλνουν τα κείμενά τους. Τέλος, ορίστηκαν οι υπεύθυνοι της γραμματείας και της παρουσίας του περιοδικού στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

2. Η θέση του αναμορφωτή κριτικού εκπαιδευτικού και η σχέση του με τους μαθητές/τριες

Σε μια υπόθεση σαν αυτή του περιοδικού Bookbusters, ενός περιοδικού δηλαδή που δε δημιουργείται για να συμπεριλάβει το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου, ιδιωτικού ή δημόσιου, και να διαφημίσει τις επιδόσεις του προωθώντας αποτελεσματικότερα τις υπηρεσίες που προσφέρει, αλλά γεννιέται από μια ανάγκη και μια έμπνευση και συνδέει την ύπαρξή του με τη δημιουργικότητα, την αυτενέργεια, την καλλιέργεια και τη χαρά των παιδιών, ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι δυνατόν να μπαίνει με προκαθορισμένο σχέδιο και με προαποφασισμένους, συμπαγείς στόχους. Μπορεί μόνο να έχει ιδέες και ενθουσιασμό αλλά κυρίως τη συναίσθηση ότι εμψυχώνει ,στηρίζει και αξιοποιεί την πείρα και το πολιτισμικό του/της κεφάλαιο, λειτουργώντας «σαν ένα είδος πολιτισμικού μέντορα» (Bartolomé 1994, 401), για να φωτίσει όπου χρειάζεται λεπτομέρειες, σχέσεις και συνδέσεις στα υπό συζήτηση θέματα και στις διαδικασίες, μένοντας όμως ένα βήμα πίσωκαι αφήνοντας την αναζήτηση αλλά και τις τελικές επιλογές και αποφάσεις να παίρνονται από τα παιδιά. Στόχος είναι η διαδικασία μέχρι το τελικό αποτέλεσμα να είναι ένας δρόμος που διανύοντάς τον τα παιδιά θα «μεγαλώνουν τον ορίζοντα της αντιληπτικότητάς τους» και την «κριτική τους συνειδητοποίηση» (Freire, 1974) ανακαλύπτοντας πρώτ' απ' όλα τον εαυτό τους: ανάγκες, ικανότητες, κλίσεις, πνευματικό και ψυχικό φορτίο, εκείνο που γνωρίζουν κι εκείνο που θέλουν να μάθουν, εκείνο που επιθυμούν κι εκείνο που δεν επιθυμούν να κάνουν. Ο Στράτος Κ. γράφει σχετικά: «Μέσω αυτού, ανακάλυψα και ένα άλλο κομμάτι του εαυτού μου, της προσωπικότητάς μου και του χαρακτήρα μου, και μπόρεσα να εξερευνήσω τα ταλέντα μου». Το ίδιο και η Μαρία-Ειρήνη: «Γεννήθηκε και καλλιεργήθηκε μέσα μου η ικανότητα να εκφράζω σκέψεις και συναισθήματα στο χαρτί, γεγονός που δεν το φανταζόμουν». Στόχος είναι, επίσης, μέσα από τον δρόμο αυτόν ν' ανακαλύψουν, ξεκινώντας από τις δικές τους εμπειρίες, τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν αλλά και τους διαφορετικούς κόσμους που συνυπάρχουν μέσα στον μεγάλο κόσμο, τις σχέσεις συνεργασίας ή κυριαρχίας που δημιουργούνται ανάμεσά τους, τις διαφορετικές οπτικές από τις οποίες ερμηνεύονται αυτές οι σχέσεις και τους παράγοντες που τις διαμορφώνουν. Κι αυτός να είναι ένας δρόμος που διανύει μαζί τους ο/η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρώντας νοηματοδοτημένα, επικοινωνώντας διακριτικά την εμπειρία του/της, ενθαρρύνοντας, παρωθώντας, «τολμώντας», όπως εννοεί τον όρο ο Freire (2006), να είναι ανοιχτός στη διάδραση, στις εκπλήξεις, στις ανατροπές.

Είναι αλήθεια πως στην πορεία της δουλειάς με το περιοδικό κατανόησα, νομίζω καλύτερα από κάθε άλλη φορά, αυτό που εννοεί ο Freire όταν επιχειρεί να προσδιορίσει τη ριζική αντίθεση ανάμεσα στην «τραπεζική» και στην «προβληματίζουσα» εκπαίδευση. Το γεγονός δηλαδή ότι στην προβληματίζουσα,

εξανθρωπιστική εκπαίδευση ο δάσκαλος και ο μαθητής μετακινούνται από τους θεσμικούς επικαθορισμούς που τους τοποθετούν σε δύο διακριτές, ιεραρχημένες θέσεις και ενώνονται σε μια διαλογική διαδικασία στην οποία εκ των ενόντων διαμορφώνουν το έδαφος πάνω στο οποίο η γνώση από μια τυποποιημένη, μηχανική υπόθεση, μια πράξη προσαρμογής και ελέγχου γίνεται πράξη συντροφική στην οποία εκπαιδευτικός και μαθητές «γίνονται από κοινού υπεύθυνοι για μια διαδικασία στην οποία όλοι αναπτύσσονται {…} όπου κανένας δε διδάσκει τον άλλον, ούτε είναι κανένας αυτοδίδακτος, αλλά αλληλοδιδάσκονται αλληλοσυνδεόμενοι με τον κόσμο που τους περιβάλλει και με τα προς γνώση αντικείμενα» (Freire 1974, 89).

Για τα παιδιά αλλά και για εμένα και τις συναδέλφους ήταν στο σύνολό της μια εντελώς διαφορετική εκπαιδευτική και παιδαγωγική εμπειρία. Η Σεμίνα αποτυπώνει στα λόγια της αυτή τη διαπίστωση: «Εν μέσω καραντίνας -συγκυρία που μάλλον ωφέλησε παρά δυσχέρανε το έργο μας- επεξεργαζόμασταν τα άρθρα ομαδικά και 'στήναμε' τα σαλόνια με δημοκρατικές διαδικασίες, δημιουργώντας, εν τέλει, κάτι που έμοιαζε περισσότερο με επαγγελματική δουλειά παρά με σχολική δραστηριότητα. Μέσα σε μια ατμόσφαιρα ζήλου, δημιουργικότητας και συνεργασίας βλέπαμε να γεννιέται κάτι εντελώς δικό μας, και αυτό, νομίζω, είναι και το μεγαλύτερο εκπαιδευτικό -και όχι μόνο- κέρδος που αποκομίσαμε από τη συμμετοχή μας στη συντακτική επιτροπή και το περιοδικό μας». Ο Στράτος Κ. το επιβεβαιώνει: «Το περιοδικό ξεκίνησε από μια ιδέα η οποία υλοποιήθηκε με τη φαντασία, την έμπνευση και την σκληρή προσπάθεια όλων. Το αποτέλεσμα δεν θα ήταν ίδιο χωρίς τη συμβολή καθενός από τα μέλη της ομάδας».

Επιπρόσθετα, είδα για πρώτη φορά πώς θα μπορούσε να είναι και να λειτουργεί ένα πρόγραμμα σπουδών κονστρουκτιβιστικό ή κριτικό. Στα κονστρουκτιβιστικά και στα κριτικά προγράμματα σπουδών, σε αντίθεση με τα προγράμματα περιεχομένου και σκοπών και στόχων που σήμερα εξακολουθούν να είναι στη χώρα μας κυρίαρχα, παρότι παλαιότατα ιστορικά -το πρώτο αντιστοιχώντας στην ακαδημαϊκή-σχολαστική παιδαγωγική παράδοση που κρατά από τον ύστερο μεσαίωνα και το δεύτερο στη θεωρία της αποτελεσματικότητας και το μπιχαβιοριστικό μοντέλο, του οποίου βέβαια η λογική και οι αξίες εξακολουθούν να είναι κυρίαρχες- (Μπονίδης, 2012, Γρόλλιος, 2010), καταργείται η ύπαρξη διακριτών γνωστικών αντικειμένων «καθένα με τις αρχές και τις διατάξεις του αύταρκες μέσα στον εαυτό του» (Dewey, 2016, 229,) τα οποία διδάσκονται ξεχωριστά, αποκομμένα μεταξύ τους και κατανεμημένα σε ένα ωρολόγιο πρόγραμμα που τους αφιερώνει το συνηθισμένο 45λεπτο.Αυτό που ζήσαμε έμοιαζε με ένα πρόγραμμα διαδικασίας, ένα ενοποιημένο πρόγραμμα σπουδών, όπου τα ζητήματα προσεγγίζονται είτε διαθεματικά είτε διεπιστημονικά (Schiro, 2008, Μπονίδης & Αντωνίου, 2010,Frey, 1986) σε χρόνο επίσης ενοποιημένο και όχι κατακερματισμένο, που επιτρέπει την αφοσιωμένη και όχι αποσπασματική ενασχόληση, και επομένως την ανάπτυξη του ερευνητικού ενδιαφέροντος του μαθητή/τριας και την ψυχική και πνευματική του/της σύνδεση με το προς εξέταση γνωστικό αντικείμενο. Το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο αυτής της αντίληψης και πρακτικής έθεσε γλαφυρά ο John Dewey στις αρχές του προηγούμενου αιώνα, όταν έγραψε: «η πράξη της μάθησης και της μελέτης είναι τεχνητή και αναποτελεσματική στον βαθμό που στους μαθητές παρουσιάζεται

απλώς ένα μάθημα που πρέπει να μάθουν. Η μελέτη γίνεται αποτελεσματική στο βαθμό που ο μαθητής καταπιάνεται με την ευόδωση δραστηριοτήτων οι οποίες τον ενδιαφέρουν. Αυτή η σύνδεση ενός αντικειμένου και ενός θέματος με την προώθηση μιας δραστηριότητας που έχει νόημα για τον μαθητή είναι η πρώτη και η τελευταία λέξη σε μια αυθεντική θεωρία του ενδιαφέροντος στην εκπαίδευση» (Dewey,2016, 230).

3. Διδασκαλία με άλλο τρόπο

Νοηματοδοτήθηκαν και επομένως απέκτησαν ενδιαφέρον, μέσα σε αυτή τη διαδικασία, ακόμα και τα πιο συμβατικά και συνήθως αντιπαθητικά για τους μαθητές και τις μαθήτριες μέρη μιας παραδοσιακής φιλολογικής διδασκαλίας, όπως η γραμματική, το συντακτικό ή η στίξη, γιατί συνδέθηκαν με την επεξεργασία των δικών τους ελεύθερων κειμένων, την προσπάθεια να αναδειχτεί το περιεχόμενό τους, να υποστηριχθεί το ύφος τους, να εξυπηρετηθεί ο σκοπός για τον οποίο γράφτηκαν, και διαμέσου αυτών να διαμορφωθεί εν τέλει η φυσιογνωμία και η ποιότητα του περιοδικού. Εκείνες τις ώρες της επιμέλειας δινόταν μια ευγενική μάχη να βρεθεί, όπου υπήρχε αδυναμία, η καλύτερη -για την εξυπηρέτηση του νοήματος- συντακτική δομή πάντα με σεβασμό στις κόκκινες γραμμές: το ιδιαίτερο ύφος και την ίδια τη θέληση του κειμενογράφου, που συχνά πειθόταν από τη συζήτηση και τα επιχειρήματα των υπολοίπων ότι η αρχική του διατύπωση δεν ήταν η καλύτερη δυνατή, ενώ άλλες φορές υπερίσχυε εκείνος/η. Η αναζήτηση των κανόνων της στίξης αλλά και η προσαρμογή τους στις κάθε φορά κειμενικές ανάγκες ήταν ένα εξαιρετικό μάθημα για όλους μας, όχι σε επίπεδο θεωρητικό, αλλά στο πιεστικό, ζωντανό πεδίο των επιλογών που έπρεπε να γίνουν.

Επιπλέον, ο διαφορετικός αυτός τρόπος προσέγγισης των πάγιων φιλολογικών ζητημάτων καλλιέργησε στα παιδιά την «αναστοχαστική γνωστική επίβλεψη και μεταγνωστικές ικανότητες», τα βοήθησε δηλαδή να μπορούν σταδιακά να σκέφτονται πάνω στα κείμενά τους, να επιβλέπουν τα ίδια την προσωπική τους μάθηση και να ανεξαρτητοποιούνται από την παραδοσιακή διδασκαλία (Bartolomé, 1994). Τα βοήθησε, δηλαδή, να γίνουν συν τω χρόνω τα ίδια επιμελητές των δικών τους κειμένων, να ξέρουν τι να προσέχουν και να το προσέχουν συνειδητά, είτε κατά τη συγγραφή είτε κατά την επανεξέταση όσων έγραφαν. Λέει σχετικά η Ελιάννα: «Μέσα από τη διαδικασία συγγραφής και διόρθωσης των κειμένων έμαθα να γράφω καλύτερα και να αναπτύσσω περισσότερο τα κείμενα μου. Πλέον προσέχω τις λεπτομέρειες στα κείμενα». «Προσωπικά, η διαδικασία με ενθουσίασε, από την ανάγνωση του κειμένου και τη διόρθωση του μέχρι και την τελική μορφή του στην σελίδα του περιοδικού! Ταυτόχρονα έμαθα να γράφω καλύτερα κείμενα αλλά και να εντοπίζω κατευθείαν συντακτικά και γραμματικά λάθη!», επισημαίνει και η Ελένη. Και η Αλίκη στο ίδιο πνεύμα: «Έμαθα να αξιολογώ τα γραπτά μου και να γράφω περισσότερο προσεγμένα μετά από ένα χρόνο που επιμελούμασταν και γράφαμε κείμενα για το περιοδικό». Την ίδια στιγμή, τα παιδιά γνώρισαν τα διάφορα κειμενικά είδη (συνέντευξη, ημερολογιακή καταγραφή, χρονογράφημα, άρθρο έρευνας ή κριτικής, δοκίμιο αποδεικτικό και στοχαστικό, λογοτεχνία) με ένα πρακτικό, βιωματικό τρόπο, ξεκινώντας από τους δικούς τους τρόπους παραγωγής νοήματος,

στους οποίους σταδιακά προστέθηκαν μέσα από τη δουλειά της ομάδας και οι πιο συμβατικές ακαδημαϊκές στρατηγικές, πάντα όμως με σεβασμό στον τρόπο των παιδιών.[30]

Η σύγκριση του κειμένου πριν και μετά την επιμέλεια ήταν σε ορισμένες περιπτώσεις για τα παιδιά -και το εξέφραζαν- μια θετική έκπληξη. Το ίδιο και η επιλογή των τίτλων ανάμεσα σε διάφορες προτάσεις που γίνονταν και καταγράφονταν με τη μορφή ενός αυθόρμητου καταιγισμού ιδεών, διαδικασία που άρεσε πάρα πολύ σε όλους.Και βέβαια σημαντικότατες ήταν οι συζητήσεις πάνω στα διάφορα θέματα που άνοιγαν με τα άρθρα των παιδιών είτε κατά την επιλογή του θέματος είτε κατά την επιμέλεια του κειμένου. Χαρακτηριστική είναι η παρατήρηση του Στράτου Ι.: «Κατά τη διάρκεια της διόρθωσης των άρθρων δεν τα επιμεληθήκαμε μόνο επιφανειακά, αλλά συζητήσαμε και καταλάβαμε σε βάθος κάθε πρόταση». Σταθερές και βαρύνουσες ήταν οι συζητήσεις για το περιεχόμενο του editorial, που πάντα ήταν ιδέα των παιδιών, (1ο Η σχέση του περιοδικού με τη βιβλιοθήκη μας, 2ο Η καταστροφική εκμετάλλευση του Βόρειου και του Νότιου Πόλου εν μέσω καραντίνας, 3ο Η νέα τεχνολογία του 5G, 4ο Η βία στις έμφυλες σχέσεις, 5ο Τα reality shows).

Αναπτύχθηκε, συν τοις άλλοις, σταδιακά μέσα από την εργασία και τις συζητήσεις της ομάδας ένα κριτήριο ποιότητας, μία κειμενική αισθητική, θα την ονόμαζα. Υπήρξαν περιπτώσεις κειμένων που επιστράφηκαν στους συγγραφείς τους για να τα φροντίσουν καλύτερα πριν τα υποβάλλουν ξανά στη συντακτική ομάδακαι άλλα που αποκλείστηκαν μετά από ψηφοφορία, ακόμα και ενάντια στη γνώμη της γράφουσας, είτε γιατί θεωρήθηκε ότι η επιμέλεια που θα έπρεπε να υποστούν ήταν τόσο μεγάλη ώστε θα άλλαζε ριζικά το κείμενο είτε επειδή κρίθηκαν αδύναμα συγκριτικά με άλλα. Η ίδια ζέση, που για μία εκπαιδευτικό ήταν απόλαυση να παρακολουθεί, εκδηλωνόταν και κάθε φορά που η ομάδα αναζητούσε φωτογραφικό ή εικαστικό υλικό για να συνοδεύσει τα άρθρα, διαδικασία μέσα από την οποία ανακαλύφθηκαν ιστοχώροι, φωτογράφοι και εικαστικοί και η οποία, σε συνδυασμό με την καταπληκτική δουλειά του Στράτου στη σελιδοποίηση και την αισθητική του περιοδικού, καλλιέργησε σταδιακά ένα ευρύτερο αισθητικό κριτήριο ή τόνωσε το ήδη υπάρχον. Η Μαρία το εντοπίζει, συν τοις άλλοις: «Στο καθιερωμένο ραντεβού της Κυριακής, κοινωνικοποιήθηκα, έμαθα να εκφράζω ελεύθερα την άποψή μου πάνω σε μια ποικιλία θεμάτων, σμίλεψα τον λόγο μου, και καλλιέργησα την αισθητική μου και το πνεύμα μου, διορθώνοντας και γράφοντας στις διάφορες στήλες του περιοδικού μας».

4. DRESS TO…impress, express, protest, undress, excess (xs). Ένα παράδειγμα κριτικού γραμματισμού.

Το ιστορικό της συγκεκριμένης στήλης είναι χαρακτηριστικό της φιλοσοφίας που στην πορεία διαμορφώθηκε στη συντακτική ομάδα του περιοδικού, χαρακτηριστικό της διαδρομής προς την κατάκτηση ενός υψηλότερου επιπέδου κριτικού γραμματισμού.

[30] Όλον αυτόν τον τρόπο δουλειάς η Bartolomé τον ονομάζει «στρατηγική διδασκαλία».

Η συγκεκριμένη στήλη ξεκίνησε από την επιθυμία μιας μαθήτριας, μέλους της συντακτικής, να γράψει για μόδα. Η στήλη αυτή δε θα ήταν επιλογή μου, αλλά το περιοδικό έπρεπε να περιλαμβάνει τις επιθυμίες και τις επιλογές των ίδιων των παιδιών κι όχι τις δικές μου, οπότε έγινε δεκτή και μετά από έναν καταιγισμό ιδεών καταλήξαμε στον ομοιοκατάληκτο τίτλο «DRESS TO… impress» και η Αλίκη έγραψε ένα κείμενο στο οποίο παρουσίαζε προτάσεις ένδυσης για το φθινόπωρο του 2000, που απευθύνονταν στη νεολαία. Στη συζήτηση, όμως, για το επόμενο τεύχος τέθηκε από έναν συμμαθητή ο προβληματισμός αν σε ένα περιοδικό σαν το δικό μας, λόγου και τέχνης περισσότερο, ταίριαζε μια σταθερή τέτοια στήλη. Η συζήτηση άνοιξε και κράτησε πολύ και στη διάρκειά της ακούστηκαν πολλές απόψεις και άλλες τόσες ιδέες, ώσπου η ομάδα κατέληξε η στήλη να δει τη μόδα και το ρούχο στις κοινωνικές τους διαστάσεις, τον τρόπο που λειτούργησαν σε διάφορες ιστορικές περιόδους αναφορικά με διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, με διαφορετικές ομάδες πληθυσμού (π.χ. φυλές, φύλα), καλλιτεχνικά ρεύματα, κοινωνικά κινήματα. Τα παιδιά επιδόθηκαν σε μια αναζήτηση λέξεων που θα μπορούσαν να ομοιοκαταληκτούν με το DRESS, προκειμένου να διατηρηθεί ο χαρακτήρας της στήλης αλλά στις οποίες θα αποτυπώνονται ταυτόχρονα και οι θεματικές.

Έτσι, στο δεύτερο τεύχος η στήλη ονομάστηκε «DRESS to express»και αφιερώθηκε στο παντελόνι ως ρούχο που αποτέλεσε το σύμβολο της ένταξης της γυναίκας στην παραγωγή και της γυναικείας χειραφέτησης, αλλά και στα ρούχα του κινήματος των Χίπις, που υπογράμμιζαν την άνεση, τη χαρά και την ελευθερία του σώματος. Στο τρίτο τεύχος η στήλη έγινε «DRESS to protest» και συμπεριέλαβε τις σουφραζέτες με το μωβ χρώμα στα ρούχα και στα σύμβολα του γυναικείου κινήματος για δικαιώματα και ψήφο, καθώς και τα ρούχα που χρησιμοποίησε το κίνημα Blacklife matters στις διαδηλώσεις και τις διαμαρτυρίες του μετά τον θάνατο του George Floyd στις Η.Π.Α.. Στο τέταρτο τεύχος η στήλη μετασχηματίστηκε σε «Dress to undress» και μίλησε για τη βιομηχανία Fast Fashion, για τα φτηνά δηλαδή ρούχα μαζικής παραγωγής των μεγάλων εταιρειών τα οποία παράγονται σε χώρες του τρίτου κόσμου καταναλώνοντας υπερβολικές ποσότητες νερού, από υλικά που επιβαρύνουν το περιβάλλον και σε συνθήκες επισφαλείς και εκμεταλλευτικές για τους εργαζόμενους. Στο πέμπτο τεύχος η στήλη «Dress to excess»ασχολήθηκε με την εμμονή του κόσμου της μόδας για το λεπτό κορμί και το μικρό νούμερο στα ρούχα αλλά και με τα παρεπόμενα αυτής της εμμονής, όπως για παράδειγμα τη βουλιμία ή τη νευρική ανορεξία, τη χρήση ουσιών, το νευρωτικό άγχος αλλά και με τη νέα τάση του Body positivity, που επιδιώκει να αποκαταστήσει τον σεβασμό και την αποδοχή του ανθρώπινου σώματος ανεξάρτητα από τις διαστάσεις του.

Αυτή η στήλη έγινε η αγαπημένη των περισσότερων παιδιών και οι συζητήσεις γύρω από τα κείμενά της και τα θέματά τους ήταν αναλυτικότατες. Υπήρχαν παιδιά που άκουγαν αυτά τα θέματα για πρώτη φορά και μάθαιναν από εκείνα που γνώριζαν και έκαναν έρευνα για να γράψουν το άρθρο τους. Χαρακτηριστικό αυτό που γράφει η Ελιάννα: «Έμαθα για γεγονότα που δε γνώριζα μέσα από στήλες του περιοδικού, όπως το «dress to…». Αλλά και όσα γνώριζαν βάθαιναν και πλάταιναν την εικόνα τους για τα συγκεκριμένα θέματα μέσα από την έρευνά τους. Επρόκειτο για μια διαδικασία πραγματικού και όχι «εργαλειακού γραμματισμού»

(Macedo,1994), με την έννοια της απόκτησης και αποταμίευσης ειδικευμένων τεχνικών γνώσεων και ικανοτήτων ή μιας τεχνολογίας εύρεσης και χρήσης επιχειρημάτων για κάθε χρήση, γιατί στις συζητήσεις μας τα παιδιά «προχωρούσαν πέρα από την επιφάνεια, αμφισβητούσαν την κοινή σοφία» (Apple, 1988), «διάβαζαν τον κόσμο κριτικά και κατανοούσαν τα αίτια και τις συνδέσεις μεταξύ των γεγονότων» (Macedo, 1994). Μελετούσαν, για παράδειγμα, άλλες όψεις του κόσμου μας, εκείνες των υποτελών λαών και των κυριαρχούμενων κοινωνικών ομάδων (φυλετικών, έμφυλων, ταξικών κ.τ.λ.), οι οποίες είναι συνήθως αποκλεισμένες από τις επίσημες σχολικές αναφορές, αλλά και γεγονότα σύγχρονα και επίμαχα, όπως ο ρατσισμός απέναντι στους μαύρους στις Η.Π.Α., που η πραγμάτευσή τους οδηγεί στην αμφισβήτηση στερεοτύπων για τον Πρώτο Κόσμο και τις προτεραιότητές του, για την εικόνα που επιδιώκει να προβάλει για τον εαυτό του και για την πραγματικότητα πίσω από αυτήν. Η κριτική αυτή προσέγγιση του κόσμου μας, που υπερέβαινε ποιοτικά το επιχείρημα περί απόρριψης ή αποδοχής της διαφορετικότητας, επιχείρημα ελλιπές για να χωρέσει τη λογική και την πραγματικότητα των σχέσεων κυριαρχίας στον σύγχρονο κόσμο, ίσως σταθεί μια πνευματική και ψυχική παρακαταθήκη για τα παιδιά που συμμετείχαν στην συντακτική ομάδα.

5. Χαρά και συντροφικότητα

«Για εμένα οι ώρες που πέρναγα με αυτή την ομάδα ήταν ένας τρόπος διαφυγής από την καθημερινότητα της καραντίνας. Ξέχναγα ότι είχα να βγω από το σπίτι μου για εφτά μέρεςκαι ασχολιόμουν με κάτι δημιουργικό όπως ήταν το περιοδικό. {…}Το περιοδικό ήταν το πιο ευχάριστο πράγμα κατά τη διάρκεια της πανδημίας!», γράφει η Αλίκη. «Επίσης, μαζί με τα υπόλοιπα μέλη της συντακτικής ομάδας κάναμε μια πολύ καλή παρέα, κάτι το οποίο ήταν ιδιαίτερα σημαντικό εν καιρώ πανδημίας, καθώς η επαφή μου με τους φίλους μου δεν υπήρχε κι έτσι είχα παρέα τις δύσκολες και μοναχικές μέρες της καραντίνας», επιβεβαιώνει την κοινωνικοποιητική και ψυχικά υποστηρικτική διάσταση του εγχειρήματός μας ο Θανάσης.

Οι διαπιστώσεις αυτές της Αλίκης και του Θανάση εκφράζουν, κατά κοινή ομολογία, όλες και όλους μας. Το περιοδικό έγινε ένας φωτεινός πόλος έλξης και ένα στήριγμα σε όλη αυτή τη δύσκολη περίοδο του εγκλεισμού και της απομόνωσης. Το ίδιο επισημαίνει και ο Άγγελος: «Στις συνθήκες αποκλεισμού που ζούσαμε, το ραντεβού της ομάδας την Κυριακή είχε και μια ψυχολογική διάσταση. Δημιουργήθηκε ανάμεσά μας μια στενή σχέση». Αυτή η στενή σχέση ήταν μια σχέση ισότιμης συνεργασίας αλλά και αλληλογνωριμίας που ανέδειξε τα όμορφα στοιχεία του καθενός και της καθεμιάς, μας επέτρεπε να εκφραζόμαστε ελεύθερα, ν' αστειευόμαστε, να χαιρόμαστε. «Με την ομάδα του Bookbusters χτίσαμε μια γερή σχέση συνεργασίας και αγάπης, που σημαίνει ότι στην ομάδα του Bookbusters κυριαρχούν χαρούμενα συναισθήματα», όπως λέει με τον δικό του τρόπο ο Απόστολος. Και η Βικτώρια συμφωνεί: «Ήταν ένα πολύ ωραίο ταξίδι. Περιμέναμε με ενθουσιασμό και διάθεση την ώρα των συναντήσεων μας - διαδικτυακών ή δια ζώσης- αισθανόμασταν μέλη μιας ισότιμης παρέας και όχι μιας απρόσωπης μαθητικής κοινότητας».

Ήταν ίδια και η προσμονή που μοιραζόμασταν και ίδια η έκπληξη, όταν βλέπαμε τ' αποτελέσματα των κόπων μας να ξεπερνούν τις προσδοκίες, όπως γράφει η Ελιάννα: «Μέσα από τη συντακτική επιτροπή γνώρισα καινούργια άτομα από το σχολείο που δε μου είχε δοθεί η ευκαιρία να μιλήσω μαζί τους. Νιώθω πως όλη η συντακτική είμαστε μια δυναμική ομάδα που καταφέραμε και σε δύσκολες συνθήκες, όπως η πανδημία, να βγάλουμε ένα περιοδικό που εξέπληξε όποιον το διάβασε. {…} Πάντα περίμενα την ώρα της συνάντησης μας, εδικά όταν ήμασταν καραντίνα και κάναμε συναντήσεις αρκετών ωρών ηλεκτρονικά ώστε να βγουν τα περιοδικά όπως τα φανταζόμασταν». Και βέβαια φοβερός ο ενθουσιασμός όταν καταφέραμε να δούμε το 5ο τεύχος μας τυπωμένο.

Αντίστοιχα, η συνάδερφος Α. Μ. διαπιστώνει: «Ήταν σαφώς μια ιδιαίτερη εμπειρία για όλους μας, μικρούς και μεγάλους, καθώς συμμετείχαμε σε μια ομάδα στην οποία όλα ανεξαιρέτως τα μέλη θεωρούνταν και αντιμετωπίζονταν ισότιμα, όλοι/ες είχαν ίσες ευκαιρίες έκφρασης. Τα παιδιά συγκεκριμένα, εκτός του ότι είχαν την ευκαιρία να διερευνήσουν πώς είναι εφικτό να λειτουργήσει ομαλά και αρμονικά μια ομάδα, βίωναν την εμπειρία της συγγραφής και της επιμέλειας ενός κειμένου, διεργασίες σημαντικές και για τη σχολική και για την ενήλικη ζωή τους». Και η συνάδελφος Ε. Κ. γράφει για τις συναντήσεις μας: «Τι αποκόμισα από αυτές; Τα πρωτότυπα, επιστημονικά ή λογοτεχνικά, κείμενα των μαθητών γραμμένα με πολλή όρεξη για θέματα που τους προβληματίζουν. Την αυτοκριτική που έκανε ο ίδιος ο δημιουργός, όταν παρουσίαζε το κείμενό του. Την καλοπροαίρετη κριτική που δεχόταν από τους υπόλοιπους τόσο για το περιεχόμενο των ιδεών του όσο και για την εκφραστική του διατύπωση. Τη διαδικτυακή έρευνα που γινόταν ταυτόχρονα από όλους τους συμμετέχοντες κάθε φορά που παρουσιαζόταν κάποια δυσκολία. Τη σχολαστικότητα και την έμφαση στη λεπτομέρεια που τα ίδια τα παιδιά έδειχναν στην προσπάθειά τους να μην υπάρχει κανένα λάθος, τυπογραφικό, εκφραστικό ή αισθητικό, στην έκδοση του περιοδικού. Κυρίως όμως θυμάμαι τη χαρά στα πρόσωπα των παιδιών στην αρχή κάθε συνάντησης και την ικανοποίησή τους στο τέλος της».

6. Επίλογος

Το συμπέρασμα της εμπειρίας μας αυτής είναι ότι το σχολείο χρειάζεται πολλά Bookbusters. Όχι όμως ως τυχαίες, πρόσκαιρες πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών που ταράζουν τη σχολική ρουτίνα και προκαλούν στους τοίχους της μικρές ρωγμές από φως, που όμως χάνονται γρήγορα μέσα στο μπετόν ενός αναλυτικού προγράμματος θεμελιωμένου στη λογική της αποτελεσματικότητας, τουτέστιν στη λογική των αλλεπάλληλων ποσοτικά μετρήσιμων στόχων αλλά και κομμένου και ραμμένου στα μέτρα του παραδοσιακού δασκαλοκεντρισμού·ενός αναλυτικού προγράμματος που υποστηρίζει επίμονα τη 'χρήσιμη' γνώση, την τεχνοκρατική εξειδίκευση, το βιογραφικό των «δεξιοτήτων» που χτίζεται από την πρώτη σχολική ηλικία.

Θεωρούμε ότι η εκπαίδευση χρειάζεται πολλά Bookbusters όχι όμως ως «νησίδες δημιουργικότητας», όπως τις αποκαλεί ο Κουτσογιάννης, οι οποίες προβλέπονται από τα προγράμματα σπουδών προκειμένου να ενσωματώνονται οι νέες παιδαγωγικές τάσεις που αναδεικνύονται κάθε φορά από την επιστημονική

συζήτηση, εν είδει επιβεβλημένου νεωτερισμού σε μια πολυκαιρισμένη και συντηρητική γκαρνταρόμπα, χωρίς να αλλάζει βέβαια κάτι ριζικό στην προτεινόμενη διδασκαλία και πολύ περισσότερο χωρίς να αλλάζουν καθόλου οι σχολικές δομές (Κουτσογιάννης, 2010,2012).

Το περιοδικό Bookbustersυπερασπίστηκε με τον νεανικό ενθουσιασμό και τη φλογερή του έμπνευση αφενός μια πραγματική παιδαγωγική δημοκρατία και αφετέρου τη «χρησιμότητα του άχρηστου» (Ordine, 2014), όλη αυτή δηλαδή την παιδεία και την καλλιέργεια, «ελεύθερη μόρφωση» την ονομάζει ο Bourdieu (1966), που ενδεχομένως δεν αποτυπώνεται άμεσα σε μια σχολική βαθμολογία ή που αργότερα στην επαγγελματική ζωή δεν γίνεται ορατή με όρους οικονομικούς, αλλά που είναι το θεμέλιο μιας ύπαρξης και μιας ζωής που αναζητά τον εαυτό της, τους άλλους και τον κόσμο με αγάπη (Freire,2006) και με την επιθυμία να γίνει, όπως το εννοεί ο Freire «πληρέστερα ανθρώπινη» (1974). Αν μας ενδιαφέρουν όμως αυτές – η δημοκρατία και η καλλιέργεια-, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι για την υλοποίησή τους είναι απαραίτητη μια άλλη φιλοσοφία της παιδείας και εν τέλει μια άλλη εκπαιδευτική πολιτική.

Βιβλιογραφία

Apple, M. (1996). Αφαιρώντας τη διασκέδαση από την εκπαιδευτική διαδικασία, στο Γούναρη Π. & Γρόλλιος Γ. (επιμ.) *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων (2010), σελ. 477-511.* Αθήνα: Gutenberg.

Apple, M. (1998).Υποστηρίζοντας τη δημοκρατία στην εκπαίδευση, στο Γούναρη Π. & Γρόλλιος Γ. (επιμ.) *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (2010), *σελ. 221-251.* Αθήνα: Gutenberg.

Bartolomé I. L. (1994). Πέρα από τη φετιχοποίηση των μεθόδων, στο Γούναρη Π. & Γρόλλιος Γ. (επιμ.) *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων (2010), σελ. 378-410.* Αθήνα: Gutenberg.

Bourdieu, P. (1966). Το συντηρητικό σχολείο, στο Άννα Φραγκουδάκη (επιμ.) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (1985). Αθήνα: Παπαζήσης

Frey, K. (1986). *Η μέθοδος project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2010).*Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (2011).*Προοδευτική Εκπαίδευση και αναλυτικά προγράμματα.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P. (1974).*Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.

Freire, P. (2006).*Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κουτσογιάννης, Δ. (2010). Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα τωνδιδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Ντίνας, Κ. Χατζηπαναγιωτίδου, Α.,Βακάλη, Α. Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) (2010). *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης /ξένης).* http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika

Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Προς μια νέα (γλωσσο)εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο Κουτσογιάννης, Δ.,Νάκας, Α., Ντίνας, Κ., Παπαναστασίου, Γ. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.) 2012. *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «35 χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση».*
http://www.ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=513

Μπονίδης, Κ. (2010).*Προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Θεωρία και πράξη.* Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Μπονίδης, Κ. &Αντωνίου, Φ. (2010).*Το ενοποιημένο πρόγραμμα σπουδών.*(διδακτικέςσημειώσεις). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Macedo, D. (1994). Η παιδεία της αποβλάκωσης: η παιδαγωγική των μεγάλων ψεμάτων, στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.)*Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων (2010), σελ. 436-476.* Αθήνα: Gutenberg.

Neill, A.S. (1975). *Ελευθερία όχι αναρχία*. Αθήνα: Μπουκουμάνης

Ντιούι, Τ. (2016). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηριδανός.

Ordine,N. (2014).*Η χρησιμότητα του άχρηστου*. Αθήνα: Άγρα.

Schiro, M. S. (2008).*Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns.* Los Angeles, CA: Sage.

Συλλογικό έργο (2017). *CELESTIN FREINET, ΘεσμικήΚαιΚριτικήΠαιδαγωγική*. Οι Εκδόσεις Των Συναδέλφων.
https://skasiarxeio.wordpress.com/, τελευταία προσπέλαση 12-06-2022

Το νησί της αλφαβήτου, 1995, 2η επίσκεψη: Summerhill, Bonaventure, Kinokuni. Εκδόσεις: Ελευθεριακή Κουλτούρα και διαδικτυακά:
https://manifesto-library.espivblogs.net/files/2018/02/2%CE%BF-ilovepdf-compressed.pdf, τελευταία προσπέλαση 15-6-2022.

Διδακτική προσέγγιση για την κατανόηση του φυσικού και ενισχυμένου φαινομένου του θερμοκηπίου και της κλιματικής αλλαγής

Κωνσταντίνος Αντωνίου
Εκπαιδευτικός χημικός
kantoniou@sch.gr
Μαρία Μάντζιου
Εκπαιδευτικός χημικός
mmantziou@sch.gr

Περίληψη

Η επιστήμη και η τεχνολογία παίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή του σύγχρονου ανθρώπου, αφού οι εφαρμογές τους σχετίζονται και με μια σειρά κινδύνων που απειλούν ακόμα και το μέλλον του πλανήτη μας, όπως το φαινόμενο του θερμοκηπίου, η τρύπα του όζοντος, η αλλαγή κλίματος και η υπερθέρμανση του πλανήτη. Ως απόρροια αυτών είναι αναγκαίο ο γενικός πληθυσμός και μετά την αποφοίτηση του να διατηρεί ένα επίπεδο επιστημονικού εγγραμματισμού για να λειτουργεί με επάρκεια στις σύγχρονες συνθήκες. Να μπορεί να κατανοεί τα προβλήματα αυτά και να αναγνωρίζει τις σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλοσυσχέτισης των ανθρωπογενών και φυσικών περιβαλλοντικών παραμέτρων. Οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες για να κατανοήσουν τα φαινόμενα αυτά πρέπει να αποκτήσουν σαφή γνώση των μηχανισμών τους. Παρά τη σημαντικότητα της κατανόησης έχει βρεθεί ότι μαθητές και ενήλικοι έχουν αντιλήψεις που δεν είναι συμβατές με τις επιστημονικές. Οι ερευνητές προτείνουν ότι χρειάζονται προσπάθειες για να ξεκαθαριστούν τα σημαντικά αυτά προβλήματα στη σκέψη των μαθητών και είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές τη διαφορά ανάμεσα στο φυσικό φαινόμενο του θερμοκηπίου που διατηρεί τον πλανήτη σε σχετικά ομοιόμορφη θερμοκρασία και το ενισχυμένο φαινόμενο του θερμοκηπίου, αποτέλεσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάζεται και υλοποιείται διδακτική πρόταση στην ενότητα κλιματική αλλαγή και φαινόμενο του θερμοκηπίου, της χημείας της Β΄ Λυκείου.

Λέξεις-κλειδιά: Χημεία Β΄ Λυκείου, φαινόμενο θερμοκηπίου, κλιματική αλλαγή

Abstract
Science and technology play an important role in the daily life of modern man, since their applications are associated with a number of dangers that threaten even the future of our planet, such as the greenhouse effect, the ozone hole, climate change and Global warming. As a result, it is necessary for the general population, even after graduation, to maintain a level of scientific literacy in order to function adequately in

modern conditions. To be able to understand these problems and to recognize the interdependence and interrelationship of anthropogenic and natural environmental parameters. To understand these phenomena, today's students and tomorrow's citizens must have a clear knowledge of their mechanisms. Despite the importance of understanding, it has been found that students and adults have perceptions that are not compatible with the scientific ones. The researchers suggest that efforts are needed to clarify these important problems in students' thinking and it is important for students to understand the difference between the natural greenhouse effect that keeps the planet at a relatively uniform temperature and the enhanced greenhouse effect resulting from human activity. In this context, a didactic proposal is designed and implemented in the section on climate change and the greenhouse effect, the chemistry of the BY Lyceum.

Keywords: B Lyceum Chemistry, greenhouse effect, climate change

0. Εισαγωγή

Σύμφωνα με την κονστρουκτιβική αντίληψη η γνώση βασίζεται και τροποποιείται συνεχώς από την εμπειρία του μαθητή (VonGlasersfeld, 1990), προκύπτει από την ερμηνεία και κατασκευάζεται από τον μαθητή με μεγαλύτερη ασφάλεια αν η κατασκευή της ίδιας της επιστημονικής γνώσης είναι μέρος των προγραμμάτων σπουδών, αλλά συχνά η επιστήμη απεικονίζεται ως μια διαδικασία επαγωγικού εμπειρισμού (Monk&Osborne, 1997), τα μαθήματα πολλές φορές προσαρμόζονται σε προγράμματα σπουδών των οποίων οι ρίζες βρίσκονται σε προγράμματα που ουσιαστικά θεωρούνται ως θεμελιώδεις μελέτες για εκείνους που πρόκειται να γίνουν η επόμενη γενιά επιστημόνων (Collinsetal, 2001). Υπάρχει όμως η γενική εκτίμηση ότι οι άνθρωποι πρέπει να γνωρίζουν για τη λειτουργία της ίδιας της επιστήμης, για να μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις, να παίρνουν αποφάσεις, να θέτουν προτεραιότητες να έχουν ιδέες για την επιστήμη, επιστημονικό εγγραμματισμό

Για το επιθυμητό αποτέλεσμα έτσι ώστε οι απόφοιτοι λυκείου να έχουν εφόδια για τις μεταλυκειακές τους σπουδές, θα πρέπει η διδασκαλία να προσβλέπει πέρα από την απόκτηση γνώσεων και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, θα πρέπει να σχετίζεται με πτυχές της φύσης της επιστήμης αλλά και τις κοινωνικές επιπτώσεις στην επιστήμη και την τεχνολογία, την εκτίμηση κινδύνου και τον αντίκτυπο της επιστήμης και της τεχνολογίας στην κοινωνία (Bartholomewetal, 2004). Η σημασία των εκπαιδευτικών και η δυναμική της τάξης, πέρα από το πρόγραμμα σπουδών, τονίζονται (Allchinetal, 1999) και οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να προσβλέπουν έτσι ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν ικανότητα να βλέπουν την επιστήμη μέσω ενός πιο ολιστικού φακού (Ledermanetal, 2013). Ως ανάγκη κατανόησης της φύσης της επιστήμης, του τρόπου που λειτουργεί σε θέματα που σχετίζονται με προσωπικές και

κοινωνικές αποφάσεις των πολιτών. Σε θέματα που έχουν σχέση με το περιβάλλον, με την υγεία, με την ασφάλεια (Allchin, 2014).Εκπαίδευση που μπορεί και πρέπει να συμβάλει στην ενίσχυση της γνώσης των ανθρώπων, καθώς και στην ανάπτυξη επιστημονικών, κοινωνικών αξιών και ικανοτήτων που συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής. Οι μαθητές να μαθαίνουν την επιστημονική γνώση αλλά να μαθαίνουν και για την αντικειμενικότητα, της συνεργασία, τη διατήρηση της φύσης, να αποκτούν ικανότητες μέσα από την παρατήρηση, το χειρισμό, την εκτίμηση, την περιέργεια, να είναι ανοιχτοί σε νέες ιδέες, να αντιμετωπίσουν διαφορετικές απόψεις, προβλήματα, να είναι ενημερωμένοι, να επικοινωνούν (Barahona et al., 2014).

Η επιστήμη και η τεχνολογία παίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή του σύγχρονου ανθρώπου αφού οι εφαρμογές τους σχετίζονται και με μια σειρά κινδύνων που απειλούν ακόμα και το μέλλον του πλανήτη μας, όπως το φαινόμενο του θερμοκηπίου, η τρύπα του όζοντος, η αλλαγή κλίματος και η υπερθέρμανση του πλανήτη. Ως απόρροια αυτών είναι αναγκαίο ο γενικός πληθυσμός και μετά την αποφοίτηση του να διατηρεί ένα επίπεδο επιστημονικού εγγραμματισμού για να λειτουργεί με επάρκεια στις σύγχρονες συνθήκες. Να μπορεί να κατανοεί τα προβλήματα αυτά και να αναγνωρίζει τις σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλοσυσχέτισης των ανθρωπογενών και φυσικών περιβαλλοντικών παραμέτρων (Δημητρίου, 2008).

1. Θεωρητικό μέρος

1.1 Διδασκαλία των φυσικών επιστημών

Η διδασκαλία των φυσικών επιστημών και ο σχεδιασμός της από την προετοιμασία, την οργάνωση, τη διατύπωση των διδακτικών στόχων του μαθήματος, τη διδακτική μεθοδολογία, την τεχνική διδασκαλίας, τα εργαλεία, τη διδακτική πορεία, το εκπαιδευτικό υλικό, την υλικοτεχνική υποδομή και την αξιολόγηση έχει σκοπό τη διευκόλυνση της μάθησης. Διδακτικός σχεδιασμός έτσι ώστε οι μαθητές να εξασκηθούν, να προβλέψουν, να κατανοήσουν, να ελέγξουν και να αξιολογηθούν, να εντοπίζουν προβλήματα, να ερωτούν, να σχεδιάζουν έρευνα, να ερμηνεύουν, να εξηγούν, να αναπτύσσουν επιχειρήματα. Ο διδακτικός σχεδιασμός, η οργάνωση της διδασκαλίας, μπορεί να αφορά ωριαία διδασκαλία, διδακτική ενότητα, μακροπρόθεσμη οργάνωση με ενέργειες και προσδοκίες για ενεργό μάθηση, κριτική σκέψη. Κριτική και δημιουργική σκέψη εφόδια απαραίτητα για να μπορεί κάποιος να διερευνήσει και να διαχειριστεί τα πολύπλοκα περιβαλλοντικά προβλήματα (Γαβριλάκης& Σοφούλης, 2005) και ανάγκη σύνδεσης διαφορετικών μαθημάτων μεταξύ τους για περιβαλλοντικά θέματα για μια επιτυχημένη εκπαίδευση (Ekborg&Areskoug, 2006). Θα πρέπει να υπάρχει μια συνέχειαέτσι ώστε οι δάσκαλοι να βεβαιωθούν ότι οι μαθητές τους έχουν κατανοήσει τα βασικά στοιχεία. Οργάνωση διδασκαλίας σκόπιμη και στρατηγικές διδασκαλίας που υποστηρίζουν τις ανάγκες

των μαθητών, αξιοποίηση της διδακτική ύλης με γνώση σχετικά με τις διαδικασίες, τις πρακτικές, τις μεθόδους για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Παιδαγωγική γνώση για κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές, γνώση των γενικών δεξιοτήτων διαχείρισης της τάξης, του σχεδιασμού των μαθημάτων, της αξιολόγηση των μαθητών. Γνώσεις σχετικά με τεχνικές, μεθόδους, στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην τάξη ώστε ο εκπαιδευτικός να κατανοεί τον τρόπο που οι μαθητές κατασκευάζουν τη γνώση, αποκτούν δεξιότητες. Επομένως ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να κατανοεί τις γνωστικές, κοινωνικές, αναπτυξιακές θεωρίες μάθησης και πως να τις εφαρμόζει στους μαθητές και στην τάξη διδασκαλίας (Koehler&Mishra, 2009).

1.2 Μέθοδοι διδασκαλίας

Η μέθοδος διδασκαλίας είναι τα οργανωμένα με συστηματικό τρόπο διδακτικά στοιχεία του μαθήματος, η οργάνωση του μαθήματος, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές, τα μοντέλα διδασκαλίας, οι διαδραστικές τεχνικές, οι διδακτικές πρακτικές, οι διδακτικές προσεγγίσεις, περιλαμβάνουν μέθοδο ή μεθόδους, χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για να παρακινήσουν τους μαθητές να οργανώσουν τις πληροφορίες, να εστιάσουν, να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά το διδακτικό υλικό, να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους. Διδακτικές διαδικασίες και στρατηγικές μάθησης που επιλέγονται για συγκεκριμένους λόγους που είναι σημαντικοί για τη διαμόρφωση της μάθησης, είναι ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τις δικές τους γνώσεις με τη γνώση για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Είναι στρατηγικές υποστήριξης για ξεχωριστές μαθησιακές ανάγκες, είναι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό που υποστηρίζει την ενεργό μάθηση, δίνει ευκαιρία στο μαθητή να αναπτύξει δεξιότητες, να κατανοήσει ένα συγκεκριμένο θέμα (Magnusson et al, 1999). Είναι διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές διδασκαλίας αλληλεπίδρασης μαθητών και εκπαιδευτικών, είναι η ροή της διδασκαλίας και το εποπτικό υλικό, η συνεργατική στρατηγική μάθησης για να μπορούν οι μαθητές να συμμετέχουν σε ομάδες, να συνεργάζονται, είναι στρατηγική για διαπολιτισμική προσέγγιση. Είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να σχεδιάζει, να οργανώνει, να προσαρμόζει τη διδασκαλία ανάλογα με τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και ικανότητες των μαθητών του (Ματσαγγούρας, 2007) να προωθεί τον προβληματισμό σε επιστημονικά, κοινωνικά, οικονομικά και περιβαλλοντικά ζητήματα που προκαλούν διαδικασίες λήψης αποφάσεων, είναι στρατηγικές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης. Είναι οι διδακτικές προσεγγίσεις στηριζόμενες στις αντίστοιχες θεωρίες μάθησης. Η επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας καλύπτει τους διδακτικούς στόχους, τον προγραμματισμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας, διαστάσεις που έχουν σχέση με τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή και τις διδακτικές ενέργειες σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας. Επομένως η διδασκαλία καθορίζεται από τα αναλυτικά προγράμματα, τους εκπαιδευτικούς, τους εκπαιδευόμενους, το περιεχόμενο του μαθήματος, τα βιβλία, τα εποπτικά μέσα, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις συνθήκες. Η επιλογή της

μεθόδου διδασκαλίας διαμορφώνει τεχνικές για την επίτευξη των στόχων, την πορεία της διδασκαλίας, από την προετοιμασία, τον προγραμματισμό, την επιλογή μεθόδων, μέσων, υλικών, τα διδακτικά βήματα και τις ενέργειες, μέχρι την αξιολόγηση, την ανατροφοδότηση.

1.3 Διδασκαλία της κλιματικής αλλαγής

Η ηλιακή ενέργεια η οποία φτάνει στη γη ως ηλεκτρομαγνητική ακτινοβολία και η ενέργεια που η γη επανεκπέμπει στο διάστημα καθορίζουν το ενεργειακό ισοζύγιο στο σύστημα ήλιος γη. Στο φυσικό φαινόμενο του θερμοκηπίου τα ατμοσφαιρικά αέρια επιτρέπουν τη διέλευση της μικρού κύματος ηλιακής ακτινοβολίας αλλά απορροφούν ακτινοβολίες μεγάλου μήκους κύματος, όπως είναι η εκπεμπόμενη γήινη ακτινοβολία. Τα αέρια που συμβάλουν στο φαινόμενο αυτό είναι το διοξείδιο του άνθρακα, το μεθάνιο, το τροποσφαιρικό όζον, οι χλωροφθοράνθρακες, το υποξείδιο του αζώτου. Οι ανθρώπινες δραστηριότητες αυξάνουν τις συγκεντρώσεις των αερίων του θερμοκηπίου και διαταράσσουν αυτή την ισορροπία, αφού δεσμεύεται περισσότερη θερμότητα. Τότε μιλάμε για το ενισχυμένο φαινόμενο του θερμοκηπίου (Χρηστίδου, 2001).Έρευνες στις οποίες καταγράφονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τα σημαντικότερα περιβαλλοντικά προβλήματα αναδεικνύουν το ενδιαφέρον του γενικότερου πληθυσμού για τα προβλήματα αυτά και την αντιμετώπιση τους (Δημητρίου, 2008).Παράλληλα με το γενικότερο ενδιαφέρον εκφράζεται η άποψη ότι για να κατανοήσουν τα φαινόμενα οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες πρέπει να αποκτήσουν σαφή γνώση των μηχανισμών τους. Παρά τη σημαντικότητα της κατανόησης έχει βρεθεί ότι μαθητές και ενήλικοι έχουν αντιλήψεις που δεν είναι συμβατές με τις επιστημονικές. Τα ευρήματα των ερευνών που αφορούν τη διερεύνηση των αντιλήψεων αναδεικνύουν πως ιδέες που είναι επιστημονικά αποδεκτές όπως η δέσμευση της ηλιακής ενέργειας χρειάζονται χρόνο για να εδραιωθούν στη σκέψη των μαθητών. Οι ερευνητές προτείνουν ότι χρειάζονται προσπάθειες για να ξεκαθαριστούν τα σημαντικά αυτά προβλήματα στη σκέψη των μαθητών (Driver, 2000).

Οι περιγραφές για τους μηχανισμούς δημιουργίας του φαινομένου του θερμοκηπίου μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες όσον αφορά τη συμπεριφορά της ηλιακής ακτινοβολίας. Έτσι η ηλιακή ακτινοβολία που εισέρχεται, φτάνει στη γη, ανακλάται και η ανακλώμενη απορροφάται από το στρώμα των αερίων. Σύμφωνα με τη δεύτερη εκδοχή μέσα από διαδοχικές ανακλάσεις παγιδεύεται και στην τρίτη κατηγορία έχουμε ανάκλαση της ακτινοβολίας και παρεμπόδιση της ανακλώμενης να διαφύγει στο διάστημα (Δημητρίου, 2008).Η Χρηστίδου (2001) διερευνά τις αντιλήψεις μαθητών 10-14 ετών και στις απαντήσεις τους οι μαθητές δείχνουν αδυναμία να διακρίνουν τους διαφορετικούς τύπους ακτινοβολίας και την επίδραση της κάθε μιας στη γη. Όσον αφορά το είδος της ακτινοβολίας αναφέρονται σε θερμικές ακτίνες ή θερμότητα, σε ηλιακή ακτινοβολία, σε υπεριώδη που εισέρχεται από την τρύπα του όζοντος. Επιπτώσεις που κανονικά αποδίδονται στο φαινόμενο του θερμοκηπίου από τους μαθητές αποδίδονται στην

υπεριώδη ακτινοβολία, η οποία λόγω της θερμότητας μπορεί να προκαλεί αλλαγή στο κλίμα. Οι μαθητές αδυνατούν να διακρίνουν την ηλιακή με την γήινη ακτινοβολία. Σύμφωνα με αυτή την παρανόηση εκείνο που εγκλωβίζεται από τα αέρια του θερμοκηπίου είναι η θερμότητα από τον ήλιο καθώς επιστρέφει προς το διάστημα και όχι η υπεριώδης ακτινοβολία. Άλλοι δε μαθητές θεωρούν ότι η ακτινοβολία εγκλωβίζεται επειδή εξασθενεί. Παρατηρούμε ότι δεν αναγνωρίζεται η θερμική γήινη ακτινοβολία και η συμπεριφορά της απέναντι στα αέρια του θερμοκηπίου ως αιτία δημιουργίας του φαινομένου.Αναφορικά με την ταυτότητα και την συμπεριφορά των αερίων της ατμόσφαιρας, σύμφωνα με τη Δημητρίου (2008), η οποία συνοψίζει έρευνες σε μαθητές, αυτοί έχουν την αντίληψη ότι τα αίτια δημιουργίας του φαινομένου σχετίζονται με την τρύπα του όζοντος, με στρώματα αερίων ρύπων ή με συνδυασμό και των δύο.

2. Διδακτική παρέμβαση

Συνοπτική παρουσίαση

- Βαθμίδα – Τάξη: Β΄ Λυκείου
- Γνωστικό αντικείμενο: Χημεία
- Θεματικό πεδίο: Μελετώντας τα υλικά και το φυσικό περιβάλλον.
- Θεματική ενότητα: Κλιματική αλλαγή.
- Χρονική διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες. Έχει προηγηθεί μάθημα για την τρύπα του όζοντος.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Οι μαθητές/ήτριες να είναι σε θέση να:

- περιγράφουν το φυσικό και το ενισχυμένο φαινόμενο του θερμοκηπίου.
- συσχετίζουν συγκεκριμένες ανθρωπογενείς δραστηριότητες με το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής.
- απαριθμούν τα κυριότερα αέρια του θερμοκηπίου
- συσχετίζουν την κλιματική αλλαγή με επιπτώσεις στους ανθρώπους και στα οικοσυστήματα.
- εξηγούν τι είναι το αποτύπωμα άνθρακα
- σχεδιάζουν και υλοποιούν δράσεις ενημέρωσης της τοπικής κοινωνίας.

Διδακτική προσέγγιση

Εμπλοκή των μαθητών

«Αυτή η εργασία είναι φως για μελλοντικούς επιστήμονες» του καθηγητή Göran K. Hansson, Γενικού Γραμματέα της Βασιλικής Σουηδικής Ακαδημίας Επιστημών, στις 5 Οκτωβρίου 2021, καθώς ανακοινώνει το βραβείο Νόμπελ φυσικής για το 2021. Οι μαθητές ανοίγουν και διαβάζουν στον υπολογιστή το δελτίο τύπου για το βραβείο Νόμπελ φυσικής 2021.

Καταιγισμός ιδεών

Τι έχετε ακούσει για την κλιματική αλλαγή; στο μυαλό τους με το άκουσμα του θέματος. Σημειώνουμε τις λέξεις και τις φράσεις στον πίνακα. Ομαδοποιούμε τις ιδέες σε ομάδες, μετά από πρόταση των μαθητών, όπως αίτια δημιουργίας του φαινομένου, αέρια θερμοκηπίου, επιπτώσεις, τρόποι αντιμετώπισης.Οι μαθητές συμπληρώνουν ερωτηματολόγιο και από τις απαντήσεις μπορούμε να δούμε τις εναλλακτικές αντιλήψεις των μαθητών κλιματική αλλαγή - Φόρμες Google.

Τι είναι το φαινόμενο του θερμοκηπίου;

Γιατί η Γη είναι τόσο ιδιαίτερη; Βίντεο για το φυσικό και το ενισχυμένο φαινόμενο του θερμοκηπίου: WhatIs the Green house Effect? – YouTube

Μετά την παρακολούθηση του βίντεο συζητούμε με τους μαθητές για το τι το ιδιαίτερο έχει η γη; (φυσικό φαινόμενο θερμοκηπίου).Τι παρατηρήθηκε;(ενισχυμένο φαινόμενο θερμοκηπίου).

Γιατί άραγε το διοξείδιο του άνθρακα, οι υδρατμοί και το μεθάνιο είναι αέρια του θερμοκηπίου, ενώ τα κύρια αέρια τη ατμόσφαιρας οξυγόνο και άζωτο δεν απορροφούν υπέρυθρη ακτινοβολία; Μετά από συζήτηση προβάλλεται αντίστοιχη διαφάνεια. Συζητούμε για τις ανθρώπινες δραστηριότητες που ενισχύουν το φαινόμενο, την επίδραση που έχει η προσθήκη διοξειδίου του άνθρακα και άλλων αερίων του θερμοκηπίου στη θερμοκρασία του αέρα, για τα αέρια του φυσικού και του ενισχυμένου φαινομένου του θερμοκηπίου, για την εκπεμπόμενη υπέρυθρη ακτινοβολία από τη γη. Προβάλλονται αντίστοιχες διαφάνειες και οι μαθητές παρακολουθούν και αντίστοιχο βίντεο.

Πώς γνωρίζουν οι επιστήμονες ότι η Γη θερμαίνεται και το κλίμα αλλάζει; Τι κάνουν για να ανακαλύψουν τα επιστημονικά στοιχεία;

Απαντήσεις που μπορούμε να πάρουμε: Ότι εξετάζουν ιστορικά αρχεία, συλλέγουν μετρήσεις, παρατηρούν τις τάσεις στη θερμοκρασία, τη στάθμη της θάλασσας, χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος. Δείχνουμε στους μαθητές ένα γράφημα του ατμοσφαιρικού διοξειδίου του άνθρακα που μετράται στο Παρατηρητήριο MaunaLoa στη Χαβάη και ρωτάμε τους μαθητές τι παρατηρούν για το γράφημα και τι μπορεί να προκάλεσε την αλλαγή που παρατηρήθηκε.Οι μαθητές θα είναι πιθανώς σε θέση να κάνουν τη σύνδεση μεταξύ της αυξανόμενης χρήσης των αυτοκινήτων, καθώς και των αυξανόμενων απαιτήσεων για ηλεκτρική ενέργεια, που συχνά παράγονται από μονάδες παραγωγής ενέργειας καύσης άνθρακα. Ότι το διοξείδιο του άνθρακα είναι το σημαντικότερο αέριο θερμοκηπίου που εκπέμπεται από τις ανθρώπινες δραστηριότητες, όπως η καύση ορυκτών καυσίμων, όπως ο άνθρακας και το πετρέλαιο, η παραγωγή τσιμέντου και η αποψίλωση των δασών.

Δείχνουμε στους μαθητές ένα γράφημα που απεικονίζει την αλλαγή της παγκόσμιας θερμοκρασίας της επιφάνειας (Πηγή: Ινστιτούτο Διαστημικών Μελετών Goddard της NASA). Οι ερωτήσεις έχουν σχέση με το τι παρατηρούν στο γράφημα, τι μπορεί να προκαλεί την αλλαγή που εμφανίζεται και οι μαθητές σχολιάζουν τις παγκόσμιες θερμοκρασίες από το 1880 και μετά, εξάγουν συμπεράσματα.

αποτύπωμα άνθρακα

Οι μαθητές μελετούν γραφήματα και εξάγουν συμπεράσματα για το αποτύπωμα άνθρακα των διαφόρων τρόπων παραγωγής ενέργειας για το τι είναι το αποτύπωμα άνθρακα και πως μπορεί ο καθένας μας να μειώσει το δικό μου αποτύπωμα άνθρακα.

Προσομοίωση

φαινόμενο του θερμοκηπίου (colorado.edu) https://phet.colorado.edu/el/simulations/greenhouse-effect

Η προσομοίωση αξιοποιείται από τους μαθητές, οι οποίοι διερευνούν το ρόλο των διαφορετικών αερίων θερμοκηπίου και των ατμοσφαιρικών τους συγκεντρώσεων στην πρόκληση του φαινομένου του θερμοκηπίου, κατανοούν τη σχέση μεταξύ της ατμοσφαιρικής συγκέντρωσης αερίων του θερμοκηπίου και της θερμοκρασίας της επιφάνειας του πλανήτη, εξηγούν γιατί τα αέρια επιδρούν στη θερμοκρασία.Για να κατανοήσουν καλύτερα πώς τα ατμοσφαιρικά αέρια και τα αέρια του θερμοκηπίου αλληλεπιδρούν με την ενέργεια από τον Ήλιο και τη θερμική ενέργεια από την επιφάνεια της Γης. Η δραστηριότητα περιλαμβάνει επίσης μια σύντομη περιγραφή σχετικά με τα αέρια του θερμοκηπίου και το φαινόμενο του θερμοκηπίου. Η εφαρμογή επιτρέπει την εξερεύνηση πώς τα αέρια του θερμοκηπίου αλλάζουν το κλίμα. Μπορούν οι μαθητές να επιλέξουν το επίπεδο των ατμοσφαιρικών αερίων του θερμοκηπίου κατά τη διάρκεια μιας εποχής των παγετώνων, το έτος 1750, σήμερα ή κάποια στιγμή στο μέλλον και να δουν πώς αλλάζει η θερμοκρασία της Γης. Μπορούν επίσης να προσθέσουν σύννεφα.

συνέπειες από την υπερθέρμανση της γης – δράσεις

Ζητάμε από τους μαθητές να σκεφτούν τις συνέπειες από την υπερθέρμανση της γης τις παρουσιάζουν σε ομάδες στην τάξη και τίθεται το ερώτημα και εμείς τι κάνουμε; Μπορούμε να σταματήσουμε την κλιματική αλλαγή;Τι δράσεις μπορούμε να αναλάβουμε;

Οι δράσεις μετριασμού αφορούν τη μείωση της ποσότητας εκπομπών που εκλύονται στην ατμόσφαιρα, για παράδειγμα, με την ανάπτυξη καθαρών μορφών ενέργειας και την αύξηση των δασικών περιοχών. Απαιτούνται δραστικές αλλαγές σε βασικούς τομείς, όπως οι μεταφορές, η ενέργεια, η βιομηχανία, η στέγαση, η διαχείριση των αποβλήτων και η γεωργία.

Δράση

Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ενημερωτικό φυλλάδιο ή/και αφίσα για την κλιματική αλλαγή και το αποτύπωμα άνθρακα και ενημερώνουν την οικογένεια και την τοπική κοινωνία. Το φυλλάδιο μπορεί να αναρτηθεί και στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Αποτίμηση

Οι μαθητές συμπληρώνουν το ίδιο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν στην αρχή. Η κλιματική αλλαγή - Φόρμες Google, το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: Αν η υπερθέρμανση του πλανήτη προκαλείται από την καταστροφή της στιβάδας του όζοντος, αν η υπερθέρμανση προκαλεί την κλιματική αλλαγή που συμβαίνει, αν το

αέριο διοξειδίου του άνθρακα (CO_2) είναι το μόνο αέριο που μπορεί να αυξήσει τα αέρια του θερμοκηπίου, αν το στρώμα του όζοντος είναι ένα στρώμα που εμπλέκεται στη διαδικασία του φαινομένου του θερμοκηπίου, εάν δεν υπήρχε το φυσικό φαινόμενο του θερμοκηπίου δεν θα υπήρχε ζωή στη Γη, αν τα αέρια του θερμοκηπίου παγιδεύουν μέρος της υπέρυθρης ακτινοβολίας που εκπέμπεται από τη γη, αν η κύρια αιτία της συνολικής αυξανόμενης τάσης του CO_2 στην ατμόσφαιρα προκαλείται από την καύση ορυκτών καυσίμων, αν η αλλαγή της πηγής ηλεκτρικής ενέργειας σε ανανεώσιμες πηγές ενέργειας μπορεί να βοηθήσει στη μείωση της παγκόσμιας υπερθέρμανσης και το φύλλο εργασίας

Φύλλο εργασίας

Πώς το φαινόμενο του θερμοκηπίου αυξάνει την υπερθέρμανση του πλανήτη;

Μοντέλο του φυσικού φαινομένου του θερμοκηπίου

Σχεδιάστε ένα μοντέλο του φυσικού φαινομένου του θερμοκηπίου. Βάλτε αέρια του θερμοκηπίου Χρησιμοποιήστε επιστημονικούς όρους. Σχεδιάστε βέλη για να επισημάνετε την ενέργεια.

Μοντέλο του ενισχυμένου φαινομένου του θερμοκηπίου

Σχεδιάστε ένα μοντέλο του φαινομένου του θερμοκηπίου όταν προστίθενται περισσότερα αέρια θερμοκηπίου στην ατμόσφαιρα. Σχεδιάστε με βέλη και επισημάνετε την ενέργεια.

Πώς σχετίζεται αυτό με την υπερθέρμανση του πλανήτη και την κλιματική αλλαγή;

3. Συμπεράσματα

Η διδακτική προσέγγιση επικεντρώνεται στην εννοιολογική κατανόηση του φυσικού, του ενισχυμένου φαινομένου του θερμοκηπίου και της κλιματικής αλλαγής, γιατί είναι σημαντικό οι σημερινοί μαθητές να λαμβάνουν αποφάσεις με βάση την ορθή επιστήμη. Η γενική αποτίμηση που προκύπτει είναι πως οι μαθητές δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα σύγχρονα περιβαλλοντικά και κοινωνικά -επιστημονικά προβλήματα, όπως το φαινόμενο του θερμοκηπίου. Ενδιαφέρονται να κατανοήσουν τους μηχανισμούς που οδηγούν στο ενισχυμένο φαινόμενο του θερμοκηπίου, συσχετίζουν τις ανθρωπογενείς δραστηριότητες με το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής, και την κλιματική αλλαγή με τις επιπτώσεις στους ανθρώπους και στα οικοσυστήματα. Μέσα από τη διδακτική παρέμβαση φαίνεται ότι αποσαφηνίστηκε η διαφορά ανάμεσα στο φυσικό και το ενισχυμένο φαινόμενο του θερμοκηπίου, ότι το διοξείδιο του άνθρακα δεν είναι το μόνο αέριο θερμοκηπίου, ότι διέκριναν τους διαφορετικούς τύπους ακτινοβολίας και την επίδραση της κάθε μιας στη γη. Από τις απαντήσεις των μαθητών από το ερωτηματολόγιο πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση και το φύλλο εργασίας φαίνεται πως αποσαφηνίστηκε ότι η υπερθέρμανση του πλανήτη δεν οφείλεται στη στιβάδα του όζοντος, αλλά οι μαθητές εξακολουθούν να έχουν την αντίληψη, σε μικρότερο βέβαια ποσοστό, ότι τα αίτια

δημιουργίας του φαινομένου του θερμοκηπίου σχετίζονται με την τρύπα του όζοντος.

Βιβλιογραφία

Allchin, D. (2014). From science studies to scientific literacy: A view from the classroom. *Science & Education*, 23(9), 1911-1932.

Allchin, D., Anthony, E., Bristol, J., Dean, A., Hall, D., &Lieb, C. (1999). History of science-with labs. *Science & Education*, *8*(6), 619-632.

Barahona, A., Chamizo, J. A., Garritz, A., &Slisko, J. (2014). The History and Philosophy of Science and their Relationship to the Teaching of Sciences in Mexico. In *International handbook of research in history, philosophy and science teaching* (pp. 2247-2269). Springer, Dordrecht.

Bartholomew, H., Osborne, J., & Ratcliffe, M. (2004). Teaching students "ideas-about-science": Five dimensions of effective practice. *ScienceEducatio*n, 88(5), 655-682.

Γαβριλάκης, Κ., & Σοφούλης, Κ. (2005). Μια κριτική εξιστόρηση των «γεγονότων» στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, 51-69.

Collins, S., Osborne, J., Ratcliffe, M., Millar, R., &Rick, D. (2001). What 'ideas-about-science'should be taught in school science? A Delphi study of the expert community.

Δημητρίου, Α. (2008). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, μαθητών και πολιτών για περιβαλλοντικές έννοιες και περιβαλλοντικά ζητήματα στο: Α., Φλογαΐτη, Ε. Εισαγωγή στο Φυσικό και Ανθρωπογενές Περιβάλλον τόμος *Εκπαίδευση για το περιβάλλον* Πάτρα ΕΑΠ

Driver R., Sqiures A., Rushworth P.,& Wood-Robinson V. (2000). *Οικοδομώντας τις έννοιες των φυσικών επιστημών: Μια παγκόσμια σύνοψη των ιδεών των μαθητών.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ekborg, M., &Areskoug, M. (2006). How student teachers' understanding of the greenhouse effect develops during a teacher education programme. *Nordic Studies in Science Education*, *2*(3), 17-29.

Lederman, N. G., Lederman, J. S., &Antink, A. (2013). Nature of science and scientific inquiry as contexts for the learning of science and achievement of scientific literacy. *International Journal of Education in Mathematics Science and Technology*, 1(3), 138-147.

Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary issues in technology and teacher education*, *9*(1), 60-70.

Ματσαγγούρας Η.,(2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη,* εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Magnusson, S., Krajcik, J., &Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. *In Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95-132). Springer, Dordrecht.

Monk, M., & Osborne, J. (1997). Placing the history and philosophy of science on the curriculum: A model for the development of pedagogy. *Science education*, 81(4), 405-424.

Von Glasersfeld, E. (1990). Environment and communication. *Transforming children's mathematics education: International perspectives*, 30-38.

Χρηστίδου, Β. (2001). Το φαινόμενο του θερμοκηπίου και η μείωση του όζοντος. Στο: Δημόπουλος & Β. Χατζηνικήτα (Επιμ.), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών* (Τόμος Β), (σελ. 135-165). Πάτρα ΕΑΠ.

Συνδέσεις

What Is the Greenhouse Effect? - YouTube

A Warming World - Piecing Together The Temperature Puzzle - YouTube

simpleshow explains the Carbon Footprint - YouTube

European Youth Portal (europa.eu)

The Greenhouse Effect - Greenhouse Effect | Greenhouse Gases | Heat - PhET Interactive Simulations (colorado.edu)

Η ιστορία των επιστημών στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών: Περίπτωση μελέτης εμπνευσμένη από την ιστορία της Χημείας

Μαρία Μάντζιου
Εκπαιδευτικός χημικός
mmantziou@sch.gr

Περίληψη
Η ιστορική διαδρομή των ευρημάτων και των ανακαλύψεων ενταγμένων σε μια διδακτική προσέγγιση, κινητοποιεί τους μαθητές και δίνει ώθηση για μάθηση. Εξετάζοντας οι μαθητές την εξέλιξη των επιστημονικών μοντέλων, πειραμάτων, επιστημονικών εννοιών, διαμορφώνουν επιστημονικές γνώσεις, συνειδητοποιούν το πολιτιστικό, πολιτικό και πνευματικό πλαίσιο εξέλιξης της επιστήμης. Η ανακάλυψη του οξυγόνου, η τροποποίηση ενός παραδείγματος, η πεποίθηση του Lavoisier ότι κάτι δεν πήγαινε καλά με τη φλογιστική θεωρία ως προοίμιο της ανακάλυψης και ότι τα σώματα καίγονται απορροφώντας κάτι από την ατμόσφαιρα, το γεγονός ότι τρεις επιστήμονες διεκδικούν την ανακάλυψή του, δείχνει τη σύνδεση της επιστήμης με τα γεγονότα και τις προτεραιότητες της εποχής, τη μετατόπιση παραδείγματος. Μια τέτοια διδακτική προσέγγιση επιχειρείται. Πιο συγκεκριμένα οργανώνεται και σχεδιάζεται μάθημα Χημείας της Α΄ Λυκείου και ειδικότερα στις χημικές αντιδράσεις, με βάση ιστορικά στοιχεία από την ανακάλυψη των αερίων της ύστατης περιόδου της χημείας και την κατάρριψη της θεωρίας του φλογιστού.

Λέξεις-κλειδιά: Χημεία, χημικές αντιδράσεις, οξυγόνο, οξείδια, ιστορία της επιστήμης

Abstract
The historical path of findings and discoveries integrated in a didactic approach, mobilizes students and gives impetus to learning. By examining the evolution of scientific models, experiments, scientific concepts, students form scientific knowledge, realize the cultural, political and spiritual context of the evolution of science. The discovery of oxygen, the modification of an example, Lavoisier's belief that something went wrong with flame theory as a prelude to discovery, and that bodies burn by absorbing something from the atmosphere, the fact that three scientists claim to have discovered it, shows the connecting science with the events and priorities of the time, shifting example. Such a didactic approach is attempted. More specifically, a Chemistry course of the Lyceum of the High School is organized and planned, and in particular in the chemical reactions, based on historical data from the discovery of the gases of the last period of chemistry and the overthrow of the theory of flame.

Keywords: Chemistry, chemical reactions, oxygen, oxides, history of science

0. Εισαγωγή

Μια διδακτική προσέγγιση στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών μπορεί να εμπεριέχει τη γνώση από την ιστορία και τη φιλοσοφία της επιστήμης και είναι πρόταση διεθνώς (Matthews, 1992, 1994). Τα οφέλη από την εισαγωγή της ιστορίας και της φιλοσοφίας της επιστήμης στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών είναι προσωπικά, επιστημονικά, πολιτιστικά, εκπαιδευτικά και η εισαγωγή θεμάτων από την ιστορία και φιλοσοφία των επιστημών στην εκπαίδευση απεικονίζει εντονότερα την εικόνα της επιστήμης, εμπνέει τους μαθητές και αναδεικνύει τη θέση της επιστήμης στην ιστορία του πολιτισμού (Matthews, 2012). Αυξάνει το ενδιαφέρον του μαθητή και δίνει κίνητρο για μάθηση, εισάγει το μαθητή στη φιλοσοφία της επιστήμης, βελτιώνει τη στάση του κοινού απέναντι στην επιστήμη, και την κατανόηση της κοινωνικής σημασίας της επιστήμης (Solomon et al., 1992). Η χρήση της στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών χαρακτηρίζεται από στοιχεία που δείχνουν τη σχέση της επιστήμης με το παρελθόν και την ιστορία του ανθρώπου, τη σύγκριση τρόπων σκέψης, τη σύγκριση επιστημονικών κλάδων (Σκορδούλης, 2015), είναι διδασκαλία ενάντια στην αρνητική εικόνα της επιστήμης (Solbes & Traver, 2003), αναδεικνύει το ανθρώπινο πρόσωπό της, τον πολιτισμό, εμπνέει τους μαθητές (Σκορδούλης, 2003).

Η διδασκαλία πτυχών της ιστορίας και της φιλοσοφίας της επιστήμης βοηθά το μαθητή στην εκμάθηση του περιεχομένου, ο μαθητής βελτιώνει την κριτική του σκέψη, κατανοεί βαθύτερα επιστημονικές έννοιες (Crawford, 1993· Matthews, 2000) και αντιμετωπίζει τυχόν παρανοήσεις που συχνά οι εναλλακτικές αυτές αντιλήψεις του, μοιάζουν με αυτές των παλιότερων επιστημόνων (Matthews, 2007), μπορεί να διορθώσει αυτές τις αντιλήψεις και απόψεις προς πιο εξελιγμένες και πιο αυθεντικές, να κατανοήσει τις επιστημονικές του απαιτήσεις και να ανακατασκευάσει τις επιστημονικές του ιδέες (Galili & Hazan, 2001), να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, επειδή τους ειδοποιεί για τις ιστορικές δυσκολίες της επιστημονικής ανάπτυξης και της εννοιολογικής αλλαγής, να συμβάλλει στην σαφέστερη εκτίμηση και το σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών (Matthews, 2014).

Επιχειρείται εδώ μια διδακτική προσέγγιση της ενότητας χημική αντίδραση με ένα σχέδιο δίωρου μαθήματος. με βάση ιστορικά στοιχεία από την ανακάλυψη των αερίων της ύστατης περιόδου της χημείας και την κατάρριψη της θεωρίας του φλογιστού.Νε βάση τα ιστορικά στοιχεία θέτουμε ερωτήματα, και προβληματισμούς σχετικά με τη διατήρηση της μάζας κατά την πραγματοποίηση ενός χημικού φαινομένου, για τη συμμετοχή του οξυγόνου στην αντίδραση της καύσης, για τη διατήρηση και αναδιάταξη των ατόμων και οι μαθητές καλούνται να ερευνήσουν. να διεξάγουν δραστηριότητες, να προβλέψουν, να κάνουν γενικεύσεις, να

πειραματιστούν, να εφαρμόσουν τις ιδέες τους, να συγκρίνουν τον τρόπο σκέψης τους καθώς μαθαίνουν.

1. Θεωρητικό μέρος

1.1 Ιστορία της επιστήμης

Η ιστορία των επιστημών είναι τα κλασικά πειράματα, οι ιδέες για αυτά, οι συλλογισμοί, οι νέες προτάσεις και η αναδιατύπωσή τους, η προσθήκη στοιχείων. Είναι η ιστορία της φυσικής, της χημείας, της αστρονομίας, της βιολογίας, της γεωλογίας, η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, η προσπάθεια κατανόησης του σύμπαντος, της καταγωγής μας, η αλληλεπίδραση με την ιατρική και τα μαθηματικά. Είναι η προσπάθεια κατανόησης ότι οι κορυφαίοι επιστήμονες του 16ου και του 17ου αιώνα και ήξεραν και χρησιμοποίησαν γραπτά προδρόμων τους (Crombie, 1992), γιατί θεωρίες δεν κατανοήθηκαν όταν διατυπώθηκαν για πρώτη φορά, όπως αυτή του Μέντελ, πως καθιερώθηκαν με αποδεικτικά στοιχεία, όπως αυτή της εξέλιξης, γιατί άλλες χρειάστηκαν χρόνια να καθιερωθούν, όπως το ηλιοκεντρικό σύστημα, πως άλλες καθιερώθηκαν για χρόνια μέχρι να αναθεωρηθούν, όπως το γεωκεντρικό σύστημα, να καταλάβουμε γιατί η ανακάλυψη των θεμελιωδών νόμων της κίνησης χρειάστηκε μια τέτοια προσπάθεια για να παραχθεί (Koyré, 1943). Είναι η άρθρωση της επιστημονικής γνώσης σε παραδείγματα και ασυμμετρίες, είναι πολύπλοκα συμβάντα, οι ανακαλύψεις, που ξεκινούν με την αναγνώριση ότι κάτι δεν πάει καλά, κάτι συμβαίνει, τι συμβαίνει. Είναι η εξέταση που συνδέει τις ανακαλύψεις και τις παρατηρήσεις με τις έννοιες και τα γεγονότα, με τις θεωρίες, διαδικασία χρόνου που προϋποθέτει αλλαγή παραδείγματος, όπως η οξυγονική θεωρία καύσης από τον Lavoisier.

1.2 Συμβολή της ιστορίας της επιστήμης στη γνωστική επάρκεια - στην εννοιολογική κατανόηση

Η εξέταση της φιλοσοφίας, της ιστορίας και της κοινωνιολογίας της ίδιας της επιστήμης έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει αντιλήψεις για την επιστήμη, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, που μπορεί να επηρεάσει τον φακό μέσω του οποίου οι μαθητές βλέπουν τον κόσμο (DeBoer, 2000· Lederman et al, 2013), να επηρεάσει την εκμάθηση της επιστήμης (Leite, 2002). Η γνώση των ιστορικών ριζών σχετικά με έννοιες και πώς οι ιδρυτές των θεωριών τις δημιούργησαν μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν κάποια κατανόηση σχετικά με τις φυσικές έννοιες και επίσης να μάθουν για την επιστημονική προσπάθεια. (Silva, 2007). Οι μαθητές επικεντρώνονται στα προβλήματα που προέκυψαν και στον τρόπο αντιμετώπισής τους, η ιστορική γνώση μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση των δυσκολιών και των εναλλακτικών αντιλήψεων των μαθητών, να ενισχύσει την ικανότητα κριτικής σκέψης. Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα της διδασκαλίας, να χρησιμοποιούν μια καλά τεκμηριωμένη έννοια της ιστορίας της χημείας προκειμένου να σχεδιάσουν στρατηγικές διδασκαλίας για να

προωθήσουν την εννοιολογική αναδιάρθρωση των πρώτων πεποιθήσεων των μαθητών τους. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν σε βάθος τα επιχειρήματα που διατυπώθηκαν για κάθε θεωρία, τα αποδεικτικά στοιχεία που στήριξαν τα επιχειρήματα, την πορεία των γεγονότων που οδήγησαν στην αναγνώριση μιας θεωρίας.

Η διδασκαλία με ιστορία και φιλοσοφία της επιστήμης, είναι μια εποικοδομητική παιδαγωγική δράση, παρέχει ένα μέσο στον εκπαιδευτικό να θέσει ερωτήσεις, σχετίζεται με την ομοιότητα που παρατηρείται μεταξύ ορισμένων ιστορικών αντιλήψεων που κατέχουν οι επιστήμονες και απορρίφθηκαν αργότερα, κατά τη διάρκεια της ιστορίας, από τη μία πλευρά, και των λανθασμένων αντιλήψεων που αναπτύχθηκαν και διατηρήθηκαν από τους μαθητές, όπως την ομοιότητα των φυσικών ιδεών των μαθητών για τη μηχανική και την οπτική με εκείνες των επιστημόνων της αρχαιότητας και της μεσαιωνικής επιστήμης (Galili, 2008). Επιτρέπει η διδασκαλία στους μαθητές με ιστορία και φιλοσοφία της επιστήμης να εντοπίζουν τις ενναλακτικές απόψεις τους, να προβληματιστούν και να είναι σε θέση να τις εγκαταλείψουν λογικά, να δουν τις δικές τους ιδέες μέσα από ιδέες που υποστηρίχθηκαν, αμφισβητήθηκαν, αντικαταστάθηκαν, ισχυροποιήθηκαν ή τροποποιήθηκαν και ο μαθητής μέσω κατάλληλης ανάλυσης διακρίνει και προτιμά τη σωστή επιλογή (Galili, 2015). Λανθασμένες αντιλήψεις σχετικά με τον τρόπο δημιουργίας της γνώσης χημείας, παρανοήσεις μπορούν να αντιμετωπιστούν επισημαίνοντας πώς εξελίχθηκε η γνώση της χημείας με την πάροδο του χρόνου, πώς οι χημικοί έκαναν ανακαλύψεις, ξεπέρασαν τα εμπόδια, συνεργάστηκαν με συναδέλφους για να απαντήσουν σε πολύπλοκες ερωτήσεις και βασίστηκαν στις ιδέες του άλλου, οι μαθητές παρουσιάζονται με μια ρεαλιστική εικόνα της επιστημονικής έρευνας (Olsson et al, 2015).

Από το έργο των Black, Cavendish, του Priestley και του Scheele, που όλοι τους πίστευαν στη φλογιστική θεωρία, την αύξηση της ασάφειας και τη μείωση της χρησιμότητας της φλογιστικής θεωρίας, οδηγούμαστε στην αλλαγή παραδείγματος και στην εμφάνιση της οξυγονικής θεωρίας της καύσης του Lavoisier (Kuhn, 2008), είναι αποτελεσματική αξιοποίηση της ιστορίας και της φιλοσοφίας της επιστήμης για επιστημολογική επάρκεια και προώθηση της εννοιολογικής κατανόησης. Μερικές φορές υπάρχουν πολλές ανταγωνιστικές θεωρίες που επιδιώκουν να θέσουν τα θεμέλια μιας νέας πειθαρχίας, όπως στην περίπτωση της επιστήμης της ηλεκτρικής ενέργειας του δέκατου όγδοου αιώνα και της νέας χημείας του Lavoisier και των αλχημιστών, η επιστημονική αντιπαράθεση ως η απομάκρυνση δύο αντίπαλων θεωριών (Stinner et al., 2003) και οι μαθητές συνειδητοποιούν πώς οι ερευνητές ερμηνεύουν αντικρουόμενα στοιχεία, συγκρουόμενες επιστημονικές αναφορές (Sadleretal, 2004).

1.3 Διδασκαλία με ιστορία και φιλοσοφία της επιστήμης

Η εισαγωγή, η αξιοποίηση, της ιστορίας και της φιλοσοφίας της επιστήμης συνδέεται με τους στόχους, τις στρατηγικές διδασκαλίας και το διδακτικό υλικό (Teixeiraetal, 2012), διδακτικά πειράματα, χρησιμοποιώντας ιστορικές προσεγγίσεις (Scheffeletal, 2009). Οι ερευνητές για την κατανόηση των φυσικών επιστημών έχουν ερευνήσει και έχουν επεξεργαστεί προτάσεις διδασκαλίας των φυσικών επιστημών με ιστορία και φιλοσοφία που να περιλαμβάνουν όχι μόνο γεγονότα και τεχνικές δεξιότητες, αλλά και τη σωστή στάση ή γενική μεθοδολογία, επιστημονικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικές στρατηγικές που εμπλέκουν ενεργά σε πλούσιες και ενδιαφέρουσες εργασίες τους μαθητές, αυτή η αλληλεπίδραση οδηγεί μερικές φορές στην απόρριψη ή τροποποίηση προηγούμενων ιδεών και στην ανάπτυξη νεότερων ιδεών που συνδέουν έννοιες, να επιτύχουν εννοιολογική κατανόηση και μεταβιβάσιμες γνώσεις και δεξιότητες (Lunetta et al, 2007), διδακτικές προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη την ιστορία και τη φιλοσοφία της επιστήμης, έτσι ώστε να περιλαμβάνουν και πτυχές που σχετίζονται με το πλαίσιο της ανακάλυψης, οι μαθητές να συμμετάσχουν στο πνεύμα και στο είδος της συλλογιστικής που οδήγησε τους παλιούς επιστήμονες να καταλήξουν σε γνώσεις σχετικά με επιστημονικά φαινόμενα (Rudge&Howe, 2009), ιστορικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της επιστήμης που μπορεί να επηρεάσουν τη στάση απέναντι στην επιστήμη των μη προσανατολισμένων στην επιστήμη μαθητών (Mamlok et al., 2005), εμπλοκή σε ερευνητικές δραστηριότητες παρόμοιες με εκείνες των επιστημόνων που παρέχει ένα μαθησιακό πλαίσιο που συμβάλλει στην ανάπτυξη γνώσης σχετικά με τις μεθόδους και τις δραστηριότητες μέσω των οποίων εξελίσσεται η επιστήμη (Schwartz et al., 2004).

Αντί για το επικρατέστερο μοντέλο, το οποίο βλέπει την ιστορία και τη φιλοσοφία της επιστήμης ως επιπρόσθετο και συμπληρωματικό υλικό που παρέχεται για την προσθήκη πολιτιστικών πληροφοριών ή ανθρώπινου ενδιαφέροντος, μπορεί να ενσωματωθεί τοποθετώντας τις απόψεις των προηγούμενων επιστημόνων σχετικά με τα φυσικά φαινόμενα παράλληλα με τις απόψεις των μαθητών καθιστώντας την ιστορία και τη φιλοσοφία κεντρικό χαρακτηριστικό της γενικής εκπαίδευσης της επιστήμης. Η μελέτη επιστημονικών ιδεών στο αρχικό τους πλαίσιο ανακάλυψης βοηθούν στην ανάπτυξη της εννοιολογικής κατανόησης από τους μαθητές, επειδή η ιστορική σκέψη συχνά ισοδυναμεί με τη δική τους (Monk & Osborne, 1997).

Η ιστορία και η φιλοσοφία της επιστήμης περιλαμβάνουν γεγονότα που συνέβησαν σε διάφορες στιγμές στο παρελθόν, τις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων, τη διαδικασία με την οποία δημιουργείται η επιστήμη, οι προσωπικότητες των επιστημόνων τους και αναλύοντας ορισμένες, συγκεκριμένες περιπτώσεις της ιστορικής εξέλιξης και της φιλοσοφίας της επιστήμης, παρουσιάζοντας μέσα από την ιστορία και τη φιλοσοφία διδακτική μέθοδο διδασκαλίας του περιεχομένου, τρόπο διδασκαλίας περιεχομένου, άμεση διδασκαλία περιεχομένου, υλικό αναπόσπαστο και συνεπές με το μάθημα (Monk&Osborne, 1997), επιτρέπουμε στους μαθητές να

κατανοήσουν το περιεχόμενο, είναι διδασκαλία περιεχομένου με ιστορία και φιλοσοφία.

2. Διδακτική παρέμβαση

Συνοπτική παρουσίαση

- Βαθμίδα – Τάξη: Α΄ Λυκείου
- Γνωστικό αντικείμενο: Χημεία
- Θεματικό πεδίο Μεταβολές ύλης και ενέργειας: Οι χημικές αντιδράσεις.
- Θεματική ενότητα: Η αναπαράσταση των χημικών φαινομένων. Οι χημικές εξισώσεις
- Χρονική διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες.

Σκοπός της διδακτικής προσέγγισης

Σκοπός είναι μέσα από την ιστορία και της φιλοσοφία των φυσικών επιστημών, μέσα από την ανασκόπηση κλασικών ερευνών για τη χημεία, η ανακάλυψη για το πως γίνεται η έρευνα και η παραγωγή γνώσης, η προσέγγιση, η κατανόηση, ο μετασχηματισμός βασικών εννοιών και ειδικότερα σε ότι έχει σχέση με τον ρόλο του οξυγόνου στις χημικές αντιδράσεις καύσης, οξείδωσης, αναπνοής και τη διατήρηση της μάζας κατά την πραγματοποίηση χημικών αντιδράσεων.

Εναλλακτικές απόψεις των μαθητών

Στους μαθητές επικρατεί η αντίληψη ότι τα φαινόμενα που συμβαίνουν στη φύση είναι φυσικά, με τις φυσικές αλλαγές να είναι αναστρέψιμες, ενώ οι χημικές μεταβολές να μην είναι. Οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι η χημική αντίδραση συνοδεύεται από απρόσμενα γεγονότα όπως αλλαγή χρώματος, κρότο ή έκρηξη γεγονός όμως που δε σημαίνει και την ερμηνεία του. Μπορεί τα προϊόντα να προϋπήρχαν ή να εμφανίζονται ως τροποποιημένη μορφή των αντιδρώντων, σχηματίζεται ένα μόνο προϊόν ή το προϊόν της αντίδρασης είναι ένα από τα αντιδρώντα ή ότι εξαφανίζεται η αρχική ουσία και μια χημική αντίδραση είναι το αποτέλεσμα ανάμειξης ουσιών ή αποτέλεσμα εξωτερικής παρέμβασης, ή ότι μεταλλάσσεται η αρχική ουσία (Driveretal, 2000·VanDrieletal, 1998). Αν δούμε τη χημική αντίδραση από τη σκοπιά της διατήρησης της μάζας τότε οι μαθητές πιστεύουν ότι τα προϊόντα δεν έχουν την ίδια μάζα με τα αντιδρώντα, ότι η καθίζηση ενός προϊόντος οφείλεται στη μεταβολή της μάζας ή ότι η μάζα των προϊόντων θα αυξηθεί όταν παράγεται στερεό αφού αυτό ζυγίζει περισσότερο ή θα αυξηθεί γιατί τα προϊόντα καταλαμβάνουν μεγαλύτερο όγκο. Οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών για την αντίδραση της καύσης έχουν σχέση με τις έννοιες ενέργεια και τη θερμότητα. Πιστεύουν οι μαθητές ότι η καύση είναι ενδόθερμο φαινόμενο, αφού απαιτεί φωτιά για να ξεκινήσει, ότι το οξυγόνο απλώς βοηθάει στην καύση αλλά δεν συμμετέχει ως αντιδρών (Χατζηνικήτα& Χρηστίδου, 2001), ότι πάνω από τη φλόγα υπάρχει μόνο αέρας και όχι προϊόντα καύσης και όταν η βενζίνη καίγεται τα καυσαέρια ζυγίζουν όσο το καύσιμο (Barker&Millar, 1999). Ένα κριτήριο διαφοροποίησης των παρανοήσεων μπορεί να οφείλονται στην έννοια της αντίδρασης σε μοριακό επίπεδο

και στην αδυναμία σύνδεσης μικροσκοπικού με μακροσκοπικό επίπεδο και μη αντίληψης της αναδιάταξης των χημικών δεσμών. Έτσι το πιο δραστικό προσβάλει το λιγότερο δραστικό, δεν υπάρχει στοιχειομετρική σχέση και διάκριση συντελεστών. Και αν ακόμη η ισορρόπηση είναι σωστή δεν κατανοούν τι παριστάνει η χημική εξίσωση, με δυσκολία διάκρισης συντελεστών και δεικτών στις ενώσεις (Χατζηνικήτα& Χρηστίδου, 2001).

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα - διδακτικοί στόχοι

Οι μαθητές/ήτριες να είναι σε θέση να:

- Να αναγνωρίζουν την ανάγκη συμβολικής αναπαράστασης των χημικών φαινομένων.
- Συμπεραίνουν ότι στις χημικές αντιδράσεις η μάζα διατηρείται.
- Συσχετίζουν τη διατήρηση της μάζας στις χημικές αντιδράσεις με τη διατήρηση του είδους και του πλήθους των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτήν.
- Αναγνωρίζουν την ανάγκη οι χημικές εξισώσεις να περιγράφουν με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια το χημικό φαινόμενο.
- Να αναγνωρίζουν την ανάγκη συμβολικής αναπαράστασης των χημικών φαινομένων.
- Συμπεραίνουν ότι στις χημικές αντιδράσεις η μάζα διατηρείται.
- Συσχετίζουν τη διατήρηση της μάζας στις χημικές αντιδράσεις με τη διατήρηση του είδους και του πλήθους των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτήν.
- Αναγνωρίζουν την ανάγκη οι χημικές εξισώσεις να περιγράφουν με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια το χημικό φαινόμενο.

Διδακτική προσέγγιση

Εμπλοκή των μαθητών

Δίνονται στους μαθητές επιλεγμένα κείμενα εξέλιξης της ιστορίας και της φιλοσοφίας της Χημείας (κατά την πρώιμη περίοδο της χημείας 1700-1800) από το βιβλίο του Βάρβογλη «Μεγάλοι χημικοί» (1997) για τη χημική επανάσταση, του Kuhn (2008) για τη «Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων», «Joseph Priestley y eldescubrimientodeloxígeno» από την ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια του stanford και το ιστορικό γεγονός που χρησιμοποιείται είναι οι ανακαλύψεις των αερίων και ειδικότερα του οξυγόνου.

Συζήτηση

Από τις πληροφορίες που αντλούμε από τα κείμενα που διαβάσαμε και με τη σκέψη ότι η πορεία των επιστημόνων για την οικοδόμηση της γνώσης είναι πολύπλοκη, σκεφτόμαστε τη διαδρομή μιας νέας ανακάλυψης, μιας κατάρριψης θεωρίας όπως ήταν η θεωρία του φλογιστού. Τι γνώριζε ο Lavoisier, τι προσπάθησε να αποδείξει, τι πείραμα έκανε, σε τι συμπεράσματα οδηγήθηκε; Από το κείμενο τι μάθαμε για την προσέγγιση του Priestley στον πειραματισμό; Τι προσπαθούσε ο Priestley; Πώς γνώριζε ότι αυτό που ανακάλυψε ήταν διαφορετικό από τον συνηθισμένο αέρα; Πιθανές απαντήσεις μαθητών: Ο Priestley πειραματίστηκε με πολλές ουσίες, χρησιμοποίησε εξειδικευμένο εξοπλισμό για τη συλλογή του αερίου

και ανέπτυξε μια σειρά από δοκιμές για τα αέρια που συνέλεξε, θέρμανε οξείδιο του υδραργύρου και πήρε ένα αέριο που είχε ορισμένες ιδιότητες. Ας επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας ειδικότερα στο οξυγόνο. Πιο συγκεκριμένα, αντλώντας πληροφορίες από το ίδιο υλικό μελετάμε τις ιδιότητες του οξυγόνου. Στόχος Οι μαθητές θα είναι σε θέση να αναλύσουν μια αλλαγή για να προσδιορίσουν τα υπάρχοντα στοιχεία, για να ταξινομήσουν τις αλλαγές ως φυσικές ή χημικές. Μπείτε στο: Περιοδικός Πίνακας – Ptable και στο στοιχείο οξυγόνο αντλήστε πληροφορίες για φυσικές και χημικές του ιδιότητες. Συζητείστε το στην ομάδα σας και συμπληρώστε σε πίνακα την 1η δραστηριότητα

1η δραστηριότητα: Φυσικές και χημικές ιδιότητες του οξυγόνου

Ο Lavoisier στα πειράματά του θέρμανε κασσίτερο παρουσία οξυγόνου και ο Pristley θέρμανε οξειδίου του υδραργύρου. Η ένωση του υδραργύρου με το οξυγόνο ονομάστηκε οξείδιο του υδραργύρου. Επαγωγικά οδηγούμαστε στην ονομασία οξείδια, των ενώσεων που προκύπτουν από την ένωση ενός στοιχείου με το οξυγόνο. Οι μαθητές συμπληρώνουν τη 2η Δραστηριότητα.

2η δραστηριότητα: Ονοματολογία οξειδίων των μετάλλων

Συμμετοχή του οξυγόνου στην καύση

Οι περισσότεροι χημικοί πίστευαν ότι η φωτιά οφειλόταν σε κάποια πύρινη αρχή που αποβάλλεται κατά την καύση. Και όλες οι αισθήσεις φαίνεται να επιβεβαίωναν αυτή την ιδέα. Θερμότητα, φως, καπνός – όλα απελευθερώνονται καθώς καίει η φωτιά. Στα μέσα του 1700, αυτή η ουσία της φωτιάς είχε πάρει το όνομα: phlogiston. Ο Lavoisier παρατήρησε ότι κάτι δεν πήγαινε καλά με τη θεωρία του φλογιστού και στα πειράματά του έκαψε έλασμα κασσιτέρου σε κλειστό δοχείο. Τι διαπίστωσε; Περιμένουμε ότι η μάζα του συστήματος διατηρείται και ότι από τον αέρα έλειπε μάζα ίση με την αύξηση της μάζας του ελάσματος. Ότι εκτός από τη μάζα που διατηρείται παρατήρησε ότι όταν άνοιξε το δοχείο αέρας εισήλθε μέσα που σημαίνει ότι κάποιο συστατικό του αέρα έλειπε. Αυτό το αέριο ήταν το οξυγόνο που αντέδρασε με τον κασσίτερο.

Πείραμα

Θα χρησιμοποιήσουμε ένα κερί αναμμένο για να δείξουμε τη χημική αντίδραση μεταξύ του κεριού και του οξυγόνου του αέρα. Οι μαθητές στη συνέχεια θα χρησιμοποιήσουν μοντέλα για να μοντελοποιήσουν αντίδραση καύσης και να δουν ότι όλα τα άτομα από τα αντιδρώντα εμφανίζονται στα προϊόντα.Σκοπός οι μαθητές θα είναι σε θέση να εξηγήσουν ότι για να λάβει χώρα μια χημική αντίδραση, οι δεσμοί μεταξύ των ατόμων στα αντιδραστήρια σπάνε, τα άτομα αναδιατάσσονται και σχηματίζονται νέοι δεσμοί μεταξύ των ατόμων για να φτιάξουν τα προϊόντα. Οι μαθητές θα μπορούν επίσης να εξηγήσουν ότι σε μια χημική αντίδραση δεν δημιουργούνται ή δεν καταστρέφονται άτομα.Ζητάμε, από κάθε ομάδα, σε ένα αναμμένο ρεσό να αναποδογυρίσουν ένα γυάλινο ποτήρι. Τους ρωτάμε τι περιμένουν να παρατήσουν και συζητάμε γιατί έσβησε το κερί καταλήγοντας ότι δεν είχε οξυγόνο το οποίο καταναλώθηκε στην αντίδραση της καύσης.Ζητείται από τους

μαθητές να αναγνωρίσουν τα αντιδρώντα και τα προϊόντα σε αυτήν την αντίδραση και διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης ενός φαινομένου: – με ονόματα αντιδρώντων και προϊόντων, – με σύμβολα αντιδρώντων και προϊόντων, αλλά χωρίς φυσικές καταστάσεις και συντελεστές, – με σύμβολα αντιδρώντων και προϊόντων και φυσικές καταστάσεις, αλλά χωρίς συντελεστές, – σε πλήρη συμβολική μορφή. Μέσα από σχετική συζήτηση για το πώς μπορούμε να εκφράσουμε ένα γεγονός, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ειδικότερα οι αντιδράσεις γίνονται, έχουν αντιδρώντα και προϊόντα και εκφράζονται με χημικές εξισώσεις οι οποίες γράφονται και ότι η ισοστάθμιση παρίσταται με τους κατάλληλους συντελεστές. Οι μεταβολές κατά τις οποίες από κάποιες αρχικές ουσίες προκύπτουν νέες ουσίες με διαφορετικές ιδιότητες από τις αρχικές ονομάζονται χημικές αντιδράσεις. Τις ουσίες οι οποίες υπάρχουν πριν γίνει η αντίδραση τις ονομάζουμε αντιδρώντα, ενώ τις ουσίες οι οποίες προκύπτουν μετά την αντίδραση τις ονομάζουμε προϊόντα.

Οι μαθητές συμπληρώνουν την 3η και την 4η δραστηριότητα.

3η δραστηριότητα

Επειδή η καύση του κεριού σταμάτησε σύντομα από τότε που το καλύψαμε με το ποτήρι, είναι φανερό ότι κατά την καύση το οξυγόνο ..... Αλλά κατά την καύση συμβαίνει κάτι πολύ σημαντικό. Αφενός, το καύσιμο και το οξυγόνο ....., αφετέρου εμφανίζονται νέες ουσίες, όπως αέριο διοξείδιο του άνθρακα, υδρατμοί και άνθρακας (καπνιά).

4η δραστηριότητα

Να συμπληρωθούν τα κενά: Οι χημικές αντιδράσεις είναι μεταβολές κατά τις οποίες από τις αρχικές ενώσεις, τα ..... σχηματίζονται νέες ουσίες, τα ..... με ..... ιδιότητες.

Λέμε στους μαθητές ότι μία αντίστοιχη αντίδραση με αυτή του κεριού είναι η αντίδραση καύσης του μεθανίου και στην τέλεια καύση παράγεται CO_2 και H_2O. Τους δίνουμε προσομοιώματα O_2 και CH_4 και τους ζητάμε να σχηματίσουν CO_2 και H_2O

Οι μαθητές αναδιατάσσουν τα άτομα στην αντίδραση καύσης για να σχηματίσουν προϊόντα και τους ρωτάμε από που προήλθαν τα άτομα που συνέθεσαν τις ενώσεις των προϊόντων. Η ιδέα των ατόμων που αναδιατάσσονται κατά τη διάρκεια μιας χημικής μεταβολής θα μας βοηθήσει για τη διατήρηση της μάζας. Υπενθυμίζεται στους μαθητές ότι ο σχηματισμός μιας νέας ουσίας (του προϊόντος) είναι η βασική απόδειξη για χημικές αλλαγές. Γράφουν την αντίδραση

Τους ρωτάμε αν τα άτομα καταστρέφονται ή αν διατηρούνται και αναδιατάσσονται αξιοποιώντας το υλικό: Εξισορροπώντας χημικές εξισώσεις - Χημικές εξισώσεις | Διατήρηση της Μάζας - Διαδραστικές προσομοιώσεις PhET (colorado.edu)

Πρώτα με κριτήριο την αρχή διατήρησης του είδους και του αριθμού των ατόμων, εργαζόμενοι σε ομάδες, ισοσταθμίζουν στο λογισμικό χημικές αντιδράσεις και στη συνέχεια εμπέδωση με το αντίστοιχο παιχνίδι του λογισμικού. Συμπληρώνουν στο φύλλο εργασίας την 4η, την 5η και την 6η δραστηριότητα.

4η δραστηριότητα

Να συμπληρωθούν τα κενά: Οι χημικές αντιδράσεις είναι μεταβολές κατά τις οποίες από τις αρχικές ενώσεις, τα ..... σχηματίζονται νέες ουσίες, τα ..... με ..... ιδιότητες.

Γράψτε μια ισοσταθμισμένη χημική εξίσωση για την αντίδραση του προπανίου (C_3H_8) με το οξυγόνο (O_2) προς σχηματισμό διοξειδίου του άνθρακα (CO_2) και νερού (H_2O). Οι ενώσεις όλες είναι αέριες

.....

5η δραστηριότητα. Σημειώστε την αντίδραση σχηματισμού του οξειδίου του υδραργύρου καθώς επίσης και την αντίδραση διάσπασής του στα στοιχεία του. Αποδώστε τις αντιδράσεις που πραγματοποιήθηκαν με χημικές εξισώσεις.

.....

6η δραστηριότητα Ποια είναι η πιο σωστά ισορροπημένη;

(Δίνονται αντιδράσεις)

Ρωτάμε τους μαθητές: Γιατί ο Lavoisier πίστευε ότι είναι σημαντικό να μετράμε με ακρίβεια τη μάζα (τα βάρη) κάθε ουσίας στην αρχή και στο τέλος κάθε χημικής αντίδρασης;Πιθανές απαντήσεις μαθητών: Να εξηγήσουν ότι ο Lavoisier επαληθεύει ποιες ουσίες διασπώνται ή συνδυάζονται. Να αναφερθούν στη διατήρηση της ύλης για να εξηγήσουν ότι η μάζα ενός κλειστού συστήματος δεν θα αλλάξει ακόμα κι αν υπάρξει χημική αντίδραση ή φυσική αλλαγή. Να εξηγήσουν ότι αυτή η ιδέα σημαίνει ότι τα άτομα δεν δημιουργούνται ούτε καταστρέφονται. Γενικεύουμε τη συζήτηση στη διατήρηση της μάζας και ότι η συνολική ποσότητα ενέργειας και ύλης στα κλειστά συστήματα διατηρείται.

Οι μαθητές συμπληρώνουν την 8η δραστηριότητα

Αφού διαβάσετε το κείμενο για τον αερόσακο, συζήτησε πρώτα με την ομάδα σου και απάντησε. Αν η ποσότητα του αζιδίου και των άλλων χημικών ουσιών που υπάρχουν στον αερόσακο είναι 150g και αντέδρασαν όλα, μετά το άνοιγμά του πόσο ζυγίζουν αυτά που παράγονται; Γράψε τις απόψεις σου. Ρωτάμε τους μαθητές Πώς γνωρίζουμε ότι σχηματίζεται μια νέα ουσία; Από πού προήλθαν τα άτομα που σχημάτισε τη νέα ουσία;Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και παρουσιάζουν μια λίστα πιθανών αποδεικτικών στοιχείων προς αναζήτηση που αποδεικνύουν ότι έχει σχηματιστεί μια νέα ουσία, μοιράζονται τη λίστα των κριτηρίων που πρέπει να αναζητήσουν για να αποδείξουν μια νέα ουσία και επομένως μια χημική αλλαγή συμβαίνει όπως να παράγεται ένα αέριο, να έχουμε παραγωγή στερεού, εξώθερμο ή ενδόθερμο φαινόμενο, αλλαγή χρώματος, ενώσεις με νέες ιδιότητες που μπορούν να ταυτοποιηθούν

Πείραμα

Καλούμε τους μαθητές, σε ομάδες, να σχεδιάσουν και να παρουσιάσουν ένα πείραμα σε μια αντίδραση μεταξύ των διαλυμάτων $Pb(NO_3)_2$ και KI προς σχηματισμό KNO_3 και ιζήματος PbI_2, με σκοπό την πειραματική απόδειξη του νόμου της

διατήρησης της ύλης. Οι μαθητές κάνουν μια υπόθεση(μια δοκιμασία για το πείραμα). Κάνουν παρατηρήσεις(διεξαγωγή πειράματος και συλλογή δεδομένων)

Αναλύουν και ερμηνεύουν τα δεδομένα. Εξάγουν συμπεράσματα. Ανακοινώνουν τα αποτελέσματα.

Βασικές έννοιες: Τα ιόντα ή τα μόρια σε διαλύματα μπορούν να αντιδράσουν για να σχηματίσουν ένα στερεό. Ένα στερεό που σχηματίζεται από δύο διαλύματα ονομάζεται ίζημα.Οι μαθητές θα συνδυάσουν δύο διαυγή άχρωμα διαλύματα και θα δουν τον σχηματισμό ενός στερεού. Οι μαθητές θα αναλύσουν τη χημική εξίσωση για την αντίδραση και θα δουν ότι όλα τα άτομα στα αντιδραστήρια καταλήγουν στα προϊόντα. Θα κάνουν τη σύνδεση μεταξύ της χημικής εξίσωσης και των πραγματικών ουσιών και θα δουν ότι το στερεό που παράγεται στην πραγματική αντίδραση είναι επίσης στα προϊόντα της εξίσωσης.Οι μαθητές θα είναι σε θέση να εξηγήσουν ότι για να λάβει χώρα μια χημική αντίδραση, τα αντιδραστήρια αλληλεπιδρούν, οι δεσμοί μεταξύ ορισμένων ατόμων στα αντιδραστήρια σπάνε, τα άτομα αναδιατάσσονται και σχηματίζονται νέοι δεσμοί μεταξύ των ατόμων για να φτιάξουν τα προϊόντα. Οι μαθητές θα μπορούν επίσης να εξηγήσουν ότι ο ορισμός αυτός ισχύει για την παραγωγή ενός στερεού που ονομάζεται ίζημα.

Εφαρμογή της νέας έννοιας – ανασκόπηση

Συμπληρώστε την 9η δραστηριότητα

Αν το ρεζερβουάρ ενός αυτοκινήτου που κινείται με φυσικό αέριο γεμίζει με 15Kg φυσικό αέριο, τα καυσαέρια ζυγίζουν μετά την καύση όλης της ποσότητας του φυσικού αερίου α) 15Kg β) περισσότερο από 15Kg γ) λιγότερο από 15Kg. Γράψε τις απόψεις σου

……

Επικοινωνία των αποτελεσμάτων

Από τις πληροφορίες που αντλείτε από το κείμενο του Βάρβογλη, τις πληροφορίες για την «επιστημονική ανακάλυψη» του Stanford, το κείμενο από το βιβλίο του T. Kuhn και με τη σκέψη ότι η πορεία των επιστημόνων για την οικοδόμηση της γνώσης είναι πολύπλοκη, σκεφτείτε τη διαδρομή μιας νέας ανακάλυψης, μιας κατάρριψης θεωρίας όπως ήταν η θεωρία του φλογιστού. Σκεφτείτε τι γνώριζε ο Lavoisier, τι προσπάθησε να αποδείξει, τι πείραμα έκανε, σε τι συμπεράσματα οδηγήθηκε; (κείμενο 300 λέξεων, ανάρτηση μετά από αξιολόγηση στο περιοδικό των φυσικών επιστημών του σχολείου).

Επειδή στη διδασκαλία και στη μάθηση η γλωσσική προσέγγιση σε συγκεκριμένες έννοιες βοηθά στην κατανόηση χημικών εννοιών, προτείνεται ως εργασία στην ηλεκτρονική τάξη η δημιουργία λεξικού με τις λέξεις κλειδιά: χημική αντίδραση, αντιδρώντα, προϊόντα, διατήρηση ύλης, χημική εξίσωση, αξιολόγηση και ανάρτηση στο περιοδικό των φυσικών επιστημών του σχολείου.

3. Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή οργανώθηκε μια διδακτική προσέγγιση και σχεδιάστηκε ένα μάθημα δίωρης διάρκειας για την χημική αντίδραση, με βάση ιστορικά στοιχεία από την ανακάλυψη των αερίων της ύστατης περιόδου της χημείας και την κατάρριψη της θεωρίας του φλογιστού. Η εισαγωγή στη διδασκαλία της ιστορίας των φυσικών επιστημών συνδέει την επιστημονική έρευνα, τα επιστημονικά ρεύματα, την ιστορική εξέλιξη των επιστημών και μέσω της διδασκαλίας με ιστορία των φυσικών επιστημών μπορεί να τονιστεί η ιστορική εξέλιξη της επιστήμης, η συμβολή της στον ανθρώπινο πολιτισμό, με την προσέγγιση αυτή να είναι στοιχείο για εδραίωση της γνώσης, διαμόρφωση επιστημονικών γνώσεων, επίλυση προβλημάτων, συνειδητοποίηση του πολιτιστικού, πολιτικού και πνευματικού πλαισίου εξέλιξης της επιστήμης.

Βιβλιογραφία

Βάρβογλης, Α. (1997). *Μεγάλοι χημικοί* (No. IKEEBOOK-2020-491). Ζήτη.

Barker, V., & Millar, R. (1999). Students' reasoning about chemical reactions: what changes occur during a context-based post-16 chemistry course?. *International Journal of Science Education*, *21*(6), 645-665.

Crawford, E. (1993). A critique of curriculum reform: Using history to develop thinking. *Physics Education*, 28(4), 204.

Crombie, A. (1992). *Από τον Αυγουστίνο στον Γαλιλαίο. Τόμος Β', Η επιστήμη στον όψιμο Μεσαίωνα και στις αρχές των νέων χρόνων*. (Δ. Κ. Μαριλένα Ιατρίδου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. Journal of Research in Science Teaching: *The Official Journal of theNational Association for Research in Science Teaching*, 37(6), 582-601.

De Hosson, C., & Kaminski, W. (2007). Historical Controversy as an Educational Tool: Evaluating elements of a teaching–learning sequence conducted with the text "Dialogue on the Ways that Vision Operates". *International Journal of Science Education*, 29(5), 617-642.

Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Wood-Robinson, V. (2000). Οικο-δομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών. *Εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα*.

Kuhn, T., (2008) «*Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*». Εισαγωγή, επιμέλεια: Κάλφας, Β. Αθήνα: Σύγχρονα θέματα.

Galili, I. (2015). On the involvement of History and Philosophy of Science in teaching Science–an approach promoting cultural content Knowledge. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 9(1), 7-17.

Galili, I., & Hazan, A. (2001). The effect of a history-based course in optics on students' views about science. *Science & Education*, 10(1-2), 7-32.

Koyré, A. (1943). Galileo and the scientific revolution of the seventeenth century. *The Philosophical Review*, *52*(4), 333-348.

Lederman, N. G., Lederman, J. S., &Antink, A. (2013). Nature of science and scientific inquiry as contexts for the learning of science and achievement of scientific literacy. *International Journal of Education in Mathematics Science and Technology*, 1(3), 138-147.

Lunetta, V. N., Hofstein, A., & Clough, M. P. (2007). Learning and teaching in the school science laboratory: An analysis of research, theory, and practice. *Handbook of research on science education*, 2, 393-441.

Leite, L. (2002). History of science in science education: Development and validation of a checklist for analysing the historical content of science textbooks. *Science & Education*, 11(4), 333-359.

Mamlok-Naaman, R., Ben-Zvi, R., Hofstein, A., Menis, J., &Erduran, S. (2005). Learning science through a historical approach: Does it affect the attitudes of non-science-oriented students towards science? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3(3), 485-507.

Matthews, M. R. (2014). *Science teaching: The contribution of history and philosophy of science*. Routledge.

Matthews, M. R. (2012). Changing the focus: From nature of science (NOS) to features of science (FOS). *In Advances in nature of science research* (pp. 3-26). Springer, Dordrecht.

Matthews, M. R. (2007). Models in science and in science education: An introduction. *Science & education*, *16*(7-8), 647-652.

Matthews, M. R. (2000). *Time for science education: How teaching the history and philosophy of pendulum motion can contribute to science literacy* (Vol. 8). Springer Science & Business Media.

Matthews, M. R. (1994). *Science teaching: the role of history anf philosophy of science*.

Matthews, M. R. (1992). History, philosophy, and science teaching: The present rapprochement. *Science & Education*, 1(1), 11-47.

Monk, M., & Osborne, J. (1997). Placing the history and philosophy of science on the curriculum: A model for the development of pedagogy. *Science education*, 81(4), 405-424.

Olsson, K. A., Balgopal, M. M., & Levinger, N. E. (2015). How Did We Get Here? Teaching Chemistry with a Historical Perspective. *Journal of Chemical Education*, 92(11), 1773-1776.

Rudge, D. W., & Howe, E. M. (2009). An explicit and reflective approach to the use of history to promote understanding of the nature of science. *Science & education*, 18(5), 561-580.

Σκορδούλης, Κ. (2015). *Επιστημονική γνώση*, Εκδόσεις Τόπος.

Σκορδούλης, Κ. (2003). *Η συμβολή της Ιστορίας και της Φιλοσοφίας της Φυσικής στη Διδασκαλία της Φυσικής, Φυσικός Κόσμος*, 11 (170), Ένωση Ελλήνων Φυσικών

Sadler, T. D., Chambers, F. W., &Zeidler, D. L. (2004). Student conceptualizations of the nature of science in response to a socioscientific issue. *International Journal of Science Education*, *26*(4), 387-409.

Scheffel, L., Brockmeier, W., &Parchmann, I. (2009). Historical material in macro–micro thinking: Conceptual change in chemistry education and the history of chemistry. *In Multiple representations in chemical education* (pp. 215-250). Springer, Dordrecht.

Schwartz, R. S., Lederman, N. G., & Crawford, B. A. (2004). Developing views of nature of science in an authentic context: An explicit approach to bridging the gap between nature of science and scientific inquiry. *Science education*, 88(4), 610-645.

Silva, C. C. (2007). The role of models and analogies in the electromagnetic theory: a historical case study. *Science&Education*, 16(7-8), 835-848.

Solbes, J., & Traver, M. (2003). Against a negative image of science: history of science and the teaching of physics and chemistry. *Science & Education*, 12(7), 703-717.

Solomon, J. (2001). «STS (Science, Technology, Society): *προσέγγισητηςανάλυσηςκαιδιδασκαλίαςτωνφυσικώνεπιστημών*. Στο Β. Κουλαϊδή (επιμ.), Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, τόμος 1. Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 359-399.

Teixeira, E. S., Greca, I. M., & Freire, O. (2012). The history and philosophy of science in physics teaching: A research synthesis of didactic interventions. *Science & Education*, 21(6), 771-796.

Van Driel, J. H., Verloop, N., & De Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *35*(6), 673-695.

Χατζηνικήτα Β. & Χρηστίδου Β. (2001). Πρακτικο – βιωματική γνώση των μαθητών: Γενικά χαρακτηριστικά. Στο: J. Bliss, G, Cooper, Δ. Κολιόπουλος, Β. Κουλαϊδής, Κ. Ραβάνης, J. Solomon, Α. Τσατσαρώνη, Β. Χατζηνικήτα, Β. Χρηστίδου. (Επιμ.). *Διδακτική των φυσικών επιστημών*. Τόμος Α. (Σελ. 153 – 178). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Συνδέσεις

Εξισορροπώντας χημικές εξισώσεις - Χημικές εξισώσεις | Διατήρηση της Μάζας - Διαδραστικές προσομοιώσεις PhET (colorado.edu)

ΠεριοδικόςΠίνακας - Ptable

Philosophy of Chemistry (Stanford Encyclopedia of Philosophy)

Φυσική Αγωγή και Περιβάλλον: Οι επιδράσεις της Φυσικής Αγωγής σε ασκούμενους σε εξωτερικό και εσωτερικό χώρο

Παναγιώτα Τρίκα
Εκπαιδευτικός ΠΕ11, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
panag1971@gmail.com
Δημήτριος Ματζάνος
ΣΕΕ ΠΕ70, Πανεπιστημίου Αιγαίου
dmatzanos@sch.gr

Περίληψη
Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των ατόμων που αθλούνται σε εξωτερικό ή εσωτερικό χώρο αναφορικά με το Περιβάλλον και την συμβολή του στις σωματικές και ψυχολογικές επιδράσεις στα άτομα αυτά. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο δήμο Διρφύων - Μεσσαπείων του Ν. Ευβοίας κατά τη χρονική περίοδο Ιανουάριο έως Μάρτιο του 2021. Το δείγμα της έρευνας ήταν 136 άτομα που ασκούνται σε εξωτερικό ή εσωτερικό χώρο. Από τα αποτελέσματα, προκύπτει ότι η άσκηση σαν κινητική δραστηριότητα όταν λαμβάνει χώρα σε υπαίθριο, ανοιχτό χώρο, εξασφαλίζει πολλά σωματικά και ψυχολογικά οφέλη. Ως φυσική ανθρώπινη δραστηριότητα, η άθληση προϋποθέτει ένα υγιές φυσικό περιβάλλον και έτσι μπορεί να αποτελέσει κίνητρο και έμπνευση για βαθύτερο σεβασμό προς τη φύση. Τα αποτελέσματα της έρευνας κρίνονται σημαντικά και ικανοποιητικά, καταδεικνύοντας τη σωματική άσκηση ως σημαντικό παράγοντα της σωματικής και ψυχικής υγείας των ασκούμενων, καθώς και της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης τους.

Λέξεις-κλειδιά: φυσική αγωγή, σωματική άσκηση, περιβάλλον

Abstract
The main purpose of this research is to investigate the views of people who exercise outdoors or indoors regarding the Environment and its contribution to the physical and psychological effects on these people. The survey was conducted in the municipality of Dirfion - Messapia of N. Evia during the period January to March 2021. The sample of the survey was 136 people exercising outdoors or indoors. The results show that exercise as a motor activity when it takes place outdoors, provides many physical and psychological benefits. As a natural human activity, sport presupposes a healthy natural environment and thus can be a motivation and inspiration for a deeper respect for nature. The results of the research are considered important and satisfactory, demonstrating physical exercise as an important factor in the physical and mental health of practitioners as well as their environmental awareness.

Keywords: physical education, physical exercise, environment

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Ορισμός της Φυσικής Αγωγής

Η Φυσική Αγωγή (Φ.Α.)ως έννοια περιλαμβάνει όλες τις μορφές και τα είδη άσκησης του σώματος, με κύριο στόχο την ισορροπημένη σωματική και ψυχική ανάπτυξη του ατόμου. Ως διδακτικό αντικείμενο είναι ενταγμένο και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια και αποτελεί απαραίτητο μάθημα στα σχολεία για τη γενική ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002).

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), ο σκοπός της Φ.Α. συνδέεται με τον γενικό σκοπό της εκπαίδευσης και επηρεάζεται από το εκάστοτε πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ο σκοπός της Φ.Α. στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι: «*να συμβάλει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών και παράλληλα να βοηθήσει στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια καθώς και στην αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία. Προτεραιότητα έχει η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών και μέσω αυτών η καλλιέργεια των φυσικών τους ικανοτήτωνκαι η ενίσχυση της υγείας τους».*

Οι στόχοι της Φ.Α. απευθύνονται σε τρεις τομείς της προσωπικότητας του ατόμου: Ψυχοκινητικός τομέας, συναισθηματικός τομέας και γνωστικός τομέας (ΥΠΕΠΘ, 2006˙ 2008).

Για να πετύχει τους σκοπούς και τους στόχους της η Φ.Α. χρησιμοποιεί τα παρακάτω κινητικά μέσα: α). τα παιχνίδια, β). τα αγωνίσματα, γ). τις ασκήσεις, δ). τις δραστηριότητες έκφρασης και ε). τις δραστηριότητες υπαίθρου.

1.2 Φυσική αγωγή σε εξωτερικό και εσωτερικό χώρο

Όλο και περισσότεροι άνθρωποι συνειδητοποιούν την ανάγκη άσκησης προκειμένου να διατηρήσουν ή να βελτιώσουν την υγεία και την φυσική τους κατάσταση. Κατά συνέπεια, αυξάνεται ο αριθμός των ατόμων που ασκούνται σεεξωτερικούς χώρους (π.χ. περπάτημα, τρέξιμο, ποδηλασία) και σε εσωτερικούς χώρους (π.χ. σε διάδρομους, στάσιμα ποδήλατα, ελλειπτικά) (Watterson et al., 2015). Οι δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος στη φύση αποτελούν ιδανικό προορισμό για να εφαρμοστούν καινοτόμες δράσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) και της Φ.Α. Η υπαίθρια εκπαίδευση χρησιμοποιώντας αθλητικές δραστηριότητες και παιχνίδια που προέρχονται από το πεδίο της Φ.Α., προωθούν τη Π.Ε. και ευαισθητοποιούν τους ασκούμενους σωματικά, νοητικά και συναισθηματικά, ώστε ναδιαμορφώσουν στάσεις, αξίες και συμπεριφορές ως αυριανοί ενεργοί πολίτες της κοινωνίας (Αγαθαγγέλου κ.ά., 2018).

Οι Higgins & Loynes (1997) ορίζουν ως Υπαίθρια Εκπαίδευση (Υ.Ε.) την σχέση ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις: τις υπαίθριες δραστηριότητες, την περιβαλλοντική αγωγή και την κοινωνική ανάπτυξη.

Στον αντίποδα της υπαίθριας άσκησης βρίσκεται η άσκηση σε εσωτερικό χώρο και συγκεκριμένα σε κλειστά γυμναστήρια ή κλειστές αίθουσες σχολείων, της κοινότητας, σε ευρύχωρους σχολικούς διαδρόμους, ακόμα και σε έναν πρόχειρο χώρο στην οικία του καθενός. Στους χώρους αυτούς επιτελείται ένα σύνολο δραστηριοτήτων, που αφορούν την άθληση, την ψυχαγωγία, την αγωνιστική συμμετοχή και την παραγωγή αθλητικών θεαμάτων. Παράγοντες που αφορούν το περιβάλλον και καθορίζουν την υψηλή ή χαμηλή ποιότητα υπηρεσιών είναι ο θόρυβος, η μυρωδιά, η ποιότητα του εξαερισμού και η καθαριότητα. Αυτοί οι παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην αίσθηση της ικανοποίησης και ευχαρίστησης κατά την διάρκεια της άσκησης των αθλούμενων (Aubert – Gamet et al., 1997).

1.3 Πλεονεκτήματα - Μειονεκτήματα άσκησης σε εξωτερικό και εσωτερικό χώρο

Η άσκηση που εφαρμόζεται στη φύση ή αλλιώς «πράσινη άσκηση», προσφέρει πρόσθετα οφέλη σε σύγκριση με τη άσκηση σε εσωτερικούς χώρους ή σε αστικά οικοδομημένα περιβάλλοντα. Τα οφέλη αυτά κυμαίνονται από βελτιωμένη ανοσολογική λειτουργία, χαμηλότερη αρτηριακή πίεση μετά την άσκηση, πιο ξεκούραστο ύπνο την νύχτα και αυξημένη διάθεση. Ακόμα και όταν το άτομο εργάζεται σκληρά, η πράσινηάσκηση γίνεται με ευκολότερο τρόπο σε σύγκριση με την μη πράσινη (Schroeder, 2017). Σε σύγκριση με την άσκηση σε εσωτερικούς χώρους, η άσκηση σε φυσικά περιβάλλοντα σχετίζεται με εντονότερα συναισθήματα αναζωογόνησης και θετικής εμπλοκής, μείωσης της έντασης, της σύγχυσης, του θυμού, της κατάθλιψης, καθώς και αυξημένη ενέργεια. Ωστόσο τα συναισθήματα ηρεμίας μπορεί να μειωθούν μετά την άσκηση σε εξωτερικούς χώρους. Οι υπαίθριες δραστηριότητες προσφέρουν μεγαλύτερη απόλαυση και ικανοποίηση στους συμμετέχοντες οι οποίοι δηλώνουν μεγαλύτερη προθυμία να επαναλάβουν την δραστηριότητα (Thomson et al., 2011˙ Calogiuri et al., 2017).

Από την άλλη πλευρά όμως, η σταθερή θερμοκρασία ενός κλειστού χώρου δεν επηρεάζεται από τα καιρικά φαινόμενα. Ωστόσο ο ασκούμενος μπορεί να παρουσιάσει δείγματα κούρασης και πλήξης, λόγω της παραμονής του εκεί. Ένα κακό περιβάλλον από αισθητική άποψη, ο συνωστισμός σε ώρες αιχμής, ακόμα και ο κακός φωτισμός είναι αρκετά ικανά να αναστείλουν την επιθυμία του ασκούμενου να αθληθεί σε παρόμοιο χώρο και να μειώσουν την πρόθεσή του να συμμετάσχει σε μελλοντικά προγράμματα φυσικής αγωγής (Rogerson et al., 2016). Οι υπαίθριες δραστηριότητες απαιτούν σωματική και συναισθηματική συμμετοχή, προστασία του υπαίθριου χώρου και κανόνες ασφαλείας (Priest et al., 1997). Η απουσία τοίχων και ορόφων καθιστά τον εξωτερικό χώρο επιρρεπή σε σκόνη και βακτήρια. Υπάρχει πάντα κίνδυνος για αλλεργίες και βακτηριακές λοιμώξεις σε περίπτωση τραυματισμού, αλλάκαι σκουριάς σε περίπτωση που υπάρχει εξοπλισμός που δεν συντηρείται σωστά (IREC-ADMIN, 2018).

Σύμφωνα με τον Κουθούρη (2009) οι ασκούμενοι κοινωνικοποιούνται μέσω της

Π.Ε., γιατί αυτού του είδους οι δραστηριότητες παρουσιάζουν αυθορμητισμό, πρόκληση, ελευθερία και έχουν στόχο την διδασκαλία δεξιοτήτων, την ανακάλυψη της περιπέτειας, την αθλητική αναψυχή και την εξερεύνηση του φυσικού περιβάλλοντος. Ο Kellert (2005) στο άρθρο του "Building for Life" εξετάζει την θεμελιώδη διασύνδεση των ανθρώπων με τη φύση. Όταν χαθεί αυτή η σύνδεση, η ποιότητα ζωής χειροτερεύει, γιατί η φύση είναι σημαντική για την υγεία, διαμορφώνει την φυσική, ψυχολογική και ηθική ευεξία και διαμορφώνει τις σωματικές και πνευματικές ικανότητες. Όσον αφορά τα παιδιά, αποκτούν κριτική σκέψη, αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και πλησιάζουν περισσότερο την ωριμότητα. Η επαφή και η αλληλεπίδραση των ατόμων με την φύση, τους βοηθούν να ανακαλύψουν περιβαλλοντικά ζητήματα μέσα από τις υπαίθριες δραστηριότητες, τα οποία τους ευαισθητοποιούν και τους ενθαρρύνουν να αποκτήσουν θετική στάση για την προστασία της φύσης (Harding et al., 1993).

Η Kuo (2015), περιβαλλοντική ψυχολόγος, ισχυρίζεται ότι υπάρχει μια πολύ δυνατή σχέση μεταξύ της καθημερινής έκθεσης στη φύση και της δια βίου υγιούς ανάπτυξης του ατόμου. Η άτυπη εκπαίδευση και οι υπαίθριες δραστηριότητες, ισχυρίζεται η ψυχολόγος, θεωρούνται σημαντικές για την υγεία των ατόμων, κυρίως των παιδιών, και για τον φυσικό τους κόσμο. Τα βοηθά να ανακαλύψουν τον εαυτό τους σωματικά, κοινωνικά και συναισθηματικά. Ο κίνδυνος νοσηρότητας και θνησιμότητας αυξάνεται όταν λιγοστεύει το πράσινο που υπάρχει στο περιβάλλον.

2. Η περιβαλλοντική διάσταση της Φυσικής Αγωγής.

2.1 Προσεγγίσεις της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της Φυσικής Αγωγής

Η Π.Ε. αποτελεί ένα μέρος των σχολικών προγραμμάτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχει στόχο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την άμεση σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον, ώστε να τους ευαισθητοποιήσει γύρω από αυτό και τα προβλήματά του και να αναλάβουν δράση για την επίλυσή τους (ΥΠΕΠΘ, 2008).

Η Φ.Α. δεν αφορά μόνο την τεχνική των αθλημάτων, αλλά διδάσκονται κυρίως στάσεις και συμπεριφορές των ασκούμενων, εκμάθηση κανόνων καθώς και η σωστή αθλητική συμπεριφορά μαζί με την χαρά και την διασκέδαση που προσφέρει η άσκηση. Θέλει να δημιουργήσει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα όχι μόνο στο χώρο του σχολείου αλλά και όταν οι αθλητικές δραστηριότητες γίνονται έξω από αυτό και ιδιαίτερα σε φυσικό περιβάλλον (Κουρούνης, 2011).

Όσον αφορά τις αρχές και τους στόχους της Φ.Α. και της Π.Ε. διαπιστώνεται ότι προσεγγίζουν παρόμοιες επιδιώξεις.

2.2 Θετικές επιπτώσεις του περιβάλλοντος στον ασκούμενο

Η φύση παίζει καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα ζωής των ανθρώπων. Το έδαφος, το φως, οι κλιματολογικές συνθήκες διαμορφώνουν την βιολογική υπόσταση του

ανθρώπου και επιδρούν άμεσα στην υγεία του (Κουθούρης, 2009). Ο Ewert (1989), διαχωρίζει τα θετικά αποτελέσματα της εξωτερικής άσκησης σε 4 κατηγορίες:

- Ψυχολογικά: αυτοπεποίθηση, εμπιστοσύνη, εφευρετικότητα, εύζην, προσωπικός έλεγχος
- Κοινωνιολογικά: σεβασμός, συνεργασία, επικοινωνία, φιλικότητα, βελτίωση συμπεριφοράς.
- Εκπαιδευτικά: ενημέρωση για το φυσικό περιβάλλον, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, επιβίωση, διάκριση αξιών.
- Σωματικά: φυσική κατάσταση, δεξιότητες, δύναμη, συναρμογή, ισορροπία.

Η συμμετοχή σε προγράμματα υπαίθριων δραστηριοτήτων αναψυχής δείχνει να έχει πολλά να προσφέρει στην ψυχολογική ευημερία του σημερινού ανθρώπου. Η ανάπτυξη μηχανισμών συνεργασίας, συνοχής και ανιδιοτέλειας, η μείωση του χαρακτηριστικού άγχους με ταυτόχρονη αύξηση της αυτοπεποίθησης, καθώς και οι ευκαιρίες για γνώθι σε αυτόν, για ανάληψη ευθυνών, για δημιουργία και αντιμετώπιση προκλήσεων, είτε εστιάζοντας στο συναίσθημα είτε στο πρόβλημα, είναι μερικά από τα οφέλη που μπορεί κάποιος να αποκομίσει. Το κλειδί όμως για αυτά τα ψυχολογικά οφέλη είναι η μεταφορά και διατήρησή τους πέρα από την ύπαιθρο, σε χώρους όπου ο καθένας βιώνει την δική του καθημερινότητα (Χρόνη κ.ά., 2001).

2.3 Επιπτώσεις των υπαίθριων δραστηριοτήτων στο περιβάλλον και περιβαλλοντική συνείδηση

Η συμμετοχή των ατόμων σε υπαίθριες δραστηριότητες επιδρά θετικά στο ανθρώπινο ενδιαφέρον για το περιβάλλον και επηρεάζει την στάση και την συμπεριφορά τους (Bjerke et al., 2006). Η Π.Ε., με την οργάνωση των δραστηριοτήτων αυτών, παρέχει πολλές γνώσεις για το φυσικό περιβάλλον, τα στοιχεία και τα προβλήματα του. Τα άτομα από την σχολική τους ηλικία έρχονται σε επαφή με την φύση, μαθαίνουν βιωματικά, κατανοούν καλύτερα την σχέση ανθρώπου - φύσης – κοινωνίας, αποκτούν εμπειρίες και βοηθιούνται στην γνωστική τους ανάπτυξη (Παπακώστας, 2019). Ιδιαίτερα η συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες στην φύση συμβάλει θετικά στη δημιουργία ενεργούς στάσης για την προστασία του περιβάλλοντος και προσανατολίζει τους ασκούμενους στο να αποκτήσουν οικολογική συνείδηση και συμπεριφορά απέναντι σε όλα τα περιβαλλοντικά θέματα (Κουθούρης, 2009).

Η ύπαρξη του ανθρώπου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το φυσικό περιβάλλον. Η ανάπτυξη όμως της επιστήμης και της τεχνολογίας έχουν αλλάξει την σχέση του ανθρώπου με την φύση, γιατί χάθηκε η επίγνωση της αξίας του περιβάλλοντος και η ανάγκη της προστασίας του. Η συμμετοχή σε υπαίθριες δραστηριότητες έχει σκοπό να βοηθήσει τα άτομα να ξεφύγουν για λίγο από τις μεγαλουπόλεις και να έρθουν σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον. Να γνωρίσουν και να μάθουν για την φύση μέσα από αυτή, εισάγοντας την απευθείας εμπειρία ως πηγή γνώσης για το περιβάλλον

(Alexandris et al., 1997b).

Έτσι οι πολίτες θα αποκτήσουν επίγνωση και θα ευαισθητοποιηθούν σχετικά με το περιβάλλον και τα προβλήματά που δημιουργούνται γύρω από αυτό. Παράλληλα θα αναπτυχτούν αξίες και ενδιαφέροντα για την φύση και η επιθυμία να συμμετάσχουν ενεργά στην προστασία και την βελτίωση του περιβάλλοντος, με στόχο την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Ζαφειρούδη κ.ά., 2009· Μανωλάς, 2010).

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Σκοπός και στόχοι

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση τωναπόψεων των ατόμων που αθλούνται σε εξωτερικό ή εσωτερικό χώρο αναφορικά με το Περιβάλλον και την συμβολή του στις σωματικές και ψυχολογικές επιδράσεις στα άτομα αυτά.

Οι στόχοι της συγκεκριμένης εργασίας διατυπώνονται συνοπτικά παρακάτω:

- Να διερευνηθούν οι απόψεις των ασκούμενων όσον αφορά τα περιβαλλοντικά προβλήματα της περιοχής του Νομού Διρφύων –Μεσσαπείων.
- Ανίχνευση των απόψεων των ασκούμενων κατά πόσο η άσκηση σε εξωτερικό χώρο βελτιώνει την σωματική και ψυχολογική υγεία τους
- Ανίχνευση των απόψεων των ασκούμενων κατά πόσο η άσκηση σε εσωτερικό χώρο βελτιώνει την σωματική και ψυχολογική υγεία τους
- Διερεύνηση των απόψεων των αθλούμενων σχετικά με το αν η ενασχόληση τους με την Φ.Α. σε εξωτερικό χώρο μπορεί να οδηγήσει στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων της περιοχής τους.
- Διερεύνηση συγκριτικών αποτελεσμάτων σχετικά με τα πλεονεκτήματα της άθλησης σε εξωτερικό ή εσωτερικό χώρο σύμφωνα με τις απόψεις των αθλούμενων.

3.2 Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από είκοσι πέντε ερωτήσεις οι οποίες χωρίζονται σε 5 άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Στο δεύτερο άξονα γίνεται η σύνδεση της Φ.Α. με την Π.Ε. Ο τρίτος άξονας, αναφέρεται στην άσκηση σε ανοιχτό χώρο και τις επιπτώσεις της στην σωματική και ψυχολογική υγεία των ασκούμενων. Ο τέταρτος άξονας αναφέρεται στις επιπτώσεις της άσκησης σε κλειστό χώρο, στην σωματική και ψυχολογική υγεία των ασκούμενων. Τέλος, ο πέμπτος άξονας αφορά τα πλεονεκτήματα της άθλησης σε εξωτερικό χώρο.

3.3 Περιγραφή του δείγματος και διαδικασία έρευνας

Η έρευνα ξεκίνησε στα μέσα Ιανουαρίου του 2021 και ολοκληρώθηκε στα μέσα Μαρτίου του 2021. Οι συνθήκες της συγκεκριμένης περιόδου, όπου έγινε και ο διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου, ήταν άκρως ιδιαίτερες, λόγω της πανδημίας

απότον ιό Covid-19 και το κλείσιμο των δομών άθλησης. Το ερωτηματολόγιο το παρέδιδε ο ίδιος ο ερευνητής, σε κλειστό ατομικό φάκελο, ενημερώνοντας ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και ότι η συμμετοχή είναι εθελοντική. Έπειτα από 5 ημέρες, ο ερευνητής μπορούσε να παραλάβει τα απαντημένα ερωτηματολόγια. Το δείγμα της έρευνας ήταν άτομα που ασκούνται σε εξωτερικό (πάρκο, δάσος , θάλασσα) ή εσωτερικό χώρο (γυμναστήριο, αίθουσα σχολείου-συλλόγου). Μοιράστηκαν 150 ερωτηματολόγια και συλλέχτηκαν 136 συμπληρωμένα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο δήμο Διρφύων - Μεσσαπείων του Ν. Ευβοίας σε ασκούμενους που είναι εγγεγραμμένοι σε γυμναστήρια, τοπικούς συλλόγους ή αθλούνται μόνοι τους, ατομικά, σε κλειστό ή ανοιχτό χώρο. Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων του ερωτηματολογίου διενεργήθηκε με το στατιστικό πακέτο S.P.S.S 20.

4. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Η έρευνα περιλαμβάνει συνολικά είκοσι πέντε (25) ερωτήσεις. Στο άρθρο αυτό, παρουσιάζονται ενδεικτικά δεκατέσσερις (14) ερωτήματα τα οποία αναφέρονται σε απόψεις ασκούμενων σε εξωτερικό και εσωτερικό χώρο αναφορικά με το Περιβάλλον και την συμβολή του στις σωματικές και ψυχολογικές επιδράσεις στα άτομα αυτά.

Αρχικά, τα άτομα της έρευνας ρωτήθηκαν σχετικά με τον προσδιορισμό της έννοιας «φυσικό περιβάλλον» Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 51 ασκούμενοι (ή ποσοστό 38,3%) θεωρεί φυσικό περιβάλλον τα φυτά και τα ζώα, 45 (ή ποσοστό 33,8%) θεωρεί ότι φυσικό περιβάλλον είναι το δάσος, 27 (ή ποσοστό 20,3%) το πάρκο, 17 (ή ποσοστό 12,8%) την γειτονιά του, 13 (ή ποσοστό 9.8%) το σχολείο και οι 17 (ή ποσοστό 12,8%) υποστηρίζει ότι φυσικό περιβάλλον είναι τα πράγματα γύρω μας. Το μεγαλύτερο ποσοστό, 57 ερωτηθέντες (ή ποσοστό 42.9%), υποστηρίζουν ως φυσικό περιβάλλον όλες τις παραπάνω απαντήσεις ενώ ένα μικρότερο ποσοστό 0,8% δεν υποστηρίζει καμία από τις παραπάνω απαντήσεις. 3 ασκούμενοι (ή ποσοστό 2,3%) θεωρούν κάτι άλλο ως φυσικό περιβάλλον, το 1,5% απάντησε ότι δεν γνωρίζει τον προσδιορισμό της έννοιας αυτής και το 0,7% δεν απάντησε στην ερώτηση. Στο ερώτημα αυτό οι ασκούμενοι μπορούσαν να σημειώσουν όσες απαντήσεις ήθελαν.

Στην επόμενη ερώτηση ζητείται από τους ασκούμενους η άποψή τους αναφορικά για το ποιο πιστεύουν ότι είναι το πιο σοβαρό περιβαλλοντικό πρόβλημα στον δήμο Διρφύων –Μεσσαπείων. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 32 ερωτώμενοι (ή ποσοστό 24.1%) πιστεύουν ότι το ποιο σημαντικό περιβαλλοντικό πρόβλημα είναι η μόλυνση του Ευβοϊκού κόλπου, 19 (ή ποσοστό 14,3%) οι ανεμογεννήτριες, 13 (ή ποσοστό 9,8%) τα λήμματα της Λάρκο, 11 (ή ποσοστό 8.3%) την μόλυνση των υδάτων από τα γεωργικά φάρμακα και 8 (ή ποσοστό 6,0%) θεωρεί ότι το πιο σοβαρό περιβαλλοντικό πρόβλημα που απασχολεί τον συγκεκριμένο δήμο είναι ο υδροβιότοπος του Κολοβρέχτη. Ένας μεγάλος αριθμός των ασκούμενων, 48 (ή ποσοστό 36,1%,) απάντησε ότι όλες οι παραπάνω απαντήσεις που θέσαμε αποτελούν σοβαρά

περιβαλλοντικά προβλήματα στην περιοχή τους και ένα ελάχιστο ποσοστό, 0,8%, δεν γνωρίζει το πιο σοβαρό περιβαλλοντικό πρόβλημα. Το ίδιο ποσοστό το 0.8% δηλ δεν απάντησε στην ερώτηση αυτή.

Ακολούθως, οι ασκούμενοι του δείγματος ρωτήθηκαν σχετικά με το αν η φυσική αγωγή συνδέεται άμεσα με το περιβάλλον. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 103 (ή ποσοστό 76,9%) απάντησαν ότι η Φ.Α. έχει άμεση σύνδεση με το περιβάλλον ενώ μόνο 7 ασκούμενοι (ή ποσοστό 5,2%) πιστεύουν ότι δεν έχει άμεση σχέση. Επίσης 24 (ή ποσοστό 17,9%) απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν αν αυτές οι δύο έννοιες έχουν άμεση σύνδεση.

Στην επόμενη ερώτηση, ζητείται από τους ασκούμενους του δείγματος η άποψή τους σχετικά με το αν η άσκηση στη φύση ευαισθητοποιεί τους ασκούμενους αναφορικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα που τους απασχολούν. 117 ασκούμενοι (ή ποσοστό 87,3%) υποστήριξαν ότι μπορεί η άσκηση στη φύση να αυξήσει την ευαισθητοποίηση τους σε σχέση με τα περιβαλλοντικά προβλήματα που τους απασχολούν και μόνο 3 (ή ποσοστό 2,2%) έδωσαν αρνητική απάντηση. Ένα ποσοστό του (10,4%) με 14 ασκούμενους απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν αν η άσκηση στη φύση αυξάνει την ευαισθητοποίηση τους σε σχέση με τα περιβαλλοντικά προβλήματα που τους απασχολούν.

Ακολουθεί η ερώτηση σχετικά με το αν τους έχει βοηθήσει η άσκηση στον ανοιχτό χώρο αναφορικά με την σωματική τους υγεία. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 120 ασκούμενοι (ή ποσοστό 90,2%) απάντησαν θετικά, 6 (ή ποσοστό 4,5%) απάντησαν αρνητικά, 7 (ή ποσοστό 5,3%) ότι δεν γνωρίζουν αν η άσκηση στον ανοιχτό χώρο τους έχει βοηθήσει τη σωματική τους υγεία και μόνο ένας ασκούμενος (ή ποσοστό 0,7%) δεν απάντησε στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η ερώτηση στους ασκούμενους του δείγματος που απάντησαν θετικά στο προηγούμενο ερώτημα σχετικά με το αν η άσκηση στον ανοιχτό χώρο τους έχει βοηθήσει όσον αφορά την σωματική τους υγεία. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 68 ασκούμενοι (ή ποσοστό 56,7%) έχουν βοηθηθεί όσον αφορά την απώλεια βάρους, 73 (ή ποσοστό 60,8%) έχουν βελτιώσει την φυσική τους κατάσταση, 60 (ή ποσοστό 50,0%) είχαν καλύτερη αναπνευστική λειτουργία, 56 (ή ποσοστό 46,7%) δήλωσαν ότι είχαν αυξημένη διάθεση, 10 (ή ποσοστό 8,3%) δήλωσαν ότι βοηθήθηκαν στην επούλωση κάποιας χειρουργικής τους επέμβασης, 40 (ή ποσοστό 33,3%) δήλωσαν ότι τους βοήθησε στην μυϊκή ενδυνάμωση, 29 (ή ποσοστό 24,2%) στην ενίσχυση του ανοσοποιητικού συστήματος, 7 (ή ποσοστό 5,8%) στην χαμηλή αρτηριακή διάθεση, 10 (ή ποσοστό 8,3%) στην αντιμετώπιση του σακχαρώδη διαβήτη ενώ το ίδιο ποσοστό (8,3%) δήλωσε όλα τα παραπάνω. Μόνο 1 άτομο (ή ποσοστό 0,8%) δήλωσε κάτι άλλο. 14 ασκούμενοι (ή ποσοστό 10,5%) δεν όφειλαν να απαντήσουν στο συγκεκριμένο ερώτημα γιατί έδωσαν αρνητική απάντηση στο προηγούμενο. Στο ερώτημα αυτό οι ασκούμενοι μπορούσαν να σημειώσουν όσες απαντήσεις ήθελαν.

Ακολούθως ρωτήθηκαν, σχετικά με το αν τους έχει βοηθήσει η άσκηση σε ανοιχτό χώρο όσον αφορά την ψυχολογική τους υγεία. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι η πλειονότητα, 127 άτομα (ή ποσοστό 94,8%), έχουν βοηθηθεί ψυχολογικά από την άσκηση στον ανοιχτό χώρο και μόνο 7 (ή ποσοστό 5,2%) απάντησαν αρνητικά ή ότι δεν γνωρίζουν αν τους έχει βοηθήσει η άσκηση στον ανοιχτό χώρο στην ψυχολογία τους.

Στη συνέχεια ακολουθεί η ερώτηση στους ασκούμενους του δείγματος που απάντησαν θετικά στο προηγούμενο ερώτημα σχετικά με το αν η άσκηση στον ανοιχτό χώρο τους έχει βοηθήσει όσον αφορά την ψυχολογική τους υγεία. 40 ασκούμενοι (ή ποσοστό 31,5%) δήλωσαν ότι τους έχει βοηθήσει στην μείωση της κατάθλιψης, 38 (ή ποσοστό 29,9%) στην βελτίωση της αυτοπεποίθησή τους, 45 (ή ποσοστό 35,4%) στην ενίσχυση της κοινωνικοποίησης, 56 (ή ποσοστό 44,1%) ένιωσαν περισσότερη ευεξία με την άσκηση στον ανοιχτό χώρο, 57 (ή ποσοστό 44,9%) είχαν καλύτερη διαχείριση του άγχους τους, 35 (ή ποσοστό 27,6%) είχαν καλύτερη αθλητική αναψυχή, 33 (ή ποσοστό 26,0%) είχαν μείωση της έντασης και του θυμού και 17 (ή ποσοστό 13,4%) ανακάλυψαν την περιπέτεια μέσα από την άσκηση στον ανοιχτό χώρο. Ένα ποσοστό της τάξεως του 14,2% με 17 ασκούμενους, δήλωσε όλα τα παραπάνω και μόνο 2 άτομα (ή ποσοστό 1,6%) δήλωσε κάτι άλλο. 7 ασκούμενοι (ή ποσοστό 5,2%) δεν όφειλαν να απαντήσουν στο συγκεκριμένο ερώτημα γιατί έδωσαν αρνητική απάντηση στο προηγούμενο. Στο ερώτημα αυτό οι ασκούμενοι μπορούσαν να σημειώσουν όσες απαντήσεις ήθελαν.

Στην επόμενη ερώτηση, οι ασκούμενοι του δείγματος ρωτήθηκαν σχετικά με το αν τους έχει βοηθήσει η άσκηση στον κλειστό χώρο αναφορικά με την σωματική τους υγεία. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι ένα μεγάλο ποσοστό, 79.9%, ή 107 ασκούμενοι, απάντησε θετικά στο ερώτημα που θέσαμε, το 9,0% ή 12 ασκούμενοι έδωσε αρνητική απάντηση και ένα ποσοστό 11,2% με 15 ασκούμενους απάντησε ότι δεν γνωρίζει.

Ακολουθεί η ερώτηση στους ασκούμενους που απάντησαν θετικά στο προηγούμενο ερώτημα σχετικά με το αν η άσκηση στον κλειστό χώρο τους έχει βοηθήσει όσον αφορά την σωματική τους υγεία. 32 ασκούμενοι (ή ποσοστό 29.9%) δήλωσαν ότι τους βοήθησε στην ομαλή λειτουργία της αναπνοής, 40 (ή ποσοστό 37,4%) δήλωσαν βελτίωση στην αναζωογόνηση μυών, 34 (ή ποσοστό 31,8%) καλύτερη λειτουργία της καρδιάς, 30 (ή ποσοστό 28,0%) δήλωσαν ότι η άσκηση στο κλειστό χώρο σταθεροποιεί το σώμα και γενικά τις αρθρώσεις, 35 (ή ποσοστό 32,7%) ότι τους βοηθά να κάνουν εξειδικευμένες ασκήσεις σε συγκεκριμένους μύες, 21 (ή ποσοστό 19,6%) υποστηρίζουν ότι βελτιώθηκε η ισορροπία και ο συντονισμός τους και 27 ασκούμενοι (ή ποσοστό 25,2%) δήλωσαν ότι ελέγχουν καλύτερα την ένταση της άσκησης στο κλειστό χώρο. Το 23,4% δήλωσε όλα τα παραπάνω που αναφέραμε και μόνο 4 άτομα (ή ποσοστό 3,8%) δήλωσαν τίποτα από τα παραπάνω ή κάτι άλλο. Στο ερώτημα αυτό οι ασκούμενοι μπορούσαν να σημειώσουν όσες απαντήσεις ήθελαν.

Στην ερώτηση σχετικά με το αν τους έχει βοηθήσει η άσκηση στον κλειστό χώρο αναφορικά με την ψυχολογική τους υγεία, από τα δεδομένα προκύπτει ότι: 89 ασκούμενοι (ή ποσοστό 66,4%) απάντησαν θετικά στο ερώτημα μας αν η άσκηση στον κλειστό χώρο έχει βοηθήσει την ψυχολογική τους υγεία, 28 (ή ποσοστό 20,9%) απάντησαν ότι δεν τους έχει βοηθήσει και 17 (ή ποσοστό 12,7%) δεν γνωρίζουν αν η άσκηση στο κλειστό χώρο έχει βοηθήσει **τ**ην ψυχολογική τους υγεία.

Από τους ασκούμενους που απάντησαν θετικά στο προηγούμενο ερώτημα σχετικά με το αν η άσκηση στον κλειστό χώρο τους έχει βοηθήσει όσον αφορά την ψυχολογική τους υγεία τα δεδομένα είναι: 44 ασκούμενοι (ή ποσοστό 49,4%) δήλωσαν ότι τους πρόσφερε θετική διάθεση και ευφορία, 25 (ή ποσοστό 28.1%) ότι ικανοποίησαν τις ανάγκες τους, 17 (ή ποσοστό 19,1%) ότι είχαν εξατομικευμένη προσοχή, 36 (ή ποσοστό 40,4%) ότι είχαν συναισθηματική ηρεμία, 15 (ή ποσοστό 16,9%) ότι απέκτησαν μεγαλύτερη συγκέντρωση, 6 (ή ποσοστό 6,7%) ότι παρατήρησαν αυξημένη αντίληψη, 12 (ή ποσοστό 13,5%) ότι βρήκαν ένα ενθαρρυντικό περιβάλλον, 17 (ή ποσοστό 19,1%) ότι απέκτησαν μια πιο θετική εικόνα του χώρου και 27 (ή ποσοστό 30,3%) δήλωσαν επιθυμία για επανάληψη της άσκησης. Το 23,6% με 21 ασκούμενους δήλωσε όλα τα παραπάνω, ένας μόνο δήλωσε τίποτα από τα παραπάνω, ενώ το 33,6% με 35 ασκούμενους δεν όφειλε να απαντήσει την συγκεκριμένη ερώτηση γιατί έδωσε αρνητική απάντηση στο προηγούμενο. Στο ερώτημα αυτό οι ασκούμενοι μπορούσαν να σημειώσουν όσες απαντήσεις ήθελαν.

Στην επόμενη ερώτηση ζητείται από τους ασκούμενους του δείγματος να απαντήσουν σχετικά με το για ποιους λόγους θα προτιμούσαν την άσκηση σε κλειστό χώρο. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 39 ασκούμενοι (ή ποσοστό 29,1%) προτιμούν την άσκηση σε κλειστό χώρο λόγω της καθαριότητας του χώρου, 24 (ή ποσοστό 17,9%) λόγω της μείωσης των τραυματισμών, 42 (ή ποσοστό 31,3%) λόγω της εύκολης μετακίνησης, 32 (ή ποσοστό 23,9%) λόγω της ασφάλειας, 27 (ή ποσοστό 20,1%) λόγω του ελεγχόμενου περιβάλλοντος, 35 (ή ποσοστό 26,1%) λόγω σταθερού εδάφους, 31 (ή ποσοστό 23,1%) λόγω του σταθερού ρυθμού της άσκησης και 30 (ή ποσοστό 22,4%) λόγω της σταθερής θερμοκρασίας του χώρου. 18 ασκούμενοι (ή ποσοστό 13,4%) δήλωσαν όλα τα παραπάνω, 17 (ή ποσοστό 12,7%) δήλωσαν τίποτα από τα παραπάνω και 1 μόνο ασκούμενος δήλωσε κάτι άλλο. Στο ερώτημα αυτό οι ασκούμενοι μπορούσαν να σημειώσουν όσες απαντήσεις ήθελαν.

Ακολουθεί η ερώτηση σχετικά με το για ποιους λόγους θα προτιμούσαν την άσκηση σε ανοιχτό χώρο. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 69 ασκούμενοι (ή ποσοστό 51,5%) δήλωσαν ότι προτιμούν την άσκηση σε ανοιχτό χώρο εξαιτίας της καθαρής ατμόσφαιρας, 38 (ή ποσοστό 28,4%) εξαιτίας του σωστού αερισμού που υπάρχει στον ανοιχτό χώρο, 54 (ή ποσοστό 40,3%) λόγω του ήσυχου και ελευθέρου περιβάλλοντος, 53 (ή ποσοστό 39,6%) λόγω της απολαυστικής θέας του πράσινου, 32 (ή ποσοστό 23,9%) λόγω της ανέξοδης μεταφοράς, 47 (ή ποσοστό 35,1%) δήλωσαν ότι προτιμούν την άθληση σε εξωτερικό χώρο λόγω της υγείας και ευεξίας που

προσφέρει και 42 (ή ποσοστό 31,3%) δήλωσαν όλα τα παραπάνω. Στο ερώτημα αυτό οι ασκούμενοι μπορούσαν να σημειώσουν όσες απαντήσεις ήθελαν.

5. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, και αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα εργασία, διαφαίνεται από τα αποτελέσματα πως οι περισσότεροι ασκούμενοι έχουν αρκετές γνώσεις για το περιβάλλον, με κύρια πηγή ενημέρωσης το διαδίκτυο. Για τους περισσότερους, φυσικό περιβάλλον σημαίνει το δάσος, τα φυτά και ζώα, το πάρκο, η γειτονιά, το σχολείο και όλα τα πράγματα γύρω μας. Πάνω από τους μισούς ασκούμενους θεωρούν ότι τα λιπάσματα, η αλόγιστη σπατάλη νερού, η χρήση χημικών, η ρύπανση της θάλασσας, η παράνομη λατομεία, η αποψίλωση των δασών, η υπεραλίευση και η υπερκατανάλωση είναι βασικοί λόγοι που προκαλούν βλαβερές συνέπειες στο περιβάλλον. Επίσης, θεωρούν σοβαρά περιβαλλοντικά προβλήματα που απασχολούν τον δήμο τους τις ανεμογεννήτριες, τα προβλήματα τουυδροβιότοπου του Κολοβρέχτη, τη μόλυνση των υδάτων από γεωργικά φάρματα, τα λήμματα της Λάρκο και ακόμα πιο σημαντικό τη μόλυνση του Ευβοϊκού κόλπου. Η συντριπτική πλειοψηφία των ασκούμενων πιστεύει στην άμεση σύνδεση της Φ.Α. με το περιβάλλον και θεωρούν ότι η άσκηση στην φύση θα αυξήσει την ευαισθητοποίηση τους αναφορικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα που τους απασχολούν, ιδιαίτερα το μάζεμα των σκουπιδιών, την ανακύκλωση υλικών, τη δεντροφύτευση, την εξοικονόμηση νερού και την αποψίλωση των δασών.

Οι περισσότεροι ασκούμενοι έχουν αθληθεί και στους δύο χώρους άθλησης, ανοιχτό και κλειστό και ένα μεγάλο ποσοστό προτιμά τον ανοιχτό χώρο. Μεγάλο ποσοστό δήλωσε ότι η άσκηση στον ανοιχτό χώρο τους βοήθησε σωματικά σχετικά με την βελτίωση της φυσικής τους κατάστασης και της απώλειας βάρους και ψυχολογικά όσον αφορά την διαχείριση του άγχους. Θα προτιμούσαν την άσκηση στον ανοιχτό χώρο εξαιτίας της καθαρής ατμόσφαιρας και η μυρωδιά αποτελεί βασικό λόγο μη προτίμησης αυτού του χώρου. Πολλοί ασκούμενοι έχουν βοηθηθεί σωματικά και από την άσκηση σε κλειστό χώρο με την αναζωογόνηση των μυών και ψυχολογικά, αποκτώντας θετική διάθεση και ευφορία. Θα προτιμούσαν την άσκηση στον κλειστό χώρο εξαιτίας της καθαριότητας και της εύκολης μετακίνησης ενώ ο συνωστισμός και το χρηματικό κόστος θα τους απέτρεπαν να επιλέξουν τον συγκεκριμένο χώρο για να αθληθούν. Η θάλασσα και ακολουθεί το βουνό και το δάσος, είναι από τις πρώτες προτιμήσεις των ασκούμενων για άθληση, αν τους δινόταν η ευκαιρία να αθληθούν.

Βιβλιογραφία

Αγαθαγγέλου, Α., Λαζαρίδης Σ. & Χούσανλης Α. (2018). Υπαίθριες βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδια στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Εκπαιδευτικός κύκλος* τόμος 6,τευχος 3,126-146.

Alexandris, K., & Carroll, B. (1997b). An analysis of leisure constraints based ondifferent

recreational sport participation levels: Results from a study in Greece. *Leisure Studies*, 19, 1-15.

Aubert Gamet, V. & Cova, B.(1997). Service scapes: from Modern Non-Places to Postmodern Common Places. *Science Direct*: Τόμος 44, Τεύχος 1:37-45.

Bjerke, T., Thrane, C. & Kleiven J. (2006). Outdoor recreation interests and environmental attitudes. *Managing Leisure* 11,116-128.

Calogiuri, G. & Elliot, L.R. (2017). Why do people exercise in natural environments? Norwegian Adults motives for nature-gym and sports-based exercise. *Int. J. Environ Res Public Health*.14(4):377.

Ewert, A. W., (1989). Outdoor Adventure Pursuits: Foundations, Models and Theories Arizona, Horizons Publications.

Harding, A. & Holdren, G.R. (1993). Environmental equity and Environmental professional. *Environmental Science Technology*, 27(10),1900-93.

Higgins, P. & Loyne's, C. (1997). On the nature of outdoor education. A guide for outdoor educators in Scotland. Ανακτήθηκε στις 25/10/20 από τον διαδικτυακό τόπο: https://www.researchgate.net/publication/265037722_A_guide_for_outdoor_educators_in_Scotland

Irec-Admin (2018). Disadvantages of outdoor playgrounds and play areas. Ανακτήθηκε στις 16/10/20 από τον διαδικτυακό τόπο: https://www.irec.ph/2018/10/05/disadvantages-of-outdoor-playgrounds-and-play-areas/

Kellert, S.R. (2005). *Building for life: Designing and understanding the human nature conection*. Washington: Island press.

Kuo, F.M. (2015). How might contact with nature promote human health? Promising mechanisms and possible central pathway. *Frontiers in Psychology*, volume 6, article 1093.

Κουθούρης Χ., (2009). *Υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής-Ακραία αθλήματα. Μάνατζμεντ Υπηρεσιών-Εκπαίδευση στελεχών*. Εκδόσεις Χριστοδουλίδη, Θεσ/νίκη

Κουρούνης, Κ. (2011). *Υπαίθρια εκπαίδευση και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Π.Μ.Σ. "Περιβαλλοντική Εκπαίδευση". ΣχολήΑνθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μανωλάς, Ε. (2010). *Το Φυσικό περιβάλλον στην Αρχαία Ελλάδα. Τμήμα δασολογίας και διαχείρισης περιβάλλοντος και φυσικών πόρων του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*.

Παπακώστας, Α. (2019). *Οργάνωση υπαίθριων δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε στις 1/2/21 από τον διαδικτυακό τόπο: https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/18900

Priest, S., & Gass, M. (1997). Effective leadership in adventure programming. Champaign, IL: Human Kinetics.

Rogerson, M., Gladwell, V. & Gallagher, D. (2016) Influences of Green Outdoors versus Indoors Environmental Settings on Psychological and Social Outcomes of Controlled Exercise. *International Journal of Environmental Research and Public Health. 13*(4), 363.

Schroeder, M.O. (2017). Green exercise: 10 ways to incorporate nature into your workout routine. Ανακτήθηκε στις 15/10/20 από τον διαδικτυακό τόπο: https://health.usnews.com/wellness/fitness/slideshows/green-exercise-10-ways-to-incorporate-nature-into-your-workout-routine

Thomson, J., Boddy, K., Stein, K., Barton, J. & Depledge, H. (2011). Does participants in Physical activity indoor natural environments have a greater effect on physical and mental wellbeing than physical activity indoor. A Systematic Review. Ανακτήθηκε στις 15/10/20 από τον διαδικτυακό τόπο: https://doi.org/10.1021/es102947t

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών - Αναλυτικά Προγράμματα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης , τόμος Β'. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β

ΥΠ.Ε.Π.Θ (2008). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Φυσική Αγωγή Α΄ & Β΄ Δημοτικού. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ (2008). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Φυσική Αγωγή Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών-Αναλυτικά Προγράμματα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.

Χρόνη, Σ. & Ζουρμπάνος, Ν. (2001). Ψυχολογικά Οφέλη από Συμμετοχή σε Υπαίθριες Δραστηριότητες Αναψυχής: Ανασκόπηση Θεωρίας και Έρευνας Φυσική Δραστηριότητα και Ποιότητα Ζωής. Ειδικό τεύχος: *Διοίκηση Δραστηριοτήτων Αναψυχής*, 1-6.

Ζαφειρούδη Α. & Χατζηγεωργιάδης Α. (2009). Περιβαλλοντικό ενδιαφέρον, ανθρώπινη συμπεριφορά και συμμετοχή σε υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής, *Διοίκηση Αθλητισμού & Αναψυχής, 5*(2): 23-40.

Watterson, SR. & Watterson, M. (2015). Indoor - outdoor exercise system. Icon Health and fitness Inc. Ανακτήθηκε στις 24/10/20 από τον διαδικτυακό τόπο: https://patents.google.com/patent/US9028370B2/en

Ο συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών και η σημαντικότητά του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Βαρβάρα Ζυγούρη
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (M.Ed.)
verazigou@yahoo.gr
Μαρία Δάρρα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
darra@aegean.gr

Περίληψη
Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού και τη σημαντικότητά του. Η έρευνα διεξήχθη τον Μάρτιο και τον Απρίλιο του 2021 με τη μέθοδο της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης και δείγμα της αποτέλεσαν 15 εκπαιδευτικοί σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, του Νομού Ιωαννίνων. Ως προς τη σημαντικότητα του ρόλου τους ως συμβούλων των μαθητών τους, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνωρίζουν τη σημασία της συμβουλευτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι περισσότεροι γνωρίζουν τις αρχές και το περιεχόμενό της και δηλώνουν πως ο εκπαιδευτικός, εκτός από τον διδακτικό ρόλο του, οφείλει να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες και γνώσεις σχετικά με τη συμβουλευτική, ώστε να βοηθά τους μαθητές να αποκτούν αυτοεπίγνωση και να αυτό-βελτιώνονται σε επίπεδο συναισθηματικό, κοινωνικό και μαθησιακό. Σε σχέση με τους λόγους σημαντικότητας της συμβουλευτικής, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν τη συμβουλευτική σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς χωρίς αποτελεσματική συμβουλευτική τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και σε επίπεδο θεραπείας μειώνονται σημαντικά οι πιθανότητες της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων. Όσον αφορά στους λόγους για τους οποίους καθίσταται απολύτως αναγκαία η συμβουλευτική, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως αυτοί αναφέρονται στη συμβολή της στη βελτίωση της επίδοσης, της αυτό-εικόνας, των διαπροσωπικών και οικογενειακών σχέσεων των μαθητών, στη διατήρηση της πειθαρχίας καθώς και στην επαγγελματική καθοδήγηση των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: συμβουλευτική, συμβουλευτικός ρόλος εκπαιδευτικού, οφέλη συμβουλευτικής, ανάγκες μαθητών, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Abstract
The basic aim of this study is to investigate the perceptions of secondary education teachers in terms of their counseling role and its importance. This research which

follows the qualitative paradigm took place in March and April 2021 and the sample consisted of 15 teachers who worked both in typical and special education in secondary schools in the prefecture of Ioannina. In terms of the significance of their role as counsellors to their students, the vast majority of the participants understand the importance of their counseling role in the learning process, are aware of the principles and practices of counselling and accept that teachers, apart from teaching, are required to obtain communication skills and knowledge on counselling, so as to help students acquire self-awareness and self-improvement skills on an emotional, social and learning level. In terms of the reasons of the importance of counselling, almost all the teachers of the sample consider counselling an integral part of teaching and learning, as the provision of effective counselling both on a preventive and an intervention level can substantially enhance academic achievement. Regarding the reasons that constitute counselling mandatory, teachers underline the effect of counselling on academic achievement, the improvement of self-image, the improvement of interpersonal and family relationships, school discipline and career guidance.

Keywords: differentiated instruction, counselling, teacher's counselling role, benefits of counselling, students' needs, secondary education

0. Εισαγωγή

Η ανάγκη για συμβουλευτική στα σχολεία δεν μπορεί να αγνοηθεί λόγω της αυξανόμενης πολυπλοκότητας της σύγχρονης ζωής που έχει εν γένει θέσει υψηλές απαιτήσεις από τους μαθητές όλων των βαθμίδων και, κυρίως, από τους μαθητές της εφηβικής ηλικίας (Loescher, 2007).

Σύμφωνα με τα ευρήματα σχετικών ερευνών στο διεθνή χώρο, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία της συμβουλευτικής, κατανοούν τον συμβουλευτικό ρόλο τους και εκτιμούν την εξειδίκευση και ανεξαρτησία των συμβούλων (Mau, Bilkos&Fouad, 2011˙ Baginsky, 2003˙ Watkins et al, 2001˙ Cooper et al, 2005˙ Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Ωστόσο, αρκετοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν αρνητικές απόψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης συμβουλευτικής και την ένταξη των υπηρεσιών συμβουλευτικής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και δεν είχαν σαφή εικόνα για το τι είναι συμβουλευτική, θεωρώντας ότι αυτή περιορίζεται στην παροχή συμβουλών (Lang, 1999˙ Montgomery, 2001˙ Cooper et al., 2005). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως δεν αναπτύσσουν επαρκή επαφή με τους μαθητές τους λόγω έλλειψης χρόνου, χώρου και κατάρτισης με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνονται επαρκώς ή και καθόλου στις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών (Howieson & Semple 2000˙˙Tatar 1998). Τονίζονται, επιπλέον, οι κίνδυνοι κατάχρησης του συστήματος συμβουλευτικής από τους μαθητές μέσω των απουσιών από τα μαθήματα καθώς και ο κίνδυνος στιγματισμού (Baginsky, 2003).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι σχετικές έρευνες έχουν διαπιστώσει, ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της συμβουλευτικής (Μπρούζος & Ράπτη, 2001· Δημητρόπουλος, 1992· Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη – Ράπτη, 1996· Κοσμόπουλος, 1996). Στις λίγες μεγάλης εμβέλειας σχετικές έρευνες στην Ελλάδα διαφαίνεται, ωστόσο, η αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στον συμβουλευτικό τους ρόλο λόγω ανεπαρκούς επιμόρφωσης, μη γνώσης των τρόπων διαχείρισης των συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των παιδιών, αυξημένου φόρτου εργασίας, έλλειψης χρόνου καθώς και λόγω της διαδεδομένης αντίληψης των εκπαιδευτικών πως πρωταρχική αποστολή τους είναι η μετάδοση της γνώσης, παραμελώντας έτσι τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών (Μπρούζος, 1997· Μόσχου, 2009). Συχνά, η πίεση χρόνου και η ανάγκη διδασκαλίας συγκεκριμένης ύλης ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε βεβιασμένους και εσφαλμένους χειρισμούς σε θέματα που άπτονται της συμβουλευτικής (Μυλωνά-Καλαβά, 1995).

Πιο συγκεκριμένα, από τα ευρήματα των σχετικών ερευνών ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμβουλευτική προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σημασία της συμβουλευτικής την οποία θεωρούν σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Orenge, 2011· Comfort & Uchei, 2018· Cooper et al., 2005· Cooper, 2009· Μόσχου, 2009· Μάστορας & Μπακαλής, 2008· Μπρίζα, 2013· Ψαρολογάκη, 2018). Ωστόσο, μικρή μερίδα εκπαιδευτικών χαρακτηρίζουν τη συμβουλευτική ανούσια και περιττή, καθώς μπορεί να γίνει κατάχρηση από τους μαθητές, δεν προβλέπεται χρόνος στο πλαίσιο των πιεστικών απαιτήσεων των Αναλυτικών Προγραμμάτων και κάποιοι δεν γνωρίζουν τις αρχές, το περιεχόμενο και τις πρακτικές για την εφαρμογή της συμβουλευτικής (Cooper et al., 2005· Cooper, 2009· Μπρίζα, 2013· Ψαρολογάκη, 2018). Μία παράμετρος που τονίζεται, επίσης, είναι η εξάρτηση των θετικών ή αρνητικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβουλευτική από την εργασιακή ικανοποίηση που λαμβάνουν καθώς και τον βαθμό της επιστημονικής επάρκειάς τους (Μόσχου, 2009).

Σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών για συμβουλευτική, το σύνολο των ερευνών που εξετάζουν το εν λόγω ζήτημα επισημαίνουν την ύπαρξη ψυχοκοινωνικών δυσκολιών, οι οποίες επιδρούν αρνητικά στη μαθησιακή πορεία, την παραβατικότητα, τις συνθήκες φτώχειας/ανέχειας στο οικογενειακό περιβάλλον, τη χρήση ουσιών, την επιθετικότητα, την αντιδραστικότητα/έλλειψη σεβασμού προς τους εκπαιδευτικούς, την ενδοοικογενειακή βία και τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (Daniels, 2013· Salgong et al., 2016· Kiptui, 2016· Ndirangu, 2007· Tatar & Bekerman, 2009· Μπρίζα, 2013· Ψαρολογάκη, 2018). Επιπρόσθετα, οι Tatar και Bekerman (2009) τονίζουν πως αιτίες της αντιδραστικότητας και της απειθαρχίας είναι η αρνητική αυτοεικόνα, η ανασφάλεια και οι δυσκολίες προσαρμογής. Επίσης, η γενικότερη έλλειψη κουλτούρας που να προάγει τη συνεργασία και τον διάλογο στην επίλυση των προβλημάτων επιτείνει την απείθαρχη συμπεριφορά. Η

Ψαρολογάκη (2018) διαπιστώνει πως η συμβουλευτική μπορεί να είναι αποτελεσματική μόνο στην αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και σε δυσκολίες που αντιμετωπίζονται εντός του σχολείου, ενώ δεν έχει αποτέλεσμα όταν στοχεύει σε συμπεριφορές εκτός σχολείου, όπως είναι για παράδειγμα οι οικογενειακές συγκρούσεις.

Ως προς τους τομείς τους οποίους βελτιώνει η συμβουλευτική, η τελευταία συνδέεται με τη βελτίωση της επίδοσης (Zalaquett, 2005· Gerler&Herndon, 2008· Ndirangu, 2007). Επιπλέον, η συμβουλευτική βοηθά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτοπεποίθησης, στον επαγγελματικό προσανατολισμό, στην θετική αυτοεικόνα, στην επίλυση προβλημάτων, στην πειθαρχία και την αυτοεπίγνωση (Ibrahim et al., 2014· Mikaye, 2012· Ndirangu. 2007· Gerler & Herndon, 2008· Salgong et al., 2016· Esuabana & Petters, 2018· Lapan et al., 2001· Μπρίζα, 2013). Ειδικά για το θέμα της πειθαρχίας που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της σχολικής ζωής η έρευνα καταδεικνύει σύνδεση της συμπεριφοράς με την συμβουλευτική (Ibrahim et al., 2014· Mikaye, 2012· Ndirangu. 2007).

Από τη μελέτη της συναφούς ερευνητικής βιβλιογραφίας προκύπτει, ότιη πλειονότητα των σχετικών με τη συμβουλευτική ερευνών διεθνώς διερευνά τον ρόλο του επαγγελματία συμβούλου και όχι του εκπαιδευτικού-συμβούλου, ενώόσον αφορά στην ελληνική εκπαίδευση, όπως επισημαίνουν οι λιγοστές πρόσφατες ερευνητικές εργασίες, σχετικά με τη διερεύνηση του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού σημειώνεται σημαντικό ερευνητικό κενό. Αυτός είναι και ο σκοπός της παρούσας εργασίας.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο συμβουλευτικός ρόλος του σχολείου καθίσταται ολοένα και πιο σημαντικός στο νέο-διαμορφούμενο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικά πλαίσιο. Με βάση το γεγονός ότι τα πρώιμα καθώς και τα σχολικά στάδια της ανάπτυξης είναι κρίσιμα, τα παιδιά έχουν πολλές και ποικίλες προσωπικές, ακαδημαϊκές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες και προβλήματα, με αποτέλεσμα την εμφάνιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών στις περιπτώσεις που δεν παρέχεται στήριξη και καθοδήγηση (Weiten, 2021).

Επομένως, ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κρίνεται απαραίτητη η συμβουλευτική στο σχολείο, δηλαδή η παροχή στήριξης στους μαθητές για την τόνωση της αυτοπεποίθησής τους, την αυτοβελτίωση και την αυτοπραγμάτωση (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996· ·Μπρούζος & Ράπτη, 2001· Μαλικιώση - Λοΐζου, 2011· Δημητρόπουλος, 2000). Οι ερευνητές στο σύνολό τους προτείνουν την εφαρμογή συμβουλευτικών προγραμμάτων τα οποία θα εμπλέκουν το σχολείο, την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής των μαθητών, γεγονός που όπως καταδεικνύει η έρευνα θα συμβάλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης αλλά και της κοινωνικής προσαρμογής. Η συμβολή της συμβουλευτικής ψυχολογίας μπορεί να είναι καθοριστική στον τομέα

των ψυχοκοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών και των οικογενειών τους και, κατ' επέκταση, στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2001· McLaughlin, 1999· Fox &Butler, 2007· Lapan et al., 2001).

Στο σχολικό περιβάλλον, ο πλέον αρμόδιος τόσο για την μαθησιακή πορεία του μαθητή, όσο και για την ψυχοσυναισθηματική και διανοητική του ανάπτυξη καθώς και για την κοινωνική του προσαρμογή είναι ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός - σύμβουλος οφείλει να παρέχει υποστήριξη και ενίσχυση στους μαθητές ενθαρρύνοντας την ελεύθερη έκφραση και αναγνωρίζοντας την ατομικότητα και την μοναδικότητα της προσωπικότητας του κάθε μαθητή. Επίσης, ο εκπαιδευτικός-σύμβουλος θα ενδυναμώσει ψυχολογικά τους μαθητές, θα τους δείξει τον τρόπο για την απόκτηση αυτοεπίγνωσης και ικανότητας για αυτοβοήθεια και επίλυση προβλημάτων και θα εμπνεύσει τόλμη, γενναιότητα και αποφασιστικότητα ώστε οι μαθητές, ανακαλύπτοντας τις δυνάμεις τους και επανακαθορίζοντας τον εαυτό τους να μπορούν να αντιμετωπίζουν μόνοι τους τα προβλήματά τους (Μπρούζος, 2004). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ερμηνεύουν, να ενθαρρύνουν και να αναγνωρίζουν δημόσια τις επιθυμητές συμπεριφορές, να αποθαρρύνουν τις προβληματικές και να προβάλλουν τα θετικά πρότυπα συμπεριφοράς εντός της σχολικής κοινότητας. Αυτή η υποστήριξη άπτεται της σχολικής συμβουλευτικής η οποία αφορά στην παροχή βοήθειας με σκοπό την αυτοεπίγνωση, την ψυχολογική ενδυνάμωση, τον επαναπροσδιορισμό του εαυτού και την αυτοπραγμάτωση. Η συμβουλευτική σχέση είναι μια σχέση αμφίδρομη μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και η επάρκειά της κρίνεται από το αν συμβάλλει στη βελτίωση της μάθησης, των διαπροσωπικών σχέσεων, της ανάπτυξης της προσωπικότητας και του θετικού σχολικού κλίματος (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2004).

Συνοψίζοντας, τα προσόντα που πρέπει να έχει ο σύμβουλος για να εφαρμόζει τις αρχές της συμβουλευτικής και να ανταποκρίνεται στους στόχους της είναι (Μυλωνά-Καλαβά, 2001) : η αγάπη και το ενδιαφέρον για τους μαθητές, ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικής άποψης, η απαλλαγή από προκαταλήψεις, πάθη και έμμονες ιδέες, η ευαισθησία για τον άνθρωπο και τα προβλήματα της ανθρωπότητας, η ενημέρωση σχετικά με τη σύγχρονη πραγματικότητα και η ειλικρίνεια και η αυθεντικότητα στην έκφραση.

Οι εκπαιδευτικοί, ελλείψει συχνά ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών από τις σχολικές δομές, καλούνται να διαχειριστούν σημαντικές προκλήσεις όπως η αντιδραστικότητα των εφήβων, η έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους εκπαιδευτικούς, η διστακτικότητα και η καχυποψία πως οι συμβουλές τους δίνονται όχι τόσο από ειλικρινές ενδιαφέρον, όσο για όφελος των ίδιων των εκπαιδευτικών. Επομένως, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η οικοδόμηση σχέσεων ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης, η ικανότητα πειθούς σχετικά με το ειλικρινές ενδιαφέρον ως προς τις ανάγκες τους είναι απολύτως απαραίτητα εφόδια για τον εκπαιδευτικό - σύμβουλο. Παρότι η διαδικασία της διαμόρφωσης ειλικρινών σχέσεων με τους μαθητές είναι χρονοβόρα και δύσκολη, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν κατά βάση να επενδύσουν σε αυτές καθώς

συμβάλλουν τα μέγιστα στην ανάπτυξη των παιδιών και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος εν γένει.(Μόσχου, 2009).

Η συμβολή του εκπαιδευτικού - συμβούλου μπορεί να είναι καθοριστική για τη ζωή των παιδιών. Η παρουσία ενός εκπαιδευτικού-συμβούλου που θα προσφέρει αγάπη, ενδιαφέρον, θα ακούσει τα προβλήματα των μαθητών με υπομονή και κατανόηση και θα είναι πρόθυμος να κατανοήσει τις σκέψεις τους χωρίς να τους κρίνει αρνητικά μόνο ωφέλιμη μπορεί να είναι για τους μαθητές. Ωστόσο, όσο ευεργετικές κι αν είναι οι ωφέλειες από την ακρόαση των προβληματισμών των εφήβων, η σχολική συμβουλευτική δεν περιορίζεται μόνο σε αυτό, αλλά περιλαμβάνει την ανάλυση των σκέψεων αυτών, τον εντοπισμό του πυρήνα του προβλήματος και την καθοδήγηση προς έναν αποτελεσματικό τρόπο διαχείρισης. Ο ρόλος του συμβούλου δεν είναι η διατύπωση μιας λύσης σε μία πρόταση αλλά είναι μια σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει την κατάκτηση δεξιοτήτων ως προς την ικανότητα αυτοβοήθειας.

Το ζήτημα της αυτοεκτίμησης συνδέεται άμεσα με τη σχολική επίδοση, σύμφωνα με τους ερευνητές. Οι μαθητές που έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους είναι πιθανό να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνεπάγεται μειωμένο κίνητρο για ακαδημαϊκή επιτυχία και, επομένως, υψηλή πιθανότητα παραίτησης με αποτέλεσμα την μείωση της επίδοσης, την εκτροπή σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές, την δυσκολία σύναψης και διατήρησης φιλικών σχέσεων και τη μοναχικότητα. Αντιθέτως, ένας μαθητής με υψηλή αυτοεκτίμηση έχει θετική εικόνα για τον εαυτό του, πιστεύει στις ικανότητές του, αναπτύσσει μηχανισμούς επίλυσης των προβλημάτων του, διατηρεί υψηλό το κίνητρο για μάθηση και οργανώνει την πορεία της ζωής του συνειδητά και σύμφωνα με τις επιθυμίες του **(**Κοσμίδου-Hardy, 2008**).** Η αυτοεκτίμηση ενός εφήβου μπορεί να πληγεί από μια αρκετά ψυχοφθόρα κατάσταση κι αυτό να έχει ως αποτέλεσμα τη σταδιακή μεταβολή της θετικής στάσης προς τις σχολικές υποχρεώσεις ή τη σταδιακή μεταστροφή της συμπεριφοράς του στο σχολείο. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συμβούλου συνίσταται στο να εντοπίζει την προβληματική κατάσταση, να αναζητά τις αιτίες της και επιπρόσθετες πληροφορίες από το οικογενειακό περιβάλλον ώστε να καταλήγει σε πιο ασφαλή συμπεράσματα και, κατ΄ επέκταση, σε αποτελεσματικότερη καθοδήγηση προς την αυτοβοήθεια **(**Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοΐζου (2011) τρία είναι τα στάδια της συμβουλευτικής πορείας:

α. Το στάδιο της διερεύνησης: αφορά στην ενθάρρυνση του μαθητή να εκφράζει σκέψεις και συναισθήματα, ώστε να εντοπίζεται με ακρίβεια ο προβληματισμός και η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού. Η ενθάρρυνση και το ειλικρινές ενδιαφέρον του συμβούλου είναι σημαντικά στοιχεία κατά τη διαδικασία ανασκόπησης του εαυτού από τον έφηβο, την αποδοχή των αρνητικών συναισθημάτων και τη σταδιακή αφύπνιση. Βασική προϋπόθεση είναι η καλή

συμβουλευτική σχέση και η χρήση των κατάλληλων τεχνικών από τον εκπαιδευτικό - σύμβουλο.

β. Το στάδιο της ενόρασης – κατανόησης και δέσμευσης: κατανόηση του εαυτού, αποδοχή των αρνητικών σκέψεων και συναισθημάτων, κατανόηση των λόγων που ο έφηβος ενεργεί κατ' αυτόν τον τρόπο με την ενεργητική ακρόαση και την εν γένει συνδρομή του εκπαιδευτικού που μπορεί να είναι καταλυτική. Η αυτοεπίγνωση οδηγεί στην αλλαγή, την ανάκτηση ελέγχου και ευθύνης και στην αυτοβελτίωση.

γ. Το στάδιο της δράσης: ο τρόπος κατάκτησης της επιθυμητής συμπεριφοράς. Ο εκπαιδευτικός -σύμβουλος, μέσα από την καθοδήγηση και την πληροφόρηση μπορεί να προτείνει εναλλακτικούς τρόπους δράσης βοηθώντας τον έφηβο να επιλύσει το πρόβλημά του.

Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας ο μαθητής είναι σε θέση να επιλύει τα προβλήματά του, εστιάζει στα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του και αποκτά υψηλή αυτοεκτίμηση. Βασική προϋπόθεση για τη σωστή διαχείριση αυτής της συναισθηματικής σχέσης με τους μαθητές και την επίτευξη αυτών των σημαντικών κατακτήσεων από τους μαθητές είναι η θεωρητική επιμόρφωση και βιωματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών η οποία, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, απουσιάζει από τον κεντρικό σχεδιασμό ή κρίνεται ανεπαρκής (Montgomery, 2001· Cooperetal., 2005). Το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να είναι καταρτισμένο με γνώσεις συμβουλευτικής και ψυχολογίας, προκειμένου να μεταδίδει επιτυχώς γνώσεις και δεξιότητες, να ερμηνεύει σωστά συμπεριφορές εκδηλούμενες εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, να συνυπολογίζει όλες τις παραμέτρους που σχετίζονται με τη ζωή του μαθητή, το κοινωνικο-οικονομικό και πνευματικό υπόβαθρό του καθώς και να παροτρύνει τους μαθητές να είναι ανοικτοί και να εκφράζονται ελεύθερα ώστε ο εκπαιδευτικός-σύμβουλος να μπορεί να παρεμβαίνει αποτελεσματικά. Βασική παράμετρος για την επιτυχία του συμβουλευτικού έργου του εκπαιδευτικού είναι η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης με τους μαθητές και ενός θετικού, ασφαλούς και δημιουργικού κλίματος στην τάξη. Επίσης, σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία του συμβουλευτικού έργου είναι ο ρόλος αυτός να είναι τρόπος ζωής για τον εκπαιδευτικό, να είναι βίωμα και θεμελιώδης φιλοσοφία καθώς μόνο έτσι θα γίνει πειστικός. Ιδιαιτέρως βοηθητική κρίνεται και η υποστήριξη από καταρτισμένο επιστημονικό προσωπικό όπως ειδικών ψυχικής υγείας, ψυχολόγων ή κοινωνικών λειτουργών, ώστε να ενισχύεται το έργο των εκπαιδευτικών, ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή, αλλά και η εναρμόνιση των σχέσεων ανάμεσα σε γονείς, διδάσκοντες και μαθητές.

2. Η έρευνα

2.1 *Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα*

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο τους ως συμβούλων των μαθητών τους και η σημαντικότητά του.

Ειδικότεροι στόχοι της έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά: α. με τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού ως συμβούλου των μαθητών του, β. με τους λόγους σημαντικότητας του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού, γ. με τις ανάγκες των μαθητών τους για συμβουλευτική και δ.με την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής αναφορικά με την ανταπόκρισή της στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται και στα οποία η παρούσα εργασία καλείται να απαντήσει είναι τα εξής:

1ο:Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας αναφορικά με τη σημαντικότητα του ρόλου τους ως συμβούλων των μαθητών τους;

2ο:Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας ως προς τους λόγους σημαντικότητας του συμβουλευτικού τους ρόλου;

3ο:Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας αναφορικά με τις ανάγκες των μαθητών τους για συμβουλευτική;

4ο:Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας ως προς την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής αναφορικά με την ανταπόκρισή της στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών τους;

2.2. *Μέθοδος-Δείγμα*

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τόσο σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης όσο και σε σχολικές δομές ειδικής αγωγής στον νομό Ιωαννίνων. Χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία και καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε το δείγμα να καλύπτει ως σύνολο τον μεγαλύτερο δυνατό αριθμό διαφορετικού τύπου σχολικών μονάδων αλλά και να υπάρχει διασπορά στη γεωγραφική κατανομή των μονάδων αυτών (αστική-ημιαστική-αγροτική περιοχή), ώστε να επιτυγχάνεται κατά το μέγιστο δυνατό η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.Συγκεκριμένα, έγινε επιλογή ατόμων τα οποία μπορούσαν να συνεισφέρουν με τις αντιλήψεις, τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους στη βαθύτερη κατανόηση του θέματος.

Η έρευναδιεξήχθη με τη μέθοδο της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης και ως ερευνητικο εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Αρχικά, έγινε η διεξαγωγή τριών πιλοτικών συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων που είχαν κάποια εμπειρία στην έρευνα, ώστε να διορθωθούν πιθανές αστοχίες στη διατύπωση των ερωτήσεων και οι δυσκολίες κατανόησης ή να επισημανθούν παρανοήσεις ώστε να γίνουν έγκαιρα οι απαραίτητες διορθώσεις, προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι το ερωτηματολόγιο είναι σαφές και κατανοητό. Η επιλογή των εκπαιδευτικών της πιλοτικής έρευνας έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται η ομοιότητα αυτών με το τελικό δείγμα, ενώ οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δεν συμμετείχαν στην διενέργεια της κύριας έρευνας. Η διεξαγωγή

ημι-δομημένων συνεντεύξεων κατά τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του 2021, οι οποίες, λόγω των περιορισμών της πανδημίας, πραγματοποιήθηκαν μέσω τηλεδιασκέψεων. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν μέσω διευκρινιστικού εισαγωγικού σημειώματος που υπήρχε στο ερευνητικό εργαλείο σχετικά με τη φύση και τον σκοπό της έρευνας, τη μέθοδο και το εργαλείο συλλογής δεδομένων, τους μελλοντικούς τρόπους αξιοποίησης των δεδομένων καθώς και για τη διασφάλιση της εχεμύθειας, της εμπιστευτικότητας και για τηνελεύθερη συγκατάθεσης στην έρευνα (υπογραφή εντύπου συναίνεσης).

Η διαμόρφωση του ερευνητικού εργαλείου βασίστηκε στους στόχους και, ειδικότερα, στα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να εγγυάται την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Επίσης, βασίστηκε σε ερευνητικά εργαλεία συναφών ερευνών καθώς και στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Το ερευνητικό εργαλείο αποτελείται από δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων (ανεξάρτητες μεταβλητές)και χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις επιλογής μεταξύ δύο ή περισσοτέρων εναλλακτικών απαντήσεων και μία ερώτηση ανοιχτού τύπου με καταγραφή σύντομης απάντησης στην περίπτωση της καταγραφής της ειδικότητας από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς. Ο δεύτερος άξονας εστιάζει στη διερεύνηση των αντιλήψεων του δείγματος αναφορικά με ρόλο τους ως συμβούλων των μαθητών τους και τη σημαντικότητά του.

Επίσης, αναφορικά με την εγκυρότητά του ερωτηματολογίου, αυτή διασφαλίστηκε μέσω προσεκτικού σχεδιασμού του ερευνητικού εργαλείου, της σαφήνειας / ακρίβειας στη διατύπωση των ερωτήσεων, της διαβεβαίωσης για τη διασφάλιση της εχεμύθειας, της ειλικρίνειας των απαντήσεων, της άντλησης στοιχείων από εργαλεία συναφών ερευνών, της προσεκτικής διαδικασίας διεξαγωγής των συνεντεύξεων και της ακρίβειας στην καταγραφή των απαντήσεων. Επιπλέον, ως προς την αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου, αυτή διασφαλίστηκε μέσωσκόπιμης δειγματοληψίας, διασφάλισης της εχεμύθειας και του απόρρητου των πληροφοριών, της πιλοτικής εφαρμογής του εργαλείου και τέλος του ελέγχου των απαντήσεων από τους συμμετέχοντες (member checks).

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, μετά τη λεπτομερή και ακριβή καταγραφή τους, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της μεθόδου της Ανάλυσης Περιεχομένου. Αρχικά, έγινε η κατηγοριοποίηση των πληροφοριών σε θεματικές κατηγορίες, ακολούθησε η σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τα πορίσματα της βιβλιογραφίας, καθώς και ανάδειξη νέων εννοιολογικών κατηγοριών μέσα από την περαιτέρω επεξεργασία των δεδομένων και τέλος έγινε η διαμόρφωση των εννοιολογικών κατηγοριών σε αντιστοιχία με τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, η επεξεργασία των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος έγινε με την χρήση του Microsoft Excel 365.

3. Αποτελέσματα

3.1.*Στοιχεία εκπαιδευτικών του δείγματος*

Ως προς το φύλο, 9 είναι γυναίκες (60%) και 5 άνδρες (33,3%) και σε σχέση με την ηλικία, ο μέσος όρος αυτής υπολογίσθηκε στα 42,7 έτη (με τυπική απόκλιση 5,2).Η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών ανήκει στο ηλικιακό εύρος μεταξύ 41,8 και 49,6 ετών (7 άτομα, δηλαδή το 46,7%), έξι άτομα (40%) στο ηλικιακό εύρος μεταξύ 34 και 41,8 ετών, ενώ 1 άτομο (6,67%) στο ηλικιακό εύρος μεταξύ των 49,6 και 57,4 ετών. Επίσης, ως προς την ειδικότητα, η πλειονότητα του δείγματος είναι φιλόλογοι (5 άτομα, δηλαδή το 33,3%), ενώ η αμέσως επόμενη μεγαλύτερη ομάδα ειδικοτήτων είναι αυτή των οικονομολόγων (3 άτομα, δηλαδή 20%). Φιλόλογοι ειδικής αγωγής και φυσικοί αντίστοιχα δήλωσαν από 2 άτομα αντίστοιχα (13,33% στην κάθε περίπτωση), ενώ από ένα άτομο δήλωσαν μαθηματικοί και καθηγητές αγγλικής γλώσσας (από 6,67% η καθεμία από αυτές τις ειδικότητες). Αναφορικά με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (10 άτομα, δηλαδή 66,67%) δήλωσαν σχετικά μικρή προϋπηρεσία (στο εύρος 2-11 έτη), ενώ τρία άτομα (20%) δήλωσαν προϋπηρεσία στο εύρος 11-20 έτη. Μόλις ένα άτομο δήλωσε προϋπηρεσία στο εύρος 22-29 έτη (6,67%).

Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στην παρούσα σχολική μονάδα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (12 άτομα, δηλαδή το 80%) δηλώνουν από 1 έως και 5,6 έτη, ενώ μόνο ένα άτομο δήλωσε υπηρεσία μεταξύ 5.6 και 10,2 ετών και 10,2 και 14,8 ετών (6, 67%) αντίστοιχα. Σε σχέση με τις σπουδές, πέραν του βασικού πτυχίου, όλοι/ες οι συμμετέχοντες (εκτός του ενός ατόμου που δεν έδωσε στοιχεία) ανέφεραν κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου (93,3%), ενώ ένα άτομο ανέφερε κατοχή επιπλέον μεταπτυχιακού τίτλου (6,67%) και τέσσερα άτομα κατοχή διδακτορικού τίτλου (26,7%). Αναφορικά με την επιμόρφωση στη συμβουλευτική, εννέα άτομα απάντησαν ότι έχουν λάβει κάποιου είδους σχετική επιμόρφωση (60%) ενώ 5 άτομα απάντησαν αρνητικά (33,3%). Ως προς τον αριθμό των μαθητών της σχολικής τους μονάδας, η πλειονότητα του δείγματος υπηρετεί σε σχολεία με αριθμό μαθητών στο εύρος από 148 έως 258 (8 άτομα ήτοι 53,3%) ενώ τα υπόλοιπα 6 άτομα δήλωσαν μέγεθος σχολείου στο εύρος 38 έως και 148 μαθητών (40%).

Τέλος, επισημαίνεται ότι ένας/μία συμμετέχων/ουσα δεν δέχθηκε να διατηρηθούν τα δημογραφικά του/της στοιχεία για λόγους εχεμύθειας και εμπιστευτικότητας (6,67%).

3.2 *Ο συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών και η σημαντικότητά του*

Ως προς το ερώτημα που αφορά στη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων/ουσών σε σχέση με τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού ως συμβούλου που καλείται να ανταποκριθεί στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών του, δεκατέσσερις από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν ότι ο συμβουλευτικός ρόλος είναι ιδιαίτερα σημαντικός, γεγονός που δείχνει τη συμφωνία του δείγματος σχετικά με αυτό. Η σημασία του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού συνδέθηκε με το ότι ο εκπαιδευτικός, εκτός του

παιδαγωγικού του ρόλου, ενέχει και τον ρόλο του υποστηρικτή, του διευκολυντή, του συμπαραστάτη και του συμβούλου των μαθητών και των οικογενειών τους.

Η Ε11 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«*Νομίζω πως ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός και πρέπει να αναλαμβάνει και τον ρόλο του υποστηρικτή, του συμπαραστάτη και του συμβούλου των μαθητών - ιδιαίτερα εκείνων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και έχουν περισσότερη ανάγκη - αλλά και των οικογενειών τους*».

Αντίστοιχα, η Ε4 επίσης αναφέρει:

«*Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός καθώς μετά το οικογενειακό περιβάλλον θα είναι ο πρώτος που θα έρθει σε επαφή με τα περισσότερα συναισθήματα των μαθητών/τριών*».

Η σημασία του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού συνδέεται με τις αυξημένες ανάγκες των παιδιών στο σύγχρονο περιβάλλον (σχολικό και εξωσχολικό). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Ε15:

«*Οι συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών είναι μεγάλες και χρειάζονται υποστήριξη στη διαχείριση των φιλικών τους σχέσεων, στις σχέσεις με το άλλο φύλο, στο άγχος των εξετάσεων, στις τεχνικές μελέτης και στον επαγγελματικό προσανατολισμό. Επίσης, κάποια παιδιά παρουσιάζουν πρόβλημα συμπεριφοράς, δυσκολεύονται να πειθαρχήσουν στους κανόνες του σχολείου και έχουν παραβατική συμπεριφορά. Τέλος, υπάρχουν μαθητές που αντιμετωπίζουν οικογενειακά προβλήματα, π.χ. συγκρούσεις με οικογένεια, πένθος κτλ.*».

Επιπρόσθετα, τέσσερις ερωτηθέντες συνδέουν τη σημασία του συμβουλευτικού ρόλου των εκπαιδευτικού παράλληλα με τα παραπάνω, και με τις αυξημένες ανάγκες για εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα σχολικής συμβουλευτικής. Χαρακτηριστικά, η Ε1 αναφέρει:

«*Είναι πάρα πολύ σημαντικός ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού και καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να ήταν εκπαιδευμένοι, καταρτισμένοι και στον τομέα της συμβουλευτικής. Δεν αρκεί η κατάρτιση στο γνωστικό μέρος, η οποία σαφώς είναι απαραίτητη, χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να έχει γνώσεις και δεξιότητες πάνω στη συμβουλευτική ειδικά σήμερα που οι συναισθηματικές, κοινωνικές, και επαγγελματικές ανάγκες των μαθητών είναι τεράστιες*».

Η ιδιαίτερη σημασία του συμβουλευτικού ρόλου ειδικά στα σχολεία ειδικής αγωγής υπογραμμίζεται από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτά, δεδομένων των αυξημένων αναγκών των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε αυτά. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της Ε8, η οποία αναφέρει:

«*Ο συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών έχει τεράστια σημασία στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου και ιδιαίτερα στον ευαίσθητο τομέα της ειδικής αγωγής. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, και κυρίως οι νέοι, έχουν επίγνωση αυτής της πραγματικότητας*».

Ωστόσο, υπήρξε και ένας εκπαιδευτικός που δεν αναφέρθηκε στον συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, θεωρώντας ότι η αποστολή του εκπαιδευτικού είναι η διδασκαλία, η μεταβίβαση γνώσεων και η επιτήρηση της εφαρμογής ενός πλαισίου κανόνων ώστε να λειτουργεί εύρυθμα το σχολικό πλαίσιο, ενώ η συμβουλευτική, όπως παραθέτει παρακάτω θα έπρεπε να ασκείται μόνο από ειδικούς. Όπως αναφέρει ο Ε14:

«*Για να είμαι ειλικρινής, δεν ξέρω εάν ο ρόλος μου σ' αυτόν τον τομέα είναι συμβουλευτικός, όσο παιδαγωγικός δηλαδή διαμορφωτικός και παρεμβατικός. Υπάρχει δηλαδή ένα υποχρεωτικό πλαίσιο που παλιά το ονομάζαμε κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα*».

Κατά συνέπεια προκύπτει ότι το 93,3% των συμμετεχόντων/ουσών θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικό τον συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ενώ ένας συμμετέχων διαφωνεί ως προς το ότι θεωρεί τον ρόλο του εκπαιδευτικού παιδαγωγικό και διδακτικό, παρά συμβουλευτικό (6,7%).

Στο επόμενο ερώτημα που αφορά στους λόγους για τους οποίους ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός, το 93,3% που απάντησε θετικά σε σχέση με τη σημασία του ρόλου αυτού αποδέχεται εν γένει όλους τους λόγους[31] που τέθηκαν στο σχετικό διευκρινιστικό ερώτημα. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της Ε1:

«*Για όλους τους παραπάνω λόγους. Η συμβουλευτική βοηθά σε ζητήματα πειθαρχίας καθώς ο εκπαιδευτικός χτίζει καλή σχέση με τον μαθητή και γίνεται πρότυπο και πρόσωπο αναφοράς για αυτόν. Η συναισθηματική υποστήριξη που παρέχεται στον μαθητή σίγουρα βοηθά στην βελτίωση της συμπεριφοράς και την τήρηση των κανόνων. Βοηθά και στην βελτίωση της αυτό-εικόνας του μαθητή, της αυτοεκτίμησής του. Και σίγουρα αυτό τον βοηθά να επιτύχει και ακαδημαϊκά καθώς γίνεται πρότυπο ο εκπαιδευτικός και του δίνει κίνητρο να του μοιάσει, να γίνει καλύτερος. Η συμβουλευτική βελτιώνει τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και με το άλλο φύλο. Γενικώς, βελτιώνεται το μαθησιακό περιβάλλον, δημιουργείται καλό κλίμα και λειτουργούν πιο θετικά και οι δυο πλευρές με την παροχή συμβουλευτικής*».

Η Ε5, συμπληρώνει σχετικά με τη σχέση του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού με την ακαδημαϊκή επίδοση:

«*Και στην τυπική εκπαίδευση αλλά και στην ειδική αγωγή η συμβουλευτική βοηθά στη βελτίωση της αυτό-εικόνας του μαθητή, στη διαχείριση των συναισθημάτων του, στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και εν γένει στην ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, βοηθά στην δημιουργία καλού*

31Ερωτήσεις διερεύνησης που τέθηκαν: α. Βοηθά σε ζητήματα πειθαρχίας; β. Βελτιώνει την αυτό-εικόνα του μαθητή; γ. Βελτιώνει την ικανότητα του μαθητή να επιτυγχάνει ακαδημαϊκά; δ. Βοηθά τον μαθητή να έχει καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους του; ε. Πώς διαμορφώνεται το μαθησιακό περιβάλλον όταν ικανοποιούνται οι κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών; στ. Άλλοι λόγοι.

μαθησιακού περιβάλλοντος με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η επίδοση στα μαθήματα σε πολλές περιπτώσεις».

Η Ε12 συμφωνεί ως προς αυτό : «…*Το μαθησιακό περιβάλλον βελτιώνεται ως προς την επίδοση αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών, καθώς προσεγγίζονται τα σημαντικά ζητήματα που τους απασχολούν και αν μη τι άλλο αισθάνονται πως κάποιος είναι εκεί για να τους ακούσει, να τους βοηθήσει να λύσουν τα προβλήματά τους. Οι καλύτερες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς βοηθούν στη βελτίωση του μαθησιακού κλίματος*».

Επιπλέον, η Ε9 συμπληρώνει τη δυνατότητα καλλιέργειας της ενσυναίσθησης στους μαθητές μέσω της δράσης του εκπαιδευτικού μέσα από αυτό το ρόλο:

«*Ο εκπαιδευτικός θεωρώ πως είναι σημαντικός (από κοινού με τους γονείς) για την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης των μαθητών, τη βελτίωση της αυτό-εικόνας τους και τη βοήθεια της κοινωνικοποίησής τους. Πέρα από το διδακτικό κομμάτι, θεωρώ ότι είναι σημαντική η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης*».

Σημαντική είναι και η παρατήρηση του Ε10 σχετικά με τη θετική επίδραση του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού στην απόκτηση πειθαρχίας ως ένα σημείο:

«…*Ως ένα σημείο βοηθά στα ζητήματα πειθαρχίας, αλλά αυτό εξαρτάται και από την προσωπικότητα του κάθε μαθητή, διότι μερικοί από αυτούς είναι εκτός κάθε ελέγχου και δεν παίρνουν από λόγια*».

Είναι σαφές από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών ότι εν γένει οι λόγοι που ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού έχει τόση σημασία, ιδιαίτερα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, είναι πολλοί και αφορούν σε πολλαπλές διαστάσεις της σχολικής ζωής.

Ωστόσο, σε αντίθεση με την πλειοψηφία, όπως και στο προηγούμενο ερώτημα, ένας από τους συμμετέχοντες, συνδέει τους λόγους αυτούς περισσότερο με την παιδαγωγική λειτουργία και ρόλο του εκπαιδευτικού, συνεχίζοντας από την αντίστοιχη του τοποθέτηση στο πρώτο ερώτημα του άξονα. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«*Δεν είμαι σε θέση να εκτιμήσω τη σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού σ' αυτόν τον τομέα, κυρίως γιατί μάλλον δεν τον θεωρώ συμβουλευτικό. Ο εκπαιδευτικός υποχρεωτικά εφαρμόζει ένα δοσμένο πλαίσιο κανόνων λειτουργίας. Συμβάλλει έτσι στην εμπέδωση της σχολικής πειθαρχίας. Όσο για την αυτοεικόνα του μαθητή, υποθέτω ότι με τις παρατηρήσεις και τη βαθμολογία του μπορεί εν δυνάμει να συμβάλει και σ' αυτό. Σε ό,τι αφορά τις καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους και πάλι υπό προϋποθέσεις η ίδια η σχολική ζωή προσφέρει αυτή τη δυνατότητα. Τέλος, το μαθησιακό περιβάλλον ευνοείται όταν υπάρχει δεκτικότητα από πλευράς του μαθητή και ένα υγιές και ασφαλές σχολικό περιβάλλον με το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, κοινώς όταν το μάθημα διεξάγεται απρόσκοπτα*».

Σε σχέση με τις ανάγκες των μαθητών για συμβουλευτική, εν γένει η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών (πλην του Ε14) τις επικεντρώνει σε τέσσερις βασικούς

άξονες: οικογενειακές σχέσεις, σχέσεις με συνομηλίκους και ένταξη στη σχολική κοινότητα, επαγγελματικός προσανατολισμός και διαπροσωπικές σχέσεις.

Χαρακτηριστικές οι απαντήσεις των Ε1 και Ε15:

«*Κυρίως ζητήματα οικογενειακά (διαζύγια, συγκρούσεις γονέων-παιδιών ειδικά στην εφηβεία), προβλήματα στις σχέσεις με συνομηλίκους και ο επαγγελματικός προσανατολισμός*».

«*Η διαχείριση των σχέσεων με συνομηλίκους, οικογενειακές συγκρούσεις, το μεγάλο άγχος των εξετάσεων, η διαχείριση των συναισθημάτων, η σχέση με το άλλο φύλο, ο επαγγελματικός προσανατολισμός*».

Παράλληλα, από δύο άτομα αναφέρεται η οργάνωση των σχολικών δραστηριοτήτων και εργασιών, όπως αναφέρει η Ε12:

«*…οργάνωση του διαβάσματος, μέθοδοι διαβάσματος…*»

Παραμένοντας στις απαντήσεις της Ε12, γίνεται αναφορά στον σύμβουλο σχολικής ζωής, έναν θεσμό που προβλέπει καθήκοντα τα οποία ανατίθενται σε εκπαιδευτικό, ο οποίος διαθέτει προσόντα στη σχολική συμβουλευτική. Ωστόσο, ούτε ο σύμβουλος σχολικής ζωής μπορεί να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις ψυχοκοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, λόγω της περιπλοκότητάς τους, της αδυναμίας ανταπόκρισης ενός συμβούλου στις ποικίλες ανάγκες πολυάριθμων μαθητών, αλλά και της ελλιπούς επιμόρφωσης σε πολλές περιπτώσεις. Επισημαίνεται η ανάγκη στελέχωσης των σχολικών μονάδων από ψυχολόγους, ενώ για τα ΕΠΑ.Λ. για τα οποία προβλέπεται η παρουσία ψυχολόγου λόγω των αυξημένων αναγκών, επισημαίνονται προβλήματα όπως η καθυστέρηση στις προσλήψεις, ο μεγάλος αριθμός μαθητών αλλά και η μη πρόβλεψη στελέχωσης όλων των επαγγελματικών λυκείων. Χαρακτηριστικά, αναφέρει:

«*Ο θεσμός του συμβούλου σχολικής ζωής είναι πολύ σημαντικός, καθώς ανατίθεται σε εκπαιδευτικό με σπουδές και εμπειρία στη συμβουλευτική ο ρόλος αυτός. Στο σχολείο μας ο σύμβουλος, πέρα από τα παραπάνω, έχει αναλάβει και τη διαχείριση των συγκρούσεων και ρατσιστικών συμπεριφορών απέναντι σε αλλοδαπούς μαθητές. Βέβαια είναι πολύ βαρύ το έργο αυτό για τον εκπαιδευτικό, πρέπει να υπάρχει ψυχολόγος σε κάθε σχολείο. Ο θεσμός του ψυχολόγου για τα ΕΠΑ.Λ είναι σημαντικός αλλά πολλές φορές δεν στελεχώνονται όλα τα ΕΠΑ.Λ. με ψυχολόγο ή αργούν να τους προσλάβουν και έρχονται στο μέσον της σχολικής χρονιάς ή και πιο μετά. Η παρουσία ψυχολόγου από την αρχή της χρονιάς βοηθάει πάρα πολύ τα παιδιά σε όλα τα παραπάνω ζητήματα».*

Τέλος, σε πλήρη συνάφεια και με τις απαντήσεις του σε προηγούμενα ερωτήματα, ένας συμμετέχων δήλωσε ότι σε σχέση με τις ανάγκες των μαθητών του για συμβουλευτική «*Αυτό δεν είμαι σε θέση να το γνωρίζω*».

Σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της παροχής συμβουλευτικής στους μαθητές, το δείγμα συμφωνεί σε ποσοστό 93,3% (14 στα 15 άτομα) ότι αυτό είναι το ζητούμενο από τους εκπαιδευτικούς-συμβούλους αλλά και τις κοινωνικές υπηρεσίες των σχολείων. Ωστόσο, οι περισσότεροι συμμετέχοντες τονίζουν τη μειωμένη

αποτελεσματικότητα στις μονάδες υπηρεσίας τους λόγω της έλλειψης ειδικού προσωπικού και της ανεπαρκούς ή έλλειψης παντελούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Ε1:

«*Το σχολείο που υπηρετώ είναι ειδικό και έχει την τύχη να στελεχώνεται από πολυάριθμο προσωπικό (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, φυσιοθεραπευτής, λογοθεραπευτής). Σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης που ήμουν παλιότερα δεν υπήρχε καμία βοήθεια, μόνος ο εκπαιδευτικός αντιμετώπιζε αυτά τα ζητήματα. Ακόμη και τώρα που έχουμε αρκετή βοήθεια, οι εκπαιδευτικοί των βασικών μαθημάτων λόγω των πολλών ωρών που περνούν με τα τμήματα αναλαμβάνουν σημαντικό κομμάτι της συμβουλευτικής, είναι πιο κοντά στα παιδιά και δημιουργούν περισσότερο οι ίδιοι σχέσεις εμπιστοσύνης με τα παιδιά παρά τα παιδιά με τους ψυχολόγους*».

Ενώ, ή Ε4 συμπληρώνει ως προς αυτό:

«*Δυστυχώς αρκετές φορές εξαρτάται από την ειδικότητα που είναι διαθέσιμη στο σχολείο και την επιστημονικότητά της. Ευτυχώς τα Ε. Ε. Ε. Ε. Κ έχουν κοινωνική λειτουργό και ψυχολόγο*».

Και η Ε5 συμφωνεί:

«*Πολύ σημαντική όταν γίνεται με συνετό τρόπο από εξειδικευμένους επιστήμονες και επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς. Μόνο αν έχω λάβει σωστή επιμόρφωση σύμφωνα με τα δεδομένα της εποχής μου μπορώ να κατευθύνω σωστά επαγγελματικά. Νομίζω πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τον χρόνο ή την επιμόρφωση να αναλάβουν και αυτόν τον ρόλο του επαγγελματικού προσανατολισμού, χρειάζεται η συνεργασία με φορείς και ειδικούς. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν θετικά στα πιο διαπροσωπικά ζητήματα των παιδιών, τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές τους και την κοινωνικοποίησή τους καθώς περνούν πολλές ώρες με τα παιδιά και αναπτύσσουν σχέση εμπιστοσύνης*».

Είναι σαφές, ότι το δείγμα θεωρεί ότι η παροχή συμβουλευτικής μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές, ωστόσο θα πρέπει να παρέχεται πρωτίστως από ειδικούς ή τουλάχιστον από εκπαιδευτικούς που έχουν λάβει τη σχετική επιμόρφωση.

Σε σχέση με τη διερεύνηση των γνώσεων των συμμετεχόντων/ουσών για τον συμβουλευτικό τους ρόλο και τη λειτουργία των συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι με την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής που εφαρμόζουν και επιθυμούν περαιτέρω επιμόρφωση. Η Ε2 ως προς αυτό αναφέρει, ότι προσπαθεί να ανταποκριθεί στον ρόλο αυτό βάσει εμπειρίας:

«*Γνωρίζω κυρίως από εμπειρία, δεν έχω σχετική επιμόρφωση*».

Οι έχοντες επαρκή επιμόρφωση είναι λίγοι και αναφέρουν σχετικά, όπως η Ε3:

«*Ναι, έχω σχετική επιμόρφωση (διδακτορικό στη σχολική συμβουλευτική). Γνωρίζω σχετικά με τον συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού και ποιες αρμοδιότητες έχουν οι συμβουλευτικές υπηρεσίες στα σχολεία, κυρίως στα ειδικά όπου και υπηρετώ. Η παροχή συμβουλευτικής στο σχολείο στοχεύει στην ανάπτυξη*

δεξιοτήτων (δεξιότητες μελέτης, ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, διαχείρισης συναισθημάτων κλπ.), με στόχο την τόνωση της αυτοεκτίμησης και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων αλλά και την ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών σε τυχόν προβλήματά τους και την ενημέρωση σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό και τον αποτελεσματικό σχεδιασμό του μέλλοντος των μαθητών».

Σχετικά με τον ρόλο της συμβουλευτικής στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και σε σχέση με τις σχετικές διευκρινιστικές ερωτήσεις που τέθηκαν[32], η πλειοψηφία του δείγματος απαντά θετικά στο σύνολο αυτών. Ωστόσο, ορισμένοι/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εμβαθύνουν στο ερώτημα, εστιάζοντας σε διαφορετικά σημεία. Ένα από αυτά αναφέρεται και στην ανίχνευση του στυλ μάθησης των μαθητών μέσω της συμβουλευτικής με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσης. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Ε4:

«…Χρειάζεται συμβουλευτική και σχετικά με τα στυλ μάθησης του κάθε μαθητή…».

Ωστόσο, το ζήτημα στο οποίο εστιάζουν αρκετοί/ες συμμετέχοντες/ουσες αφορά στον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών και τη διερεύνηση των πεδίων των ενδιαφερόντων και δυνάμεων τους με σκοπό τον σωστό επαγγελματικό προσανατολισμό. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Ε7:

«*Η αναζήτηση από κοινού των ενδιαφερόντων, των ταλέντων και των κλίσεων του μαθητή και ο σωστός επαγγελματικός προσανατολισμός βελτιώνει τη σχολική επίδοση. Επίσης, το ενδιαφέρον για τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες τους και η ψυχολογική υποστήριξη επίσης δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μάθηση*».

Η παραπάνω είναι μία άποψη με την οποία συμφωνεί και ο/η Ε8, συμπληρώνοντας:

«*Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί δεν ασχολούνται ιδιαίτερα με τα παραπάνω, λόγω έλλειψης γνώσεων και δεξιοτήτων. Ειδικά ο επαγγελματικός προσανατολισμός είναι εκτός των γνώσεών τους και συνήθως προσκαλούνται ειδικοί από το Κ.Ε.Σ.Υ. για να ενημερώσουν τους μαθητές. Στο μάθημα του Σ.Ε.Π. γίνεται επίσης ενημέρωση για τις επαγγελματικές προοπτικές των εργαστηρίων που λειτουργούν στο σχολείο μου, όχι όμως για άλλα επαγγέλματα*».

Ο Ε14 αναφέρεται αρνητικά ως προς τον ρόλο και το αποτέλεσμα της παροχής συμβουλευτικής στους μαθητές : «*Δεν έχω διαπιστώσει κάποιο απτό αποτέλεσμα ως τώρα*».

Τέλος, σε σχέση με τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα συμβουλευτικής και την επάρκεια αυτής, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, αναδεικνύουν σαφέστατα την πρώτη, με μόνη εξαίρεση την απάντηση του Ε14 που αναφέρει χαρακτηριστικά:

32Συμβάλλει στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών:
-η αποδοχή του μαθητή από τον σύμβουλο;
- η επιβεβαίωση της περιοχής ενδιαφερόντων του μαθητή;
- η συμβουλευτική πάνω στα στυλ μάθησης;
- η συμβουλευτική στον επαγγελματικό προσανατολισμό

«*Αλλά δε θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει υπεύθυνα έναν τέτοιον ρόλο*».

Οι απαντήσεις των υπολοίπων σε σχέση με την επάρκεια της επιμόρφωσης δείχνουν μια σαφή διαφοροποίηση μεταξύ αυτών που έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση (και οι οποίοι/ες απαντούν ότι τη θεωρούν εν γένει επαρκή) και αυτών που δεν έχουν λάβει επιμόρφωση (που τη θεωρούν ανεπαρκή), κατά τα αντίστοιχα ποσοστά που αναφέρονται και στα δημογραφικά στοιχεία.

4. Συζήτηση

Από τη συνολική θεώρηση των επιμέρους ευρημάτων προκύπτουν συγκεκριμένες διαπιστώσεις αναφορικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως συμβούλων των μαθητών τους και η σημαντικότητά του, οι οποίες αναλυτικότερα παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τη σημαντικότητα του συμβουλευτικούς τους ρόλου, σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες (14) απάντησαν ότι ο συμβουλευτικός τους ρόλος είναι ιδιαίτερα σημαντικός και μάλιστα επεσήμαναν ότι ο εκπαιδευτικός, εκτός του παιδαγωγικού του ρόλου, έχει και τον ρόλο του υποστηρικτή, του διευκολυντή, του συμπαραστάτη και του συμβούλου των μαθητών και των οικογενειών τους, ειδικά στην εποχή μας κατά την οποία οι μαθητές αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις και ανάγκες στο σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον. Το εύρημα αυτό της έρευνάς μας συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σημασία της συμβουλευτικής την οποία θεωρούν σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Orenge, 2011˙ Comfort & Uchei, 2018˙ Cooper et al., 2005˙ Cooper, 2009˙ Μόσχου, 2009˙ Μάστορας & Μπακαλής, 2008˙ Μπρίζα, 2013˙ Ψαρολογάκη, 2018). Ωστόσο, το εύρημα αυτό διαφωνεί με τα ευρήματα σχετικών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία μικρή μερίδα εκπαιδευτικών χαρακτηρίζουν τη συμβουλευτική ανούσια και περιττή, καθώς μπορεί να γίνει κατάχρηση από τους μαθητές, δεν προβλέπεται χρόνος στο πλαίσιο των πιεστικών απαιτήσεων των Αναλυτικών Προγραμμάτων και κάποιοι δεν γνωρίζουν τις αρχές, το περιεχόμενο και τις πρακτικές για την εφαρμογή της συμβουλευτικής (Cooper et al., 2005˙ Cooper, 2009˙ Μπρίζα, 2013˙ Ψαρολογάκη, 2018). Μία παράμετρος που τονίζεται, επίσης, στις σχετικές έρευνες είναι η εξάρτηση των θετικών ή αρνητικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβουλευτική από την εργασιακή ικανοποίηση που λαμβάνουν καθώς και τον βαθμό της επιστημονικής επάρκειάς τους (Μόσχου, 2009). Τέλος, το εύρημα αυτό της έρευνάς μας διαφωνεί με τα στοιχεία σχετικών ερευνών, με βάση τα οποία υπάρχει ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν αναγνωρίζουν την συμβουλευτική διάσταση του ρόλου τους, και θεωρούν, λανθασμένα, ότι η συμβουλευτική περιορίζεται στην παροχή συμβουλών (Lang, 1999˙ Montgomery, 2001˙ Cooper et al., 2005).

Ως προς τους λόγους σημαντικότητας του συμβουλευτικού τους ρόλου, όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι αυτοί συνδέονται άρρηκτα με την ίδια την

εκπαιδευτική διαδικασία, Οι λόγοι αυτοί είναι πολλοί, αντιστοιχούν στους σκοπούς της συμβουλευτικής όπως καταγράφονται στις σχετικές ερευνητικές εργασίες και συνίστανται στη βελτίωση της αυτοεικόνας του μαθητή και της ακαδημαϊκής επίδοσης, στην απόκτηση πειθαρχίας, στη διαμόρφωση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, στην οικοδόμηση υγιών σχέσεων με το άλλο φύλο, στη διαχείριση των συναισθημάτων τους και δύσκολων οικογενειακών καταστάσεων καθώς και στον επαγγελματικό προσανατολισμό. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα στοιχεία και άλλων σχετικών ερευνών (Kiptui, 2016· Περσίδου, 2010· Gillespie, 2008· Ndirangu, 2007· Μόσχου, 2009· Dimakos, 2006· Cooper et al., 2005· Ζήλου-Καρδάτου, 2006· Τσαπρούνης, 2002· Baginsky, 2003· Freely, 2002). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής της έρευνάς μας επισημαίνουν τη σημασία της παροχής συμβουλευτικής ειδικά στον ευαίσθητο τομέα της ειδικής αγωγής, η οποία στα σχολεία που υπηρετούν παρέχεται σε πιο ικανοποιητικό βαθμό, καθώς ο εκπαιδευτικός υποστηρίζεται στο έργο του από ειδικό επιστημονικό προσωπικό. Η αντίληψη των αυστηρά διακριτών ρόλων μεταξύ εκπαιδευτικών και συμβούλων με αιτίες την έλλειψη χρόνου, τον εργασιακό φόρτο και την επιστημονική ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού στη συμβουλευτική εκφράστηκε ως μειονοτική άποψη στην παρούσα έρευνα αλλά και σε άλλες σχετικές έρευνες (Comfort & Uchei, 2018).

Σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών τους για συμβουλευτική υποστήριξη, η πλειονότητα των ερωτηθέντων δήλωσε ότι ο συμβουλευτικός τους ρόλος συνδέεται με τις αυξημένες ανάγκες των μαθητών τους σήμερα, ένα στοιχείο με το οποίο συμφωνούν και άλλες σχετικές έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες ενώ οι ανάγκες των μαθητών είναι αυξημένες στο νέο διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον (Gillespie, 2008· Kiptui, 2016· Tatar & Bekerman, 2009· Kouni & Koutsoukos, 2019· Mau, Bilkos & Fouad, 2011· Daniels, 2013· Ψαρολογάκη, 2018· Μόσχου, 2009) είναι μικρή αναλογικά η υποστήριξη από τις συμβουλευτικές υπηρεσίες των σχολείων τους. Συγκεκριμένα, ως προς τις ανάγκες των μαθητών για παροχή συμβουλευτικής υποστήριξής τους, η πλειονότητα των ερωτηθέντων απάντησε πως είναι πολλές και ποικίλες και τις επικεντρώνει σε τέσσερις βασικούς άξονες: τις οικογενειακές σχέσεις, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ένταξη στη σχολική κοινότητα και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Ως λιγότερο σημαντική ανάγκη αναφέρθηκε το άγχος των εξετάσεων ως ανάγκη για συμβουλευτική καθώς και η βοήθεια ως προς τις τεχνικές μελέτης με σκοπό να κατακτηθεί η αυτονομία στη μάθηση. Τα ευρήματα αυτά της παρούσας εργασίας συμφωνούν με τα πορίσματα των σχετικών ερευνών (Kouni & Koutsoukos, 2019· Kiptui, 2016· Daniels, 2013· Gillespie, 2008· Ndirangu, 2007,) τα οποία προβάλλουν ως ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών για συμβουλευτική την παραβατική συμπεριφορά, τα προβληματικά οικογενειακά περιβάλλοντα, τη διαχείριση των συναισθημάτων, το πένθος στην οικογένεια, τη χρήση ουσιών, τις σχέσεις με συνομηλίκους και με το άλλο φύλο, τη διαχείριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Φάσμα του αυτισμού, σύνδρομο Asperger's, παιδιά με ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα, χαρισματικά

παιδιά), την κακοποίηση, το άγχος της σχολικής ζωής και των εξετάσεων καθώς και τον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Ως προς την αποτελεσματικότητα της παροχής συμβουλευτικής στους μαθητές, οι περισσότεροι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι αυτή εφαρμόζεται μη συστηματικά ή καθόλου και επισημαίνεται η μειωμένη αποτελεσματικότητά της λόγω έλλειψης ειδικού προσωπικού και ανεπαρκούς ή/και παντελούς έλλειψης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δήλωσαν περιορισμένη και αποσπασματική συνεργασία των σχολείων με ειδικούς στον επαγγελματικό προσανατολισμό, ανεπαρκή επιμόρφωση των ίδιων και κυρίως όσων διδάσκουν το μάθημα του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού και ανεπαρκή σχεδιασμό σε επίπεδο σχολικής μονάδας ως προς την υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικού προσανατολισμό και αυτό είναι ένα εύρημα το οποίο συμφωνεί και με τα στοιχεία άλλων συναφών ερευνών (Esuabana & Petters, 2018˙ Orenge, 2011˙ Mikaye, 2012˙ Ibrahim et al., 2014˙ Daniels, 2013˙˙Mau, Bilkos & Fouad, 2011˙ Kiptui, 2016). Επιπρόσθετα, το εύρημα αυτό της έρευνάς μας συμφωνεί εν μέρει και με τα ευρήματα σχετικών ερευνών με βάση τα οποία υπάρχει ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών οι οποίοι εκφράζουν αρνητικές απόψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής και την ένταξη των συγκεκριμένων υπηρεσιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Lang, 1999˙ Montgomery, 2001˙ Cooper et al., 2005). Επίσης, το εύρημα αυτό της έρευνάς μας συμφωνεί εν μέρει και με τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Howieson & Semple, 2000˙ Tatar, 1998), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως δεν αναπτύσσουν επαρκή επαφή με τους μαθητές τους λόγω έλλειψης χρόνου, χώρου και κατάρτισης με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνονται επαρκώς ή ακόμη και καθόλου στις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών τους. Ακόμα, σε σχετική έρευνα τονίζονται οι κίνδυνοι κατάχρησης του συστήματος συμβουλευτικής από τα παιδιά με σκοπό τις απουσίες από τα μαθήματα καθώς και ο κίνδυνος στιγματισμού τους (Baginsky, 2003).

5. Συμπεράσματα

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και την ανάλυση που προηγήθηκε μπορούμε να διατυπώσουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Αναφορικά με τη σημαντικότητα της συμβουλευτικής, οι συμμετέχοντες σχεδόν στο σύνολό τους απάντησαν ότι ο συμβουλευτικός ρόλος τους είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Σύμφωνα με το δείγμα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί ως υποστηρικτής, συμπαραστάτης και σύμβουλος των μαθητών και των οικογενειών τους, ειδικά στην εποχή μας κατά την οποία οι μαθητές αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις και ανάγκες στο σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον.

Επιπρόσθετα, ως προς τους λόγους σημαντικότητας της συμβουλευτικής,σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν τη συμβουλευτική σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς χωρίς αποτελεσματική συμβουλευτική τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και σε επίπεδο θεραπείας

μειώνονται σημαντικά οι πιθανότητες της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων. Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι λόγοισυνδέονται άρρηκτα με την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλουν στη βελτίωση της αυτό-εικόνας του μαθητή και της ακαδημαϊκής του επίδοσης, στην απόκτηση πειθαρχίας, στη διαμόρφωση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, στην οικοδόμηση υγιών σχέσεων με το άλλο φύλο, στη διαχείριση των συναισθημάτων τους και δύσκολων οικογενειακών καταστάσεων καθώς και στον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Επίσης, σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών/τριών για συμβουλευτική υποστήριξη, η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων αναγνωρίζουν πως οφείλουν να λειτουργούν ως υποστηρικτές, συμπαραστάτες και σύμβουλοι των μαθητών και των οικογενειών τους ειδικά στην εποχή μας που χαρακτηρίζεται από κοινωνικές αλλαγές, αλλαγές στις αξίες και στην οικογένεια, πολυπολιτισμικότητα, τη διεθνή τάση για συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με την θέσπιση αντίστοιχων πολιτικών και περισσότερο πολυδιάστατες κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών εν γένει. Συγκεκριμένα, σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών για παροχή συμβουλευτικής υποστήριξής τους, η πλειονότητα των ερωτηθέντων απάντησε πως είναι πολλές και ποικίλες και τις επικεντρώνει σε τέσσερις βασικούς άξονες: τις οικογενειακές σχέσεις, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ένταξη στη σχολική κοινότητα και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Ως λιγότερο σημαντική ανάγκη αναφέρθηκε το άγχος των εξετάσεων ως ανάγκη για συμβουλευτική καθώς και η βοήθεια ως προς τις τεχνικές μελέτης με σκοπό να κατακτηθεί η αυτονομία στη μάθηση.

Σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της παροχής συμβουλευτικής υποστήριξης στους μαθητές τους,οι περισσότεροι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι αυτή εφαρμόζεται μη συστηματικά ή καθόλου και επισημαίνεται η μειωμένη αποτελεσματικότητά της λόγω έλλειψης ειδικού προσωπικού και ανεπαρκούς ή/και παντελούς έλλειψης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Με βάση τα παραπάνω συμπεράσματα θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε κάποιες προτάσεις, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια. Η ανάδειξη και ενίσχυση του συμβουλευτικού ρόλου των εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών, οι οποίοι πρέπει να κατανοήσουν τη σημασία της συμβουλευτικής και της άρρηκτης σύνδεσής της με το εκπαιδευτικό έργο και τους μαθησιακούς στόχους. Επίσης, σημαντική είναι και η ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των διευθυντών/ντριώνκαι των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της συνεργασίας των σχολείων με τα περιφερειακά κέντρα συμβουλευτικής και άλλους εξωτερικούς φορείς ώστε να υλοποιούνται δράσεις και οι μαθητές να υποστηρίζονται επαρκώς.Ακόμα, είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριών στη συμβουλευτική μέσω της υλοποίησης προγραμμάτων, που θα οργανώνονται και θα εντάσσονται συστηματικά στον κεντρικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό.Επίσης, η στελέχωση όλων των σχολείων με επιστημονικό προσωπικό – σχολικούς ψυχολόγους, κοινωνικούς

λειτουργούς, άλλες ειδικότητες θεραπευτών – ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες όλων των μαθητών, η παροχή οικονομικών πόρων σε κάθε σχολείο, ώστε να υλοποιούνται δράσεις σχετικά με τη συμβουλευτική και τέλος,η παροχή εξοπλισμού, χώρου και υλικού για την εφαρμογή της συμβουλευτικής στα σχολεία.

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας ανέδειξε πτυχές, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για περαιτέρω έρευνα. Συγκεκριμένα, προτείνεται η διενέργεια περαιτέρω ερευνών μεγαλύτερης εμβέλειας σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού με την ίδια προβληματική. Επιπρόσθετα, προτείνεται η διεξαγωγή ερευνών με μικτή μεθοδολογία για λόγους τριγωνοποίησης των αποτελεσμάτων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης καθώς και στο ιδιαίτερο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ειδικής αγωγής. Η διερεύνηση των αντιλήψεων όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, μαθητών, εκπαιδευτικής ηγεσίας, γονέων κ.ά.) με την εφαρμογή της συμβουλευτικής στα σχολεία, αποτελεί ένα πεδίο έρευνας ανοικτό για τους ερευνητές του χώρου, ιδιαίτερα, για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Τέλος, στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας περιλαμβάνονται η χρήση μονοδιάστατης προσέγγισης του θέματος (χρήση μόνο ποιοτικής μεθόδου), ο γεωγραφικός περιορισμός, το μικρό δείγμα, μη ύπαρξη δυνατότητας για δια ζώσης διεξαγωγής των συνεντεύξεων λόγω της πανδημίας, η εστίαση στη διερεύνηση των αντιλήψεων μόνο των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Βιβλιογραφία

Baginsky, W. (2003). *Counselling in Schools: A Survey of the Views of School Staff and Pupils in Northern Ireland*. London: NSPCC.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education.* 5th Edition. London: Routledge Falmer. http://dx.doi.org/10.4324/9780203224342

Comfort, W. A. &Uchei, N. O. (2018). Teachers' Perception of Counsellors' Role and Students' Academic Performance in Public Secondary Schools in Rivers State. *International Journal of Innovative Education Research 6*(4), 79-92.

Cooper, M., Hough, M., & Lound C. (2005). Scottish secondary school teachers' attitudes towards, and conceptualizations of, counselling. *British Journal of Guidance and Counselling, 33* (2), 199-211.

Cooper, M. (2009). Counseling in UK secondary schools: A comprehensive review of audit and evaluation data. *Counseling and Psychotherapy Research*, *9* (3), 137 – 150.

Δημητρόπουλος, Ε. (1992). Ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως δάσκαλος και λειτουργός συμβουλευτικής: δυο προβλήματα, μια λύση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 22-23, 51-62.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2000). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Συμβουλευτική – Προσανατολισμός.*Τόμος Α΄ (γ΄ εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Daniels, D. (2013). *The role of school councellors in supporting teaching and learning in schools in the Western Cape*. (Master's thesis). University of the Western Cape. Ανακτήθηκε στις 20/5/2021 από https://etd.uwc.ac.za/handle/11394/3244

Dimakos, I. (2006). The attitudes of Greek Teachers and Trainee Teachers Towards the Development of School Psychological and Counselling Services, *School Psychology International,27*, 415.

Esuabana, B. S. & Petters, S. J. (2018). Emerging Trends of Counselling for Sustainable Development among Students and Teachers of Secondary Schools in Southern Senatorial District of Cross River State, Nigeria. *Journal of Education, Society and Behavioural Science,27* (3), 1-12.

Fox, C.L. & Butler, I. (2007). If you don't want to tell anyone else you can tell her: Young people's views on school counseling. *British Journal of Guidance & Counselling, 35* (1), 757-762.

Freely, M. (2002). School Days. *Counseling and Psychotherapy Journal*, *13* (10), 8 – 10.

Gerler, E. R., & Herndon, E.Y. (2008). Learning how to succeed academically inmiddle school. *Elementary School Guidance and Counseling,27* (3), 186-197.

Gillespie, A. P. (2008). *Examining the perceptions of American educators on meeting the social and emotional needs of students* (Dissertation). Ball State University. Indiana.

Howieson, C. & Semple, S. (2000). The evaluation of guidance: listening to pupils' views. *British Journal of Guidance & Counseling*, *28* (3), 373 – 387.

Ibrahim, R., Aloka, J.O.P., Wambiya, P. & Rabure, P. (2014). Perceptions on the Role of Guidance and Counselling Programme on Kenyan Secondary School Students' Career Decision Making. *Journal of Educational and Social Research,4* (6). Ανακτήθηκεστις 10/4/2021 από https://www.mcser.org/journal/index.php/jesr/article/view/4096

Κοσμίδου-Hardy, Χ. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική, θεωρία και πρακτική*. Αθήνα: Ασημάκης.

Κοσμόπουλος, Α. (1996). Σύμβουλος και Δάσκαλος: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος.*Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 38-39, 102-109.

Kiptui, K. D. (2016). *Teacher-counsellor and student perceptions on the effectiveness of guidance and counselling services in addressing psycho-social challenges facing students in day secondary schools in the North Rift region of Kenya*. (Master's thesis). Egerton University. Kenya. Ανακτήθηκεστις 10/4/2021 απόhttp://41.89.96.81/handle/123456789/2099

Kouni, Z. &Koutsoukos, M. (2019). The Counseling Role of the Teacher in Greek Secondary Schools: Investigating Students' Attitudes Toward It. *Education Quarterly Reviews,2* (3), 629-642. Ανακτήθηκε στις 5/4/2021 από https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3457364

Lang, P. (1999). Counseling, counseling skills and encouraging pupils to talk: clarifying and addressing confusion. *British Journal of Guidance & Counseling, 27* (1), 23 – 33.

Lapan, R.T., Gysbers, N.C. & Petroski G.F. (2001). Helping seventh graders be safe and successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counselling programs. *Journal of Counseling & Development, 79,* 320 – 330.

Loescher, N. W. (2007). *Introduction to Guidance and Counselling in Education: Crisis Counselling in Schools and Colleges.* London: Oxford University Press.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ.(2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Εκπαίδευση.*(γ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2004). Ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων στη Συμβουλευτική Ψυχολογία. *Ψυχολογία*, *11* (4), 497 – 511.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: Πεδίο.

Μάστορα, Β. & Μπακάλη, Σ. (2008). *Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (*Διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Μόσχου, Κ. (2009). *Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την άσκηση του συμβουλευτικού τους ρόλου στο σχολείο* (Διπλωματική εργασία). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ΠΤΔΕ.

Μπρίζα, Ε. (2013). *Αντιλήψεις διδασκόντων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον συμβουλευτικό τους ρόλο προς τους/τις μαθητές/μαθήτριες* (Διπλωματική εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μπρούζος, Α. (1997). Οι μαθητές κρίνουν τους καθηγητές τους ως λειτουργούς συμβουλευτικής: Εμπειρική προσέγγιση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 40-41, 143-161.

Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2001α). Ο ρόλος της σχολικής συμβουλευτικής στην προαγωγή της αποδοχής της διαφορετικότητας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 56-57, 25-41.

Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μυλωνά-Καλαβά, Ν. (1995). Το συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού,* 34-35, 81-88.

Μυλωνά – Καλαβά, Ν. (2001). Παραλληλισμός των αρχών της Συμβουλευτικής με την παγκόσμια αντίληψη αναφορικά με τη διαφορετικότητα και την ισότητα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού,* 58 – 59, 31 – 39.

Mau, W., Bilkos, R., & Fouad, C. (2011). High school students' career plans: The influence of others' expectations. *Professional School Counseling*, *2* (2), 161-166.

McLaughlin, C. (1999). Counseling in schools: looking back and looking forward. *British Journal of Guidance & Counseling, 27* (1),13-22.

Mikaye, D. O. (2012). *Influence of guidance and counselling on students' discipline in public secondary schools in Kabondo Division, Kenya* (Master's thesis). University of Naironi. Kenya. Ανακτήθηκεστις 5/4/2021 από https://ect.uonbi.ac.ke/sites/default/files/cees/education/ect/INFLUENCE%20OF%20GUIDANCE%20AND%20COUNSELLING%20ON%20STUDENTS%E2%80%99%20DISCIPLIN.pdf

Montgomery, W. (2001). Creating culturally responsive, inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children,33* (4), 4–9.

Ndirangu, P. N. (2007). *The influence of guidance and counselling programme on academic performance of selected public secondary school students: A case of Bahati Division, Nakuru District.* (Master's thesis). Egerton University. Kenya. Ανακτήθηκεστις 21/3/2021 απόhttp://41.89.96.81/handle/123456789/1185

Orenge, N. E. (2011). *The status of career guidance and counselling programmes for students in public secondary schools in Nairobi province.* (A research project submitted to the department of Educational Management, Policy and Curriculum Studies). Kenyatta University. Kenya. Ανακτήθηκε στις 5/4/2021 από https://ir-library.ku.ac.ke/bitstream/handle/123456789/7219/Elizabeth%20Nyabonyi%20Orenge.pdf;sequence=1

Περσίδου, Α. (2010). *Ο ειδικός παιδαγωγός στο πλαίσιο της εφαρμογής της ένταξης: Διερεύνηση της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου του* (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 11/1/2021 από http://ikee.lib.auth.gr/record/122824/

Salgong, K.V., Ngumi, O. &Chege, K. (2016). The Role of Guidance and Counseling in Enhancing Student Discipline in Secondary Schools in Koibatek District. *Journal of Education and Practice, 7* (13). Ανακτήθηκε στις 24/3/2021 από https://eric.ed.gov/?id=EJ1102862

Τσαπρούνης, Α. (2002). *Η Συμβουλευτική διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Tatar, M. (1998). Primary and secondary school teachers' perceptions and actions regarding their pupils' emotional lives. *School Psychology International,19* (2), 151 – 168.

Tatar, M. & Bekerman, Z. (2009). School counsellors' and teachers' perceptions of their students' problems: Shared and divergent views. *Counselling and Psychotherapy Research,9* (3), 187 – 192.

Weiten, W. (2021). *Psychology: Themes and variations*. Cengage Learning.

Watkins, M. W., Crosby, E. G., & Pearson, J. L. (2001). *Role of the School Psychologist. Perceptions of School Staff. 22*(1), 64-73. Ανακτήθηκε στις 5/2/2021 από: http://edpsychassociates.com/Papers/RoleSchoolPsych.pdf.

Ζήλου-Καρδάτου, Μ. (2006). *Διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της συμβουλευτικής στην άσκηση του έργου τους.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Zalaquett, C. (2005). Principals' Perceptions of Elementary School Counselors' Role and Functions. *Professional School Counseling, 8*(5), 451-457. Ανακτήθηκε στις 10/6/2021 από http://www.jstor.org/stable/42732488

Ψαρολογάκη, Ε. (2018). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου τους* (Διπλωματική Εργασία). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Αντιλήψεις γονέων μαθητών με χρόνια νοσήματα σχετικά με τον ρόλο του σχολείου στο νοσοκομείο στην εκπαίδευση των παιδιών τους

Μαρία Γεωργιάδη
Ε.ΔΙ.Π, Πανεπιστήμιο Κρήτης
m.georgiadi@uoc.gr
Νεκταρία Ζαζά
M.Sc. Ειδική Αγωγή
zazanektaria@gmail.com
Δήμητρα-Μαρία Τόμπρου
Συνεργαζόμενο Επιστημονικό Προσωπικό Πανεπιστήμιο Frederick
dledu.td@frederick.ac.cy
Στέφανος Πλεξουσάκης
Συνεργαζόμενο Επιστημονικό Προσωπικό Πανεπιστήμιο Frederick
dledu.ps@frederick.ac.cy
Νάταλη Λοϊζίδου-Ιερείδου
Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Frederick
pre.nl@frederick.ac.cy

Περίληψη
Τα παιδιά που πάσχουν από χρόνια νοσήματα εξαιτίας της νοσηλείας τους διακόπτουν τη σχολική τους φοίτηση, την οποία καλείται να καλύψει το σχολείο μέσα στο νοσοκομείο. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων, απόψεων και βιωμάτων των γονέων παιδιών με χρόνια νοσήματα αναφορικά με το ρόλο του σχολείου μέσα στο νοσοκομείο στην ακαδημαϊκή και ψυχοσυναισθηματική πορεία του παιδιού τους. Πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με 20 γονείς παιδιών με χρόνια νοσήματα. Στη συνέχεια, τα δεδομένα αναλύθηκαν με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι γονείς μέσα από τη φοίτηση του παιδιού τους στο σχολείο αντλούν αισιοδοξία και υιοθετούν μια θετική στάση για την έκβαση της ασθένειας του παιδιού τους. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι γονείς τον ρόλο του σχολείου μέσα στο νοσοκομείο μπορεί να βοηθήσει τους επαγγελματίες που εργάζονται στις δομές υγείας να βελτιώσουν τις παροχές υποστήριξης των γονέων και των παιδιών τους.

Λέξεις-κλειδιά: γονείς, παιδιά με χρόνιο νόσημα, σχολείο στο νοσοκομείο

Abstract
Children who suffer from chronic illness are hospitalized and treated for several periods of time in hospitals. That means that their school attendance is interrupted and hospital school is being asked to fill this gap. The present study aims to gain an

insight but also thoughts, views and experiences of parents having their children suffering from chronic and non-curable diseases in relation to the role of hospital school in the academic and emotional pathways of their child. Individual interviews were conducted with 20 parents of children suffering from chronic illnesses. The data were analyzed using thematic analysis. The results of the study suggested that parents realize the positive role of the hospital school in their child's pathways for academic, socioemotional progress and feel optimistic for the outcome of the illness of their children. The way that parents realize the role of the hospital school can help health professionals to improve the supportive sources for parents and their children.

Keywords: parents, children with chronic illness, hospital school

0. Εισαγωγή-Θεωρητικό πλαίσιο

Τα χρόνια νοσήματα ορίζονται ως εκείνες οι καταστάσεις που έχουν διάρκεια τουλάχιστον τρεις μήνες ή μπορεί να χαρακτηριστούν ως χρόνιες από τη στιγμή της διάγνωσης (π.χ Διαβήτης τύπου Ι ή ινσουλινοεξαρτώμενος Διαβήτης) και απαιτούν νοσηλείες σε τακτική βάση ή ιατρικές παρεμβάσεις και διαδικασίες. Τα χρόνια νοσήματα ή ασθένειες ή αρρώστιες μπορούν να εμφανιστούν και στα παιδιά. Από τα πιο συνηθισμένα νοσήματα που μπορούν να εμφανιστούν στα παιδιά είναι το άσθμα, οι νεοπλασίες, ο διαβήτης κ.ά.(Kish et al., 2018).

Η εμφάνιση της χρόνιας ασθένειας, όπως είναι αναμενόμενο, θα επηρεάσει ολόκληρη την οικογένεια. Σημαντικό ρόλο θα παίξει εάν η ασθένεια είναι απειλητική για τη ζωή του παιδιού, το πόσο σοβαρή είναι και εάν απαιτεί συχνές νοσηλείες και επίπονες ιατρικές διαδικασίες. Σύμφωνα με τον Kirk και συν.(2021) οι επιπτώσεις της χρόνιας ασθένειας στο παιδί εντοπίζονται σε επίπεδο σχεσιακό (σχέσεις με αδέλφια, φίλους, συμμαθητές), σε επίπεδο δραστηριοτήτων (περιορισμοί κινητικότητας), σε επίπεδο σχολείου (διακοπή φοίτησης, διαχείριση απουσιών, κάλυψη μαθησιακών κενών). Συνεπώς, οι γονείς παιδιών με χρόνια νοσήματα έχουν να αντιμετωπίσουν διάφορα πρακτικά ζητήματα (οικονομικής φύσεως, διακοπή εργασίας, ανάγκη για δεύτερη εργασία), τις οικογενειακές σχέσεις (αδέλφια, συγγενείς), τις ιατρικές διαδικασίες, να ζήσουν με την αβεβαιότητα για το μέλλον του παιδιού τους και ζητήματα που συνδέονται με το σχολείο (διαχείριση σχολικών απουσιών, κάλυψη μαθησιακών κενών, σχέσεις με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς).

Τα χρόνια νοσήματα αποτελούν πηγή σοβαρού στρες για τους γονείς αναφορικά με το σχολείο σε σχέση με ιατρικά ζητήματα που μπορούν να προκύψουν στο χώρο του σχολείου (κρίση και διαχείριση), τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών, τη χαμηλή σχολική επίδοση και τη διαχείριση των απουσιών (Kontogianni et al., 2021).

Σύμφωνα με την ισχύουσα ελληνική νομοθεσία τα παιδιά με χρόνια νοσήματα αναφέρονται τόσο στο Νόμο 2817/2000 ως «άτομα με προβλήματα υγείας» όσο και στο Νόμο 3699/2008 ως «μαθητές με χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα.» Με βάση τους

παραπάνω Νόμους (ειδικότερα στο Νόμο 3699/2008 στο Άρθρο 6 προβλέπεται η φοίτηση στο σπίτι ή σε σχολείο στο Νοσοκομείο για τους μαθητές με χρόνια, μη ιάσιμα νοσήματα),αλλά και σύμφωνα με τα άρθρα 1 και 2 της υπ' αριθμ. 88348/Δ3/ 5-6-2018 Υ. Α. (Β΄2038), οι μορφές εκπαίδευσης για τα παιδιά αυτά όταν η κατάσταση της υγείας τους το επιτρέπει, είναι: η φοίτησή τους στην τυπική τάξη με την παρουσία σχολικού νοσηλευτή μετά από γνωμάτευση του/της ιατρού που παρακολουθεί το παιδί, η διδασκαλία από εκπαιδευτικό στο σπίτι όταν το παιδί λόγω της σοβαρότητας της υγείας του δεν μπορεί να μετακινηθεί εκτός σπιτιού και η διδασκαλία των βασικών μαθημάτων μέσα στο σχολείο στο νοσοκομείο. Ο στόχος του σχολείου μέσα στο νοσοκομείο είναι η εκπαίδευση σε μαθητές/τριες που για λόγους υγείας νοσηλεύονται στο νοσοκομείο και δεν μπορούν για μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα να παρακολουθήσουν το κανονικό πρόγραμμα μαθημάτων του σχολείου τους. Αρκετοί ερευνητές έχουν επισημάνει τα οφέλη που προκύπτουν από τη φοίτηση των μικρών ασθενών στα σχολεία μέσα στα νοσοκομεία, τα οποία αναφέρονται στην αίσθηση ότι η ζωή συνεχίζεται, στην κάλυψη των μαθησιακών κενών, στη διευκόλυνση της επιστροφής στο τυπικό σχολείο, στην τόνωση της αυτοεκτίμησης τους και στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων στο πλαίσιο του νοσοκομείου (Adams & Woods, 2016˙ Bolesetal., 2017˙ Emerson et al., 2016˙ Steinke et al., 2016˙˙Χαρίτος, 2013).

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων, απόψεων και βιωμάτων των γονέων παιδιών με χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα αναφορικά με το ρόλο του ειδικού σχολείου μέσα στο νοσοκομείο στην ακαδημαϊκή και ψυχοσυναισθηματική πορεία του παιδιού τους. Μέσω της παρούσας έρευνας επιχειρείται η μελέτη της προσαρμογής στην νέα κατάσταση που επιφέρει η σύνθετη διαχείριση της ασθένειας στην καθημερινότητα γονέων παιδιών με χρόνιο και πολλές φορές μη ιάσιμο νόσημα με έμφαση στο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το σχολείο μέσα στο νοσοκομείο στην προσαρμογή αυτή.

1. Μέθοδος

Στην έρευνα συμμετείχαν 20 γονείς παιδιών σχολικής ηλικίας 6-11 ετών τα οποία είχαν διαγνωστεί με νεοπλασίες, καρδιακά προβλήματα, νεφρικές παθήσεις και παθήσεις του αναπνευστικού. Συγκεκριμένα 17 μητέρες και 3 πατέρες με μέσο όρο ηλικίας τα 34,4 έτη συμμετείχαν στην έρευνά μας. Εξαιτίας της φύσεως των πληροφοριών που θέλαμε να συλλέξουμε από τους γονείς των παιδιών με χρόνιο νόσημα, κρίθηκε αναγκαία η χρήση ενός πρωτοκόλλου συνέντευξης προκειμένου να κατευθύνει την συζήτηση γύρω από το θέμα της ασθένειας και της εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχολείου μέσα στο νοσοκομείο. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης με 24 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, με τον οποίο στοχεύαμε να αντλήσουμε αυθόρμητες διαφορετικές και άμεσες απαντήσεις και σκέψεις σχετικά με το χρόνιο νόσημα που έχει διαγνωσθεί στην παιδική ηλικία και την αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συνέντευξη επιλέχθηκε ως μέθοδος συλλογής

δεδομένων ώστε να εξετασθούν εις βάθος τα κύρια θέματα της μελέτης και να μπορέσουμε να συλλέξουμε λεπτομέρειες σχετικά με την έρευνα. Επιπλέον, οι ερευνητές/τριες με αυτήν την μέθοδο είχαν άμεσο έλεγχο της διαδικασίας και άμεση επικοινωνία με τους συνεντευξιαζόμενους με αποτέλεσμα να μπορούν να δίνουν οδηγίες και εξηγήσεις κατά την διάρκεια της συνέντευξης, καθώς και να αποσαφηνίσουν πιθανές απορίες (Creswell, 2014). Θέματα προς συζήτηση μεταξύ άλλων αποτελούσαν η εύκολη ή δύσκολη προσαρμογή του παιδιού στην νέα εκπαιδευτική διαδικασία, οι αλλαγές στην ψυχοσυναισθηματική του κατάσταση, αλλά και οι τρόποι αντιμετώπισης της νέας πραγματικότητας.

Η έρευνα είχε λάβει έγκριση διεξαγωγής από την γενική διεύθυνση του Πανεπιστημιακού Γενικού Νοσοκομείου ΑΧΕΠΑ Θεσσαλονίκης και έγκριση από την επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου του Frederick. Οι γονείς συμπλήρωσαν και υπέγραψαν μια υπεύθυνη δήλωση που εξασφάλιζε την εθελοντική τους συμμετοχή, την ανωνυμία τους και την δυνατότητα αποχώρησης εάν και όποια στιγμή το επιθυμούσαν.Οι συνεντεύξεις λήφθηκαν στον χώρο του σχολείου μέσα στο νοσοκομείο με μέσο χρόνο διάρκειας τα τριάντα λεπτά.

Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων προχωρήσαμε στην ανάλυση.Η ανάλυση των δεδομένων μας στηρίχθηκε στα τρία Cs, τα οποία έχουν προταθεί από την Lichtman(2006, σελ. 168) (coding-κωδικοποίηση, categorizing –κατηγοριοποίηση και concepts –έννοιες). Σε ένα πρώτο επίπεδο κάναμε την αρχική κωδικοποίηση των δεδομένων μας και σε ένα δεύτερο επίπεδο αναθεωρήσαμε την αρχική κωδικοποίηση. Έπειτα, αναπτύξαμε την αρχική λίστα των κατηγοριών και τροποποιήσαμε την αρχική λίστα στηριζόμενοι σε επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις του υλικού. Στη συνέχεια αναθεωρήσαμε τις κατηγορίες και τις υποκατηγορίες σε θεματικές ενότητες. Η διαδικασία που ακολουθήσαμε φαίνεται στην Εικόνα 1.

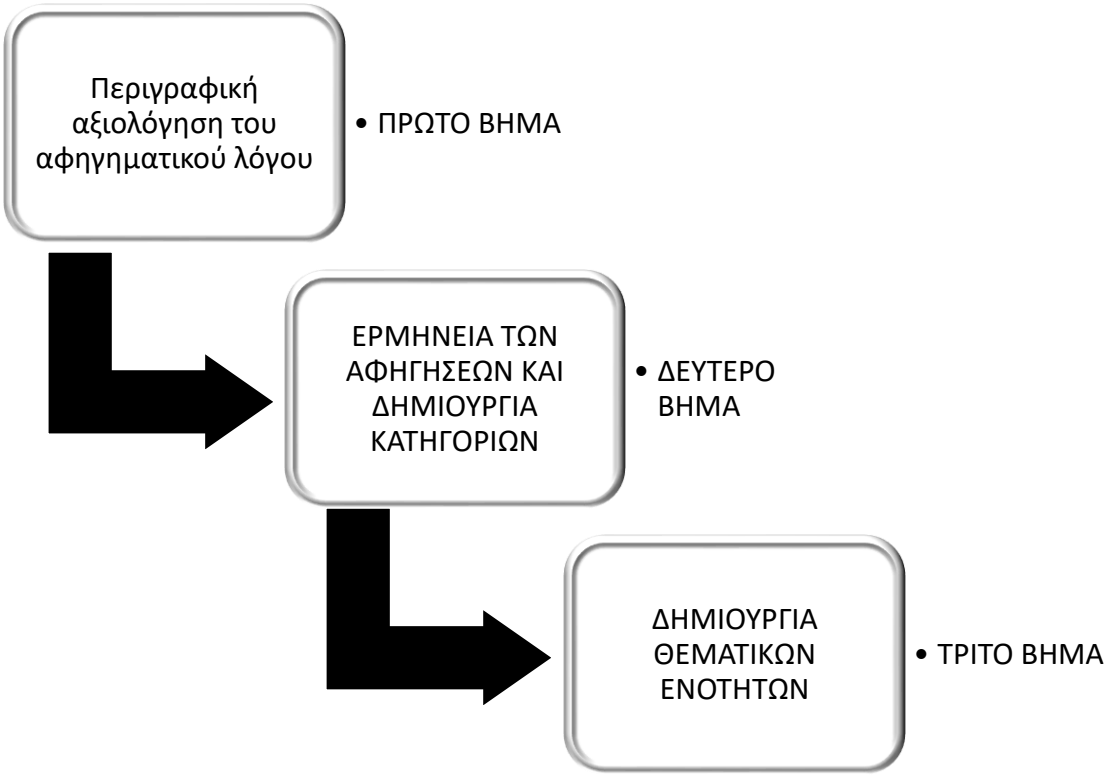
2. Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν οι ακόλουθες θεματικές ενότητες:

2.1 Το άγνωστο σχολείο

Οι περισσότεροι γονείς δεν είχαν γνώση για την ύπαρξη του σχολείου μέσα στο νοσοκομείο (18 γονείς) πριν το παιδί τους νοσήσει και νοσηλευτεί στο νοσοκομείο. Συγκεκριμένα, μόνο δύο γονείς, ένας που εργαζόταν στον χώρο της υγείας και μια μητέρα με πρότερη εμπειρία ανέφεραν ότι γνώριζαν για το σχολείο, ενώ οι υπόλοιποι δεν ήξεραν την ύπαρξη του. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω δηλώσεις:

Εικόνα 1: Διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων



«*…Είναι ένας δρόμος που αν δεν έχεις αναγκαστεί να τον διασχίσεις δεν γνωρίζεις τίποτα, αλλά μετά αναγκάζεσαι να μάθεις τα πάντα…*», δήλωσε μια μητέρα ενός 8χρονου αγοριού με Λευχαιμία.

«*…. Δεν γνώριζα για το σχολείο μέσα στο νοσοκομείο πριν αρρωστήσει ο γιός μου και μακάρι να μην μάθαινα για αυτό με αυτόν τον τρόπο…*», δήλωση μητέρας 9χρονου αγοριού με νεοπλασία.

2.2 Αντιδράσεις παιδιών

Μέσα από τις συζητήσεις με τους γονείς αναδεικνύονται διάφοροι τρόποι αντίδρασης του παιδιού που νοσεί και νοσηλεύεται. Οι περισσότεροι γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά ανάλογα με την πορεία της ασθένειας, αλλά και την δική τους αντίδραση πέρασαν από διάφορα στάδια όπως ο θυμός, η ενοχή, ο φόβος, η άρνηση και η συνειδητοποίηση. Αρκετοί γονείς ανέφεραν ότι η αυτοεκτίμηση του παιδιού τους υπέστη μεγάλο πλήγμα λόγω της διάγνωσης και έπειτα της αλλαγής της εικόνας του, όπως είναι η απότομη αλλαγή στα κιλά και η πτώση των μαλλιών. Ένας από τους γονείς τόνισε πως το παιδί του μετά την διάγνωση και την νοσηλεία του ήταν πολύ χαρούμενο γιατί πέρναγε πολύ ώρα με την μαμά και τον μπαμπά του, πράγμα που του έλλειπε πολύ. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω απάντηση μητέρας 9χρονου με νεφρολογικά προβλήματα:

«*…Αυτό επειδή ήταν μικρό τότε χαιρόταν που περνάγαμε πολύ χρόνο μαζί στο νοσοκομείο οπότε το τίμημα της νοσηλείας μάλλον τον ήρθε εντάξει. Σου λέει ναι μεν νοσοκομείο αλλά, με μαμά και μπαμπά όλη μέρα…*».

2.3 Και με το σχολείο μου… τι θα γίνει;

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνά μας ενημέρωσαν τα παιδιά τους ότι λόγω των θεραπειών πρέπει να παραμείνουν στο νοσοκομείο και να συνεχίσουν την φοίτηση στο ειδικό σχολείο του νοσοκομείου. Αρκετοί ήταν οι γονείς που εξήγησαν στο παιδί την ανάγκη διακοπής του σχολείου του και την έναρξη φοίτησης στο σχολείο μέσα στο νοσοκομείο, με την βοήθεια των εκπαιδευτικών του σχολείου οι οποίοι τους προσέγγισαν από τις πρώτες μέρες της νοσηλείας τους για να γνωρίσουν τα παιδιά και να τους παρουσιάσουν τον χώρο του σχολείου.

«*…και τα δύσκολα ήταν που χάσαμε απότομα τους φίλους μας όχι τόσο το σχολείο, αλλά μόλις είδε ότι θα κάνει φίλους και στο νοσοκομείο λύθηκε το θέμα…*», αναφέρει μητέρα 12χρονου με νεοπλασία.

2.4 Η σπουδαιότητα της ενδονοσοκομειακής εκπαίδευσης

Διαπιστώθηκε ότι οι κυριότερες αλλαγές στην καθημερινότητα εκπαίδευσης των παιδιών που νοσούν και νοσηλεύονται αλλάζουν και επηρεάζουν την ψυχολογία του παιδιού και την ακαδημαϊκή του πορεία. Το επόμενο θέμα που συζητήθηκε κωδικοποιήθηκε ως «Η σπουδαιότητα της ενδονοσοκομειακής εκπαίδευσης». Αναφορικά με αυτό, οι γονείς ισχυρίστηκαν ότι θεωρούν πολύ σημαντικό να έχουν την δυνατότητα τα παιδιά που νοσούν να συνεχίζουν την φοίτηση τους μέσα στο νοσοκομείο. Στο σύνολο τους οι συνεντευξιαζόμενοι/ες συμφώνησαν πως είναι επιτακτική ανάγκη τα παιδιά να ακολουθούν ένα πρόγραμμα και μια εκπαιδευτική ρουτίνα. Πολλοί γονείς συνδύασαν άμεσα την καλή ψυχολογία και διάθεση του παιδιού με την ενδονοσοκομειακή εκπαίδευση και παρατήρησαν ότι το σχολείο συμβάλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού που νοσεί. Τέλος μόνο δύο γονείς υποστήριξαν ότι δεν είναι αναγκαία η εκπαίδευση στα παιδιά που νοσούν. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες δηλώσεις:

«*Το σχολείο μέσα στο νοσοκομείο είναι απαραίτητο για να βάζει το παιδί σε μια ρουτίνα, ότι δηλαδή πρέπει να σηκωθούμε από το κρεβάτι να ντυθούμε να πάμε στο σχολείο μας και όχι να είμαστε όλη μέρα στο κρεβάτι με τις πιτζάμες…»,* πατέρας 8χρονου με σοβαρό αναπνευστικό πρόβλημα

«*…Όχι απλά σπουδαίο το σχολείο, απαραίτητο, δεν έχει τόση μεγάλη σημασία να μάθουν σε αυτό το σχολείο τυπικά πράγματα, αλλά αξίες όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η έννοια της βοήθειας…*» , μητέρα 8χρονου αγοριού με Λευχαιμία.

Οι γονείς επομένως, με ελάχιστες εξαιρέσεις, δείχνουν απόλυτα ικανοποιημένοι από την ενδονοσοκομειακή εκπαίδευση και τονίζουν την σπουδαιότητα της. Θεωρούν ότι συμβάλει θετικά στην ψυχολογία του παιδιού, αλλά και την κοινωνικοποίηση του γεγονός που φαίνεται να δίνουν μεγάλη σημασία.

2.5 Ρουτίνα του σχολείου μέσα στο νοσοκομείο

Διαπιστώθηκε ότι οι κυριότερες αλλαγές που επέφερε η ασθένεια και η νοσηλεία στο παιδί επηρέασαν σημαντικά την εκπαιδευτική του καθημερινότητα, αφού χρειάστηκε να περιοριστούν οι ώρες που το παιδί ασχολείται με το διάβασμα και να αλλάξει όλο το εκπαιδευτικό του πλαίσιο. Επιπλέον, υπήρξε μεγάλη αλλαγή στην εκπαιδευτική καθημερινότητα όχι μόνο λόγο της διακοπής του τυπικού σχολείου, αλλά και λόγο της αλλαγής της διαδικασίας φοίτησης. Τα περισσότερα παιδιά χρειάστηκε κατά το πρώτο διάστημα νοσηλείας τους να σταματήσουν την φοίτηση στο τυπικό σχολείο και να ξεκινήσουν στο ειδικό σχολείο μέσα στο νοσοκομείο. Επιπλέον, μια από τις σημαντικότερες αλλαγές που επέφερε η νοσηλεία του παιδιού ήταν η αλλαγή στον τρόπο φοίτησης. Αναλυτικότερα, τα περισσότερα παιδιά λόγο των φαρμακευτικών αγωγών και των χημικοθεραπειών αντιμετωπίζουν προβλήματα που επηρεάζουν τη δυνατότητα τους για διάβασμα και συνεχόμενη παρακολούθηση μαθημάτων. Επίσης, ο διακοπτόμενος ύπνος σε συνδυασμό με την αλλαγή των διατροφικών συνηθειών φαίνεται να επηρεάζει την επίδοση των παιδιών. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες δηλώσεις:

«…*Εμείς δεν θεωρούμε ότι άλλαξε κάτι την ζωή μας, θεωρούμε ότι άλλαξε όλη μας η ζωή! Μιλάμε για μια τελείως διαφορετική καθημερινότητα και ένα από τα πρώτα πράγματα που αλλάξαμε ήταν και το σχολείο μας…»,* μητέρα 7 χρονου με νεοπλασία.

«…. Δεν έχει πια κουράγιο τις περισσότερες μέρες λόγω της κατάστασης του ο καημένος παίρνει βαριά αγωγή που του προκαλεί αστάθεια, προβλήματα στον ύπνο ξυπνάει ανά 2 ώρες την νύχτα και το πρωί φίσκα δεν είναι σε θέση να κάνει τίποτα…» μητέρα 8χρονου αγοριού με Λευχαιμία.

«…*Όταν είναι καλά τις περισσότερες φορές δεν θέλει να διαβάσει θέλει να κάτσε στο κρεβάτι του να ησυχάσει να ηρεμήσει και να γαληνέψει. Δεν μπορώ και εγώ να τον πιέσω γιατί ξέρω ότι έχει λίγες μέρες που είναι ήρεμο και δεν πονάει ή δεν είναι ζαλισμένο από τις αγωγές…»* μητέρα 12 χρονου με νεοπλασία.

Οι γονείς περιέγραψαν την εκπαιδευτική καθημερινότητα του παιδιού που νοσηλεύεται ως διαφορετική αλλά σχεδόν κανονική, σημειώνοντας ότι το σχολείο μέσα στο νοσοκομείο καλύπτει περισσότερες ανάγκες σε σχέση με το τυπικό σχολείο και ότι συμβάλει στην ισορροπία του παιδιού να παραμείνει ως ένα βαθμό υγειές. Συζήτησαν ότι οι κυριότερες αλλαγές που πρέπει το παιδί να υιοθετήσει προκειμένου να προσαρμοστεί στη νέα εκπαιδευτική κατάσταση είναι η αποδοχή της διακοπτόμενης διδασκαλίας και ο τρόπος με τον οποίο αυτή πραγματοποιείτε. Επίσης, υπήρξαν γονείς οι οποίοι τόνισαν τη σημασία της ηλικίας του παιδιού και το έτος φοίτησης του στην αποτελεσματικότητα της προσαρμογής στο νέο σχολείο.

«…Δεν μας έχει λείψει ακόμα το σχολείο μας γιατί πέρα πόα ένα καινούργιο σπίτι βρήκαμε και καινούργιο σχολείο εδώ στο νοσοκομείο, καινούργιούς φίλους και όταν είμαστε καλά μπορούμε να τους βλέπουμε να παίζουμε και να διαβάζουμε όπως όλα τα παιδιά του κόσμου…» μητέρα 9χρονου με νεφρολογικά προβλήματα.

Συνεπώς φαίνεται πως η εκπαιδευτική καθημερινότητα μέσα στο νοσοκομείο αποτελεί ένα «στοίχημα» για την οικογένεια και κυρίως για το παιδί, καθώς οι αλλαγές στην καθημερινότητα που απαιτούνται είναι αρκετές και σημαντικές, ενώ η επιτυχής προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο του νοσοκομείου εξαρτάται από παράγοντες όπως η ηλικία και το αναπτυξιακό στάδιο αλλά και τα γενικότερα στοιχεία του χαρακτήρα του για αυτό και το κάθε παιδί φαίνεται να προσαρμόζεται σε διαφορετικό βαθμό και να αντιμετωπίζει διαφορετικά την νέα εκπαιδευτική κατάσταση.

2.6 Το παιδί που νοσηλεύεται και οι συμμαθητές του

Το επόμενο θέμα που διαμορφώθηκε είναι «οι κοινωνικές σχέσεις». Σε αυτό το θέμα οι γονείς συζήτησαν και υποστήριξαν ότι το παιδί που νοσηλεύεται «δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερο πρόβλημα» με τι κοινωνικές συνδιαλλαγές τους και ότι διατηρούν τους φίλους τους στις περισσότερες περιπτώσεις. Στην πλειοψηφία τους οι γονείς παραδέχτηκαν ότι τα παιδιά τους δημιούργησαν νέες φιλίες με τους συμμαθητές τους στο ειδικό σχολείο και ορισμένοι από αυτούς το απόδωσαν στους σωστούς χειρισμούς του εκπαιδευτικού προσωπικού του ειδικού σχολείου. Ωστόσο, υπήρξαν και γονείς που ισχυρίστηκαν ότι το παιδί τους διατήρησε ελάχιστες φιλίες με τους συμμαθητές του τυπικού σχολείο και δυσκολεύτηκε να δημιουργήσει σχέσεις στο σχολείο μέσα στο νοσοκομείο.

Μια μητέρα μας δήλωσε:«…. *Μας έλλειπαν πολύ οι συμμαθητές μας, και τούς είχαμε όλη μέρα με βιντεοκλήσεις γιατί νομίζαμε ότι το μόνο παιδάκι που θα πήγαινε σχολείο μετά δεν προλαβαίναμε από το παιχνίδι με του νέους συμμαθητές να σηκώνουμε τα τηλέφωνα…*».

2.7 Το παιδί και οι εκπαιδευτικοί

Το επόμενο θέμα που συζητήθηκε κωδικοποιήθηκε ως «το παιδί που νοσηλεύεται και οι εκπαιδευτικοί». Οι αφηγήσεις των γονέων περιλαμβάνουν αναφορές για διάφορες συμπεριφορές εκπαιδευτικών τυπικών σχολείων και συμπεριφορές που αφορούν τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο μέσα στο νοσοκομείο. Οι περισσότερες από αυτές αφορούν εξαιρετικές συμπεριφορές εκπαιδευτικών τόσο του τυπικού σχολείου, όσο και του σχολείο μέσα στο νοσοκομείο απέναντι στα παιδιά τους.

Όλοι οι γονείς συμφώνησα στην άψογη συμπεριφορά και την διαχείριση των εκπαιδευτικών του σχολείου μέσα στο νοσοκομείο. Οι γονείς συζήτησαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το κάθε παιδί με αγάπη κατανόηση και εν συναίσθηση και φροντίζουν να καλύψουν σημαντικές ανάγκες των παιδιών. Συγκεκριμένα ένας γονέας δήλωσε πως οι εκπαιδευτικοί μέσα στο ειδικό σχολείο του νοσοκομείο τους κατεύθυναν προκειμένου να διατηρήσουν θετική την ψυχολογία του παιδιού τους και στην θετική στάση και την επαγγελματικότητα που διατηρούν. Δύο γονείς επίσης τόνισαν την σπουδαιότητα των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας των παιδιών και του σεβασμού. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση αυτού του

πατέρα:«…*Από τις πρώτες στιγμές κιόλας μαζί με τους γιατρούς μας στάθηκαν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ήρθαν να γνωρίσουν το παιδί και όχι μόνο, αλλά και εμάς και φυσικά μας έκαναν την καλύτερη εντύπωση*…»

2.8 Προσαρμογή του παιδιού και της οικογένειας

Το επόμενο θέμα αφορά την «προσαρμογή του παιδιού και της οικογένειας». Σε αυτό το θέμα κάποιοι γονείς παρέθεσαν ότι δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν στην νέα κατάσταση τόσο οι ίδιο όσο και τα παιδιά τους. Το αναπάντεχο του γεγονότος τους αιφνιδίασε και οι ίδιοι ένιωθαν έντονο στρες και αρνητικά συναισθήματα τα οποία στο σύνολο τους οι γονείς παρατήρησαν ότι μετέδιδαν και στα παιδιά τους. Ένας γονέας υποστήριξε ότι δέχτηκε σημαντική βοήθεια από τους γονείς που υπήρχαν ήδη στο νοσοκομείο και άλλοι δύο τόνισαν πως οι εκπαιδευτικοί ήταν εκείνοι που βοήθησαν τόσο στην προσαρμογή του παιδιού αλλά και των ίδιων. Αρκετοί επίσης ήταν οι γονείς οι οποίοι δήλωσαν ότι δεν έχουν προσαρμοστεί ως οικογένεια και δεν πιστεύουν ότι θα προσαρμοστούν ποτέ απλά κάνουν υπομονή για να τελειώσει η περιπέτεια τους.

«… *Μετά την διάγνωση χάνεις ένα κομμάτι της γης κάτω από τα ποδιά σου και λες εγώ πως θα το μεγαλώσω τώρα το παιδί μου και τι θα κάνω και τι με περιμένει, και εκεί έρχονται οι παλαιότεροι γονείς και μιλώντας μαζί τους βλέπεις ότι δεν είσαι μόνος σου υπάρχουν και άλλοι άνθρωποι γύρω σου που παλεύουν με τα ίδια θηρία…»,* δήλωσε μητέρα 8χρονου με Λευχαιμία.

Αρκετοί ήταν οι γονείς που μίλησαν και για την προσαρμογή των άλλων μελών της οικογένειας όπως τα αδερφάκια και οι παππούδες και οι γιαγιάδες των παιδιών που νόσησαν. Σε κάποιες περιπτώσεις οι γονείς ένιωσαν πως έχουν αδικήσει το υγιές παιδί είτε γιατί δεν περνάνε τον αντίστοιχο χρόνο μαζί του, είτε διότι έδωσαν στο υγειές παιδί την ευθύνη να προσέχει το παιδί που νοσεί. Σε μια άλλη περίπτωση, γονέας υποστήριξε πως οι παππούδες δεν μπορέσαν να σεβαστούν τις νέες ανάγκες του παιδιού λόγο δυσκολίας στην προσαρμογή. Χαρακτηριστική η παρακάτω δήλωση αυτής της μητέρας: «…*νιώθω πολλές φορές τύψεις γιατί τα μεγάλα μου είναι σίγουρα αδικημένα, γιατί μετά την διάγνωση και εγώ αλλά και ο μπαμπάς τους ήταν συνέχεια πάνω από τον Γ και άντε σα γονιός ξέρεις ότι πας πάνω στο παιδί που σε έχει ανάγκη, σαν παιδάκι όμως δε το καταλαβαίνεις αυτό εύκολα.*»

2.9 Η εμπειρία της νοσηλείας

Οι γονείς στις περιγραφές τους παρουσιάζουν μια ποικιλία απόψεων όσον αφορά το τι αποκόμισαν μαζί με τα παιδιά τους από την τελική εμπειρία της διάγνωσης του χρόνιου νοσήματος. Ανέφεραν ότι μέσα στον πρώτο χρόνο έμαθαν να αγωνίζονται και να λειτουργούν σαν ομάδα με τα παιδιά. Έμαθαν να μοιράζονται τους φόβους και τα άγχη τους με τους άλλους γονείς και έμαθαν να κάνουν υπομονή κα να εκτιμούν την ζωή. Αρκετοί γονείς φαίνεται να μετάνιωσαν για τις στιγμές που άφησαν τα παιδιά τους να νιώσουν την αδυναμία τους και τους είδαν να κλαίνε.

«…*Όταν πέρασε το πρώτο σοκ συνειδητοποιείς ότι είσαι τυχερός που το παιδί σου έχει κάτι που μπορείς να παλέψεις με αγωγές και νοσοκομείο, γιατί τελικά γύρω μας υπάρχουν πολύ μεγαλύτεροι σταυροί από τον δικό μας…», μητέρα παιδιού με σοβαρό αναπνευστικό πρόβλημα.*

«…*Τώρα το λέω αυτό μετά από 7 χρόνια στην ασθένεια που ζούμε και πια έχουμε συνηθίσει και νιώθω τυχερή γιατί τον βλέπω να μεγαλώνει, μεγαλώνει μαζί με αυτό που μας έτυχε, αλλά μεγαλώνει και είναι καλά τις περισσότερες φορές και εγώ τον καμαρώνω και τον αγκαλιάζω….*», μητέρα 12 χρονου με νεοπλασία

Υπήρξε βέβαιά και η αντίθετη πλευρά, με ελάχιστους γονείς που αποκρίθηκαν πως δεν αποκόμισαν απολύτως τίποτα, ενώ υπήρξαν και γονείς που συζήτησαν ότι αποκόμισαν μόνο αρνητικά πράγματα και κακές εμπειρίες. Χαρακτηριστική η δήλωση αυτής της μητέρας «…*Ο καρκίνος δεν μπορεί να προσφέρει τίποτα θετικό στην ζωή την δική μας και του παιδιού μας, είναι μια κακή αρρώστια που σε ταλαιπωρεί όπως κάθε αρρώστια*..»

2.10 Ισορροπία σχολείου- ασθένειας

Το επόμενο θέμα κωδικοποιήθηκε ως «Ισορροπία σχολείου- ασθένειας». Σε αυτό το θέμα συζητήσαμε με τους γονείς εάν τα παιδιά που νοσούν με όλες τις αλλαγές στη εκπαιδευτική τους καθημερινότητας και τις αλλαγές που επιφέρει η ασθένεια, έχουν καταφέρει να επιτύχουν μια ισορροπία. Σε αυτό το θέμα οι γονείς ισχυρίστηκαν ότι δεν ανησυχούν για την επίτευξη της ισορροπίας μεταξύ εκπαίδευσης και ασθένειας και ότι εστιάζουν μόνο στην υγεία του παιδιού τους.

Συνηθισμένη, ωστόσο, ανησυχία των γονέων όσον αφορά το μέλλον ήταν η προοπτική να φύγει το παιδί από το σπίτι για σπουδές έχοντας διπλή ανησυχία, αφενός για την συνέχιση των ακαδημαϊκών του γνώσεων όταν το παιδί περάσει τον κίνδυνο υγείας και αφετέρου εάν το παιδί θα μπορεί να ελέγχει την ασθένεια μόνο του. Ένας γονιός παρομοίωσε την κατάσταση με μια ζυγαριά που δεν θα σταματήσει ποτέ να γέρνει μια από την μία και μία από την άλλη πλευρά ανάλογα με τις συνθήκες. Μια μητέρα 8χρονου παιδιού με Λευχαιμία δήλωσε:*«… είναι ένα παιδί που αλλάζουν μέσα στιγμή τα πάντα το σχολείο, οι συμμαθητές, οι δασκάλες, η υγεία, οι ρόλοι στην οικογένεια, οπότε δεν μπορώ από την στιγμή που χάνω εγώ κάθε λίγο την ισορροπία μου να απαιτώ από το παιδί να διατηρεί τη ισορροπία…*»

Επομένως, φαίνεται πως οι κύριοι φόβοι για το μέλλον αφορούν μεν την εξέλιξη των παιδιών όσον αφορά την εκπαίδευση, αλλά η κατάκτηση της ισορροπίας κατά την διάρκεια νοσηλείας του παιδιού δεν φαίνεται να απασχολεί τους γονείς άμεσα.

2.11 Ψυχική ανθεκτικότητα

Τα τελευταία θέματα που συζητήθηκαν αφορούσαν την ψυχική ανθεκτικότητα όσον αφορά το παιδί και όσον αφορά τους γονείς. Αρκετοί γονείς αναφέρθηκαν στο ρόλο της πνευματικότητας και στην πίστη τους στο θεό αλλά και στη δύναμη που έπρεπε

να αντλήσουν από μέσα τους προκειμένου να κάνουν τα παιδιά τους να νιώσουν σιγουριά και ασφάλεια. Κάποιες δηλώσεις είναι οι ακόλουθες:

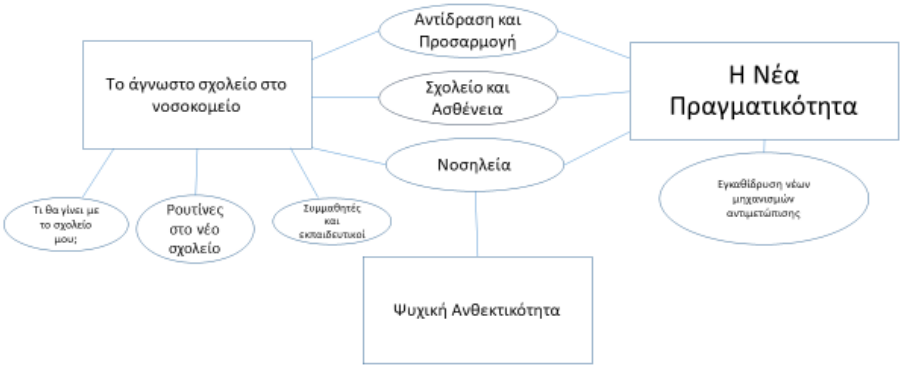
«*…είναι γεγονός ότι όταν γίνεται η διάγνωση στο παιδί σου χάνεις την γη κάτω από τα πόδια σου και δεν υπάρχει τίποτα θετικό για να πιαστείς. Αυτό είναι γεγονός. Υπάρχει όμως και μια ανώτερη δύναμη που σε κρατάει μάχιμο και παλεύεις…*», μητέρα 9χρονου με νεοπλασία

«*αν με ρωτήσεις τώρα που την βρήκες Α την δύναμη και το πέρασες όλο αυτό θα σου πω ότι δεν ξέρω ο Θεός μου έδωσε δύναμη και συνέχισα για το παιδί μου…*», μητέρα 8χρονου με Λευχαιμία

«*… μπροστά στο παιδί προσπαθούσα να είμαι πάντα χαρούμενη και χαμογελαστή, αλλά προφανώς και αντιλαμβανόταν ότι η μαμά και ο μπαμπάς δεν είναι καλά και έτσι έπεφτε και η δική του ψυχολογία ολοένα και περισσότερο…*», μητέρα 12χρονου με νεοπλασία

Συνοψίζοντας, όλες οι θεματικές κατηγορίες παρουσιάζονται στην Εικόνα 2 καθώς και ο τρόπος που αυτές συνδέονται μεταξύ τους. Η νέα πραγματικότητα όπως αυτή διαμορφώθηκε από την ασθένεια του παιδιού που περιλαμβάνει την προσαρμογή, τη νοσηλεία και την αλλαγή στην καθημερινότητα με τη διακοπή της κανονικής σχολικής φοίτησης. Η νέα αυτή πραγματικότητα «γνώρισε» στους γονείς το σχολείο μέσα στο νοσοκομείο, το οποίο εγκαθίδρυσε νέες ρουτίνες, βοήθησε στην κοινωνικοποίηση αλλά και στη διατήρηση της επαφής με το παλιό σχολείο. Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με το βαθμό προσαρμοστικότητας στην ασθένεια οδήγησαν στην ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας.

Εικόνα 2: Βασικές θεματικές ενότητες όπως αυτές προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων.



3. Συζήτηση

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, οι γονείς σε γενικές γραμμές αντιλαμβάνονται θετικά το ρόλο του σχολείου στο νοσοκομείο σαν μια ενστάλαξη ελπίδας ότι η ζωή του παιδιού τους συνεχίζεται κανονικά και μπορούν να συνεχίσουν, γεγονός που έχει επισημανθεί και από άλλους ερευνητές (Barnet et al., 2018· Emerson et al.,2016).

Οι γονείς βλέποντας τα παιδιά τους χαρούμενα, να κοινωνικοποιούνται και να συνεχίζουν τη διαδικασία της μάθησης τους βοήθησε να είναι αισιόδοξοι για το

μέλλον. Η προσαρμογή στη νέα κατάσταση επέφερε άγχος συναισθηματική φόρτιση, φόβο και αμφιβολία για το αύριο. Τα παιδιά είχαν να αντιμετωπίσουν μια χρόνια ασθένεια με αποτέλεσμα να μπαινοβγαίνουν συχνά στο χώρο του νοσοκομείου (Boles et al., 2017). Στην προκείμενη περίπτωση το σχολείο μέσα στο χώρο του νοσοκομείου αποδείχτηκε σημαντικό για την απασχόληση των παιδιών με διάφορες δραστηριότητες, αλλά και την ενημέρωση για την ασθένεια τους και πώς θα την αντιμετωπίσουν. Σαφώς και η εκπαίδευση των παιδιών είναι σημαντική αλλά η υγεία τους προέχει περισσότερο και αυτό που επιδιώκουν οι γονείς είναι να μπει το παιδί τους σε μια κατεύθυνση με το θέμα της υγείας μετά να μπορούν να εστιάσουν στην εκπαίδευση του (Kish et al., 2018).

Ένα εύρημα εξίσου σημαντικό είναι η σύνδεση του τυπικού σχολείου με το σχολείο μέσα στο νοσοκομείο, η οποία κρίνεται απαραίτητη για την ομαλή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Το παιδί θα πρέπει να κρατήσει επαφή και με τους παλιούς συμμαθητές τους και να υπάρξουν γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και των δυο σχολείων (Steinke et al., 2016).

Η συγκεκριμένη έρευνα λόγω των περιορισμών της (μικρός αριθμός συμμετεχόντων/χουσών, ευκαιριακό δείγμα) θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλα νοσοκομεία και να συμπεριλάβει τις απόψεις και των ίδιων των παιδιών και των εκπαιδευτικών ώστε να υπάρχει μια ολοκληρωμένη και σφαιρική προσέγγιση του υπό μελέτη θέματος.

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι κατανοώντας τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται το ρόλο του σχολείου μέσα στο νοσοκομείο μπορούν οι ειδικοί επαγγελματίες στο χώρο της υγείας να βελτιώσουν την παροχή φροντίδας και να υποστηρίξουν τους γονείς και τα παιδιά τους (Leroy et al., 2017).

Βιβλιογραφία

Adams, J. S. & Woods, E. R. (2016). Redesign of chronic illness care in children and adolescents: Evidence for the chronic care model. *Currentopinion in Pediatrics, 28*(4). https://doi: 10.1097/MOP.0000000000000368

Barnett, T., Giallo, R., Kelaher, M., Goldfeld, S. & Quach, J. (2018). Predictors of learning outcomes for children with and without chronic illness: An Australian longitudinal study. *Child: care, health development, 44* (6), pp. 832-833 https://doi.org/10.1111/cch.12597

Boles, J. C., Winsor, D. L., Mandrell, B., Gattuso, S., West, N., Leigh, L. & Grissom, S. M. (2017). Student/patient: The school perceptions of children with cancer. *Educational Studies, 43* (5), 552-565 https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1312288

Boonen, H. &Petry, K. (2012). How do children with a chronic or long-term illness perceive their school re-entry after a period of homebound instruction? *Child:*

care, health and development, 38 (4).https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01279.x

Creswell, J. W. (2014). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.

Emerson, N. D., Distelberg, B., Morrell, H. E. R., Williams-Reade, J., Tapanes, D. &Montgomerry, S. (2016). Quality of life and school absenteeism in children with chronic illness. *The Journal of School Nursing, 32* (4), p. 262 https://doi.org/10.1177/1059840515615401

Kirk, S., Gallagher, J., & Coleman, M. R. (2021). Εκπαιδεύοντας Παιδιά με Ιδιαιτερότητες (Μ. Γεωργιάδη, Σ. Πλεξουσάκης & Δ. Μ. Τόμπρου, Επιμ.). Utopia Publishing

Kish, A. M., Newcombe, P. A. & Haslam, D. M. (2018). Working and caring for a child with chronic illness: A review of current literature. *Child: Care, Health and Development, 44* (3). https://doi.org/10.1111/cch.12546

Kontogianni, V., Pehlivanou, E., Kyridis, A., &Tourtouras, C. (2021). Education and Social Exclusion of Children with Chronic Diseases. *International Research in Education, 9*(1) , 73-92. https://doi.org/10.5296/ire.v9i1.18599

Lambert, V. & Keogh, D. (2015). Striving to live a normal life: A review of children and young people's experience of feeling different when living with a long term condition. *Journal of Pediatric Nursing, 30* (1), 63-64.https://doi.org/10.1016/j.pedn.2014.09.016

Leroy, Z. C., Wallin, R., & Lee, S. (2017). The Role of School Health Services in Addressing the Needs of Students With Chronic Health Conditions: A Systematic Review. *Journal of School Nursing, 33*(1), 64–72. https://doi.org/10.1177/1059840516678909

Lichtman, M. (2006). Qualitative research in education: A user's guide. SAGE.

Νόμος 2817/2000.*Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. - ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000

Νόμος 3699/2008*. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. ΦΕΚΑ 199/2.10.2008

Steinke, S. M., Elam, M., Irwin, M. K., Sexton, K. & McGraw, A. (2016). Pediatric hospital school programming: An examination of educational services for students who are hospitalized. *Physical Disabilities: Education and Related Services, 35* (1), https://doi: 10.14434/pders.v35i1.20896

Υπουργική Απόφαση 88348/Δ3/2018.*Καθήκοντα και αρμοδιότητες των κλάδων ΠΕ25 Σχολικών Νοσηλευτών και του κλάδου ΔΕ01 Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης.* ΦΕΚ 2038/Β/5-6-2018

Χαρίτος, Β. (2013) (Επιμ.). *Σχολείο για το παιδί που νοσηλεύεται. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις.* Αλφάβητο.

ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ανάπτυξη Ψηφιακού Διδακτικού Υλικού για Εκπαίδευση Φοιτητών σε έννοιες της Κλιματικής Αλλαγής

Ελένη Μποτζάκη
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστημίου Κρήτης
lenibotzaki@gmail.com
Χαρά Μπιτσάκη
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστημίου Κρήτης
ptdep359@edc.uoc.gr
Νίκος Καπελώνης
Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστημίου Κρήτης
kapelonis@uoc.gr
Μαρία Κενδριστάκη
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστημίου Κρήτης
kendristaki.maria@gmail.com
Ελευθερία Δρακουλάκη
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστημίου Κρήτης
eledrakoulaki@hotmail.com
Έλλη Σαμπροβαλάκη
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστημίου Κρήτης
ellisabro@gmail.com
Ιωάννης Μεταξάς
Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστημίου Κρήτης
chemp1033@edu.chemistry.uoc.gr
Αθανασία Κοκολάκη
Υποψήφια Διδάκτορας, Πανεπιστημίου Κρήτης
akokolaki@edc.uoc.gr
Αιμιλία Μιχαηλίδη
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια. Πανεπιστημίου Κρήτης
em.michailidi@edc.uoc.gr
Δημήτρης Σταύρου
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
dstavrou@uoc.gr

Περίληψη

Οι πρόσφατες εξελίξεις ανέδειξαν αναγκαία τη μετατροπή STEM διδακτικών ενοτήτων σε ψηφιακή μορφή, η οποία αποτελεί ιδιαίτερη πρόκληση λόγω του ότι στηρίζεται σε διερευνητικές, hands-on δραστηριότητες. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί το ψηφιακό διδακτικό υλικό που διαπραγματεύεται την αύξηση της συγκέντρωσης του διοξειδίου του άνθρακα στην ατμόσφαιρα και την αύξηση της θερμοκρασίας στο πλανήτη με επικέντρωση στις αιτίες που τα προκαλούν. Επίσης συζητιούνται κοινωνικοεπιστημονικά ζητήματα που εγείρονται από την κλιματική

αλλαγή. Για την ψηφιοποίηση των STEM δραστηριοτήτων και των πειραματικών διαδικασιών χρησιμοποιήθηκαν διαδραστικά βίντεο, δεδομένα πραγματικού χρόνου, εκπαιδευτικό παιχνίδι κ.ά.. Η ανάπτυξη αυτού του υλικού έγινε στο πλαίσιο ευρωπαϊκού προγράμματος ERASMUS+ "STEM – DIGITALIS", το οποίο εστιάζει στην ψηφιοποίηση STEM δραστηριοτήτων για την εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σύγχρονα STEM αντικείμενα.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση STEM, Ψηφιακά Περιβάλλοντα Μάθησης, Κλιματική Αλλαγή, Ψηφιακές Τεχνολογίες

Abstract

Recent developments have highlighted the need to convert STEM teaching units into a digital format, which is particularly challenging due to the fact that it is based on inquiry-based, hands-on activities. This paper will present the digital teaching material that deals with the increase in the concentration of carbon dioxide in the atmosphere and the increase in temperature on the planet with a focus on the causes. Socioscientific issues raised by climate change are also discussed. For the digitalization of STEM activities and experimental processes, interactive videos, real-time data, educational games, etc. were used. The development of this material was done within the European program ERASMUS+ "STEM – DIGITALIS", which focuses on the digitalization of STEM activities for the training of future primary and secondary teachers in modern STEM subjects.

Keywords: STEM Education, Digital Learning Environments, Climate Change, Digital Technologies

0. Εισαγωγή

Η πανδημία έχει επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό κάθε πτυχή της καθημερινής μας ζωής. Οι νέες συνθήκες έχουν δημιουργήσει και νέες ανάγκες στον τομέα της εκπαίδευσης. Μία από αυτές είναι η μετατροπή των προσφερόμενων μαθημάτων όλων των βαθμίδων σε διαδικτυακή μορφή. Η μετατροπή αυτή έφερε στην επιφάνεια όμως την ανάγκη ανάπτυξης των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να διαμορφώνουν αποτελεσματικά εικονικά περιβάλλοντα μάθησης, στα οποία θα εμπλέκονται ενεργά οι μαθητές (Baincakova & Bernard, 2020). Ωστόσο, η μετατροπή των μαθημάτων που σχετίζονται με τις θετικές επιστήμες (STEM πεδία) αποτελεί πρόκληση, καθώς αποτελούνται κυρίως από hands-on δραστηριότητες και δραστηριότητες διερεύνησης, που λαμβάνουν χώρα κατά κύριο λόγο δια ζώσης και απαιτούν συγκεκριμένο εξοπλισμό. Συνεπώς, αυτή η μεταβολή προς εικονικά περιβάλλοντα, φαίνεται να είναι απαιτητική για τους διδάσκοντες τέτοιων μαθημάτων (Baincakova & Bernard 2020).

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας φαίνεται να έχει σχετικά θετική επίδραση στην απόδοση των μαθητών, κυρίως όταν εστιάζει στην γνωστική υποστήριξη (προσομοιώσεις, οπτικοποιήσεις κ.ά.) ή στη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης των μαθητών με το περιεχόμενο, τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό (Nortvig et al., 2018).Ωστόσο, δεν υπάρχουν πολλά ερευνητικά ευρήματα που να παρέχουν αξιολόγηση και πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο που πραγματοποιούνται οι μαθησιακές εμπειρίες σε ψηφιακές ενότητες STEM (Ibáñez & Delgado-Kloos 2018).Επομένως, βάσει των παραπάνω ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάπτυξη ψηφιακού διδακτικού υλικού για STEM ενότητες Κλιματικής Αλλαγής που θα προορίζεται για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η έρευνα που σχετίζεται με τις Ψηφιακές Τεχνολογίες, αποκαλύπτει τις δυνατότητες που έχουν ως εργαλεία για την ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης στα σχολεία, ειδικά στην εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών (STEM πεδία) (Skinner & Preece 2003). Φαίνεται λοιπόν ότι για την υλοποίηση STEM διδασκαλιών θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ψηφιακές τεχνολογίες, καθώς συνεισφέρουν στην διαμόρφωση δυναμικών, διαδραστικών και διερευνητικών περιβαλλόντων μάθησης (Sokoloff et al., 2007).Πιο συγκεκριμένα, οι ψηφιακές τεχνολογίες (ψηφιακά μέσα, εργαλεία μοντελοποίησης, λογισμικό αισθητήρων κ.ά.) μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να διεξάγουν μια διδασκαλία βασισμένη στη διερεύνηση στις τάξεις τους. Η κατάλληλη ενσωμάτωση της τεχνολογίας, μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε μια βαθύτερη εννοιολογική κατανόηση των επιστημονικών ιδεών, καθώς και να τους παροτρύνει να ασχοληθούν με τα STEM πεδία και να εξοικειωθούν με επιστημονικές διαδικασίες που είναι απαραίτητες για διερεύνηση (Maeng et al., 2013). Παραδείγματα ψηφιακών μέσων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν είναι τα διαδραστικά βίντεο, οι εφαρμογές σε φορητές συσκευές, τα infographics, παιχνίδια (παιχνιδοποίηση - gamification) κ.ά.

Πιο αναλυτικά, το «διαδραστικό βίντεο» δίνει την δυνατότητα στους χρήστες να ενεργούν σε αυτό και να έχουνπρόσβαση σε περιεχόμενο όπως σημειώσεις ή και ερωτήματα (Zhang et al., 2006, Kleftodimos, Lappas & Evangelidis, 2020). Τα διαδραστικά χαρακτηριστικά ενός βίντεο μπορεί να είναι κάποια σημεία που τα πατάς για να εμφανιστούν σημειώσεις, κουίζ, υπερσύνδεσμοι κ.λπ. Για παράδειγμα, τα κουίζ είναι κυρίως ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ή πολλαπλής επιλογής, οι οποίες εμφανίζονται σε συγκεκριμένα χρονικά σημεία του βίντεο (Kleftodimos et al., 2020).Ουσιαστικά, τα βίντεο βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου, επιτρέποντας στους χρήστες – μαθητές να ξαναπαίζουν το περιεχόμενο των βίντεο, όποτε το χρειαστούν. Επιπλέον, ενισχύει τη συμμετοχή στο μάθημα, καθώς φαίνεται πιο προσιτό σε σχέση με το συμβατικό περιβάλλον τάξης (Kleftodimos et al., 2020, Zhang et al., 2006).

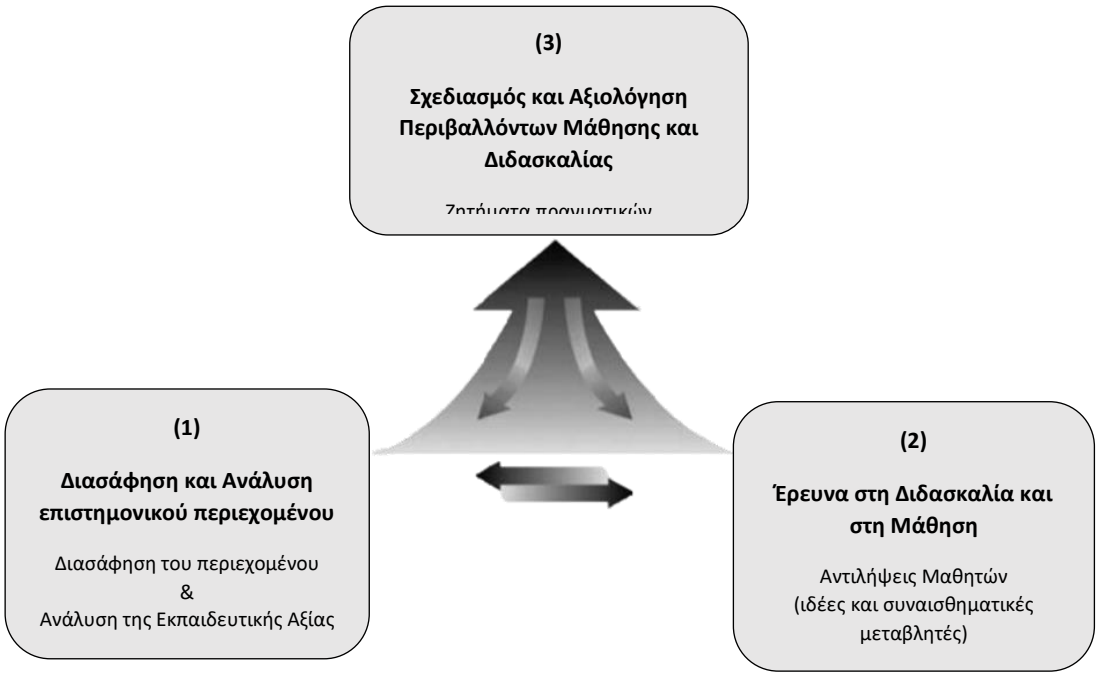
Σχετικά με την αξιοποίηση φορητών συσκευών στην μάθηση (mobile learning),ορίζεται ως η μαθησιακή διαδικασία που στηρίζεται στη χρήση φορητών συσκευών, όπως σύγχρονων κινητών τηλεφώνων (smartphones), ταμπλέτες κ.α. (Christensen & Knezek, 2017, Burden & Kearney, 2016). Αυτός ο τύπος μάθησης, χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα που έχουν, να μαθαίνουν από όπου κι αν βρίσκονται, όποια στιγμή επιθυμούν (Christensen & Knezek, 2017). Δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς των Φυσικών Επιστημών να σχεδιάσουν διδασκαλίες, τόσο εντός, όσο κι εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, υιοθετώντας παράλληλα προσεγγίσεις διερεύνησης (Burden & Kearney, 2016). Με τη χρήση αυτών, οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο, να επικοινωνούν, να συνεργάζονται, να συλλέγουν, να παρουσιάζουν και διαμοιράζουν πληροφορίες, καθώς και να κάνουν οπτικό-ακουστική καταγραφή (Christensen & Knezek, 2017, Burden & Kearney, 2016). Ουσιαστικά, οι μαθητές μπορούν να μιμούνται ενέργειες επιστημόνων, όπως συλλογή και ανάλυση δεδομένων, παρατήρηση, διαμοιρασμό αποτελεσμάτων κ.ά.Η μάθηση μέσω φορητών συσκευών μπορεί να υποστηρίξει την αλληλεπίδραση, την συνεργασία, την επικοινωνία και την εξατομικευμένη μάθηση (Burden & Kearney, 2016).

Όσον αφορά τα Infographics, πρόκειται για οπτικές αναπαραστάσεις πολύπλοκων δεδομένων και αποτελούν έναν καινοτόμο πάροχο πληροφοριών με επιθυμητό τρόπο. Η κύρια πτυχή που διακρίνει τα Infographics από τα άλλα οπτικά μέσα, όπως οι φωτογραφίες, είναι ο συγκεκριμένος πρακτικός τρόπος που συνδυάζει χάρτες, σύμβολα, βίντεο κ.ά. για την παροχή πληροφοριών με σαφή και απλό τρόπο. Τα Infographics έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως σε διάφορους τομείς, ένας από αυτούς τους τομείς είναι η εκπαίδευση. Μέσω αυτών, οι πληροφορίες μπορούν να μεταδοθούν στους μαθητές με έναν εναλλακτικό τρόπο, διαφορετικό από την παραδοσιακή μέθοδο και να αποκτηθούν με οπτικά μέσα, που είναι μια από τις πιο σημαντικές μορφές παρουσίασης πληροφοριών (Alqudah, BinBidin, & Hussin, 2019). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών, η χρήση των infographics παρέχει κίνητρα, γνωστικά και επικοινωνιακά οφέλη για τους μαθητές (Jarman & McClune, 2007).

Τέλος, ηπαιχνιδοποίηση είναι η διαδικασία ενσωμάτωσης στοιχείων σχεδιασμού παιχνιδιών, όπως η συλλογή πόντων, η αντιμετώπιση προκλήσεων, η πλοκή κ.ά., σε ένα τελείως διαφορετικό πλαίσιο, που δεν είναι παιχνίδι (Baietal., 2020, Huang & Hew, 2018). Ουσιαστικά, το αποτέλεσμα της παιχνιδοποίησης είναι ότι μετατρέπει κάποιες μαθησιακές διαδικασίες, σε διαδικασίες που οι μαθητές τις βιώνουν ως παιχνίδι και μέσα από αυτό μαθαίνουν (Sailer & Homner, 2019). Με αυτό τον τρόπο, παρέχονται κίνητρα στους μαθητές, ενισχύοντας το ενδιαφέρον και την συμμετοχή τους και υποστηρίζοντας δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων (Huang & Hew, 2018).

2. Παιδαγωγική Προσέγγιση

Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας είναι βασισμένο στο Μοντέλο της Διδακτικής Αναδόμησης (MER- Model of Educational Reconstruction) (Duit, 2007,Duit, Gropengießer, Kattmann, Komorek, & Parchmann, 2012). Το παρόν μοντέλο έχει αναπτυχθεί ως ένα θεωρητικό πλαίσιο για έρευνες, ούτως ώστε να εξετάζεται το αν έχει κάποια αξία κι αν είναι δυνατόν να διδαχθούν συγκεκριμένες επιστημονικές έννοιες κι αρχές, καθώς κι απόψεις για την φύση της επιστήμης (Stavrou & Duit, 2014).



Σχήμα 1: Μοντέλο Διδακτικής Αναδόμησης (Duit et al., 2012)

Το μοντέλο αυτό αποτελείται από τρία βασικά στοιχεία, στα οποία υπάρχει μια στενή σύνδεση και αλληλεπίδραση. Αυτά είναι:

Α. Η διασάφηση και η ανάλυση επιστημονικού περιεχομένου.

Σε αυτό το στοιχείο συμπεριλαμβάνεται η διασάφηση επιστημονικού περιεχομένου, των επιστημονικών διαδικασιών και των απόψεων για τη φύση της επιστήμης,καθώς και η ανάλυση της εκπαιδευτικής σημασίας.

Β. Η έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Συμπεριλαμβάνονται έρευνες για τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών, το ενδιαφέρον, τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους, έρευνες για τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες, καθώς και έρευνες για τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις επιστημονικές έννοιες, τη μάθηση των μαθητών και τον ρόλο τους στις μαθησιακές διαδικασίες.

Γ. Σχεδιασμός και Αξιολόγηση Περιβαλλόντων Διδασκαλίας και Μάθησης.

Σε αυτό το στοιχείο συγκαταλέγεται ο σχεδιασμός διδακτικών και μαθησιακών ακολουθιών, δραστηριοτήτων και διδακτικού υλικού (Duit, 2007, Duitetal., 2012, Stavrou & Duit, 2014).

Ουσιαστικά, η βασική αρχή του MER είναι ο μετασχηματισμός του επιστημονικού περιεχομένου σε περιεχόμενο κατάλληλο για διδασκαλία. Στη δόμηση του προς διδασκαλία περιεχομένου θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι αντιλήψεις των μαθητών, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες του. Επιπλέον, το περιεχόμενο θα πρέπει να ενσωματωθεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο για να έχει νόημα για τους μαθητές (Duit, 2007, Duitetal., 2012).

3. Αποτελέσματα

Βάσει της βιβλιογραφίας και της αξιοποίησης του Μοντέλου Διδακτικής Αναδόμησης, το Εργαστήριο Διδακτικής Θετικών Επιστημών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης ανέπτυξε ψηφιακό διδακτικό σενάριο για την Κλιματική Αλλαγή. Η ανάπτυξη του υλικού έγινε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος ERASMUS+ “STEM – DIGITALIS”, το οποίο αποτελεί μια συνεργασία πέντε ακαδημαϊκών ιδρυμάτων από ισάριθμες χώρες (Ελλάδα, Γερμανία, Εσθονία, Ολλανδία και Ιρλανδία), και εστιάζει στην ψηφιοποίηση STEM δραστηριοτήτων για την εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σύγχρονα STEM αντικείμενα, όπως η Κλιματική Αλλαγή.

Πιο συγκεκριμένα, μία από τις ενότητες του ψηφιακού διδακτικού υλικού σχετίζεται με την αύξηση της θερμοκρασίας, την αύξηση του διοξειδίου του άνθρακα, καθώς και με τη μεταξύ τους σχέση. Επίσης, υπάρχει μία ενότητα σχετικά με τα αίτια της Κλιματικής Αλλαγής, που εντάσσονται κυρίως οι ανθρωπογενείς δραστηριότητες και στην οποία έχει ενταχθεί και η αξιοποίηση των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, ως λύση για την Κλιματική Αλλαγή. Ακόμη, υπάρχει μία ενότητα του υλικού που αφορά τα κοινωνικοεπιστημονικά ζητήματα που ανακύπτουν από το φαινόμενο της Κλιματικής Αλλαγής. Οι δραστηριότητες που αφορούν αυτές τις έννοιες έχουν ψηφιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους, όπως:

- διαδραστικά βίντεο (H5P),
- διαδραστικές γραφικές παραστάσεις (εργαλεία html),
- εφαρμογές σε κινητές συσκευές (AppInventor& Ραδιοφάροι),
- παιχνιδοποίηση (Unity 3D) και
- Infographics.

Πιο αναλυτικά, για την ενότητα που σχετίζεται με την αύξηση της θερμοκρασίας, την αύξηση του διοξειδίου του άνθρακα, καθώς και με την μεταξύ τους σχέση, χρησιμοποιήθηκε ένα διαδραστικό βίντεο (Εικόνα 1) και διαδραστικές γραφικές παραστάσεις. Με το διαδραστικό βίντεο[33] παρουσιάζεται η διεξαγωγή ενός

[33] http://h5p.edthe.edc.uoc.gr/2022/05/27/co2-stemdigitalis/

πειράματος. Έχουν ενσωματωθεί διαδραστικά στοιχεία, όπως ερωτήσεις και σημειώσεις, που ακολουθούν τις αρχές της διερευνητικής προσέγγισης, καθώς υπάρχουν ερωτήσεις για πρόβλεψη, παρατήρηση, ερμηνεία κ.ά. Όσον αφορά τις γραφικές παραστάσεις[34], δημιουργήθηκε μία για τη μελέτη της αύξησης της θερμοκρασίας και άλλη μία για την αύξηση του διοξειδίου του άνθρακα. Οι γραφικές παραστάσεις επιτρέπουν τη συλλογή και την ανάλυση πραγματικών δεδομένων, χωρίς να γίνει διεξαγωγή πειράματος. Επιπλέον, για τον ίδιο διδακτικό στόχο, έχει δημιουργηθεί ένα παιχνίδι με το εργαλείο UNITY 3D (Εικόνα 2). Ο ήρωας του παιχνιδιού ταξιδεύει σε τέσσερις διαφορετικές δεκαετίες, χωρίς να γνωρίζει κάθε φορά σε ποια βρίσκεται. Από κάθε δεκαετία συλλέγει στοιχεία για τη θερμοκρασία και για τα επίπεδα διοξειδίου του άνθρακα, ώστε να βγάλει στο τέλος κάποια συμπεράσματα που θα τον βοηθήσουν να ολοκληρώσει το παιχνίδι.

(Εικόνα 1: Διαδραστικό βίντεο)

(Εικόνα 2: Παιχνίδι – UNITY 3D)

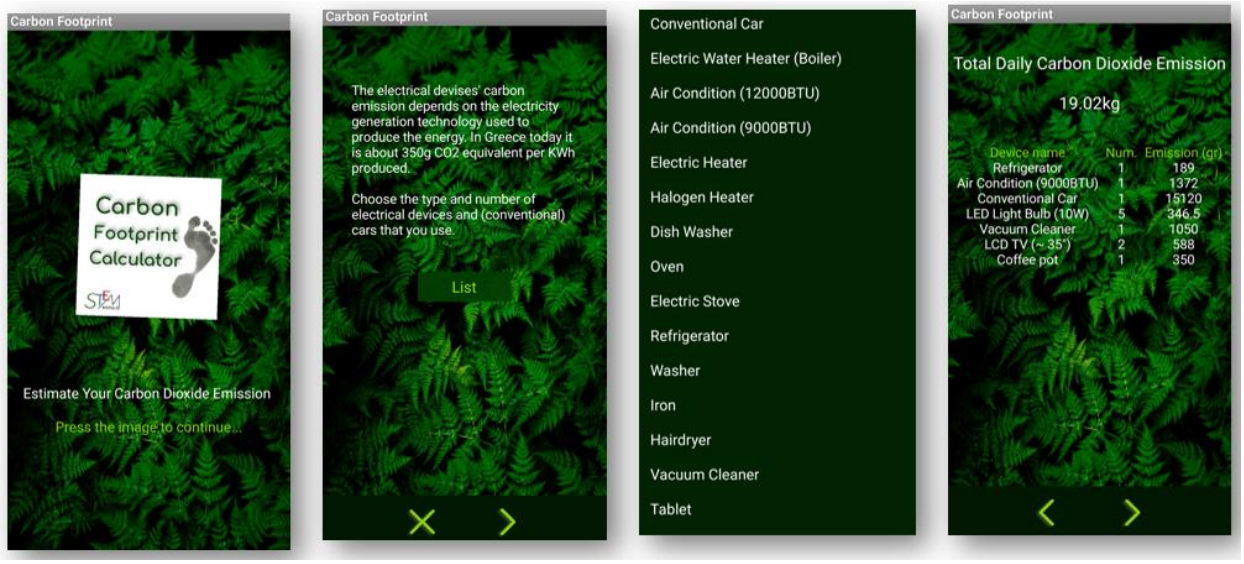
Για την ενότητα που σχετίζεται με τις ανθρωπογενείς δραστηριότητες και με το πώς αυτές συμβάλλουν στην Κλιματική Αλλαγή, έχει δημιουργηθεί μία εφαρμογή για φορητές συσκευές (smartphones, tablets) (Εικόνα 3). Με την βοήθεια αυτής της εφαρμογής, ο χρήστης μπορεί να υπολογίσει το ανθρακικό του αποτύπωμα, που προκύπτει από την καθημερινή του μεταφορά, αλλά κι από τις οικιακές δραστηριότητές του.

Η ενότητα που αφορά τα κοινωνικοεπιστημονικά ζητήματα έχει τη μορφή «κυνήγι θησαυρού». Οι μαθητές καλούνται να διαμορφώσουν άποψη για το αν πρέπει να κλείσουν τα λιγνιτικά εργοστάσια και να αντικατασταθούν με αιολικά. Για να καταφέρουν να διαμορφώσουν τη δική τους άποψη, καλούνται να μελετήσουν τον ρόλο διαφόρων φορέων στη διαδικασία, όπως μπορεί να είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση, οι Τοπικές Αρχές, οι κάτοικοι των περιοχών, οι εργαζόμενοι των εργοστασίων, οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις κ.ά. Για την υποστήριξη αυτής της δραστηριότητας, χρησιμοποιήθηκαν ραδιοφάροι και μία εφαρμογή σε φορητές συσκευές. Οι ραδιοφάροι είναι πομποί που εκπέμπουν σε ορισμένες συχνότητες, κάποιο ειδικό χαρακτηριστικό σήμα. Για κάθε φορέα έχει οριστεί ένας ραδιοφάρος και έχει τοποθετηθεί σε συγκεκριμένο σημείο στο χώρο. Όταν ο μαθητής πλησιάζει σε αυτό

[34] https://edthe.edc.uoc.gr/climateChange/co2.html

το σημείο, εμφανίζεται ο φορέας στον οποίο έχει φτάσει στη φορητή συσκευή που χρησιμοποιεί και λαμβάνει τις πληροφορίες που πρέπει να επεξεργαστεί.

(Εικόνα 3: Εφαρμογή «Carbon Footprint Calculator»)



4. Συμπεράσματα

Το παραπάνω ψηφιακό διδακτικό υλικό θα εφαρμοστεί στο θερινό σχολείο που θα διοργανώσει τον Ιούλιο του 2022, το Εργαστήριο Διδακτικής Θετικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης στο πλαίσιο του ευρωπαϊκούπρογράμματος ERASMUS+ "STEM – DIGITALIS". Τόσο τα αποτελέσματα από την ανάπτυξη του υλικού, όσο και από την εφαρμογή που θα πραγματοποιηθεί, αναμένεται ότι θα συμβάλουν στη βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, αλλά και στην κατανόηση ενσωμάτωσης και αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία STEM αντικειμένων από τους ίδιους.

Βιβλιογραφία

Alqudah, D., Bidin, A. B., & Hussin, M. A. H. B. M. (2019). The Impact of Educational Infographic on Students' Interaction and Perception in Jordanian Higher Education: Experimental Study. *International Journal of Instruction*, *12*(4), 669-688. https://doi.org/10.29333/iji.2019.12443a

Bai, S., Hew, K. F., & Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*, *30*, 100322. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322

Baincakova, M. & Bernard, P. (2020). Online Experimentation during COVID-19 Secondary School Closures: Teaching Methods and Student Perceptions. *Journal of Chemical Education*, *97*, 3295-3300. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00748

Burden, K., & Kearney, M. (2016). Future scenarios for mobile science learning. *Research in Science Education*, 46(2), 287-308. https://doi.org/10.1007/s11165-016-9514-1

Christensen, R., & Knezek, G. (2017). Readiness for integrating mobile learning in the classroom: Challenges, preferences and possibilities. *Computers in Human Behavior*, 76, 112-121. **https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.014**

Duit, R. (2007). Science education research internationally: Conceptions, research methods, domains of research. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(1), 3-15. https://doi.org/10.12973/ejmste/75369

Duit, R., Gropengießer, H., Kattmann, U., Komorek, M., &Parchmann, I. (2012). The model of educational reconstruction–A framework for improving teaching and learning science. In *Science education research and practice in Europe* (pp. 13-37). Brill Sense.https://doi.org/10.13140/2.1.2848.672

Huang, B., & Hew, K. F. (2018). Implementing a theory-driven gamification model in higher education flipped courses: Effects on out-of-class activity completion and quality of artifacts. *Computers & Education*, *125*, 254-272. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.018

Ibáñez, M. B., & Delgado-Kloos, C. (2018). Augmented reality for STEM learning: A systematic review. *Computers & Education*, 123, 109-123.https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.002

Jarman, R., & McClune, B. (2007). Developing scientific literacy: Using news media in the classroom. Maidenhead, England: Open University Press

Kleftodimos, A., Lappas, G., & Evangelidis, G. (2020). Edutainment and practice in video-based learning: enriching educational videos with interactive activities and games. *International Journal of Entertainment Technology and Management*, *1*(1), 5-33. https://doi.org/10.1504/IJENTTM.2020.105689

Maeng, J. L., Mulvey, B. K., Smetana, L. K., & Bell, R. L. (2013). Preservice teachers' TPACK: Using technology to support inquiry instruction. *Journal of Science Education and Technology*, 22(6), 838-857. https://10.1007/s10956-013-9434-z

Nortvig, A. M., Petersen, A. K., & Balle, S. H. (2018). A Literature Review of the Factors Influencing E Learning and Blended Learning in Relation to Learning Outcome, Student Satisfaction and Engagement. *Electronic Journal of E-learning*, 16(1), pp 46-55.

Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *32*(1), 77-112.https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w

Skinner, N. C., & Preece, P. F. (2003). The use of information and communications technology to support the teaching of science in primary schools. *International Journal of Science Education*, *25*(2), 205-219.https://doi.org/10.1080/09500690210126757

Sokoloff, D. R., Laws, P. W., & Thornton, R. K. (2007). RealTime Physics: active learning labs transforming the introductory laboratory. *European Journal of Physics, 28*(3), S83.http://dx.doi.org/10.1088/0143-0807/28/3/S08

Stavrou, D. &Duit, R. (2014). Teaching and Learning the Interplay Between Chance and Determinism in Nonlinear Systems, *International Journal of Science Education*, 36(3), 506-530. https://doi.org/10.1080/09500693.2013.802056

Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., &Nunamaker Jr, J. F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & management*, *43*(1), 15-27.https://doi.org/10.1016/j.im.2005.01.004

Εκπαιδεύοντας και εξειδικεύοντας υποψηφίους φιλολόγους: διδακτική παρέμβαση στην πρακτική άσκηση των φοιτητών του μαθήματος της ιστορίας

Ελένη Καραμανώλη
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια Α.Π.Θ.
ekaramanoli@edlit.auth.gr

Περίληψη
Η διδακτική μεθοδολογία της ιστορίας σε ακαδημαϊκό επίπεδο αφορά επιστημολογικά θέματα ιστορίας, μεθόδους σύνδεσης της επιστήμης της ιστορίας με τη σχολική ιστορία, καθώς και την κατανόηση ορισμένων θεμελιωδών ιστορικών εννοιών απαραίτητων για τη διάρθρωση του μαθήματος της ιστορίας. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην προσέγγιση της ύλης με την αξιοποίηση έξι δομικών ιστορικών εννοιών. Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να εξεταστεί αν οι υποψήφιοι φιλόλογοι είναι σε θέση να αντιληφθούν τις δομικές ιστορικές έννοιες στο εκάστοτε ιστορικό πλαίσιό τους και αν δύνανται να οργανώνουν εννοιοκεντρικά το ιστορικό περιεχόμενο που θα κληθούν να διδάξουν. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα αφορούν την κατανόηση της διδακτικής λειτουργίας των δομικών ιστορικών εννοιών και την εξοικείωση με κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας. Η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι η «μελέτη περίπτωση» (case study). Η έρευνα έλαβε χώρα στη Φιλοσοφική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου στο μάθημα Διδακτική Μεθοδολογία της Ιστορίας ενταγμένη στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των φοιτητών/-τριών.

Λέξεις-Κλειδιά: διδακτική μεθοδολογία ιστορίας, πρακτική άσκηση, δομικές ιστορικές έννοιες

Abstact
The didactic methodology of history in academic level concerns the scientific issues of history, methods of how to connect the science of history with the school history and the comprehension of fundamental historical concepts which are essential for history lesson. This survey focuses on approaching the teaching material with the utilization of six second order concepts. Basic research goal is to examine if the future philologists are aware of the historical concepts in each historical context and if they are capable to organize conceptually the historical context that they will be called to teach. The willing results concern the understanding of the teaching function of second order concepts and the familiarization with suitable teaching methods. The method of the research which is followed is that of case study. The survey took place at the Faculty of Philosophy of Aristotle University at the lesson of Didactic Methodology of History as a part of students' practical training.

Keywords: teaching history, didactics and methodology of history, practical trainee, second order concepts

0.Εισαγωγή

Η τεχνογνωσία της Ιστορίας προϋποθέτει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, καθώς και την εκμάθηση και κατανόηση ορισμένων θεμελιωδών ιστορικών εννοιών. Η ιστορική σκέψη είναι ένας επιστημονικός τρόπος γνώσης με αναφορά σε ένα μοντέλο μάθησης επικεντρωμένο στην κατανόηση των συγκροτητικών για την ιστορία μεθοδολογικών εννοιών (Ofianto & Ningsih, 2021). Οι δομικές ιστορικές έννοιες είναι αυτές που εξετάζουν την Ιστορία σε ένα βαθύτερο πλαίσιο πέρα από τη γεγονοτολογική παρουσίαση. Σε αυτές τις έννοιες περιλαμβάνονται: η αλλαγή/η συνέχεια, η αιτιότητα/το αποτέλεσμα, η ιστορική σπουδαιότητα, η ηθική διάσταση, η πηγή, η ιστορική οπτική. Η κατανόηση των εννοιών αυτών θέτει ως προϋπόθεση την κατανόηση των αρχών και των μεθόδων της ιστορικής επιστήμης.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Ιστορική σκέψη

Η ιστορική σκέψη είναι μια δημιουργική διαδικασία, την οποία διεξέρχονται οι ιστορικοί με σκοπό να αναπαραστήσουν τα στοιχεία του παρελθόντος και να παραγάγουν τις αφηγήσεις τους κατανοώντας ότι η ιστορία είναι ερμηνεία (Chapman, 2021· Maggioni et al., 2006). Η ιστορική σκέψη απαιτεί κατανόηση των δομικών ιστορικών εννοιών ώστε να εξηγούνται ή να ερμηνεύονται κριτικά οι ιστορικές πηγές (Lee, 2005· Nokes et al., 2007· Stoel et al., 2015). Οι φοιτητές/-τριες κρίνεται αναγκαίο να διδαχθούν τις επιστημονικές μεθόδους προβαίνοντας σε πιο σύνθετα πειράματα, ώστε να αντιληφθούν τη βάση των επιστημονικών ισχυρισμών. Σε αυτό το σημείο έγκειται η σπουδαιότητα των ιστορικών εννοιών για να επανεξεταστεί όχι μόνο το πώς διδάσκεται η ιστορία αλλά και το πώς οι ιστορικοί μετατρέπουν το παρελθόν σε ιστορία. Η κατανόηση της βασικής εννοιολογικής υποδομής της ιστορίας βοηθά τους φοιτητές/-τριες σε ακαδημαϊκό επίπεδο να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν την ιστορική ορολογία. Γεγονός που σημαίνει ότι θα έχουν την ευχέρεια να δρομολογούν τη σκέψη τους στο πεδίο των συσχετισμών, των αντιπαραβολών και των γενικεύσεων ως ενεργητικό ανάπτυγμα ιστορικής προσέγγισης του παρελθόντος (Levesque & Clark, 2018).

1.2 Δομικές ιστορικές έννοιες

Οι έννοιες αυτές είναι κατά βάση συνδεδεμένες με την ιστορία και την πρακτική της ως γνωστικού αντικειμένου, αλλά επεκτείνονται και σε ανθρώπινο επίπεδο. Αναφορικά με την έννοια της συνέχειας/αλλαγής ένα αποφασιστικό βήμα είναι η αναζήτηση της αλλαγής σε εκείνο το σημείο όπου η κοινή λογική προτείνει ότι δεν υπάρχει και ταυτόχρονα η αναζήτηση των συνεχειών, όπου υποτίθεται ότι υπήρχε αλλαγή. Η αποφυγή των αναχρονισμών σε αυτό το σημείο είναι ένας από τους βασικότερους στόχους (Ofianto et al., 2022). Η αλλαγή προκαλείται από ποικίλα αίτια, έχει ως αποτέλεσμα ποικίλες συνέπειες και τη δημιουργία ενός πολύπλοκου δικτύου με αλληλένδετες μακροχρόνιες ή βραχυχρόνιες αιτίες/αποτελέσματα.

Η έννοια της αιτιότητας αφορά τη διεξοδική εξήγηση και κατανόηση του πώς δημιουργήθηκε ένα συγκεκριμένο σύνολο συνθηκών. Η έννοια του αποτελέσματος

σχετίζεται με την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι δυνάμεις του παρελθόντος έχουν διαμορφώσει τους ανθρώπους και τις κοινωνίες του μέλλοντος. Έρευνες έχουν αναδείξει την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός πλαισίου για την ανάλυση της ιστορικής αιτιολόγησης μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ιστορικές ερωτήσεις, αξιοποίηση ιστορικών πηγών, τοποθέτηση σε εννοιολογικό πλαίσιο, ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, αξιοποίηση εννοιών πρώτου και δεύτερου βαθμού (Van Boxtel & Van Drie, 2018· Van Drie & Van Boxtel, 2008).

Η έννοια της ιστορικής σπουδαιότητας σχετίζεται με το γιατί καταγράφηκε κάτι και τι αποκλείστηκε. Η έννοια αυτή δεν είναι σταθερή και αμετάβλητη, μεταλλάσσεται ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες, προβλήματα της εποχής, του πολιτισμού και διαφέρει ανάλογα με το έθνος. Η ιστορική οπτική είναι σκόπιμο να προσεγγίζεται μέσα από την αμφισβήτηση, την κρίση των πολλαπλών οπτικών του παρελθόντος και τη σύγκρισή τους με τα ιστορικά στοιχεία. Η ιστορική οπτική σχετίζεται με την κατανόηση των κοινωνικών, πολιτιστικών, διανοητικών, συναισθηματικών ρυθμίσεων που διαμορφώνουν τις ζωές των ανθρώπων και των δράσεων του παρελθόντος.

Η έννοια της πηγής/τεκμηρίου αναφέρεται σε ό, τι παρέχει πληροφορίες για το παρελθόν ένα ίχνος, ένα κατάλοιπο του παρελθόντος, μία ιστορία, μία καταγεγραμμένη ερμηνεία, μία προφορική μαρτυρία, ένα αρχαιολογικό εύρημα, που αναλύεται στο πλαίσιο μίας ιστορικής έρευνας. Τέλος, η έννοια της ηθικής διάστασης σχετίζεται με το ερώτημα ποιες ευθύνες μας επιβάλλουν σήμερα τα ιστορικά γεγονότα. Σε αυτό το σημείο είναι σκόπιμο να αποφευχθεί η κρίση του παρελθόντος σε βάρος των σύγχρονων αξιών και πεποιθήσεων.

2. Ερευνητικό μέρος

2.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να εξεταστεί αν οι υποψήφιοι φιλόλογοι είναι σε θέση να αντιληφθούν τις δομικές ιστορικές έννοιες στο εκάστοτε ιστορικό τους πλαίσιο και ταυτόχρονα να διαπιστωθεί αν μπορούν να οργανώνουν εννοιοκεντρικά το ιστορικό περιεχόμενο που θα κληθούν να διδάξουν. Ειδικότερα στόχοι της έρευνας είναι να εξεταστούν αρχικά αν οι υποψήφιοι φιλόλογοι γνωρίζουν τις δομικές ιστορικές έννοιες και σε ποιο βαθμό, αν κρίνουν ότι είναι σε θέση να οργανώσουν εννοιοκεντρικά τη μελλοντική διδασκαλία τους, λαμβάνοντας υπόψη τη βιωματική τους μάθηση στη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης. Τέλος, αν θεωρούν πως με τη συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία είναι πιθανόν να επιτευχθεί βαθύτερη και πληρέστερη ιστορική κατανόηση. Οι βασικές υποθέσεις έρευνας αφορούν ότι οι φοιτητές/-τριες δεν γνωρίζουν την αξία των δομικών ιστορικών εννοιών στην ιστορική κατανόηση και διδασκαλία. Επίσης, ότι δε γνωρίζουν επαρκώς ποικίλες και πολυπρισματικές στρατηγικές διδασκαλίας των ιστορικών γεγονότων και δεν διαθέτουν την βασική ιστορική εννοιολογική υποδομή ώστε να οικοδομήσουν τη διδασκαλία τους με βάση την αξιοποίηση των πηγών της Ιστορίας (Parkes, 2019).

2.1.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

α) Μπορούν οι δομικές ιστορικές έννοιες να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά στη διδακτική της ιστορίας;

β) Ποια στρατηγική διδασκαλίας θα ακολουθούσατε για τη διδασκαλία των δομικών ιστορικών εννοιών;

γ) Πώς θεωρείτε ότι μπορούν να αξιοποιηθούν οι ιστορικές πηγές στη διδακτική της ιστορίας;

δ) Ποια προβλήματα και δυσκολίες αντιμετωπίσατε στην προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων με την αξιοποίηση των δομικών ιστορικών εννοιών;

2.2. Μεθοδολογία έρευνας

2.2.1. Επιλογή μεθόδου: μελέτη περίπτωσης

Η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι αυτή της «μελέτης περίπτωσης» (case study). Η μελέτη περίπτωσης αναδεικνύει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο και γι' αυτό το λόγο θεωρείται κατάλληλο μοντέλο για έρευνα εκπαιδευτικής καινοτομίας. Τα πλεονεκτήματα της μελέτης περίπτωσης είναι ότι τα δεδομένα είναι «ισχυρά στην πραγματικότητα» (Cohen et al, 2008: 178).

2.2.2. Σχεδιασμός και διεξαγωγή έρευνας

Η εννοιολογική προσέγγιση της ύλης του μαθήματος της Ιστορίας έχει διερευνηθεί σε προηγούμενη έρευνα με ομάδα εστίασης έρευνας μαθητές και εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η παρούσα έρευνα διεξάγεται με σκοπό να συμπληρώσει και να ολοκληρώσει τις προηγούμενες έρευνες με ομάδα εστίασης έρευνας τους υποψήφιους φιλολόγους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο θα παρουσιαστεί σφαιρικά ο τρόπος διαχείρισης των δομικών ιστορικών εννοιών από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η ανάλυση του υλικού της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου. Με βάση τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα αποδελτιώθηκε το απομαγνητοφωνημένο υλικό των συνεντεύξεων με τους υποψήφιους φιλολόγους που πρόκειται να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας. Η μορφή της συνέντευξης ήταν ημι-δομημένη, ο οδηγός της συνέντευξης ήταν το ερωτηματολόγιο που είχε ανοικτές ερωτήσεις (open questions), με σκοπό να μην περιορίζονται οι συνεντευξιαζόμενοι. Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις αποτέλεσαν το ερευνητικό υλικό. Οι παρακάτω ερωτήσεις και απαντήσεις είναι ενδεικτικές, αποτελούν ένα δείγμα από τη συνολική έρευνα με σκοπό να αναδειχθούν κάποιες αντιπροσωπευτικές απόψεις και στάσεις των υποψήφιων φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εννοιολογική προσέγγιση της Ιστορίας.

Κριτήριο επιλογής του ερευνητικού εργαλείου αποτέλεσε το θεωρητικό θεματικό κέντρο της διδασκαλίας της ιστορίας, στο οποίο ενυπάρχουν οι ιστορικές έννοιες, χωρίς ωστόσο να τους αποδίδεται πάντα η δέουσα σημασία. Στην εν λόγω έρευνα επιλέχθηκε η διδακτική παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν

συνολικά 12 διδακτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των φοιτητών/-τριών, σε διάρκεια ενός εξαμήνου, που αρθρώθηκαν με κεντρικό άξονα την εννοιοκεντρική προσέγγιση του ιστορικού περιεχομένου. Αναλυτικότερα, σε κάθε παρέμβαση επιλέγονταν και αξιοποιούνταν ένα ιστορικό γεγονός και θέτονταν αντιπροσωπευτικές ερωτήσεις για κάθε μία από τις δομικές ιστορικές έννοιες με στόχο να εισαχθούν οι φοιτητές/-τριες στην εννοιολογική προσέγγιση του μαθήματος. Η διδακτική παρέμβαση επιλέχθηκε προκειμένου να εξεταστεί πολύπλευρα και πολυπρισματικά η αποτελεσματικότητα της εννοιοκεντρικής προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων με απώτερο σκοπό την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη. Το δείγμα της έρευνας ήταν 200 φοιτητές/-τριες που βρίσκονταν πάνω από το 5ο εξάμηνο των σπουδών τους στη Φιλοσοφική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, στο τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής στο μάθημα Διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (με εφαρμογές).

2.2. Αποσπάσματα διδακτικής παρέμβασης

Αρχικά εξετάστηκε η έννοια της ιστορικής σπουδαιότητας θέτοντας ως κεντρικό άξονα το ερώτημα «τι αξίζει να μάθει κάποιος για το παρελθόν;». Βασικός στόχος ήταν να αναδειχθεί ότι η σπουδαιότητα εξαρτάται, κρίνεται και αξιολογείται ανάλογα με την οπτική κάποιου και τον σκοπό που αυτή μπορεί να υπηρετήσει. Δόθηκαν στους φοιτητές/-τριες οι παρακάτω πηγές:

Λαμβάνοντας υπόψη σας την Πηγή 1. θεωρείτε πώς η κήρυξη του πολέμου ήταν ένα σημαντικό γεγονός με ιστορική σπουδαιότητα;

Φοιτητής Α: πάντα η κήρυξη πολέμου είναι σημαντικό γεγονός, έτσι και τώρα και έχει ιστορική σπουδαιότητα γιατί επηρεάστηκε όλος ο κόσμος σε κάθε τομέα της ζωής του.

Πηγή 1. Εφημερίδα «Σκριπ», «Εμπρός» 05/10/1912

ΣΚΡΙΠ
ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΙΔΗΣΕΩΝ
ΕΝ ΟΝΟΜΑΤΙ ΤΟΥ ΘΕΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΤΡΙΔΟΣ
ΗΕΛΛΑΣ ΕΚΗΡΥΞΕ ΧΘΕΣ ΤΟΝ ΠΟΛΕΜΟΝ
ΑΔΕΛΦΙΚΟΣ ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΧΟΥΣ
ΟΙ ΒΑΣΙΛΕΙΣ ΤΩΝ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΩΝ ΚΡΑΤΩΝ ΕΠΙ ΚΕΦΑΛΗΣ ΤΩΝ ΣΤΡΑΤΩΝ
Ο ΣΤΟΛΟΣ ΜΑΣ ΑΙΡΩΝ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗΝ ΝΙΚΗΝ ΕΙΣ ΤΟΝ ΑΜΒΡΑΚΙΚΟΝ
ΝΥΚΤΕΡΙΝΑΙ ΔΙΑΤΑΓΑΙ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΣΤΟΛΟΝ ΚΑΙ ΤΟΝ ΣΤΡΑΤΟΝ-ΔΟΞΑ ΚΑΙ ΤΙΜΗ ΕΙΣ ΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΟΠΛΑ
ΕΛΛΗΝΕΣ ΣΤΡΑΤΙΩΤΑΙ!
ΗΛΘΕΝ Η ΗΜΕΡΑ ΤΗΣ ΕΚΔΙΚΗΣΕΩΣ!
ΔΙΑΤΑΓΑΙ

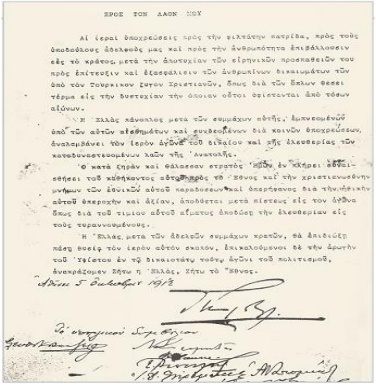
ΕΜΠΡΟΣ
ΗΜΕΡΗΣΙΑ ΕΘΝΙΚΗ ΕΦΗΜΕΡΙΣ
Η ΕΛΛΑΣ ΕΚΗΡΥΞΕ ΤΟΝ ΠΟΛΕΜΟΝ ΤΗΝ ΝΥΚΤΑ
Ο ΣΗΜΕΡΙΝΟΣ ΑΠΟΠΛΟΥΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΤΟΛΟΥ
ΤΟ ΠΡΩΤΟΝ ΚΑΤΟΡΘΩΜΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΤΟΛΟΥ
Η ΝΕΟΤΗΣ
Ο ΠΟΛΕΜΟΣ

Φοιτητής Γ: από τα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων φαίνεται ότι είναι σημαντικό και είναι ιστορικά σπουδαίο γιατί επέφερε πολλές αλλαγές στον κόσμο και η κήρυξη του πολέμου αποτελεί διαχρονικά γεγονός με σπουδαιότητα.

Φοιτητής Δ: αναμφισβήτητα ο πόλεμος όπου και να γίνεται όσο και να διαρκεί είναι ένα γεγονός που δεν αφήνει κανένα ανεπηρέαστο, γι' αυτό και είναι σημαντικό.

Επόμενη έννοια που εξετάστηκε είναι η έννοια της πηγής/τεκμηρίου, που κατέχει κεντρική θέση στην ιστορία, γιατί μόνο μέσα από τη χρήση των πηγών η ιστορία είναι δυνατή. Δόθηκε στους φοιτητές/-τριες η κάτωθι πηγή:

Πηγή 2. Το διάγγελμα της 5ης Οκτωβρίου 1912 του βασιλιά Γεωργίου Α'. http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-F114/520/3385,13660/



ΕΡΟΣ ΤΟΝ ΛΑΟΝ ΗΟΥ

Αἱ ἱεραὶ ὑποχρεώσεις πρὸς τὴν γλυκύτατην πατρίδα, πρὸς τοὺς ὁμοεθνεῖς ἀδελφοὺς μας καὶ πρὸς τὴν ἀνθρωπότητα ἐπιβάλλουσιν εἰς τὸ κράτος μετὰ τὴν ἀποτυχίαν τῶν εἰρηνικῶν προσπαθειῶν του πρὸς ἐπίτευξιν καὶ ἐξασφάλισιν τῶν ἀνθρωπίνων δικαιωμάτων τῶν ὑπὸ τὸν Τουρκικὸν ζυγὸν ὑφισταμένων, ὅπως διὰ τῶν ὅπλων θέσει τέρμα εἰς τὴν δυστυχίαν τὴν ὁποίαν οὗτοι ὑφίστανται ἀπὸ τόσων αἰώνων.

Ἡ Ἑλλὰς κάνοντας μετὰ τῶν συμμάχων πολέμου, ἐμπνευσμένου ἀπὸ τῶν αὐτῶν αἰσθημάτων καὶ συνδεομένων διὰ κοινῶν ὑποχρεώσεων, ἀναλαμβάνει τὸν ἱερὸν ἀγῶνα τοῦ δικαίου καὶ τῆς ἐλευθερίας τῶν καταδυναστευομένων λαῶν τῆς Ἀνατολῆς.

Ὁ κατὰ ξηρὰν καὶ θάλασσαν στρατὸς ἡμῶν ἐν πίστει ἐπιστεύθη τοῦ κλεινοῦ αὐτοῦ πρὸς τὸ Ἔθνος καὶ τὴν χριστιανοσύνην μνήμων τῶν ἐθνικῶν αὐτοῦ παραδόσεων καὶ ὑπερήφανος διὰ τὴν πίστιν αὐτοῦ ἀκεραίαν καὶ ἁγίαν, ἀποθέτει μετὰ πίστεως εἰς τὸν Ὕψιστον ὅπως διὰ τοῦ τιμίου αὐτοῦ αἵματος ἀποδόσῃ τὴν ἐλευθερίαν εἰς τοὺς ταραττομένους.

Ἡ Ἑλλὰς μετὰ τῶν ἀδελφῶν συμμάχων κρατῶν, θὰ ἀπελευθέρωσῃ τὰς ἱερὰς αὐτῶν σκάλας, ἀκολουθοῦσαι τὴν ἀρωγὴν τοῦ Ὑψίστου ἐν τῷ δικαιοτάτῳ τούτῳ ἀγῶνι τοῦ πολιτισμοῦ, ἀναφωνοῦμεν ἅπαν ἡ Ἑλλάς, ζήτω τὸ Ἔθνος.

Ἐν Ἀθήναις 5 Ὀκτωβρίου 1912

Ποιες είναι οι προθέσεις του δημιουργού της Πηγής 2; Προσπαθεί να ενημερώσει ή να πείσει; Πώς το αντιλαμβάνεστε;

Φοιτητής Κ: αρχικά ενημερώνει το λαό για το μέλλον, όπως πρέπει να κάνει ο κάθε ηγέτης, και έπειτα προσπαθεί να τον πείσει για την αναγκαιότητα του πολέμου, όπως λέει «ιερόν αγώνα του δικαίου».

Φοιτητής Λ: ανακοινώνει τον πόλεμο όπως θα έπρεπε να κάνει ο βασιλιάς, δεν προσπαθεί να τους πείσει γιατί θεωρεί δεδομένο ότι είναι υποχρεωμένοι να πολεμήσουν για την πατρίδα τους όπως αναφέρει «αι ιεραί υποχρεώσεις προς την φίλτατην πατρίδα».

Φοιτητής Π: προσπαθεί να πείσει το λαό γι' αυτό χρησιμοποιεί συγκινησιακά τη γλώσσα, «Ζήτω η Ελλάς, Ζήτω το Έθνος» να τους αγγίξει στο συναίσθημα και όχι στη λογική.

Οι έννοιες συνέχεια/αλλαγή αποτελούν τη βάση για τη διερεύνηση του πώς έμοιαζαν οι ζωές, οι συνθήκες στην πάροδο των χρόνων, πώς άλλαξαν από τους ανθρώπους και τις κοινωνίες που προηγήθηκαν ή έπονταν. Στη συγκεκριμένη έννοια αξιοποιήθηκε η παρακάτω πηγή:

Πηγή 3. Χρονοδιάγραμμα γεγονότων Βαλκανικών Πολέμων

Εντοπίζεις κάποια ακολουθία στα γεγονότα με βάση την Πηγή 3; Προέκυψαν ξαφνικά ή αποτελούν απόρροια/συνέχεια άλλων γεγονότων;

Φοιτητής Α: από το διάγραμμα φαίνεται ότι υπάρχει ακολουθία στα γεγονότα, νομίζω πώς είναι φυσικό, κάποια προέκυψαν ξαφνικά και κάποια όχι, κάποια ήταν σχεδιασμένα και κάποια ήταν απρογραμμάτιστα.

Φοιτητής Λ: εντοπίζω ακολουθία σύμφωνα με το διάγραμμα, νομίζω ότι τίποτα δεν προκύπτει ξαφνικά και από τις πηγές που εξετάσαμε φαίνεται ότι δεν ήταν όλα ξαφνικά αλλά υπήρχε υπόβαθρο που οδήγησε σε νέα γεγονότα.

Φοιτητής Μ: το ένα γεγονός προκαλεί το άλλο η κατάσταση στα Βαλκάνια ήταν καζάνι που έβραζε, υπήρχε καταπίεση των υπόδουλων και έτσι προκλήθηκε πόλεμος, δεν συνέβη ξαφνικά είχε προετοιμαστεί πολλά χρόνια πριν.

Η έννοια της ηθικής διάστασης μπορεί να γίνει κατανοητή αν απαντηθεί το ερώτημα «γιατί να μάθουμε αυτό που καλούμαστε να μάθουμε;», οι συγγραφείς και οι ιστορικοί περιλαμβάνουν ηθικές κρίσεις στις ιστορικές τους αφηγήσεις. Δόθηκε η πηγή 4:

Φοιτητής Β: ναι, στην εικόνα φαίνεται ο Έλληνας στρατιώτης να πολεμάει με πάθος με όποιο μέσο διαθέτει για να υπερασπιστεί την πατρίδα του και νικάει, δεν περίμενα όμως να δω κάτι άλλο αφού είναι στο Εθνικό μουσείο αυτό προωθεί τη γενναιότητα και τα ανδραγαθήματα των Ελλήνων.

Φοιτητής Μ: ο Έλληνας είναι πιο δυνατός και γενναίος από το Βούλγαρο γι' αυτό και δεν τον σταματάει τίποτα, με ό, τι διαθέτει πολεμάει και νικάει, αυτό είναι το εθνικό αφήγημα και αυτό προάγεται.

Πηγή 4. χρωμολιθογραφία «ΟΙ ΒΟΥΛΓΑΡΟΚΤΟΝΟΙ» Εθνικό Ιστορικό Μουσείο
Εντοπίζετε ηθική κρίση του δημιουργού της Πηγής 4;

Φοιτητής Λ: ο δημιουργός θέλει να τονίσει τη γενναιότητα και τον πατριωτισμό των Ελλήνων που ακόμα και με μικρό ξίφος δεν το βάζει κάτω, πολεμάει και νικάει.

Οι έννοιες του αιτίου/αποτελέσματος είναι πολλαπλές και πολυεπίπεδες. Το αίτιο και το αποτέλεσμα απαιτούν συνδυαστική εξέταση των μακροχρόνιων και βραχυπρόθεσμων συνθηκών, ώστε να διακριβωθεί τι επέσπευσε ή επιβράδυνε τις δράσεις και τα γεγονότα. Διαμοιράστηκαν οι πηγές 5:

Πηγή 5. Εφημερίδες «Ατλαντίς», «Ακρόπολις», «Πατρίς», «Μακεδονία», «Νέα Αλήθεια», 27/10/1912

Είναι τα αποτελέσματα του ιστορικού γεγονότος που προβάλλονται στην Πηγή 5 εμφανή ως σήμερα;

Φοιτητής Α: ήταν ένα σπουδαίο γεγονός τότε που συνέβη, γράφτηκε σε πολλές εφημερίδες της εποχής και επηρέασε πολλούς λαούς των Βαλκανίων.

Φοιτητής Ε: ναι, τα αποτελέσματα είναι εμφανή ως σήμερα γιατί η Θεσσαλονίκη είναι ελεύθερη από τότε, οι εφημερίδες της εποχής με αυτά τα πρωτοσέλιδα τόνωναν το εθνικό φρόνημα των Ελλήνων.

Φοιτητής Κ: το ιστορικό γεγονός είναι η απελευθέρωση της Θεσσαλονίκης και το αποτέλεσμα είναι η Θεσσαλονίκη από τότε να είναι ελεύθερη και φυσικά αυτό το γεγονός είχε επιπτώσεις και σε άλλα βαλκανικά κράτη.

Η έννοια της ιστορικής οπτικής επικεντρώνεται στη φράση ότι «Το παρελθόν είναι μία ξένη χώρα». Αξιοποιήθηκε η πηγή 6:

Πηγή 6: *«Πανόραμα»*:

Ο Ν. Σπανδωνής, αυτόπτης μάρτυρας, γράφει στο *«Πανόραμα»*:

«Κατά την δωδεκάωρον αυτήν μάχην, πρωτοφανή μέσα εις τας οδούς πόλεως, 52 Έλληνες στρατιώται και αξιωματικοί επλήρωσαν διά της ζωής των την ολοσχερή απαλλαγήν της Θεσσαλονίκης από την βουλγαρικήν αυθαιρεσίαν. […] Οι χίλιοι διακόσιοι Βούλγαροι, […]συνελήφθησαν και επιβιβάσθησαν εις τα πλοία διά να μετακομισθούν εις τον Πειραιά […]».

Είναι οι ερμηνείες που δίνονται αντιπροσωπευτικές των αξιών και των πεποιθήσεων εκείνης της περιόδου;

Φοιτητής Κ: νομίζω πως είναι γιατί κάθε μία πλευρά ήθελε τη Θεσσαλονίκη οπότε υπήρχε εχθρότητα ανάμεσα στους δυο λαούς, κάθε χώρα ήθελε και θέλει να έχει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη έκταση.

Φοιτητής Ν: στην περίοδο των πολέμων κάθε χώρα θέλει να κερδίσει εδάφη οπότε υπήρχαν αντιπαλότητες αλλά ήταν αναμενόμενο.

Φοιτητής Δ: οι Βούλγαροι αναγκάστηκαν να παραδώσουν τη Θεσσαλονίκη, κάποιοι αναφέρουν παράδοση, κάποιοι άλλοι απελευθέρωση, όπως και να έχει από τότε η Θεσσαλονίκη είναι ελληνική.

2.3 Ερωτήσεις ερωτηματολογίου

- Κρίνετε ως υποψήφιος φιλόλογος ότι η εννοιολογική προσέγγιση της ύλης είναι εφικτή;

Φοιτητής Π: «κρίνω πως μία εννοιολογική προσέγγιση είναι εφικτή μόνο με την κατάλληλη προετοιμασία της τάξης και με την εφαρμογή συγκεκριμένης στρατηγικής, μεθόδου»

Φοιτητής Γ: «θεωρώ πως μία τέτοια προσέγγιση απαιτεί εντελώς άλλη οπτική και προσέγγιση για το μάθημα της Ιστορίας που θα αποβλέπει στην κατανόηση και κατάκτηση της Ιστορίας και όχι απλά στη γεγονοτολική ιστορία»

Φοιτητής Λ: «η εννοιολογική προσέγγιση της ύλης είναι εφικτή υπό προϋποθέσεις, απαιτεί την υιοθέτηση μίας διαφορετικής στρατηγικής διδασκαλίας από τη μεριά των εκπαιδευτικών και από τους μαθητές να ξεπεράσουν την στερεοτυπική αντίληψη για την εκμάθηση της ιστορίας που περιορίζεται στην αποστήθιση»

- Θα ακολουθούσατε μελλοντικά μία εννοιολογική προσέγγιση της ύλης;

Φοιτητής Α: «δεν είμαι αρνητική στην εφαρμογή μίας εννοιολογικής προσέγγισης της ύλης ακόμα και αν απαιτεί μεγαλύτερη προετοιμασία από μέρος μου, νομίζω πως θα είναι αποτελεσματική»

Φοιτητής Π: «δεν ξέρω αν θα την ακολουθούσα καθώς είναι κάτι καινούριο για μένα αλλά δεν είμαι αρνητική εφόσον συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση της Ιστορίας»

Φοιτητής Ζ: «ναι, θα την ακολουθούσα γιατί νομίζω ότι δίνει μία νέα διάσταση στους τρόπους διδασκαλίας της Ιστορίας και με βάση την εμπειρία μου νομίζω ότι θα είναι και αποδοτική, γιατί το μάθημα δε θα είναι πια βαρετό»

- Θεωρείτε ότι η εφαρμογή μίας διδακτικής μεθόδου που εστιάζει στις δομικές ιστορικές έννοιες θα βελτίωνε τον τρόπο που οι μαθητές μαθαίνουν και κατανοούν την Ιστορία;

Φοιτητής Δ: «ναι, θεωρώ ότι μία τέτοια μέθοδος θα ωθούσε τους μαθητές να αντιμετωπίσουν διαφορετικά το μάθημα της Ιστορίας να το δουν μέσα από ένα νέο πρίσμα αναζήτησης, έρευνας, ανακάλυψης, πέρα από την απλή αποστήθιση»

Φοιτητής Η: «ναι, καλλιεργούνται δεξιότητες που είναι απαραίτητες για το μάθημα της Ιστορίας, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν και να εξασκήσουν δεξιότητες όπως αναζήτηση πηγών, δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν και στη ζωή τους.

Φοιτητής Κ: «θεωρώ πως βελτιώνει τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές γιατί μαθαίνουν μέσα από την ενασχόληση με την Ιστορία που οδηγεί σε μία βαθύτερη κατανόηση και σίγουρα όχι αποστήθιση»

- Με ποιον τρόπο σκοπεύετε να διδάξετε το μάθημα της Ιστορίας που σας ανατέθηκε στο πλαίσιο της πρακτικής σας άσκησης;

Φοιτητής Λ: «νομίζω πως θα είναι αποτελεσματικότερο να εφαρμόσω μία μαθητοκεντρική διδασκαλία, θα προσπαθήσω δηλαδή να εξηγήσω το μάθημα θέτοντας παράλληλα ερωτήσεις στους μαθητές, για να τους ενεργοποιήσω να συμμετέχουν στο μάθημα»

Φοιτητής Ε: «μάλλον θα επιλέξω να διδάξω δασκαλοκεντρικά γιατί λόγω της απειρίας μου φοβάμαι να μη χάσω τον έλεγχο της τάξης και δεν καταφέρω να πραγματοποιήσω ό, τι έχω προγραμματίσει»

Φοιτητής Β: «εξαρτάται από το ακροατήριο, σκοπεύω να χρησιμοποιήσω μικτή μέθοδο διδασκαλίας και να προσαρμόσω τη διδασκαλία ανάλογα με την ανταπόκριση της τάξης, το μόνο σίγουρο είναι πως θα αναζητήσω πρόσθετο υλικό, ερωτήσεις, προβολή οπτικοακουστικού υλικού»

- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε στην ενασχόλησή σας με τις δομικές ιστορικές έννοιες;

Φοιτητής Α: «είχα έρθει σε επαφή με κάποιες από τις έννοιες στα σχολικά μου χρόνια, αλλά έτσι επισταμένα πρώτη φορά, στην αρχή μου φαίνονταν ακατανόητες και δύσκολες στο εντοπισμό τους ιδίως οι έννοιες της ιστορικής οπτικής και της ηθικής διάστασης, με την τριβή απέκτησα εξοικείωση»

Φοιτητής Β: «ποτέ δεν είχα διδαχθεί να προσεγγίζω έτσι την ιστορία δυσκολεύτηκα με την όλη διαδικασία τη θεωρώ ενδιαφέρουσα, εναλλακτική αλλά απαιτεί εξάσκηση και αλλαγή αντιμετώπισης της ιστορίας»

Φοιτητής Γ: «αποτέλεσε πρόκληση για μένα στην αρχή με απώθησε γιατί γενικότερα ο τρόπος προσέγγισης ήταν διαφορετικός αργότερα διαπίστωσα ότι μπορούσα να καταλάβω καλύτερα τη φύση της Ιστορίας ανεξάρτητα από το εκάστοτε ιστορικό γεγονός»

- Τι δυσκολίες πιθανολογείς ότι θα αντιμετωπίσεις στη διδασκαλία των δομικών ιστορικών εννοιών λαμβάνοντας υπόψη τη δική σου βιωματική εμπειρία;

Φοιτητής Α: « θεωρώ ότι οι μαθητές δεν κατανοούν τις πιο περίπλοκες έννοιες, γιατί δεν τις διδάσκονται με αυτόν τον τρόπο, οπότε εκεί θα δυσκολευτούν και σε αυτό το σημείο θα πρέπει να φροντίσω να μην αποθαρρυνθούν»

Φοιτητής Β: «οι πιο απλές έννοιες είναι πιο προσιτές στους μαθητές, όπως ήταν και για μένα, οι υπόλοιπες θα πρέπει πρώτα να διδαχθούν και να κατακτηθούν σε κάποιο βαθμό ώστε να μπορούν να εντοπιστούν και να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία».

Φοιτητής Ε: «αν υπάρχει μία σταδιακή και βαθμιαία προσέγγιση των εννοιών δε νομίζω να υπάρχει κάποια δυσκολία, με την εφαρμογή κατάλληλης στρατηγικής θα ξεπεραστούν νομίζω οι όποιες δυσκολίες προκύψουν».

2.3. Ανάλυση αποτελεσμάτων

Η διδακτική παρέμβαση ανέδειξε ότι αναφορικά με την έννοια της ιστορικής σπουδαιότητας οι φοιτητές/-τριες αξιοποίησαν εύστοχα τις πηγές που τους δόθηκαν και κατανόησαν την συγκεκριμένη έννοια. Σχετικά με την έννοια των πηγών άντλησαν και ερμήνευσαν με το δικό τους τρόπο τις πληροφορίες που περιέχονται σε αυτήν και ανταποκρίθηκαν στα αντίστοιχα ερωτήματα χωρίς αξιοσημείωτες δυσκολίες. Στις έννοιες τις συνέχειας/αλλαγής αξιοποιήθηκε η χρονογραμμή με στόχο να καταστεί σαφής η χρονική διαδοχή των γεγονότων και όχι η αποσπασματική, οι φοιτητές/-τριες αποδεικνύεται ότι βοηθήθηκαν από την επιλογή της συγκεκριμένης πηγής και οδηγήθηκαν στην κατανόηση των συγκεκριμένων εννοιών. Η έννοια της ηθικής κρίσης δυσκόλεψε τους φοιτητές/-τριες και φαίνεται ότι δεν την κατανόησαν αφού αναπαρήγαγαν στις απαντήσεις τους το εθνικό αφήγημα. Αναφορικά με τις έννοιες του αιτίου/αποτελέσματος διαφαίνεται ότι είναι προσιτές στους φοιτητές/-τριες ωστόσο όπως διαπιστώνεται δεν είναι σε θέση να τις αντιμετωπίσουν ως έννοιες αλληλένδετες. Η έννοια της ιστορικής οπτικής τους δυσκόλεψε στην κατανόηση καθώς είχαν εκπαιδευτεί να αντιμετωπίζουν το ιστορικό γεγονός μονολιθικά και όχι πολυεπίπεδα.

Η ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου ανέδειξε ότι οι φοιτητές/-τριες αν και είναι διστακτικοί στην αρχή παρουσιάζονται πρόθυμοι να εφαρμόσουν νέες καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας ώστε το μάθημα της Ιστορίας να απεμπλακεί από τη διαχρονικά στερεοτυπική γεγονοτολογική προσέγγιση. Επίσης, όπως έγινε φανερό, οι φοιτητές/-τριες έχουν μάθει να περιορίζονται στην απομνημόνευση της ιστορικής αφήγησης, χωρίς να κατακτούν τη βασική ιστορική εννοιολογική υποδομή, ώστε να μπορούν να κατανοήσουν σε βάθος όσα διαβάζουν και κατά συνέπεια να μπορούν να οδηγηθούν στη γνώση της ιστορίας. Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε ότι δεν έχουν εξοικειωθεί με τη μεθοδική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών, ακόμη κι αν έχουν έρθει σε επαφή με τις πηγές, αυτό δε γίνεται με συστηματικό τρόπο. Κατά συνέπεια, η συστηματική εφαρμογή ειδικών προσεγγίσεων για την κατανόηση των ιστορικών εννοιών εκτιμάται ότι θα μπορέσει να λειτουργήσει θετικά, να συντελέσει στην ανάπτυξη της ιστορικής και κριτικής σκέψης των μαθητών αλλά και της ιστορικής συνείδησης (Clark & Grever, 2018· Clark & Peck, 2018).

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι υποψήφιοι φιλόλογοι δεν ήταν ενημερωμένοι για τα εκπαιδευτικά οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την εφαρμογή μίας

εννοιοκεντρικής διδασκαλίας. Επιπροσθέτως, μέσα από τη βιωματική μάθηση εξασκήθηκαν στο να διακρίνουν τις δομικές ιστορικές έννοιες και να τις εντάσσουν στο αντίστοιχο ιστορικό πλαίσιο. Έτσι, ήρθαν σε επαφή με έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας που υπερβαίνει το μονοδιάστατο, μονολιθικό και παρωχημένο τρόπο προσέγγισης του μαθήματος. Ακόμα, εξασκούνται στην ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης και τη μαθητοκεντρική διδασκαλία με σκοπό να την εφαρμόσουν μετέπειτα και οι ίδιοι. Ταυτόχρονα, προσεγγίζουν τις πηγές με στόχο να οικοδομήσουν τις ιστορικές τους γνώσεις, να ανιχνεύσουν τις ιστορικές πληροφορίες και να τις αξιοποιήσουν αποτελεσματικά. Η βιωματική εφαρμογή παρείχε τη δυνατότητα αξιοποίησης σώματος πηγών που κρίνεται αναγκαία για την εννοιοκεντρική προσέγγιση της ύλης, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει ώστε οι φοιτητές/-τριες να αντιληφθούν όχι μόνο το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας αλλά να το κατανοήσουν σε βάθος. Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα μπορεί να γίνει αντιληπτό ότι οι δομικές ιστορικές έννοιες μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά στη διδακτική της ιστορίας ακολουθώντας τη στρατηγική της εννοιολογικής προσέγγισης της ύλης. Όλη η διδασκαλία των δομικών ιστορικών εννοιών αρθρώθηκε αξιοποιώντας ποικίλες ιστορικές πηγές. Τα προβλήματα που αναδείχθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία σχετίζονται με την έλλειψη εξοικείωσης του δείγματος με τις δομικές ιστορικές γνώσεις αλλά και με τον συνολικότερο εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης των ιστορικών στοιχείων.

3. Συμπεράσματα

Η διδακτική παρέμβαση συνέβαλε ώστε οι φοιτητές/-τριες να εμπλακούν σε μία διαδραστική διδασκαλία στη διάρκεια της οποίας μπορούσαν να έχουν ενεργή συμμετοχή θέτοντας ερωτήματα και διεξάγοντας διάλογο. Επιπλέον, αποτέλεσε μία ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με ποικιλία πηγών, πολυπρισματικών και αντικρουόμενων, να ασκηθούν στις πρακτικές αναζήτησης, εύρεσης και αποτελεσματικής αξιοποίησής τους(Monte-Sano, 2011· Reisman, 2012). Κατ' επέκταση να εξασκηθούν στην ανίχνευση και εύρεση των ζητούμενων πληροφοριών από ένα σώμα πηγών, αφού έχουν αναλυθεί μεθοδικά, έχουν αξιοποιηθεί προσεκτικά και έχουν υποστεί τον απαιτούμενο κριτικό έλεγχο. Όλα τα παραπάνω συνηγορούν ότι οι φοιτητές/-τριες μέσα από αυτή τη διαδικασία είχαν την ευκαιρία να εξασκηθούν με τη τεχνογνωσία της ιστορίας, να προσεγγίσουν τις ερευνητικές μεθόδους των ιστορικών και να γνωρίσουν όχι μόνο το τί έγινε αλλά και το πώς (know how). Επομένως, η γνώση του περιεχομένου σε συνδυασμό με την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας μπορούν να συμβάλουν ώστε οι υποψήφιοι φιλόλογοι να μην είναι εγκλωβισμένοι σε στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά με τη διδασκαλία του μαθήματος (Young, 2020).

Με βάση όλα τα παραπάνω οι υποψήφιοι φιλόλογοι μπορούν να θέτουν ιστορικά ερωτήματα, να τοποθετούν τα γεγονότα σε ιστορικό πλαίσιο, να αντιλαμβάνονται την ιστορική οπτική, να εξηγούν τα ιστορικά φαινόμενα, να διακρίνουν πτυχές της αλλαγής/συνέχειας, να συγκρίνουν τα ιστορικά φαινόμενα, περιόδους και να αποδίδουν ιστορική σπουδαιότητα (Van Boxtel & Van Drie, 2013, 2018· Van Drie & Van Boxtel, 2008· Seixas & Morton, 2013).

Η ερευνητική διαδικασία ανέδειξε πως η ιστορική εκπαίδευση που δίνει έμφαση στη διδασκαλία των δομικών ιστορικών εννοιών παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές/φοιτητές να αποφασίσουν βάσει αποδεικτικών στοιχείων ποια εκδοχή του παρελθόντος να επιλέξουν. Αυτό το είδος της ιστορικής εκπαίδευσης είναι συμβατό με μία δημοκρατική χώρα, όπου η ύπαρξη αντικρουόμενων ιδεών θα πρέπει να αναγνωρίζεται αντί να καταστέλλεται και να απορρίπτεται (Larsen & Mathé, 2022). Η ερευνητική διαδικασία ανέδειξε ότι οι τυποποιημένες δραστηριότητες στο μάθημα της Ιστορίας περιθωριοποιούν τα ιστορικά θέματα και προάγουν την απομνημόνευση και αυτό είναι απαραίτητο να διαφοροποιηθεί.

Έχοντας προηγηθεί όλα τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός καθίσταται ικανός να αξιολογεί τη χρησιμότητα της πηγής σε σχέση με ένα συγκεκριμένο ερώτημα και αναφερόμενος στο ρόλο των πηγών ως τεκμήρια να προβεί σε μία ερμηνεία ή επιχείρημα (Lévesque, 2008· Seixas & Morton, 2013· Chapman, 2021). Στην ιστορία υπάρχουν πάντα πολλαπλές οπτικές και διάφορα είδη πολυπρισματικότητας για παράδειγμα σε επίπεδο ιστορικών παραγόντων (πώς έγινε αντιληπτό ένα συγκεκριμένο γεγονός), διαφορετικές διαστάσεις της κοινωνίας (οικονομικές ή πολιτικές), κλίμακα (τοπική ή παγκόσμια), και ιστορικές ερμηνείες (Lee & Shemilt, 2004· Van Hover et al., 2012). Η παρούσα διδακτική παρέμβαση στην πρακτική άσκηση των υποψήφιων φιλολόγων μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για μία ευρύτερη έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα και την εξαγωγή ακόμα πιο αντιπροσωπευτικών αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

Baildon, M. & Afandi, S. (2018). History education research and practice: An international perspective. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Hoboken: John Wiley and Sons, 37–60.

Chapman. A. (Ed.). (2021). *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge.* London: UCL Press. https://doi.org/10.14324/111.9781787357303.

Clark, A. & Grever, M. (2018). Historical consciousness: Conceptualizations and educational applications. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning.* Hoboken: John Wiley and Sons, 177–202.

Clark, A. & Peck, C. L. (2018). Contemplating Historical Consciousness: Notes from the field. *Making Sense of History,* 36, New York: Berghahn Books.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* (μτφρ. Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χρ. Μητσοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Deng, Z. (2020). *Knowledge, Content, Curriculum and Didaktik: Beyond social realism*. Abingdon: Routledge.

Larsen E. & Mathé N. E. H. (2022): Teachers' Perceptions of Their Schools' Democratic Character, *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2021.2021437

Lee, P. & Shemilt, D. (2004). I just wish we could go back in the past and find out what really happened: Progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, 117, 25- 31.

Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In S. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How students learn: History, mathematics and science in the classroom* (pp. 31-78). Washington, D.C.: National Academies Press.

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto, Buffalo and London: University of Toronto Press.

Levesque, S., & Clark, P. (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. In S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning.* Hoboken: John Wiley & Sons, Inc, 119–148.

Maggioni, L., Riconscente, M.M., & Alexander, P.A. (2006). Perceptions of knowledge and beliefs among undergraduate students in Italy and in the United States. *Learning and Instruction*, 16, 467-491.

Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and Abstract : Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry,* 41(2), 212-249.

Nokes, J.D., Dole, J.A., & Hacker, D.J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492-504.

Ofianto & Ningsih, T. Z. (2021). Development of Students' Historical Thinking Skills Through the Project-Based Learning Model. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(2), 615–624.

Ofianto, Aman, Ningsih, T. Z., & Abidin, N. F. (2022). The development of historical thinking assessment to examine students' skills in analyzing the causality of historical events. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 609-619. https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.2.609

Parkes, R. J. (2019). Developing your approach to history teaching. In T. Allender, A. Clark, & R. J. Parkes (Eds.), *Historical thinking for history teachers: A new approach to engaging students and developing historical consciousness*. 72–88.Crows Nest: Allen & Unwin.

Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, Nelson Education.

Stoel, G.L., Van Drie, J.P., & Van Boxtel, C.A.M.(2015). Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 49-76.

Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, 150, 44-52.

Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. In: S. Metzger & L. Harris (Eds). *International Handbook of History Teaching and Learning,* 149-176.

Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analysing Students´ Reasoning About the Past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.

Van Hover, S., Hicks, D. & Cotton, S. (2012). Can You Make 'Historiography' Sound More Friendly?: Towards the Construction of a Reliable and Validated History Teaching Observation Instrument. *The History Teacher*, 45(4), 603-612.

Young, M. (2020). From powerful knowledge to the powers of knowledge. In C. Sealy & T. Bennett (Eds), *The ResearchED Guide to The Curriculum: An evidence-informed guide for teachers*, 19–30.Woodbridge: John Catt.

Εφαρμογή ευρωπαϊκών πολιτικών διά βίου μάθησης στο εθνικό επίπεδο: Η περίπτωση ενός ΚΕΔΙΒΙΜ ελληνικού πανεπιστημίου

Μαρία Παπαδημητρίου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
papadimart@upatras.gr
Άγγελος Καβασακάλης
Επίκουρος καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
agkav@upatras.gr

Περίληψη
Στη σύγχρονη εποχή στις πολιτικές στον χώρο της εκπαίδευσης, κατάρτισης και ευρύτερα της διά βίου μάθησης (ΔΒΜ) αντανακλώνται αλλαγές τεχνολογίας, πληροφοριών και δομών παραγωγής και απασχόλησης που εξελίσσονται κυρίως από την τελευταία δεκαετία του 20ου αιώνα και μετά. Οι αλλαγές αυτές, οδηγούν σε μία νέα 'επανάσταση' ίσως εφάμιλλης σημασίας με αυτή της βιομηχανικής επανάστασης και στην έλευση της *κοινωνίας της γνώσης*. Εντός αυτού του πλαισίου η γνώση καθίσταται κεντρικός άξονας για την παραγωγή και μέσο για να επιτύχει το άτομο κοινωνικά και οικονομικά, καθιστώντας τη ΔΒΜ απαραίτητη. Στην παρούσα ανακοίνωση εστιάζουμε στην εφαρμογή πολιτικών ΔΒΜ (ΠΔΒΜ)στα ελληνικά πανεπιστήμια και συγκεκριμένα στην ίδρυση και λειτουργία των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) μέσα από την ανάλυση των Προγραμμάτων ενός ΚΕΔΙΒΙΜ. Η έρευνα έχει επικεντρωθεί στα χαρακτηριστικά των ενεργών Προγραμμάτων κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-21 ενός ΚΕΔΙΒΙΜ ελληνικού πανεπιστημίου, όπως αυτά παρουσιάζονται στην ιστοσελίδα του, με χρήση της μεθόδου ανάλυσης κειμένου. Από την έρευνα αυτή φαίνεται να αναδεικνύονται η προσαρμογή των προγραμμάτων στις ανάγκες της αγοράς, η παροχή εξ αποστάσεως (κυρίως μέσω ασύγχρονης) εκπαίδευσης και η χρήση μαθητοκεντρικών μεθόδων, χαρακτηριστικά που προωθούνται από τις ΠΔΒΜ.

Λέξεις-κλειδιά: Διά βίου μάθηση, Κοινωνία της γνώσης, ΚΕΔΙΒΙΜ, Πανεπιστήμιο

Abstract
In modern times, policies in the field of education, training and lifelong learning (LLL) in general reflect changes in technology, information and in the structures of production and employment that have been evolving mainly since the last decade of the 20th century. These changes are leading to a new 'revolution' perhaps on a comparable scale to the industrial revolution and the advent of the knowledge society. Within this context, knowledge becomes the central pillar of production and a means for individuals to succeed socially and economically, making LLL essential. In this paper we focus on the implementation of LLL policies in Greek universities and more

specifically on the establishment and operation of Lifelong Learning Centres (LLLC) through the analysis of the Programmes of a LLLC. The research has focused on the characteristics of the active Programmes during the academic year 2020-21 of a LLLC of a Greek university, as presented on its website, using the text analysis method. This research appears to highlight the adaptation of programmes to market needs, the delivery of distance learning and the adoption of learner-centred methods, characteristics that are promoted by the LLL policies.

Keywords: lifelong learning, knowledge society, Lifelong Learning Centres, university

1. ΔΒΜ και Κοινωνία της Γνώσης

1.1 Κοινωνία της γνώσης

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί μια ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ), γεγονός που οδήγησε στην κοινωνία της πληροφορίας ή κοινωνία της γνώσης. Οι δύο όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά (Σημείωση: Οι δύο όροι αυτοί έχουν ορισμένες διαφοροποιήσεις, οι οποίες όμως ξεφεύγουν από τους σκοπούς της συγκεκριμένης εργασίας) και επομένως στα πλαίσια αυτής χρησιμοποιούνται εναλλακτικά για να περιγράψουν τις ευκαιρίες και τις αλλαγές που επιφέρουν στην κοινωνία οι τεχνολογικές αυτές εξελίξεις με δεδομένο ότι οι ΤΠΕ βρίσκουν εφαρμογή σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής (Miles, 2005).

Σύμφωνα με την Unesco (2005),κοινωνίες της γνώσης αποτελούν εκείνες οι κοινωνίες στις οποίες «αναπτύσσονται ικανότητες εντοπισμού, παραγωγής, επεξεργασίας, μετασχηματισμού, διάδοσης και χρήσης πληροφοριών για την οικοδόμηση και εφαρμογή της γνώσης για την ανθρώπινη ανάπτυξη». Η ύπαρξη τους προυποθέτει τη στόχευση σε μια κοινωνία αξιών όπως η πολυφωνία, η συμπερίληψη, η αλληλεγγύη και η συμμετοχή (Unesco, 2015, σ. 27).

Η κοινωνία της γνώσης χαρακτηρίζεται από τη ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη και την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας μέσα από την επιστημονική πρόοδο. Γεγονός που καταστά τα επιτεύγματα της επιστήμης μοχλό δημιουργίας νέων προϊόντων και θέσεων εργασίας με στόχο την περαιτέρω ανάπτυξη της οικονομίας (Σταμέλος, 2010).

1.2 ΔΒΜ

Η ΔΒΜ εκτείνεται και έξω από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα καθώς εμπεριέχει και άλλες μορφές μάθησης πέρα από την τυπική εκπαίδευση, καθώς μεγάλο μέρος της γνώσης που αποκτά το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του δεν προέρχεται μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά από τις εμπειρίες του (Billett, 2018). Ακριβώς λόγω αυτής της ανεξαρτητοποίησης της μάθησης από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, το άτομο καθίσταται το ίδιο υπεύθυνο για την εκπαίδευσή του και τις επαγγελματικές του προοπτικές, ενδεχομένως επωμιζόμενο και το οικονομικό κόστος της ΔΒΜ(Σταμέλος,

2010). Η προσωπική εξέλιξη και η μάθηση είναι αποτέλεσμα των προσωπικών ενδιαφερόντων και κινήτρων του εκπαιδευομένου (Billett, 2018).

Βασικό στοιχείο της ΔΒΜ αποτελεί η δυνατότητα να αναγνωρίσει και να πιστοποιήσει το άτομο τις γνώσεις και ικανότητες που έχει αποκτήσει με οποιονδήποτε τρόπο κατά τη διάρκεια της ζωής (Tawil&Locatelli, 2015).

Τέλος, η ΔΒΜ αποτελεί εργαλείο για την επίτευξη της ενεργής πολιτειότητας και της απασχολησιμότητας (Commission of the European Communities, 2000).

1.3 Κοινωνία της γνώσης και ΔΒΜ

Η μάθηση και η κατάρτιση καθίσταται αναγκαίες τόσο για τα άτομα όσο και για την κοινωνία ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις περιβαλλοντικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που συντελούνται σε παγκόσμιο επίπεδο (UNESCO, 2015).

Η ανάγκη να παραμείνει το άτομο ανταγωνιστικό στην εργασία του και να διατηρήσει τη θέση του, έχει ως αποτέλεσμα το άτομο αυτό να εξελίσσεται και να αποκτά όλο και περισσότερες γνώσεις μέσω της ΔΒΜ (Σταμέλος, 2010, UNESCO, 2015). Ταυτόχρονα, αυξάνεται το προσδόκιμο ζωής και επομένως παρατείνεται και ο εργασιακός βίος των ατόμων άρα και η αναγκαιότητα για επικαιροποίηση των γνώσεών του (UNESCO, 2015).

Παράλληλα, η ΔΒΜ καθιστά το άτομο ικανότερο να παρακολουθεί τις τεχνολογικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις και συγχρόνως να επιζητά την υιοθέτηση των σύγχρονων τεχνολογιών. Ένα άτομο που διαρκώς μαθαίνει είναι και πιθανότερο να έχει πρόσβαση σε θέσεις εργασίας με καλύτερες συνθήκες και υψηλότερες απολαβές. Από 'παθητικός θεατής' της ζωής αποκτά τη δυνατότητα να κάνει τη ζωή του πιο ενδιαφέρουσα και ουσιαστική, καθώς έρχεται σε επαφή με διάφορα αντικείμενα και επομένως μπορεί να εντρυφήσει σε αυτά που βρίσκει πιο σημαντικά και ενδιαφέροντα (Laal & Salamati, 2012)

Τα άτομα τα οποία συμμετέχουν σε δράσεις ΔΒΜ είναι πιθανότερο να έχουν καλύτερες σχέσεις με τους εργοδότες τους και να είναι πιο αυτόνομα και υπεύθυνα ως εργαζόμενοι. Η κοινωνία επωφελείται στο μέτρο που η ΔΒΜ ενισχύει την οικονομική ανάπτυξη, την επιχειρηματικότητα, την καινοτομία αλλά και την κοινωνική συνοχή, ενώ ταυτόχρονα συντελεί στη δημιουργία νέων θέσεων συνήθως εξειδικευμένης εργασίας (Miles, 2005).

Ωστόσο, εμφανίζεται και ο έντονος προβληματισμός για το κατά πόσο η ΔΒΜ μπορεί να εντείνει υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες καθώς η πρόσβαση σε δράσεις ΔΒΜ δεν είναι δεδομένη για όλους. Επίσης, ο Σταμέλος (2010) τονίζει ότι το άτομο προκειμένου να καταστεί *απασχολήσιμο* είναι αναγκασμένο να ασχολείται μόνο με την προσωπική του εξέλιξη και να απεμπολήσει τη συλλογικότητα στον εργασιακό χώρο και άρα ενδεχομένως και τα εργασιακά του δικαιώματα.

2. Εξελίξεις στις ΠΔΒΜ

Η εκπαίδευση, και κατά συνέπεια και η ΔΒΜ αποτελεί σημαντική πτυχή της οικονομικής και κοινωνικής ζωής και για την Ευρωπαϊκή Ένωση και τους σχετιζόμενους με αυτή θεσμούς και οργανισμούς. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια συνοπτική αναφορά των ευρωπαϊκών ΠΔΒΜ από το έτος 2000 και έπειτα και στη συνέχεια μια σύντομη αναφορά στην εξέλιξη του σχετικού θεσμικού πλαισίου στην Ελλάδα.

2.1 ΠΔΒΜ στο ευρωπαϊκό επίπεδο

2.1.1 Στρατηγική Λισσαβόνας

Η στρατηγική της Λισσαβόνας το 2000 αποτελεί σημείο σταθμό για τη ΔΒΜ στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ).

Όπως επισημαίνουν οι Σταμέλος & Βασιλόπουλος (2010) στο επίκεντρο της στρατηγικής της Λισσαβόνας βρίσκονται η ανάγκη για οικονομική μεταρρύθμιση, βελτίωση της απασχόλησης του πληθυσμού και εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής στην κοινωνία της γνώσης και καθοριστικό ρόλο για την επίτευξη των παραπάνω παίζει η εκπαίδευση.

Στο κείμενο της στρατηγικής της Λισσαβόνας ορίζονται συγκεκριμένες στρατηγικές που πρέπει να ακολουθηθούν μεταξύ των οποίων εντοπίζονται η ανάπτυξη κέντρων μάθησης και κέντρων κατάρτισης προσβάσιμα σε όλους. Επιπλέον, προβλέπει τον καθορισμό *ευρωπαϊκού πλαισίου* το οποίο και θα ορίζει τις απαραίτητες νέες δεξιότητες που θα πρέπει να προσφέρονται στους πολίτες μέσω της ΔΒΜ. Τονίζεται επίσης, η αναγκαιότητα η ΔΒΜ να ενισχυθεί, καθώς αποτελεί βασικό πυλώνα του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου, αξιοποιώντας και επιβραβεύοντας τους κοινωνικούς εταίρους (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2003).

Ταυτόχρονα έρχεται στο προσκήνιο η έννοια της *απασχολησιμότητας*, η ικανότητα δηλαδή του ατόμου να διασφαλίσει εργασία ως βασικός πυλώνας της ενεργής συμμετοχής του στην κοινωνία (Δουργκούνας, 2019).

2.1.2 Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010

Το πρόγραμμα Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010 (Ε & Κ 2010) έρχεται για να στηρίξει τις προσπάθειες για την ανάπτυξη της ΔΒΜ ως μέσου εφοδιασμού των ατόμων με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να ανταποκριθούν στην κοινωνία της γνώσης. Τονίζεται η σημασία να διευρυνθεί η πρόσβαση στη ΔΒΜ κυρίως μέσω της παροχής κατευθύνσεων για τις δυνατότητες μάθησης που προσφέρονται, αφού η ΔΒΜ αναμενόταν να αυξήσει τις επενδύσεις στην εκπαίδευση αλλά το κόστος αυτών καλούνται να καλύψουν όχι μόνο τα κράτη αλλά και οι ιδιωτικές επιχειρήσεις και τα ίδια τα άτομα (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2002).

2.1.3 Στρατηγική Ευρώπη 2020

Το 2010 αναπτύχθηκε η Στρατηγική Ευρώπη 2020. Στόχος της στρατηγικής αυτής είναι η διασφάλιση θέσεων εργασίας και η βελτίωση της ποιότητας ζωής, ώστε η Ευρώπη να ανακάμψει από την οικονομική κρίση και να ισχυροποιηθεί. Προτείνονται επτά πρωτοβουλίες για τον σκοπό αυτό μεταξύ των οποίων είναι και η *Ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας* με την οποία επιδιώκεται ο εκσυγχρονισμός των αγορών εργασίας και η παροχή δια βίου ανάπτυξης δεξιοτήτων στους πολίτες με στόχο την καταπολέμηση της ανεργίας και την κινητικότητα των εργαζομένων. Ταυτόχρονα, διαπιστώνεται ότι στη ΔΒΜ συμμετέχουν κυρίως άτομα υψηλού μορφωτικού επιπέδου παρά το γεγονός ότι 80 εκατομμύρια άνθρωποι στην Ευρώπη διαθέτουν ελάχιστες ή βασικές δεξιότητες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010).

2.1.4 Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020

Στο επόμενο σχετικό πρόγραμμα: Ε & Κ 2020, στόχοι ήταν η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των πολιτών και η ανάπτυξη της οικονομίας και της απασχολησιμότητας με ταυτόχρονη ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, της ενεργού συμμετοχής των πολιτών και της διαπολιτισμικότητας. Και πάλι η ΔΒΜ θεωρήθηκε θεμέλιος λίθος για έναν σχεδιασμό που θα περιλάμβανε την τυπική, τη μη τυπική και την άτυπη μάθηση. Το πρόγραμμα είχε τέσσερις στρατηγικούς στόχους, πρώτος εκ των οποίων είναι η υλοποίηση της ΔΒΜ και της κινητικότητας. Θεωρήθηκε ύψιστης σημασίας λόγω των δημογραφικών και κοινωνικοοικονομικών αλλαγών η διαρκής επικαιροποίηση των δεξιοτήτων μέσα από ανοιχτά στον κόσμο εκπαιδευτικά συστήματα. Στα κριτήρια αξιολόγησης για την παρακολούθηση της προόδου του προγράμματος τέθηκε ο στόχος μέχρι το 2020, το 15% τουλάχιστον των ενηλίκων κατά μέσο όρο να συμμετέχει σε ΔΒΜ (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009). Ο στόχος αυτός δεν επιτεύχθη. Το ποσοστό συμμετοχής ήταν 10,1% το έτος 2015, φτάνοντας το 10,8% το έτος 2019 και το 9,2% το έτος 2020 (Eurostat, 2021).

2.1.5 Ευρώπη 2030

Το έτος 2021 συντάχθηκε το ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση 2021-2030. Την περίοδο αυτή η Ευρώπη αντιμετωπίζει τις επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 ενώ έχει ήδη ξεκινήσει δράσεις για την επίτευξη του Ενιαίου Χώρου Εκπαίδευσης, ο οποίος αναμένεται να βελτιώσει την κινητικότητα και να συνεισφέρει στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους πολίτες.

Για τους λόγους αυτούς, η επιτροπή κατέληξε σε πέντε στρατηγικούς στόχους. Ο δεύτερος στόχος όπως αυτοί καταγράφονται, είναι η Υλοποίηση της ΔΒΜ και της κινητικότητας για όλους. Στο πλαίσιο αυτού κρίνεται αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός και η συνέχιση των δράσεων για τη ΔΒΜ ώστε να δίνονται ευκαιρίες ακόμα και σε αυτούς που εγκατέλειψαν την εκπαίδευση σε προηγούμενη

φάση της ζωής τους. Οι στόχοι αυτοί υποστηρίζονται από μια σειρά επτά επίπεδων αναφοράς με τα οποία θα παρακολουθείται η πρόοδός τους. Το έβδομο επίπεδο αναφοράς αφορά τη συμμετοχή των ενηλίκων στη μάθηση και συγκεκριμένα η συμμετοχή του 47% των ενηλίκων 25-64 ετών σε δράσεις μάθησης κατά το τελευταίο έτος μέχρι το έτος 2025 (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2021).

2.2 ΠΔΒΜ στο ελληνικό επίπεδο

Η ΔΒΜ στην Ελλάδα τα πρώτα χρόνια τουλάχιστον της περιόδου που ενδιαφέρει τη συγκεκριμένη ανακοίνωση, αφορούσε την εκπαίδευση ενηλίκων με εμφανή προσήλωση στην επαγγελματική κατάρτιση χωρίς όμως να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας ή να χαρακτηρίζεται από ικανοποιητική ποιότητα (Βεργίδης κ.ά., 2010).Η εστίαση στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση είναι εμφανής και από τη σύσταση του Εθνικού Συστήματος Συνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ) το 2003 (Σταμέλος κ.α., 2015).

Με τον Νόμο 3369/2005 καθορίζεται για πρώτη φορά η ΔΒΜ στην Ελλάδα και σε αυτή εντάσσονται η διά βίου εκπαίδευση υπό τη μορφή της λαϊκής επιμόρφωσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων και η διά βίου κατάρτιση υπό τη μορφή της αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης (Ευρυδίκη, 2021).

Στο Νόμο 3879/2010 ορίζονται οι βασικές έννοιες της ΔΒΜ και καθορίζονται εκ νέου οι φορείς οι οποίοι μπορούν να παρέχουν υπηρεσίες ΔΒΜ. Ταυτόχρονα, ιδρύεται ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων (ΕΟΠΠΕΠ), σκοπός του οποίου είναι η ανάπτυξη του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων σε αντιστοιχία με το Ευρωπαϊκό και η αντιστοίχιση και πιστοποίηση των προσόντων που αποκτώνται μέσω της μη τυπικής και άτυπης μάθησης με τα επίπεδα του πλαισίου (Ευρυδίκη, 2021).

Με τον Νόμο 4485/2017 προβλέπεται η ίδρυση των ΚΕΔΙΒΙΜ στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ). Στο άρθρο 48 αναφέρεται ότι«Το ΚΕΔΙΒΙΜ αποτελεί μονάδα του ιδρύματος που εξασφαλίζει τον συντονισμό και τη διεπιστημονική συνεργασία στην ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κατάρτισης και ΔΒΜ». Δίνεται η δυνατότητα τα προγράμματα να υλοποιούνται σε συνεργασία με άλλα ΑΕΙ, ερευνητικά κέντρα ή αναγνωρισμένα ομοταγή ιδρύματα του εξωτερικού. Προβλέπεται η κατάργηση προγενέστερων δομών εκπαίδευσης ενηλίκων στα ΑΕΙ και η ΔΒΜ εντός αυτών ανατίθεται αποκλειστικά στα ΚΕΔΙΒΙΜ. Επίσης, προβλέπεται εσωτερική αξιολόγηση των ΚΕΔΙΒΙΜ ανά διετία, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση και πιστοποίηση των προγραμμάτων σπουδών που υλοποιούνται σε αυτά, ανατίθεται στην τότε Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας (ΑΔΙΠ). Τέλος, δίνεται η δυνατότητα υλοποίησης προγραμμάτων με μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξαε), προκειμένου να είναι ευκολότερη η συμμετοχή ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Με τον πλέον πρόσφατο Νόμο 4763/2020 καθιερώνεται Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΣΕΕΚ), σκοπός του οποίου μεταξύ άλλων, όπως αναφέρεται στο άρθρο 1 είναι «η αναβάθμιση και ενίσχυση της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων που παρέχεται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)».Ο συντονισμός των πολιτικών της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αλλά και της ΔΒΜ ανατίθεται στη ΓΓΕΕΚΔΒΜ&Ν με σκοπό την οικονομική ανάπτυξη και την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους. Ταυτόχρονα θεσπίζεται Πιστοποιητικό Επάρκειας για όσους επαγγελματίες επιτυγχάνουν σε εξετάσεις πιστοποίησης του ΕΟΠΠΕΠ μετά από παρακολούθηση προγραμμάτων συμβατών με τα επαγγελματικά περιγράμματα. Με τον ίδιο νόμο τα ΚΕΔΙΒΙΜ των ΑΕΙ εντάσσονται στο Μητρώο ΚΔΒΜ του Πληροφοριακου Συστήματός τους.

3. Ερευνητικές μεθοδολογικές επιλογές

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να μελετηθεί κατά πόσο οι ΠΔΒΜ τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο, βρίσκουν εφαρμογή στα προγράμματα σπουδών παρόχωνΔΒΜ. Στόχος της εργασίας είναι να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά των ΠΣ ενός ΚΕΔΙΒΙΜ και η συσχέτιση αυτών με τις ΠΔΒΜ. Το ερευνητικό ερώτημα που επιχειρείται να απαντηθεί με τη μελέτη που παρουσιάζεται στην παρούσα ανακοίνωση είναι το εξής: «Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά και οι κεντρικές επιλογές των προγραμμάτων που προσφέρονται από το ΚΕΔΙΒΙΜ του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (ΠΜ);».

Για τον σκοπό αυτοαναλύθηκαν τα ενεργά Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) που προσφέρονται από το συγκεκριμένο ΚΕΔΙΒΙΜ όπως αυτά παρουσιάζονται στις επίσημες ιστοσελίδες τους το ακαδημαϊκό έτος 2020-21 με χρήση της μεθόδου ανάλυσης κειμένου, δηλαδή τη «συστηματική, αντικειμενική, ποσοτική ανάλυση των χαρακτηριστικών των μηνυμάτων» (Neunedorf, 2017, σ. 1). Οι κατηγορίες ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των ΠΣ του ΚΕΔΙΒΙΜ του ΠΜ είναι:

- η θεματολογία,
- η μέθοδος υλοποίησης (δια ζώσης, εξαε σύγχρονη, ασύγχρονη, μεικτή),
- η χρονική διάρκεια,
- το κόστος,
- η μοριοδότηση σε διαγωνισμούς του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ),και
- το είδος της αξιολόγησης των επιμορφωμένων για απόδοση του πιστοποιητικού.

Κεντρικός περιορισμός της έρευνας είναι η άντληση των δεδομένων αποκλειστικά από την ιστοσελίδα του ΚΕΔΙΒΙΜ, οπότε και η αξιοπιστία των δεδομένων επαφίεται στη συστηματική και έγκυρη ενημέρωση της ιστοσελίδας. Επίσης η έρευνα εστίασε σε ΚΕΔΙΒΙΜ ενός πανεπιστημίου. Αυτό αποκλείει τη δυνατότητα γενικεύσεων για τα ΠΣ των ΚΕΔΙΒΙΜ των ελληνικών πανεπιστημίων.

4. Ανάλυση των ΠΣ του ΚΕΔΙΒΜ του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

4.1 Αρχική παρουσίαση των ΠΣ του ΚΕΔΙΒΙΜ του ΠΜ

Το ΚΕΔΙΒΙΜ του ΠΜ ιδρύθηκε το 2018 και προσφέρει το 2020-21 συνολικά 35 ΠΣ σε 6 θεματικούς άξονες. Οι πληροφορίες αντλούνται από τον ιστότοπο kedivim.uom.gr και συγκεκριμένα από τις ιστοσελίδες που βρίσκονται στο κεντρικό menu στην επιλογή Εκπαιδευτικά Προγράμματα και τα αρχεία που έχουν αναρτηθεί σε αυτές. Οι θεματικοί άξονες που προσφέρονται είναι:

- Management και Marketing(ΜΜ),
- Λογιστική(Λ),
- Διεθνείς Σπουδές(ΔΣ),
- Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή(ΕΕΑ),
- Εφαρμοσμένη Πληροφορική(ΕΠ),
- Μουσική και Τέχνη (Στη θεματολογία Μουσική και Τέχνη εντάσσονται 2 ΠΣ, τα οποία ωστόσο εμφανίζονται και στη θεματική ΕΕΑ. Για τον λόγο αυτό θα εστιάσουμε στις πρώτες 5 θεματικές).

Συνολικά, τα ΠΣ είναι αυτά που παρουσιάζονται στον πίνακα 1:

Πίνακας 2: ΠΣ του ΚΕΔΙΒΙΜ ΠΜτο 2020-21

ΠΣ	Κωδικός ΠΣ	Μέθοδος διεξαγωγής	Κόστος	Διάρκεια σε ώρες	Μοριοδότηση ΑΣΕΠ	Αξιολόγηση
Management και Marketing						
Πράσινη επιχειρηματικότητα και περιβαλλοντική διαχείριση	1	Εξαε ασύγχρονη	250€	120	Όχι	Εργασία
Project Management: Θεωρία, πρακτική, λύσεις για κάθε επιστήμονα & επαγγελματία	2	Δια ζώσης/ Εξαε σύγχρονη λόγω COVID-19	400€	40	Όχι	Εξετάσεις
Πρώτοι στις πωλήσεις: Η τέχνη των πωλήσεων και των ατομικών διαπραγματεύσεων	3	Δια ζώσης	250€	20	Όχι	Εργασία και Εξετάσεις

Διοίκηση, διαχείριση κρίσεων και διαπραγματεύσεις	4	Εξαε σύγχρονη	330€	40	Όχι	Εργασία
Διοίκηση Φαρμακείων	5	Δια ζώσης	500€	32	Όχι	Εργασία
Λογιστική						
Μηχανογραφημένη Λογιστική και φορολογία	6	Δια ζώσης	850€	160	Όχι	Εξετάσεις
Φορολογία εισοδήματος και φορολογικός έλεγχος	7	Εξαε ασύγχρονη	380€	50	Όχι	Εξετάσεις
Μηχανογραφημένη τήρηση μισθοδοσίας προσωπικού – Θέματα εργατικής και ασφαλιστικής νομοθεσίας	8	Δια ζώσης	210€	20	Όχι	Εργασία και Εξετάσεις
Μηχανογραφημένη τήρηση βιβλίων	9	Δια ζώσης	500€	90	Όχι	Εξετάσεις
Λογιστική σύμφωνα με τα Ελληνικά Λογιστικά Πρότυπα (ΕΛΠ)	10	Εξαε ασύγχρονη	350 €	50	Όχι	Εξετάσεις και ασκήσεις
Λογιστική και φορολογία εταιριών	11	Εξαε ασύγχρονη	330€	40	Όχι	Εξετάσεις
Κοστολόγηση και διοικητική λογιστική	12	Εξαε ασύγχρονη	300€	45	Όχι	Εξετάσεις και ασκήσεις
Ελεγκτική και δημόσια διοίκηση	13	Εξαε ασύγχρονη	250€	30	Όχι	Εργασία και Εξετάσεις
Διεθνείς Σπουδές						
Διεθνείς Σχέσεις	14	Εξαε σύγχρονη	470€	50	Όχι	Δεν διευκρίνιζεται

Ενεργειακή Πολιτική και Διεθνείς Σχέσεις	15	Εξαε σύγχρονη	400€	40	Όχι	Τεστ και εργασία
Διοίκηση, διαχείριση κρίσεων και διαπραγματεύσεις	16	Εξαε σύγχρονη	330€	45	Όχι	Εργασία
Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή						
Έμφυλες σχέσεις εξουσία και σεξουαλικότητα στην εκπαίδευση	17	Εξαε σύγχρονη και ασύγχρονη	200€	504	Ναι	Εργασία και τεστ
Προφορικός λόγος, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση: Δημιουργικές μορφές έκφρασης της προφορικότητας στην εκπαιδευτική πράξη	18	Εξαε σύγχρονη και ασύγχρονη	200€	448	Ναι	Εργασία και τεστ
Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την πολυπολιτισμικότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα	19	Εξαε σύγχρονη και ασύγχρονη	200€	452	Ναι	Εργασία και τεστ
Γραφή και ανάγνωση της Μπράιγ	20	Εξαε σύγχρονη και ασύγχρονη	90€	70	Όχι	Εργασία
Ειδική Αγωγή και Αποκατάσταση	21	Εξαε σύγχρονη και ασύγχρονη	295€	420	Ναι	Εργασία ή εξέταση ή συνδυασμός

Μουσική & τέχνη με κοινωνικά ευπαθείς ομάδες: Θεωρία και εφαρμογές για τυπικά, μη τυπικά και άτυπα εκπαιδευτικά πλαίσια, κοινοτικούς, κοινωνικούς και άλλους φορείς	22	Μεικτή εκπαίδευση	590€	400	Ναι	Πρακτική άσκηση και ασκήσεις/εργασίες
Μουσική Αγωγή Βρεφών και Νηπίων	23	Μεικτή εκπαίδευση	200€	180	Όχι	Εργασία
Αξιολόγηση & διαγνωστικά τεστ για άτομα με διαταραχή φάσματος αυτισμού (ADOS, ADI–R) & Πρώιμη ανίχνευση διαταραχών αυτιστικού φάσματος σε παιδιά μικρής ηλικίας με την δοκιμασία «ΠΑΙΣ»	24	Εξαε σύγχρονη	430€	21	Όχι	Εργασία
Εκπαίδευση Ατόμων με Αυτισμό, χρήση Υποστηρικτικής Τεχνολογίας και Συμβουλευτική Στήριξη	25	Εξαε σύγχρονη και ασύγχρονη	295€	420	Όχι	Εργασία
Πρώιμη παρέμβαση και συμβουλευτική γονέων παιδιών με διαταραχές	26	Εξαε σύγχρονη	400€	60	Όχι	Όχι

στο φάσμα του αυτισμού						
Αυτισμός: Τα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας και η εφαρμογή τους στην κοινωνική και εκπαιδευτική συμπερίληψη των ατόμων με διαταραχή στο Φάσμα του Αυτισμού	27	Εξαε σύγχρονη	490€	60	Όχι	Εργασία
Δράσεις ενημέρωσης και στήριξης της οικογένειας ατόμων με αυτισμό και των επαγγελματιών	28	Δια ζώσης / Εξαε σύγχρονη	120€	15	Όχι	Εργασία
Εκπαίδευση και Αγωγή Ατόμων με Αυτισμό: Πρόγραμμα Κατάρτισης για τους Εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονται ως λειτουργοί παράλληλης στήριξης	29	Δια ζώσης / Εξαε σύγχρονη λόγω COVID-19	490€	70	Όχι	Εργασία
Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών ενηλίκων στα Σχολεία	30	Μεικτή εκπαίδευση	350€	200	Για ΣΔΕ	Τεστ και εργασία

Δεύτερης Ευκαιρίας						
Οι Ψηφιακές Τεχνολογίες στη Δια Ζώσης & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση	31	Εξαε ασύγχρονη	190€	440	Ναι	Εργασία
Εφαρμοσμένη Πληροφορική						
Ευέλικτες μεθοδολογίες ανάπτυξης λογισμικού υπολογιστικής νέφους	32	Δια ζώσης / Εξαε σύγχρονη λόγω COVID-19	320€	108	Όχι	Εξετάσεις
Τεχνικές αναζήτησης, ανάλυσης, επεξεργασίας και παρουσίασης δεδομένων στα πλαίσια της νέας οικονομίας	33	Εξαε σύγχρονη και ασύγχρονη	200€	24	Όχι	Εργασία και ασκήσεις
Εισαγωγή στη σχεδίαση ιστοσελίδων με HTML, CSS & Java script	34	Εξαε ασύγχρονη	300€	35	Όχι	Εργασία και ασκήσεις
Δημιουργία ιστοσελίδων και ηλεκτρονικών καταστημάτων με το WordPress	35	Εξαεασύγχρονη	300€	40	Όχι	Εργασία και ασκήσεις

4.2 Ανάλυση ανά θεματική ενότητα των ΠΣ του ΚΕΔΙΒΜ του ΠΜ

4.2.1 Θεματολογία

Όσον αφορά την κατανομή κατά θεματολογία των ΠΣ, στη ΜΜ εμφανίζονται 5 ΠΣ, στη Λ 8, στις ΔΣ 3, στην ΕΕΑ 15 και στην ΕΠ 4.

4.2.2 Μέθοδος υλοποίησης

Ανά μέθοδο υλοποίησης παρατηρείται ότι 5 προγράμματα υλοποιούνται δια ζώσης, 3 δια ζώσης και αν δεν το επιτρέπουν οι συνθήκες με τον Covid-19 εξαε, 7 με

σύγχρονη εξαε, 9 με ασύγχρονη εξαε, 7 με συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης εξαε, 3 με μεικτή μάθηση (συνδυασμός δια ζώσης και εξαε) και ένα πρόγραμμα όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να επιλέξουν μεταξύ δια ζώσης και σύγχρονης εξαε.

Μία ουσιαστική επιπλέον κατηγοριοποίηση είναι αυτή των ΠΣ που προσφέρονται με ταυτόχρονη παρουσία εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων στη φυσική ή διαδικτυακή τάξη, καθώς και ο συνδυασμός σε μια νέα κατηγορία *μεικτής εκπαίδευσης*. Με κάποιας μορφής σύγχρονη εκπαίδευση πραγματοποιούνται 4 ΠΣ στην κατηγορία ΜΜ, 3 στη Λ, 3 στις ΔΣ, 5 στην ΕΕΑ και 1 στην ΕΠ. Αντίστοιχα με ασύγχρονη πραγματοποιούνται 1 στη ΜΜ, 5 στη Λ, 1 στην ΕΕΑ και 2 στην ΕΠ. Τέλος με μεικτή 9 στηνΕΕΑ και 1 στην ΕΠ.

4.2.3 Κόστος και Διάρκεια

Η διάρκεια σε ώρες των ΠΣ κυμαίνεται από 15 ώρες έως 504 ώρες με μέση τιμή 138,25 ώρες και διάμεση τιμή 50 ώρες. Αναλυτικά για κάθε κατηγορία θεματολογίας παρουσιάζονται τα δεδομένα στον πίνακα 2.Συνολικά τα ΠΣ στην κατηγορία ΕΕΑ έχουν μεγαλύτερη διάρκεια, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι σε ορισμένα από αυτά γίνεται αναφορά στη διάρκειά τους και σε μήνες.

Πίνακας 3: Διάρκεια ΠΣ

Θεματολογία	Διακύμανση (ώρες)	Μέση Τιμή	Διάμεση τιμή
Management και Marketing	20-120	50	40
Λογιστική	20-160	61	48
Διεθνείς Σπουδές	40-50	45	45
Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή	15-504	251	320
Εφαρμοσμένη Πληροφορική	24-108	52	38

Όμως εάν κανείς επιθυμεί να προχωρήσει σε μεγαλύτερο βάθος την ανάλυση σχετικά με το κόστος, ίσως ήταν καλό να λάβει υπόψη του και τον διαχωρισμό σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση σύγχρονης (δια ζώσης, εξαε σύγχρονη), ασύγχρονης εκπαίδευσης καθώς και μεικτής. Και αυτό γιατί η επιλογή μεταξύ σύγχρονης-ασύγχρονης επηρεάζει σημαντικά το κόστος λειτουργίας του προγράμματος – αλλά και τη χρονική του διάρκεια. Για τις συνδυασμένες κατηγορίες σύγχρονης, μεικτής και

ασύγχρονης εκπαίδευσης η μέση διάρκεια των ΠΣ ανά θεματολογία φαίνεται στον πίνακα 3.

Πίνακας 4: Μέση διάρκεια ΠΣ κάθε θεματολογίας ανά μέθοδο υλοποίησης

Μέση τιμή διάρκειας σε ώρες					
	Management και Marketing	Λογιστική	Διεθνείς Σπουδές	Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή	Εφαρμοσμένη Πληροφορική
Σύγχρονη	33	90	45	37,67	108
Ασύγχρονη	120	43	-	440	37,5
Μεικτή	-	-	-	343,78	24

Λόγω του μεγάλου αριθμού ωρών που παρατηρούνται στη μέση διάρκεια των ΠΣ της κατηγορίας ΕΕΑ που πραγματοποιούνται με μεικτή μέθοδο, ελέγχθηκε το ποσοστό των ωρών σύγχρονης εκπαίδευσης σε καθένα από αυτά τα προγράμματα και το οποίο βρέθηκε ότι κυμαίνεται από 3 έως 13%. Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο το μοναδικό πρόγραμμα που προσφέρεται εξ ολοκλήρου με ασύγχρονη εκπαίδευση (Κωδικός ΠΣ 31) σε αυτή τη θεματολογία, όσο και τα 6 (Κωδικοί ΠΣ 17, 18, 19, 21, 22, , 30) από τα 9 που προσφέρονται με κάποια μορφή μεικτής μοριοδοτούνται σε διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ ή στις προκηρύξεις εκπαιδευτικών για τα ΣΔΕ.

4.2.4 Κόστος σε σχέση με τη διάρκεια και τον τρόπο υλοποίησης

Στο σημείο αυτό κρίνεται σημαντική και η σύγκριση του κόστους ανά ώρα των ΠΣ. Καθώς, όμως η δια ζώσης και η σύγχρονη εξαε έχουν σημαντικά υψηλότερο κόστος υλοποίησης, αφού απαιτούν περισσότερους πόρους και χρόνο για την υλοποίησή τους,επιλέχθηκε να παρουσιαστεί το κόστος ώραςανά θεματολογία και μέθοδο υλοποίησης. Και σε αυτή την περίπτωση οι μέθοδοι υλοποίησης έχουν ομαδοποιηθεί σε μια κατηγορία όσες απαιτούν ταυτόχρονη παρουσία εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου, και σε μια άλλη όσες περιλαμβάνουν κάποια μορφή μεικτής εκπαίδευσης (Διάγραμμα 1).

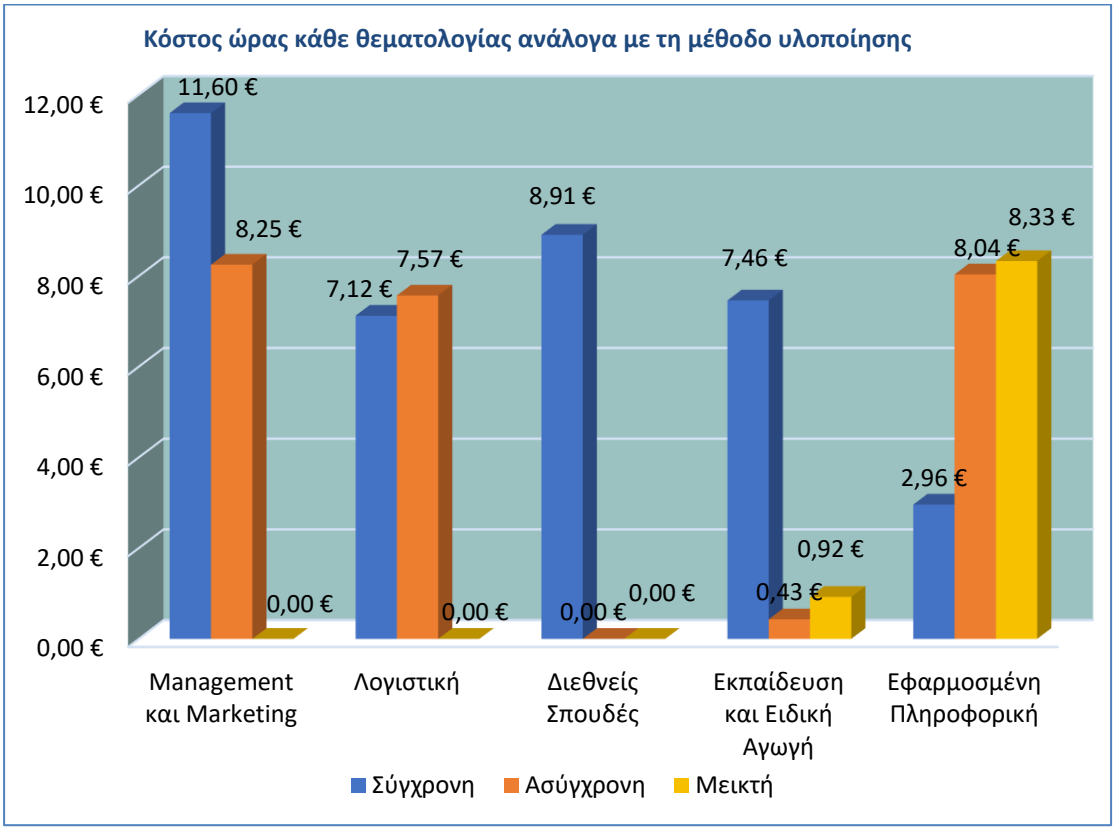
4.2.5Μοριοδότηση ΑΣΕΠ

Όσον αφορά τη μοριοδότηση σε διαγωνισμούς ΑΣΕΠ, αυτή παρέχεται μόνο από 6 προγράμματα της κατηγορίας ΕΕΑ. Ακόμη ένα πρόγραμμα της συγκεκριμένης κατεύθυνσης διευκρινίζει στον οδηγό σπουδών του ότι μοριοδοτείται στις προκηρύξεις για διδακτικό προσωπικό στα ΣΔΕ.

4.2.6 Είδος αξιολόγησης επιμορφωμένων

Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στο τέλος των ΠΣ, αποκλειστικά με υποβολή εργασίας εξετάζονται 3 ΠΣ της κατηγορίας ΜΜ, 4 της Λ, 1 των ΔΣκαι 8 της ΕΕΑ. Αποκλειστικά με εξετάσεις σε 1 ΠΣ του ΜΜ, 4 της Λ και 1 της ΕΠ. Με συνδυασμό εργασίας και εξετάσεων σε 1 ΠΣ του ΜΜ, σε 1 των ΔΣ, σε 6 της ΕΕΑ και σε 3 της ΕΠ. Τέλος, σε 1 ΠΣ στην κατηγορία ΕΕΑ δεν αξιολογούνται οι συμμετέχοντες και σε 1 των ΔΣ δεν διευκρινίζεται ο τρόπος εξέτασης.

Διάγραμμα 1: Κόστος ώρας κάθε θεματολογίας ανά μέθοδο υλοποίησης



5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Με στόχο την προώθηση της σύνδεσης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας αλλά και της κοινωνίας, το ΠΜ ιδρύει ΚΕΔΙΒΙΜ το 2018. Το έτος 2020-21 προσφέρει 35 ΠΣ με δια ζώσης, εξαεή μεικτή εκπαίδευση.

Όσον αφορά τη θεματολογία, προσφέρει ΠΣ στο ΜΜ, στη Λ, στις ΔΣ, στην ΕΕΑ και τέλος στην ΕΠ. Πιθανώς, πρόκειται για κλάδους με μεγάλη ζήτηση, καθώς οι αντίστοιχες πανεπιστημιακές σχολές είχαν υψηλές βάσεις εισαγωγής το έτος αναφοράς (ΥΠΑΙΠΘ, 2021).

Τα 15/35 των ΠΣ προσφέρονται στην κατηγορία ΕΕΑ, γεγονός που ενδεχομένως να συνδέεται με την αυξημένη ζήτηση των προγραμμάτων αυτών από τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στους διαγωνισμούς ΑΣΕΠ. Με τον νόμο 4589/2019 προβλέπεται η μοριοδότηση των επιμορφώσεων διάρκειας τουλάχιστον

300 ωρών (400 ώρες εάν πρόκειται για πρόγραμμα ειδικής αγωγής) με διάρκεια7 μηνών.

Τα 24/35 των ΠΣ πραγματοποιούνται με εξαε σύγχρονη ή ασύγχρονη. Στις ΠΔΒΜ γίνεται σαφής αναφορά στην ισότιμη πρόσβαση, για ειδικές κατηγορίες πολιτών, αλλά και άτομα που κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές. Επομένως, το συγκεκριμένο ποσοστό δείχνει ότι το ΚΕΔΙΒΙΜ μάλλον δρα προς αυτή την κατεύθυνση.

Ωστόσο, ο αριθμός ΠΣ που προσφέρονται με εξολοκλήρου ασύγχρονη ή κάποιου είδους μεικτή εκπαίδευση, αλλά με πολύ μικρό ποσοστό ωρών σύγχρονης, φαίνεται να σχετίζεται με την ευκολία και το μειωμένο κόστος υλοποίησης. Γεγονός, που φαίνεται να ενισχύεται και από άλλα χαρακτηριστικά των ΠΣ αυτών, όπως είναι η αυξημένη μέση διάρκειά τους σε σχέση με τα ίδιας θεματολογίας που παρέχονται με σύγχρονη εκπαίδευση, αλλά και το μειωμένο κόστος ανά ώρα που απολαμβάνουν οι επιμορφωμένοι. Οι διαφοροποιήσεις αυτές είναι πιο έντονες στην ΕΕΑ. Πιθανή εξήγηση για αυτή τη διαφοροποίηση είναι η παροχή μοριοδότησης στους διαγωνισμούς ΑΣΕΠ, η οποία προκύπτει μέσω συγκεκριμένων ελάχιστων τόσο ως προς τη διάρκεια όσο και ως προς τις ώρες του προγράμματος.

Τέλος, το ΚΕΔΙΒΙΜ δείχνει να εναρμονίζεται με τις σύγχρονες τάσεις για πιο μαθητοκεντρικές μεθόδους αξιολόγησης, που προάγουν την κριτική σκέψη και τις μεταγνωστικές ικανότητες των εκπαιδευομένων, αφού στα 27/35 των ΠΣ που προσφέρει, οι επιμορφωμένοι αξιολογούνται είτε αποκλειστικά με εργασία, είτε με συνδυασμό εργασίας και άλλης μεθόδου.

Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της έρευνάς μας ήταν το εξής: «Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά και οι κεντρικές επιλογές των προγραμμάτων που προσφέρονται από το ΚΕΔΙΒΙΜ του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (ΠΜ);». Με βάση την έρευνα και την παραπάνω ανάλυση η απάντηση στο κεντρικό ερευνητικό ερώτημα συνίσταται στα εξής επιμέρους συμπεράσματα:

- η θεματολογία των προγραμμάτων που προσφέρονται από το ΚΕΔΙΒΙΜ του Πανεπιστημίου Μακεδονίας το ακαδημαϊκό έτος 2020-21 είναι επηρεασμένη από τη ζήτηση της αγοράς εργασίας και της κοινωνίας,
- η πλειοψηφία των Προγραμμάτων υλοποιούνται με εξαε. Επιπλέον από την ανάλυση προκύπτει ότι σε μεγάλο ποσοστό γίνεται χρήση της ασύγχρονης εξαε,
- η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων πραγματοποιείται κυρίως με εκπόνηση εργασίας/εργασιών,
- το κόστος και η διάρκεια των προγραμμάτων φαίνεται να σχετίζεται με τη μέθοδο υλοποίησης, καθώς τα προγράμματα που υλοποιούνται με ασύγχρονη εξαε διαρκούν συνήθως περισσότερο και το κόστος ανά ώρα προγράμματος είναι σαφώς χαμηλότερο.

Τα χαρακτηριστικά αυτά φαίνεται να εναρμονίζονται με αυτά που προωθούνται από τις ΠΔΒΜ σε ευρωπαϊκό και ελληνικό επίπεδο (αν και αυτό το συμπέρασμα ενέχει τον κίνδυνο της γενίκευσης-απλοποίησης), ενώ παρεμφερή χαρακτηριστικά

εντόπισε και η έρευνα της Papazafiriou το 2019. Συγκεκριμένα, βασικές στοχεύσεις των ΠΔΒΜ αποτελούν τόσο η ισότιμη πρόσβαση στη ΔΒΜ όλων, όσο και η καλλιέργεια δεξιοτήτων, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς.

Βιβλιογραφία

Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ., Καλαουζίδης, Γ.(2010). Έκθεση για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα – Υπάρχουσα κατάσταση και προτάσεις μετασχηματισμού. Πολιτικό Γραφείο Πρωθυπουργού.

Billett, S. (2018). Distinguishing lifelong learning from lifelong education. Journal of Adult Learning, *Knowledge and Innovation* , 2 (1), σσ. 1-7.

CEDEFOP. (1996). *Glossarium Vocational Training*. EU Publications.

CEDEFOP. (2014). *Terminology of European education and traninig policy*.

Commission of the European Communities. (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. *Commission staff working paper* .

Δουργκούνας, Γ. (2019). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και πολιτικές διά βίου μάθησης στην Ελλάδα: διερεύνηση της επίτευξης των στόχων της απασχολησιμότητας και της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης*. Διδακτορική Διατριβή .

Ευρυδίκη. (2021). Ελλάδα. Στρατηγική Δια βίου Μάθησης. Ανάκτηση 8 29, 2021, από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-33_el

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2010). *Ανακοίνωση της επιτροπής: ΕΥΡΩΠΗ 2020 Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη*.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020). *Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα*.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2006α). Απόφαση Αριθ. 1720/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της δια βίου μάθησης. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (L327/45) .

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2009). Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Ιουνίου 2009 για τη θέσπιση του ευρωπαϊκού συστήματος πιστωτικών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET). *Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (2009/C 155/02.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2006β). Σύσταση του Ευρωπαϊκού κοινοβουλίου και του συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης. *Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (2006/962/ΕΚ).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2008). Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του συμβουλίου της 23ης Απριλίου 2008 σχετικά με τη θέσπιση του ευρωπαϊκού

πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη δια βίου μάθηση. *Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (2008/C 111/01).

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2002). Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη.

European Council. (2003). Presidency Conclusions: Lisbon European Council.

Eurostat. (2021). Adult learning statistics. Ανάκτηση 10 21, 2021, από https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics#Participation_rate_of_adults_in_learning_in_the_last_12_months

ΙΝΕΔΙΒΙΜ. (2021). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Ανάκτηση 9 1, 2021, από www.inedivim.gr

ΚΕΔΙΒΙΜ ΠΜ. (2021). Ανάκτηση 8 28, 2021, από kedivim.uom.gr

Laal, M., & Salamati, P. (2012). Lifelong learning, why do we need it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , 31, σσ. 399-403.

McGinn, N. F. (1998). Learning: The Treasure within: Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-First Century . Jacques Delors. *Comparative Education Review* , 42 (2), σσ. 230-233.

Miles, I. (2005). *The knowledge society and Euphoria Abstract* . Eurofound.

Νόμος 3369. (2005, 7 6). Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις. *ΦΕΚ 171 Α'*.

Νόμος 4485. (2017, 8 4). Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις. *ΦΕΚ 114 Α΄* .

Νόμος 4763/2020. (2020). Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης, ενσωμάτωση στην ελληνική νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2018/958 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 28ης Ιουνίου 2018 σχετικά με τον έλεγχο αναλογικότητας πριν από τη θέσπιση νέας νομοθεσίας. *ΦΕΚ 254 Α'*.

Neunedorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook*. Second edition. SAGE Publications.

Σταμέλος, Γ. (2010). Κοινωνία της γνώσης και Διά Βίου Μάθηση: αντιφάσεις και αδιέξοδα. Ή η πορεία προς την κοινωνική έκρηξη. Στο *Αγορά εργασίας, κατάρτιση, δια βίου μάθηση και απασχόληση. Δομές, θεσμοί και πολιτικές*. Σιδέρης Ι.

Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2010). *Η ευρωπαϊκή στρατηγική για την εκπαίδευση*.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Ά. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Ζωγράφου: ΣΕΑΒ.

Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2018α). Σύσταση του Συμβουλίου της 26ης Νοεμβρίου 2018 σχετικά με την προαγωγή της αυτόματης αμοιβαίας αναγνώρισης των τίτλων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ανώτερης δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και των αποτελεσμάτων περιόδων μάθησης στο εξωτερικό. *Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (2018/C 444/01).

Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2017). Σύσταση του συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2017 σχετικά με το ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων για τη δια βίου μάθηση και με την κατάργηση της σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 23ης Απριλίου 2008, σχετικά με τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου. *Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (2017/C 189/03) .

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2005). Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών 22 και 23 Μαρτίου 2005. Συμπεράσματα της Προεδρίας.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2009). Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ("ΕΚ 2020"). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (2009/C 119/02) .

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2003α). Συμπεράσματα του συμβουλίου της 5ης Μαΐου 2003 σχετικά με τα επίπεδα αναφοράς μέσων ευρωπαϊκών επιδόσεων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Benchmarks). *Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (2003/C 134/02).

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2018). Σύσταστη του συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (2018/C 189/01).

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2021). Ψήφισμα του συμβουλίου περί στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με στόχο τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης και πέραν αυτού (2021-2030). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (2021/C 66/01).

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2003β, 6 7). Ψήφισμα του συμβουλίου της 5ης Μαΐου 2003 για την παροχή ίσων ευκαιριών σε μαθητές και σπουδαστές με αναπηρίες, όσον αφορά την εκπαίδευση και κατάρτιση. *Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (2003/C 134/04).

Tawil, S., & Locatelli, R. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Comon Good*. Paris: Unesco.

Unesco. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Unesco Publishing.

Unesco. (2005). *Towards knowledge societies.* Paris: Unesco Publishing.

Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ & Ν. (2021). Γλωσσάρι. Ανάκτηση 7 9, 2021, από http://www.gsae.edu.gr/el/glossari

ΥΠΑΙΠΘ. (2021). Σχετικά με τα αποτελέσματα εισαγωγής Α) υποψηφίων των πανελλαδικών εξετάσεων έτους 2021 στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Β) υποψηφίων στα δημόσια ΙΕΚ 2021. Ανάκτηση 9 2, 2021, από https://www.minedu.gov.gr/

ΦΕΚ 1561. (2018, 5 8).

Συν-κατασκευάζοντας ιστορίες της παιδικής (μας) ηλικίας: ένα πρότζεκτ βασισμένο στο βίωμα, την τέχνη και τις θεωρίες μεταδομισμού εφαρμοσμένο σε φοιτητές παιδαγωγικών προσχολικής αγωγής

Βαρβάρα Ρόζου
Υποψήφια Διδάκτωρ ΕΚΠΑ
vana_rozou@yahoo.gr
Ευγενία Καζούλη-Πλαϊτάκη
Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης
natkazouli@hotmail.com

Περίληψη
Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζουμε μια εναλλακτική, βασισμένη στην τέχνη και το βίωμα, εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ, σε φοιτητές παιδαγωγικών προσχολικής αγωγής, αναδυόμενο από τη διερεύνηση του ερωτήματος: «Τι είναι παιδική ηλικία;». Θεωρητικά, αξιοποιήθηκαν μεταδομιστικές προσεγγίσεις του εαυτού, του βιώματος, της αφήγησης και της υποκειμενικότητας. Μεθοδολογικά, το πρότζεκτ στηρίχθηκε στην αμοιβαία δράση μεταξύ έντεκα εκπαιδευόμενων προπτυχιακού επιπέδου σχολής παιδαγωγικών χρησιμοποιώντας μεθόδους όπως η φωτογραφία, η συνέντευξη, το βίντεο, το πόστερ και η προοπτική της βιογραφικής αφηγηματικής προσέγγισης. Συγκεκριμένα, η διαδικασία εκκίνησε με αφηγηματικά προσανατολισμένο μοίρασμα φωτογραφικού υλικού από την παιδική ηλικία των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι αργότερα επέλεξαν κοντινά τους πρόσωπα για ολιγόλεπτες βιντεοσκοπημένες συνεντεύξεις αναφορικά με τις αναμνήσεις τους για την παιδική ηλικία των εκπαιδευόμενων. Οι συλλογικοί κριτικοί αναστοχασμοί συμπυκνώθηκαν σε ένα τελικό αναστοχαστικό πόστερ διαπιστώνοντας την πολυφωνική, συν-κατασκευασμένη φύση της παιδικής ηλικίας, όχι ως μόνο μια ατομική, βιωμένη εμπειρία, αλλά ως μια συλλογική σύνθεση αλληλοδιαπλεκόμενων ιστοριών.

Λέξεις-κλειδιά: Μέθοδος πρότζεκτ, βιωματική προσέγγιση, βιογραφική αφηγηματική προοπτική, μεταδομιστικές θεωρίες, παιδική ηλικία.

Abstract
In this chapter we present an alternative approach of the project method, that makes use of art and experiential learning, to pre-school pedagogical students, emerging from the investigation of the question: "What is childhood?". The theoretical framework is based on post structural approaches of the self, lived experience, narrative and subjectivity. Methodologically, the project was based on the interaction between eleven undergraduate students of early childhood studies, where methods such as photography, interview, video, poster and the perspective of biographical

narrative approach were used. The process included the narratively oriented sharing of photographs from the students' childhood. The students then selected important others and conducted short videotaped interviews regarding their memories about the students' childhood. Collective critical reflections resulted in a final reflective poster, concluding the interrelated, polyphonic, co-constructed nature of childhood, emerging not only as an individual, lived experience, but as a synthesis of intertwined stories.

Keywords: Project method, experiential approach, biographical narrative approach, post structural theories, childhood.

1. Θεωρητικό πλαίσιο του Πρότζεκτ

Η θεωρητική πλαισίωση του παρόντος πρότζεκτ αποτελεί ένα συνδυαστικό πεδίο ποικίλων προσεγγίσεων με σημαντικότερες επιρροές να λαμβάνονται από την νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, τη φουκωική προσέγγιση, τη διαλογική προσέγγιση και την λογική της βιογραφικής-αφηγηματικής κατασκευής του εαυτού.

Το πεδίο της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980, και έως σήμερα βρίσκονται εν εξελίξει έρευνες γύρω από την παιδική ηλικία, οι οποίες συγκλίνουν ως προς την αποδοχή τόσο του προεξέχοντος ρόλου των κοινωνικών δυνάμεων αναφορικά με την κατασκευή σχετικών Λόγων (discourses), όσο και στη θέαση των παιδιών ως φορέων ενσυνείδητης δράσης (agents) (Jenks, 1996).

Μέσω της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας αφενός ασκήθηκε κριτική στην έννοια του κανονιστικού προτύπου της 'ανάπτυξης', αμφισβητώντας ότι η παιδική ηλικία μπορεί να θεωρηθεί ένα ενιαίο, καθολικό, γραμμικό φαινόμενο που πραγματοποιείται με ντετερμινιστικό τρόπο. Αφετέρου, τέθηκε υπό αμφισβήτηση η ενηλικοκεντρική, μονοδιάστατη, ιεραρχική διαδικασία, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά θεωρούνται παθητικοί δέκτες των μηνυμάτων της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας (James, 2013). Επί πολλές δεκαετίες το 'παιδί' ήταν στο περιθώριο, ένα παθητικό ον το οποίο προσδιοριζόταν αρνητικά, δηλαδή μέσω των ελλείψεων και των ατελειών που του αποδίδονταν, οι οποίες αναπληρώνονταν με την θεσμοθέτηση πρακτικών, που είχαν ως στόχο στην προστασία του ίδιου και των συμφερόντων του (Πεχτελίδης, 2015). Σύμφωνα όμως με το νέο παράδειγμα (paradigm) της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας τα παιδιά θεωρήθηκαν δρώντα κοινωνικά υποκείμενα και η παιδική ηλικία ως *κοινωνική κατασκευή*. Ταυτόχρονα υποστηρίχθηκε ότι η ανάπτυξη των παιδιών διαμεσολαβείται πολιτισμικά και συσχετίζεται με το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται (Woohead, 1997).

Η κύρια δυσκολία της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας είναι η κατασκευή του δικού της αντικειμένου μελέτης: τι είναι η παιδική ηλικία; Το ερώτημα αυτό μάλιστα, αποτέλεσε και το δικό μας εναρκτήριο σημείο διερεύνησης με την ομάδα φοιτητών

προσχολικής ηλικίας. Αρχικά, κατά το πρώτο μισό του 20ου αιώνα η ηγεμονία της αναπτυξιακής ψυχολογίας, ιδιαίτερα στις δυτικές ευρωπαϊκές χώρες και στη Βόρεια Αμερική, προσέφερε το εννοιολογικό πλαίσιο μέσα από το οποίο, νοηματοδοτήθηκε η παιδική ηλικία και τα παιδιά. Ακόμα και στις μέρες μας σε μεγάλο βαθμό η νοηματοδότηση της παιδικής ηλικίας στα περισσότερα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων της χώρας μελετάται κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο, ελλείψει βιωματικής και έντεχνης εμπλοκής, αποκλείοντας τους/τις εκπαιδευόμενους/ες από την βαθύτερη ενδοσκοπική, πολυδιάστατη, πολυφωνική κατανόηση του φαινομένου. Όταν αποπειρώμεθα να κατανοήσουμε κοινωνικά φαινόμενα ή να διερευνήσουμε ερωτήματα επί των φαινομένων (στην προκειμένη περίπτωση τι είναι η παιδική ηλικία και ποια τα χαρακτηριστικά της;), τα οποία σχετίζονται με τις εμπειρίες και τα βιώματα των ανθρώπων και άρα έχουν γι' αυτούς βιογραφική διάσταση, είναι καίριας σημασίας το να ανακατασκευάσουμε τη γένεσή τους – δηλαδή τη διαδικασία της δημιουργίας, της αναπαραγωγής και του μετασχηματισμού τους. Στην κατεύθυνση αυτή και προσπαθώντας να αποδομηθούν οι μονολιθικές κατηγορίες, όπως η τάξη, η «φυλή», ή το φύλο, προκειμένου να κατανοηθεί η ιδιαιτερότητα και η μοναδικότητα της εμπειρίας της παιδικής ηλικίας, το εν προκειμένω πρότζεκτ αξιοποίησε την λογική της βιογραφικής-αφηγηματικής κατασκευής του εαυτού, στοχεύοντας στην υποκειμενική σκοπιά της ατομικής ζωής (Τσιώλης, 2013) και σε επόμενο στάδιο, στη δι-υποκειμενική της κατασκευή μέσα από την αλληλοδιαπλοκή και άλλων φωνών και αφηγήσεων.

Ο Foucault, ο Derrida και οι θεωρητικοί του μεταδομισμού που αντιλαμβάνονται τη κοινωνική πραγματικότητα ως κοινωνική κατασκευή, θεωρούν ότι ο λόγος παράγει αναπαραστάσεις για τον κόσμο και ότι ο κυρίαρχος λόγος (dominantdiscourse) των ενηλίκων για την παιδική ηλικία και η γνώση που παράγεται από αυτόν τον λόγο καθορίζει τον τρόπο που δρουν οι ενήλικες απέναντι στα παιδιά (Phillips & Jorgensen, 2009). Μέσα από την διερεύνηση των προσωπικών ιστοριών των συμμετεχόντων μας δίνεται η δυνατότητα να εξετάσουμε τις υποκειμενικές θέσεις (subjectpositions) που σχηματίστηκαν τόσο από τους συμμετέχοντες αναστοχαζόμενοι/ες τη βιωμένη θέση του παιδιού όσο και από τα οικεία τους πρόσωπα αναστοχαζόμενα τη θέση τους ως ενήλικες, μέσω των εκάστοτε κυρίαρχων λόγων. Άρα μπορούμε να διερευνήσουμε τους διαφορετικούς τρόπους εννοιολόγησης και κατασκευής της πραγματικότητας, εντοπίζοντας παράλληλα και την πάλη μεταξύ λόγων που διαφέρουν μεταξύ τους,καθότι ο καθένας από αυτούς παράγει έναν διαφορετικό τρόπο κατανόησης ενός φαινομένου (Πεχτελίδης, 2012). Απώτερος στόχος είναι η σύνθεση ενός εννοιολογικού πεδίου όπου εξετάζονται οι ατομικές και κοινωνικές συσχετίσεις, και κατ' επέκταση η απελευθέρωση από αναγωγιστικά εξηγητικά σχήματα (Πεχτελίδης, 2012). Με αυτό τον τρόπο οι συμμετέχοντες νοηματοδοτούν τον κόσμο τους και τη θέση τους εντός αυτού με βάση τη βιωμένη τους εμπειρία, όπως αυτή διαμορφώθηκε μέσα στο χρόνο και μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια (Τσιώλης, 2006).

Αξιοποιώντας επίσης τη διαλογική προσέγγιση, σε συνδυασμό με τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις, η παιδική ηλικία έγινε αντικείμενο συλλογικής επεξεργασίας ως ένα πεδίο αλληλοδιαπλεκόμενων φωνών και αφηγήσεων πάντα εντοπισμένων (situated) σε συγκεκριμένα κοινωνικό-πολιτισμικά πλαίσια. Με αυτό τον τρόπο, συμπεριλήφθηκε η θεωρητική μετάβαση από την υποκειμενική στη δι-υποκειμενική κατασκευή της πραγματικότητας, αλλά και από τη μονολογική στη διαλογική αντίληψη της παιδικής ηλικίας.

2. Μεθοδολογία του Πρότζεκτ

Μεθοδολογικά, αξιοποιήθηκε ένα εύρος εργαλείων και μεθόδων τα οποία εντάχθηκαν στην ευρύτερη λογική της μεθόδου πρότζεκτ, αποτελώντας την πυρηνική μεθοδολογική μας κατεύθυνση, ούσα υπόδειγμα Προγραμμάτων Καινοτόμων Δράσεων (βλ. Σταμάτης &Χουρδάκης, 2010).Άλλωστε η χρήση της μεθόδου πρότζεκτ συναντάται ευρέως σε ερευνητικές πρακτικές του ελληνικού χώρου (βλ. Κουγιουρούκη, 2019˙ Κούρτη κ.ά., 2017˙ Μώρος κ.ά., 2009˙ Κόζα & Ματζάνος, 2005˙ Σκούφη, 1995) και οι σοβαρές θετικές της επιδράσεις σε παιδιά και ενήλικες είναι επιβεβαιωμένες (βλ. Salybekova, 2021˙ Κουγιουρούκη, 2019˙ Σπάθαρη, 2019). Συγκεκριμένα, σε σχέση με τη μέθοδο πρότζεκτ, αξιοποιήθηκε ο ανοικτός, διερευνητικός, ανακαλυπτικός, βιωματικός, αναδυόμενος, συμμετοχικός της χαρακτήρας (Στύλα, 2017˙ Σταμάτης & Χουρδάκης, 2010˙ Μπρίνια, 2005˙ Χρυσαφίδης, 2000) με αφορμή τη διερεύνηση ερωτημάτων που αφορούσαν στην παιδική ηλικία σε μια ομάδα φοιτητών προσχολικής αγωγής. Τα ερωτήματα που τέθηκαν συλλογικά, αναφορικά με την παιδική ηλικία, εγκαλούσαν σε μιαστροφή προς τη βιωματική τους επεξεργασία -εφόσον αφορούσαν ένα κοινό στάδιο ζωής για όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες- και στη συνέχεια, σε αφηγηματικές και διαλογικές μορφές επεξεργασίας. Με βάση αυτές τις διαπιστώσεις και τις πρώιμες ομαδικές διαβουλεύσεις, τα αρχικά ερωτήματα μετασχηματίστηκαν σε ερευνητικά, κυρίως, ερωτήματα όπου υλοποιήθηκαν σχετικά στάδια της μεθόδου πρότζεκτ (βλ. Frey, 1986), με ανοιχτό όμως και αναδυόμενο, μη τυποποιημένο τρόπο, για την περαιτέρω επεξεργασία τους. Η εναλλακτική λοιπόν αυτή εφαρμογή της μεθόδου πρότζεκτ σε πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων (βλ. για παράδειγμα Κουγιουρούκη, 2019 · Μανάβη, 2016) επέτρεψε τη διερεύνηση των ερωτημάτων μέσα από τη χρήση μεθόδων που συναντάμε στην ποιοτική έρευνα, όπως:

(α) η χρήση της βιογραφικής-αφηγηματικής λογικής και της αφήγησης ευρύτερα ως μέθοδος μάθησης και διδασκαλίας (βλ. για παράδειγμα Suárez-Ortega, 2013˙ Αγγελίδου & Τσιλιμένη, 2009) η οποία διατρέχει όλες τις μεθόδους που περιγράφονται παρακάτω με την έννοια της αφηγηματικά προσανατολισμένης (ανα)κατασκευής του εαυτού και των κοινωνικών νοημάτων. Λήφθηκαν υπόψη έρευνες και εργαλεία, όπως αυτά που παρουσιάζονται από τους Habermas και συνεργάτες (2010) αναφορικά με τη χρήση μονολογικών αφηγήσεων ζωής (monologic life narratives) και διαλογικών αφηγήσεων ζωής (dialogic life narratives).

(β) η διερεύνηση αρχειακού, φωτογραφικού υλικού που διέθεταν οι συμμετέχοντες/ουσες και η οποία συνδέεται επιπρόσθετα με τη λογική των αυτό-βιογραφικών και βασισμένων στην τέχνη και την εθνογραφία, μεθόδων χρήσης της φωτογραφίας (βλ. Tinkler, 2013),

(γ) η συλλογική επεξεργασία και επαναδιαπραγμάτευση του αρχειακού υλικού που επιλέχθηκε η οποία και συνδέεται με τη λογική συμμετοχικών και κοινοτικών μεθόδων ποιοτικής έρευνας, όπως για παράδειγμα το photovoice (Gabriellson et al., 2022˙ Καζούλη-Πλαϊτάκη & Πουρκός, 2021), όπου προβλέπονται συνήθως στάδια συλλογικής επαναδιαπραγμάτευσης κεντρικών ζητημάτων με αφορμή συγκεκριμένο φωτογραφικό υλικό, όπως αυτά που διενεργήθηκαν στο παρόν πρότζεκτ,

(δ) η διενέργεια σύντομης συνέντευξης ως μια μορφή κλασικής ποιοτικής μεθόδου έρευνας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015),με τη χρήση βίντεο, σε οικεία πρόσωπα, καθότι οι έρευνες αναδεικνύουν την τεράστια σημασία των γονέων και ειδικά της μητέρας, στην κατασκευή του αυτό-βιογραφικού εαυτού (McLean & Jennings, 2012˙ Fivush κ.ά., 2011˙ Habermas κ.ά., 2010).

(ε) η ανάλυση των δεδομένων έγινε συλλογικά διαμορφώνοντας παρατηρήσεις και ερωτήματα που σχετίζονταν τόσο με μορφές ανάλυσης Λόγων όσο και με κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις ανάλυσης αφηγήσεων (βλ. για παράδειγμα Esin et al., 2013) και

(στ) το συλλογικό online πόστερ ως αλληλεπιδραστικό τεχνολογικό εργαλείο, βασισμένο στην τέχνη και το βίωμα, εργαλείο παρουσίασης αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας, αναστοχασμού και αξιολόγησης της διαδικασίας.

Προκύπτει έτσι από τις παραπάνω αναφορές η χρήση ενός εύρους ποιοτικών μεθοδολογικών εργαλείων σε όλα τα στάδια της εφαρμογής του πρότζεκτ.

2. Εφαρμογή του Πρότζεκτ

2.1 Σύνθεση ομάδας και διάρκεια

Για την εφαρμογή του πρότζεκ έλαβαν μέρος 11 σπουδαστές 3ου έτους παιδαγωγικής σχολής προσχολικής αγωγής καθώς και οι 2 συντονίστριες του έργου (N= 13). Το σύνολο των μελών της ομάδας απαρτιζόταν από ένα εύρος ηλικιών από 20 έως 42 ετών με άνιση κατανομή του έμφυλου παράγοντα, με την πλειοψηφία να είναι γυναίκες (11 γυναίκες, 2 άντρες). Η εφαρμογή του πρότζεκτ διήρκησε τουλάχιστον 4 μήνες με κάποιες προγραμματισμένες και κάποιες αυθόρμητες συναντήσεις είτε με την καθοδήγηση της μία κάθε φορά, συντονίστριας είτε με συναντήσεις ολομέλειας. Πρόκειται έτσι για ένα πρότζεκ που κατηγοριοποιείται ως μεγάλης διάρκειας εφόσον υπερβαίνει τον ένα μήνα (βλ. Δήμος, 2015).

2.2 Αφόρμηση και background

Το πρότζεκτ εκκίνησε με τη διατύπωση προβληματισμών εκ μέρους της ομάδας αναφορικά με την παιδική ηλικία, στα πλαίσια θεωρητικών, αρχικά, διαλέξεων. Οι προβληματισμοί αυτοί αναδύθηκαν ως μέρος δύο αλληλοσυμπληρωματικών μεταξύ

τους μαθημάτων του 3ου έτους σπουδών όπου το περιεχόμενο του ενός μαθήματος αφορούσε τις φωνές και τα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών με τον τρόπο που νοείται από τη σκοπιά της νέας κοινωνιολογίας για την παιδική ηλικία και το δεύτερο μάθημα αφορούσε τις σύγχρονες μεταδομιστικές και κριτικές προσεγγίσεις αναφορικά με την αντίληψη της παιδικής ηλικίας. Το θεωρητικό πλαίσιο των μαθημάτων αυτών, το οποίο και αποτέλεσε τη βάση για τη θεωρητική ευαισθητοποίηση των σπουδαστών, περιλάμβανε μεταξύ άλλων ζητήματα κοινωνικό-ιστορικής και πολιτισμικής πλαισιοθέτησης της παιδικής ηλικίας ως ανθρώπινης εμπειρίας και πολυδιάστατης κατασκευής, καθώς και φουκωικές, ντελεζιανές και διαλογικές προσεγγίσεις.Κατ' επέκταση, τα μέλη της ομάδας ευαισθητοποιήθηκαν θεωρητικά και σε ζητήματα που αφορούσαν στην αφήγηση ως εργαλείο κατασκευής και ανακατασκευής της παιδικής ηλικίας και του εαυτού με ιδιαίτερη μνεία στη βιογραφική-αφηγηματική προσέγγιση (Τσιώλης, 2014).

Οι προβληματισμοί και τα ερωτήματα που ανέκυψαν από τις θεωρητικές αυτές επεξεργασίες είχαν ως αποτέλεσμα τη σύνδεση της θεωρίας με αυτοβιογραφικά/βιωματικά συμβάντα της παιδικής ηλικίας εφόσον η τελευταία αποτελεί ένα κοινό τόπο βιωμάτων με προσωπικές αλλά και συλλογικές αναφορές. Οι πρώιμες αυτές επεξεργασίες είχαν ως αποτέλεσμα αναδυόμενες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση των αυτό-βιογραφικών αυτών αναφορών μέσα από τη χρήση φωτογραφιών από την παιδική ηλικία των μελών της ομάδας.

2.3 Η χρήση φωτογραφιών

Κατά τη διαδικασία εύρεσης φωτογραφιών, τα μέλη της ομάδας έλαβαν την οδηγία να αφιερώσουν χρόνο στην αναζήτηση φωτογραφιών από την παιδική τους ηλικία και να επιλέξουν μια με σκοπό να την παρουσιάσουν στην ολομέλεια. Ως μέρος της οδηγίας, τα μέλη της ομάδας γνώριζαν πως η φωτογραφία αυτή θα συνοδεύεται από σχετικές αφηγήσεις για την παιδική τους ηλικία στη λογική της βιογραφικής-αφηγηματικής προσέγγισης και θα ακολουθούσαν ερωτήματα αναφορικά με την επιλογή της. Στα μέλη της ομάδας δόθηκε τουλάχιστον μια εβδομάδα χρόνος για την αναζήτηση του αρχειακού υλικού και την επιλογή της φωτογραφίας. Στη συνέχεια τα μέλη της ομάδας απέστειλαν το υλικό στις συντονίστριες ώστε να δημιουργηθεί μια σύνθεση φωτογραφιών.

Στις επόμενες συναντήσεις της ομάδας κάθε μέλος παρουσίαζε τη φωτογραφία της επιλογής του/της στην ολομέλεια συνοδευόμενη από πλαισιοθετημένες αυτό-βιογραφικές αφηγήσεις και απαντώντας ερωτήματα σχετικά με την επιλογή της φωτογραφίας. Η σύνθεση μάλιστα των φωτογραφιών σε ένα ενιαίο αρχείο διευκόλυνε την ολιστική εποπτεία του υλικού και τη διαρκή, ανοιχτή επεξεργασία τους.

Αναλογιζόμενοι/ες το ζήτημα των αυτό-βιογραφικών αφηγήσεων, σύντομα προέκυψαν προβληματισμοί αναφορικά με την υπέρβαση του υποκειμενικού και μονολογικού παράγοντα και την διερεύνηση και άλλων προοπτικών και φωνών

αναφορικά με την παιδική ηλικία. Αναζητήθηκαν τότε επιπλέον εργαλεία για τον εμπλουτισμό της διαδικασίας.

2.4 Η χρήση βιντεοσκοπημένων συνεντεύξεων

Κατά την διατύπωση νέων ερωτημάτων σχετικά με την παιδική ηλικία σε μια πιο προσωπική και βιωματική βάση πλέον, η ομάδα προσανατολίστηκε στη συλλογή επιπλέον δεδομένων, αυτή τη φορά κάνοντας χρήση και άλλων φωνών. Αναζητήθηκαν έτσι οικεία πρόσωπα των συμμετεχόντων ώστε να αφηγηθούν όψεις της παιδικής ηλικίας των σπουδαστών μέσα από σύντομες βιντεοσκοπημένες συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις αυτές ήταν ολιγόλεπτες και έγιναν αξιοποιώντας κυρίως γονείς, αδέρφια και παππούδες οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν το κεντρικό ερώτημα: «Τι θυμάσαι από την παιδική μου ηλικία;». Για τη διενέργεια των συνεντεύξεων δόθηκε στα μέλη της ομάδας πάνω από μια εβδομάδα χρόνος.

Κατά τις συναντήσεις της ολομέλειας, κάθε μέλος παρουσίαζε τις βιντεοσκοπημένες συνεντεύξεις με τα οικεία πρόσωπα, εξέφραζε σχετικούς αναστοχασμούς και απαντούσε σε ερωτήματα της ομάδας.

2.5 Τελικές κριτικές αναστοχαστικές επεξεργασίες και δημιουργική αξιολόγηση μέσω πόστερ

Ακολούθησε ένα σύντομο διάστημα ολιστικής επεξεργασίας του υλικού που κατατέθηκε από τα μέλη της ομάδας μέσα από διατύπωση ερωτημάτων, προβληματισμών, υποθέσεων και σύνδεσης με το θεωρητικό πλαίσιο. Για τη διευκόλυνση αυτής της επεξεργασίας δημιουργήθηκε μια φόρμα ερωτήσεων από τις συντονίστριες ώστε να απαντήσουν τα μέλη της ομάδας αναστοχαστικά, σε ζητήματα που αφορούσαν στις σκέψεις, τα συναισθήματα, τα κεντρικά νοήματα που κράτησαν από το πρότζεκ καθώς και τις απαντήσεις που διαμόρφωσαν για τα αρχικά ερωτήματα που τέθηκαν ως μια μορφή αξιολόγησης του έργου.

Για την τελική, συλλογική, δημιουργική, συμπυκνωμένη αποτύπωση των συμπερασμάτων που προέκυψαν επιλέχθηκε ως μέθοδος, η δημιουργία ενός συλλογικού πόστερ το οποίο διενεργήθηκε online και συμπεριελάμβανε τόσο την σύγχρονη όσο και ασύγχρονη καταχώρηση σκέψεων, εικόνων και σχολίων από τα μέλη της ομάδας η οποία θα διέθετε επίσης αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα μεταξύ των διάφορων στοιχείων του επιτρέποντας μια διαλογική, συν-κατασκευαστική προσέγγιση σε αρμονία με τους στόχους και τη λογική του πρότζεκτ.

3. Αποτελέσματα του Πρότζεκ

Από τα παραπάνω στάδια εφαρμογής του πρότζεκτ προέκυψαν τα κάτωθι αποτελέσματα:

α) Σε σχέση με την επεξεργασία των φωτογραφιών. Η ανοιχτή επεξεργασία των φωτογραφιών κατέληγε κάθε φορά σε διαπιστώσεις αναφορικά με:

- τη σημασία των διαφορετικών κοινωνικό-πολιτισμικών παραγόντων που πλαισιοθετούσαν κάθε φωτογραφία, καθότι οι αυτό-βιογραφικές αναφορές αναδύονται σε δεδομένα πλαίσια (Fivush, 2011).
- τη σημασία των υλικοτήτων
- τη σημασία των προσωπικών και κοινωνικών νοημάτων
- τους τρόπους αυτό-παρουσίασης του εαυτού
- την εύρεση κοινών στοιχείων μεταξύ των φωτογραφιών και των παιδικών ηλικιών των μελών αλλά και την εύρεση διαφορών.

β) Σε σχέση με την χρήση βιντεοσκοπημένων συνεντεύξεων.Η ομάδα φοιτητών ανέδειξε κυρίως τα εξής ζητήματα:

- διαφορικοί τρόποι αφηγηματικής παρουσίασης της παιδικής ηλικίας όπου άλλοι ήταν π.χ. πιο ρεαλιστικοί, άλλοι πιο κωμικοί άλλοι πιο εξιδανικευτικοί.
- κοινωνικοί-πολιτισμικοί παράγοντες και προσδοκίες που φαίνεται να επηρέαζαν την παρουσίαση της παιδικής ηλικίας από τα οικεία πρόσωπα με ιδιαίτερη μνεία στη φιγούρα του «καλού, υπάκουου, ήσυχου παιδιού».
- κάποιες διαφοροποιήσεις μεταξύ του τρόπου που τα άτομα είχαν κατασκευάσει βιογραφικά-αφηγηματικά τη δική τους παιδική ηλικία σε σχέση με τον τρόπο που παρουσιαζόταν αφηγηματικά από τα οικεία τους πρόσωπα, σε συμφωνία με στοιχεία άλλων ερευνών όπου για παράδειγμα οι μητέρες μπορεί να αποκρύψουν ή να θολώσουν κάποια στοιχεία εφόσον αισθάνονται την ευθύνη σωστής ανατροφής και προσωπικότητας του παιδιού όπως αναφέρουν οι Habermasκαι συνεργάτες (2010).
- κοινά στοιχεία μεταξύ των αναφορών διαφορετικών συνεντεύξεων, καθότι οι έρευνες υποδεικνύουν ότι τα άτομα καθώς μεγαλώνουν εναρμονίζονται με πολιτισμικές νόρμες και σενάρια ζωής και αντλούν από συγκεκριμένες πολιτισμικές αφηγήσεις (Fivush κ.ά., 2011).
- διαφορετικά στοιχεία μεταξύ των αναφορών διαφορετικών συνεντεύξεων.
- σύνδεση της παιδικής ηλικίας μέσα από υλικότητες, όπως τα κοχύλια, τα ρούχα, η κόμμωση και το φαγητό και μικρό-συμβάντα.

γ) Σε σχέση με το πόστερ: Η ομάδα των φοιτητών αλληλεπιδρώντας στον κοινό-τόπο του πόστερ ανέδειξε:

- Την κατασκευή των επιμέρους χαρακτηριστικών της παιδικής ηλικίας μέσα από τη διαδικασία μετάβασης από το «εγώ» στο «εμείς».
- Την κοινωνική κατασκευή παιδικής ηλικίας όπως αυτή σχετίζεται με τον έμφυλο διαχωρισμό.
- Τη διχοτομία «παιδί/ενήλικος» με την ντερριντιανή αποδόμηση της ιεραρχικής σχέσης μεταξύ τους.
- Κοινές κυρίαρχες ρητορικές για την παιδική ηλικία.
- Το ιδεώδες της ευάλωτης παιδικής ηλικίας.

4. Επίλογος

Η παιδική ηλικία, ως κοινωνική κατηγορία, αποτελεί ένα κοινό, βιωμένο τόπο που στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων προσεγγίζεται συνήθως νοησιαρχικά ενώ στο χώρο της επιστήμης αποτελεί συνήθως ένα ψυχρό, ιστορικό αντικείμενο. Μέσα από το παρόν εγχείρημα επιδιώχθηκε η ανάδειξή της ως ένα πλούσιο πεδίο μάθησης, μοιράσματος και εκκίνησης ουσιαστικών προβληματισμών με επίκεντρο το βίωμα και τη συλλογική διαπραγμάτευση. Αξιοποιήθηκαν έτσι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μέθοδοι έρευνας που οι σπουδαστές παρακινούνται να εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική πράξη, μέσα από ένα αντικείμενο που βρίσκεται ταυτόχρονα στον πυρήνα της Παιδαγωγικής όσο και στον πυρήνα της βιογραφικής μας ύπαρξης. Κατά συνέπεια σταδιακά αποδομήθηκαν και κατακερματίστηκαν οι «σταθερές ιδέες» για το πώς νοηματοδοτείται ή πώς θα έπρεπε να νοηματοδοτείται η παιδική ηλικία και αυξήθηκε η επίγνωση της ποικιλομορφίας της. Στην κατεύθυνση αυτή αναδύθηκε ένα ανοικτό πεδίο σχέσεων, δυνατοτήτων, ορίων, δράσης και αλληλεπίδρασης. Συν-κατασκευάζοντας ιστορίες της παιδικής μας ηλικίας, μετακινούμενοι/ες από το ατομικό βίωμα στο συλλογικό, συν-κατασκευασμένο, πολυφωνικό συμβάν, δημιουργήσαμε μια συνάντηση μεταξύ της ταυτότητάς μας ως εκπαιδευτικοί, ως μαθητευόμενοι, ως κοινωνικοί δρώντες, ως ενήλικες που κάποτε ήταν παιδιά, κατανοώντας την τοποθέτησή μας σε ένα σύνθετο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδου, Ε. & Τσιλιμένη, Τ. (2009). Αφήγηση και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Σχεδιασμός και Οργάνωση Συνδυαστικών Δραστηριοτήτων για το Δάσος / Δέντρο. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον Παιδαγωγικές/Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το Δάσος / Δέντρο & την Ανακύκλωση* 29-31 Μαΐου. Διαθέσιμο στο http://main.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/III_Paralliles_Sinedries/Ergastiria/Agelidou_ergastirio.pdf

Δήμος, Α. (2015). *Μέθοδος project και δημιουργική σκέψη: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμβολή της μεθόδου project στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών* (Αδ. Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Esin, C., Mastoureh, F. & Squire, C. (2013). Narrative Analysis: The Constructionist Approach. In L. Uwe (ed.) *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 203-216).

Fivush, R., Habermas, T., Waters, T. E., & Zaman, W. (2011). The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narratives and identity. *International Journal of Psychology*, *46*(5), 321-345.

Frey, K. (1986). *Η Μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Gabrielsson, H., Cronqvist, A., & Asaba, E. (2022). Photo voice Revisited: Dialogue and Action as Pivotal. *Qualitative Health Research*, 10497323221077300.

Habermas, T., Negele, A., & Mayer, F. B. (2010). "Honey, you're jumping about"—Mothers' scaffolding of their children's and adolescents' life narration. *Cognitive Development*, *25*(4), 339-351.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/ 5826

James, A. (2013). *Socializing Children.* London: Palgrave Macmillan.

Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: Routldege.

Καζούλη-Πλαϊτάκη Ε., & Πουρκός, Μ. (2021). Η φωτογραφία ως ποιοτική μέθοδος έρευνας: Η περίπτωση των εναλλακτικών σεξουαλικών και έμφυλων ταυτοτήτων στην Ελλάδα μέσα από τη χρήση του photo voice και των φωτογραφικών αυτοπαρουσιάσεων και επιτελέσεων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Στο Κ. Φανουράκη (επιμ.) *Εφαρμοσμένο Θέατρο Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας και Μάθησης μέσω Παραστατικών Τεχνών*. Αθήνα: Παπαζήση.

Κόζα, Χ., Κόζα Μ., & Ματζάνος, Δ. (2005). Ανάπτυξη Θεματικής ενότητας «Η θάλασσα και η ρύπανσή της» με τη μέθοδο Project. *1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, 23-25 Σεπτεμβρίου.

Κουγιουρούκη, Μ. (2019). Η Συμβολή της Μεθόδου Project στην Ανάπτυξη Σχέσεων Μεταξύ των Εκπαιδευόμενων Φοιτητών–Έρευνα. *Επιστήμες Αγωγής*, *2019*(2), 37-53. Διαθέσιμο στο https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/591/504

Κούρτη, Ι., Κωνσταντάτου, Μ., & Μιχαήλ, Ζ. (2017). Υλοποίηση προγραμμάτων Φιλαναγνωσίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο project. Μια πρακτική εφαρμογή για την Α΄ Δημοτικού στη θεματική ενότητα «Διατροφή». *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2016*(1), 477-489.

Μανάβη, Χ. (2016). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η μέθοδος project ως Πλαίσιο Εφαρμογής Μετασχηματιστικής Μάθησης: Εμπειρίες από το χώρο της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *9*(2), 144-173.

McLean, K. C., & Jennings, L. E. (2012). Teens telling tales: How maternal and peer audiences support narrative identity development. *Journal of adolescence*, *35*(6), 1455-1469.

Μπρίνια, Β. (2005). *Η μέθοδος Project στο πλαίσιο του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Αδ. Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία).

Μώρος, Γ., Γομάτος, Λ., & Ζάρκου, Α. (2009). Ανάπτυξη ομάδας πρωτοβουλίας για τη διεξαγωγή δράσεων προληπτικής ιατρικής στο σχολείο. Μια εφαρμογή της μεθόδου project. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (156), 153-165.

Phillips L. & Jorgensen M. (2009). *ΑνάλυσηΛόγου. Θεωρία και Μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήση.

Πεχτελίδης, Γ. (2015). *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών.

Πεχτελίδης, Γ. & Κοσμά, Υ. (2012). *Άγ(ρ)ια Παιδιά. Οριοθετήσεις της «Παιδικής Ηλικίας» στον Λόγο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Salybekova Nurdana, N. (2021, March). The Importance Of Using The Project Method In Education. In *The 7th International scientific and practical conference "World science: problems, prospects and innovations"(March 24-26, 2021) Perfect Publishing, Toronto, Canada. 2021. 903 p.* (p. 142).

Σκούφη, Δ. (1995). Η βιωματική μέθοδος-project: εφαρμογή αυτής σε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο 1ο Λύκειο Χαϊδαρίου-για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προγράμματος ανταλλαγών με τη Δανία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (82/83), 167-169.

Σπαθάρη, Μ. Γ. (2019). Η εφαρμογή της μεθόδου Project στην εκπαίδευση ενηλίκων: Διερεύνηση των απόψεων των ενήλικων εκπαιδευομένων στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, *2*, 477-486.

Σταμάτης, Π. &Χουρδάκης, Γ. (2010). Αξιοποίηση της μεθόδου Project στη διαμόρφωση περιβαλλοντικών γνώσεων των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια μελέτη περίπτωσης με την υλοποίηση Σ.Π.Π.Ε στο πλαίσιο της εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης στα Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*, 7-9 Μαΐου, διαθέσιμο στο http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Chourdakis_Stamatis.pdf

Στύλα, Δ. Γ. (2017). *Η διδακτική μέθοδος project στο μάθημα της λογοτεχνίας: ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη. Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Suárez-Ortega, M. (2013). Performance, reflexivity, and learning through biographical-narrative research. *Qualitative Inquiry*, *19*(3), 189-200.

Tinkler, P. (2013). *Using photographs in social and historical research*. Sage.

Τσιώλης, Γ. (2006) *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. & Σιούτη, Ε. (επιμ.) (2013) *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Νήσος

Woodhead, M. (1997). Psychology and the cultural construction of children's needs. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp. 61-82). London: Falmer Press.

Χρυσαφίδης, Κ. (2000). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Διεπιστημονικές STEM διασυνδέσεις σε διδακτική ενότητα νανοεπιστήμης–νανοτεχνολογίας

Χαρά Μπιτσάκη
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
chara.bitsaki@gmail.com
Αργύρης Νιπυράκης
Υποψήφιος Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
agnipyrakis@edc.uoc.gr
Ιωάννης Μεταξάς
Υποψήφιος Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
chemp1033@edu.chemistry.uoc.gr
Αθανασία Κοκολάκη
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
akokolaki@edc.uoc.gr
Αιμιλία Μιχαηλίδη
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
em.michailidi@edc.uoc.gr
Κυριακή Δημητριάδη
Διδάκτορας Διδακτικής Φ.Ε.
kdimitriadi@gmail.com,
Δημήτρης Σταύρου
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
dstavrou@uoc.gr

Περίληψη
Σε μια διεπιστημονική STEM διδασκαλία η αναγνώριση εννοιών και μεθόδων που παρουσιάζουν κοινή ταυτότητα αλλά και διαφορετική δομή στα επιμέρους επιστημονικά πεδία είναι καίριας σημασίας. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί μια STEM ενότητα Νανοεπιστήμης - Νανοτεχνολογίας που αναπτύχθηκε στα πλαίσια του ERASMUS+ προγράμματος IDENTITIESμεέμφαση στην ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων και των ασυνεχειών μεταξύ των S-T-E-M πεδίων που εμπλέκονται, καθώς και των μορφών διασύνδεσής τους λαμβάνοντας υπόψη επιστημολογικούς, μεθοδολογικούς και γλωσσολογικούς παράγοντες.Η ενότητα αποτελούμενη από τέσσερις υποενότητες, βασίστηκε στην ανάδειξη συγκεκριμένων διασυνοριακών αντικειμένων (ρόλος των μοντέλων και των προσομοιώσεων, όργανα και οργανολογία, βιομιμητισμός) καθώς και των χαρακτηριστικών τους. Στην έρευνα συμμετείχαν δώδεκα μελλοντικοί εκπαιδευτικοί από τέσσερις χώρες (Ελλάδα, Ιταλία, Γαλλία και Ισπανία) με υπόβαθρο στα πεδία των Φυσικών Επιστημών, Μαθηματικών και Επιστήμης Υπολογιστών, οι οποίοι παρακολούθησαν ένα εβδομαδιαίο θερινό σχολείο για τη διεπιστημονική STEM προσέγγιση.

Λέξεις-κλειδιά:αντικείμενα σύγχρονης έρευνας, διασυνοριακά αντικείμενα, διεπιστημονικότητα, Νανοεπιστήμη – Νανοτεχνολογία, STEM εκπαίδευση

Abstract

In a STEM teaching module, the identification of concepts that have both a common identity and different structure in various disciplines is crucial. In this paper, is presented an integrated STEM module on Nanoscience – Nanotechnology developed as part of the ERASMUS+ project "IDENTITIES", emphasizing on the special nature and the boundaries between S-T-E-M disciplines, as well as the forms of integrations considering epistemological, methodological and linguistic aspects. The module consisting of four submodules is based in the emergence of specific boundary objects (Modeling, Instumentation, Biomimicry) and the characteristics of these objects.Twelve prospective teachers from four different countries (Greece, Italy, France and Spain) with a background in Science, Mathematics and Computer Science participated in the research, attending in a week-long summer school concerning interdisciplinary STEM approach.

Keywords: advanced research topic, boundary objects, interdisciplinarity, nanoscience-nanotechnology, STEM education

0. Εισαγωγή

Καθώς μία διεπιστημονική STEM διδασκαλία περιλαμβάνει έννοιες, γνώσεις και δεξιότητες από δύο ή περισσότερα επιστημονικά πεδία (Honeyetal, 2014, Martín-Páezetal. 2019, Moore et al., 2014),προκύπτει η αναγκαιότητα να επιτευχθεί μία βαθύτερη διασύνδεση των τεσσάρων S-T-E-M επιστημονικών πεδίωνπροκειμένου να επιτευχθείκαι μία πιο ευρεία οπτική σε σχέση με γνώσεις, δεξιότητεςκαι αντιλήψεις που εξετάζονται εντός των 'ορίων'του κάθε ενός επιστημονικού πεδίου που εμπλέκεται σε μία STEM διδασκαλία(Czerniak& Johnson,2014,Honey et al,2014).

Σύμφωνα με τους Bryanetal. 2012, σε μία STEM διδασκαλία εμφανίζονται κυρίως τρεις μορφές διασύνδεσης. Οι μορφές αυτές είναι οι εξής: α)*Η διασύνδεση περιεχομένου (contentintegration)* που αφορά το σχεδιασμό και ανάπτυξη εκπαιδευτικών ενοτήτων που στοχεύουν στη διδασκαλία εννοιών από όλα τα επιστημονικά πεδία που συμμετέχουν σε μία βαθύτερη ενοποίηση, β) *η διασύνδεση υποστηρικτικού περιεχομένου (integrationofsupportingcontent)* που αφορά στην ενασχόληση με ένα αντικείμενο ή μία θεματική περιοχή με σκοπό την υποστήριξη ενός συγκεκριμένου πεδίου και γ) *η διασύνδεση γενικού πλαισίου του επιστημονικού πεδίου (contextintegration)* που αφορά στην τοποθέτηση ενός STEM επιστημονικού πεδίου σε κεντρικό ρόλο και αξιοποίηση συναφών περιεχομένων από άλλα επιστημονικά πεδία με σκοπό τη διδασκαλία του κεντρικού πεδίου. Αν και κάθε μορφή διασύνδεσης έχει θέση σε μία STEM διδασκαλία, στόχος της παρούσας

εργασίας είναι η μελέτη ενοτήτων που προσανατολίζονται στην πρώτη μορφή καθώς διασφαλίζεται με αυτόν τον τρόπο η ισοτιμία των επιστημονικών πεδίων και άρα η βαθύτερη διασύνδεσή τους (English,2016) σε μία διεπιστημονική STEM διδασκαλία (Klein,2010, Vasquezetal. 2013).

Παρότι η αξιοποίηση των διασυνδέσεων μεταξύ των τεσσάρων S-T-E-M πεδίων φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Honeyet al,2014), δεν υπάρχει ένας σαφής ορισμός της έννοιας διασύνδεση. Εν τούτοις, με τον όρο διασύνδεση περιγράφονται έννοιες που παρουσιάζουν διαφορετική δομή ή εφαρμογή σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία, καθώς και έννοιες που αποδίδονται με ενοποιημένο τρόπο σε αυτά (Honeyetal, 2014, Leung, 2019). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ηβαθύτερη κατανόηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των διαφορετικών περιεχομένων και οπτικών που συναντάμε στα διαφορετικά επιστημονικά πεδία, η εξοικείωση με κεντρικές έννοιες που εμφανίζονται σε αυτά, καθώς και η υποστήριξη των μαθητών στην πραγματοποίηση συνδέσεων μεταξύ των εννοιών αυτών. Επομένως, κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη και η εφαρμογή ενοτήτων που θα αναδεικνύουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των επιστημονικών πεδίων, θα οδηγούν στην αναγνώριση εννοιών που έχουν κοινή ταυτότητα αλλά διαφορετική δομή σε καθένα από αυτά και θα συνδυάζουν γνώσεις και πρακτικές από διαφορετικά πεδία (Honeyetal, 2014, Leung, 2019). Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα τέτοιες ενότητες δεν απευθύνονται μόνο σε μαθητές αλλά και σε εν ενεργεία ή μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, καθώς βοηθούν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Honeyet al,2014) και στην εμπλοκή τους σε τομείς στους οποίους έχουν μικρότερη εξοικείωση (Honeyetal, 2014, Hobbs, 2012).

Μία προσέγγιση που βοηθάστη διασύνδεση διαφορετικών επιστημονικών πεδίων είναι ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ τους. Ομοιότητες καθώς γεφυρώνουν τις συνοριακές περιοχές και ευνοούν την επικοινωνία μεταξύ των πεδίων και διαφορές καθώς διατηρούν την αυτοτέλεια και την ακεραιότητα των πεδίων και αναδεικνύουν τις διαφορετικές οπτικές που υπάρχουν σε αυτά (Leung, 2019).Ένα θεωρητικό πλαίσιο κατάλληλο για τον εντοπισμό και την επεξεργασία τέτοιων διασυνδέσεων κρίνεται εκείνο των Akkerman & Bakker, 2011 για τα *διασυνοριακά αντικείμενα(boundaryobjects)*. Στο παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, ως διασυνοριακά αντικείμενα χαρακτηρίζονται έννοιες, μέθοδοι, τεχνουργήματα ή επιστημολογικά θέματα που αναλαμβάνουν ρόλο «μεταφραστή» μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφορετικών τομέων που αλληλοεπιδρούν (Akkerman & Baker, 2011,Leung, 2019).

Για να κατανοηθεί σε μεγαλύτερο βάθος πότε χαρακτηρίζεταιένα αντικείμενο που αναδύεται από την ένωση δύο ή περισσότερων επιστημονικών πεδίων ως διασυνοριακό αντικείμενο καλό είναι να αποσαφηνιστεί πρώτα η έννοια του *ορίου (boundary),*όπως από εδώ και στο εξής θα αποκαλούμε τις συνοριακές περιοχές ανάμεσα στα επιστημονικά πεδία. Σύμφωνα με τους Akkerman & Bakker, 2011 όταν

διαφορετικοί κόσμοι έρχονται σε διάλογο το όριο εκφράζει τις διαφορές εκείνες που οδηγούν σε ασυνέχεια στην αλληλεπίδραση και τη δράση και είναι βασικό συστατικό αυτού που ονομάζουμε ως ειδική γνώση ή ειδίκευση. Παράλληλα, όμως, στα όρια εμπεριέχονται ομοιότητες και συνέχεια υπό την έννοια ότι εντός τους ορίου οι κόσμοι αυτοί σχετίζονται με συγκεκριμένο τρόπο και αλληλεπιδρούν. Τα όρια έτσι, είναι ένας 'τρίτος χώρος' που δημιουργείται ανάμεσα σε δύο κόσμους, ανήκει και στους δύο κόσμους ενώ παράλληλα σε κανέναν υπό την έννοια ότι ενώνει και χωρίζει ταυτόχρονα τους δύο κόσμους (Akkerman&Baker, 2011). Πρόκειται περισσότερο για ένα κοινό χώρο παρά ένα σύνορο (Star,2010). Σε αυτό τον 'τρίτο χώρο' αναδύονται τα διασυνοριακά αντικείμενα ως αποτέλεσμα του διαλόγου των δύο αυτών κόσμων.

Σύμφωνα με τον αρχικό ορισμό των Star & Griesemer,1989 τα διασυνοριακά αντικείμενα είναι αντικείμενα που βρίσκονται σε διαφορετικούς κόσμους που διασταυρώνονται δίνοντας χαρακτηριστικές πληροφορίες για καθέναν από αυτούς. Πρόκειται για αντικείμενα που παρουσιάζουν μία ευέλικτη, αδύναμη δομή όταν εξετάζονται από κοινού, ώστε να προσαρμόζονται στις ανάγκες κάθε κόσμου και παράλληλα παρουσιάζουν μία ισχυρή δομή όταν τα πεδία εξετάζονται αυτοτελώς έτσι ώστε να συγκροτείται μία κοινή ταυτότητα όταν τα πεδία διασταυρωθούν. Έτσι γίνονται φορείς διαλόγου διευκολύνοντας τη μετάφραση των διαφορών και τελικά γεφυρώνοντας τους δύο κόσμους (Star & Griesemer,1989).

Η αμφίσημη φύση των διασυνοριακών αντικειμένων εκφράζεται και μέσα από τον ορισμό των Akkerman & Bakker, 2011. Πρόκειται για τεχνουργήματα που εκφράζουν ερμηνείες,παρέχουν πολλαπλές οπτικές και είναι οργανικές δομές που διευκολύνουν τη συνεργασία διαφορετικών ανθρώπων. Η αυστηρή δομή των διασυνοριακών αντικειμένων οδηγεί στην ενεργοποίηση των ορίων εκφράζοντας τις διαφορετικές οπτικές που προκύπτουν από την ταυτότητα κάθε επιστημονικού πεδίου. Με αυτόν τον τρόπο η ταυτότητα των επιστημονικών πεδίων αναδεικνύεται εκφράζοντας τις ιδιαιτερότητές τους. Παράλληλα, τα διασυνοριακά αντικείμενα χαρακτηρίζονται από μία πλαστικότητα των δομών τους. Η δομή αυτή τους επιτρέπει να κινούνται πέρα από τα όρια των διαφορετικών κόσμων, εκφράζοντας μία κοινή αυτοτελή ταυτότητα, αναγνωρίσιμη σε καθένα από αυτά. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η ενοποίηση των δύο κόσμων (Akkerman & Baker, 2011).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα αντικείμενα αυτά μπορούν να είναι ιδέες, έννοιες ακόμα και θεωρίες υπό την έννοια ότι η υλική τους υπόστασηπροκύπτει από τη δράση που προκαλούν ή διευκολύνουν και όχι απαραίτητα από το αν πρόκειται για απτά αντικείμενα. Όπως και ένα τεχνούργημα, για παράδειγμα ένα αυτοκίνητο, δεν είναι κατ' ανάγκη διασυνοριακό αντικείμενο παράμόνο υπό την προϋπόθεση ότι διευκολύνει το διάλογο μεταξύ δύο τομέων (Star,2010).Τέλος, τα διασυνοριακά αντικείμενα μπορούν να είναι επιστημολογικά θέματα, υπό την έννοια ότι τα επιστημονικά πεδία που διασυνδέονται,εφόσονέχουν τουλάχιστον ένα κοινό επιστημολογικό θέμα, αυτό μπορεί να διευκολύνει το διάλογο, παίρνοντας τον αμφίσημο ρόλο που περιγράφεται παραπάνω (Leung, 2019).

Επομένως, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, χρειάζεται να συνοψίσουμε τον ορισμό των διασυνοριακών αντικειμένων στα παρακάτω σημαντικά σημεία. Πρόκειται για έννοιες, μεθόδους, τεχνουργήματα ή επιστημολογικά θέματα που α) επιτρέπουν την πραγματοποίηση αλληλεπιδράσεων μεταξύ των επιστημονικών πεδίων, β) χαρακτηρίζονται από πλαστικότητα ώστε να προσαρμόζονται στις ανάγκες κάθε επιστημονικού πεδίου,γ) έχουν διαφορετική δομή σε κάθε επιστημονικό πεδίο, δ) διατηρούν μία κοινή ταυτότητα αναγνωρίσιμη σε καθένα από αυτά και ε) διατηρούν ένα ρόλο 'μεταφραστή' υπό την έννοια ότι διευκολύνουν τις μεταβάσεις από -και προς τα επιστημονικά πεδία που θέλουμε να διασυνδέσουμε αναδεικνύοντας τα ενοποιητικά στοιχεία στις διαφορετικές οπτικές κάθε πεδίου.

Σκοπός, επομένως, της παρούσας εργασίας είναι να εντοπιστούν οι έννοιες, μέθοδοι, τεχνουργήματα και επιστημολογικά θέματα που αναγνωρίζουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ως διασυνοριακά αντικείμενα καθώς και τα χαρακτηριστικά τους που εντοπίζουν σε μία ενότητα Νανοεπιστήμης – Νανοτεχνολογίας (ΝΕΤ) και διαμορφώνονται τα εξής δύο ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποια διασυνοριακά αντικείμενα σε μία STEM διδασκαλία στο αντικείμενο της ΝΕΤ αναγνωρίζουν μελλοντικοί εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; β) Ποια χαρακτηριστικά των διασυνοριακών αντικειμένων αναγνωρίζουν στην ενότητα αυτή;

1. Μεθοδολογία

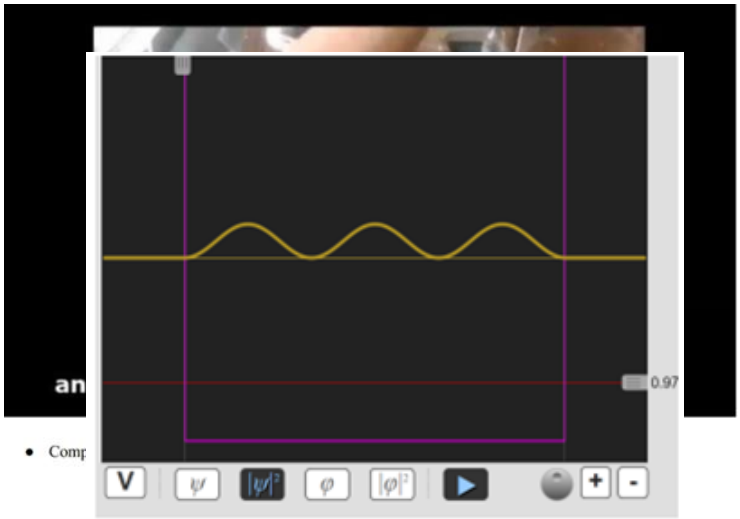
Στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού προγράμματος ERASMUS+ "IDENTITIES"που στοχεύει στο σχεδιασμό καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων με επικέντρωση στην ανάδειξη διασυνοριακών αντικειμένων σε αντικείμενα σύγχρονης έρευνας όπως: α) ΝΕΤ, β) Μοντέλα εξέλιξης COVID19 γ) Κλιματική Αλλαγή, το Εργαστήριο Διδακτικής των Θετικών Επιστημών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης ανέπτυξε μία ενότητα στο διεπιστημονικό πεδίο της ΝΕΤγια φοιτητές/μελλοντικούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος της ενότητας είναι η εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών σε διασυνοριακά αντικείμενα πάνω σε θέματα Νανοτεχνολογίας-Νανοεπιστήμης ενώ βασίστηκε στο Μοντέλο Διδακτικής Αναδόμησης (Duitetal., 2012) και τα θεωρητικά πλαίσια των Klein (2010) για τον ορισμό της διεπιστημονικότητας και Akkerman & Bakker (2011) για τα διασυνοριακά αντικείμενα. Έμφαση δόθηκε στην ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων και των ασυνεχειών μεταξύ των S-T-E-M πεδίων που εμπλέκονται, καθώς και των μορφών διασύνδεσής τους λαμβάνοντας υπόψη επιστημολογικούς, μεθοδολογικούς και γλωσσολογικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, η ενότητα σχεδιάστηκε με σκοπό την ανάδειξη τριών συγκεκριμένων διασυνοριακών αντικειμένων όπως: α) ο ρόλος των μοντέλων και των προσομοιώσεων (Modelling) (Develaki, 2020, β) τα όργανα και η οργανολογία (Instrumentation) (Stevens et al.,2009) και γ) ο βιομιμητισμός (Biomimicry)και αποτελούνταν από τέσσερις υποενότητες.

Στην πρώτη υποενότητα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εισάγονται στο περιεχόμενο της ΝΕΤ και καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη

διεπιστημονικότητα των S-T-E-M πεδίων που εμπλέκονται στις εφαρμογές της.Στην υποενότητα αυτή οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε ανοικτές συζητήσεις που αφορούν τα ρεαλιστικά προβλήματα που καλείται να λύσει η ΝΕΤενώ συλλέγονται οι αρχικές τους απόψεις πάνω σε έννοιες, μεθόδους ή τεχνουργήματα που εμπεριέχονται στην ενότητα και απαιτούν την εμπλοκή διαφορετικών επιστημονικών πεδίων.

Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάζεται στους/στις μελλοντικούς/κες εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικό υλικό με διαδραστικές STEM δραστηριότητες σχετικές με εφαρμογές της ΝΕΤ. Οι δραστηριότητες αυτές αφορούν έξυπνα σπίτια, εναλλακτικές πηγές ενέργειας, Νανοσωματίδια χρυσού και τις εφαρμογές τους στην ιατρική και τα μικροσκόπια ατομικής δύναμης.Στην πρώτη και τη δεύτερη δραστηριότητα έγινε διαπραγμάτευση του διασυνοριακού αντικειμένου του βιομιμητισμού μέσα από δραστηριότητες που αφορούν τις υπερυδρόφοβες επιφάνειες μέσω της αντιγραφής των ιδιοτήτων του φύλλου του λωτού (Εικόνα 1) και φωτοβολταϊκών που αξιοποιούν τη λειτουργία της φωτοσύνθεσης για την παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας. Στην τρίτη δραστηριότητα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί διαπραγματευτήκαν διασυνοριακά αντικείμενα όπως μαθηματικά μοντέλα και προσομοιώσεις (Εικόνα2) ενώ στην τέταρτη δραστηριότητα εισήχθησαν στα διασυνοριακά αντικείμενα των οργάνων και της οργανολογίας μέσω της αναγκαιότητας της συνεργασίας των επιστημονικών πεδίων για την κατασκευή τους αλλά και την επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων που συλλέγονται μέσω αυτών (Εικόνα3).

Εικόνα 1: Υπερυδρόφοβες Επιφάνειες-Βιομιμητισμός

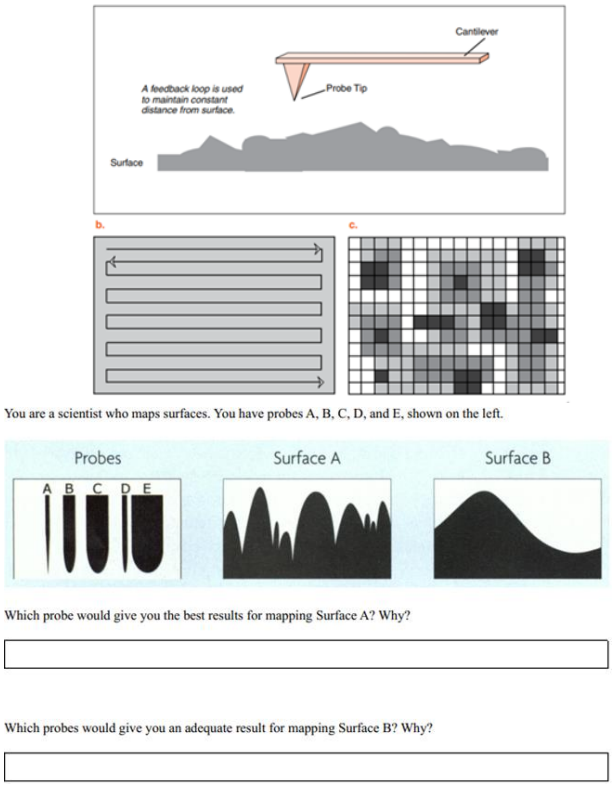


Picture 3: Allowable energy level

$$E = E_g + \frac{h^2}{8mL^2} - \frac{1.786e^2}{\varepsilon\varepsilon' L} - 0.248\frac{13.6}{Mr^2}$$

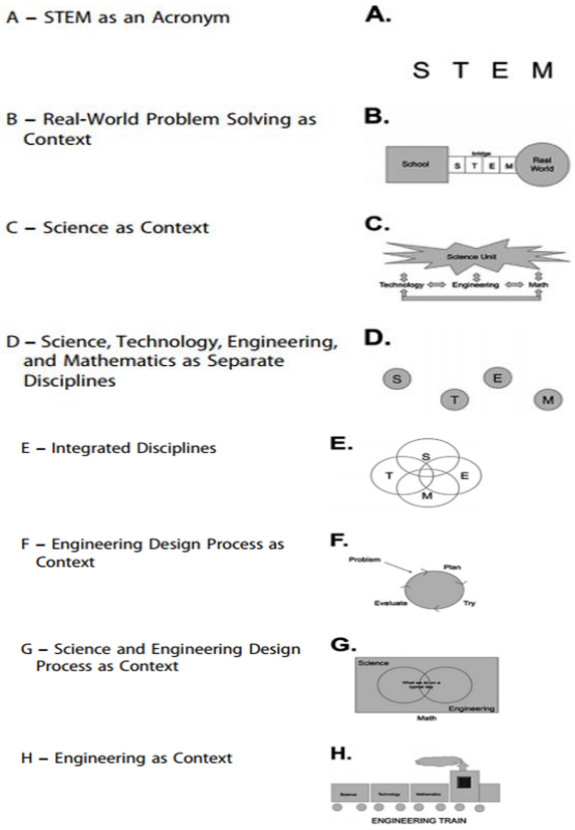
Εικόνα2: Μαθηματικά Μοντέλα και Προσομοιώσεις

Εικόνα 3: Όργανα και Οργανολογία



Στη συνέχεια, στην τρίτη υποενότητα εντοπίζουν στις προηγούμενες δραστηριότητες τις διασυνδέσεις που επιτρέπουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των πεδίων αυτών αναλύοντας το εκπαιδευτικό υλικόαπό επιστημολογική, μεθοδολογική και γλωσσολογική σκοπιά και τέλος, στην τέταρτη υποενότητα δόθηκαν στους/στις μελλοντικούς εκπαιδευτικούς μοντέλα αναπαράστασης της STEM προσέγγισης (Εικόνες 4) μέσω των οποίων κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους για το επίπεδο διασύνδεσης μίας STEM διδασκαλίας.

Εικόνα 4: Μοντέλα Επιπέδων Διασύνδεσης (Ringetal.2017)



Η ενότητα διάρκειας εννέα διδακτικών ωρών, εφαρμόστηκε σε 12 φοιτητές/μελλοντικούς εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τέσσερις χώρες (Ελλάδα, Ιταλία, Γαλλία και Ισπανία) με υπόβαθρο στα πεδία των Φυσικών Επιστημών, Μαθηματικών και Επιστήμης Υπολογιστών στο πλαίσιο ενός διεθνούς εβδομαδιαίου θερινού σχολείου.

Από την εφαρμογή συλλέχθηκαν δεδομένα όπως, απομαγνητοφωνημένα βίντεο και φύλλα εργασίας που συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες στα πλαίσια των δραστηριοτήτων της ενότητας. Η ανάλυση των δεδομένων γίνεται με βάση το θεωρητικό πλαίσιο των Akkerman & Bakker (2011) για τα διασυνοριακά αντικείμενα που περιγράφεται παραπάνω, ενώ βασίζεται σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης περιεχομένου (Mayring, 2015), λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων αλλά και της διερευνητικής φύσης της έρευνας.

2. Αποτελέσματα

Από τη μέχρι τώρα ανάλυση διαφαίνεται ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί συζητώντας για ένα διασυνοριακό αντικείμενο αναγνωρίζουν την συμβολή του αντικειμένου αυτού στην αλληλεπίδραση μεταξύ των τεσσάρων S-T-E-M πεδίων. Εντοπίζουν στοιχεία της κοινής ταυτότητας των αντικειμένων αυτών στα επιστημονικά πεδία που αλληλοεπιδρούν, αλλά και στοιχεία που εκφράζουν τις ιδιαιτερότητες αυτών των αντικειμένων στα πεδία αυτά. Επιπλέον, εμφανίζονται

στοιχεία που δείχνουν ότι ορισμένα χαρακτηριστικά έχουν διαφορετική ερμηνεία ή προτεραιότητα για μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με διαφορετικό υπόβαθρο.Τέλος, τα επόμενα βήματα τους παρούσας εργασίας είναι η ολοκλήρωση της ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν από την ενότητα της ΝΕΤ, καθώς και η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από το δεύτερο θερινό σχολείο του προγράμματος πάνω στην ενότητα της Κλιματικής Αλλαγής

3. Συμπεράσματα

Από τη μέχρι τώρα ανάλυση αρχίζει να διαφαίνεται η αναγκαιότητα να δοθεί μεγαλύτερο βάρος στις έννοιες εκείνες που λειτουργούν βοηθητικά ώστε να διασυνδέονται τα τέσσερα S-T-E-M πεδία. Μέσα από την ανάδειξη διασυνδέσεων, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με κεντρικές έννοιες του αντικειμένου της ΝΕΤ, εμβαθύνουν στο περιεχόμενό της και αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας των τεσσάρων S-T-E-M πεδίων σε αυτήν. Φαίνεται οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να καταφέρνουν με τη βοήθεια των διασυνδέσεων αφενός να εμβαθύνουν στο περιεχόμενο αντικειμένων σύγχρονης έρευνας, και γενικότερα αντικειμένων στα οποία έχουν χαμηλή εξοικείωση και κατ' επέκταση να επιτυγχάνεται η επαγγελματική τους ανάπτυξη (Honeyet al,2014). Τέλος, τα επόμενα βήματα τους παρούσας εργασίας είναι η ολοκλήρωση της ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν από την ενότητα της ΝΕΤ, καθώς και η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από το δεύτερο θερινό σχολείο του προγράμματος πάνω στην ενότητα της Κλιματικής Αλλαγής

Βιβλιογραφία

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research, 81*(2),132-169.

Bryan, L. A., Moore, T. J., Johnson, C. C., &Roehrig, G. H. (2015). Integrated STEM education. In *STEM road map* (pp. 23-38). Routledge.

Czerniak, C. M., & Johnson, C. C. (2014). Interdisciplinary science teaching. In *Handbook of Research on Science Education, Volume II* (pp. 409-425). Routledge. ISBN: 978-0-203-09726-7

Develaki, M. (2020). Comparing crosscutting practices in STEM disciplines. *Science & Education*, *29*(4), 949-979.

Duit, R., Gropengießer, H., Kattmann, U., Komorek, M., &Parchmann, I. (2012). The model of educational reconstruction–A framework for improving teaching and learning science. In *Science education research and practice in Europe* (pp. 13-37). Brill. ISBN: 9789460919008

English, L. D. (2016). STEM education K-12: Perspectives on integration. *International Journal of STEM education, 3*(1), 1-8.

Hobbs, L. (2013). Teaching 'out-of-field'as a boundary-crossing event: Factors shaping teacher identity. *International journal of science and mathematics education, 11*(2), 271-297.

Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, H. (Eds.). (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. Washington, DC: National Academies Press. ISBN 978-0-309-29796-7

Klein, J.T. (2010). A taxonomy of interdisciplinarity. *The Oxford handbook of interdisciplinarity, 15*(6), 15. ISBN 9780198733522

Leung, A. (2019). Exploring STEM pedagogy in the mathematics classroom: A tool-based experiment lesson on estimation. International *Journal of Science and Mathematics Education, 17*(7), 1339-1358.

Martín-Páez, T., Aguilera, D., Perales-Palacios, F. J., & Vílchez-González, J. M. (2019). What are we talking about when we talk about STEM education? *A review of literature. Science Education, 103*(4), 799-822.

Mayring, P. (2015). Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures. In *Approaches to qualitative research in mathematics education* (pp. 365-380). Springer, Dordrecht.

Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H. H., Tank, K. M., Glancy, A. W., & Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. In *Engineering in Pre-College Settings: Synthesizing Research, Policy, and Practices* (pp. 35-60). Purdue University Press. ISBN 9781612493572

Goldfracht, I., Protze, S., Shiti, A., Setter, N., Gruber, A., Shaheen, N., ... & Gepstein, L. (2020). Generating ring-shaped engineered heart tissues from ventricular and atrial human pluripotent stem cell-derived cardiomyocytes. *Nature communications, 11*(1), 1-15.

Star, S. L. (2010). This is not a boundary object: Reflections on the origin of a concept. Science, *Technology, & Human Values, 35*(5), 601-617.

Star, S. L., &Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social studies of science, 19*(3), 387-420.

Stevens, S. Y., Sutherland, L. M., & Krajcik, J. S. (2009). *The big ideas of nanoscale science and engineering*. NSTA press.

Vasquez, J. A., Sneider, C. I., & Comer, M. W. (2013). *STEM lesson essentials, grades 3-8: Integrating science, technology, engineering, and mathematics* (pp. 58-76). Portsmouth, NH: Heinemann.

Επαγγελματική Ικανοποίηση και Γενικευμένη Αυτοαποτελεσματικότητα του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) σε σχέση με τους Εκπαιδευτικούς και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ) κατά τη Διάρκεια της ΠανδημίαςCovid-19

Αδριανός Γ. Μουταβελής
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης
moutavelis@sch.gr
Σταματία Σαπουντζή
Ψυχολόγος, MSc Σχολική Ψυχολογία
matinasap@yahoo.gr
Φωτεινή Γεωργακοπούλου
Ψυχολόγος, MSc Σχολική Ψυχολογία
faihgeo@yahoo.gr

Περίληψη

Η έλευση της πανδημίας Covid-19 επέφερε σημαντικές μεταβολές στην καθημερινότητα των ανθρώπων επηρεάζοντας ιδιαίτερα την εκπαίδευση. Στον κλάδο αυτό εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ) και το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ). Η παρούσα μελέτη διερευνά την επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτοαποτελεσματικότητα του ανωτέρω προσωπικού. Συμμετείχαν 758 εκπαιδευτικοί, ΕΒΠ και ΕΕΠ, οι οποίοι εργάζονταν σε σχολεία γενικής ή ειδικής αγωγής, σε Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), καθώς και σε ιδιωτικά πλαίσια. Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων, η κλίμακα Καταγραφής της Επαγγελματικής Ικανοποίησης (Employee Satisfaction Inventory), καθώς και η κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας (General Self-EfficacyScale). Τα μέλη του ΕΒΠ εμφάνισαν τους χαμηλότερους δείκτες στην ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας, την αμοιβή και τις δυνατότητες προαγωγής, ενώ παρουσίασαν την υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τις υπόλοιπες ειδικότητες του δείγματος. Τα παρόντα ευρήματα σχετίζονται με τον ιδιαίτερο ρόλο του ΕΒΠ, ο οποίος κρίνεται σημαντικός στην υποστήριξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης και της σχολικής καθημερινότητας.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα, Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό

Abstract

The advent of Covid-19 pandemic brought about significant changes in people's daily lives, particularly affecting education. In this sector, Teachers, Therapists and Teaching Assistants(TA) are working. The present study investigates job satisfaction and self-

efficacy of the above-mentioned staff. In this study took part 758 teachers, TA and Therapists, who were working in schools of typical and special education, in educational diagnostic centers, as well as in private working sector. They completed a questionnaire which included demographic data, the Employee Satisfaction Inventory and the General Self-Efficacy Scale. The members of TA showed the lowest satisfaction from their working conditions, payment and their opportunities for promotion, while they showed the highest self-efficacy compared to the other specialties of the sample. The present results are related to the special role of TA, which is considered important in supporting school and school routine.

Keywords: job satisfaction, general self-efficacy, Teaching Assistants

0. Εισαγωγή

Η πανδημία Covid-19επέφερε αλλαγές σε πολλούς τομείς της καθημερινότητας, συμπεριλαμβανομένης της ειδικής εκπαίδευσης (1ος συγγραφέας, 2021).Η αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας ήταν ένα από τα πρώτα μέτρα προστασίας που υιοθετήθηκε σε παγκόσμιο επίπεδο, ώστε να διατηρηθεί η κοινωνική απόσταση και να περιοριστεί η διασπορά του ιού (Sheikh et al., 2020).Έτσι, από τη δια ζώσης διδασκαλία, οι μαθητές και οι εργαζόμενοι στην εκπαίδευση μετέβησαν σε ένα διαδικτυακό μοντέλο διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Scull et al., 2020). Αυτό δεν συνέβη στη χώρα μας για τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) οι οποίες συνέχισαν να λειτουργούν δια ζώσης, με περιορισμένες δυνατότητες υγειονομικής προφύλαξης (π.χ. οι μαθητές δεν υποχρεούνταν σε χρήση μάσκας) και σημαντικά ζητήματα απουσιών προσωπικού λόγω ασθενειών.

Επιπλέον, η επαγγελματική ικανοποίηση και η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα ενδιαφέρει ιδιαίτερα την εκπαίδευση (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010·Vousiopoulos, 2019· Νιθαυριανάκη & Παπαδούρης, 2020). Αρκετές έρευνες, σε παγκόσμιο επίπεδο, εξετάζουν τις δυο αυτές μεταβλητές προκειμένου να αποσαφηνιστεί ποιοι παράγοντες, δημογραφικοί, σχολικοί ή κοινωνικοί, επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση (π.χ. O' Brennan, 2017) και τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα (π.χ. Lauermann & König, 2016). Από την άλλη δεν υπάρχουν δεδομένα που αφορούν το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ) που υπηρετεί στη γενική και κυρίως στην ειδική εκπαίδευση.

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 υπήρξαν ορισμένα δεδομένα για την επαγγελματική ικανοποίηση. Ωστόσο, οι έρευνες που αφορούν τους εργαζόμενους στην εκπαίδευση δεν ήταν πολλές, ενώ όσες υπάρχουν αφορούν τους εκπαιδευτικούς και όχι το ΕΒΠ ή τις ειδικότητες του ΕΕΠ. Μια από τις διεξαχθείσες έρευνες έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων δεν ήταν ικανοποιημένοι από τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και την έλλειψη των κατάλληλων εκπαιδευτικών εγκαταστάσεων, καθώς και ότι οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών σχολείων δεν ήταν ικανοποιημένοι με διαστάσεις όπως η εργασιακή ασφάλεια και ο φόρτος εργασίας

(Rajsinghani, 2020, όπως αναφέρεται στο Rastogi & Dhingra, 2020). Επιπλέον, στην έρευνα των Walkeretal. (2020) βρέθηκε ότι το 39% των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν «ικανοποιημένοι/ απόλυτα ικανοποιημένοι» με την εργασία τους το Μάιο του 2020, ενώ το 22% δήλωσε ότι «δεν ήταν ικανοποιημένοι/ καθόλου ικανοποιημένοι». Τέλος, άλλη έρευνα (Chitra, 2020) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν ικανοποιημένοι με τη διαδικτυακή τάξη, αισθάνονταν επίσης ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους.

0.1 Προσωπικό Σχολείου

Το προσωπικό που υπηρετεί στην εκπαίδευση και κυρίως στις δομές της Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης κατατάσσεται στις εξής διακριτές κατηγορίες:

α. Εκπαιδευτικοί. Οι νηπιαγωγοί, δάσκαλοι, καθηγητές, που εργάζονται σε δομές Ειδικής Εκπαίδευσης έχουν επιπλέον εξειδίκευση που προέρχεται από πανεπιστημιακές σπουδές στην Ειδική Εκπαίδευση, επαγγελματική επιμόρφωση (Διδασκαλείο), μεταπτυχιακό τίτλο, ετήσιο σεμινάριο ή τρία έτη θητείας στην Ειδική Εκπαίδευση (Εκπαίδευση των ατόμων με εεα, 2000).

β. Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ). Όπως για παράδειγμα, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, φυσικοθεραπευτής, λογοθεραπευτής, σχολικός νοσηλευτής. Είναι προσωπικό που υποστηρίζει τους μαθητές μέσα από την ειδικότητά του, κάνοντας παρέμβαση εντός τμήματος για όλους τους μαθητές ή εξατομικευμένα(Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων, 2007). Στις περισσότερες περιπτώσεις και χωρίς αυτό να απαιτείται, έχουν επιπλέον επιμόρφωση στην Ειδική Εκπαίδευση.

γ. Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ). Είναι απόφοιτοι λυκειακής ή μεταλυκειακής εκπαίδευσης σε ζητήματα Ειδικής Εκπαίδευσης ή γενικότερης εκπαίδευσης και προσλαμβάνονται ως απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Εκπαίδευση των ατόμων με εεα, 2000). Υπηρετούν ως βοηθοί των εκπαιδευτικών με ιδιαίτερη έμφαση σε καθήκοντα φροντίδας αυτοεξυπηρέτησης και προσωπικής υγιεινής όλων των μαθητών(Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων, 2007). Η πλειονότητα του ΕΒΠ εργάζεται σε ΣΜΕΑΕ με πλήθος μαθητών και λιγότερο συχνά, υπηρετεί σε γενικό σχολείο υποστηρίζοντας έναν ή σπανιότερα περισσότερους μαθητές.

0.2 Επαγγελματική Ικανοποίηση

«Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που πηγάζει από την αποτίμηση του ατόμου για την εργασία του ή από τις εργασιακές του εμπειρίες» (Locke, 1976, p. 1300). Αυτό σημαίνει ότι ο εργαζόμενος εισπράττει ευχαρίστηση και ικανοποίηση όταν η εργασία εκπληρώνει τις επαγγελματικές του αξίες, ενώ βιώνει δυσαρέσκεια και απογοήτευση όταν αυτές δεν εκπληρώνονται. Επιπλέον, οι Hulin και Smith (1965) επισήμαναν τις

σημαντικότερες πτυχές της επαγγελματικής ικανοποίησης, οι οποίες είναι η αμοιβή, η φύση της εργασίας, οι ευκαιρίες προαγωγής, οι συνάδελφοι και ο προϊστάμενος.

Πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να απαντήσουν σε καίρια ερωτήματα γύρω από την επαγγελματική ικανοποίηση, όπως για παράδειγμα ποιοι είναι οι παράγοντες που παρακινούν τα άτομα να έχουν υψηλή απόδοση. Ως εκ τούτου, έχουν αναδυθεί δυο κατηγορίες θεωριών, οι θεωρίες περιεχομένου και οι θεωρίες διαδικασίας (Βακόλα & Νικολάου, 2012). Οι θεωρίες περιεχομένου (π.χ. Alderfer, 1969·Maslow, 1954·McClelland, 1985) επικεντρώνονται στους παράγοντες παρακίνησης, δηλαδή στους παράγοντες εκείνους που επιδρούν στην ικανοποίηση. Οι θεωρίες διαδικασίας (π.χ. Vroom, 1964·Hackman&Oldham, 1975·Locke&Latham, 2015), εστιάζουν στον τρόπο, δηλαδή τη διαδικασία με την οποία παράγοντες, όπως π.χ. οι προσδοκίες των ατόμων, συμβάλλουν, έπειτα από την αλληλεπίδραση με την εργασία, στην 'παραγωγή' της επαγγελματικής ικανοποίησης.

0.2.1 Επαγγελματική Ικανοποίηση στην Εκπαίδευση

Αναφορικά με τον κλάδο της εκπαίδευσης, η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει τη συνολική δέσμευση και την αποδοτικότητα στο σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί που είναι ικανοποιημένοι με την εργασία τους νιώθουν και δέσμευση απέναντι σε αυτή. Το αίσθημα της ικανοποίησης και της χαράς των εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολείο επηρεάζει τη συνολική διαδικασία της δουλειάς τους και συμβάλλει κατ' επέκταση στη συνολική επιτυχία του σχολείου. Πέραν αυτών, η επαγγελματική τους ικανοποίηση επηρεάζει και την απόδοση των μαθητών, καθώς η βελτίωσητης πρώτης οδηγεί στη σχολική βελτίωση και την ικανοποίηση των μαθητών, ενώ έχει άμεσο αντίκτυπο στο σχολικό κλίμα (Baluyos et al., 2019).

Σύμφωνα με τους Μουρκογιάννη και Αντωνίου (2016), οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν επαγγελματική ικανοποίηση απουσιάζουν λιγότερο από τη δουλειά τους, παρέχουν υποστήριξη στους συναδέλφους τους, ενώ οι υπηρεσίες τους τείνουν να παρέχονται με επάρκεια και αποτελεσματικότητα.

Αναφορικά με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, αυτά φαίνεται να κυμαίνονται από μέτρια έως υψηλά για τους εργαζόμενους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009). Αντίστοιχα αποτελέσματα είχαν και έρευνες σε άλλες ειδικότητες ή εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπως για παράδειγμα σε εκπαιδευτικούς με ειδικότητα φυσικής αγωγής (Koustelios&Tsigilis, 2005) ή νηπιαγωγούς (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009), όπου και εκεί βρέθηκε υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση.

Η μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) είναι ένας τομέας που δεν έχει τύχει έντονης προσοχής. Από τις περιορισμένες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα είναι αυτή της Ανδρεάδου (2014) και της Βούρδα (2011). Στην

πρώτη (Ανδρεάδου, 2014) φάνηκε ότι το ΕΒΠ ανέφερε υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς και το ΕΕΠ. Στη δεύτερη (Βούρδα, 2011), αντίστοιχα, βρέθηκε ότι το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό (εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, βοηθοί, γυμναστές) ήταν λιγότερο ικανοποιημένο από την εργασία του σε σχέση με τις ειδικότητες του ΕΕΠ (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, φυσικοθεραπευτές, σχολικοί νοσηλευτές και κοινωνικοί λειτουργοί).

0.3 Αυτοαποτελεσματικότητα

Η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) αποτελεί μια ψυχολογική εννοιολογική κατασκευή. Ως έννοια κατέχει κεντρική θέση στη θεωρία της κοινωνιογνωστικής μάθησης του Albert Bandura (1997).

Η αυτοαποτελεσματικότητα διαχωρίζεται στην ειδική (specificself-efficacy, SSE) (Gist&Mitchell, 1992) και τη γενικευμένη (generalself-efficacy, GSE) (Judge et al., 1998). Η ειδική αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου σχετικά με τις ικανότητες του να οργανώσει και να εκτελέσει προγράμματα δράσης, που απαιτούνται για την επιτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας. Η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα αφορά σε προγράμματα δράσης για την επιτέλεση γενικότερων εργασιών (Chen et al., 2004). Η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα έχει, δηλαδή, προσδιοριστεί εννοιολογικά ως ένα σταθερό γνώρισμα των ατόμων, που αντικατοπτρίζει την προσδοκία τους ότι διαθέτουν την ικανότητα να φέρουν σε πέρας επιτυχημένα έργα σε ένα ευρύ φάσμα συνθηκών.

0.3.1 Γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των μαθητών τους (Guskey & Passaro, 1994), όπως και στην ικανότητά τους να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και να εκτελούν δραστηριότητες που απαιτούνται για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Αν και η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει διερευνηθεί εκτενώς, η αυτοαποτελεσματικότητα στις ειδικότητες του ΕΕΠ και στα μέλη ΕΒΠ υπολείπεται ερευνητικών δεδομένων. Οι υπάρχουσες έρευνες φαίνεται να συμφωνούν πως η επαγγελματική κατάρτιση και η επαγγελματική εμπειρία ενισχύουν ή επηρεάζουν την γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα των μελών ΕΕΠ ανάλογα με τους ρόλους και λειτουργίες της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (π.χ. Roth, 2006).

Ταυτόχρονα, η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα μοιάζει να προβλέπει τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής (Boujout et al., 2017· TayyarÇelik & Kahraman, 2018). Με βάση τα ευρήματα της έρευνας των Skaalvik και Skaalvik (2007), τα χαμηλά επίπεδα

αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την τάξη εντείνουν το εργασιακό τους στρες, το οποίο με τη σειρά του μπορεί να τους οδηγήσει σε συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση. Στον ελλαδικό χώρο, αξιοσημείωτα είναι τα ευρήματα της έρευνας των Νιθαυριανάκη και Παπαδούρης (2020) όπου είχαν ως δείγμα όχι μόνο εκπαιδευτικούς, αλλά και μέλη ΕΒΠ σε δομές ειδικής αγωγής. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μεταβλητή της συναισθηματικής εξάντλησης συσχετίζεται αρνητικά με τηνγενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα.

1. Μεθοδολογία

1.1 Σκοπός

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να συγκρίνει την επαγγελματική ικανοποίηση και την γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μελών του ΕΒΠ και των επιμέρους ειδικοτήτων του ΕΕΠ, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία γενικής ή ειδικής αγωγής, σε ΚΕΣΥ, ή σε ιδιωτικά πλαίσια. Επιμέρους στόχος είναι, να καλύψει το κενό που υπάρχει στα δεδομένα που αφορούν το ΕΒΠ και τις ειδικότητες του ΕΕΠ. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί, πως το γεγονός ότι η έρευνα έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, θα φέρει στην επιφάνεια δεδομένα που θα υποδεικνύουν, ενδεχομένως, την επίδραση της πανδημίας στην εργασιακή καθημερινότητα των εργαζομένων στην εκπαίδευση.

1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Θα υπάρχουν διαφορές στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης μεταξύ των μελών του ΕΒΠ και των υπόλοιπων ειδικοτήτων των εργαζομένων;
2. Θα υπάρχουν διαφορές στη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα μεταξύ των μελών του ΕΒΠ και των υπόλοιπων ειδικοτήτων των εργαζομένων;

1.3 Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 758 άτομα που εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης. Ως προς το φύλο, οι 672 συμμετέχοντες (88,7%) ήταν γυναίκες και οι 86 (11,3%) ήταν άντρες. Όσον αφορά στην ειδικότητα των συμμετεχόντων, 87 άτομα (11,5%) ανήκαν στο ΕΒΠ, 154 (20,3%) ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 121 (6,3%) εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 48 (6,3%) εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, και 348 (45,9 %) ήταν ΕΕΠ.

Επιπλέον, στα αποτελέσματα της έρευνας οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί έχουν διαχωριστεί από τις υπόλοιπες ειδικότητες του ΕΕΠ, καθώς υπήρχε αυξημένος αριθμός συμμετεχόντων από αυτές τις ειδικότητες και ως εκ τούτου κρίθηκε σκόπιμο να γίνουν διακριτά τα αντίστοιχα ερευνητικά αποτελέσματα.

1.4 Διαδικασία και Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από το Νοέμβριο του 2020 έως το Φεβρουάριοτου 2021και το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες μέσω διαδικτύου σε ηλεκτρονική μορφή (Google Forms). Τη δεδομένη χρονική περίοδο εφαρμόζονταν αυστηρά περιοριστικά μέτρα μετακίνησης λόγω της πανδημίας COVID-19. Έτσι, στα σχολεία γενικής αγωγής το μεγαλύτερο διάστημα η διδασκαλία γινόταν εξ' αποστάσεως, ενώ στις ΣΜΕΑΕ οι μαθητές παρακολουθούσαν τα μαθήματα δια ζώσης.

Η συστοιχία ερωτηματολογίων που δόθηκε στους συμμετέχοντες αποτελούνταν από τρία τμήματα. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε τα δημογραφικά στοιχεία. Τοδεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούσε η κλίμακα Καταγραφής της Επαγγελματικής Ικανοποίησης (ESI) των Koustelios και Bagiatis (1997). Η συγκεκριμένη κλίμακα περιείχε 24 ερωτήσεις που αναπαριστούν τις έξι διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης (συνθήκες εργασίας, σχέση με τον προϊστάμενο, αμοιβή, φύση της εργασίας, οργανισμός ως ολότητα, ευκαιρίες προαγωγής).Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δόθηκαν σε μια 5βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Δεν είμαι σίγουρος, 4= Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής (Cronbach'salpha) για τις συνθήκες εργασίας ήταν α=0,77, για την αμοιβή α=0,86, για τις ευκαιρίες προαγωγής α=0,77, για τη φύση της εργασίας α=0,78, για τη σχέση με τον προϊστάμενο α=0,90 και για τον οργανισμό ως ολότητα α=0,82.

Το τρίτο μέρος περιελάμβανε την κλίμακα Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας (Generalized Self-Efficacy Scale) (Schwarzer & Jerusalem, 1995) για τη μέτρηση του επιπέδου της αυτοαποτελεσματικότητας. Αρχικά, οι ερωτήσεις ήταν 20 και στην πορεία μειώθηκαν σε 10 (Jerusalem & Schwarzer, 1992). Η κλίμακα έχει αναπτυχθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε δείγμα συμμετεχόντων από διαφορετικές κουλτούρες. Στην παρούσα έρευνα ο Cronbach's alpha ήταν ικανοποιητικός και υπολογίστηκε σε 0.87.

2. Αποτελέσματα

Διενεργήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων για την κλίμακα ESI της επαγγελματικής ικανοποίησης και για την κλίμακα της γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας. Και στις δυο περιπτώσεις, στο αρχικό μοντέλο έγιναν προσθήκες συνδιακυμάνσεων, όπως προτάθηκαν από τους δείκτες τροποποίησης. Η κλίμακα εμφάνισε ικανοποιητικούς δείκτες καλής προσαρμογής, τόσο για την επαγγελματική ικανοποίηση (*CMIN* = 534,35, *df* = 228, p< 0,001, *CMIN /df* = 2,34, *CFI* = 0,97, *TLI* = 0,96, *RMSEA* = 0,042, *SRMR* = 0,045), όσο και για τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα (*CMIN* = 29,77, *df*= 25, *p* = 0,233, *CMIN /df*= 1,19, *CFI* = 1,00, *TLI* = 1,00, *RMSEA* = 0,016, *SRMR* = 0,016).

Ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση, οι υψηλότεροι μέσοι όροι παρουσιάστηκαν στην ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας (Μ.Ο. = 4,25, Τ.Α. = 0,71), και ακολουθούν κατά φθίνουσα σειρά, η ικανοποίηση από τη σχέση με τον

προϊστάμενο (Μ.Ο. = 4,01, Τ.Α. = 0,96), τον οργανισμό ως ολότητα (Μ.Ο. = 3,30, Τ.Α. = 0,98), τις συνθήκες εργασίας (Μ.Ο. = 3,29, Τ.Α. = 0,96), την αμοιβή (Μ.Ο. = 2,73, Τ.Α. = 0,99) και, τέλος, τις ευκαιρίες προαγωγής (Μ.Ο. = 2,18, Τ.Α. = 0,99).Ο μέσος όρος της γενικευμένης αποτελεσματικότητας ήταν 3,12, ενώ η τυπική απόκλιση 0,46 (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για τους Παράγοντες της Επαγγελματικής Ικανοποίησης και τη Γενικευμένη Αυτοαποτελεσματικότητα

Παράγοντες	Μ.Ο.	Τ.Α.
Συνθήκες εργασίας	3,29	0,96
Αμοιβή	2,73	1,12
Ευκαιρίες προαγωγής	2,18	0,99
Φύση της εργασίας	4,25	0,71
Σχέση με τον προϊστάμενο	4,01	0,96
Οργανισμός ως ολότητα	3,30	0,98
Γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα	3,12	0,46

Όσον αφορά στην ειδικότητα των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και προσχολικής αγωγής, ΕΒΠ, ΕΕΠ, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί), πραγματοποιήθηκαν μοντέλα μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης με εξαρτημένες μεταβλητές τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης και τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν συστηματικές διαφορές σε κάποιες διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς και στη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα. Ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση, οι διαφορές αφορούσαν τις συνθήκες εργασίας, την αμοιβή και τις ευκαιρίες προαγωγής.

Αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας, εμφανίστηκαν συστηματικές διαφορές μεταξύ των ομάδων [$F(6,751) = 2,54$, $p = 0,019$, $\eta^2 = 0,020$]. Ο έλεγχος των πολλαπλών συγκρίσεων με το κριτήριο Bonferroni έδειξε διαφορές ανάμεσα στην ομάδα του ΕΒΠ, η οποία εμφανίζει τους χαμηλότερους δείκτες, και την ομάδα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εμφανίζει τις υψηλότερες τιμές. Οι υπόλοιπες ομάδες δεν διέφεραν μεταξύ τους (Πίνακας 2).

Αναφορικά με την ικανοποίηση από την αμοιβή [$F(6,751) = 14,49$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,104$], η ομάδα του ΕΒΠ, η οποία εμφανίζει τους χαμηλότερους δείκτες, παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με όλες τις άλλες ομάδες εκτός των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές με τα μέλη του ΕΒΠ, τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς. Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά από τα μέλη του ΕΕΠ, τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής διαφοροποιούνται

στατιστικώς σημαντικά μόνο σε σχέση με τα μέλη του ΕΒΠ. Το ΕΕΠ παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές από το ΕΒΠ και τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί διαφοροποιούνται από τα μέλη του ΕΒΠ και τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Πίνακας 2).

Αναφορικά με την ικανοποίηση από τις ευκαιρίες προαγωγής, από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων με το κριτήριο Bonferroni, εμφανίστηκαν, επίσης, συστηματικές διαφορές μεταξύ των ειδικοτήτων [$F(6,751)$ =3,03, p = 0,006, η^2 = 0,024]. Το ΕΕΠ εμφάνισε τους υψηλότερες δείκτες και διαφοροποιήθηκε στατιστικώς σημαντικά από το ΕΒΠ και τους ψυχολόγους.

Επίσης, τα μέλη του ΕΒΠ εμφάνισαν τους χαμηλότερους δείκτες διαφοροποιώντας τους στατιστικά σημαντικά από τις υπόλοιπες ομάδες συμμετεχόντων στους παράγοντες/συνθήκες εργασίας, Αμοιβή, καθώς και στις Ευκαιρίες προαγωγής (Πίνακας2).

Πίνακας 2: Μέσοι Όροι Παραγόντων Επαγγελματικής Ικανοποίησης ως προς την Ειδικότητα των Συμμετεχόντων

	ΕΒΠ	**Εκπ. Α/θμιας**	**Εκπ. Β/θμιας**	**Εκπ. Προσχ.**	**ΕΕΠ**	**Ψυχολόγοι**	**Κοιν. Λειτ.**		
	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Μ.Ο.	*F*	η^2
Συνθήκες εργασίας	3,03	3,45	3,19	3,48	3,37	3,22	3,28	2,54*	0,020
Αμοιβή	2,01	2,69	2,40	2,64	2,87	3,15	3,15	14,49***	0,104
Ευκαιρίες προαγωγής	1,95	2,18	2,20	2,10	2,47	2,07	2,17	3,03***	0,024
Φύση της εργασίας	4,17	4,34	4,26	4,26	4,16	4,29	4,24	1,01	0,008
Σχέση με τον προϊστάμενο	4,15	4,01	4,00	3,98	4,18	3,89	3,84	1,85	0,015
Οργανισμός ως ολότητα	3,28	3,32	3,06	3,49	3,44	3,27	3,32	1,98	0,016

Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Αναφορικά με τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα [F(6,751) =3,40, p = 0,003, η2 = 0,026], από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων με το κριτήριο Bonferroni προέκυψαν διαφορές ανάμεσα στην ομάδα του ΕΒΠ που εμφανίζουν τους μεγαλύτερους δείκτες και τις ομάδες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των κοινωνικών λειτουργών που εμφανίζουν τις χαμηλότερες τιμές. Οι υπόλοιπες ομάδες δεν διέφεραν μεταξύ τους (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Μέσοι Όροι Παραγόντων Γενικευμένης Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την Ειδικότητα των Συμμετεχόντων

	ΕΒΠ	Εκπ. Α΄βάθμιας	Εκπ. Β΄βάθμιας	Εκπ. Προσχολικής	ΕΕΠ	Ψυχολόγοι	Κοινωνικοί λειτουργοί		
	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Μ.Ο.	*F*	η^2
Γενικευμένη αυτοαποτελε-σματικότητα	3,27	3,04	3,16	3,09	3,18	3,07	3,06	3,40**	0,026

3. Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη είχε σκοπό να διερευνήσει την επαγγελματική ικανοποίηση και τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητατων εργαζομένων, με έμφαση των μελών ΕΒΠ, σε σχολεία γενικής ή ειδικής αγωγής, σε ΚΕΣΥ, καθώς και σε ιδιωτικά πλαίσια, κατά τη χρονική συγκυρία της πανδημίας COVID-19.

Ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση, οι συμμετέχοντες (εκπαιδευτικοί, ΕΕΠ, ΕΒΠ) έδειξαν ότι είναι ικανοποιημένοι, κατά φθίνουσα σειρά: Από τη φύση της εργασίας, τη σχέση με τον προϊστάμενο, τον οργανισμό ως ολότητα, τις εργασιακές συνθήκες, τις οικονομικές απολαβές και τις ευκαιρίες για προαγωγή. Ως προς τη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα, αυτή κυμάνθηκε σε σχετικά υψηλά επίπεδα. Συγκριτικά με έρευνες που είχαν διεξαχθεί πριν από την πανδημία(π.χ. Kroupisetal., 2017· Vousiopoulos et al., 2019) φαίνεται πως οι μέσοι όροι των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης παραμένουν σε παρόμοια επίπεδα.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα φάνηκε να υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάμεσα στις ειδικότητες του δείγματος. Συγκεκριμένα, διαφορές βρέθηκαν ως προς τις συνθήκες εργασίας, την αμοιβή και τις ευκαιρίες προαγωγής, υποδεικνύοντας ότι οι ειδικότητες των εργαζομένων του δείγματος δεν παρουσιάζουν τον ίδιο βαθμό ικανοποίησης. Πράγματι, κι άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει διαφορά στα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης ανάμεσα σε διαφορετικές ειδικότητες. Για παράδειγμα, η Βούρδα (2011) είχε βρει ότι οι εργαζόμενοι ως ΕΕΠ είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, ότι στην παρούσα μελέτη τα μέλη του ΕΒΠ δηλώνουν επαγγελματικά, λιγότερο ικανοποιημένα από τους εκπαιδευτικούς και τα μέλη του

ΕΕΠ. Δηλώνουν ότι αισθάνονται ως μη ικανοποιητικές τις συνθήκες εργασίας, περιορισμένη την αμοιβή τους, καθώς και απουσία ευκαιριών προαγωγής και εργασιακής εξέλιξης. Πραγματικά, τα μέλη του ΕΒΠ αμείβονται λιγότερο σε σχέση με τις υπόλοιπες δύο ομάδες προσωπικού του σχολείου, εκπαιδευτικούς και ΕΒΠ, ενώ από την άλλη το ωράριό τους είναι διευρυμένο σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους.Επιπλέον, το περιβάλλον εργασίας τους σχετίζεται άμεσα με τη διαχείριση της υγιεινής των παιδιών, της συχνής ανάγκης εξυπηρέτησης εκ μέρους τους της αδυναμίας των παιδιών με αναπηρία για χρήση τουαλέτας, φαγητού, καθώς και της εποπτείας τους. Ταυτόχρονα, λόγω μη πανεπιστημιακής εκπαίδευσής τους και κυρίως λόγω των παραμέτρων πρόσληψής τους, ως προσωπικό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΔΕ), δεν έχουν καμία δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης στον χώρο της εκπαίδευσης.

Από την άλλη, ως οξύμωρο, τα μέλη του ΕΒΠ δηλώνουν την υψηλότερη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα, προέκυψαν διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες, προσωπικό των σχολείων, με τα μέλη του ΕΒΠ να εμφανίζουν τους υψηλότερους δείκτες και τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τους κοινωνικούς λειτουργούς τους χαμηλότερους.

Σε γενικές γραμμές, οι εργασιακές εμπειρίες που σχετίζονται με την αμοιβή, την ίδια τη φύση της εργασίας, τις ευκαιρίες προαγωγής, τις σχέσεις με συναδέλφους και προϊσταμένους αφορούν την επαγγελματική ικανοποίηση και εκ των πραγμάτων συνδέονται με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Οι δύο έννοιες, επαγγελματική ικανοποίηση και γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργούν ανατροφοδοτικά, επηρεάζοντας η μια την άλλη. Όταν ένας εργαζόμενος στην εκπαίδευση είναι ικανοποιημένος επαγγελματικά αναμένεται να αισθάνεται αποτελεσματικός στη δουλειά του στο σχολείο και αντίστροφα. Στην περίπτωση όμως των μελών του ΕΒΠ, καίτοι δηλώνουν σε σχέση με το υπόλοιπο προσωπικό, περιορισμένη επαγγελματική ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίες, την αμοιβή τους και τις ευκαιρίες προαγωγής, οξύμωρα, η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητά τους είναι υψηλότερη από όλους.

Ενδεχομένως, το παρόν εύρημα να μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι τα μέλη του ΕΠΒ αισθάνονται ότι τα καταφέρνουν με το έργο τους, αυτό της καθημερινή φροντίδας και υγιεινής των παιδιών. Δηλώνουν ότι μπορούν να το φέρουν εις πέρας εκφράζοντας υψηλή γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα και ταυτόχρονα κατανοούν τη σπουδαιότητά του για τη σχολική κοινότητα. Η εργασία τους είναι αναγκαία συνθήκη για τη λειτουργία του σχολείου και για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χωρίς τη δυνατότητα, οι μαθητές με εεα να έχουν στήριξη στην αυτοεξυπηρέτησής τους, στην προσωπική υγιεινή τους, στην πραγματικότητα δεν μπορεί να υπάρξει εκπαιδευτική πράξη.

Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα εξελίχθηκε στην κρίσιμη χρονική συγκυρία της πανδημίας Covid-19. Σε αυτή την περίοδο οι ΣΜΕΑΕ σε αντίθεση με τα σχολεία της γενικής αγωγής δεν ανέστειλαν τη λειτουργία τους και επιπλέον οι μαθητές με εεα

στη δια ζώσης εκπαίδευση δεν υποχρεούνταν σε χρήση μάσκας. Ταυτόχρονα, παρά τις διοικητικές εντολές (Μέτρα προστασίας, 2020) υπήρξε σημαντική αδυναμία στις ΣΜΕΑΕ διαφύλαξης υγειονομικών πρωτοκόλλων προστασίας, μη συγχρωτισμού και κοινωνικής απόστασης, αδυναμία να μη αναμειγνύονται τα τμήματα και να μην μετακινούνται οι μαθητές. Αυτά, δημιουργούσαν ακόμη μεγαλύτερη δυσκολία στηλειτουργία των ΣΜΕΑΕ, επιβαρύνοντάς τες επιπλέον με συχνές απουσίες του προσωπικού λόγω ασθενειών και ταυτόχρονα έντονη αίσθηση ανασφάλειας τους.

Ως εκ τούτου, το έργο υποστήριξης της υγιεινής των μαθητών με εεα γίνονταν πιο σημαντικό και ταυτόχρονα, περισσότερο υγειονομικά επικίνδυνο για τα μέλη ΕΒΠ. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι συμπεριφορές των μελών της σχολικής κοινότητας, δηλαδή του υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου, των γονέων, καθώς και των παιδιών απέναντι στα μέλη ΕΒΠ υποθέτουμε ότι αντανακλούν αυτή την αναγνώριση της σπουδαιότητας του ρόλου τους. Τα μέλη ΕΒΠ, αισθάνονταν από το περιβάλλον, ότι προσέφεραν κι ότι είχαν αναλάβει σημαντικούς ρόλους για κάθε μαθητή ξεχωριστά, καθώς και για τη λειτουργία του σχολείου γενικότερα. Ως αποτέλεσμα αυξάνονταν ταυτόχρονα η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους, παρακάμπτοντας παράλληλα, τις δύσκολες συνθήκες εργασίας, τη χαμηλή αμοιβή και την απουσία επαγγελματικής εξέλιξης.

Αυτό αναδεικνύει ταυτόχρονα, ότι η σπουδαιότητα του ρόλου στον εργασιακό χώρο και η είσπραξη της αναγνώρισή του από τους υπόλοιπους συναδέλφους, προϊσταμένους, καθώς και τους επωφελούμενους, έχει τη δυνατότητα να υπερκεράσει ενδεχομένως ακόμη και σημαντικές επαγγελματικές δυσκολίες.

Ταυτόχρονα, θεωρούμε ότι θα ήταν ωφέλιμο εκ μέρους της εκπαιδευτικής πολιτικής να ενισχύσει επιπλέον το ρόλο του ΕΒΠ που βάλλεται από τις συνθήκες εργασίας, τη χαμηλή αμοιβή και την απουσία ευκαιριών και από την άλλη προσφέρει ιδιαίτερα στην καθημερινότητα της σχολικής πράξης.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας στηρίζονται σε ικανοποιητικό δείγμα εργαζομένων στην εκπαίδευση από όλη την Ελλάδα, επιτρέποντας κατά πολύ τη γενίκευση των αποτελεσμάτωνκαι ταυτόχρονα αφορούν τη χρονική περίοδο της πανδημίας Covid-19με τους ανάλογους περιορισμούς.

Βιβλιογραφία

Ανδρεάδου, Μ. (2014). Η ποιότητα επαγγελματικής ζωής των εργαζομένων στην ειδική αγωγή και η σχέση της με τη συναισθηματική νοημοσύνη. [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16593/3/AndreadouMagdaliniMsc2014.pdf

Αντωνίου, Α. Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Στο Χ.

Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκης, (Επιμ.), *Εργασία και Κοινωνία* (σελ. 365-399). Εκδόσεις ΔΙΟΝΙΚΟΣ.

Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behaviorand Human Performance*, *4*(2), 142-175. https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-x

Βακόλα, Μ., & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή ψυχολογία & συμπεριφορά*. Εκδόσεις Rosili.

Baluyos, G., Rivera, H., &Baluyos, E. (2019). Teachers' job satisfaction and work performance. *Open Journal Of Social Sciences*, *7*(8), 206-221. https://doi.org/10.4236/jss.2019.78015

Βούρδα, Α. (2011). Διερεύνηση της ποιότητας επαγγελματικής ζωής των εργαζομένων στο χώρο της ειδικής αγωγής-Μια πιλοτική έρευνα. [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14567/4/VourdaAikateriniMsc2011.pdf

Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior*, *25*(3), 375-395. https://doi.org/10.1002/job.251

Chitra, A. (2020). Study on impact of occupational stress on job satisfaction of teachers during Covid-19 pandemic period. *Global Development Review*, *4*(2), 52-62. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Chitra-A/publication/349760805_Study_on_Impact_of_Occupational_Stress_on_Job_Satisfaction_of_Teachers_during_Covid-19_Pandemic_Period/links/60407fef299bf1e0785452b6/Study-on-Impact-of-Occupational-Stress-on-Job-Satisfaction-of-Teachers-during-Covid-19-Pandemic-Period.pdf

Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις Νόμος, 2817, ΦΕΚ 78, τ. Α΄. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (2000).

Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, *17*(2), 183- 211. https://doi.org/10.5465/amr.1992.4279530

Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, *31*(3), 627–643. http://dx.doi.org/10. 3102/00028312031003627

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology, 60*(2), 159-170. https://doi.org/10.1037/h0076546

Hulin, C., & Smith, P. (1965). A linear model of job satisfaction. *Journal Of Applied Psychology*, *49*(3), 209-216. https://doi.org/10.1037/h0022164

Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-213). Hemisphere.

Judge, T. A., Erez, A., & Bono, J. E. (1998). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. Human*Performance*, *11*(2-3), 167-187. https://doi.org/10.1080/08959285.1998.9668030

Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων Υπουργική απόφαση, 27922/Γ6, ΦΕΚ 449, τ. Β΄. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2007).

Koustelios, A. D., & Bagiatis, K. (1997). The employee satisfaction inventory (ESI): development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational and Psychological Measurement, 57,* 476-496. https://doi.org/10.1177/001316449705700 3008

Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, *11*(2), 189-203. https://doi.org/10.1177/1356336x05052896

Kroupis, I., Kourtessis, T., Kouli, O., Tzetzis, G., Derri, V., &Mavrommatis, G. (2017). Job satisfaction and burnout among Greek P.E. teachers. A comparison of educational sectors, level and gender. *Cultura_Ciencia_Deporte*, *12*(34), 5-14. https://doi.org/10.12800/ccd.v12i34.827

Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, *45*, 9-19. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006

Locke, E. A. (1976).The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297- 1349). Rand McNally.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2015). Breaking the rules: A historical overview of goal-setting theory. In A.J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science* (pp. 99–126). Academic Press.

Μέτρα προστασίας για το σχολικό και εκπαιδευτικό έτος 2020-2021 […] Υπουργική απόφαση,Δ1α/ΓΠ.οικ. 53452, ΦΕΚ3630τ. Β΄. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2020).

Μουρκογιάννη, Κ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2016). Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2014*(2), 536-547. http://dx.doi.org/10.12681/edusc.292

Maslow, A. H. (1954).*Motivation and personality*. Harper & Row Publisher.

McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist, 40*(7), 812–825. https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.7.812

Μουταβελής, Ανδρ. (2021). Μέσα σε μία ημέρα, από το χαρτί και το μολύβι στο ηλεκτρονικό περιβάλλον: Ο ρόλος των δομών συνεκπαίδευσης. Στο Α. Σοφός, Α.

Κώστας, Γ. Φούζας, Β. Παράσχου (Επιμ.), *1ο Διεθνές Διδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις - Αντιλήψεις - Σενάρια - Προοπτικές - Προτάσεις3, 4 & 5 Ιουλίου 2020* (σσ. 403-413). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Νιθαυριανάκη, Α., & Παπαδούρης, Π. (2020). Σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης και αυτοαποτελεσματικότητας εργαζομένων σε δομές ειδικής αγωγής. *Επιστήμες Αγωγής*, *2020*(3), 92-112. https://147.52.82.49/index.php/edusci/article/view/1224

O'Brennan, L., Pas, E., &Bradshaw, C. (2017). Multilevel examination of burnout among high school staff: Importance of staff and school factors. *School Psychology Review*, *46*(2), 165-176. https://doi.org/10.17105/SPR-2015-0019.V46-2

Ozokcu, O. (2018). Investigating preschool teachers' self-efficacy in inclusion practices in Turkey. *International Education Studies*, *11*(9), 79- 89. https://doi.org/10.5539/ies.v11n9p7

Rastogi, M., & Dhingra, V. (2020). Job satisfaction during covid-19: A review of various sectors. *Psychology and Education Journal*, *57*(9), 3653-3668. https://doi.org/10.17762/pae.v57i9.1519

Roth, J. (2006). *The Association Between Vocational Personality and Self-efficacy for School Psychologists* [Unpublished doctoral dissertation]. Northern Arizona University.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. Στο J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). NFER-NELSON.

Scull, J., Phillips, M., Sharma, U., & Garnier, K. (2020). Innovations in teacher education at the time of COVID19: An Australian perspective. *Journal of Education for Teaching*, *46*(4), 497-506. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802701

Sheikh, A., Sheikh, A., Sheikh, Z., & Dhami, S. (2020). Reopening schools after the COVID-19 lockdown. *Journal of Global Health*, *10*(1). https://doi.org/10.7189/jogh.10.010376

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 611–625. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3. 611

Skaalvik, E. M., &Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 1059- 1069. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *TeachingandTeacherEducation*, *27*(6), 1029-1038. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001

Ταρασιάδου, Α., & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών: Ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. *Επιστήμες της Αγωγής, 4,* 141-154.

TayyarÇelik, O., & Kahraman, Ü. (2018). The relationship among teachers' general selfefficacy perceptions, job burnout and life satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, *6*(12), 2721-2729. https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061204

Vousiopoulos, S., Kouli, O., Kourtessis, T., Tsitskari, E., & Tsitskari, D. (2019). Job satisfaction and burnout among Greek teachers and physical education teachers. A comparison in minority and public sector schools in Thrace. *Annals of Applied Sport Science*, *7*(4), 52-60. https://doi.org/10.29252/aassjournal.786

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Jossey-Bass.

Walker, M., Sharp, C. and Sims, D. (2020). *Schools' responses to Covid-19: Job satisfaction and workload of teachers and senior leaders.* National Foundation for Educational Research. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608585.pdf

ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Συμπεριληπτική εκπαίδευση και στελέχη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Απόψεις και προτάσεις που αφορούν την ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ζήσης Ζίκος
Δάσκαλος-
zzikospar@yahoo.gr

Αθανάσιος Μαλέτσκος
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου-ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Μακεδονίας
maletskos@sch.gr

Περίληψη
Η εργασία διερευνά τις απόψεις των στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη και την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων καθώς και τους παράγοντες που εμποδίζουν ή συνεισφέρουν στην ομαλή ένταξη και εκπαίδευση τους. Επιπλέον, μελετά τις καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στην ελληνική εκπαίδευση στην κατεύθυνση της ανάπτυξης του σεβασμού στη διαφορετικότητα και στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα ύπαρξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ενώ παράγοντες που εμποδίζουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση αναδεικνύονται το οικονομικό-κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών και οι προκαταλήψεις της κοινωνίας. Θετικοί παράγοντες για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση καταγράφονται η συνδρομή της πολιτείας και των κρατικών και κοινωνικών φορέων και η συνεργασία ανάμεσα στον σύλλογο διδασκόντων και την οικογένεια. Τέλος προβάλλεται η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικής - μαθησιακής ένταξης.

Λέξεις-κλειδιά: συμπερίληψη, διαπολιτισμικότητα, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στελέχη εκπαίδευσης.

Abstract
The paper explores the views of primary education executives on the inclusion and integration of students with special educational needs and vulnerable social groups as well as the factors that hinder or contribute to their smooth integration and education. In addition, it studies the good practices that can be applied in Greek education in the direction of developing respect for diversity and alleviating educational inequalities. The results of the research confirm the necessity of the existence of inclusive education, while factors that hinder the smooth integration and education highlight the economic-social environment of students and the prejudices of society. Positive factors for smooth integration and education are the support of the state and state and social institutions and the cooperation between the teachers' council and the family. Finally, the necessity of teacher training in issues of social - learning integration is highlighted.

Keywords: inclusion, interculturalism, special educational needs, education executives.

0.Εισαγωγή

Στη σύγχρονη ψηφιακή κοινωνία της γνώσης οι κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις, η πρόοδος των επιστημών και της τεχνολογίας καθώς και η διαφορετικότητα και ποικιλομορφία που χαρακτηρίζουν τις κοινωνίες επηρεάζουν φυσικά και το χώρο της εκπαίδευσης. Το πεδίο της εκπαίδευσης οφείλει να συνεισφέρει στην επιτυχία όλων των μαθητών/τριών, ανεξάρτητα από την καταγωγή, το φύλο, την κοινωνική τάξη ή τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εκπαίδευση της συμπερίληψης εκφράζει τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στις τάξεις των σχολείων γενικής εκπαίδευσης με την προσφορά μίας ισότιμης εκπαίδευσης. Η ισότητα αυτή δεν απευθύνεται μόνο σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, αλλά σε κάθε μαθητή/τρια που μπορεί να ανήκει σε κάποια ευάλωτη κοινωνική ομάδα (Ainscow, 2004). Η εφαρμογή της συμπερίληψης προϋποθέτει αλλαγή των παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας και συνεχή ανάλυση των εκπαιδευτικών πρακτικών διδασκαλίας σε όλα τα στάδια της, προκειμένου να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις και τις ανάγκες των «παραδοσιακά» αποκλεισμένων μαθητών/τριών (Fernandez-Batanero & Colmenero-Ruiz, 2016). Γενικά, χρειάζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών δομών να εξετασθούν εκ νέου, στην κατεύθυνση της ικανοποίησης των διαφορετικών ατομικών αναγκών, των ιδιαιτέρων ενδιαφερόντων, των τρόπων μάθησης και των αφετηριών των μαθητών/τριών (King, 2001).

Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων ομαλή αλλά και η ομαλή ένταξή τους, δεν αποτελεί μια απλή και σύντομη διαδικασία, αλλά χρειάζεται χρόνο και την κατάλληλη διδακτική προσέγγιση από τους/τις εκπαιδευτικούς, των οποίων οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες διαμορφώνει σχετικά την κάθε διαδικασία στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από επιμόρφωση, ενδυνάμωση, καθοδήγηση, έμπνευση αλλά και υποστήριξη στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στην κατεύθυνση αυτή μπορούν να συνεισφέρουν τα στελέχη εκπαίδευσης, τα οποία καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό με τις ιδέες τους και το όραμά τους τη συνολική καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Η διερεύνηση των απόψεων και των προτάσεων των στελεχών, όσον αφορά στην ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, κρίνεται αναγκαία αφού οι στάσεις τους και οι πρακτικές τους καθορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζουν τη μελλοντική πορεία όλων των μαθητών/τριών (Alexiadou, 2011).

Η εργασία διερευνά τις απόψεις των στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη και την ένταξη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, καθώς και τους παράγοντες που εμποδίζουν ή συνεισφέρουν στην ομαλή ένταξη και εκπαίδευση τους. Επιπλέον, μελετά τις καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην κατεύθυνση της ανάπτυξης του σεβασμού στη διαφορετικότητα και στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ενώ επικεντρώνεται στον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο, σχετικά με την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με εφαρμογή ποιοτικής μεθόδου έρευνας κατά το χρονικό

διάστημα Σεπτεμβρίου – Δεκεμβρίου 2020 και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από συνεντεύξεις.

Κύρια πρόθεση του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να είναι η μέγιστη ωφέλεια όλων των παιδιών με την προσπάθεια να στοχεύει στην εξάλειψη των εμποδίων, στην ισότιμη συμμετοχή και στην αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων και του δυναμικού των μαθητών/τριών. Μια εκπαίδευση που οφείλει να αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα με σεβασμό (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000), με στόχο ένα σχολείο για όλα τα παιδιά.

1.Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ανέκυψε από την ειδική αγωγή, στο πλαίσιο της φιλοσοφίας ένταξης των μαθητών/τριών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ως απαραίτητος όρος προς την κοινωνία και την εκπαίδευση, κινείται σε ένα πλαίσιο συμπερίληψης ως χώρο για όλους τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως ανταπόκριση στον κάθε αποκλεισμό εξαιτίας της απειθαρχίας, ως ταύτιση με όλες αυτές τις κατηγορίες μαθητών/τριών που λαμβάνονται ως ευάλωτες στον αποκλεισμό, ως προσπάθεια δημιουργίας σχολικού περιβάλλοντος για όλες και όλους (Ainscow et al, 2006).

Το διαμορφούμενο διαπολιτισμικό περιβάλλον με κύρια στοιχεία την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ύπαρξη ισότητας και τον κοινωνικό μετασχηματισμό που βασίζεται στην ισότητα και στη διαφορετικότητα, είναι σχετικό με την συμπεριληπτική αντίληψη. Στους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι Banks & & Banks (2004) αναφέρουν την παροχή δίκαιων ευκαιριών στην εκπαίδευση, σε όλα αυτά τα παιδιά, ανεξάρτητα από τα πολιτισμικά, φυλετικά, εθνικά, κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, με στόχο να αναπτυχθεί η ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευση εμπεριέχονται η έννοια της κοινότητας που λειτουργεί σε πλαίσιο αλληλοσεβασμού, της αποδοχής, της συνεργασίας, της δημοκρατίας, με αξίες όπως ο σεβασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων και του περιβάλλοντος, ο αυτοσεβασμός, η ισότητα, η ειρηνική επίλυση διαφορών κ.ά. (Booth & Ainsow, 2011).

Η συνεκπαίδευση χαρακτηρίζεται σαν μία ξεχωριστή φιλοσοφία που δέχεται κάθε ένα μαθητή και κάθε μια μαθήτρια, ως αξιόλογο. ισότιμο και ικανό στέλεχος της ομάδας, χωρίς να εξετάζει τη φύση και τους βαθμούς δυσκολίας που έχει, αλλά παρέχοντάς του τη δυνατότητα να λαμβάνει μέρος στην κοινωνική ζωή. Είναι μια εκδήλωση σκέψης και δράσης. Για να εξασφαλιστεί η συνεκπαίδευση, πρέπει να γίνουν αλλαγές που έχουν σχέση με τις συνολικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολείων ειδικότερα. Επιμέρους στόχος είναι η αναμόρφωση του συνολικού σχολικού χώρου, ώστε να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών/τριών, χωρίς εξαιρέσεις (Σούλης, 2006). Χαρακτηρίζεται αναγκαία και καθοριστική η συνεργασία, ο συντονισμός και η ενεργή συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, στην κατεύθυνση της επιτυχούς εφαρμογής της συνεκπαίδευσης, με έμφαση στον αναστοχασμό και στη διαρκή ανατροφοδότηση των εφαρμοζόμενων πρακτικών (Ainscow, 2004).

Η συμπερίληψη περιγράφει ουσιαστικά τη διαδικασία από κοινού διδασκαλίας μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με συμμαθητές/τριες τους με

τυπική ανάπτυξη, σε τάξεις γενικών σχολείων της γειτονιάς τους (Γεωργιάδη, Κουρκούτας & Καλύβα, 2007). Η συμπερίληψη θεωρείται διεθνώς μια μεταρρύθμιση που χαιρετίζει τη διαφορετικότητα και την ισότητα για όλους στα γενικά σχολεία (UNESCO, 2001). Η ισότητα αυτή δεν προβλέπεται μόνο για τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και για κάθε μαθητή/τρια που μπορεί να ανήκει σε κάποια ευάλωτη κοινωνική ομάδα, να έχει δηλαδή διαφορετική καταγωγή, θρησκευτικό υπόβαθρο, γλώσσα κλπ, από τους υπόλοιπους μαθητές/τριες του εκπαιδευτικού συστήματος που φοιτεί (Ainscow, 2005).

Η επιτυχημένη συμπερίληψη έχει τα τέσσερα παρακάτω στοιχεία: α) αποτελεί μία ατέρμονη διαδικασία αναζήτησης των καλύτερων τρόπων για την ανταπόκριση στη διαφορετικότητα, β) προϋποθέτει τη συλλογή και αξιολόγηση ποικίλων πληροφοριών που θα την εξελίσσουν και βελτιώνουν, γ) έχει ως στόχο να διασφαλιστεί η συμμετοχή και καλή επίδοση κάθε/καθεμίας μαθητή/τριας και δ) επικεντρώνεται σε μαθητικές ομάδες που ενδεχομένως κινδυνεύουν από περιθωριοποίηση ή χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Ainscow, 2005).

Η πολιτική της συμπερίληψης, επομένως, φεύγει από τα όρια μίας μεμονωμένης αλλαγής, αφορά περισσότερο την υιοθέτηση μιας ολιστικής προσέγγισης με προσωποκεντρικό χαρακτήρα, κατά την οποία όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές/τριες του σχολείου έχουν το δικαίωμα να φτάσουν στο μέγιστο δυνατό των δυνατοτήτων τους σε πολλούς τομείς, όπως ο γνωστικός, κοινωνικοσυναισθηματικός ή στον τομέα των δεξιοτήτων. Σημείο εκκίνησης αποτελεί πρωτίστως η δυνατότητα κατάλληλης εκπαίδευσης για όλους, ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητάς τους (UNESCO, 2005).

Οι θετικές συνέπειες της συμπερίληψης είναι ακαδημαϊκές αλλά και κοινωνικές (Walker, 2012). Η συμπερίληψη αποτελεί ουσιαστικά ένα παιδαγωγικό εργαλείο για την κοινωνική και γνωστική ενθάρρυνση του συνόλου μίας τάξης, για την επιτυχημένη εφαρμογή της οποίας είναι καθοριστικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού (Χριστίδου & Χριστίδου, 2018).

Σύμφωνα με τον Norwich (2000), διακρίνονται τέσσερα μοντέλα συμπερίληψης που το καθένα διαθέτει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του:

- Το μοντέλο της πλήρης συμπερίληψης, όπου όλοι οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ισότιμα στις τάξεις του γενικού σχολείου ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ή των αναγκών που παρουσιάζουν.
- Το μοντέλο της συμμετοχής κάθε μαθητή/τριας στην ίδια τάξη, όπου η συνεκπαίδευση κάθε μαθητή/τριας στο πλαίσιο στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης παραμένει, αλλά παράλληλα προβλέπεται η εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη εντός ή εκτός του πλαισίου της τάξης από εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης.
- Το μοντέλο επικέντρωσης στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή/τριας, όπου η επικέντρωση αφορά τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Τα παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες παρακολούθησης του αναλυτικού προγράμματος του γενικού σχολείου ή που παρακωλύουν τη διεξαγωγή του μαθήματος παραπέμπονται σε ειδικά σχολεία για κάποιο διάστημα φοίτησης.
- Το μοντέλο περιορισμένης συμπερίληψης, όπου ο ρόλος των ειδικών σχολείων είναι κυρίαρχος, ιδιαίτερα όσον αφορά τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης. Συνιστάται, ωστόσο, η

φοίτησή τους σε δομές γενικής εκπαίδευσης για λόγους κοινωνικοποίησης και αλληλεπίδρασης με μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης.

2.Ο ρόλος της ηγεσίας στην ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα, όπου συμβιώνουν ομάδες και άτομα διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής, η διαπολιτισμική εκπαίδευση καθίσταται απαραίτητη για να υπάρχει ισότητα στην ετερότητα όλων ανεξαιρέτως των παιδιών, μετάδοση αρχών στην ιδέα της διαπολιτισμικότητας, ισότιμη συμπεριφορά και ισότιμη εξίσου εκπαίδευση, ανεξάρτητα από την πολιτισμική προέλευση (Παπαναούμ, 2004). Ο τρόπος της διαχείρισης και της διοίκησης του σχολείου από τον/την διευθυντή/τρια έχει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία ποιοτικής αναβάθμισης της σχολικής εκπαίδευσης. Στην περίπτωση αυτή, η προσωπικότητα και τα ηγετικά του/της χαρακτηριστικά, σε συνδυασμό με τις γνώσεις του/της θα πρέπει να υποστηρίζουν την κάθε προσπάθεια (Καρατζά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Η στάση της σχολικής ηγεσίας είναι σημαντική για την επιτυχημένη εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για να επιτύχει ο διευθυντής/τρια μέσα στη σχολική μονάδα να προάγει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη συμπερίληψη, χρειάζεται να έχει εφόδια, απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις που προϋποθέτει η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας, με διαφοροποιημένο περιβάλλον, ακολουθώντας μια σειρά στρατηγικών. Οι διευθυντές/τριες των σχολείων οφείλουν να παρακινούν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της μονάδας τους στην κατεύθυνση της ανάληψης δράσεων και να διαμορφώνουν ένα ιδανικό πλαίσιο συνεργασίας μέσω του κατάλληλου συντονισμού και της ενίσχυσης της ομαδικότητας του συλλόγου διδασκόντων. Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να είναι «ανοιχτοί» και θετικοί στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων των εκπαιδευτικών, παρέχοντας θετικά κίνητρα, ενθάρρυνση και επιβράβευση (Παπακωνσταντίνου, 2008). Ακόμα έχουν καθήκον να εμπνέουν και να ενδυναμώνουν και να εμπνέουν τις ενέργειες των εκπαιδευτικών που προσπαθούν να προωθήσουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση, να αναπτύσσουν δημοκρατικό κλίμα στη σχολική μονάδα, στόχο το δημοκρατικό κλίμα να μεταφέρεται και εντός της ίδιας της τάξης (Αγγελίδου, 2013).

Κατάλληλες μέθοδοι συστηματοποίησης των ενεργειών της σχολικής ηγεσίας είναι εκείνες που διέπονται από κανόνες επιστήμης και πράξης και όταν η διοίκηση ως μεθοδολογία στηρίζεται τόσο σε επιστημονικά κριτήρια, όσο και σε τεχνικά στοιχεία τα οποία προέρχονται από γνώσεις και την ικανότητα των ατόμων που διευθύνουν έναν οργανισμό (Σαΐτης, 2008). Ο σχολικός ηγέτης οφείλει να εξασφαλίζει την ομαλή, όσο το δυνατόν ομαλή μετάβαση των παιδιών από διαφορετικό κοινωνικοπολιτικό – γλωσσικό πλαίσιο, σε ένα σχολείο για όλα τα παιδιά και να φροντίζει να εφαρμόζονται κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους που δημιουργούν ενσυναίσθηση και αποδοχή (Evans, 2002). Είναι δε, σημαντικό να προάγει και να φροντίζει τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμπερίληψης (Χατζησωτηρίου, 2013).

Η διοίκηση του Σχολείου αποτελεί μια εξειδικευμένη δραστηριότητα που συντελείται σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό αλλά και συνολικά στο εκπαιδευτικό σύστημα, με στόχο την επίτευξη των στόχων, αξιοποιώντας όλα τα μέσα, τα υλικά και τους διαθέσιμους ανθρώπινους πόρους, μέσω διαδικασιών προγραμματισμού,

οργάνωσης, συντονισμού και ελέγχου (Κατσαρός, 2008). Είναι το σύνολο των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που χαρακτηρίζονται απαραίτητες προκειμένου να διεκπεραιωθούν οι διοικητικές λειτουργίες μέσω του συνδυασμού ανθρώπων και μέσων για την επίτευξη των σκοπών του σχολείου και την καθημερινή επίλυση προβλημάτων (Καλογιάννης, 2014).

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι αρμόδιος να τους κάνει να κινητοποιηθούν και να τους μεταδώσει τον αναστοχασμό και την κριτική σκέψη σχετικά με το σύνολο των μεθόδων και των πρακτικών που πρέπει να εφαρμόζονται στην καθημερινή πραγματικότητα του σχολείου. Με άλλη έννοια μπορεί ο σχολικός διευθυντής, να καταστεί ενισχυτής του επαγγελματισμού των υφισταμένων του και της αυτοαξιολόγησής τους. Όμως, μέσα από την εφαρμογή διαπολιτισμικών δράσεων και καινοτόμων προγραμμάτων μπορεί και ο ίδιος να επιδοκιμάζει τους/τις συναδέλφους του, καθώς θα επιβλέπει με διακριτικότητα τα έργα τους και παρέχοντάς τους την αμέριστη συμπαράσταση και την υποστήριξή του (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008).

Ο σχολικός ηγέτης είναι υπεύθυνος για το παιδαγωγικό κλίμα του σχολείου, το οποίο προωθεί την αποδοχή της κάθε προσωπικότητας, την καθολικότητα και την αναγνώριση των δικαιωμάτων των ανθρώπων με τέτοιον τρόπο, που τα παιδιά να αντιλαμβάνονται όχι μόνο ότι έχουν δικαιώματα, αλλά αναλαμβάνουν και ένα ευρύ φάσμα υποχρεώσεων, σε σχέση με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο με το οποίο συνυπάρχουν (Leeman, 2003).

3. Μεθοδολογία

Για να διεξαχθεί η παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση που στόχο έχει να διερευνήσει και να κατανοήσει σε βάθος τα εξεταζόμενα κοινωνικά φαινόμενα, καθώς παρέχει στον/στην ερευνητή/τρια τη δυνατότητα να αντλήσει αρκετές πληροφορίες και απαντήσεις για το θέμα που εξετάζεται, και να λάβει απαντήσεις στο "Γιατί;" και το "Πώς;", των υπό εξέταση θεμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Η έρευνα στοχεύει σε μια διερευνητική ματιά στον ρόλο της σχολικής ηγεσίας σε θέματα συμπερίληψης, ένταξης και εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, γιατί παρέχει την ευκαιρία στον/στην ερευνητή/τρια να παραθέσει στόχους προκαθορισμένους και ερωτήματα τα οποία θα ενεργοποιήσουν τη συζήτηση-διάλογο με τους ερωτηθέντες στο επίπεδο που ο ερευνητής επιθυμεί. Κύριος στόχος των συνεντεύξεων είναι να καταγραφούν συναισθήματα και απόψεις, εμπειρίες και συμπεριφορές, ιδέες και πρακτικές. Κατά την εξέλιξη της ημιδομημένης συνέντευξης ο κάθε ερευνητής μπορεί να αναλύσει και να αλλάξει ερωτήματα που παράγουν απαντήσεις ασαφείς, ενώ ο ερωτηθείς έχει τη δυνατότητα να περιγράψει υποκειμενικά την προσωπική του άποψη κινούμενος φυσικά στα πλαίσια που έχουν οριστεί από τον ερευνητή (Bryman & Bell, 2004).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσα στο χρονικό διάστημα Σεπτέμβριος - Δεκέμβριος 2020 στην πόλη της Λάρισας. Όλα τα στοιχεία που συλλέχτηκαν είχαν ποιοτική βάση και προέρχονται από ημιδομημένες συνεντεύξεις (που η μέγιστη διάρκεια τους διήρκησε έως μία ώρα περίπου) και οι οποίες ήταν βασισμένες σ’ ένα φάσμα 15 ερωτήσεων ανοικτού τύπου. Το δείγμα αποτέλεσαν 11 εκπαιδευτικοί,

στελέχη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Π.Ε. Λάρισας (ένας συντονιστής εκπαιδευτικού έργου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ένας προϊστάμενος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μια προϊσταμένη εκπαιδευτικών θεμάτων, πέντε διευθυντές Δημοτικών σχολείων και δύο υποδιευθυντές.

4.Αποτελέσματα

Μέσω της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων και της θεματικής κατηγοριοποίησης προέκυψαν οι παρακάτω θεματικοί άξονες:

4.1 Οι απόψεις των στελεχών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση

Όλα τα στελέχη δηλώνουν πως υποστηρίζουν την παρουσία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή τα οποία προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες σε κανονικά σχολεία. Τονίζουν τη σπουδαία σημασία που έχει η αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, ενώ όσο αφορά τα ειδικά σχολεία, τα στελέχη δεν αποκλείουν την ύπαρξη τους, σαν δομές παράλληλες. Αποδέχονται το γεγονός πως η τάξη, αποτελεί τον μοναδικό και φυσιολογικό χώρο να εκπαιδεύονται όλα τα παιδιά, η οποία χαρακτηρίζεται ως βασικό σκαλοπάτι της ένταξης. Η παρουσία και λειτουργία παράλληλων υποστηρικτικών δομών, όπως Τ.Ε., Τ.Υ., και ενισχυτική διδασκαλία, δεν αποκλείεται από τα στελέχη εκπαίδευσης. Θεωρούν δε, απαραίτητο να υπάρχει προσαρμογή της κάθε διαφορετικής διδακτικής ενίσχυσης στις ανάγκες των μαθητών/τριών και τονίζουν πως για να πραγματοποιηθεί η εκπαίδευση στα κανονικά σχολεία πρέπει να είναι στελεχωμένα –έγκαιρα- με το κατάλληλο προσωπικό και την ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή. Απαραίτητη χαρακτηρίζεται η ύπαρξη στα σχολεία διεπιστημονικής ομάδας (ψυχολόγου, κοινωνικού λειτουργού, ειδικών παιδαγωγών, κ.ά.). Τέλος, οι παρεμβάσεις, οι δράσεις και τα προγράμματα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα σε κάθε μαθητή/τρια, με σεβασμό στη διαφορετικότητα με συνέπεια στην εκπλήρωση των στόχων τους και επιμονή στην εφαρμογή και ολοκλήρωσή τους.

4.2 Οι παράγοντες που εμποδίζουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση

Τα στελέχη εκπαίδευσης πιστεύουν πως οι παράγοντες που εμποδίζουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις της κοινωνίας, οι πολιτισμικές αρχές των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές εθνικές-πολιτισμικές ομάδες και το οικονομικό-κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι μαθητές/τριες. Ως σημαντικά εμπόδια καταγράφονται η γραφειοκρατική δομή της εκπαίδευσης που δεν επιτρέπει τις πρωτοβουλίες και τέλος η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και κτηριακή κατάσταση των σχολείων.

4.3 Οι παράγοντες που συνεισφέρουν στην ομαλή ένταξη και εκπαίδευση

Τα στελέχη εκπαίδευσης δήλωσαν πως παράγοντες που μπορούν να μεριμνήσουν και να συνεισφέρουν στην ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών/τριών είναι οι διάφοροι κρατικοί και κοινωνικοί φορείς που έχουν σχέση με το πεδίο αυτό και θεωρούν απαραίτητη τη συνδρομή της πολιτείας. Καθοριστικοί παράμετροι για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται η συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο και η υποστήριξη,

παρότρυνση και καθοδήγηση των στελεχών εκπαίδευσης προς όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

4.4 Οι καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση

Ως καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση, προτάθηκαν η εξατομικευμένη διδασκαλία, η συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επίσης ο σχεδιασμός νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η στοχευμένη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ χαρακτηρίζεται καθοριστική η συμβολή του συλλόγου διδασκόντων, μέσω της αποδοχή λύσεων, προτάσεων, προγραμμάτων και δράσεων που προέρχεται από τη συνεργασία όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Τέλος στην κατεύθυνση της ομαλής ένταξης και της συμπερίληψης τονίζεται πως βοηθάει ο μικρός αριθμός μαθητών ανά τμήμα.

4.5 Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση

Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση θεωρείται σημαντικός από τα στελέχη εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα. Απαιτείται στοχευμένη επιμόρφωση και συνεχή υποστήριξη όλων των εκπαιδευτικών και πλήρη και έγκαιρη στελέχωση όλων των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πολιτεία πρέπει να υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό αλλά και να σχεδιάζει τις μελλοντικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της σύγχρονης κοινωνίας.

5.Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα ύπαρξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ώστε να επωφεληθούν όλα τα παιδιά από τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας στα σχολεία. Εξετάζοντας τις απόψεις των στελεχών εκπαίδευσης, για τη φοίτηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαπιστώνουμε πως σχεδόν όλα τα στελέχη υποστηρίζουν ότι ο φυσιολογικός χώρος των παιδιών αυτών είναι μέσα στο κανονικά σχολεία και στην τάξη τους. Τα οφέλη γενικότερα από τη φοίτηση όλων των παιδιών σε μία τάξη, σε ένα σχολείο, σε ένα ανοιχτό σχολείο, φαίνεται ότι αναγνωρίζονται από τα στελέχη, καθώς η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης αποδεικνύεται ότι μπορεί να προσφέρει μεγάλη βοήθεια σε όλους τους μαθητές και σε διαφορετικούς κάθε φορά τομείς, όπως στον τομέα της απόκτησης νοητικών δεξιοτήτων και κοινωνικής προσαρμογής, στην ενδυνάμωση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Crockett et al, 2007).

Μέσα από την εμπειρία και τη δράση, τους τα στελέχη εκπαίδευσης σημειώνουν τη μεγάλη σημασία της επιπλέον υποστήριξης που πρέπει να έχουν τα παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην κανονική τάξη. Η υποστήριξη αυτή άλλωστε προσδιορίζεται και στους νόμους Ν. 2817/2000 (Εκπαίδευση αυτών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και διάφορες άλλες διατάξεις) και Ν. 3699/2008 (Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Οι θεσμοί της Παράλληλης Στήριξης, του Τμήματος Ένταξης που λειτουργεί μέσα στα γενικά σχολεία, η τάξη υποδοχής Ζ.Ε.Π., η διδακτική πρακτική της εξατομίκευσης της διδασκαλίας, η στοχευμένη χρήση των νέων

τεχνολογιών και η ενισχυτική διδασκαλία θεωρούνται πολύ σπουδαία για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών αυτών.

Το δύσκολο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον πολλών παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κρίνεται ως ανασταλτικός παράγοντας για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευσή τους. Η φτώχεια, η ανέχεια και οι συνθήκες διαβίωσης στις οποίες είναι αναγκασμένα, σε πολλές περιπτώσεις, να ζουν αυτά τα παιδιά, αποτελούν τροχοπέδη στην καθημερινή και απρόσκοπτη φοίτησή τους και ιδιαίτερα στη σχολική τους πρόοδο.

Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις της κοινωνίας θεωρούνται επίσης καθοριστικοί ανασταλτικοί παράγοντες στην ομαλή ένταξη και εκπαίδευση, αφού τα παιδιά που προέρχονται από κοινωνικά μη προνομιούχα στρώματα, αδυνατώντας να ολοκληρώσουν την σχολική πορεία, είτε εγκαταλείπουν το σχολείο πρόωρα, είτε αργοπορούν να ολοκληρώσουν συγκεκριμένο κύκλο σπουδών για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, και παραμένουν έτσι –εκπαιδευτικά- μη προνομιούχοι (Κυρίδης, 2015).

Αναφορικά με τους παράγοντες που μπορεί να συνεισφέρουν στην ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών αυτών, η συντριπτική πλειοψηφία των στελεχών επικεντρώνεται στην υποστήριξη από κοινωνικούς και κρατικούς φορείς, μια που η εφαρμογή αυτή της εκπαίδευσης και ένταξης μπορεί να γίνει πιο πολύ αποτελεσματική όταν όλη η κοινωνία στηρίξει τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Brown & Shearer, 2004). Μάλιστα το να εφαρμοστούν όλα αυτά προϋποθέτουν επιπλέον, σταθερούς, οικονομικούς πόρους και όχι τυχαίες κάθε φορά χρηματοδοτήσεις (Σούλης, 2006).

Η συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας με την οικογένεια, αποτελεί σημαντική παράμετρο επιτυχημένης ένταξης και εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όσο η οικογένεια είναι κοντά στο σχολείο, αλλά και το σχολείο κοντά στην οικογένεια, μπορούμε να μιλάμε για ένα ιδανικό περιβάλλον ένταξης, μάθησης και κοινωνικοποίησης. Η συνεργασία, όλων αυτών που εμπλέκονται στην καθημερινή σχολική πρακτική κρίνεται ως απαραίτητη και ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες για να εφαρμοστεί επιτυχημένα η συνεκπαίδευση και η συμπερίληψη.

Σχετικά με τις καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση, η πλειονότητα των στελεχών εκπαίδευσης επικεντρώνεται στην εξατομικευμένη διδασκαλία, αφού πρέπει να παρέχονται στους μαθητές και στις μαθήτριες όσα χρειάζονται για ν' αναπτυχθούν με βάση τις ατομικές τους ανάγκες και ικανότητες (Rose & Meyer, 2002). Σύμφωνα με τις απόψεις των στελεχών, όπως καταγράφηκαν στην έρευνά μας, για να είναι η ένταξη ομαλή και αποτελεσματική, απαιτείται η εναλλακτική της ευελιξίας και προσαρμοστικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Επιτυγχάνεται η προσαρμοστικότητα αυτή με την προοπτική ότι όλα τα παιδιά δε μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, ούτε είναι κατάλληλο το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα για όλους, καθώς είναι πολύ δύσκολο να βρεθεί και να τεθεί ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα για το σύνολο των μαθητών της τάξης. Άρα, στο Σχολείο για Όλους θα πρέπει να βρεθεί μια «ισορροπία» μεταξύ της κοινωνικοποίησης, που επιπρόσθετα η κοινωνία περιμένει, και τις ατομικές διαφορές (Amstrong & Moore, 2004).

Από την έρευνα αναδεικνύεται επίσης η καθοριστική η συμβολή του συλλόγου διδασκόντων για μια ομαλή και επιτυχημένη ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών

αυτών. Ο σύλλογος διδασκόντων, σαν συλλογικό όργανο, είναι υπεύθυνος και μπορεί να μετατρέψει το σχολείο, σε ένα ανοιχτό σχολείο, να το συνδέσει με το κοντινό τοπικό, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, αφού μια σημαντικότατη παράμετρο αφορά στην ίδια τη σχολική αναδιοργάνωση. Κατά τον Ainscow (2004) αποτελεί προϋπόθεση η ενεργός συμμετοχή όλων αυτών που εμπλέκονται στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης, ξεκινώντας από τη σχολική ηγεσία και τη συμμετοχή όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων.

Τέλος, σύμφωνα με τις απόψεις των στελεχών εκπαίδευσης που συμμετέχουν στην έρευνά, η ενημέρωση και η συνεχή επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός παράγοντας στην κατεύθυνση της συμπερίληψης. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών χαρακτηρίζεται πάρα πολύ σημαντικός και καθοριστικός και στην κατεύθυνση αυτή προτείνεται η οργάνωση εξατομικευμένου επιμορφωτικού προγράμματος για την κοινωνική - μαθησιακή ένταξη. Άλλωστε η ποιότητα της διδασκαλίας επιδρά θετικά στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από τη γενικότερη εκπαιδευτική κουλτούρα του σχολείου (Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009).

Τα παραπάνω συμπεράσματα, βέβαια, δεν μπορούν να γενικευτούν λόγω του περιορισμένου δείγματος των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα και του χαρακτήρα της ποιοτικής μεθόδου που εμπεριέχει την προσωπική κρίση του ερευνητή. Όμως καταγράφεται, για ακόμη μια φορά, το γεγονός πως ένα σχολείο για όλα τα παιδιά, αποτελεί την κατάλληλη και δίκαιη απάντηση στην απαίτηση για εκπαίδευση για όλους, ανεξαρτήτως των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους, η οποία φέρνει κοντά όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά, ώστε να μαθαίνουν μαζί, εκτιμώντας και αναγνωρίζοντας τα μοναδικά χαρακτηριστικά και πλεονεκτήματα που έχει ο καθένας και η καθεμία.

6.Βιβλιογραφία

Αγγελίδου, Κ. (2013). Επιτυχημένη ηγεσία και παροχή ίσων ευκαιριών μέσω των δημοκρατικών διαδικασιών. *Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.) Παιδαγωγικές της συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.*

Ainscow, *M. (*2005*).* Developing Inclusive Education Systems What Are the Levers for Change*. Journal of Educational Change, 6, p.p. 109-124.*

Ainscow, M. (2004), Special needs through school improvement: school improvement through special need ό.α. στο *Πατσίδου, Μ. (2010). Συνεκπαίδευση Παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες: Στάσεις Εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.*

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006), Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 296-308.

Alexiadou, N. (2011). Social inclusion and leadership in education: An evolution of roles and values in the English education system over the last 60 years. *Education Inquiry 2:4, p.p. 581-600.*

Amstrong , F., & Moore, M. (2004). *Action Research for Inclusive Education*. London: Routledge Falmer.

Banks, J. A, & Banks, C. A. M. (Eds.) (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. *Second Edition*. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.

Bryman, A. & Bell, E. (2004). *Business Research Methods.* Oxford: Oxford University Press.

Booth, T. and Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd ed). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Browm, P.I. & Shearer, J. (2004), Challenges For Inclusion Within Quality of Life Model for the 21st Century ό. α. Στο Πατσίδου, Μ. (2010). Συνεκπαίδευση Παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες : Στάσεις Εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η. & Καλύβα, Ε. (2007). *Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη.* Θεσσαλονίκη.

Crockett, J. B., Myers, S. T., Griffn, A., & Hollandsworth, B. (2007), The unintended side effects of inclusion for students with learning disabilities: The perspectives of school administrators. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 14, p.p. 155-166.*

Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008), Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο: Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. (σσ. 67-85) Θεσσαλονίκη, 2008 .ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο).

Evans, L. (2002), What is Teacher Development? *Oxford Review of Education,* vol. 28, *no. 1, p.p. 122-137.*

Fernandez-Batanero, J., M. & Colmenero-Ruiz, M., J. (2016). ICT and inclusive education: Attitudes of the teachers in secondary education. *Journal of Technology and Science Education, 6*(1):19-25. DOI:10.3926/jotse.208

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματική της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον. Διεθνείς εξελίξεις, παρεχόμενα προγράμματα και στοιχεία ποιότητας.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην εκπάιδευση*. Αθήνα, Gutenberg.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

King, K. L. (2001), From numerical to comprehensive inclusion: utilizing experiences in the USA and South Africa to *conceptualize a multicultural environment. International Journal of Inclusive Education, 5(1), p.p. 67-84.*

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and students outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education 25* (1), *p.p. 12-23.*

Κυρίδης, Α. (2015). *Εκπαιδευτική ανισότητα: Οριοθέτηση και προσπάθειες (Δεύτερη έκδοση).* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Leeman, Y. (2003), School leadership for intercultural education. *Intercultural Education, 14(1), p.p. 31-45.*

Norwich, B. (2000). *Inclusion in Education. From Concepts, Values and Critique to Practice,* in H. Daniels (ed) Special Education Re-formed - Beyond Rhetoric. London: Falmer Press.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). *Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.). Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη, 2008 (σ.σ. 231-240).*

Παπαναούμ, Ζ. (2004), Η ηγεσία της σχολικής μονάδας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Στα: Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το σχολείο μπροστά στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών», Κοζάνη.

Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ιδιωτική.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. 5η έκδοση.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σούλης, Σ. Γ. (2006). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους». Τόμος Α.* Αθήνα: Τυπωθήτω- Δάρδανος.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας : Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο. Αγγελίδης, Π & Χατζησωτηρίου, Χ. (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση : Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σ.σ. 25-62). Εκδόσεις : Διάδραση.

Χριστίδου, Θ. & Χριστίδου, Μ. (2018). *Από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε) στη Συμπερίληψη: Η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης των «ΑΛΛΩΝ» και τα πλεονεκτήματα της στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α)*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, σ.σ. 1275-1287.

UNESCO (2001). *The Open File on Inclusive Education.* Paris: UNESCO.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris: UNESCO.

Walker, T., J., (2012). Attitudes and Inclusion: An Examination of Teachers' Attitudes Toward Including Students with Disabilities. Loyola University Chicago, *Dissertations*. Paper 401. Retrieved from: http://ecommons.luc.edu/luc_diss/401.

Νόμοι

Ν. 2817/2000, ΦΕΚ. 78/Α/14-3-2000: Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και διάφορες άλλες διατάξεις.

Ν. 3699/2008, ΦΕΚ. 199/Α/2-10-2008: Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στηρίζοντας τους νέους εκπαιδευτικούς κατά την είσοδό τους στο σχολείο. Οι απόψεις των Διευθυντών/τριών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις διαδικασίες στήριξης και υποδοχής των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών

Λάζαρος Κωστανάσιος
Προϊστάμενος Εκπαιδευτικών Θεμάτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων
kostanasio@gmail.com

Περίληψη
Η παρούσα μελέτη έχει σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων, και των στάσεων/πεποιθήσεων των Διευθυντών/ντριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Δ.Π.Ε. Ιωαννίνων, κατά το σχολικό έτος 2021-2022, σχετικά με τις διαδικασίες στήριξης και υποδοχής των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάστηκε κυρίως στην ανίχνευση: Των απόψεων των Διευθυντών/ντριών για τις πρωτοβουλίες που μπορεί να αναλάβει ένας Διευθυντής/ντρια για την υποδοχή και υποστήριξη των νεοτοποθετημένων εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο. Των απόψεων των Διευθυντών/ντριών σε ό,τι αφορά τις ανάγκες των νεοτοποθετημένων εκπαιδευτικών τις οποίες μπορεί να καλύψει ένα πρόγραμμα υποδοχής. Των προτάσεων των Διευθυντών/ντριών για τη θεσμοθέτηση διαδικασιών υποδοχής και στήριξης των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός, υποδοχή, αντιλήψεις, μέντορας.

Abstract
The present study aims at investigating the views and attitudes / beliefs of the Principals of Primary Education, who serve in public schools in the wider area of Primary Education in Ioannina, during the school year 2021-2022, regarding the support and reception procedures of new teachers. The research mainly focused on detection of: The Principals' viewpoints on the initiatives that a Principal can take to welcome and support newly hired teachers in a school. The Principals' viewpoints regarding the needs of the newly hired teachers that can be covered by a reception program. The Principals' suggestions for the institutionalization of procedures regarding the reception and support of new teachers

Keywords: New teacher, reception, perceptions, mentor.

0. Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί επωμίζονται το δύσκολο έργο της εκπαίδευσης της νέας γενιάς και αναγνωρίζεται η βαρύτητα του ρόλου τους στην ποιότητα του

εκπαιδευτικού έργου και τη συνακόλουθη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης γενικότερα.

Οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν καταλαμβάνουν απλώς τις θέσεις αυτών που αποχωρούν, αλλά είναι οι εκπαιδευτικοί που κατά τεκμήριο μπορούν να εμπλουτίζουν το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης με νέες ιδέες, αντιλήψεις και πρωτοβουλίες. Εφόσον εργάζονται σε σχολεία που σέβονται, εκτιμούν και υποστηρίζουν την κρίση, την πρακτική, τη σοφία και την εμπειρία κάθε εκπαιδευτικού με κοινό στόχο την αναβάθμιση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, τότε υπάρχουν οι όροι και οι προϋποθέσεις για τους νεοδιόριστους να αναδειχθούν και να καταξιωθούν ως νέοι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί.

Ο ρόλος του διευθυντή στη σύγχρονη εκπαιδευτική μονάδα είναι πολυδιάστατος. Πέρα από τα διοικητικά καθήκοντα που του αναλογούν, ο διευθυντής καλείται να ανταποκριθεί με επιτυχία στις αυξανόμενες απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου και αφορούν στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την κοινωνία γενικότερα. Στα πλαίσια αυτά ένας αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να δημιουργεί όραμα, να παρέχει συμβουλευτική, βοήθεια και στήριξη, να επιλύει αποτελεσματικά συγκρούσεις, να παρακινεί, να εμψυχώνει και να καθοδηγεί, να διαδίδει στόχους και αξίες, να αναπτύσσει ομαδοσυνεργατικό πνεύμα και συναδελφικότητα. Ο διευθυντής του σχολείου είναι λογικό να έχει «φύσει και θέσει» τη μεγαλύτερη βαρύτητα στους νέους συναδέλφους. Κυρίως επειδή είναι ισχυρή πηγή προσανατολισμού και κεντρικό σημείο αναφοράς της σχολικής ζωής. (Σαΐτης Χ., ό.π. αναφ. στο Κατσουλάκης 1999:249).

Η στήριξη προς τον νεοδιόριστο, εφόσον είναι ουσιαστική και όχι τυπική, τοποθετεί επιπρόσθετα αιτήματα στους «ώμους» του διευθυντή, καθώς πέρα από τις συμβατικές υποχρεώσεις, συναρτάται με την ισχυρή παρουσία του στο πλευρό του νέου εκπαιδευτικού.

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων, και των στάσεων/πεποιθήσεωντων Διευθυντών/ντριώνΠρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της ευρύτερης περιοχής της ΠΕ. Ιωαννίνων, κατά το σχολικό έτος 2021-2022, σχετικά με τις διαδικασίες στήριξης και υποδοχής των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάστηκε κυρίως στην ανίχνευση:

Των απόψεων των Διευθυντών/ντριώνγια τις πρωτοβουλίες που μπορεί να αναλάβει ένας Διευθυντής/ντρια για την υποδοχή και υποστήριξη των νεοτοποθετημένων εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο.

Των απόψεων των Διευθυντών/ντριώνσε ό,τι αφορά τις ανάγκες των νεοτοποθετημένων εκπαιδευτικών τις οποίες μπορεί να καλύψει ένα πρόγραμμα υποδοχής.

Των προτάσεων των Διευθυντών/ντριώνγια τη θεσμοθέτηση διαδικασιών υποδοχής και στήριξης των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών.

1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση / Θεσμικό πλαίσιο

1.1. Ο Νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί μία εργασία με πολλές απαιτήσεις που προϋποθέτει ικανότητα στις ανθρώπινες σχέσεις, δεξιότητες οργάνωσης και προγραμματισμού αλλά και αρκετή υπομονή (Rogers & Babinski, 2002). Ο εκπαιδευτικός καλείται να ενημερώνεται συνεχώς σε επιστημονικό, κοινωνικό, ψυχολογικό, τεχνολογικό και πολιτισμικό επίπεδο και ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, να προσαρμόζεται και να ελίσσεται με ευστροφία και ευελιξία.

Αυτός ο πολυσύνθετος και πολυδιάστατος ρόλος που καλείται να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρόκληση τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αλλά και για την εκπαίδευση στο σύνολό της. Ο Day (2003) επιβεβαιώνοντας το γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μία μακρόχρονη και αδιάλειπτη διαδικασία που περνάει μέσα από σύνθετες διεργασίες, διακρίνει πέντε στάδια από τα οποία περνά ο εκπαιδευτικός:

- Προσαρμογή (1-3 έτη)
- Ένταξη (4-6 έτη)
- Πειραματισμοί (7-18 έτη)
- Επαγγελματική ωριμότητα (19-30)
- Επαγγελματική κρίση (31-40 έτη)

Είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι ως νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούνται αυτοί που εισέρχονται για πρώτη φορά στην εκπαίδευση και ασκούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ή οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι εντελώς άπειροι ως προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Darling-Hammond, 2003).

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει θεσμοθετημένο νομικό πλαίσιο για την υποδοχή και στήριξη του νέου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα, ενώ κανένα πρόγραμμα υποδοχής των νέων δεν περιλαμβάνεται στον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής μονάδας. Ο νέος εκπαιδευτικός, αφού δώσει έγγραφη αναφορά ανάληψης υπηρεσίας στον διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας ή τον οργανισμό όπου τοποθετήθηκε, με πλήρες ωράριο, μπαίνει στην τάξη (κατά κανόνα δύσκολη) που την έχει αναλάβει για ολόκληρη τη σχολική χρονιά, πριν ακόμη καλά-καλά γνωρίσει τους συναδέλφους του. Προσπαθεί από μόνος του να καταλάβει το «κλίμα» και τις «σχέσεις» των συναδέλφων να μπει δηλαδή στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας ή του οργανισμού κάνοντας όσο το δυνατόν λιγότερες ερωτήσεις γιατί αλλιώς κινδυνεύει να θεωρηθεί «άσχετος». Η ομαλή ένταξή του και η αίσθηση της ικανοποίησης στη νέα του θέση εξαρτάται σε μέγιστο βαθμό από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Εναπόκειται κάθε φορά στη διακριτική ευχέρεια του Διευθυντή να εφαρμόσει πρόγραμμα υποδοχής – συμβουλευτικής και στήριξής του.

Παρόλα αυτά αρκετοί εκπαιδευτικοί στη νέα τους θέση περιμένουν να κάνουν πράξη τα όνειρά τους, τις μεθόδους διδασκαλίας τους, να εισαγάγουν νέες νοοτροπίες και τεχνικές, να διαμορφώσουν τη δική τους κουλτούρα, αλλάζοντας από την αισθητική του κτιρίου ως και αυτές ακόμη τις ήδη διαμορφωμένες σχέσεις μεταξύ

των συναδέλφων τους. Οι Γκότοβος και Μαυρογιώργος το 1986 σε σχετική έρευνά τους υποστηρίζουν ότι «Η ανυπαρξία και η ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης, η ανυπαρξία επίσημου προγράμματος υποδοχής και η χαλαρότητα ή τυπικότητα της «δοκιμασίας» είναι στοιχεία που ενορχηστρώνουν τη βίαιη μετάβαση του νεοδιόριστου από το ρόλο του μαθητή στο ρόλο του εκπαιδευτικού.

1.2. Οι ανάγκες, οι δυσκολίες και οι προσδοκίες των νεοεισερχομένων σε μια εκπαιδευτική μονάδα

Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί από την πρώτη ημέρα στο σχολείο έρχονται αντιμέτωποι με την προσδοκία της πολιτείας και των μαθητών να αποδώσουν σε ένα πλήρες πρόγραμμα διδακτικών και εξωδιδακτικών καθηκόντων και μάλιστα ως έμπειροι και ισάξιοι με συναδέλφους τους με αρκετά χρόνια υπηρεσίας (Κατσουλάκης,1999). Αν έχουν προϋπηρεσία σε σχολείο ως αναπληρωτές, έχουν το πλεονέκτημα της εμπειρίας λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας, οπότε τουλάχιστον σε διοικητικό επίπεδο δεν θα αντιμετωπίσουν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Οι Sacks & Brady, και οι Gray & Gray ήδη από το 1985 σε μελέτες τους καταδεικνύουν τις εστίες δυσκολιών για τους νέους εκπαιδευτικούς, που θα μπορούσαν να επικεντρωθούν σε ζητήματα, όπως: διαχείριση τάξης, έλλειψη ενημέρωσης για τα αναλυτικά προγράμματα και την διδακτέα ύλη, ενεργοποίησης και παρακίνησης των μαθητών, τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας ώστε να αντιμετωπίζονται θέματα διαφορετικότητας των μαθητών, οργάνωση της εργασίας και του σχεδιασμού των μαθημάτων με τη χρήση του ανεπαρκούς εποπτικού υλικού, το υπερφορτωμένο πρόγραμμα, οι πολυπληθείς τάξεις, τα ασφυκτικά χρονοδιαγράμματα, η συνεργασία με τους γονείς, τους συναδέλφους αλλά και τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας.

Τα ανωτέρω διακρίνουν και νεότεροι ερευνητές και σχεδιαστές προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης, όπως οι Ingersoll (2014), Goodwin (2012), Darling-Hammond (2012).Οι ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, εστιάζονται σε θέματα πρακτικής εφαρμογής (π.χ. πιθανά προβλήματα κοινωνικής ένταξης που προκύπτουν από την αλλαγή κατοικίας και τη διαμονή μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας), αλλά και ψυχοπαιδαγωγικής, κυρίως στους τομείς: καθοδήγηση για τον τρόπο διδασκαλίας, συμβουλευτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, συναδελφικότητα-επικοινωνία, καθορισμός και επίτευξη των στόχων και θέματα επιμόρφωσης (Ανθοπούλου, 1999).

1.3. Ο Ρόλος του Διευθυντή και της σχολικής μονάδας στην Υποδοχή και Στήριξη των νέων εκπαιδευτικών

Στην υποδοχή και ένταξη του νέου εκπαιδευτικού στον εκπαιδευτικό οργανισμό, ουσιαστικό ρόλο έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο οποίος καλείται να λάβει σοβαρά υπόψη του τις διαπιστωμένες ανάγκες και πιθανές ελλείψεις των νεοεισερχόμενων συναδέλφων στοχεύοντας στην

εκπόνηση ενός σχεδίου άμεσης και αποτελεσματικής ένταξής τους στην σχολική μονάδα που διευθύνει.

Ο ίδιος λειτουργώντας ως πρότυπο, πληροφορεί, προσανατολίζει, κατανοεί και παρακινεί, επιλύει προβλήματα, μα πάνω από όλα διαμορφώνει θετικό σχολικό κλίμα συνεργασίας και αμοιβαιότητας. Με τον τρόπο που θα προσεγγίσει το νέο εκπαιδευτικό, θα μεταδώσει το όραμα, τους στόχους και τη διαμορφωμένη κουλτούρα του σχολείου του και μέσα από τον συλλογικό προγραμματισμό, την αξιολόγηση και την αποτελεσματική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε να ωθεί την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Στο πλαίσιο αυτό ο διευθυντής καλείται να παρέχει σε συνεννόηση με τον σύλλογο διδασκόντων, ορισμένες διευκολύνσεις στους νέους εκπαιδευτικούς ως προς την επιλογή των τάξεων αλλά και το ωράριο ώστε η ενσωμάτωση τους να γίνει κατά το δυνατόν αβίαστα. Βασικό ρόλο επίσης στην υποδοχή του νέου εκπαιδευτικού έχει η επιλογή από τον διευθυντή, του κατάλληλου προσώπου ως μέντορα-συμβούλου, δηλαδή του έμπειρου εκπαιδευτικού ο οποίος θα αναλάβει την καθοδήγηση του νέου εκπαιδευτικού και θα γίνει ο άτυπος εμπνευστής και υποστηρικτής του. Θα αναπτύξει ανθρώπινη σχέση με το νέο εκπαιδευτικό (Everard & Morris, 1999) με όρους συνεργασίας και στόχο τη βελτίωση της συμπεριφοράς του, σε επίπεδο προσανατολισμού, γνώσεων, δεξιοτήτων και ψυχολογικής υποστήριξης (Σαΐτης, 2008). Οι μέντορες είναι έμπειροι εκπαιδευτικοί, και η δική τους συμμετοχή σε προγράμματα ένταξης κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, σε πολλές χώρες της ΕΕ, κατά τον μετέπειτα διορισμό τους στη θέση αυτή πράγμα όμως που αν και είναι θεσμοθετημένο από το 2010 είναι αδρανές στην χώρα μας.

Ως αποτέλεσμα ο νέος εκπαιδευτικός αισθάνεται περισσότερο ασφαλής, ενώ γνωρίζει ότι θα έχει βοήθεια για την αντιμετώπιση κρίσιμων συγκρουσιακών καταστάσεων που ενδέχεται να προκύψουν με αποτέλεσμα να αποκτά νέες συμπεριφορές και στάσεις που τον βοηθούν στην ένταξη του στο κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου. Επιπλέον, η ανάδειξη του συλλόγου διδασκόντων σε πυρήνα επιμόρφωσης για θέματα διδακτικά, παιδαγωγικά, κοινωνικοπολιτισμικά, είναι ευθύνη του διευθυντή ή της διευθυντικής ομάδας, ώστε να προετοιμαστεί ουσιαστικά και με συγκεκριμένους στόχους (Λαΐνας, 2004). Οι τακτικές και έκτακτες συνεδρίες του προσωπικού, μπορούν να συμβάλουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και κατά προτεραιότητα των νέων εκπαιδευτικών. Στις συνεδρίες αυτές οι εκπαιδευτικοί, ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, συζητούν και συνθέτουν τις διαφορετικές προσεγγίσεις για ένα θέμα, παρέχουν λύσεις σε προβλήματα, θέτουν κοινούς στόχους και αναζητούν τρόπους επίτευξης, διαχέεται η ενημέρωση για όλα τα θέματα και τους προβληματισμούς, αξιοποιούν δυνατότητες, ευκαιρίες και πληροφορίες με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας (Darling-Hammond, 2012).

Επίσης έχει διαπιστωθεί, σύμφωνα με τον Evans, L. (2012) και τους Marks & Louis,(1999) και άλλους ερευνητές, ότι οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να παρακολουθήσουν δειγματικές διδασκαλίες από έμπειρους εκπαιδευτικούς ίδιας ειδικότητας και ακολούθως να συζητήσουν και να επιλύσουν σε ομάδα εργασίας απορίες και προβληματισμούς όσον αφορά το σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Ακόμη μπορούν να οργανώσουν από κοινού διδασκαλίες όπου θα διδάξουν οι νέοι με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων, πρακτικών, προβληματισμών και την ενσωμάτωση νέων ιδεών. Μια πολύ καλή πρακτική προσέγγιση αποτελεί η εμπλοκή των νεοεισερχόμενων με τους έμπειρους συναδέλφους τους σε προγράμματα εμπειρικής μάθησης, όπου αναπτύσσεται μια κουλτούρα μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, με απώτερο στόχο την αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

2. Μεθοδολογία της Έρευνας

Εφόσον σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τις διαδικασίες υποδοχής και υποστήριξης του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, η ποιοτική έρευνα αποτελεί την κατάλληλη μεθοδολογική επιλογή για να διερευνηθούν σε βάθος οι στάσεις, οι αντιλήψεις και τα κίνητρα της συμπεριφοράς των ατόμων. Στόχος της ποιοτικής διερεύνησης δεν αποτελεί απλά η περιγραφή μιας στάσης ή μιας συμπεριφοράς αλλά η ολιστική κατανόηση του φαινομένου. Η ποιοτική έρευνα διερευνά την εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν, εστιάζοντας πάντα στο ευρύτερο κοινωνικό και αξιακό πλαίσιο στο οποίο εγγράφεται. Το γεγονός ότι επιλέγεται να διεξαχθεί μία έρευνα ποιοτικού χαρακτήρα, σχετίζεται και με το είδος των δεδομένων που καλούμαστε να αξιοποιήσουμε.

Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια διεξαγωγής της ποιοτικής αυτής έρευνας ήταν η συνέντευξη και πιο συγκεκριμένα η ημιδομημένη. Περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων (Cohen, Manion&Morrison,2007:452). Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως η συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον ερευνητή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών. Περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων.

Η επιλογή της ημι-δομημένης συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο έγινε λόγω των πλεονεκτημάτων της, όπως η φυσικότητα και το στοιχείο της άμεσης σχέσης προφορικής επικοινωνίας, που αυτή επιτρέπει να δημιουργηθεί, ανάμεσα σε συνεντευκτή και ερωτώμενο, καθώς και της δυνατότητας που προσφέρει, ώστε να συλλεγούν πλούσιες και μη προβλεπόμενες πληροφορίες σχετικά με το υπό μελέτη θέμα σε ένα κλίμα μεγαλύτερης ευελιξίας και ελευθερίας (Βέτσιος, 2018).

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Στον συγκεκριμένο τύπο συνέντευξης ο ερευνητής έχει προκαθορίσει τα ερωτήματα που θα τεθούν στον ερωτώμενο πριν ξεκινήσει η διαδικασία της συνέντευξης. Ωστόσο,

κατά τη διάρκεια της εν λόγω διαδικασίας παρέχεται στον ερευνητή πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2008).

2.1. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής εργασίας διαμορφώθηκαν ερευνητικά ερωτήματα με βάση τα οποία συγκροτήθηκε το ερωτηματολόγιο στη συνέχεια. Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν είναι τα εξής:

- Τι πρωτοβουλίες μπορεί να αναλάβει ένας Διευθυντής/ντρια για την υποδοχή και υποστήριξη των νεοτοποθετημένων εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο;
- Ποιες ανάγκες των νεοτοποθετημένων εκπαιδευτικών μπορεί να καλύψει ένα πρόγραμμα υποδοχής;
- Τι προτείνετε για τη θεσμοθέτηση διαδικασιών υποδοχής και στήριξης των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών;

2.2. Το δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν έξι (6) εκπαιδευτικοί, 3 άνδρες και 3 γυναίκες, διευθυντές/ντριες σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ιωαννίνων. Στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες που να ορίζουν το μέγεθος του δείγματος και πως αυτό εξαρτάται συνήθως από τη φύση της ερευνητικής διαδικασίας αλλά και από το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων.

Ο ερευνητής προβαίνει στη σύνταξη ερωτηματολογίου προσαρμοσμένο στις ανάγκες της παρούσας έρευνας και στο κοινό στο οποίο απευθύνεται. Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν για την ερευνητική αυτή προσπάθεια, προέκυψαν τρεις (3) βασικοί θεματικοί άξονες-ενότητες ο καθένας ανάλογος του κάθε ερευνητικού ερωτήματος που τέθηκε. Οι ερωτήσεις της παρούσας έρευνας είναι κατανεμημένες ανά θεματική ενότητα ως εξής:

1η Θεματική ενότητα Τι πρωτοβουλίες μπορεί να αναλάβει ένας Διευθυντής/ντρια για την υποδοχή και υποστήριξη των νεοτοποθετημένων συναδέλφων σε ένα σχολείο;

1η ερώτηση: Τι θέματα συζητάτε κατά την πρώτη συνάντηση με τους νεοτοποθετημένους εκπαιδευτικούς στο σχολείο σας;

2η ερώτηση: Τι πληροφοριακό υλικό σχεδιάζετε να παραχωρήσετε σε ένα νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, ώστε να ενημερωθεί επαρκώς για τον τρόπο λειτουργίας και τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της σχολικής σας μονάδας;

3η ερώτηση: θεωρείτε αναγκαία την συνεχή επαφή μαζί τους κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αν ναι παρακαλούμε απαριθμήστε τα ζητήματα τα οποία πιστεύετε ότι πρέπει να συζητηθούν στις μελλοντικές επαφές σας;

2η Θεματική ενότητα: Ποιες ανάγκες των νεοτοποθετημένων συναδέλφων μπορεί να καλύψει ένα πρόγραμμα υποδοχής;

4η ερώτηση: Σε ποια θέματα πιστεύετε ότι ένας νεοτοποθετημένος εκπαιδευτικός χρειάζεται στήριξη;

5η ερώτηση: Ποιες είναι οι διαφορετικές ανάγκες ενός νεοδιόριστου σε σχέση με ένα νεοτοποθετημένο εκπαιδευτικό στη σχολική σας μονάδα;

6η ερώτηση: Με ποια κριτήρια θα προχωρούσατε στην κατανομή των τάξεων σε σχέση με τους νεοτοποθετημένους συναδέλφους στο σχολείο σας;

3η Θεματική ενότητα: Τι προτείνετε για τη θεσμοθέτηση διαδικασιών υποδοχής και στήριξης των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών;

7η ερώτηση: Θεωρείτε πως η υποδοχή και η υποστήριξη ενός νεοτοποθετημένου συνάδελφου στο σχολείο είναι «υπόθεση» μόνο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας;

8η ερώτηση: Ποιες δράσεις μπορούν να υιοθετηθούν σε προγράμματα ένταξης των νέων εκπαιδευτικών;

9η ερώτηση: Η παρουσία και η συνεργασία ενός παλιότερου συναδέλφου με μορφή του μέντορα εκτιμάτε ότι μπορεί να επηρεάσει και να βοηθήσει το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό στη διαδικασία υποδοχής του;

2.3. Ανάλυση δεδομένων

Η τεχνική που ακολουθήσαμε για τη διερεύνηση του υλικού που προέκυψε από την καταγραφή των συνεντεύξεων είναι η ανάλυση περιεχομένου (ContentAnalysis), και συγκεκριμένα η ποιοτική ανάλυση. Ως μέθοδος, η ποιοτική ανάλυση δεν εστιάζεται στη συχνότητα εμφάνισης κάποιων χαρακτηριστικών ενός είδος λόγου (ή επικοινωνίας), αλλά αντίθετα, στο άδηλο περιεχόμενο του υπό έρευνα υλικού, υποστηρίζοντας ότι ακόμη και οι αποσιωπήσεις (τα άρρητα δηλαδή σημεία) ενός κειμένου (π.χ. μια εικόνα) καθορίζουν τη σημασία του.

Με αυτό δεδομένο, η ποιοτική μέθοδος μελετά όχι μόνο το δηλούμενο ενός υλικού, αλλά και το άδηλο περιεχόμενό του θεωρώντας ότι η κατάδειξη του προσανατολισμού του οδηγεί στη διατύπωση αξιοποιήσιμων προτάσεων σχετικά με αυτό, χωρίς απόλυτη ποσοτικοποίηση (Βέτσιος, ό.π.).

2.4. Αποτελέσματα Έρευνας

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των 6ημιδομημένων συνεντεύξεων που διενεργήθηκαν με τη συμμετοχή Διευθυντών/ντριών που εργάζονται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων.

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούν τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τη στήριξη και την υποδοχή των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων ακολούθησε η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των ερωτηθέντων. Η παρουσίασή τους γίνεται αρχικά σύμφωνα με τις θεματικές ενότητες στις οποίες περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και στη συνέχεια δίνονται για κάθε ερώτηση οι απαντήσεις των

εκπαιδευτικών, άλλες φορές παραθέτοντας τα λόγια τους αυτούσια και άλλες φορές μεταφέροντας την ουσία των λεγομένων τους

Τα δεδομένα είναι ταξινομημένα σε τρεις θεματικές ενότητες όπως αυτές προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν με τις ερωτήσεις που έχουν ενταχθεί σε αυτές.

1η Θεματική ενότητα: Τι πρωτοβουλίες μπορεί να αναλάβει ένας Διευθυντής/ντρια για την υποδοχή και υποστήριξη των νεοτοποθετημένων συναδέλφων σε ένα σχολείο;

1)*Τι θέματα συζητάτε κατά την πρώτη συνάντηση με τους νεοτοποθετημένους εκπαιδευτικούς στο σχολείο σας;*

Στην ερώτηση αυτή, το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ανέφερε ότι κατά την πρώτη συνάντηση πραγματοποιείται γνωριμία με τους νεοτοποθετημένους και όπως αναφέρει η κα ΕΚ «*συζητάμε για την οικογενειακή κατάσταση, τον τόπο καταγωγής, την άποψη που έχει για το καινούριο σχολείο, για να σπάσει ο πάγος*». Διεκπεραιώνονται επίσης διαδικαστικά θέματα όπως έγγραφα που πρέπει να συμπληρωθούν, υπηρεσιακά-προσωπικά στοιχεία που πρέπει να καταγραφούν, διασφαλίζοντας την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την επικοινωνία των μελών της σχολικής κοινότητας για επαγγελματικά θέματα.

2)*Τι πληροφοριακό υλικό σχεδιάζετε να παραχωρήσετε σε ένα νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, ώστε να ενημερωθεί επαρκώς για τον τρόπο λειτουργίας και τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της σχολικής σας μονάδας;*

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι οι πληροφορίες και το υλικό που παρέχεται στους νεοτοποθετημένους εκπαιδευτικούς αφορά κυρίως:

α. Τον γενικό τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας (ωρολόγιο πρόγραμμα, εφημερίες, προσέλευση-αποχώρηση μαθητών, τρόπος διεξαγωγής εορτών/δραστηριοτήτων, κτιριακές ιδιαιτερότητες).

β. Ενημέρωση για το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό(Τηλεφωνικό κατάλογο εκπαιδευτικών σχολείου).

γ. Ενημέρωση για τον κανονισμό λειτουργίας του σχολείου.

δ. Πληροφορίες για την τάξη που θα αναλάβει, συμπεριλαμβανομένων των ιδιαίτερων προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές της συγκεκριμένης τάξης (μαθησιακά, κοινωνικά, οικονομικά, υγείας).

Παρατηρούμε ότι συνολικά από όλους τους Διευθυντές/ντριες παρέχεται αναλυτική ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας και τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας.

3) *Θεωρείτε αναγκαία την συνεχή επαφή μαζί τους κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αν ναι παρακαλούμε απαριθμήστε τα ζητήματα τα οποία πιστεύετε ότι πρέπει να συζητηθούν στις μελλοντικές επαφές σας;*

Το σύνολο των ερωτηθέντων Διευθυντών/ντριών απαντά καταφατικά αναφέροντας σχεδόν την ίδια θεματολογία. Συγκεκριμένα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η κα ΜΤ «*θεωρώ αναγκαία την συνεχή επαφή μαζί τους για να*

ενημερώνομαι α) αν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην τάξη και ποια είναι αυτά, β) αν αντιμετωπίζουν προβλήματα στη συνεργασία με τους συναδέρφους, γ)αν έχουν ανακύψει προβλήματα (οικογενειακά-προσωπικά) στο μεσοδιάστημα μετά την αρχική συζήτηση, ώστε να βοηθώ στη επίλυσή τους στο μέτρο του δυνατού», θέματα διδακτικών πρακτικών, συνεργασιών αλλά και προσωπικά ζητήματα αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας των ερωτηθέντων με τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

2η Θεματική ενότητα: Ποιες ανάγκες των νεοτοποθετημένων συναδέλφων μπορεί να καλύψει ένα πρόγραμμα υποδοχής;

4) *Σε ποια θέματα πιστεύετε ότι ένας νεοτοποθετημένος εκπαιδευτικός χρειάζεται στήριξη;*

Από τα λεγόμενα των ερωτηθέντων Διευθυντών/ντριών,διαπιστώνουμε ότι κυρίως μεθοδολογικά ζητήματα διδασκαλίας είναι στο επίκεντρο των θεμάτων που χρειάζονται στήριξη οι νέοι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα η ενθάρρυνση για τις διδακτικές μεθόδους που ακολουθούν, οι σχέσεις τους με τους μαθητές/τριες και η συνεργασία με τους γονείς είναι κεντρικά σημεία που απασχολούν τους νεοτοποθετηθέντες. Σε δεύτερη μοίρα έπονται ζητήματα ενημέρωσης σε ό,τι αφορά τις επαγγελματικές υποχρεώσεις -βάσει της επίσημης νομοθεσίας.

5) *Ποιες είναι οι διαφορετικές ανάγκες ενός νεοδιόριστου σε σχέση με ένα νεοτοποθετημένο εκπαιδευτικό στη σχολική σας μονάδα;*

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων συγκλίνουν στο ότι ο νεοτοποθετημένος έχει πρότερη εμπειρία της λειτουργίας ενός σχολείου την οποία ο νεοδόριστος δεν κατέχει. Όπως μας αναφέρει χαρακτηριστικά η κα Τ.Χ. «*Ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, εισερχόμενος για πρώτη φορά-μετά το πανεπιστήμιο- στη σχολική πραγματικότητα, βιώνει,κατά τη γνώμη μου-την αντίφαση ανάμεσα στην παιδαγωγική θεωρία-τον ιδεαλισμό που αυτή «φέρει» και στην πραγματικότητα του ελληνικού σχολείο. Επομένως, χρειάζεται κυρίως κοινωνική-συναισθηματική στήριξη και εμπιστοσύνη ώστε να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του και τις γνώσεις του»* Ο νεοτοποθετημένος στη σχολική μονάδα, όπως μας απάντησε το σύνολο των Διευθυντών/ντριών,έχει ήδη κάποια διδακτική εμπειρία και χρειάζεται στήριξη και καθοδήγηση, ώστε να προσαρμοστεί στο σχολικό κλίμα και να αναπτύξει τις δεξιότητες που απαιτούνται για μια αποτελεσματική διδασκαλία.

6) *Με ποια κριτήρια θα προχωρούσατε στην κατανομή των τάξεων σε σχέση με τους νεοτοποθετημένους συναδέλφους στο σχολείο σας;*

Σύμφωνα με την παραγραφο 10 του άρθρου 11 του Π.Δ 79/2017 *« ο Σύλλογος Διδασκόντων, με σχετική απόφασή του, καθορίζει τα κριτήρια για την κατανομή τμημάτων και τάξεων, λαμβάνοντας υπόψη τις επιμέρους ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας. Η υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών (όπως χρόνια υπηρεσίας, οργανικά τοποθετημένος, αναπληρωτής, αποσπασμένος) δεν μπορεί να αποτελεί κριτήριο για την κατανομή των τμημάτων και των τάξεων ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού.*»

Όλοι οι εκπαιδευτικοί, στην απάντηση της ερώτησης αυτής δήλωσαν ότι η κατανομή των τμημάτων και των τάξεων αποτελεί αντικείμενο διεξοδικών συζητήσεων του συλλόγου διδασκόντων και σύμφωνα με τα καθήκοντα και αρμοδιότητες του Διευθυντή/ντριας (Υ.Α Φ.353,1/324/105657/Δ1/2002/ΦΕΚ 1340/Τ.Β΄) στις εισηγήσεις τους λαμβάνουν υπόψη τη επιθυμία των νεοτοποθετηθέντων εκπαιδευτικών, την πρότερη εμπειρία τους και τις ιδιαιτερότητες του κάθε τμήματος και τάξης.

3η Θεματική ενότητα: Τι προτείνετε για τη θεσμοθέτηση διαδικασιών υποδοχής και στήριξης των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών;

7*) Θεωρείτε πως η υποδοχή και η υποστήριξη ενός νεοτοποθετημένου συνάδελφου στο σχολείο είναι «υπόθεση» μόνο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας;*

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε την ομόφωνη γνώμη τους ότι η υποστήριξη ενός νεοτοποθετημένου συνάδελφου στο σχολείο δεν είναι «υπόθεση» μόνο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής/ντρια είναι ο πρώτος που θα υποδεχτεί τον νεοτοποθετημένο συνάδελφο, δίνοντας το στίγμα της σχολικής μονάδας. Ακολούθως, η υποδοχή-υποστήριξή του αποτελεί «υπόθεση» όλου του συλλόγου διδασκόντων.

8) Ποιες δράσεις μπορούν να υιοθετηθούν σε προγράμματα ένταξης των νέων εκπαιδευτικών;

Στη διατυπωμένη ερώτηση όλοι οι διευθυντές απάντησαν ότι κυρίως η συνεργασία μεταξύ των παλαιοτέρων και νέων εκπαιδευτικών σε προγράμματα ένταξης έχει να προσφέρει πολλά και στα δύο μέρη. Δειγματικές διδασκαλίες, τακτικές συζητήσεις στο σύλλογο διδασκόντων με επεξεργασία από κοινού των θεμάτων, «Εμπλοκή» των νέων εκπαιδευτικών σε συλλογικές Δράσεις-προγράμματα του σχολείου (π.χ. οργάνωση σχολικών εορτών, συμμετοχή σε διαγωνισμούς κ.τ.λ.),αλλά και εξωτερικοί επιμορφωτές συνιστούν ένα πλέγμα ικανό να συνεισφέρει μόνο θετικά στην υποδοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.

9) *Η παρουσία και η συνεργασία ενός παλιότερου συναδέλφου με μορφή του μέντορα εκτιμάτε ότι μπορεί να επηρεάσει και να βοηθήσει το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό στη διαδικασία υποδοχής του;*

Η έννοια του μέντορα υιοθετήθηκε στα σχολεία στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας το 2010, καθώς συμπεριλήφθηκε στο νόμο 3848/2010, αλλά παραμένει ουσιαστικά ανενεργός και άτυπος έως σήμερα.Από τις αναφορές των ερωτηθέντων Διευθυντών/ντριών, συμπεραίνουμε πως πιστεύουν ότι ο μέντορας μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για τον νεοεισερχόμενο, σε κάθε ζήτημα της σχολικής ζωής, καθώς θα παρέχει πρακτικές συμβουλές και λύσεις ειδικά εάν έχει ο ίδιος βιώσει τη δυσκολία της προσαρμογής στην εκπαιδευτική κοινότητα στα πρώτα του βήματα.

Η βοήθεια αυτή πρέπει να είναι θεσμική και συστημική ώστε να βοηθήσει στην ελαχιστοποίηση του άγχους και τη μεγιστοποίηση της αίσθησης της ασφάλειας. Ο

κος Π.Π. αναφέρει χαρακτηριστικά:«Ασφαλώς και θα είναι ευπρόσδεκτη η συνεργασία ενός έμπειρου συνάδελφου στην όσο το δυνατόν πιο ομαλή προσαρμογή ενός νέου συνάδελφου, κάποιου που θα σταθεί δίπλα του οπότε χρειαστεί. Αυτό το γεγονός θα τον κάνει πιο ασφαλή και αποδοτικό. Ο μέντορας πρέπει να έχει ρόλο τόσο συμβουλευτικό όσο και καθοδηγητικό αν χρειαστεί, ενδυναμώνοντας την γνώση και την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού».

3. Συμπεράσματα

Ένα από τα πλέον σοβαρά ζητήματα, που απασχολεί τησχολική μονάδα είναι η υποδοχή και η υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα οδήγησε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα, που μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

Ως προς το 1ο ερευνητικό ερώτημα, διαφάνηκε ότι η πλειοψηφία των Διευθυντών/ντριώνανέφερε ότι κατά την πρώτη συνάντηση πραγματοποιείται γνωριμία με τους νεοτοποθετημένους εκπαιδευτικούς και διεκπεραιώνονται διαδικαστικά θέματα όπως έγγραφα που πρέπει να συμπληρωθούν, με υπηρεσιακά-προσωπικά στοιχεία που απαιτείται να καταγραφούν. Παρατηρήθηκε ότι συνολικά από όλους τους Διευθυντές/ντριες παρέχεται αναλυτική ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας και τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, όπως αναφέρθηκε και στη σχετική βιβλιογραφία. (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Επίσης, θέματα διδακτικών πρακτικών, μαθησιακών δυσκολιών, συνεργασιών, αλλά και προσωπικά ζητήματα αποτελούν αντικείμενα επεξεργασίας των Διευθυντών/ντριώνμε τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Επιβεβαιώνεται και στην έρευνά μας η θεματολογία των συναντήσεων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε σχέση με άλλες έρευνες (Κατσουλάκης, 1999).

Ως προς το 2ο ερευνητικόερώτημα οι ερωτώμενοι Διευθυντές/ντριες υποστηρίζουν ότι κυρίως μεθοδολογικά ζητήματα διδασκαλίας είναι στο επίκεντρο των θεμάτων που χρειάζονται στήριξη οι νέοι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα η ενθάρρυνση για τις διδακτικές μεθόδους που ακολουθούν, οι σχέσεις τους με τους μαθητές/τριες και η συνεργασία με τους γονείς είναι κεντρικά σημεία που απασχολούν τους νεοτοποθετηθέντες. Ως προς τις διαφορετικές ανάγκες ενός νεοδιόριστου σε σχέση με ένα νεοτοποθετημένο εκπαιδευτικό στη σχολική μονάδα οι απαντήσεις των ερωτηθέντων συγκλίνουν στο ότι ο νεοτοποθετημένος έχει πρότερη εμπειρία της λειτουργίας ενός σχολείου την οποία ο νεοδόριστος δεν κατέχει. Επομένως, ο νεοδιόριστος χρειάζεται κυρίως κοινωνική-συναισθηματική στήριξη και εμπιστοσύνη ώστε να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του και τις γνώσεις του. Η κατανομή των τμημάτων και των τάξεων αποτελεί αντικείμενο διεξοδικών συζητήσεων του συλλόγου διδασκόντων και σύμφωνα με τα καθήκοντα και αρμοδιότητες του Διευθυντή/ντριας στις εισηγήσεις τους λαμβάνουν υπόψη την επιθυμία των νεοτοποθετηθέντων εκπαιδευτικών, την πρότερη εμπειρία τους και τις ιδιαιτερότητες του κάθε τμήματος και τάξης.

Όσον αφορά το 3ο ερευνητικόερώτημα της έρευνάς μας, αξίζει να αναφερθεί ότι στο σύνολό τους οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι η υποδοχή και στήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών δεν είναι «υπόθεση» μόνο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής/ντρια είναι ο πρώτος που θα υποδεχτεί τον νεοτοποθετημένο συνάδελφο, δίνοντας το στίγμα της σχολικής μονάδας. Ακολούθως, η υποδοχή-υποστήριξή του αποτελεί «υπόθεση» όλου του συλλόγου διδασκόντων Είναι μία υποστηρικτική διαδικασία, η οποία στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών, στην καθοδήγησή τους, στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του επαγγέλματος (Johnson et al., 2004, Wong,2004).Σύμφωνα με την έρευνα, οι δειγματικές διδασκαλίες, οι τακτικές συζητήσεις στο σύλλογο διδασκόντων με επεξεργασία από κοινού των θεμάτων, η «εμπλοκή» των νέων εκπαιδευτικών σε συλλογικές Δράσεις-προγράμματα του σχολείου (π.χ. οργάνωση σχολικών εορτών, συμμετοχή σε διαγωνισμούς κ.τ.λ.),αλλά και εξωτερικοί επιμορφωτές συνιστούν ένα πλέγμα ικανό να συνεισφέρει μόνο θετικά στην υποδοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.

Τέλος, οι ερωτώμενοι προσδοκούν ότι η παρουσία και η συνεργασία ενός παλιότερου συναδέλφου με μορφή του μέντορα θα μπορούσε να βοηθήσει τους νεοεισερχόμενους να ενσωματωθούν ομαλότερα στο σχολικό πλαίσιο, υποστηρίζοντάς τους σε θέματα τα οποία έχουν άμεση συνάρτηση με τις δυσκολίες που θα συναντήσουν στον εκπαιδευτικό εργασιακό τους βίο. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές θεωρούν ότι ο μέντορας θα μπορούσε να τους βοηθήσει στον καλύτερο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και τη διαχείριση της τάξης. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο μέντορας θα μπορούσε να τους βοηθήσει στηρίζοντάς τους ψυχολογικά και συναισθηματικά, κάτι το οποίο υποστηρίζεται γενικότερα στην ελληνική βιβλιογραφία (Γλαράκη, 2014& Αναγνώστου, 2015).

4. Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα οδήγησε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα σε ότι αφορά τις διαδικασίες υποδοχής και υποστήριξης των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε επομένως να διερευνηθούν οι απόψεις των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών σε ευρύτερο επίπεδο για το συγκεκριμένο θέμα. Εξάλλου, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν, καλύτερα ίσως από τον καθένα, την καθημερινή πραγματικότητα εντός των ελληνικών σχολείων και είναι οι πλέον κατάλληλοι να διατυπώσουν τις προσδοκίες τους ή τις επιφυλάξεις τους ή να δώσουν το κατάλληλο στίγμα που θα διευκόλυνε όσους χαράσσουν την επιμορφωτική πολιτική τους.

Πιστεύουμε ότι είναι αναγκαία η μόνιμη ένταξη του θεσμού του «μέντορα εκπαιδευτικού» στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω μιας πτυχής της επιμορφωτικής δραστηριότητας στην εκπαίδευση, εκ μέρους της Πολιτείας. Ως

επιμέρους τμήμαενός ευέλικτου και πολυεπίπεδου οργανωτικού πλαισίου θα μπορούσε να οδηγήσει στην κατάκτηση υψηλών στόχων στο σχολικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, όχι μόνο για νεοδιόριστους, αλλά για όλους τους εκπαιδευτικούς, σε διάφορες φάσεις της επαγγελματικής τους πορείας.

Τέλος, η υιοθέτηση θεσμικών παρεμβάσεων όπως το μειωμένο ωράριο κατά την πρώτη διετία, η ελάφρυνση του εξωδιδακτικού έργου, η ευνοϊκή ισορροπία στην κατανομή μαθημάτων και στις αναθέσεις τάξεων των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών θα συμβάλει κατά τη γνώμη μας στη βελτίωση των όρων υποδοχής και υποστήριξης των νεοεισερχομένων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Αναγνώστου, Κ. (2015). *Η υποδοχή και η υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών - Ο ρόλος του διευθυντή ως κριτικού φίλου: Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ε.Α.Π. , Πάτρα

Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999), Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού, στο: Κόκκος, Α. (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμ. Β', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Βέτσιος Ε. (2018) *Διερεύνηση των Απόψεων Φιλολόγων Εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαιδευτική αξιοποίηση εργαλείων Συμμετοχικού Ιστού (WEB 2.0) στη διδακτική της Ιστορίας.* Θεσσαλονίκη του ίδιου.

Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1986) Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα*, στο* Γκότοβος, Θ.-Μαυρογιώργος, Γ-Παπακωνσταντίνου, Π.: *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Γλαράκη, Χ. (2014). *Ο μέντορας ως θεσμός αρχικής στήριξης του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*

Cohen, L. , Manion, L. , Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: why it matters what leaders can do. *Education Leader ship, 60*(8), 7-13.

Darling-Hammond, L. (2012) Teaching as a Profession: Lessons in Teacher Preparation and Professional Development. California: JohnWiley&Sons.

Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης. Αθήνα: Τυπωθήτω – ΓιώργοςΔαρδανός.

Evans, L. (2012) *What is Teacher Development*. *Oxford Review of Education, 28*(1), 122-137.

Everand, K.B. - Morris, G. (1999): *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (επιμ. Α. Αθανασούλα-Ρέππα), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Goodwin, B. (2012) Supporting Beginning Teachers*. Educational Leadership,* 69(8): 84-85.

Gray, W. - Gray, M. (1991): Synthesis of research on mentoring beginning teachers, *Educational Leadership, 43*(3).

Ingersoll, R. (2014) *Beginning Teacher Induction: What the Data Tell Us*. *PhiDelta Kappan, 93*(8), 47-51.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008).Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

Johnson, S., Kardos, S., Kauffman, D., Liu, E. & Donaldson, M. (2004).*The support gap New Teachers early experiences in high -income and low -income Schools*.

Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.- Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (σ.231). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Λαΐνας, Α. (2004) Το έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η Συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του Σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 17*, 151 -179.

Marks, H. M. & Louis, K. S. (1999) Teacher Empowerment and the Capacity for Organizational Learning. *Educational Administration Quarterly, 35*, 707-750.

Rogers, D.L., & Babinski, L.M. (2002). From Isolation to Conversation: Supporting New Teachers' Development. State University of New York Press. Retrieved from: http://condor.admin.ccny.cuny.edu/~amiletta/review.pdf

Σαΐτης, Χ. (2008) *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο»*, Αθήνα*:* Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Sacks, S. - Brady, P. (1985): Who Teaches the City's Children. A Study of New York City First Year Teachers, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008) Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, στο *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, 213-230.

Η οργάνωση και η διοίκηση του αειφόρου σχολείου στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία. Μελέτη περίπτωσης στους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της νήσου Ρόδου

Δέσποινα Ανδριοπούλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
despinadre@outlook.com
Δημήτριος Ματζάνος
ΣΕΕ ΠΕ70
dmatzanos@sch.gr

Περίληψη
Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην οργάνωση και τη διοίκηση ενός «αειφόρου σχολείου» στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία με σκοπό την καταγραφή των αντιλήψεων των Διευθυντών/ντριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νησιού της Ρόδου, σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αειφορικής ηγεσίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο 2020 έως τον Φεβρουάριο 2021 με τη χρήση ερωτηματολογίου. Από την έρευνα που διενεργήθηκε σε 43 Διευθυντές/ντριες στα δημοτικά σχολεία της Ρόδου, προέκυψε ότι οι περισσότεροι/ες Διευθυντές/ντριες βλέπουν θετικά τη δημιουργία ενός Αειφόρου σχολείου και την ενσωμάτωση των αρχών της αειφορίας σε όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ένα σχολείο στο οποίο επικρατεί πνεύμα συνεργασίας, θεωρούν ως σημαντικά προβλήματα για τη δημιουργία ενός αειφόρου σχολείου την ελλιπήχρηματοδότηση, το ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα, την έλλειψη επιμόρφωσης και οράματος.Τα αποτελέσματα της έρευνας κρίνονται σημαντικά και ικανοποιητικά, δεδομένου ότι μας προσφέρουν χρήσιμα στοιχεία για την οργάνωση και διοίκηση του αειφόρου σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: περιβαλλοντική εκπαίδευση, αειφόρο σχολείο, διοίκηση

Abstract
The present research focuses on the organization and management of a "sustainable school" in the context of environmental education and sustainability in order to record the perceptions of the Principals of Primary Education of the island of Rhodes, regarding the special characteristics of sustainable leadership. The survey was conducted from October 2020 to February 2021 using a questionnaire.The research conducted on 43 Principals in the primary schools of Rhodes, showed that most Principals view positively the creation of a Sustainable school and the integration of the principles of sustainability in all subjects of the Curriculum.In addition, the teachers describe a school in which there is a spirit of cooperation, they consider the lack of funding, the inelastic curriculum, the lack of training and vision as important

problems for the creation of a sustainable school. The results of the research are considered important and satisfactory, as they provide us with useful data for the organization and management of the sustainable school.

Keywords: Education for sustainable development, sustainable school, administration

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Αειφόρο σχολείο

Σκοπός του «αειφόρου σχολείου» είναι, όχι μόνο να αποκτήσουν τα παιδιά περιβαλλοντικές γνώσεις και να κατανοήσουν τις διαστάσεις της αειφορίας, αλλά να αλλάξει το ίδιο το σχολείο, ώστε να αποτελέσει τόσο για τους μαθητές, όσο και για την ευρύτερη κοινότητα, πρότυπο οργανισμού που προωθεί την αειφορία και την υιοθετεί στις καθημερινές του πρακτικές (Κατσακιώρη κ. ά., 2008).

Τα κύρια χαρακτηριστικά του αειφόρου σχολείου είναι:

1. Οι παιδαγωγικές μέθοδοι οι οποίες προτάσσονται και είναι καινοτόμες. Προτάσσονται ηδιεπιστημονικότητα, η κριτική σκέψη και η επίλυση του προβλήματος, η ολιστική-συστημική σκέψη, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η δημιουργική σκέψη, η καλλιέργεια ηθικών αξιών και στάσεων, η βιωματική μάθηση, η δια βίου μάθηση και η τοπική γνώση.

2. Επιδιώκει τη στενή συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας.

3. Οι πυλώνες της εκπαίδευσης για την αειφορία (περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία και πολιτισμός) περιλαμβάνονται σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα.

4. Η αειφορία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του προγραμματισμού του σχολείου.

5.Επικρατεί πνεύμα συνεργασίας μεταξύ μαθητών/-ριών, μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας.

6.Επιδιώκει τη διασύνδεση των μαθησιακών δραστηριοτήτων με την τοπική κοινωνία.

7. Ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

8. Προσπαθεί να μειώσει το οικολογικό αποτύπωμα του σχολείου.

9.Δίνει έμφαση στη τη συμμετοχική έρευνα δράσης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Καλαϊτζίδης, 2013).

Επιπλέον, οι τομείς του Αειφόρου Σχολείου είναι τρεις:

α). Ο παιδαγωγικός (αναλυτικό πρόγραμμα και διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης).

β). Ο κοινωνικός & οργανωσιακός (η διοίκηση, η οργάνωση, η κουλτούρα και οι σχέσεις του σχολείου με την κοινωνία).

γ). Ο περιβαλλοντικός (το τεχνικό -υποδομές, εξοπλισμός- και οικονομικό πλαίσιο) (Καλαϊτζίδης, 2013).

1.2 Ρόλος του διευθυντή στην εφαρμογή της καινοτομίας του αειφόρου σχολείου

Ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία ανάληψης πρωτοβουλιών, εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι ιδιαίτερα σημαντικός (Fullan, 2003· Ράπτης, 2006).

Πολλές έρευνες απέδειξαν ότι η αποτελεσματική σχολική ηγεσία είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για την επιτυχία κάθε καινοτομίας στην εκπαίδευση (Fullan, 1993· Πασιαρδής, 2004).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014) ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι ο κύριος φορέας καινοτομιών στο αειφόρο σχολείο και έχει υψηλές προσδοκίες πρώτα από τον ίδιο και μετά από τους συναδέλφους του. Δημιουργεί θετικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο του, καθοδηγείτο εκπαιδευτικό προσωπικό και προσπαθεί για τη συνεχή εξέλιξη και επιμόρφωση του ίδιου αλλά και των εκπαιδευτικών του σχολείου του.

Τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής – ηγέτης (με σκοπό τον προσανατολισμό του σχολείου προς την αειφορία), είναι το όραμά του για τη διαμόρφωση ενός σχολείου με βάση τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης, τη στήριξη των εκπαιδευτικών για την επίτευξη του κοινού στόχου, το δημοκρατικό πνεύμα στη διοικητική λειτουργία, καθώς και τη διαμόρφωση θετικού κλίματος σε όλα τα επίπεδα των σχέσεων με ενίσχυση της επικοινωνίας, της συμμετοχής και της συνεργασίας (Ιπέκη, 2017).

1.3 Η ηγεσία του αειφόρου σχολείου

Η έννοια της αειφορικής ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι μια σχετικά νέα έννοια στο χώρο της διεθνούς ερευνητικής βιβλιογραφίας. Σύμφωνα με τους Hargreaves & Fink (2004) «Η αειφόρος εκπαιδευτική ηγεσία και βελτίωση, διατηρεί και καλλιεργεί τη βαθιά μάθηση για όλους, που εξαπλώνεται και διαρκεί, με τρόπους, που δεν βλάπτουν αλλά δημιουργούν θετικά οφέλη για τους γύρω μας, τώρα και στο μέλλον». Κατά τον Fullan (2005) η έννοια της αειφορικής ηγεσίας (sustainable leadership) αφορά στην ικανότητα του σχολικού οργανισμού στο να εμπλέκεται σε διαδικασίες συνεχούς βελτίωσης, που είναι σύμφωνες με τις βαθιές αξίες στις οποίες εδράζεται ο σκοπός της ανθρώπινης ύπαρξης.

Σύμφωνα με την Harris (2008) «Η αειφόρος ηγεσία τείνει να σημαίνει ηγεσία που αντέχει και διαρκεί στο πέρασμα του χρόνου. Η ηγεσία για την αειφόρο ανάπτυξη είναι εξ ορισμού η ηγεσία που υιοθετεί, καλλιεργεί και υποστηρίζει την αειφόρο ανάπτυξη». Η διατήρηση της αειφορικής προοπτικής ενός οργανισμού εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις ηθικές αξίες και αρχές από τις οποίες εμφορείται η διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Το σχολείο που ορίζεται ως αειφόρο, λειτουργεί ως κοινότητα, με βάση την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ όλων των μελών του για να εξυπηρετεί τον πολιτισμό, το περιβάλλον, την οικονομία των φυσικών πόρων και την ευημερία του ατόμου και της κοινότητας, δηλ. τους πυλώνες της αειφορίας (Τρικαλίτη,2015· Νάστου, 2020).

2. Μεθοδολογία έρευνας

2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των γνώσεων και των απόψεων-στάσεων των Διευθυντών/-ριών αλλά και Προϊσταμένων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της νήσου Ρόδου σχετικά με ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και την οργάνωση και διοίκηση του αειφόρου σχολείου.

Πιο αναλυτικά, θέτονται οι παρακάτω στόχοι:

α). Να καταγραφούν οι γνώσεις των Διευθυντών/-ριών -Προϊσταμένων των σχολείων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ρόδου σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφορία και την έννοια του αειφόρου σχολείου.

β). Να καταγραφούν οι απόψεις και οι στάσεις των Διευθυντών/-ριών -Προϊσταμένων των σχολείων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ρόδου αναφορικά με την εκπαίδευση για την αειφορία και την έννοια του αειφόρου σχολείου.

γ). Να καταγραφούν οι γνώσεις και οι απόψεις των Διευθυντών/-ριών -Προϊσταμένων των σχολείων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ρόδου σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση του αειφόρου σχολείου.

δ). Να καταγραφούν οι γνώσεις και οι απόψεις των Διευθυντών/-ριών -Προϊσταμένων των σχολείων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ρόδου σχετικά με τις πρακτικές της αειφόρου ηγεσίας.

2.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (1991), η επιλογή της μεθόδου και των τεχνικών που θα εφαρμόσει ο ερευνητής για τη διεξαγωγή της έρευνας, καθορίζεται από τη φύση και τον σκοπό της έρευνας και αποτελεί στενή συνάρτηση του προβλήματος που μελετάται και της πλευράς από την οποία εξετάζεται. Έτσι, λοιπόν, για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας ως κατάλληλη μέθοδος επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων, σχετικών με ένα πρόβλημα, τις οποίες ο ερευνητής απευθύνει ομοιόμορφα στα υποκείμενα του δείγματος με σκοπό να συγκεντρώσει τις αναγκαίες ερευνητικές πληροφορίες. (Παρασκευόπουλος, 1993). Πρόκειται δηλαδή για ένα όργανο έρευνας με το οποίο συγκεντρώνονται έμμεσα πολλές πληροφορίες (Βάμβουκας, 1991).

Η σύνταξη του ερωτηματολογίου, που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας και η επιλογή των ερωτήσεων, βασίστηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι ηλεκτρονικό-διαδικτυακό ερωτηματολόγιο (web questionnaire). Με τη χρήση των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων αποφεύγονται αρκετές επίπονες και χρονοβόρες διαδικασίες που σχετίζονται με τη συλλογή και τη διαχείριση των αποτελεσμάτων. Επίσης άλλα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια είναι η εξοικονόμηση πολύτιμου χρόνου και το μειωμένο κόστος. Υπάρχει βέβαια το μειονέκτημα της απουσίας απαντήσεων σε περιπτώσεις τεχνολογικά αναλφάβητων

ερωτώμενων όμως στη συγκεκριμένη έρευνα δεν υφίσταται γιατί οι ερωτηθέντες είναι Διευθυντές/ντριες σχολείων με επάρκεια στη γνώση των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Ειδικότερα το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε ενότητες, όπου αποτυπώθηκαν αντίστοιχα:Στην αρχή του πακέτου του ερωτηματολογίου υπήρχε συνοδευτική επιστολή, για δημιουργία σχέσης προσωπικής επικοινωνίας, μεταξύ του ερευνητή και του υποκειμένου (Παρασκευόπουλος, 1993).

Τα ατομικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων που αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, την εκπαιδευτική υπηρεσία, τις σπουδές τους, το σχολείο το οποίο διευθύνουν και την επιμόρφωση που έχουν λάβει σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Τα παραπάνω στοιχεία ήταν σημαντικά για την περιγραφή της σύνθεσης του εξεταζόμενου δείγματος, καθώς και για τη διαμόρφωση παραγόντων υπό εξέταση στο τμήμα της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τις παρακάτω κύριες ερωτήσεις που αφορούσαν τις:

- Γνώσεις των Διευθυντών/ριών σχετικά με το αειφόρο σχολείο και την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία.
- Γνώσεις και απόψεις των Διευθυντών/ριών ως προς τα χαρακτηριστικά του σχολικού κτηρίου που διευθύνουν
- Γνώσεις των Διευθυντών/ριών ως προς την οργάνωση και τη διοίκηση του αειφόρου σχολείου
- Γνώσεις των Διευθυντών/ριών ως προς την ηγεσία του αειφόρου σχολείου
- Απόψεις των Διευθυντών/ριών σχετικά με το αειφόρο σχολείο και την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία.
- Απόψεις των Διευθυντών/ριών ως προς τα χαρακτηριστικά του σχολικού κτηρίου που διευθύνουν.
- Απόψεις των Διευθυντών/ριών ως προς την οργάνωση και τη διοίκηση του αειφόρου σχολείου
- Απόψεις των Διευθυντών/-ριών ως προς την ηγεσία του αειφόρου σχολείου

2.3 Το τελικό δείγμα της έρευνας

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχτηκε το νησί της Ρόδου γιατί στη Ρόδο υλοποιείται το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» και αρκετοί από τους Διευθυντές/ντριες κατέχουν τον συγκεκριμένο μεταπτυχιακό τίτλο, γι' αυτό θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετηθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των Διευθυντών/ντριών με άξονα τα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που υλοποιούνται στα σχολεία.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο του 2020 έως τον Φεβρουάριο του 2021. Ο τρόπος που διατυπώνονται οι ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια είναι πολύ σημαντικός και ο προκαταρκτικός έλεγχος έχει πολύ μεγάλη σημασία για την επιτυχία

τους. Η πιλοτική αποστολή του ερωτηματολογίου βοηθάει κυρίως στην αύξηση της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και της πρακτικότητας του ερωτηματολογίου (Oppenheim, 1992· Wilson & McLean,1994).

Στην παρούσα έρευνα έγινε δοκιμαστική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε 10 Διευθυντές/ντριες που υπηρετούν στη νήσο Ρόδο. Από την αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε, παρατηρήθηκε ότι ο χρόνος που χρειάζονταν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν 5 με 10 λεπτά ενώ γινόταν εύκολα κατανοητό, δεν υπήρχαν ασάφειες στις ερωτήσεις και δεν δημιουργήθηκαν απορίες ή ερωτήματα.

Το δείγμα της τελικής έρευνας αποτελείται από Διευθυντές/ντριες 47 σχολικών μονάδων στο νησί της Ρόδου. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε ηλεκτρονικά και από τα 47 απεσταλμένα ερωτηματολόγια , συγκεντρώθηκαν τα 43.

2.4 Επεξεργασία και στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Αρχικά πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε όλες τις ερωτήσεις και η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων των ερωτηματολογίων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου S.P.S.S.

Επιπρόσθετα, σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής δημιουργήθηκαν μόνο μεταβλητοί και διμεταβλητοί πίνακες κατανομής συχνοτήτων και γραφήματα με την παρουσίαση των απόλυτων και εκατοστιαίων συχνοτήτων, ενώ σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο X^2, με σκοπό τον έλεγχο συνάφειας μεταξύ δύο κατηγορικών μεταβλητών. Τέλος, σε όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, υιοθετήθηκε το p=.05.

3. Αποτελέσματα

3.1 Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των Διευθυντών/ντριών

Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των Διευθυντών/ντριών στην ερώτηση σχετικά με το φύλο. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους Διευθυντές/ντριες που απάντησαν, οι 29 ήταν άνδρες (ποσοστό 67,4%) και οι 14 γυναίκες (ποσοστό 32,6%). Κάτι τέτοιο μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι την πλειοψηφία διευθυντικών θέσεων στα σχολεία της Ρόδου καταλαμβάνουν άνδρες.

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος με βάση το φύλο

ΦΥΛΟ	ν	%
Άνδρες	29	67,4
Γυναίκες	14	32,6

Σύνολο	43	100,0

Στη συνέχεια και σύμφωνα με τον πίνακα 2 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των Διευθυντών/ντριών στην ερώτηση σχετικά με την ηλικία. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των Διευθυντών/ντριών (ποσοστό 86%) συγκεντρώνεται στην ηλικιακή ομάδα των 50-59 ετών ενώ ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα των 40-49 ετών (ποσοστό 9,3%).

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος με βάση την ηλικία

ΗΛΙΚΙΑ	ν	%
40-49 ετών	4	9,3
50-59 ετών	37	86,0
60 και άνω	2	4,7
Σύνολο	43	100,0

Από τα δεδομένα του πίνακα 3 αναφορικά με τον ανώτερο τίτλο σπουδών που κατέχουνοι Διευθυντές/ντριες του ερευνητικού δείγματος,προκύπτει ότι 24 Διευθυντές/ντριες (ποσοστό55,8%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, 15 (ποσοστό 34,9%) κάτοχοι πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Παιδαγωγικής Ακαδημίας, ενώ 4 Διευθυντές/ντριες (ποσοστό 9,3%) είναι κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου.

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος με βάση την εκπαίδευση

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΠΡΟΣΟΝΤΑ	ν	%
Διδακτορικό	4	9,3
Μεταπτυχιακό	24	55,8
Πτυχίο	15	34,9
Σύνολο	43	100,0

Στον πίνακα 4 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των Διευθυντών/ντριώνως προς τα συνολικά έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 23 Διευθυντές/ντριες (ποσοστό 53,5%) έχουν πάνω από 30 έτη υπηρεσίας ενώ 16 (ποσοστό 37,2%) έχουν από 20-29 χρόνια υπηρεσίας και μόνο 4 (ποσοστό 9,3%) έχουν μόνο από 10-19 χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος με βάση τα έτη υπηρεσίας

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ν	%

10-19	4	9,3
20-29	16	37,2
30 και άνω	23	53,5
Σύνολο	43	100,0

Ακολουθεί ο πίνακας 5 στον οποίο παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των Διευθυντών/ντριώνως προς τα έτη που εκτελούν χρέη Διευθυντή/ντριας, Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 14 (ποσοστό 32,6%) έχουν πάνω από 12 έτη, 10 (ποσοστό 23,3%) από 9-12 χρόνια, 8 (ποσοστό 18,6%) 5-8 χρόνια, 6 (ποσοστό 14%) 3-4 χρόνια και 5 (ποσοστό 11,6%) μόνο 1-2 χρόνια.

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος με βάση τα έτη διεύθυνσης

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ν	%
1-2	5	11,6
3-4	6	14,0
5-8	8	18,6
9-12	10	23,3
Πάνω από 12	14	32,6
Σύνολο	43	100,0

Από την ανάγνωση του πίνακα 6 σχετικά με την ερώτηση αν οι Διευθυντές/τριες του ερευνητικού δείγματος έχουν επιμορφωθεί στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προκύπτει ότι 25 Διευθυντές/ντριες (ποσοστό58,1%) απάντησαν θετικά ενώ 18 (ποσοστό 41,9%) απάντησαν αρνητικά. Στη Ρόδο, λόγω του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης το μεγαλύτερο ποσοστό των Διευθυντών/ντριών φαίνεται ότι είχαν την ευκαιρία να επιμορφωθούν σχετικά με το αντικείμενο.

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος με βάσητην επιμόρφωση στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση

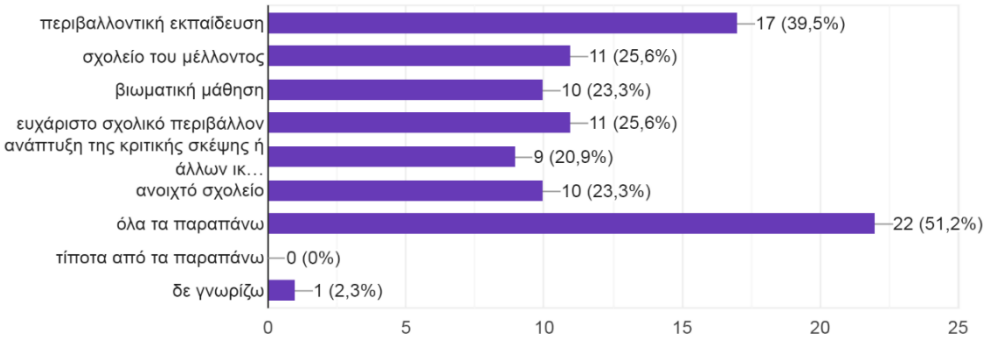
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	ν	%
ΝΑΙ	25	58,1
ΟΧΙ	18	41,9
Σύνολο	43	100,0

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ανά ερώτηση. Αναλυτικά, στο γράφημα 1 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των Διευθυντών/ντριών σχετικά με την ερώτηση ποιο σχολείο θεωρούν αειφόρο. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι 22 Διευθυντές/ντριες (ποσοστό 51,2%) θεωρούν ότι είναι ένα ανοιχτό σχολείο, το σχολείο του μέλλοντος

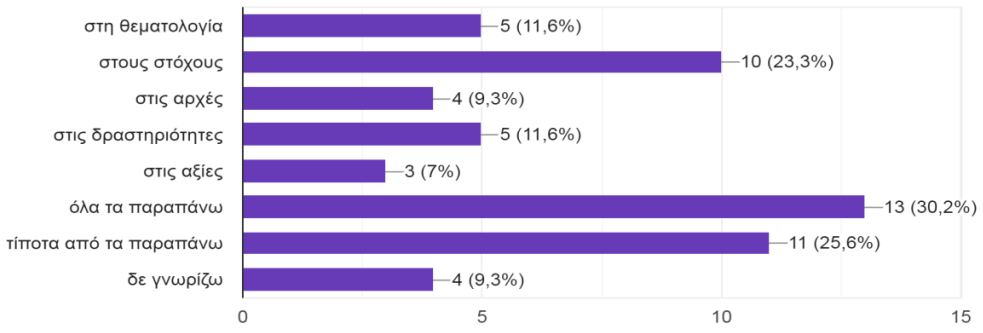
με ευχάριστο σχολικό περιβάλλον το οποίο σχετίζεται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, ενισχύει τη βιωματική μάθηση, την κριτική σκέψη και όλες τις άλλες ικανότητες. Επίσης 17 Διευθυντές/ντριες (ποσοστό 39,5%) ταυτίζουν το αειφόρο σχολείο αποκλειστικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, 11 (ποσοστό 25,6%) θεωρούν ότι πρόκειται για το σχολείο του μέλλοντος με ευχάριστο σχολικό περιβάλλον, 10 (ποσοστό 23,3 %) ότι ενισχύει τη βιωματική μάθηση, 9 (ποσοστό 20,9%) ότι ενισχύει την κριτική σκέψη και άλλες ικανότητες, ενώ 1 Διευθυντής/ντρια (ποσοστό 0.02%) απάντησε ότι δεν γνωρίζει τι είναι το αειφόρο σχολείο.

Από τα δεδομένα του γραφήματος 2 σχετικά με την ερώτηση που αφορά στις διαφορές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την αειφορία, προκύπτει ότι οι13 Διευθυντές/ντριες (ποσοστό 30,2%) απάντησαν ότι υπάρχουν διαφορές στη θεματολογία, στους στόχους, στις αρχές, στις δραστηριότητες αλλά και στις αξίες. Επίσης, 11 Διευθυντές/ντριες(ποσοστό 25,6%) απάντησαν ότι δεν υπάρχει καμία διαφορά, 10 (ποσοστό 23,3%) απάντησαν ότι διαφέρουν στους στόχους, 5 (ποσοστό 11,6%) στη θεματολογία και στις δραστηριότητες, 4 (ποσοστό 9,3%) στις αρχές, 4 (ποσοστό 9,3%) δεν γνωρίζει σχετικά ενώ 3 (ποσοστό 7%) υποστηρίζει ότι διαφέρουν στις αξίες.

Γράφημα 1: Κατανομή συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με ποιες λέξεις ή φράσεις μας έρχονται στο μυαλό ακούγοντας αειφόρο σχολείο



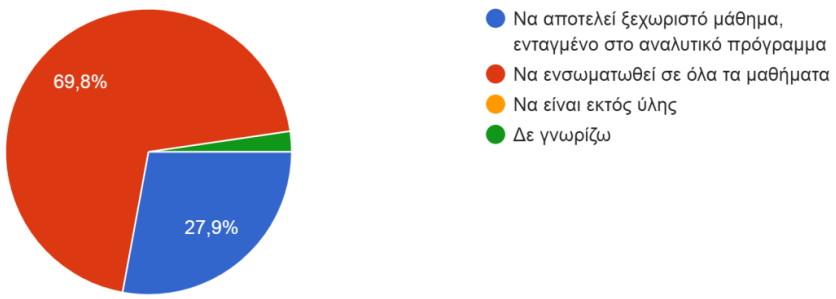
Γράφημα 2: Κατανομή συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριώντου δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν η Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία διαφέρει και σε τι διαφέρει από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση



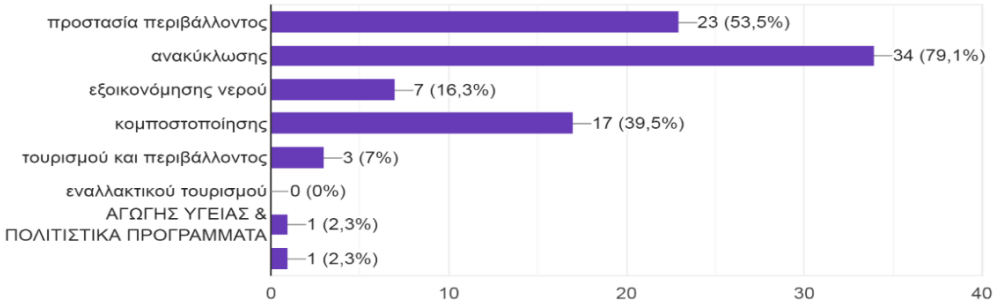
Στο γράφημα 3 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των Διευθυντών/ντριών σχετικά με την ερώτηση αν η εκπαίδευση για την αειφορία και το περιβάλλον θα πρέπει να αποτελεί ξεχωριστό μάθημα, ενταγμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα, ή να ενσωματωθεί σε όλα τα μαθήματα ή να είναι εκτός ύλης. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, 30 Διευθυντές/ντριες (ποσοστό 69,8%) θεωρούν ότι πρέπει να ενσωματωθεί σε όλα τα μαθήματα, 12 (ποσοστό 27,9%) ότι θα πρέπει να αποτελεί ξεχωριστό μάθημα, ενταγμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ 1 (ποσοστό 2,30%) Διευθυντής/ντρια απάντησε ότι δεν γνωρίζει.

Ακολουθεί η ερώτηση για το εάν το σχολείο το οποίο οι Διευθυντές/τριες διευθύνουν, συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Από τα δεδομένα του γραφήματος 3, προκύπτει ότι,34 Διευθυντές/ντριες (ποσοστό79,1%), συμμετείχαν σε προγράμματα ανακύκλωσης, 23(ποσοστό 53,5%) σε προγράμματα προστασίας του περιβάλλοντος, 17(ποσοστό 39,5%) σε πρόγραμμα κομποστοποίησης, 3(ποσοστό 7%) σε πρόγραμμα τουρισμού και περιβάλλοντος, 1(ποσοστό 0,02%) σε πρόγραμμα υγείας και 1 (ποσοστό 0,02%)σε πολιτιστικό πρόγραμμα.

Γράφημα 3: Κατανομή συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος στην ερώτηση αν η εκπαίδευση για την αειφορία και το περιβάλλον θα πρέπει να αποτελεί ξεχωριστό μάθημα, ή να ενσωματωθεί σε όλα τα μαθήματα ή να είναι εκτός ύλης

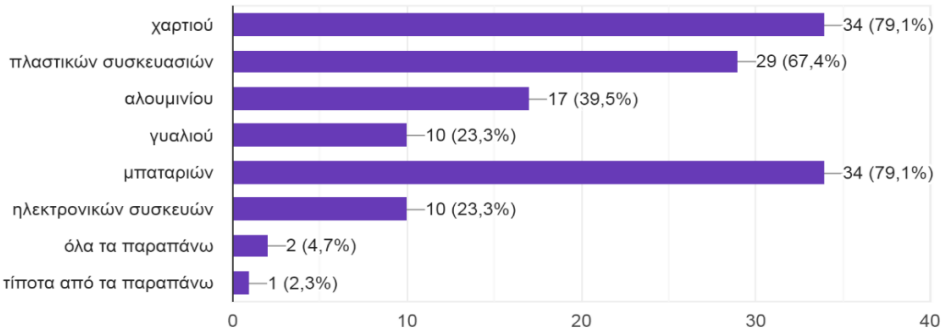


Γράφημα 4: Κατανομή συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος στην ερώτηση αν το σχολείο που διευθύνουν συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα



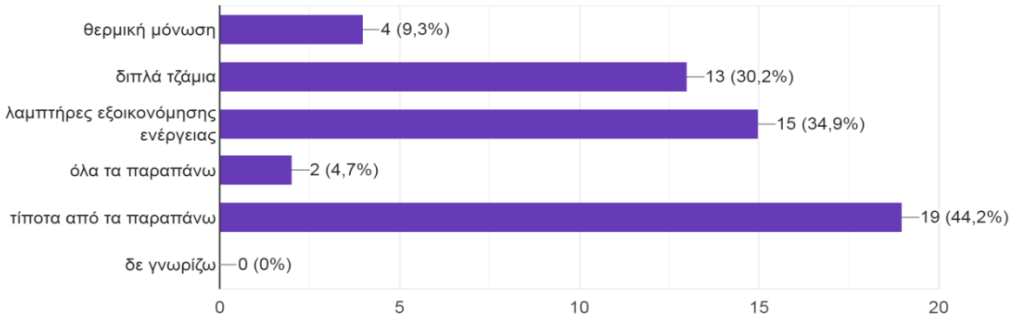
Στο γράφημα 5 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των Διευθυντών/ντριών σχετικά με το αν υπάρχουν κάδοι ανακύκλωσης στο σχολείο τους και ποια είδη. Από τους/τις Διευθυντές/ντριες, 34(ποσοστό 79,1%) απάντησαν ότι υπάρχουν στο σχολείο τους κάδοι ανακύκλωσης χαρτιού και μπαταριών, 29 (ποσοστό 67,4%) πλαστικών συσκευασιών, 17 (ποσοστό 39,5%)αλουμινίου ενώ 10 (ποσοστό 23,3%) γυαλιού και ηλεκτρονικών συσκευών. Επίσης 2 Διευθυντές/ντριες (ποσοστό 4,7%) απάντησαν ότι έχουν κάδους ανακύκλωσης όλων των παραπάνω ενώ 1 Διευθυντής/ντρια (ποσοστό 2,3%) δεν υπάρχει κανένας κάδος ανακύκλωσης στο σχολείο του.

Γράφημα 5: Κατανομή συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος στην ερώτηση αν υπάρχουν κάδοι ανακύκλωσης στο σχολείο που διευθύνουν



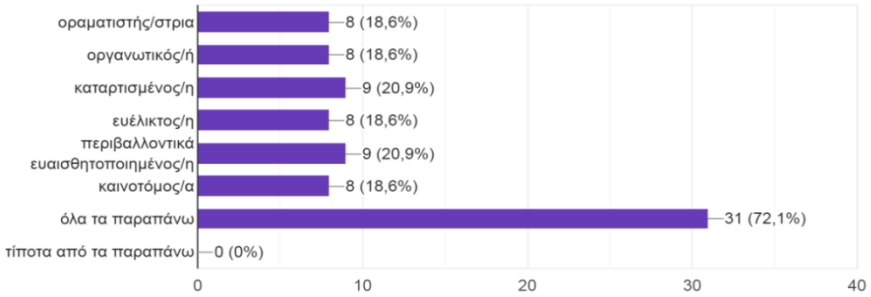
Στη συνέχεια, στην ερώτηση προς τους/τις Διευθυντές/ντριες σχετικά με τοεάν το σχολικό τους κτήριο διαθέτει θερμική μόνωση, διπλά τζάμια και λαμπτήρες εξοικονόμησης ενέργειας όπως φαίνεται στο γράφημα 6, οι Διευθυντές/τριες απάντησαν ως εξής: 19 (ποσοστό 44,2%) Διευθυντές/ντριες απάντησαν ότι το σχολικό τους κτήριο δεν διαθέτει τίποτα από τα παραπάνω, 15 (ποσοστό 34,9%) απάντησαν ότι διαθέτουν λαμπτήρες εξοικονόμησης ενέργειας, 13 (ποσοστό 30,2%) διπλά τζάμια, 4 (ποσοστό 9,3%) θερμική μόνωση , ενώ μόνο 2 (ποσοστό 4,7%) Διευθυντές/ντριες απάντησαν ότι το σχολικό τους κτήριο διαθέτει όλα τα παραπάνω.

Γράφημα 6: Κατανομή συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος στην ερώτηση που αφορά την εξοικονόμηση ενέργειας στο σχολικό κτήριο



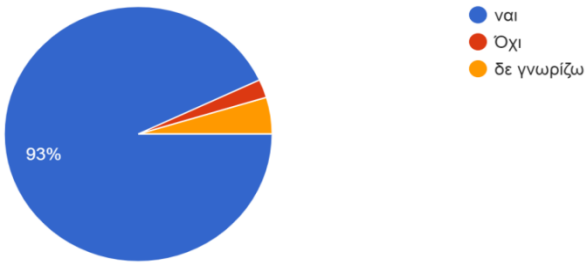
Ακολουθεί η ερώτηση που αφορά στο προφίλ του ηγέτη του αειφόρου σχολείου. Όπως φαίνεται στο γράφημα 7, οι Διευθυντές/ντριες απάντησαν ως εξής: 31(ποσοστό 72,1%) θεωρούν ότι ο ηγέτης/ιδα πρέπει να είναι οραματιστής/στρια, οργανωτικός/ή, καταρτισμένος/η, ευέλικτος/η, περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένος/η και καινοτόμος/α. Επίσης 9 (ποσοστό 20,9%) Διευθυντές/ντριες πιστεύουν ότι ο ηγέτης του αειφόρου σχολείου αρκεί να είναι καταρτισμένος/η και περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένος/η και 8(ποσοστό 18,6%) Διευθυντές/ντριες θεωρούν ότι πρέπει να είναι οραματιστής/στρια, οργανωτικός/ή και καινοτόμος/α.

Γράφημα 7: Κατανομή συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος στην ερώτηση που αφορά το προφίλ του ηγέτη στο αειφόρο σχολείο



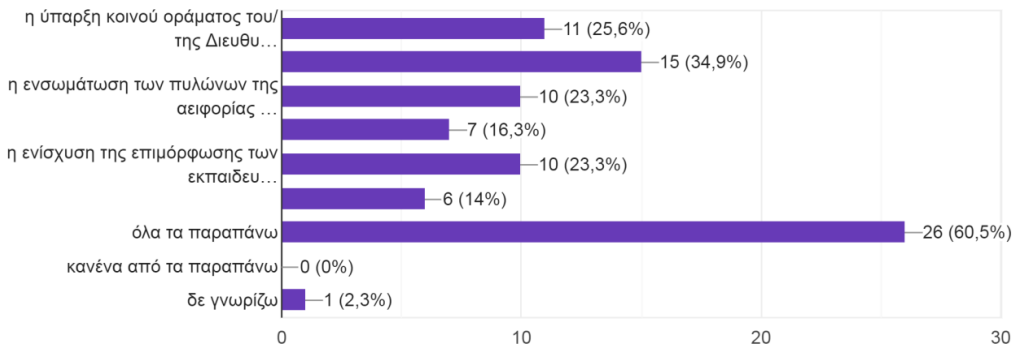
Στο γράφημα 8 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των Διευθυντών/ντριών σχετικά με την ερώτηση αν ο Σύλλογος Γονέων και η τοπική κοινωνία μπορούν να συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία του αειφόρου σχολείου. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, 40 (ποσοστό 93%) Διευθυντές/ντριες απάντησαν θετικά, 1(ποσοστό 2,3%) απάντησε αρνητικά ενώ 2 (ποσοστό 4,7%)δεν γνωρίζουν.

Γράφημα 8: Κατανομή συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος στην ερώτηση αν και σε τι συμμετέχουν ο Σύλλογος Γονέων και η τοπική κοινωνία



Από τα δεδομένα του γραφήματος 9 αναφορικά με την ερώτηση για το ποιες πρακτικές είναι απαραίτητες για τη βελτίωση της σχολικής δομής και λειτουργίας και τη δημιουργία ενός αειφόρου σχολείου προκύπτει ότι, 26 (ποσοστό 60,5%) Διευθυντές/ντριες απάντησαν ότι είναι αναγκαία η ύπαρξη κοινού οράματος του/της Διευθυντή/ντριας με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, η ύπαρξη κλίματος αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας, η ενσωμάτωση των πυλώνων της αειφορίας (περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία και πολιτισμός) στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα, η εξασφάλιση οικονομικών πόρων και κατάλληλης και επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής, η ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του σχολείου και η εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου. Αντίστοιχα 15 (ποσοστό 34,9%) Διευθυντές/ντριες θεωρούν σημαντικότερη την ύπαρξη κλίματος αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας, 11(ποσοστό 25,6%) την ύπαρξη κοινού οράματος του/της Διευθυντή/ντριας με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, 10 (ποσοστό 23,3%) την ενσωμάτωση των πυλώνων της αειφορίας (περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία και πολιτισμός) στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα, 7 (ποσοστό 16,3%)την εξασφάλιση οικονομικών πόρων και κατάλληλης και επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής, 6 (ποσοστό 14%)την ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του σχολείου ενώ 1 (ποσοστό 2,3%) Διευθυντής /ντρια απάντησε ότι δεν γνωρίζει.

Γράφημα 9: Κατανομή συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος στην ερώτηση που αφορά τις απαραίτητες πρακτικές για τη δημιουργία ενός αειφόρου σχολείου



Στη συνέχεια, μετά τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας διαπιστώθηκε ότι σχετικά με το φύλο υπάρχουν οι παρακάτω διαφοροποιήσεις.

Στην ερώτηση αν η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία διαφέρει από την περιβαλλοντική εκπαίδευση, στη δήλωση "αξίες", όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα, υπάρχει πολύ μικρή διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ανδρών σε σχέση με των γυναικών: p=.029. Κανένας άνδρας από τους 29 (ποσοστό 0%) δεν απάντησε ότι διαφέρουν στις αξίες ενώ 3 από τις 14 γυναίκες (ποσοστό 21,4%) θεωρούν ότι η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία διαφέρει στις αξίες από την περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Πίνακας 7: Κατανομές συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος αναφορικά με το φύλο, στην ερώτηση σχετικά με το εάν η Π.Ε. διαφέρει από την ΕΑΑ στις αξίες

ΑΞΙΕΣ	ΦΥΛΟ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	Άνδρες		Γυναίκες			
	ν	%	ν	%	χ^2	p
Ναι	0	0%	3	21,4%		.029
Όχι	29	100%	11	78,6		

Επιπλέον, στην ερώτηση: Για τη δημιουργία ενός αειφόρου σχολείου ποιες προϋποθέσεις είναι κατά τη γνώμη σας αναγκαίες, μετά τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας διαπιστώθηκε ότι σε σχέση με την εκπαίδευση-επιμόρφωση όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα υπάρχει διαφοροποίηση στη δήλωση "η εξασφάλιση οικονομικών πόρων και κατάλληλης και επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής" p=.015. Από τους Διευθυντές/ντριες που έχουν επιμόρφωση-κατάρτιση, 1 Διευθυντής/ντρια (ποσοστό 4%) απάντησε θετικά και 24 (ποσοστό 96%) απάντησαν αρνητικά. Από τους Διευθυντές/ντριες που δεν έχουν επιμόρφωση-κατάρτιση 6 (ποσοστό 33,3%) απάντησαν θετικά και 12 (ποσοστό 66,7%) αρνητικά.

Πίνακας 8: Κατανομές συχνοτήτων των Διευθυντών/ντριών του δείγματος αναφορικά με την επιμόρφωσή (εκπαίδευσή) τους, στην ερώτηση σχετικά με το ποιες προϋποθέσεις είναι αναγκαίες για τη δημιουργία ενός αειφόρου σχολείου

Η ΕΞΑΣΦΑΛΙΣΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΠΟΡΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΛΛΗΛΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΡΚΟΥΣ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗΣ ΥΠΟΔΟΜΗΣ	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ	
	Ναι		Όχι			
	ν	%	ν	%	χ^2	p
Ναι	1	4%	6	33,3		.015
Οχι	24	96%	12	66,7		

3. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Με βάση τα κυριότερα συμπεράσματα σημειώνονται τα εξής: ως προς τις γνώσεις και τις απόψεις ανδρών-γυναικών για την εκπαίδευση για την αειφορία και την έννοια του αειφόρου σχολείου παρατηρήσαμε ότι σε όλες τις ερωτήσεις δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις εκτός από την ερώτηση που αφορά στις διαφορές της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία με την περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Αναφορικά με το σχολικό κτήριο που διευθύνουν, την οργάνωση, τη διοίκηση και την ηγεσία του αειφόρου σχολείου η πλειοψηφία των Διευθυντών/-τριών αντιμετωπίζει δυσκολίες με τις κτηριακές εγκαταστάσεις, την χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων και την υλικοτεχνική υποδομή

Αναφορικά με την επίδραση των σπουδών στις αντιλήψεις των ερωτηθέντων για την έννοια του αειφόρου σχολείου και την εκπαίδευση για την αειφορία, οι κάτοχοι ανώτερων τίτλων γνωρίζουν τους τομείς του αειφόρου σχολείου. Οι γνώσεις που λαμβάνουν οι Διευθυντές/τριες που πραγματοποιούν μεταπτυχιακές σπουδές ή είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος είναι περισσότερες αναφορικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη σε σύγκριση με τους Διευθυντές/τριες που δεν κατέχουν ανώτερους τίτλους σπουδών.

Αναφορικά με το προφίλ που πρέπει να έχει ο διευθυντής - ηγέτης του αειφόρου σχολείου, οι Διευθυντές/ντριες θεωρούν ότι ο Διευθυντής - ηγέτης ενός αειφόρου σχολείου πρέπει να είναι οραματιστής/στρια, οργανωτικός/ή, καταρτισμένος/η, ευέλικτος/η, περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένος/η και καινοτόμος/α.

Τέλος, αναφορικά με την επιμόρφωσή τους σε θέματα που έχουν σχέση με το αειφόρο σχολείο, δηλώνουν την πρόθεσή τους για επιπλέον επιμόρφωση και ότι η μεγαλύτερη δυσκολία που προέκυψε ήταν η ελλιπής χρηματοδότηση σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών αναφορικά με τη λειτουργία και τη διοίκηση του αειφόρου σχολείου. Η έρευνα της Harris (2008) σε κολέγια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, αναδεικνύει χαρακτηριστικά ηγετικής συμπεριφοράς όπως η ενασχόληση με την αειφορία, την κατανόηση των πυλώνων της αειφορίας και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης καθώς και τη συστημική προσέγγιση στη διοίκηση του σχολείου. Οι Clarke&Stevens (2009)πραγματοποιώντας ποιοτική έρευνα σε μικρά σχολεία αγροτικών περιοχών για την εφαρμογή πρακτικών αειφορικής ηγεσίας, έδειξαν ότι οι συνθήκες που επικρατούν εντός κι εκτός του σχολικού πλαισίου λειτουργούν ως διαμεσολαβητικός παράγοντας για την υιοθέτηση και ανάπτυξη των αρχών της αειφορικής ηγεσίας. Επομένως, για να αναπτυχθεί αειφορικά το εκπαιδευτικό πλαίσιο χρειάζεται ένας ηγέτης με το βασικό ρόλο του συστημικού στοχαστή. Η εμπειρική έρευνα των Μπαγινέτα & Σταυρόπουλο (2011) σε διευθυντές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη διερεύνηση της έννοιας και των αρχών της αειφορικής διεύθυνσης – ηγεσίας στην εκπαίδευση, έδειξε ότι οι απόψεις των διευθυντών/τριών συγκλίνουν ως προς την έννοια της αειφορίας. Σε άλλη έρευνα των Σταυρόπουλο & Μπαγινέτα (2010) σε διευθυντές/τριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή των αρχών της αειφορικής διεύθυνσης – ηγεσίας στην εκπαίδευση, έδειξε ότι υπάρχουν ομοιότητες αλλά και διαφορές λόγω της οργανωτικής δομής στις βαθμίδες εκπαίδευσης. Τέλος, η έρευνα των Καλαϊτζίδη & Μπλίτσα (2012) σε Διευθυντές/τριες που συμμετείχαν στο διαγωνισμό για τους δείκτες αειφόρου σχολείου, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των δεικτών αειφόρου σχολείου, έδειξε ότι η εισαγωγή μιας σημαντικής καινοτομίας όπως αυτής του αειφόρου σχολείου, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως η σχολική ηγεσία, το κλίμα του σχολείου, η κουλτούρα του σχολείου, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, οι γνώσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με το αειφόρο σχολείο, η σχέση γονέων και σχολείου, η τοπική κοινωνία και η τοπική αυτοδιοίκηση.

4. Προτάσεις

Στις προτάσεις περιλαμβάνεται η ανάπτυξη προγραμμάτων συστηματικής επιμόρφωσης από την πολιτεία για τα στελέχη και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων ώστε να επικαιροποιήσουν και να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους όχι μόνο σε θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας αλλά και σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του αειφόρου σχολείου.

Επιπλέον, τα στελέχη της εκπαίδευσης θα πρέπει να εμπνέουν εμπιστοσύνη, να προάγουν το ευχάριστο κλίμα για παραγωγικότητα, δημιουργία και συνεργασία ώστε να οδηγήσουν στην εφαρμογή της αειφορίας, η οποία θα αποφέρει θετικά αποτελέσματα στη σχολική τους μονάδα και στους πολίτες του μέλλοντος.

Τέλος, είναι σημαντικό να επεκταθούν οι έρευνες και να γίνει μια βαθύτερη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος και σε άλλες περιοχές της χώρας, έτσι ώστε,

μελλοντικά, να μπορούμε να εξάγουμε ασφαλέστερα συμπεράσματα και να αξιοποιηθούν τα ευρήματα για την οργάνωση και λειτουργία του αειφόρου σχολείου.

Βιβλιογραφία

Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Μεθοδολογία και Έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Clarke, S. & Stevens, E. (2009). Sustainable leadership in small rural schools: Selected / Australian vignettes. *Journal of Educational Change, 2 (14).*

Fullan, M. (2003). Leadership for the 21st century: Breaking the bonds of dependency. *Leadership, 3*, 1-6.

Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership, 61*(7), 8-13.

Harris, A. (2008). *Leading sustainable schools*. London: Specialist Schools and Academies Trust. The practice of co-creating leadership in high- and low-performing high schools.

Ιπέκη, Β. (2017). Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη δρομολόγηση του αειφόρου σχολείου. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες.* Τόμος Β΄. 24-26 Νοεμβρίου 2017. Θεσσαλονίκη.

Καλαϊτζίδης Δ. &Μπλίτσας, Π. (2012). Απόψεις εκπαιδευτικών για τους Δείκτες Αειφόρου Σχολείο*, 6ο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.* Θεσσαλονίκη, 30 Νοεμβρίου-1 & 2 Δεκεμβρίου 2012.

Καλαϊτζίδης, Δ. (2013). *Το αειφόρο σχολείο: δείκτες αειφόρου σχολείου και μεθοδολογία οργάνωσης*. Αθήνα: Aeiforum.

Κατσακιώρη, Μ., Φλογαΐτη, Ε., & Παπαδημητρίου, Β. (2008). *Επιχειρησιακό σχέδιο για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: Π. 4Α Μελέτη για την ενότητα «Πολιτισμός» και Π. 4Β: Μελέτη για την ενότητα «Κοινωνική Ισότητα»*. Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων-Υγροτόπων. Θεσσαλονίκη.

Μπαγινέτας, Κ. & Σταυρόπουλος, Β. (2011). Διερευνώντας την Έννοια και τις Αρχές της Αειφορικής Διεύθυνσης/Ηγεσίας μέσα από τις απόψεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Ειδικής και Γενικής Εκπαίδευσης. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής,* Ε, 44–59.

Νάστου, Μ. (2020). Αειφόρο σχολείο και κοινότητα. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, τ.19 (64) Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.

Oppenheim, A. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Ιδίου.

Πασιαρδής Π., (2004), *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π., (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία*. Επιστημονικό βήμα, 6,* 32-42*.*

Σταυρόπουλος, Β. &Μπαγινέτας, Κ. (2010). Η εφαρμογή των αρχών της αειφορικής διεύθυνσης/ηγεσίας στην εκπαίδευση. Μια μελέτη περίπτωσης σε διευθυντές σχολικών μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2, 616–324.

Τρικαλίτη, Α. (2015). Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο. Διάλογοι! *Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης,* 1, 125-129.

Wilson, N. & McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: A Practical Introduction.*Newtown Abbey: University of Ulster Press.

Διαμορφωτική αξιολόγηση στη πράξη: η «φωνή» των μαθητών

Βασιλική Πολυμεροπούλου
Σ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Frederick
polymero@uth.gr, vpolymero@gmail.com

Περίληψη
Η αξιολόγηση των μαθητών και ιδιαίτερα η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους παράγοντες που δύναται να έχει θετικό αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Είναι στραμμένος στη μάθηση και στοχεύει στην παροχή πληροφοριών σχετικά με την απόδοση των μαθητών, με βελτιωτικό κυρίως χαρακτήρα. Με βάση αυτόν τον προσανατολισμό επιχειρήθηκε η εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης σε μαθητές ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λύκειο) και στο γνωστικό αντικείμενο των Ελληνικών (Αρχαία Ελληνική Γραμματεία και Νέα Ελληνική Γλώσσα). Στόχος της συγκεκριμένης εισήγησης αποτελεί η παρουσίαση της πρακτικής εφαρμογής της διαμορφωτικής αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναδεικνύοντας τις όποιες αδυναμίες αλλά και τα δυνατά σημεία αυτής πρακτικής. Για το λόγο αυτό αξιοποιείται αξιολόγηση από τους συμμετέχοντες μαθητές, με σκοπό να ανατροφοδοτηθεί ο εκπαιδευτικός για τη διαδικασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης που εφάρμοσε την σχολική χρονιά 2021-2022.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαμορφωτική αξιολόγηση, πρακτικές εφαρμογής, συμμετοχή μαθητών

Abstact
Student assessment and especially formative assessment has been recognized as one of the factors that can have a positive impact on student learning outcomes. It is focused on learning and aims to provide information on student performance, mainly of an improving nature. Based on this orientation, an attempt was made to apply the formative assessment to students of upper secondary education (Lyceum) and to the subject of Greek (Ancient Greek Secretariat and Modern Greek Language). The aim of this paper is to present the practical application of formative assessment in secondary education, highlighting any weaknesses and strengths of this practice. For this reason, evaluation is used by the participating students, in order to give feedback to the teacher for the formative evaluation process implemented in the school year 2021-2022.

Keywords: Formative assessment, implementation practices, student participation

0. Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να κοινωνήσει και να αξιολογήσει την απόπειρα εφαρμογής της διαμορφωτικής αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στη Α΄ Λυκείου κατά τη διδασκαλία δυο φιλολογικών μαθημάτων, της Νέας Ελληνικής και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας το τρέχον σχολικό έτος 2021-2022.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα τελευταία χρόνια το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί προς την αναζήτηση εκείνων των διδακτικών πρακτικών που ενισχύουν τη μάθηση των μαθητών, αφιερώνεται ένα τμήμα της εισήγησης στη σημαντικότητα της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ώστε να αναδειχθεί ακολούθως το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο αποτέλεσε τον οδηγό για την πρακτική εφαρμογή της. Τέλος, δίνοντας βήμα στους μαθητές που συμμετείχαν επιχειρείται να αξιολογηθεί η όλη διαδικασία.

Η συνεισφορά της εισήγησης έγκειται στο γεγονός ότι επιχειρείται να αποτυπωθεί μια απόπειρα πρακτικής εφαρμογής της διαμορφωτικής αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δη στο Λύκειο (1ο τμήμα της εισήγησης). Αυτό καθίσταται σημαντικό εάν ληφθεί υπόψη ότι έρευνες από διάφορες χώρες (DeLuca & Bellara, 2013,·Wylie & Lyon, 2015) δείχνουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί είναι διστακτικοί στην εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης για πολλούς λόγους (Yan & Brown, 2021), που μπορεί να σχετίζονται με την έλλειψη στήριξης από το σχολείο (Schildkamp et al., 2020), την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, την απουσία ύπαρξης υποστηρικτικής εξωτερικής ομάδας (Yan et al., 2022) ή/και την απουσία σχετικής επιμόρφωσης (Gotwals & Cisterna, 2022).Επίσης, και η εφαρμογή της στη ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Λύκειο), την καθιστά σημαντική, καθώς έχει φανεί ότι οι εκπαιδευτικοί της δεν χρησιμοποιούν τόσο συχνά ως διδακτική πρακτική τη διαμορφωτική αξιολόγηση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διατηρούν την πρωτοκαθεδρία (Bol et al., 1998, Zhang & Burry-Stock, 2003) ή/και τους εκπαιδευτικούς της κατώτερης δευτεροβάθμιας (Γυμνάσιο) που και εκεί εντοπίζεται αξιοποίηση. Είναι ενδιαφέρον επίσης να φανεί πώς εφαρμόζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση σε γνωστικά αντικείμενα που εμπίπτουν στις θεωρητικές επιστήμες, καθώς έρευνες αναφέρουν τη χρήση τυποποιημένων τεχνικών αξιολόγησης σε αυτές τις επιστήμες (Zhang & Burry-Stock, 2003), με τους εκπαιδευτικούς όμως του γνωστικού αντικειμένου των μαθηματικών να εφαρμόζουν σε μικρότερο βαθμό παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών (Bol et al., 1998) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς των γλωσσικών μαθημάτων. Τέλος, η εμπλοκή των μαθητών στην αξιολόγηση της πρακτικής εφαρμογής αποτελεί την ολοκλήρωση της διαδικασίας που στοχεύει στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού (2ο τμήμα της εισήγησης).

1. Γιατί είναι σημαντική η διαμορφωτική αξιολόγηση;

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της ποιοτικής διδασκαλίας και τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη βελτίωση του μαθητή. Έχουν αναδειχθεί ποικίλοι παράγοντες που εστιάζουν στα χαρακτηριστικά

της αποτελεσματικής διδασκαλίας δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα σε εκείνες τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετεί εντέλει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να καταστεί αποτελεσματικός. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι και η αξιολόγηση του μαθητή. Πως όμως εννοιολογείται η αξιολόγηση;

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί της διαμορφωτικής αξιολόγησης, οι οποίοι όλοι συγκλίνουν στην παραδοχή ότι πρόκειται για μια αξιολόγηση για τη μάθηση και όχι της μάθησης (Wiliam,2011). Έτσι, σύμφωνα με τους Stiggins & Chappuis (2012, σελ. 3) πρόκειται για μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα, με στόχο τη λήψη αποφάσεων για βελτίωση της διδασκαλίας. Στο ευρωπαϊκό έργο με τίτλο «Προώθηση της Διαμορφωτικής Αξιολόγησης: Από τη Θεωρία στην Πολιτική και την Πράξη (FORMAS)» υποστηρίζεται ότι η διαμορφωτική συνίσταται από δυο κύριες πτυχές που αντίστοιχα διαμορφώνουν και το σκοπό της. Πρώτον, τη διαγνωστική όταν χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό των πλεονεκτημάτων και των αδυναμιών κάθε μαθητή και την παρεμβατική όταν λαμβάνοντας υπόψη ο εκπαιδευτικός τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αναπροσαρμόζει τη διδασκαλία του προκειμένου να επιφέρει βελτίωση στους μαθητές. Για να χαρακτηριστεί μια αξιολόγηση διαμορφωτική πρέπει να ικανοποιούνται και οι δυο πτυχές.

Η αξία της διαμορφωτικής αξιολόγησης ανιχνεύεται ήδη στις πτυχές που διαμορφώνουν τον σκοπό της. Ερευνητικά έχει φανεί ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν την αξιολόγηση με διαμορφωτικό σκοπό είναι πιο αποδοτικοί ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Christoforidou, Kyriakides, Antoniou & Creemers, 2014,·Creemers & Kyriakides, 2008, deJong et al., 2004,·Hattie, 2009,·Hattie & Temperley, 2007,·Klute et al., 2017,·Kyriakides et al., 2021) με τα οφέλη για τους μαθητές να μην είναι μόνο γνωστικά αλλά και μεταγνωστικά (Granberg et al., 2021). Τα οφέλη όμως δεν αφορούν μόνο τους μαθητές αλλά αγγίζουν και τους εκπαιδευτικούς. Αυτό γιατί ο εκπαιδευτικός πληροφορείται για τυχόν παρανοήσεις ή αδυναμίες από μέρους των μαθητών για τη κατάκτηση της νέας γνώσης και μπορεί να παρεμβαίνει βελτιωτικά. Συνάμα, ενημερώνεται και ο ίδιος για τυχόν αδυναμίες που παρουσιάζει η διδασκαλία του. Έτσι, ανατροφοδοτείται η πορεία της διδασκαλίας παρέχοντας πολύτιμη πληροφόρηση στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές για το επίπεδο βελτίωσής της (Popham, 2008). Αυτή η μορφή αξιολόγησης σύμφωνα με την Moon (2005, σελ 232) «*καθορίζει το σημείο από το οποίο ο εκπαιδευτικός αρχίζει τη διδακτική ακολουθία*» λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα γνωστικά επίπεδα των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση δεν σηματοδοτεί το τέλος του μαθήματος αλλά την αρχή για μια καλύτερη διδασκαλία (Tomlinson, 2004).

Η υιοθέτηση αυτής της λογικής λαμβάνει την αξιολόγηση ως αναπόσπαστο και δομικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, παρέχοντας πολύτιμες πληροφορίες σε όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία (μαθητή, εκπαιδευτικό, σχολείο, γονείς) και αναδεικνύοντας την παιδαγωγική αντιμετώπιση του λάθους ως

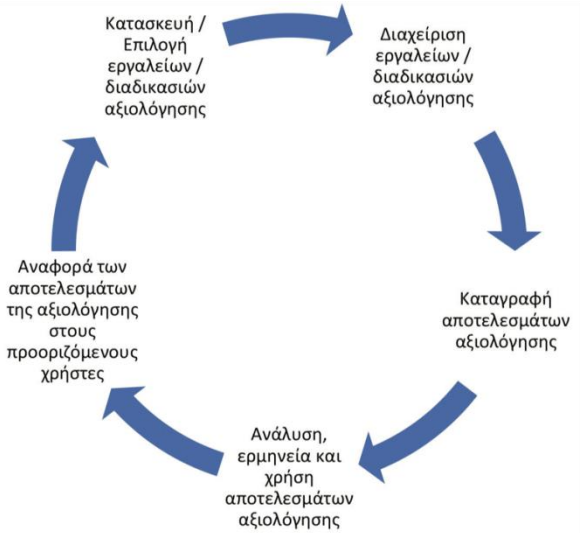
μία ευκαιρία για να αποσαφηνισθούν οι αδυναμίες και παρανοήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών. Βασικό ζητούμενο προκειμένου να λειτουργεί η αξιολόγηση με αυτόν τον τρόπο είναι η δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος που να ενισχύει όλους τους μαθητές να βελτιωθούν, θέτοντας υψηλούς ατομικούς, ρεαλιστικούς στόχους.

2. Θεωρητική πλαισίωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Προκειμένου να εφαρμοστεί η διαμορφωτική αξιολόγηση κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς αξιοποιήθηκε το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο αναπτύχθηκε στο ευρωπαϊκό έργο με τίτλο «Προώθηση της Διαμορφωτικής Αξιολόγησης: Από τη Θεωρία στην Πολιτική και την Πράξη (FORMAS)». Ο κύριος στόχος του ευρωπαϊκού έργου ήταν «να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στη διεξαγωγή αξιολόγησης για διαμορφωτικούς σκοπούς και να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί όσον αφορά την προώθηση των γνωστικών και μετα-γνωστικών μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών».

Έτσι, σε πρώτο επίπεδο η διαδικασία για την πρακτική εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης των μαθητών στηρίχθηκε στις φάσεις που ακολουθούν στο σχήμα 1.

Σχήμα 1: Πλαίσιο για τη μέτρηση των δεξιοτήτωναξιολόγησης των εκπαιδευτικών(πηγή FORMAS)



Οι φάσεις αυτές εμπεριέχονται αναλυτικά στο σχετικό υλικό του έργου που προαναφέρθηκε και αποτέλεσαν τον οδηγό προκειμένου μέσω της αξιολογικής διαδικασίας του εκπαιδευτικού να εφαρμοστεί πρακτικά η αξιολόγηση των μαθητών. Έτσι λοιπόν κατά την 1η φάση στόχος είναι να χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό τα κατάλληλα εργαλεία αξιολόγησης των μαθητών για τη συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων, ενώ η 2η φάση κύριο προσανατολισμό έχει τη διαχείριση αυτών των εργαλείων. Κατά τη 3η φάση τα δεδομένα που προκύπτουν από την αξιολόγηση καταγράφονται με αποτελεσματικό τρόπο, ενώ στην 4η φάση

πραγματοποιείται η ανάλυση, ερμηνεία και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης ώστε να προωθείται η μάθηση των μαθητών. Τέλος στην 5η φάση κοινωνούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στους μαθητές ή/και τους γονείς προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις σχετικές με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών.

Εκτός όμως από τις φάσεις αυτές, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να αποσαφηνίσει ποιες τεχνικές αξιολογήσεις θα χρησιμοποιήσει προκειμένου να χορηγηθεί το αντίστοιχο εργαλείο, αλλά και από ποιους θα γίνεται η αξιολόγηση (εκπαιδευτικό, αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, συν-αξιολόγηση). Για παράδειγμα εάν σκοπεύει να αξιοποιήσει την προφορική αξιολόγηση των μαθητών θα πρέπει να καταλήξει μέσω ποιας/ων μεθόδου/ων θα την αξιολογήσει(π.χ. μέσω προφορικών ερωτήσεων, παρουσίασης κ.ά.). Καλό θα είναι να αξιοποιούνται ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης με διαφορετικούς τρόπους λόγω της πολυδιάστατης φύσης της μάθησης και της αδυναμίας μιας μόνο τεχνικής ή τρόπου να απεικονίσει την πραγματική εικόνα του μαθητή (Bennett, 2011).

Στο συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο όπως έχει ήδη αναφερθεί σχεδιάστηκε για να αποτιμήσει τις αξιολογικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, αξιοποιούνται και οι πέντε διαστάσεις που προέρχονται από το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας των Creemers και Kyriakides (2008). Περισσότερες πληροφορίες για τον ρόλο και την αξιοποίηση των διαστάσεων αυτών υπάρχουν στο σχετικό υλικό του έργου FORMAS. Στην παρούσα εισήγηση δεν θα γίνει αναφορά καθώς δεν περιλαμβάνονται αποτελέσματα από την αξιολόγησή τους.

3. Πρακτική εφαρμογή του θεωρητικού πλαισίου της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Στη συγκεκριμένη εισήγηση είναι ενδιαφέρον να φανεί πως το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο για τη διαμορφωτική αξιολόγηση εφαρμόστηκε στην πράξη. Αυτό γιατί όπως επισημαίνεται από τον Wiliam (2018) είναι απαραίτητο προτού προχωρήσουμε στη περαιτέρω ανάλυση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, αναζητώντας ενδεχομένως την επίδραση που ασκεί στη μαθησιακή εξέλιξη του μαθητή, να δούμε πώς αυτή εφαρμόζεται πρακτικά μέσα στη τάξη από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Να αποτυπωθεί ουσιαστικά ποιες πιθανές δυσκολίες/παρανοήσεις/παραλείψεις προκύπτουν με το πέρασμα από τη θεωρία στην πράξη, Ένα πέρασμα που όπως επισημαίνουν και οι Robinsonet al., (2014) είναι δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς.

Στη λογική αυτή το ανωτέρω θεωρητικό πλαίσιο στην πράξη εφαρμόστηκε ως εξής: Κατά την 1ηφάση εφόσον είχε ήδη αποφασιστεί ότι ο σκοπός της αξιολόγησης είναι διαμορφωτικός λήφθηκαν αποφάσεις σχετικά με το ποιες τεχνικές αξιολογήσεις θα χρησιμοποιούνταν – αξιοποιήθηκε η γραπτή και η προφορική αξιολόγηση, η κατ' οίκον και η ομαδική εργασία-, ποιος θα ήταν ο ρόλος των μαθητών -ενεργός εφόσον θα συμμετείχαν στη διαδικασία της αξιολόγησης τόσο με αυτό- όσο και με ετερο-αξιολόγηση αλλά θα αξιολογούσαν στο τέλος και την όλη διαδικασία που εφάρμοσε ο εκπαιδευτικός-, και ποιος θα ήταν ο τύπος και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων

αξιολόγησης-ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, επιλεγόμενες αλλά και συνθετικής σκέψης.

Κατά τη 2ηφάσηκαθορίστηκε από τον εκπαιδευτικό η σύνδεση της αξιολόγησης με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και ο ρόλος του ίδιου κατά τη διαδικασία εφαρμογής της αξιολόγησης, εάν για παράδειγμα θα ήταν υποστηρικτικός απέναντι στους μαθητές, πώς θα διαχειριζόταν τον χρόνο αποφασίζοντας, ενδεικτικά, εάν θα έδινε σε όλους τους μαθητές τον ίδιο χρόνο κατά την αξιολόγηση κ.ά. Στην ουσία πρόκειται για πρακτικές που αποσαφηνίζει ο εκπαιδευτικός ότι θα ακολουθήσει κατά τη διδακτική του πρακτική έχοντας πάντα στο μυαλό του το διαμορφωτικό σκοπό της αξιολόγησης.

Η 3η φάση αφορούσε την καταγραφή των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Αποφασίστηκε για τις γραπτές δοκιμασίες να αξιοποιηθεί ως εργαλείο, ώστε να εντοπίζονται οι ανάγκες των μαθητών, η τήρηση ηλεκτρονικού φακέλου/αρχείου του κάθε μαθητή (Βλ. σχετικό παράθεμα 1 και 2[35]). Με τον τρόπο αυτό γινόταν συστηματική περιγραφική καταγραφή των μαθησιακώναποτελεσμάτων του κάθε μαθητή πάνω σε συγκεκριμένακριτήριατα οποία αποτελούσαν τους μαθησιακούς στόχους, όπως αυτοί ορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επίσης, ειδικά για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας δημιουργήθηκε ρουμπρίκα αξιολόγησης της παραγωγής λόγου (Βλ. σχετικό παράθεμα 3[36]), η οποία αξιοποιήθηκε από τους ίδιους τους μαθητές τόσο με τη μορφή της αυτό-αξιολόγησης όσο και της ετεροαξιολόγησης. Αντίστοιχα στο μάθημα των αρχαίων είχαν δημιουργηθεί ηλεκτρονικά τεστ αυτοαξιολόγησης. Όσον αφορά τις κατ΄ οίκον εργασίες γινόταν μια ενδεικτική καταγραφή, σημειώνοντας κυρίως τη μη εκπλήρωσή τους ελέγχοντας την επαναληψιμότητα. Εκτός από αυτό, οι κατ΄ οίκον εργασίες αποτελούσαν μια ευκαιρία να φανούν γνωστικές αδυναμίες και παρανοήσεις του μαθητή δίνοντας την κατάλληλη ανατροφοδότηση (feedback) επιχειρώντας συνάμα να διαπιστώσει και ο ίδιος τι θα μπορούσε να κάνει για να βελτιώσει την εργασία του (feedforward). Η διαδικασία αυτή (feedback- feedforward) γινόταν και κατά την προφορική εξέταση. Τέλος, κατά την ομαδική εργασία επιδιωκόταν ο εκπαιδευτικός να ελέγχει τη συνεισφορά όλων στην ολοκλήρωση της ομαδικής εργασίας και να παρουσιάζει ο κάθε ένας το τμήμα που του αναλογούσε ενώπιον όλης της τάξης.

Η σημαντικότητα της 4η φάσης έγκειται στο γεγονός της ανάλυσης, της ερμηνείας και της χρήσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης που προέκυψαν από την προηγούμενη φάση. Ελεγχόταν από τον εκπαιδευτικό για παράδειγμα το μαθησιακό αποτέλεσμα που κάθε φορά είχε επιτευχθεί ή/καιη επαναληψιμότητα κάποιων συμπεριφορών (π.χ. αδυναμία στην κατανόηση κειμένου). Με τον τρόπο αυτό επιτρεπόταν στον εκπαιδευτικό να αναπροσαρμόζει τη διδασκαλία του, δίνοντας για

[35] Τα δείγματα είναι ενδεικτικά, και άλλα κριτήρια προστέθηκαν στη διάρκεια της χρονιάς όταν λόγω ύλης έρχονταν οι μαθητές σε επαφή.

[36] Η ρούμπρικα είναι ενδεικτική και δημιουργήθηκε για τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών. Στην πορεία εφαρμόζοντας την διαπιστωνόταν οι αδυναμίες της και με τη συμμετοχή των μαθητών τροποποιούνταν και προστέθηκαν και άλλα κριτήρια .

παράδειγμα περισσότερο χρόνο σε κάποια γνωστική περιοχή που ορισμένοι μαθητές δεν την είχαν κατακτήσει. Συνάμα, μπορούσε να ανατροφοδοτήσει τεκμηριωμένα τους μαθητές σχετικά με τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (feedback), περνώντας με τον τρόπο αυτό στην 5η φάση. Έτσι, εφόσον τονιζόταν η σημασία της αξιολόγησης, οι μαθητές παρωθούνταν να ερμηνεύσουν οι ίδιοι τη μαθησιακή τους συμπεριφορά, οπότε και αναπτυσσόταν και η μεταγνώση ώστε από κοινού χαρασσόταν η όποια παρέμβαση (feedforward).

Φάνηκε λοιπόν ότι είχαν επιλεγεί ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης, οι οποίες δεν αξιοποιούνταν μόνο από τον εκπαιδευτικό αλλά και τους μαθητές με τη μορφή της αύτο- και έτερο- αξιολόγησης αλλά και της συν-αξιολόγησης όταν γινόταν συζήτηση με το σύνολο των μαθητών και του εκπαιδευτικού.

4. Η φωνή των μαθητών

Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές σύμφωνα με τους Kane και Staiger (2012) λειτουργούν εντός πιο υποκειμενικών πλαισίων αναφοράς, οπότε και είναι δύσκολο να προβούν σε αντικειμενικές αξιολογήσεις, όπως για παράδειγμα του εκπαιδευτικού, στην παρούσα εισήγηση θεωρήθηκαν ως σημαντικοί συνδιαμορφωτές της πρακτικής εφαρμογής της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Σε αυτό συντέλεσε το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς εμπλέκονταν σε διάφορες τεχνικές αξιολόγησης έχοντας εξοικειωθεί με παρόμοιες διαδικασίες. Έτσι, τους φάνηκε ως φυσική διαδικασία η συμμετοχή τους στην αξιολόγηση της όλης διαδικασίας, τονίζοντάς ότι με τον τρόπο αυτό παρέχουν χρήσιμη πληροφόρηση και ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό. Επιχειρήθηκε όμως προκειμένου να καταστούν οι απόψεις των μαθητών κατά το δυνατόν αξιόπιστες, η αποτίμηση να γίνει βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, τα οποία αποτυπώθηκαν μέσω κατάλληλου ερωτηματολογίου. Αυτό είχε σχηματιστεί σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο του FORMAS, όχι όμως για να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές αλλά για να αξιολογήσουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο έργο τις πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούσαν. Μετά από επικοινωνία με τον υπεύθυνο υλοποίησης του έργου, δόθηκε η άδεια να χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο από τους μαθητές κάνοντας βέβαια τις απαραίτητες τροποποιήσεις και προσθήκες.

Έτσι λοιπόν συμπληρώθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς από τους μαθητές ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο βάσει του οποίου ο εκπαιδευτικός ήθελε να διερευνήσει: α. πώς αξιολογούν οι μαθητές τη διαδικασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης που εφαρμόστηκε το τρέχον έτος και β. εάν εντοπίζονται διαφοροποιήσεις στις κρίσεις που εκφράζουν οι μαθητές ανά τμήμα και ανά γνωστικό αντικείμενο.

Συμμετείχαν 26 από τους 28 μαθητές της Α΄ Λυκείου, οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο δυο φορές, μια για το κάθε γνωστικό αντικείμενο. Το ερωτηματολόγιο έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιολογήσουν τις τεχνικές αξιολόγησης που εφάρμοσε ο εκπαιδευτικός στα μαθήματα της νέας και αρχαίας

ελληνικής γλώσσας. Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου με τη μορφή Likert (πεντάβαθμη κλίμακα). Χωριζόταν σε 6 μέρη: γενικές ερωτήσεις για τη διαδικασία της αξιολόγησης που εφάρμοσε ο εκπαιδευτικός, αποτίμηση από τους μαθητές της διαδικασίας της γραπτής αξιολόγησης, της προφορικής αξιολόγησης, των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, της αυτοαξιολόγησης και της καταγραφής και κοινοποίησης των αποτελεσμάτων, ενώ είχε και μια ερώτηση ανοικτού τύπου, στην οποία οι μαθητές σημείωναν γενικές παρατηρήσεις επι της διαδικασίας και προτάσεις βελτίωσης. Ο δείκτης εξωτερικής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου βρέθηκε να είναι ιδιαιτέρως υψηλός (Cronbacha=,91). Για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε τόσο η περιγραφική όσο και η επαγωγική στατιστική ανάλυση μέσω του λογισμικού προγράμματος SPSS, ενώ για την ερώτηση ανοικτού τύπου έγινε ανάλυση περιεχομένου.

Από την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου φάνηκε ότι οι μαθητές εκτιμούσαν κατά 85% ($\overline{X}$=2,85/S.D.=,359) ότι ο ρόλος της αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό είναι σημαντικός όταν εντοπίζει τις ανάγκες των μαθητών/τριών και προγραμματίζει ανάλογα τη διδασκαλία μου, όταν αξιολογεί ο εκπαιδευτικός τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του κατά 76% ($\overline{X}$=2,72/S.D.=,529) και λιγότερ οσημαντικό για να κατατάσσει ο εκπαιδευτικός τους/τις μαθητές/τριες βαθμολογώντας τους/τις (37%, $\overline{X}$=2,22/S.D.=,769).

Αναφορικά με την αποτίμηση της διαδικασίας γραπτής αξιολόγησης των μαθητών ο πίνακας που ακολουθεί (Πίνακας.1) εμπεριέχει τη μέση τιμή και τυπική απόκλιση για την κάθε δήλωση ενώ προκειμένου να συγκριθεί ο μέσος όρος των αξιολογήσεων των μαθητών τόσο μεταξύ των δυο τμημάτων όσο και μεταξύ των δυο γνωστικών αντικειμένων αξιοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t-test.

Πίνακας 1: Περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση σχετικά με τη γραπτή αξιολόγηση

ΓΡΑΠΤΗ ΕΞΕΤΑΣΗ (1= ΠΟΤΕ , 5= ΠΑΝΤΟΤΕ)				
	mean	Std.D	τάξη	μάθημα
Εάν κατά τα διάρκεια της γραπτής αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός εντόπιζε ότι ένας/μία μαθητής/τρια δυσκολευόταν, τότε σας παρείχε βοήθεια;	4,33	1,133	t(52)=,159, p=,874	t(52)= -1,207, p=,233
Κατά τη διάρκεια της χορήγησης της γραπτής αξιολόγησης σημαντικός αριθμός μαθητών/τριών ζητούσε διευκρινίσεις για τις οδηγίες των ασκήσεων;	2,78	1,076	t(52)= -1,215, p=,230	t(52)= , 251, p=,803

Ξέρατε ακριβώς ποιο στόχο εξυπηρετούσε η κάθε άσκηση από την γραπτή εξέταση;	4,09	0,996	t(52)= -,706 p=,483	t(52)= -,956, p=,344
Πιστεύετε ότι το επίπεδο των ασκήσεων των γραπτών δοκιμίων ήταν προσαρμοσμένο στις ικανότητές σας;	4,39	0,787	t(52)= -,650 p=,519	t(52)= -,515, p=,609
Όταν εντόπιζε ο εκπ/κος ότι ένας/μια μαθητής/τρια δυσκολευόταν να κατανοήσει μία άσκηση σας παρείχε διευκρινίσεις;	4,44	0,883	t(52)= ,785 p=,436	t(52)= -1,207, p=,233
Όλοι/ες οι μαθητές/τριες είχατε στη διάθεσή σας τον ίδιο χρόνο για συμπλήρωση ενός γραπτού δοκιμίου;	2,93	1,257	t(52)= -,630 p=,531	t(52)= ,215, p=,831
Οι ασκήσεις/δραστηριότητες σε ένα γραπτό δοκίμιο λάμβαναν υπόψη το περιεχόμενο που καλύφθηκε κατά τη διδασκαλία;	4,57	0,633	t(52)= ,396 p=,694	t(52)= -1,525, p=,133
Όταν εντόπιζε ο εκπ/κος ότι ένας αριθμός μαθητών/τριών της τάξης δεν είχε κατανοήσει μία ερώτηση/δραστηριότητα τότε διέκοπτε και έδινε περαιτέρω διευκρινίσεις σε όλους;	4,61	0,878	t(52)= ,785 p=,436	t(52)= ,462, p=,646
Εξηγούσε ο εκπ/κός με λεπτομέρεια τις οδηγίες κάθε ερώτησης/δραστηριότητας.	4,5	0,795	t(52)= -, 682, p=,498	t(52)= ,170, p=,866
Έδινε ο εκπ/κός γενικές οδηγίες για τη συμπλήρωση της αξιολόγησης.	2,38	0,765	t(52)= ,155, p=,878	t(52)= -, 783, p=,437
Δεν έδινε καμία οδηγία και περίμενε να ξεκινήσετε αμέσως	1,33	0,476	t(52)= ,953, p=,345	t(52)= -1,749, p=,086

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα δεν διαπιστώνεται καμία διαφοροποίηση στη διαδικασία αξιολόγησης που εφάρμοσε ο εκπαιδευτικός είτε συγκρίνοντας τα τμήματα είτε το γνωστικό αντικείμενο.

Όσον αφορά τη διαδικασία προφορικής εξέτασης που ακολούθησε ο εκπαιδευτικός, οι μαθητές εξέφρασαν την κάτωθι αξιολόγηση (Πίνακας 2):

Πίνακας 2: Περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση σχετικά με τη προφορική αξιολόγηση

ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΞΕΤΑΣΗ (1= ΠΟΤΕ , 5= ΠΑΝΤΟΤΕ)				
	mean	Std.D	τάξη	μάθημα
Σας αξιολογούσε ο εκπ/κός προφορικά κατά τη διάρκεια συζήτησης στην τάξη;	4,06	1,106	t(52)= ,846 p=,401	t(52)= -,122, p=,903
Σας αξιολογούσε προφορικά μετά από προγραμματισμό και εν γνώσει σας;	2,33	1,046	t(52)= 1,170, p=,083	t(52)= ,258, p=,798
Εκτιμάτε ότι λάμβανε ο εκπ/κός υπόψη τη γλωσσική επάρκεια του/της μαθητή/τριας όταν σας υπέβαλε μία ερώτηση;	4,57	0,662	t(52)= ,790, p=,433	t(52)= -1,896, p=,064
Ολοι οι μαθητές/τριες είχατε τον ίδιο χρόνο στην διάθεσή σας για να απαντήσετε στην προφορική ερώτηση που σας υπέβαλε ο εκπ/κός;	2,22	1,093	t(52)= -1,053, p=,297	t(52)= ,953, p=,345
Εκτιμάτε ότι προσάρμοζε ο εκπ/κός το βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων βάσει των ικανοτήτων σας ;	4,61	0,596	t(52)= -,050, p=,960	t(52)= -,226, p=,822
Εκτιμάτε ότι σας αξιολογούσε προφορικά για να διαπιστώσει το βαθμό στον οποίο ήσασταν ικανοί/ες να επικοινωνήσετε τη γνώση και εάν την είχατε κατανοήσει;	4,6	0,599	t(51)= 1,435, p=,157	t(51)=- ,137, p=,892
Οταν ένας/μία μαθητής/τρια δυσκολευόταν να απαντήσει σε μια προφορική ερώτηση τότε:επαναδιατύπωνε την ερώτηση	4,64	0,623	t(51)= 2,239, p=,032	t(51)= ,140, p=,889
έδινε επιπλέον στοιχεία	4,68	0,581	t(51)= -,479, p=,634	t(51)= 2,293, p=,0,26
ζητούσε από τα άλλα παιδιά να δώσουν την απάντηση	2,63	1,033	t(52)= 2,293, p=,026	t(52)= 1,435, p=,157

Βάσει του ανωτέρου πίνακα σημειώνονται κάποιες διαφοροποιήσεις στις εκτιμήσεις των μαθητών για την αξιολογική διαδικασία που εφάρμοσε ο εκπαιδευτικός σε σχέση τόσο με το τμήμα όσο και με το γνωστικό αντικείμενο.

Ο πίνακας που ακολουθεί (Πίνακας 3) εμπεριέχει την αποτίμηση των μαθητών για τη διαδικασία της εκτέλεσης δραστηριοτήτων. Αυτή αφορά κάθε δραστηριότητα/άσκηση/εργασία που απαιτούσε από τους/τις μαθητές/τριες να επιδείξουν μία δεξιότητα π.χ. σύνταξη κειμένου, ανάλυση πηγών, διαθεματική εργασία.

Πίνακας 3: Περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση σχετικά με τη αξιολόγηση εκτέλεσης εργασίας

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΤΕΛΕΣΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ (1= ΠΟΤΕ , 5= ΠΑΝΤΟΤΕ)				
	mean	Std.D	τάξη	μάθημα
Κατά τη διάρκεια του μαθήματος παρατηρούσα πώς εκτελούσατε μία δραστηριότητα για να ελέγξω τις δεξιότητές σας (π.χ. εάν ξέρετε να κάνετε ανάλυση πηγών ή σύνταξη κειμένου).	4,39	0,763	t(52)= ,394, p=,696	t(52)= ,177, p=,860
Σας ζητούσα να μου εξηγήσετε τη διαδικασία που ακολουθήσατε για να επιλύσετε μια άσκηση;	4,13	0,825	t(52)= 1,458, p=,151	t(52)= ,491, p=,625
Όταν σας έβαζα ομαδικές δραστηριότητες με ενδιέφερε να δω τη συνεισφορά του καθενός	4,46	0,905	t(52)= ,309, p=,758	t(52)= 1,053, p=,297
Όταν σας έβαζα ομαδικές δραστηριότητες με ενδιέφερε το τελικό αποτέλεσμα	3,96	1,063	t(52)= 3,039, p=,004	t(52)= -, 508, p=,613

Ακολουθεί η άποψη των μαθητών για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης που εφάρμοσε ο εκπαιδευτικός (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση σχετικά με την αυτοαξιολόγηση

ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ (1= ΠΟΤΕ , 5= ΠΑΝΤΟΤΕ)				
	mean	Std.D	τάξη	μάθημα
Σας βοηθούσαν αυτές ώστε να εντοπίσετε τις αδυναμίες σας αλλά και τα δυνατά σημεία σας	4,44	0,769	t(52)= ,195, p=,846	t(52)= ,351, p=,727

Λαμβάνατε υπόψη τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης σας ώστε να βελτιώνεστε σταθερά	4,54	0,719	t(52)= -, 014, p=,989	t(52)= -, 945, p=,349
Συζητούσατε μαζί με τον εκπ/κό τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης σας	4,02	1,019	t(52)= 2,061, p=,044	t(52)= ,398, p=,693
Σας παρείχε συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης για να εφαρμόσετε στην αυτο-αξιολόγηση.	4,63	0,681	t(52)= ,147, p=,884	t(52)= 1,204, p=,234
Παρείχε κλίμακες διαβαθμισμένων κριτήριων (ρουμπρίκες) /λίστες για την αυτο-αξιολόγηση.	3,13	1,388	t(52)= -,512, p=,611	t(52)= 4,451, p=,000

Τέλος, καταγράφονται στο παρακάτω πίνακα (Πίνακας .5) τα αποτελέσματα από το τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου που σχετίζεται με την καταγραφή και κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Πίνακας 5: Περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση σχετικά με τη καταγραφή και κοινοποίηση αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΑΣ (1= ΠΟΤΕ , 5= ΠΑΝΤΟΤΕ)				
Οι γραπτές αξιολογήσεις (διαγωνίσματα) σας επιστρέφονταν αναγράφοντας ή συζητώντας μαζί σας :				
	mean	Std.D	τάξη	μάθημα
Αριθμητική κλίμακα (π.χ. 0-100)	4,04	0,868	t(52)= 1,250, p=,217	t(52)= ,311, p=,757
Γενικά σχόλια (π.χ. Πολύ καλά, Χρειάζεται προσπάθεια)2	2,19	1,029	t(52)= 1,010, p=,317	t(52)= -,525, p=,602
Συγκεκριμένα σχόλια για αδυναμίες που διαφάνηκαν	4,7	0,633	t(52)= -2,086, p=,042	t(52)= -,426, p=,672
Συζητούσε ο εκπ/κός προσωπικά με κάθε μαθητή για τα αποτελέσματα της αξιολόγησής του.	4,44	0,883	t(52)= 1,418, p=,162	t(52)= ,306, p=,761
Όταν σας ενημέρωνε ο εκπ/κόςγια τα αποτελέσματα της αξιολόγησής σας, σας επισήμαινε τι μπορείτε να κάνετε για να βελτιωθείτε	4,72	0,627	t(52)= -,965, p=,339	t(52)= -1,087, p=,282
Αξιολογούσε τις κατ' οίκον εργασίες	4,43	0,903	t(52)= ,321, p=,749	t(52)= 1,056, p=,296

Σας έδινε ανατροφοδότηση για τις κατά οίκον εργασίες	4,56	0,744	t(52)= -2,137, p=,038	t(52)= -1,100, p=,277
Έδινε σε όλους τις ίδιες κατ΄οίκον εργασίες	4,76	0,581	t(52)= -1,061, p=,294	t(52)= 1,668, p=,104
Η ενημέρωση που σας παρείχε μέσω της καταγραφής των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης σας (αρχείο καταγραφής) σας βοηθούσε να καταλάβετε τις αδυναμίες σας	4,74	0,757	t(52)= 1,512, p=,140	t(52)= -,716, p=,477
Η ενημέρωση που σας παρείχα μέσω της καταγραφής των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης σας (αρχείο καταγραφής) σας βοηθούσε να καταλάβετε τα δυνατά σας σημεία	4,46	1,094	t(52)= 2,281, p=,029	t(52)= ,370, p=,713
Το αρχικό διαγνωστικό διαγώνισμα σας έδωσε πληροφορίες σχετικά με τις γνωστικές σας αδυναμίες αλλά και τις δυνατότητες σας;	4,46	0,905	t(52)= -,587, p=,560	t(52)= 1,682, p=,099
Θεωρείτε ότι καλό θα ήταν να συμβαίνει διαγνωστική εξέταση σε όλα τα μαθήματα;	4,04	1,345	t(52)= -,611, p=,544	t(52)= 1,219, p=,228
Στο τέλος της χρονιάς είχατε με αιτιολογημένη εικόνα του γνωστικού σας επιπέδου στα συγκεκριμένα μαθήματα;	4,69	0,696	t(52)= 1,482, p=,147	t(52)= ,583, p=,562

5. Συζήτηση

Η συγκεκριμένη εισήγηση καλύπτει δυο στόχους. Ο πρώτος σχετίζεται με την παρουσίαση της πρακτικής εφαρμογής της διαμορφωτικής αξιολόγησης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό και ο δεύτερος αφορά την αξιολόγηση αυτής της διαδικασίας από τους ίδιους τους μαθητές.

Ειδικότερα, σε επίπεδο ρητορικής η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια ως σημαντική διδακτική πρακτική με οφέλη που αγγίζουν όχι μόνο το μαθητή αλλά και τον εκπαιδευτικό που την εφαρμόζει. Διαπιστώνεται όμως δυσκολία από μέρους των εκπαιδευτικών ώστε να περάσουν από το επίπεδο της θεωρίας στην πρακτική εφαρμογή (Veugen et al., 2021), ακόμη και σε χώρες που για αρκετά χρόνια έχει υιοθετηθεί ως επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (Yan & Brown, 2021).Αυτό γιατί δεν αρκεί η μελέτη ενός εγχειρίδιου ή η παρακολούθηση ενός σεμιναρίου ώστε να εφαρμοστεί στην πράξη. Οπότε, για τη παρούσα πρακτική εφαρμογή προκειμένου ο εκπαιδευτικός να συλλέξει στοιχεία για το αν κινείται προς της σωστή κατεύθυνση της διαμορφωτικής αξιολόγησης επέλεξε αφενός να εκφράσει αναστοχαστικά τις δυσκολίες και προκλήσεις που αντιμετώπισε αφετέρου

να εμπλέξει τους μαθητές, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να διατυπώσουν τη γνώμη τους.

Από την επιλογή αυτή προέκυψαν κάποιες διαπιστώσεις: αρχικά, οι ίδιοι οι μαθητές απέκτησαν ενεργό ρόλο στην όλη διαδικασία, εμπλεκόμενοι σε ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης αναγνωρίζοντας τις αδυναμίες τους αλλά και τα δυνατά τους σημεία. Αυτό φάνηκε και από την ανάλυση περιεχομένου της ανοικτής ερώτησης καθώς ενδεικτικά ανέφεραν ότι «*γνωρίζαμε κάθε στιγμή τι ακριβώς ζητούσε ο καθηγητής και σε ποιο ποσοστό εμείς ανταποκρινόμασταν*» ενώ άλλος μαθητής ανέφερε «*ότι εμένα μου άρεσαν πολύ οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης αλλά και όταν αξιολογούσα τους συμμαθητές μου γιατί μπορούσα να βλέπω και την οπτική των άλλων και τον τρόπο που έγραφαν παίρνοντας ιδέες*».

Αντιλήφθηκαν την παιδαγωγική αξιοποίηση του λάθους κατά τη μαθησιακή διαδικασία εκτιμώντας ότι αυτό λειτουργεί ως ευκαιρία βελτίωσης και όχι με τιμωρητική διάθεση και χαρακτηρισμού της επίδοσής τους (Hattie & Timperley, 2007).Ενδεικτικά μαθήτρια αναφέρει ότι «*δεν ντρεπόμουν να πω κάτι λάθος γιατί ήξερα ότι η καθηγήτριά μου δεν θα με βαθμολογούσε αρνητικά*».Μπόρεσαν έτσι να αυτορρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους, όφελος που έχει αναδειχθεί και από την έρευνα των Granberg et al. (2021), καθώς γνώριζαν τεκμηριωμένα σε ποιο σημείο γνωστικά βρίσκονταν, ποιο ήταν το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα αλλά και με ποιον τρόπο θα οδηγούνταν σε αυτό.

Από την πλευρά του εκπαιδευτικού τα οφέλη από την αξιολόγηση των μαθητών ήταν πολλαπλά. Ανατροφοδοτήθηκε για αυτή την πιλοτική διαδικασία εντοπίζοντας τις αδυναμίες αλλά και τα δυνατά της σημεία. Για παράδειγμα αναδείχθηκε ως αδυναμία η διάθεση του χρόνου στους μαθητές που ήταν ίδια για όλους και για την προφορική αξιολόγηση αλλά και για την γραπτή, παραβλέποντας με αυτό τον τρόπο τις ανάγκες των μαθητών. Παρόλα αυτά από την ανάλυση του ερωτηματολογίου διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές αξιολόγησαν θετικά την πρακτική αυτή της διδασκαλίας σημειώνοντας μάλιστα τη δυνατότητα που τους έδινε να συνεργάζονται και να επικοινωνούν τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και μεταξύ τους.

Ως δυσκολία από τη πλευρά του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να αναφερθεί ότι η διαδικασία της ενημέρωσης του αρχείου/φακέλου για τον κάθε μαθητή απαιτούσε χρόνο. Χρόνο απαιτούσε και η εκμάθηση των μαθητών στη χρήση και παιδαγωγική αξιοποίηση της ρουμπρίκας αξιολόγησης της παραγωγής λόγου, δυσκολία που έχει φανεί και από έρευνα των English et al. (2022). Τα οφέλη όμως των μαθητών εκτιμήθηκαν σημαντικά παραβλέποντας τις όποιες δυσκολίες καθώς αποέρευνες επιβεβαιώνεται ότι η χρήση ρουμπρικών αξιολόγησης καλλιεργεί δεξιότητες αξιολόγησης στους μαθητές (English et al., 2022), ενισχύει την αυτορρύθμιση (Panadero et al., 2019) και την αποτελεσματικότητα (Smit et al., 2017) ενώ φαίνονται πλέον με διαύγεια τα κριτήρια βάσει των οποίων αξιολογείται το μαθησιακό αποτέλεσμα (Panadero et al., 2019).

Παρά το γεγονός ότι οι εκτιμήσεις των μαθητών ήταν θετικές ως προς τη διαδικασία που εφαρμόστηκε, προέκυψαν κάποιες διαφοροποιήσεις και ανά τμήμα και ανά γνωστικό αντικείμενο. Έτσι λοιπόν, ως προς το τμήμα φάνηκε ότι στο πρώτο ο εκπαιδευτικός ήταν πιο υποστηρικτικός κατά την προφορική εξέταση δίνοντας επιπλέον στοιχεία όταν οι μαθητές αδυνατούσαν να απαντήσουν ή/και επαναδιατυπώνοντας την ερώτηση συγκριτικά με το δεύτερο. Αντίστοιχα κατά την εκτέλεση των ομαδικών δραστηριοτήτων φαίνεται ότι στο πρώτο τμήμα εστίαζε περισσότερο στο τελικό αποτέλεσμα σε σχέση με το δεύτερο. Επιπλέον, φάνηκε ότι ο εκπαιδευτικός κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συζητούσε περισσότερο τα αποτελέσματα με τους μαθητές στο πρώτο τμήμα από ότι στο δεύτερο, ενώ στο δεύτερο τμήμα ήταν πιο ανατροφοδοτικός στις κατ΄ οίκον εργασίες και στις γραπτές δοκιμασίες. Προκειμένου όμως να καταλήξει κάποιος σε ασφαλή συμπεράσματα θα πρέπει να έχει συγκεντρώσει περισσότερες πληροφορίες για παράγοντες που σχετίζονται με το μαθητικό δυναμικό του κάθε τμήματος βάσει των οποίων ο εκπαιδευτικός προσάρμοζε τη συμπεριφορά του.

Το ίδιο ισχύει και για τις διαφορές που προέκυψαν κατά τη διαδικασία εφαρμογής της αξιολόγησης στα δυο γνωστικά αντικείμενα. Έτσι, προέκυψε ότι στα αρχαία ελληνικά ο εκπαιδευτικός κατά την προφορική εξέταση έδινε επιπλέον στοιχεία όταν οι μαθητές δυσκολεύονταν να απαντήσουν και παρείχε περισσότερες ασκήσεις αυτοαξιολόγησης από ότι στα νέα ελληνικά.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι ο εκπαιδευτικός μέσω της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής είχε πιο σαφή εικόνα της εξελικτικής πορείας των μαθητών του αλλά και εν γένει της μαθησιακής διαδικασίας, στοιχεία που τον βοηθούσαν να αναπροσαρμόζει τη διδασκαλία του προς όφελος των μαθητών. Ενώ και οι μαθητές ωφελήθηκαν πολλαπλώς. Βασικοί περιορισμοί της παρούσας εισήγησης αποτελεί το δείγμα των μαθητών αλλά και η απουσία κάποιου εξωτερικού αξιολογητή. Τέλος, σε μελλοντική φάση θεωρείται ιδιαιτέρως σημαντικό μέσω περαιτέρω ανάλυσης των δεδομένων του ερωτηματολογίου να γίνει εστίαση στις πέντε διαστάσεις που περιλαμβάνονται στο έργο FORMAS, ώστε να αποτιμηθούν πιο διεξοδικά οι αξιολογικές ικανότητες του εκπαιδευτικού.

Θα ήταν παράλειψη εάν δεν προτάσσονταν εισηγήσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε η διαμορφωτική αξιολόγηση να τεθεί σε σωστό πλαίσιο αναφοράς και η μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη να γίνεται πιο ομαλά και εστιασμένα. Έτσι, η στήριξη που θα προσφερθεί στον εκπαιδευτικό θα πρέπει να είναι συνεχής και εξειδικευμένη (Yan, etal., 2022). Αυτό γιατί χρειάζεται χρόνο και επαγγελματική υποστήριξη (Gotwals&Cisterna, 2022). Σε ένα πρώτο επίπεδο ομάδα επιστημόνων έχοντας την απαραίτητη τεχνογνωσία είναι απαραίτητο να ανιχνεύσει τις αξιολογικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και στη συνέχεια αφού τοποθετηθούν σε αναπτυξιακά αξιολογικά στάδια (Christoforidouetal., 2014), μέσω συστηματικού, διαφοροποιημένου και με χρονική συνέχεια και συνέπεια πλάνου επαγγελματικής

ανάπτυξης των εκπαιδευτικών να αρχίσει να αποδομείται η προηγούμενη εμπειρία και διδακτική πρακτική και να αναδομείται η νέα φιλοσοφία.

Βιβλιογραφία

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. Assessment in Education: *Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678.

Bol, L., Stephenson, P. L., O'connell, A. A., & Nunnery, J. A. (1998). Influence of experience, grade level, and subject area on teachers' assessment practices. *The Journal of Educational Research,* 91(6), 323e330. https://doi.org/10.1080/00220679809597562.

Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B. P. M. (2014). Searching for stages of teacher skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation,* 40, 1–11.

Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of Educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools.* London and New York: Routledge

De Jong, R., Weaterghof, K.L., & Kruiter, J.H.,(2004). Empirical evidence of the 1st comprehensive model of school effectiveness: A multilevel study in mathematics in year of junior general education in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement,15(1),*3-31.

DeLuca, C., & Bellara, A. (2013). The current state of assessment education: Aligning policy, standards, and teacher education curriculum. *Journal of Teacher Education,* 64(4), 356e372.

English, N., Robertson, P., Gillis, S., & Graham, L. (2022). Rubrics and formative assessment in K-12 education: A scoping review of literature. *International Journal of Educational Research,* 113, 1-15. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101964.

Gotwals, A.W. & Cisterna, D.(2022). Formative assessment practice progressions for teacher preparation: A framework and illustrative case. *Teaching and Teacher Education,* 110, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103601.

Granberg, C., Torulf Palm, T., & Palmberg, B. (2021). A case study of a formative assessment practice and the effects on students' self-regulated learning. *Studies inEducational Evaluation,* 68, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100955.

Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research,* 77(1), 81– 112. doi:10.3102/003465430298487.

Ευρωπαϊκό ΠρόγραμμαErasmus + ΚΑ3 με τίτλο «*Προώθηση της Διαμορφωτικής Αξιολόγησης του Μαθητή: Από τη Θεωρία στην Πολιτική και Πρακτική – Promoting*

Formative Assessment: From Theory to Policy and Practice (FORMAS)». Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικού.

Kane, T. J. &Staiger, D. O. (2012). *Gathering feedback for teaching: Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.

Klute, M., Apthorp, H., Harlacher, J., &Reale, M. (2017). *Formative assessment and elementary school student academic achievement: A review of the evidence*. epartment of Education, Institute of Education Sciences.

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Panayiotou, A., & Charalambous, E. (2021).

Quality and Equity in Education: Revisiting Theory and Research on Educational Effectiveness and Improvement. New York: Routledge.

Moon, T. (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory Into Practice*, 44(3), 226-233.

Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. M. (2019). Using Formative.

Assessment to Influence Self- and Co-Regulated Learning: The Role of Evaluative Judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 535–557.

Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. VA: ASCD.

Robinson, J., Myran, S., Strauss, R., & Reed, W. (2014). The impact of an alternative professional development model on teacher practices in formative assessment and student learning. *Teacher Development*, 18(2), 141–162. https://doi.org/10.1080/13664530.2014.900516.

Schildkamp, K., van der Kleij, F.M., Heitink, M.C., Kippers,W.B., & Veldkamp, B.P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research, 103, 1-16.* https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602.

Smit, R., Bachmann, P., Blum, V., Birri, T., & Hess, K. (2017). Effects of a rubric for mathematical reasoning on teaching and learning in primary school. *Instructional Science,* 45(5), 603–622. https://doi.org/10.1007/s11251-017-9416-2.

Stiggins, R.J. & Chappuis,J. (2012). *Introduction to Student-Involved Assessment FOR Learning*, 6th Edition. Pearson.

Tomlinson, C. A., (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Εκδόσεις Γρήγορη: Αθήνα.

Veugen, M.J., Gulikers, J.T.M., & denBrok, P. (2021). We agree on what we see: Teacher and student perceptions of formative assessment practice. *Studies in Educational Evaluation,* 70, 1-14. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101027.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning. *Studies in Education Evaluation*, 37(1), 3-14.

Wiliam, D. (2018). *Formative assessment: Confusions, clarifications & prospects for Consensus.* United Kingdom: Oxford. https://www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Presentations.html.

Wylie, E. C., & Lyon, C. J. (2015). The fidelity of formative assessment implementation: Issues of breadth and quality. *Assessment in Education: Principles, Policy&Practice*, 22(1), 140-160.

Yan, Z., & Brown, G. T. L. (2021). Assessment for learning in the Hong Kong assessment reform: A case of policy borrowing. *Studies In Educational Evaluation*, 68, 100985. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.100985.

Yan, Z., Chiu, M.M., & Keung Cheng, E., C. (2022). Predicting teachers' formative assessment practices: Teacher personal and contextual factors. *Teaching and Teacher Education*, 114, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103718.

Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342.

Παράθεμα

Ατομικό αρχείο/φάκελος μαθητή στο μάθημα των Νέων Ελληνικών

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΔΟΚΙΜΙΟ		**1η καταγραφή**		**2η καταγραφή**	
Α. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ		Α. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ		Α. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ	
Α1α.	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ				
Α1Β	ΔΕΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΕ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ ΚΑΙ Η ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΤΟΥ ΔΕΝ ΗΤΑΝ ΣΤΟΧΕΥΜΕΝΗ/ ΑΝΑΦΕΡΟΤΑΝ ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟ ΘΕΜΑ		ΚΑΤΑΝΟΕΙ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ ΑΛΛΑ ΑΠΑΝΤΑ ΓΕΝΙΚΑ ΧΩΡΙΣ ΝΑ ΑΙΤΙΟΛΟΓΕΙ		ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΕΤΑΙ ΠΛΕΟΝ ΣΤΙΣ ΑΠΙΑΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ / ΕΧΕΙ ΒΕΛΤΙΩΣΕΙ ΤΗΝ ΕΚΤΑΣΗ
Α2.	ΕΝΩ ΦΑΙΝΕΤΑΙ ΟΤΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΕ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ ΔΕΝ ΜΠΟΡΟΥΣΕ ΝΑ ΑΝΤΟΠΙΣΕΙ ΤΑ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΣΗΜΕΙΑ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΕ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ ΑΛΛΑ Η ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΗΤΑΝ ΜΙΚΡΗ ΣΕ ΕΚΤΑΣΗ ΚΑΙ ΟΧΙ ΕΠΑΡΚΩΣ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΜΕΝΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ ΑΛΛΑ ΕΜΦΑΝΙΖΕΙ ΚΑΠΟΙΑ ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΕ ΣΥΝΘΕΤΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
Β. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ		Β. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ		Β. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	
Β1. ΚΥΡΙΟΛΕΚΤΙΚΗ ΣΗΜΑΣΙΑ	ΜΗ ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ				ΕΞΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΝΑ ΜΠΕΡΔΕΥΕΤΑΙ ΣΤΗ ΚΥΡΙΟΛΕΚΤΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ

Β1. ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΗ ΣΗΜΑΣΙΑ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ				ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ
Β2. ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ	ΜΗ ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ/ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΛΛΕΙΜΜΑ	Β2. ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ	ΜΗ ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ	Β2. ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ	ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ/ ΜΠΕΡΔΕΥΕΤΑΙ ΣΕ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ (ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΕ ΑΙΤΙΟ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ)
ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΡΟΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	ΜΗ ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ/ ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ	ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΡΟΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	ΜΗ ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ/ ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ	ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΡΟΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	ΕΠΙΧΕΙΡΕΙ ΝΑ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΕΙ ΑΚΟΜΗ ΟΜΩΣ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΚΑΘΩΣ ΕΣΤΙΑΖΕΙ ΣΕ ΓΕΝΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ
Β3. ΔΟΜΙΚΑ ΜΕΡΗ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ	ΜΗ ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ/ ΔΕΝ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΕΤΑΙ ΤΗ ΔΟΜΗ/ ΓΡΑΦΕΙ ΧΩΡΙΣ ΚΑΠΟΙΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΤΡΟΠΟ/ΠΑΡΑΘΕΤΕΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ	Β3. ΔΟΜΙΚΑ ΜΕΡΗ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ	ΑΡΧΙΖΕΙ ΝΑ ΤΑ ΞΕΧΩΡΙΖΕΙ	Β3. ΔΟΜΙΚΑ ΜΕΡΗ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ	ΜΠΟΡΕΙ ΠΛΕΟΝ ΕΥΚΟΛΑ ΝΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΕΙ ΤΗ ΔΟΜΗ ΣΕ ΜΙΑ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟ
Γ. ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ		Γ. ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ		Γ. ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ	
Γ1. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΤΙΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΕΙ ΑΛΛΑ ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ	Γ1. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	ΤΙΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΕΙ/ ΑΙΤΙΟΛΟΓΕΙ ΤΗ ΣΥΝΤΑΚΤΙ	Γ1. ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΣΥΝΤΑΞΗ	ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΤΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΕΙ / ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΤΑΙ ΣΤΗ ΜΕΤΑΤΡΟΠΗ ΑΠΟ

	ΕΝΤΟΠΙΣΕΙ ΤΗ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΘΕΣΗ		ΚΗ ΘΕΣΗ ΑΛΛΑ ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΕΙ ΠΟΙΟΣ ΈΙΝΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ		ΤΗΝΠΑΘΗΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ/ ΔΕΝ ΚΑΤΑΝΟΕΙ ΟΜΩΣ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΠΩΣ ΑΞΙΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ
Δ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ		Δ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ		Δ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ	
Δ1. ΣΥΝΩΝΥΜΕΣ /ΑΝΤΩΝΥΜΕΣ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ	Δ1. ΣΥΝΩΝΥΜΕΣ /ΑΝΤΩΝΥΜΕΣ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ	Δ1. ΣΥΝΩΝΥΜΕΣ /ΑΝΤΩΝΥΜΕΣ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ ΕΝΤΟΠΙΖΕΤΑΙ ΚΑΠΟΙΑ ΑΣΤΟΧΙΑ ΣΕ ΠΙΟ ΔΥΣΚΟΛΕΣ ΛΕΞΕΙΣ
Δ.2 ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΣΗΜΕΙΟΥ ΣΤΙΞΗΣ	ΤΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΕΙ ΑΛΛΑ ΔΕΝ ΤΟ ΑΙΤΙΟΛΟΓΕΙ ΣΩΣΤΑ ΓΙΑ ΠΟΙΟ ΛΟΓΟ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ	Δ.2 ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΣΗΜΕΙΟΥ ΣΤΙΞΗΣ	ΤΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΕΙ ΚΑΙ ΠΛΕΟΝ ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΤΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ	Δ.2 ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΣΗΜΕΙΟΥ ΣΤΙΞΗΣ	ΕΙΝΑΙ ΠΛΕΟΝ ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ
Ε. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ		Ε. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ		Ε. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ:		ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ:		ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ:	
ΠΑΡΑΒΙΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ		ΓΛΩΣΣΑ		ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ	ΚΑΤΑΝΟΕΙ ΑΠΟΛΥΤΑ ΤΗ ΒΑΣΙΚΗ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΑΠΟΔΙΔΕΙ ΕΥΣΤΟΧΑ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ

ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΑ ΒΑΣΙΚΟΤΕΡΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ	ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΤΑ ΒΑΣΙΚΟΤΕΡΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ	Α ΕΡΩΤΗΜΑ	ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΙΤΙΟΛΟΓΟΥΝ ΕΠΑΡΚΩΣ ΤΗ ΘΕΣΗ ΤΗΣ	Α ΕΡΩΤΗΜΑ	ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΙΤΙΟΛΟΓΟΥΝ ΕΠΑΡΚΩΣ ΤΗ ΘΕΣΗ ΤΗΣ
ΜΕΤΡΑ	ΠΡΟΤΕΙΝΕΙ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ ΜΕΤΡΑ	Β ΕΡΩΤΗΜΑ	ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΔΕΝ ΤΑ ΑΙΤΙΟΛΟΓΕΙ ΣΩΣΤΑ	Β ΕΡΩΤΗΜΑ	ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΙΤΙΟΛΟΓΟΥΝ ΕΠΑΡΚΩΣ ΤΗ ΘΕΣΗ ΤΗΣ
ΕΚΤΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ	ΕΚΤΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ	ΕΚΤΑΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ
ΔΟΜΗ :		ΔΟΜΗ :		ΔΟΜΗ :	
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	ΔΕΝ ΑΞΙΟΠΟΙΕΙ ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ/ ΔΕΝ ΜΕΤΑΒΑΙΝΕΙ ΟΜΑΛΑ ΣΤΟ Α΄ΕΡΩΤΗΜΑ	ΠΡΟΛΟΓΟΣ	ΑΠΟΥΣΙΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ / ΔΕΝ ΑΞΙΟΠΟΙΕΙ ΤΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ /ΜΙΚΡΗ ΕΚΤΑΣΗ	ΠΡΟΛΟΓΟΣ	ΑΡΧΙΖΕΙ ΝΑ ΑΞΙΟΠΟΙΕΙ ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ/ ΓΡΑΦΕΙ ΌΜΩΣ ΓΕΝΙΚΑ ΠΑΡΑΒΛΕΠΟΝΤΑΣ ΌΤΙ ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟ ΕΙΔΟΣ ΑΥΤΉ ΤΗ ΦΟΡΑ ΈΙΝΑΙ ΕΠΙΣΤΟΛΉ
ΣΥΝΟΧΗ	ΑΠΟΤΟΜΕΣ ΜΕΤΑΒΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΥΣΙΑ ΛΕΞΩΝ ΣΥΝΟΧΗΣ	ΣΥΝΟΧΗ	ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ ΛΕΞΕΙΣ ΣΥΝΟΧΗΣ ΑΛΛΑ ΤΙΣ ΤΕΤΡΙΜΜΕΝΕΣ	ΣΥΝΟΧΗ	ΚΑΤΑΝΟΕΙ ΠΛΕΟΝ ΤΗ ΣΥΝΟΧΗ ΤΟΣΟ ΕΝΤΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ ΟΣΟ ΚΑΙ ΜΕΤΑΞΥ ΠΑΡΑΓΡΑΦΩΝ /ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΣ

					ΤΕΤΡΙΜΜΕΝΩΝ ΛΕΞΩΝ (ΕΠΙΣΗΣ, ΑΚΟΜΗ)
ΔΟΜΗ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ	ΠΑΡΑΘΕΤΕΙ ΠΟΛΛΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ / ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΜΕΓΑΛΩΝ ΠΑΡΑΓΡΑΦΩΝ	ΔΟΜΗ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ	ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ Η ΔΟΜΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΡΦΩΝ ΣΤΟ Α΄ΕΡΩΤΗΜΑ / ΣΤΟ Β ΕΡΩΤΗΜΑ ΔΙΑΠΙΣΤΩΝΕΤΑΙ ΧΡΗΣΗ ΠΟΛΛΩΝ Θ.Κ. ΣΕ ΜΙΑ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟ	ΔΟΜΗ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥ	ΕΦΑΡΜΟΖΕΙ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ
ΜΟΡΦΗ ΑΡΘΡΟΥ	ΔΕΝ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΕΤΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΥ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΥ ΕΙΔΟΥΣ (ΑΠΟΥΣΙΑ ΤΙΤΛΟΥ, ΕΠΙΚΑΙΡΙΚΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ)	ΜΟΡΦΗ ΑΡΘΡΟΥ	ΜΗ ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ / ΕΧΕΙ ΠΡΟΣΘΕΣΕΙ ΜΟΝΟ ΤΙΤΛΟ	ΜΟΡΦΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗΣ	ΔΕΝ ΕΦΑΡΜΟΣΕ ΑΛΛΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΥ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΥ ΕΙΔΟΥΣ ΠΑΡΑ ΜΟΝΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΦΩΝΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΦΩΝΗΣΗ
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	ΟΜΑΛΟ ΚΛΕΙΣΙΜΟ	ΕΠΙΛΟΓΟΣ	ΟΜΑΛΟ ΚΑΙ ΑΙΣΙΟΔΟΞΟ ΚΛΕΙΣΙΜΟ	ΕΠΙΛΟΓΟΣ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ
ΕΚΦΡΑΣΗ :		ΕΚΦΡΑΣΗ :		ΕΚΦΡΑΣΗ :	
ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΩΣΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	ΕΧΕΙ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΕΙ ΤΗΝ	ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΩΣΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	ΜΗ ΚΑΤΑΛΛΗ	ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΩΣΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑ Σ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ

	ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΓΛΩΣΣΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ		ΛΗ ΧΡΗΣΗ ΓΛΩΣΣΑΣ		
ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΔΕΝ ΔΙΑΠΙΣΤΩΝΟΝΤΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΔΕΝ ΔΙΑΠΙΣΤΩΝΟΝΤΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΔΕΝ ΔΙΑΠΙΣΤΩΝΟΝΤΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΔΕΝ ΔΙΑΠΙΣΤΩΝΟΝΤΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΔΕΝ ΔΙΑΠΙΣΤΩΝΟΝΤΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΔΕΝ ΔΙΑΠΙΣΤΩΝΟΝΤΑΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

Ατομικό αρχείο/φάκελος μαθητή στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών

		ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ		**ΤΕΣΤ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ**	**1Η ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ (ΘΟΥΚΥΔΙΔΗΣ 70-73)**	**2Η ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟΥ (ΚΑΤΗΓΟΡΟΥΜΕΝΟ-ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ)**	**3Η ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ**
ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ					ΤΗΝ ΑΠΕΔΩΣΕ ΣΩΣΤΑ	ΔΕΝ ΕΞΕΤΑΣΤΗΚΕ	ΤΗΝ ΑΠΕΔΩΣΕ ΣΩΣΤΑ
ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ	ΕΡΩΤΗΣΗ 1		ΑΠΑΝΤΟΥΣΕ ΓΕΝΙΚΑ ΧΩΡΙΣ ΝΑ ΑΙΤΙΟΛΟΓΕΙ		ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΘΗΚΕ ΜΕ ΕΠΙΤΥΧΙΑ	ΔΕΝ ΕΞΕΤΑΣΤΗΚΕ	ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΘΗΚΕ ΜΕ ΕΠΙΤΥΧΙΑ
	ΕΡΩΤΗΣΗ 2		ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΙ		ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΘΗΚΕ	ΔΕΝ ΕΞΕΤΑΣΤΗΚΕ	ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΘΗΚΕ

			ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ		ΜΕ ΕΠΙΤΥΧΙΑ		ΜΕ ΕΠΙΤΥΧΙΑ
	ΕΡΩΤΗΣΗ 3				ΔΥΣΚΟΛΕΥΤΗΚΕ ΣΤΗΝ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΚΑΘΩΣ ΗΤΑΝ ΠΙΟ ΣΥΝΘΕΤΗ	ΔΕΝ ΕΞΕΤΑΣΤΗΚΕ	ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΘΗΚΕ ΜΕ ΕΠΙΤΥΧΙΑ
ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΕΣ			ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕ		ΔΥΣΚΟΛΕΥΤΗΚΕ ΝΑ ΕΝΤΟΠΙΣΕΙ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΜΕ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΔΕΝ ΕΞΕΤΑΣΤΗΚΕ	ΠΙΟ ΚΑΤΑΝΟΗΤΗ Η ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗΣΗ ΛΕΞΕΩΝ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ/ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΘΗΚΕ ΜΕ ΕΠΙΤΥΧΙΑ
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ		ΤΟΝΙΣΜΟΣ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΤΟΥΣ ΚΑΝΟΝΕΣ ΤΟΝΙΣΜΟΥ		ΑΡΧΙΖΕΙ ΝΑ ΚΑΤΑΝΟΕΙ ΤΟΥ ΚΑΝΟΝΕΣ ΤΟΝΙΣΜΟΥ ΑΛΛΑ ΕΞΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΝΑ ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΤΑΙ	ΔΕΝ ΕΞΕΤΑΣΤΗΚΕ	ΑΡΧΙΖΕΙ ΝΑ ΚΑΤΑΝΟΕΙ ΤΟΥ ΚΑΝΟΝΕΣ ΤΟΝΙΣΜΟΥ ΑΛΛΑ ΕΞΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΝΑ ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΤΑΙ
		ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΤΗΝ Α΄ΚΛΙΣΗ ΑΛΛΑ ΔΕΝ ΤΟΝΙΖΕΙ ΣΩΣΤΑ		ΚΑΤΑΝΟΗΤΗ Η Α΄ ΚΑΙ Η Β΄ΚΛΙΣΗ / ΑΡΧΙΖΕΙ ΚΑΙ ΤΟΝΙΖΕΙ	ΔΕΝ ΕΞΕΤΑΣΤΗΚΕ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΗ Η Α΄ ΚΑΙ Η Β΄ΚΛΙΣΗ / ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΤΑΙ ΣΤΗ Γ ΚΛΙΣΗ ΕΙΔΙΚΑ

					ΒΑΣΕΙ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ		ΣΤΑ ΦΩΝΗΕΝ ΤΟΛΗΚΤΑ / ΑΡΧΙΖΕΙ ΚΑΙ ΤΟΝΙΖΕΙ ΒΑΣΕΙ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ
		ΡΗΜΑΤΑ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΤΗΝ ΚΛΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΡΗΜΑΤΩΝ		ΚΑΤΑΝΟΗ ΤΑ ΠΛΕΟΝ ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΡΗΜΑΤΑ (ΛΥΩ ΚΑΙ ΕΙΜΙ) ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΌΜΩΣ ΑΡΧΙΚΟΥΣ ΧΡΟΝΟΥΣ ΡΗΜΑΤΩΝ	ΔΕΝ ΕΞΕΤΑΣΤΗΚΕ	ΔΥΣΚΟΛΕΥΤΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΤΑΚΤΙΚΗ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΕΣΗΣ ΦΩΝΗΣ/ ΕΛΛΕΙΜΜΑ ΣΤΟΥΣ ΑΡΧΙΚΟΥΣ ΧΡΟΝΟΥΣ
ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ		ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΛΕΞΕΩΝ	ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΕΙ ΜΟΝΟ ΕΥΚΟΛΟΥΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΟΡΟΥΣ)Π.Χ. ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ ΡΗΜΑΤΟΣ, ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΑΠΛΟ)		ΞΕΧΩΡΙΖΕΙ ΠΛΕΟΝ ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ (ΑΜΕΣΟ ΚΑΙ ΕΜΜΕΣΟ) ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΤΟ ΚΑΤΗΓΟΡΟΥΜΕΝΟ/ ΜΠΕΡΔΕΥΕΤΑΙ ΣΤΟ ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΙΚΟ ΚΑΙ ΣΥΣΤΟΙΧΟ	ΕΧΕΙ ΕΜΠΕΔΩΣΕΙ ΠΛΕΟΝ ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΟΥ ΚΑΤΗΓΟΡΟΥΜΕΝΟΥ / ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΣΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΡΗΜΑΤΟΣ / ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΟΜΩΣ ΣΤΟΥΣ ΡΗΜΑΤΙΚΟΥΣ ΤΥΠΟΥΣ	ΕΣΤΙΑΣΗ ΣΤΗΝ ΣΥΝΤΑΞΗ ΤΟΥ ΑΠΑΡΕΜΦΑΤΟΥ / ΔΥΣΚΟΛΕΥΤΑΙ ΝΑ ΕΝΤΟΠΙΣΕΙ ΤΟ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ ΤΟΥ ΡΗΜΑΤΟΣ ΌΤΑΝ ΕΊΝΑΙ ΑΠΡΟΣΩΠΟ/
		ΣΥΝΔΕΣΗ ΠΡΟΤ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ		ΚΑΤΑΝΟΕΙ ΤΗΝ ΠΑΡΑΤΑΚΤΙΚΗ	ΔΕΝ ΕΞΕΤΑΣΤΗΚΕ	ΚΑΤΑΝΟΕΙ ΤΗΝ ΠΑΡΑΤΑΚΤΙΚΗ

		ΑΣΕΩΝ	ΣΥΝΔΕΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ		ΣΥΝΔΕΣΗ /ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΤΑΙ ΣΤΗΝ ΥΠΟΤΑΚΤΙΚΗ ΣΥΝΔΕΣΗ		ΣΥΝΔΕΣΗ /ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΤΑΙ ΣΤΗΝ ΥΠΟΤΑΚΤΙΚΗ ΣΥΝΔΕΣΗ
		ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	ΔΥΣΚΟΛΕΥΤΑΙ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΟΝΟΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ / ΠΙΟ ΕΥΚΟΛΕΣ ΟΙ ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΙΚΕΣ ΑΛΛΑ ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΤΟ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ ΤΟΥ ΡΟΛΟ		ΚΑΤΑΝΟΗΤΗ ΠΛΕΟΝ Η ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΟΝΟΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ (ΕΙΔΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΝΔΟΙΑΣΤΙΚΕΣ)	ΔΕΝ ΕΞΕΤΑΣΤΗΚΕ	ΚΑΤΑΝΟΗΤΗ ΠΛΕΟΝ Η ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΟΝΟΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ (ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΛΑΓΙΕΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΙΚΕΣ)
ΕΙΣΑΓΩΓΗ				ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΘΗΚΕ ΜΕ ΕΠΙΤΥΧΙΑ	ΔΕΝ ΕΞΕΤΑΣΤΗΚΕ	ΔΕΝ ΕΞΕΤΑΣΤΗΚΕ	ΔΕΝ ΕΞΕΤΑΣΤΗΚΕ

Ρουμπρίκα αξιολόγησης παραγωγής λόγου στα Νέα Ελληνικά

	ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΧΑΜΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΜΕΤΡΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ	ΓΙΝΕΤΑΙ ΧΡΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΔΕΝ ΤΑΙΡΙΑΖΟΥΝ ΜΕ ΤΟ ΘΕΜΑ	ΕΠΑΡΚΗΣ ΚΑΛΥΨΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΜΕ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ (ΓΕΝΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ)	ΞΕΚΑΘΑΡΑ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΑΡΜΟΝΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ		
	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ (ΚΑΙ ΥΦΟΣ)	ΔΕΝ ΑΞΙΟΠΟΙΕΙΤΑΙ ΤΟ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	ΑΞΙΟΠΟΙΕΙΤΑΙ ΕΝ ΜΕΡΕΙ ΤΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ (ΣΗΜΕΙΩΣΤΕ ΣΕ ΠΟΙΑ ΣΗΜΕΙΑ)	ΑΞΙΟΠΟΙΕΙΤΑΙ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΤΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ		
	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΠΡΟΛΟΓΟ	ΔΕΝ ΑΞΙΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ	ΑΞΙΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΕΝ ΜΕΡΕΙ ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ (ΓΕΝΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ)	ΑΞΙΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΜΕ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ		
	ΕΚΤΑΣΗ	ΜΙΚΡΗ ΕΚΤΑΣΗ	ΜΕΤΡΙΑ ΕΚΤΑΣΗ	ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ ΕΚΤΑΣΗ		
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΟΜΗ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΤΡΙΜΕΡΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	ΕΝ ΜΕΡΕΙ ΤΡΙΜΕΡΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ (ΣΗΜΕΙΩΣΤΕ ΤΙ ΑΠΟΥΣΙΑΖΕΙ)	ΤΡΙΜΕΡΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ		
	ΔΟΜΙΚΑ ΜΕΡΗ ΠΑΡΑΓΡΑΦΩΝ	ΔΕΝ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΚΑΜΙΑ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟ	ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΚΑΠΟΙΕΣ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥΣ	ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΥΣ		
	ΣΥΝΟΧΗ	ΔΕΝ ΕΠΙΤΥΓΧΑΝΕΤΑΙ	ΕΠΙΤΥΓΧΑΝΕΤΑΙ ΕΝ ΜΕΡΕΙ (ΣΗΜΕΙΩΣΤΕ ΣΕ ΠΙΟ	ΕΠΙΤΥΓΧΑΝΕΤΑΙ ΚΑΙ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΡΑΦΩΝ ΚΑΙ		

			ΣΗΜΕΙΟ ΥΠΑΡΧΕΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑ/ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΡΑΦΩΝ/ ΕΝΤΟΣ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΡΑΦΩΝ/ ΧΡΗΣΗ ΣΥΝΗΘΙΣΜΕΝΩΝ ΛΕΞΕΩΝ/	ΕΣΩΤΕΡΙΚΑ ΣΕ ΚΑΘΕ ΠΑΡΑΓΡΑΦΟ		
	ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΚΑΙ ΛΟΓΙΚΗ ΣΧΕΣΗ	ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΚΑΠΟΙΑ ΚΕΝΑ ΣΤΗ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΛΟΓΙΚΗ ΣΧΕΣΗ	ΥΠΑΡΧΕΙ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΚΑΙ ΛΟΓΙΚΗ ΣΧΕΣΗ		
	ΚΕΙΜΕΝΙΚΟ ΕΙΔΟΣ	ΔΕΝ ΠΛΗΡΟΥΝΤΑΙ ΟΙ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΥ ΕΙΔΟΥΣ	ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΕΛΛΕΙΨΕΙΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟ ΕΙΔΟΣ (ΣΗΜΕΙΩΣΤΕ ΠΟΥ ΕΝΤΟΠΙΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΕΛΛΕΙΨΕΙΣ)	ΤΗΡΟΥΝΤΑΙ ΟΙ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΒΑΣΕΙ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΥ ΕΙΔΟΥΣ		
	ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΙΔΕΩΝ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΑΝΑΦΟΡΑΣ	ΔΕΝ ΓΙΝΕΤΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΙΔΕΩΝ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΑΝΑΦΟΡΑΣ	ΓΙΝΕΤΑΙ ΕΠΑΡΚΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΙΔΕΩΝ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΑΝΑΦΟΡΑΣ	ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΕΙΤΑΙ ΜΕ ΕΠΙΤΥΧΙΑ Ο ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΙΔΕΩΝ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΑΝΑΦΟΡΑΣ		
ΕΚΦΡΑΣΗ	ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ	ΑΣΤΟΧΙΕΣ ΣΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝ	ΕΠΑΡΚΗΣ ΑΚΡΙΒΕΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΩΝ ΦΑΙΝΟΜΕΝ	ΑΚΡΙΒΕΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΩΝ ΦΑΙΝΟΜΕΝΩΝ ΠΟΥ		

		Α ΠΟΥ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΘΕΜΑ	ΩΝ ΠΟΥ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΘΕΜΑ/ ΣΗΜΕΙΩΣΤΕ ΟΠΟΙΕΣ ΑΣΤΟΧΙΕΣ	ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΘΕΜΑ		
	ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΦΤΩΧΟ ΚΑΙ ΜΗ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΕΝ ΜΕΡΕΙ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	ΠΛΟΥΣΙΟ ΚΑΙ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ		
	ΣΤΙΞΗ–ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ (<10) ΚΑΙ ΜΗ ΧΡΗΣΗ Ή ΑΣΤΟΧΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΗΜΕΙΩΝ ΣΤΙΞΗΣ	ΕΠΑΡΚΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΗΜΕΙΩΝ ΣΤΙΞΗΣ	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΗΜΕΙΩΝ ΣΤΙΞΗΣ		

Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το καινοτομικό σχολικό κλίμα: μία έρευνα μεικτών μεθόδων

Βασιλική Τζίκα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
vatzika@pre.uth.gr
Ευστάθιος Ξαφάκος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 & Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
stathisxafakos@yahoo.com

Περίληψη
Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το καινοτομικό σχολικό κλίμα στο ελληνικό συγκείμενο, καθώς θεωρείται ότι αποτελεί παράγοντα σχολικής βελτίωσης (Geijsel, 2001). Αποτελεί μια έρευνα μεικτών μεθόδων και αξιοποιήθηκε η συγκλίνουσα παράλληλη σχεδίαση. Στο ποσοτικό σκέλος συμμετείχαν 184 εκπαιδευτικοί, συμπληρώνοντας ερωτηματολόγιο και στο ποιοτικό σκέλος συμμετείχαν σε δομημένη συνέντευξη 10 εκπαιδευτικοί και 10 διευθυντές/ριες. Η συνάρθρωση των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων φανέρωσε ότι οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να ορίσουν το καινοτομικό σχολικό κλίμα και ανέφεραν στοιχεία που το ευνοούν χωρίς ωστόσο να αναφερθούν στην αξιολόγηση των νέων ιδεών και πρακτικών, η οποία αποτελεί βασικό συστατικό για τη βιωσιμότητά του καινοτομικού κλίματος (Sarafidou & Xafakos, 2015). Επίσης, αν και οι εκπαιδευτικοί τόνισαν εμφατικά την αναγκαιότητα του καινοτομικού σχολικού κλίματος, εξέφρασαν ουδέτερη προς ασθενή θετική συμφωνία αναφορικά με την ύπαρξή του, σε αντίθεση με τους/ις διευθυντές/ύντριες που υποστήριξαν ότι υπάρχει σε κάποιον βαθμό παρά τις όποιες δυσκολίες. Ακόμη, εντοπίστηκαν κάποιοι ανασταλτικοί παράγοντες ανάπτυξής του.

Λέξεις-κλειδιά: καινοτομικό σχολικό κλίμα, έρευνα μεικτών μεθόδων, εκπαιδευτικοί και διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Abstract
The present research examines the perceptions of teachers and principals about the innovative school climate in the Greek context as it is considered to be a factor of school improvement (Geijsel, 2001). It is a mixed-methods research and the convergent parallel design was utilized. 184 teachers participated in the quantitative part, completing a self-report questionnaire and in the qualitative part, 10 teachers and 10 school principals participated in a structured interview. The articulation of quantitative and qualitative results showed that teachers tried to define the innovative school climate and cited elements that favor it without, however, referring to the evaluation of new ideas and practices, which is a key component for the

sustainability of the innovative climate (Sarafidou & Xafakos, 2015). Also, although the teachers emphasized the need for an innovative school climate, they expressed a neutral to weak positive agreement regarding its existence, in contrast to the school principals who claimed that it exists despite any difficulties. In addition, inhibitory barriers of its development have been identified. In conclusion, there is a questioning regarding the development and the conditions for maintaining an innovative school climate in a democratic school as a common result of the meaningful and active participation of all respondents.

Keywords: innovative school climate, mixed methods research, teachers, school principals, Primary Education.

0. Εισαγωγή

Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα ο κεντρικός σκοπός κάθε σχολικής μονάδας είναι η αποτελεσματικότητά της και αυτό μεταφράζεται στις καλές μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών/ριών σε διαφορετικά επίπεδα (γνωστικό, κοινωνικό, σε επίπεδο στάσεων και δεξιοτήτων), καθώς ακόμη στη συστηματική υποστήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της (Stoll & Riley, 1999b). Οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις έχουν δοκιμαστεί κι έχουν πετύχει σε έναν βαθμό, όμως, λόγω των ταχύτατων σημερινών αλλαγών, χρειάζεται να αναπτυχθούν νέες πρακτικές, σεβόμενες φυσικά και στηριζόμενες στις κλασικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Για παράδειγμα, η μαθητική πολυμορφία με τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες απαιτεί νέες και ευέλικτες διδακτικές μεθόδους. Επομένως, θα πρέπει ένα σχολείο και να αφουγκράζεται τη σύγχρονη παιδαγωγική αλλά να μπορεί να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών/ριών του βρίσκοντας και εφαρμόζοντας νέες πρακτικές, οι οποίες θα φανούν χρήσιμες και βοηθητικές. Επί της ουσίας, χρειάζεται να υπάρχει ένα κλίμα ανάπτυξης νέων ιδεών και κατ' επέκταση να υπάρχει καινοτομικό σχολικό κλίμα.

Το συγκεκριμένο ζήτημα έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα και υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία και σε διεθνές επίπεδο αλλά και στην Ελλάδα (Masry-Herzallah & Da'as, 2021˙ Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015˙ Ρέπουλη, 2018˙ Θεοδωρόπουλος, 2019˙ Moolenaar et al., 2010˙ Xafakos, et al., 2020). Ωστόσο, οι περισσότερες μελέτες έχουν ερευνήσει το θέμα είτε με ποσοτικές είτε με ποιοτικές μεθόδους, ενώ στο ελληνικό συγκείμενο εντοπίζονται λίγες έρευνες που να ασχολούνται με το θέμα του καινοτομικού σχολικού κλίματος. Η παρούσα εργασία επιδιώκει να επικαιροποιήσει τη μέχρι τώρα έρευνα, να διερευνήσει σε βάθος το συγκεκριμένο ζήτημα, με τη χρήση μεικτών μεθόδων, και να «αφουγκραστεί» τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων αναφορικά με την ύπαρξη ή μη καινοτομικού σχολικού κλίματος στο σχολείο που υπηρετούν, πώς το ορίζουν και πώς μπορεί να καλλιεργηθεί.

1. Καινοτομικό σχολικό κλίμα

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες ορισμού και καθορισμού του καινοτομικού κλίματος σε ευρεία έννοια. Οι απόψεις των μελετητών συγκλίνουν σε γενικές γραμμές ως προς την εννοιολόγησή του. Σύμφωνα με τους Van der Vegt et al. (2005) και Moolenaar et al. (2010), ως καινοτομικό κλίμα μπορεί να οριστούν οι αντιλήψεις που μοιράζονται τα μέλη ενός οργανισμού και οι οποίες αφορούν στις πρακτικές, στις διαδικασίες και στις συμπεριφορές που δύνανται να προωθήσουν την παραγωγή νέας γνώσης και νέων πρακτικών (Moolenaar, Karsten, Sleegers, & Zijlstra, 2009). Στους οργανισμούς, το καινοτομικό κλίμα ταυτίζεται γενικά με την προώθηση της καινοτομίας, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την επίλυση δυσκολιών, την ηγεσία, την ομαδική εργασία και αρμονία, τη δημοκρατία, το καινοτόμο όραμα, την οργανωσιακή αυτονομία και ελευθερία (Amabile, 1996˙ Mathisen & Einarsen, 2004). Αντίστοιχα, ο Ronquillo (2011 όπ. αναφ. στο Masry-Herzallah & Da'as, 2021: 11) όρισε το καινοτόμο κλίμα ως «μια ατμόσφαιρα μέσα σε έναν οργανισμό που προωθεί και μεταφέρει δημιουργικούς μηχανισμούς για την επίτευξη οργανωσιακών αποτελεσμάτων που οδηγούν σε δημιουργικές και καινοτόμες ιδέες αξιοποιώντας τα ποικίλα χαρακτηριστικά όλων των μελών του οργανισμού». Ακόμη, οι Subramanian και Nilakanta (1996 όπ. αναφ. στο Masry-Herzallah &Da'as, 2021) υποστηρίζουν ότι ένα καινοτόμο κλίμα αποτελεί μέρος μιας πολυδιάστατης δομής και διαδικασίας που οδηγεί σε βελτιωμένη οργανωσιακή απόδοση. Ο Ronquillo (2011 όπ. αναφ. στο Masry-Herzallah & Da'as, 2021: 1), επίσης, προσδιόρισε τα εξής χαρακτηριστικά ενός καινοτομικού κλίματος: (α) καινοτομία ως οργανωσιακή αξία, (β) προθυμία για ανάληψη ρίσκου, (γ) υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης από τους διευθυντές, (δ) χαμηλά επίπεδα γραφειοκρατίας, (ε) αίσθηση υπερηφάνειας για την εργασία στον οργανισμό, (στ) υψηλή ποιότητα εργασίας, (ζ) κίνητρα απόδοσης και (η) υψηλά ηθικά πρότυπα. Επομένως, όπως διαπιστώνεται από τη μελέτη αντίστοιχων ερευνών, το καινοτομικό κλίμα ορίζεται εστιάζοντας στις αντιλήψεις των εργαζομένων για τον βαθμό στον οποίο η ομάδα ή το περιβάλλον ευνοεί την καινοτομία και την καινοτόμο συμπεριφορά των εργαζομένων στον οργανισμό (Newman et al., 2020).

Οι απόψεις των Scott & Bruce (1994) και των Saleh & Wang (1993) συγκλίνουν στο ότι το καινοτομικό κλίμα ενός οργανισμού θα πρέπει αφενός να υποστηρίζει την καινοτομία και αφετέρου να έχει διαστάσεις κατανομής πόρων. Η ανάπτυξη της καινοτομίας σχετίζεται με τις αντιλήψεις των ανθρώπων ενός οργανισμού για το ανοικτό πνεύμα και για την υποστήριξη του οργανισμό στις νέες ιδέες. Αντίστοιχα, η κατανομή πόρων αναφέρεται στις γνώσεις και ικανότητές του προσωπικού, στους οικονομικούς πόρους, στον διαθέσιμο χρόνο που παρέχονται από τον οργανισμό για τη διαδικασία ανάπτυξης μιας καινοτομίας. Οι Isaksen και Ekvall (2010) υποστηρίζουν αυτή τη θέση, αναφέροντας ότι ένα καινοτόμο κλίμα σε έναν οργανισμό είναι εκείνο στο οποίο ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα και η αλλαγή. Ακόμη, τονίζουν ότι μια βασική πτυχή της διαχείρισης της καινοτομίας είναι η δημιουργία ενός κλίματος στο οποίο οι εργαζόμενοι μπορούν να μοιραστούν και να βασιστούν ο ένας στις ιδέες και

τις προτάσεις του άλλου. Ένα σχολικό κλίμα που ενθαρρύνει καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, καλές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους αλλά και ένα περιβάλλον συνεργασίας προωθεί την καινοτόμο εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτό.

2. Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Στο σημείο αυτό, αξίζει να τονιστούν, καταρχάς, ποιοι παράγοντες ευνοούν το καινοτομικό κλίμα. Προηγούμενες μελέτες που εξέτασαν τις επιδράσεις παραγόντων στο καινοτόμο κλίμα διαπίστωσαν ότι η ευτυχία στον χώρο εργασίας, το οργανωσιακό κλίμα (δηλαδή η καλή οργάνωση) και η μετασχηματιστική ηγεσία έχουν θετικό αντίκτυπο, δημιουργούν τις βασικές προϋποθέσεις οι οποίες λειτουργούν ενθαρρυντικά προς τους/ις εκπαιδευτικούς για να επιδείξουν καινοτόμο συμπεριφορά στα σχολεία (βλ. Balkar, 2015˙ Bawuro et al. 2018). Οι Chen et al. (2010) πρότειναν ότι η καινοτόμος συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την εμπιστοσύνη και την ταύτισή τους με τα σχολεία τους. Μια τέτοια συμπεριφορά ωφελεί το σχολείο γιατί θα οδηγήσει στη χρήση περισσότερων νέων εκπαιδευτικών πρακτικών που έχουν θετικό αντίκτυπο στη μαθησιακή πορεία των μαθητών/τριών. Στην πρόσφατη έρευνα των Masry-Herzallah & Da'as (2021) διαπιστώθηκε η σχέση μεταξύ συλλογικότητας και καινοτομίας. Η διαδικασία της συλλογικότητας φαίνεται να είναι σημαντική και επηρεάζει τις αντιλήψεις για την καινοτομία. Ως εκ τούτου, η καινοτομία θεωρείται ως μια κοινωνική διαδικασία στην οποία η κοινωνική αλληλεπίδραση παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες για εισαγωγή και βελτίωση (Calantone et al., 2003).

Μελέτες δείχνουν ότι το καινοτομικό κλίμα προάγει και στηρίζει τη δημιουργικότητα των μελών ενός οργανισμού που προωθούν καινοτόμες εφαρμογές (Moolenaar et al., 2010, 2011). Αυτό σημαίνει ότι η καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος, στο οποίο τίθενται κοινοί στόχοι και υπάρχουν κοινές πεποιθήσεις και αντιλήψεις, που αφορούν στην αλλαγή, συμβάλλει στη δημιουργικότητα και στην ατομική καινοτομικότητα (Isaksen & Lauer, 2002).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο υπάρχει ένα σώμα ερευνών, το οποίο έχει ασχοληθεί με την καινοτομία και τη διαχείρισή της από τους εκπαιδευτικούς (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015˙ Ρέπουλη, 2018˙ Θεοδωρόπουλος, 2018) και κάποιες άλλες, οι οποίες έχουν ασχοληθεί συγκεκριμένα για το καινοτομικό κλίμα και τους παράγοντες που το ευνοούν (Μπουκλή, 2018˙ Βασιλάκη, 2012˙ Sarafidou & Xafakos, 2015).

Μέχρι σήμερα, δεν καταγράφονται υψηλά επίπεδα καινοτομικού κλίματος στα Δημοτικά Σχολεία (Moolenaar et al, 2010), και το γεγονός αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί παράδοξο καθώς τα τελευταία χρόνια γίνονται πολλές προσπάθειες εισαγωγής νέων- καινοτόμων ιδεών και πρακτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Song, Kim, Chai, Bae (2014) έδειξαν πως το καινοτομικό σχολικό κλίμα επηρεάζει θετικά την ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και την εργασιακή

δέσμευσή τους. Σε πρόσφατη έρευνα των Gaussel, MacGregor, Brown, Piedfer-Quêney (2021), φάνηκε ότι οι Γάλλοι εκπαιδευτικοί εκφράζονται ουδέτερα ως προς την ύπαρξη καινοτομικού κλίματος. Προσθέτουν ότι βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη και εδραίωση καινοτομικού κλίματος είναι η εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών, η ενθάρρυνση και παροχή ευκαιριών και η χρήση της έρευνας (πειραματισμός, αναστοχασμός και αξιολόγηση) (Gaussel, MacGregor, Brown, Piedfer-Quêney, 2021).

Η έρευνά μας, μεικτής ερευνητικής μεθόδου, επιχειρεί να εμπλουτίσει τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το καινοτομικό σχολικό κλίμα στο ελληνικό συγκείμενο, να εντοπίσει συγκλίσεις και αποκλίσεις και να παρουσιάσει μία ολοκληρωμένη εικόνα εξετάζοντας την οπτική και των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχετικά με την έννοια «καινοτομικό σχολικό κλίμα» και την ύπαρξή του στα ελληνικά Δημοτικά Σχολεία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

Ποσοτικό σκέλος

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ύπαρξη καινοτομικού σχολικού κλίματος στο σχολείο που υπηρετούν;
- Υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις απόψεις τους για το καινοτομικό σχολικό κλίμα και τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;
- *Ποιοτικό σκέλος*
- Πώς εννοιολογούν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές το καινοτομικό σχολικό κλίμα;
- Ποιες είναι οι απόψεις και αντιλήψεις τους αναφορικά με την ύπαρξη καινοτομικού σχολικού κλίματος στο σχολείο που υπηρετούν;
- Υπάρχουν συγκλίσεις και αποκλίσεις μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών;

3. Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα ήταν μια έρευνα μεικτών μεθόδων με σκοπό να υπάρξει μία σφαιρική εικόνα σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, και να ιδωθεί από διαφορετικές οπτικές. Το δείγμα του ποσοτικού σκέλους αποτέλεσαν εκατόν ογδόντα τέσσερις (184) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με 6 ερωτήσεις από τους Moolenaar et al. (2010). Αντίστοιχα, στο ποιοτικό σκέλος, συμμετείχαν σε δομημένη συνέντευξη δέκα (10) εκπαιδευτικοί και δέκα (10) σχολικοί Διευθυντές οι οποίοι απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικές με το καινοτομικό σχολικό κλίμα στη μονάδα που υπηρετούν. Τα δεδομένα του ποσοτικού σκέλους αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού πακέτου SPSS όπου διενεργήθηκε περιγραφική (μέσες τιμές, ποσοστά συμφωνίας) και επαγωγική στατιστική (t test, Anova). Αντίστοιχα, στο ποιοτικό σκέλος πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση των δεδομένων με τη δημιουργία θεματικών

κατηγοριών και υποκατηγοριών και αντιστοίχιση των δεδομένων σε αυτές. Τέλος, επιχειρήθηκε η συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.

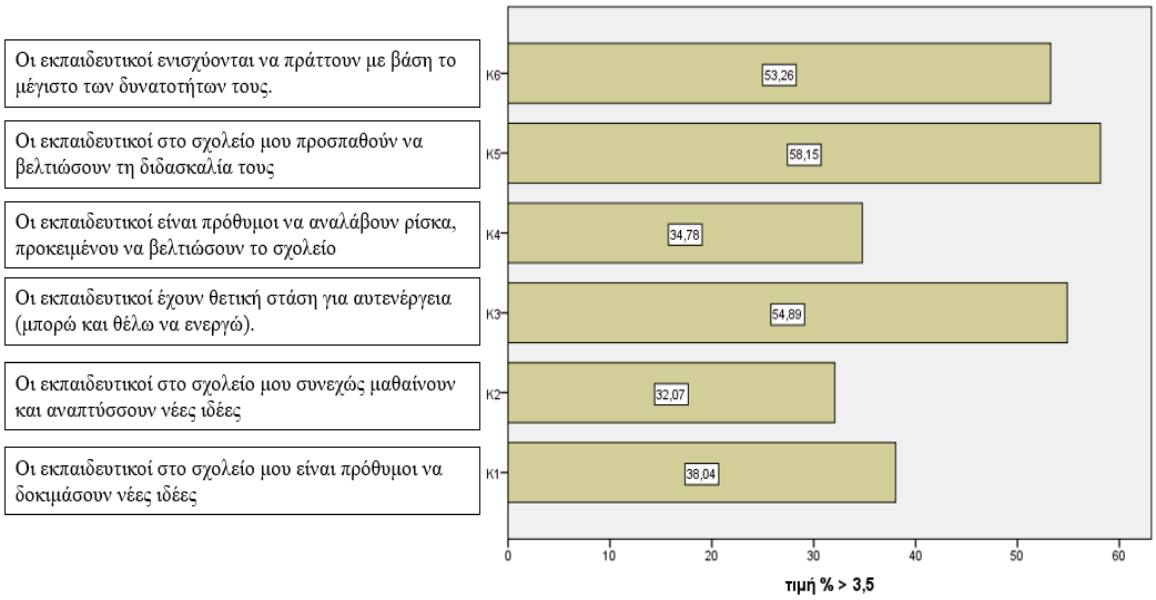
4. Αποτελέσματα

Η συνάρθρωση των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων φανέρωσε ότι οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να ορίσουν το καινοτομικό σχολικό κλίμα και ανέφεραν στοιχεία που το ευνοούν χωρίς ωστόσο να αναφερθούν στην αξιολόγηση των νέων ιδεών και πρακτικών, η οποία αποτελεί βασικό συστατικό για τη βιωσιμότητά του καινοτομικού κλίματος (Sarafidou & Xafakos, 2015). Επίσης, αν και οι εκπαιδευτικοί τόνισαν εμφατικά την αναγκαιότητα του καινοτομικού σχολικού κλίματος, εξέφρασαν ουδέτερη προς ασθενή θετική συμφωνία αναφορικά με την ύπαρξή του, σε αντίθεση με τους/ις διευθυντές/ύντριες που υποστήριξαν ότι υπάρχει παρά τις όποιες δυσκολίες. Ακόμη, εντοπίστηκαν κάποιοι ανασταλτικοί παράγοντες ανάπτυξής του.

4.1 Ποσοτικό σκέλος

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα του ποσοτικού σκέλους το οποίο αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη καινοτομικού σχολικού κλίματος στο σχολείο που υπηρετούν, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε ποσοστό συμφωνίας 38% (Μέση Τιμή: 3,28) ότι υπάρχει καινοτομικό σχολικό κλίμα. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε ποσοστό συμφωνίας 58,15% πως προσπαθούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους, σε ποσοστό 54,89% πως διακατέχονται θετικά ως προς τη δυνατότητα αυτενέργειάς τους και σε ποσοστό συμφωνίας 53,26% πως ενισχύονται να πράττουν με το μέγιστο δυνατό του εαυτού τους. Σε πιο μικρά ποσοστά συμφωνίας βρίσκονται οι απόψεις τους αναφορικά με την προθυμία των εκπαιδευτικών δοκιμής νέων ιδεών (38,04%), την ανάληψη ρίσκων για τη βελτίωση του σχολείου (34,78%) και τη δια βίου μάθηση και ανάπτυξη νέων ιδεών (32,07%) (βλ. Εικόνα 1).

Εικόνα 1: Ποσοστά συμφωνίας για καθεμία ερώτηση



Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα του ποσοτικού σκέλους αναφορικά με την ύπαρξη ή μη διαφοροποιήσεων ανάμεσα στις απόψεις τους για το καινοτομικό σχολικό κλίμα και τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, φάνηκε πως υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στην εργασιακή τους σχέση. Πιο συγκεκριμένα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (Μ.Τ. 3,42) θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως υπάρχει καινοτομικό σχολικό κλίμα στο σχολείο που υπηρετούν σε αντίθεση με τους αναπληρωτές (Μ.Τ. 3,03).

4.2 Ποιοτικό σκέλος

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα του ποιοτικού σκέλους σχετικά με το πώς εννοιολογούν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές το καινοτομικό σχολικό κλίμα, οι συμμετέχοντες τονίζουν έννοιες όπως αλλαγή, υιοθέτηση νέων διδακτικών πρακτικών, ενθάρρυνση. Αξίζει να σημειωθεί πως η συντομογραφία ΣΕ αναφέρεται στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και η συντομογραφία ΣΔ στις συνεντεύξεις των διευθυντών ενώ συνοδεύονται από τον αύξοντα αριθμό κάθε συνέντευξης.

Εννοιολόγηση του καινοτομικού σχολικού κλίματος από τους/ις εκπαιδευτικούς

Διάθεση για αλλαγές προς όφελος της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση των μαθητών/μαθητριών (ΣΕ4)

Καινοτομικό κλίμα είναι εκείνο που ενθαρρύνει τα μέλη της σχολικής κοινότητας να τολμούν να ακολουθούν εναλλακτικές και αντι-παραδοσιακές διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές, που ανανεώνουν το παιδαγωγικό γεγονός. (ΣΕ7)

Εννοιολόγηση του καινοτομικού σχολικού κλίματος από τους διευθυντές

Το καινοτομικό κλίμα στο σχολείο, κατά την άποψή μου, θα μπορούσε να οριστεί ως την προσπάθεια για κάτι νέο στον οργανισμό. (ΣΔ2)

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές πως διαμορφώνουν το καινοτομικό σχολικό κλίμα. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαρακτηριστικά όπως:

Νέες ιδέες, νέες μέθοδοι διδασκαλίας, ενασχόληση με καινοτόμα Προγράμματα, κλίμα συνεργασίας μεταξύ δασκάλων- μαθητών, συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου (ΣΕ2)

Ενώ οι διευθυντές:

Κοινό όραμα και στόχοι. Αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους στον οργανισμό. (ΣΔ2)

Οι γενικότερες απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για τον ρόλο, τη σημασία και τα απώτερα αποτελέσματα της ύπαρξης καινοτομικού σχολικού κλίματος αφορούν τη σημαντικότητα και την ανάγκη της ύπαρξης του στο σημερινό σχολείο καθώς βοηθά στην εξέλιξη όλων των εμπλεκομένων στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Μερικοί εκπαιδευτικοί χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Είναι πολύ σημαντικό γιατί δείχνει ότι το σχολείο συμβαδίζει με την κοινωνία και ξεφύγει από το απαρχαιωμένο στυλ που το χαρακτηρίζει (ΣΕ3)

Φυσικά. Βοηθά στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων Καθώς και στην Ισότητα και κοινωνική ένταξη. (ΣΕ6)

Ταυτόχρονα, πολλοί διευθυντές επισημαίνουν πως:

Η ύπαρξη κλίματος καινοτομίας στο σχολείο αποτελεί σημαντικό παράγοντα εξέλιξης του οργανισμού (ΣΔ2)

Είναι σημαντικό γιατί οι απαιτήσεις τις κοινωνίας είναι διαφορετικές. Έτσι και τα εφόδια των μαθητών πρέπει να είναι αυτά που θα ανταποκριθούν στην συνέχεια. (ΣΔ6)

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα του ποιοτικού σκέλους διερευνά τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών αναφορικά με την ύπαρξη καινοτομικού σχολικού κλίματος στο σχολείο που υπηρετούν. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναφέρουν τα ακόλουθα:

Δεν θα έλεγα ότι υπάρχει σε ικανοποιητικό βαθμό (ΣΕ3)

Όχι. Συνήθως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αρνείται και αντιδρά σε οποιαδήποτε καινοτόμα ιδέα προτείνεται. (ΣΕ6)

Στο σχολείο όπου υπηρετώ εν μέρει υπάρχει κλίμα καινοτομίας . Κάποιοι συνάδελφοι προσπαθούν διαρκώς να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές χρησιμοποιώντας ενεργητικές τεχνικές διδασκαλίας και συμμετέχοντας σε καινοτόμα προγράμματα, αλλά αποτελούν τη μειοψηφία. (ΣΕ9)

Σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες διευθυντές:

Υπάρχει ενδιαφέρον καινοτομίας και προώθησης νέων ιδεών (ΣΔ6)

Προσπαθούμε να υπάρχει και να προωθούμε νέες ιδέες. (ΣΔ10)

Ταυτόχρονα εντοπίζονται τα εμπόδια που συναντά η κάθε ομάδα συμμετεχόντων.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως:

δυσκολεύει την εφαρμογή νέων ιδεών, είναι το γεγονός ότι μεταξύ των συναδέλφων δεν υπάρχει συνεργατικό κλίμα. Ακόμη, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η το στυλ ηγεσίας του διευθυντή. (ΣΕ9)

Και οι διευθυντές επισημαίνουν το γεγονός πως:

οι υφιστάμενες καταστάσεις δημιουργούν εμπόδια και προσκρούουν σε δυσκολίες οι οποίες οφείλονται συνήθως στο δυσκίνητο κράτος. (ΣΔ6)

Το τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα του ποιοτικού σκέλους και ταυτόχρονα όλης της παρούσας έρευνας αφορά στη συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε ο εντοπισμός συγκλίσεων ή και αποκλίσεων μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών ως προς το καινοτομικό σχολικό κλίμα. Το κύριο εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό την ύπαρξη καινοτομικού κλίματος, ενώ οι διευθυντές παρουσιάζουν μία πιο θετική, ίσως και ωραιοποιημένη εικόνα. Οι συμμετέχοντες κατανοούν και ορίζουν το καινοτομικό σχολικό κλίμα ως το περιβάλλον που ευνοεί την ανάπτυξη νέων ιδεών ή πρακτικών και τον πειραματισμό, ακόμη και τη φαντασία. Ακόμη, θεωρούν πως η εφαρμογή νέων αποτελεσματικών πρακτικών είναι αναγκαία για την ανάπτυξη καινοτομικού σχολικού κλίματος, καθώς πιστεύουν πως προκύπτουν οφέλη για όλους τους εμπλεκομένους. Τέλος, μια απόκλιση αφορά στην ουδέτερη προς ασθενή θετική συμφωνία ως προς την ύπαρξη του καινοτομικού σχολικού κλίματος, σε αντίθεση με τους διευθυντές και τις διευθύντριες που απαντούν ότι υπάρχει καινοτομικό σχολικό κλίμα παρά τις όποιες δυσκολίες.

5. Συζήτηση/Συμπεράσματα

Το πρώτο βασικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί κρατούν μια ουδέτερη στάση προς ασθενή θετική στάση ως προς την ύπαρξη καινοτομικού σχολικού κλίματος. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται και από πρότερες σχετικές έρευνες (Moolenaar et al, 2010, 2011˙ Xafakos at al, 2020˙ Gaussel, MacGregor, Brown, Piedfer-Quêney, 2021) και μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι αν και υπάρχουν νέες ιδέες από τους εκπαιδευτικούς, αυτές εισάγονται ατομικά και αποσπασματικά, χωρίς να υπάρχουν συστήματα ενσωμάτωσης (embedded systems) στα δημοτικά σχολεία για την ανταλλαγή αυτών των νέων ιδεών (Kools & Stoll, 2016). Άλλωστε, έχει βρεθεί ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν οι ίδιοι τους νέες, καινοτόμες ιδέες, όμως αυτές δεν συμβάλλουν στην ανάπτυξη καινοτομικού κλίματος (Xafakos, et al., 2020). Ως εκ τούτου, το σημείο προβληματισμού είναι το πώς τις επικοινωνούν μες στο σχολείο τόσο με τους συναδέλφους όσο και με τους διευθυντές (Masry-Herzallah & Da'as, 2021).

Από την άλλη, οι διευθυντές εκφράζονται πιο θετικά ως προς την ύπαρξη καινοτομικού κλίματος στο σχολείο, διότι πιθανόν να αναγνωρίζουν τα θετικά στοιχεία της δουλειάς τους χωρίς όμως και οι ίδιοι να τα επικοινωνούν τα θετικά στοιχεία αυτού με τους υφιστάμενους συναδέλφους τους. Παρόλο που οι αντιλήψεις

εκπαιδευτικών και διευθυντών για την εννοιολόγηση του καινοτομικού σχολικού κλίματος συγκλίνουν, δεν γίνεται το ίδιο ως προς τις αντιλήψεις τους για την ύπαρξη καινοτομικού κλίματος στα σχολεία που υπηρετούν. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί τόσο από τη διαφορετική οπτική γωνία του καθενός όσο και από τα διαφορετικά εργασιακά καθήκοντα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και διευθυντών.

Δεύτερο εύρημα είναι ότι η παρούσα έρευνα εντόπισε στοιχεία, σύμφωνα με τις απόψεις και των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, που ευνοούν την ύπαρξη και τη διατήρηση του καινοτομικού σχολικού κλίματος. Μερικά από αυτά τα στοιχεία είναι η υποστήριξη από τον/τη διευθυντή/ρια, η ύπαρξη συλλογικού οράματος, η συστηματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και του ευρύτερου περιβάλλοντος του σχολείου (οικογένεια, τοπική κοινωνία), η χρήση νέων τεχνολογιών, ο πειραματισμός και ο αναστοχασμός. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται και από διεθνείς και από ελληνικές μελέτες (Masry-Herzallah & Da'as, 2021˙ Gaussel et. al, 2021˙ Ξαφάκος, κ.ά., 2017). Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι δεν υπήρξαν σχετικές αναφορές ως προς την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό των νέων ιδεών και πρακτικών που τυχαίνει να εφαρμόζουν ανά διαστήματα, η οποία αποτελεί βασικό συστατικό για τη βιωσιμότητά του καινοτομικού σχολικού κλίματος (Sarafidou & Xafakos, 2015˙ Gaussel et. al, 2021).

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί το γεγονός της ύπαρξης ανασταλτικών παραγόντων ανάπτυξης του καινοτομικού σχολικού κλίματος. Μερικοί τέτοιοι παράγοντες που εμποδίζουν την ύπαρξη και διατήρηση ενός καινοτομικού σχολικού κλίματος είναι η έλλειψη σχολικής αυτονομίας και παροχής ευκαιριών για την εφαρμογή νέων ιδεών, η απουσία συστηματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών και διευθυντών και συνεργασίας μεταξύ τους καθώς και η ελλιπής επιμόρφωση των εμπλεκομένων σχετικά με την εφαρμογή των νέων πρακτικών.

Συμπερασματικά, λοιπόν, τίθεται ο προβληματισμός αλλά ταυτόχρονα και η πρόκληση, σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των συμμετεχόντων, αναφορικά με την ανάπτυξη και τις προϋποθέσεις διατήρησης ενός καινοτομικού σχολικού κλίματος σε ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο ως κοινό αποτέλεσμα ουσιαστικής συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων με την αξιοποίηση των προσωπικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Σε αυτό θα μπορούσε να συμβάλλει η ύπαρξη και η καλλιέργεια των διαθεματικών/ οριζόντιων δεξιοτήτων μάθησης των ίδιων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών με απώτερο στόχο την καλλιέργεια αυτών και από τους/ις ίδιους/ες τους/ις μαθητές/ήτριες (Μπούρας, 2017).

Βιβλιογραφία

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.

Βασιλάκη, Ζ. (2012). *Ηγεσία και καινοτομία: Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην εισαγωγή, ανάπτυξη και αξιολόγηση καινοτομιών*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. ΠΤΔΕ, Βόλος.

Balkar, B. (2015). Defining an empowering school culture (ESC): teacher perceptions. *Issues in Educational Research, 25*(3), 205-225.

Bawuro, F.A., Danjuma, I., & Wajiga, H. (2018). Factors influencing innovative behaviour of teachers in secondary schools in the north east of Nigeria. *Traektoria Nauki [Path of Science], 4*(3), 1007-1017.

Calantone, R., Garcia, R., & Droge, C. (2003). The effects of environmental turbulence on new product development strategy planning. *Journal of Product Innovation Management, 20*(2), 90-103.

Chen, S.C., Hsiao, H.C., Chang, J.C., Shen, C.H., & Chou, C.M. (2010). School organizational innovative indicators for technical universities and institutes. *Contemporary Issues in Education Research, 3*(7), 43-50.

Gaussel, M., MacGregor, S. Brown, C., & Piedfer— Quêney, L. (2021). Climate of trust, innovation, and research use in fostering evidence-informed practice in French schools. *International Journal of Educational Research, 109*, 101810.

Geijsel, F.P. (2001). *Schools and innovations. Conditions fostering the implementation of educational innovations*. Doctoral dissertation, Nijmegen University Press, Nijmegen.

Θεοδωρόπουλος, Ν. (2019). *Καινοτομία στο δημόσιο σχολείο: προσλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/45219

Isaksen, S.G., & Ekvall, G. (2010). Managing for innovation: the two faces of tension within creative climates. *Creativity and Innovation Management, 19*(2), 73-88.

Κυριακώδη, Δ. & Τζιμογιάννης, Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων δράσης «Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών». *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 8*(3), 123-151.

Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?.* OECD Education Working Papers, No. 137. Paris: OECD Publishing.

Μπουκλή, Ε. (2018). *Ο Ρόλος των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Εισαγωγή, Διαχείριση και Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. ΠΤΔΕ, Φλώρινα.

Μπούρας, Α. (2017). *Επιδράσεις της Διαθεματικότητας στις «ικανότητες» των μαθητών και τις «επαγγελματικές δεξιότητες» των εκπαιδευτικών. Στάσεις των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ ΦΠΨ.

Masry-Herzallah, A., & Da'as, R. (2021). Cultural values, school innovative climate and organizational affective commitment: a study of Israeli teachers, *International Journal of Educational Management*, 35(2), 496-512.

Mathisen, G. E., & Einarsen, S. (2004). A Review of Instruments Assessing Creative and Innovative Environments Within Organizations. *Creativity Research Journal, 16*(1), 119–140.

Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Sleegers, P. J. (2011). Ties with potential: Social network structure and innovative climate in Dutch schools. *Teachers College Record, 113*(9), 1983-2017.

Moolenaar, N., Daly, A., & Sleegers, P. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly, 46*(5), 623-670.

Moolenaar, N. M., Karsten, S., Sleegers, P. J. C., & Zijlstra, B. J. H. (2009). *Professional learning communities from a social capital perspective: Studying social networks and trust in elementary schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Diego, CA.

Newman, A., Round, H., Wang, S., & Mount, M. (2020). Innovation climate: a systematic review of the literature and agenda for future research. *Journal of Occupational Organizational Psychology, 93*, 73–109.

Ρέπουλη, Φ. (2018). *Η εκπαιδευτική καινοτομία στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην εισαγωγή και εφαρμογή τους*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Τμήμα Μηχανικών, Χωροταξίας, Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης. Βόλος.

Saleh, S.D., & Wang, C.K. (1993). The management of innovation: strategy, structure and organizational climate. *IEEE Transactions on Engineering Management, 40*(1), 14-21.

Sarafidou, J., & Xafakos, E. (2015). Transformational Leadership and Principals' Innovativeness: Are They the "Keys" for the Research and Innovation Oriented School?. In K. Beycioglu, & P. Pashiardis (Eds.) *Multidimensional Perspectives on Principal Leadership Effectiveness* (pp. 324-348). Hershey, PA: Information Science Reference. doi:10.4018/978-1-4666-6591-0.ch015.

Scott, S.G., & Bruce, R.A. (1994). Determinants of innovative behavior: a path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580-607.

Stoll, L., & Riley, K. (1999b). School Effectiveness and Improvement – Recent Research. *Management in Education, 3*(2), pp. 16-22.

Song, J., Kim, W., Chai, D., & Bae, S. (2014) The Impact of an Innovative School Climate on Teachers' Knowledge Creation Activities in Korean Schools: The Mediating Role of Teachers' Knowledge Sharing and Work Engagement. *Journal of Educational Policy, 11*, 179-203.

Ξαφάκος, Ε., Παπαδήμας, Λ. & Πίκλας, Ι. (2017). Ο ρόλος της υποστήριξης στην προώθηση του καινοτομικού σχολικού κλίματος: εμπειρική μελέτη. Στο: Χαλιαμάλιας, Φ. & Λαμπίρης, Α. (επιμ.) *Εκπαιδευτική επικοινωνία*. Θήβα: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Θήβας «ο Πίνδαρος», 33-43. ISBN: 978-618-81550-1-5. Διαθέσιμο στο: https://drive.google.com/file/d/0B_w5KlGvIwZ_VU01eklXdHdYczA/view

Xafakos, E., Kaldi, S. Vassiou, Aik., Stavropoulos, V., Papadimas, L., Maratos, A., Stavrianoudaki, A., Tzika, V., & Mastrothanasis, K. (2020). The effect of teachers' collaborative networks on innovative school climate and their individual innovativeness. *European Journal of Education Studies, 7*(11), 203-221.

Van der Vegt, G. S., Van de Vliert, E., & Huang, X. (2005). Location-level links between diversity and innovative climate depend on national power distance. *Academy of Management Journal, 48,* 1171-1182.

Κουλτούρα Συνεργασίας και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών: Μια έρευνα δράση στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Δήμητρα Μπάρδα
Δασκάλα
dimitra_barda@yahoo.gr

Περίληψη
Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να ανιχνεύσει και να αξιολογήσει την κουλτούρα συνεργασίας στα σχολεία και την ανάπτυξή της με χρήση συνεργατικών πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης και ειδικότερα της συνεργατικής έρευνας δράση. Πρόκειται για μια μικρής κλίμακας παρέμβαση στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια προσεκτική εξέταση των επιπτώσεων αυτής. Έρευνες δράση πραγματοποιημένες στην Ελλάδα παρείχαν περιγραφές γεγονότων που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες και έδειξαν την αξία αυτής της διαδικασίας, αλλά δεν υπέδειξαν πώς οι δάσκαλοι μπορούν ή πρέπει να χειριστούν τα δεδομένα που συλλέγονται. Η μελέτη μας ενδιαφέρεται για το πώς οι εκπαιδευτικοί δύνανται να διατηρήσουν συνεργατικές πρακτικές, ώστε με αυτήν την αλλαγή νοοτροπίας και κουλτούρας να ενισχύσουν και να βελτιώσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αναμένεται, δηλαδή, να ελαχιστοποιηθούν οι λόγοι που απωθούν τους εκπαιδευτικούς από την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών και να ενισχυθεί η μεταξύ τους εμπιστοσύνη. Οι συνεργατικές πρακτικές στα σχολεία, αναμένεται να συμβάλουν στη βελτίωση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, κουλτούρα συνεργασίας, έρευνα- δράση

Abstract
The present research attempts to detect and evaluate the culture of collaboration in schools and its development through the use of collaborative professional development practices and in particular collaborative action research. It is a small-scale intervention in the operation of the real world and a close examination of its effects. Action research conducted in Greece have provided descriptions of the events faced by participants and highlighted the value of this process, but did not indicate how teachers can or should handle the data collected. Our study is interested in how teachers are able to maintain collaborative practices so that with this change in mindset and culture they can reinforce and improve their professional development. Through our research, the reasons that deter teachers from the implementation of collaborative practices are expected to be minimized and the trust between them to be strengthened. Collaborative practices are expected to contribute to the improvement of the professional development of teachers.

Keywords: professional development, collaboration, action research.

0. Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις στον πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό τομέα που λαμβάνουν χώρα τα τελευταία χρόνια, δεν μπορεί να μην επηρεάσουν και την εκπαίδευση, η οποία αποτελεί θεμελιώδες τμήμα της κοινωνίας. Ο ρόλος και η λειτουργία των σχολείων αλλάζουν και αυτό αναμένεται και από τους εκπαιδευτικούς (OECD, 2009, σ.49), οι οποίοι οφείλουν να προλαμβάνουν και να οδηγούν τις εξελίξεις και όχι απλώς να τις ακολουθούν.

Ήδη, από το 1989, ο ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) είχε δηλώσει πως: «*Οι εκπαιδευτικοί είναι η καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όσο μεγαλύτερη σπουδαιότητα δίδεται στην εκπαίδευση συνολικά είτε ως μέσο μετάδοσης πολιτισμού, είτε ως μέσο εξασφάλισης κοινωνικής συνοχής και δικαιοσύνης, είτε ως μέσο ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού- πράγμα ιδιαίτερα σημαντικό για τις σύγχρονες οικονομίες που βασίζονται στην τεχνολογία- τόσο μεγαλύτερη είναι η προτεραιότητα που πρέπει να δίδεται στα θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς που είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση*».

Σε αυτό το πλαίσιο, η εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντική προϋπόθεση των αποτελεσματικών σχολείων. Η εννοιολογική προσέγγιση του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη ή εξέλιξη» δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα, ωστόσο, έχει αναγνωριστεί ωε μια δια βίου εξελικτική διαδικασία η οποία ενσωματώνει όλες τις φάσεις που συντελούν στη διαμόρφωση και τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τις επαγγελματικές επιλογές των ατόμων.

Μόνο οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε μία συνεχή αναζήτηση της γνώσης μπορούν να εμπνεύσουν- μέσα από το παράδειγμά τους- τους μαθητές και άλλους συναδέλφους ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για την εδραίωση μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας. Επιπλέον, όταν οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται η σχολική μονάδα μετατρέπεται σε οργανισμό που μαθαίνει και τότε είναι δυνατή η επίτευξη ενός κοινού οράματος, ακολουθώντας μία στρατηγική ανάπτυξης και βελτίωσης. *Το 1996, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε τη Λευκή Βίβλο «Teaching and Learning: Towards the Learning Society», στην οποία δίνονται οι κατευθυντήριες γραμμές για δράση στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Day, 1999, σ.188). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν σε ολοένα και πιο πολυπολιτισμικές τάξεις, να εστιάσουν περισσότερο στην ένταξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους χρησιμοποιώντας αποτελεσματικότερα τις νέες τεχνολογίες, να συμμετέχουν περισσότερο τόσο στον προγραμματισμό της διδασκαλίας και της μάθησης όσο και στη διαμόρφωση στρατηγικής μέσα στο σχολείο για θέματα κατανομής αρμοδιοτήτων και εξουσιών μέσα στη σχολική μονάδα (Κουτούζης & Βερεβή, 2006, σ.7).*

Όλα τα παραπάνω θα μπορούσαν να εφαρμοστούν πολύ πιο αποτελεσματικά εάν οι εκπαιδευτικοί σε μία σχολική μονάδα αλληλεπιδρούσαν και συνεργάζονταν. Δυστυχώς, όμως για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς το πλαίσιο διδασκαλίας και εξέλιξης δε χαρακτηρίζεται από συνεργασία και συναδελφικότητα, αλλά από συγκεντρωτισμό, τυποποίηση και ορθολογισμό (Apple & Jungck στο Hargreaves & Fullan, 1995, σ.34). Όπως, άλλωστε υποστηρίζει και ο Gill (στο Ξαφάκος, 2016, σ. 102), η ατομική μάθηση, παρόλο που θεωρείται δεδομένη κι επιβεβλημένη, δεν βοηθά τον

οργανισμό να μαθαίνει και να γίνει πιο αποτελεσματικός. Στόχος του οργανισμού που μαθαίνει, άλλωστε, δεν είναι οι γνώσεις του κάθε εκπαιδευτικού χωριστά, αλλά η διαδικασία κατά την οποία θα υπάρξει ανταλλαγή πληροφοριών και γνώσεων, καθώς και συλλογική σύνθεση διαφορετικών απόψεων και ιδεών, προκειμένου να γίνει δυνατή η επίτευξη ενός κοινού οράματος του οργανισμού, ακολουθώντας μια στρατηγική ανάπτυξης και βελτίωσης. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση του εργασιακού κλίματος συνεργασίας, η ανάγκη ανάπτυξης νοοτροπίας συνεργασίας, ως μέρος της λύσης του ζητήματος της εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί έμφαση παγκοσμίως στη βιβλιογραφία που αφορά τα αποτελεσματικά σχολεία *(Avalos, σσ.183-206, Creemers, σσ. 223-244, Pan, σσ. 269-286, Fletsch, σσ. 341-350 στο Townsend, 2007)*. Μέσα από τις έρευνες που διεξάγονται προσπαθούν να εντοπιστούν εκείνα τα χαρακτηριστικά που οδηγούν στην αύξηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων όλων των μαθητών. Ως ένα τέτοιο χαρακτηριστικό έχει αναγνωριστεί η ύπαρξη δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών *(Stevenson, 1987, σ. 233)* μέσα στα σχολεία.

Στη βιβλιογραφία οι ορισμοί που δίνονται για την επαγγελματική ανάπτυξη ή εξέλιξη των εκπαιδευτικών εστιάζουν περισσότερο στην απόκτηση ή τη διερεύνηση γνώσεων και την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία. *Έτσι, ο Μαυρογιώργος (στο Μπαγάκης, 2003, σ. 356) υποστηρίζει πως η βασική επαγγελματική εκπαίδευση, η αυτονομία στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση, η κοινωνική αποστολή του εκπαιδευτικού αποτελούν κεντρικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο πρόγραμμα TALIS του ΟΟΣΑ (2009, σ. 49) υιοθετείται ένας ευρύς ορισμός, σύμφωνα με τον οποίο η επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται ως «οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις και την εμπειρία και άλλα χαρακτηριστικά ως δασκάλου». Οι Hargreaves και Fullan (1995) στο βιβλίο τους «Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών» αντιλαμβάνονται την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από την διεύρυνση των γνώσεων και των δεξιοτήτων, την προσαρμογή στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον και την αυτογνωσία. Για την Avalos (2010, σ. 10) η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί τη γνωστική και συναισθηματική συμμετοχή των εκπαιδευτικών ατομικά και συλλογικά, την ικανότητα και την προθυμία να εξετάσει πού βρίσκεται ο καθένας όσον αφορά τις πεποιθήσεις του και τη διάγνωση και την εφαρμογή κατάλληλων εναλλακτικών λύσεων για βελτίωση ή αλλαγή.*

Ο Day προχωράει λίγο παρακάτω, δίνοντας έναν πιο πολύπλοκο ορισμό: «Η επαγγελματική ανάπτυξη συντίθεται από όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας, μόνοι ή μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής, στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας. Είναι επίσης η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν

κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για τον σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, τον σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, με τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής» (2003, σσ. 28-29). Βασικός σκοπός της επαγγελματικής εξέλιξης, όμως, πρέπει να είναι να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώσουν τον λόγο τους και, με τον τρόπο αυτό, να ορίσουν και να επαναπροσδιορίσουν τους σκοπούς και τις προτεραιότητες της δουλειάς τους, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά *(Hargreaves & Fullan, 1995, σ. 20).*

Οι εκπαιδευτικοί φυσικά και μπορούν να επιτύχουν την εξέλιξη μόνοι τους, μελετώντας νέες τεχνικές, υλοποιώντας καινούριες ιδέες ή ανασυνθέτοντας αυτό που κάνουν στην τάξη *(Hargreaves, 1995, σ. 329).* Όμως, όπως τονίζεται από πολλούς ερευνητές (Hargreaves, Day, Fullan, Avalon) η επαφή με άλλους ανθρώπους *(τους μαθητές, τους ομότεχνους, άλλες ειδικότητες που βρίσκονται στα σχολεία)* τους παρέχει γνώσεις σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πολλά από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους, τα περισσότερα, όμως, τα μαθαίνουν από άλλους εκπαιδευτικούς, ιδίως από τους συναδέλφους στο σχολείο τους (ο.π., σ.329).

Πλήθος ερευνών υποστηρίζουν τις δυνατότητες και ευκαιρίες που μπορεί να αποκτηθούν από τους εκπαιδευτικούς μέσα από τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και όλους τους εμπλεκόμενους στη διδακτική διαδικασία (Borg & Drange, 2019, Day, 1999, Ferguson, 1997, Lieberman, 1986, Little, 1981, Shah, 2012, Sutton & Shouse, 2016, Stevenson, 1987). Βέβαια, όταν οι δάσκαλοι λένε ότι συνεργάζονται, εννοούν πολλά και διαφορετικά πράγματα. Μπορεί να αναφέρονται στις συσκέψεις του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου, στις από κοινού προσπάθειες με συναδέλφους τους για τη βελτίωση του σχολείου ή πιθανότατα σε κάποια συνδιδασκαλία (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012).

Η έννοια του όρου «συνεργασία» είναι πολυσήμαντη και πολλές φορές αποδίδεται με διαφορετικό νόημα. Για τον λόγο αυτό η Little (στο Lieberman, 1990, σσ. 165- 193) κάνει διάκριση ανάμεσα στη μορφή και το περιεχόμενο των σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων. Η μορφή περιλαμβάνει τον βαθμό και τον τύπο των συνεργατικών σχέσεων. Το περιεχόμενο αφορά αξίες, πεποιθήσεις, συνήθειες, υποθέσεις και μεθόδους δράσης των εκπαιδευτικών οι οποίες ναι μεν είναι κοινές, δεν πρέπει όμως να λαμβάνονται ως δεδομένο στις συναδελφικές σχέσεις. Για τον Hargreaves η κουλτούρα συνεργασίας αναπτύσσεται σε σχολεία όπου οι συναδελφικές σχέσεις ορίζονται από παροχή βοήθειας, υποστήριξης, συμβουλών, αλλά και από κοινό σχεδιασμό, στοχασμό και ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδασκαλία και τις κοινές δραστηριότητες (στο Πομάκη, 2007, σ.21).

Η Lieberman (1986), επίσης, θεωρεί πως η ομαδική συζήτηση έχει αποδειχτεί ότι παράγει γνώση και αυτό- μάθηση για τους εκπαιδευτικούς, παρέχει ισχυρή επαγγελματική ανάπτυξη και ενθαρρύνει τη μεγαλύτερη συλλογική αλληλεπίδραση. Σε έρευνά τους οι Sutton & Shouse (2016) παρατήρησαν πως το σχολείο, μέσα από την αξιοποίηση της εμπειρίας και των γνώσεων του προσωπικού του κατάφερε να σχεδιάσει και να οδηγήσει τη σχετική επαγγελματική εξέλιξη και να επανασχεδιάσει το καθιερωμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Ο Huberman (στο Day, 1999, σ. 177)

προτείνει τέσσερις (4) κύκλους μάθησης μέσα από τους οποίους αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της παροχής βοήθειας και συνεργασίας τόσο από τους συναδέλφους τους στο σχολείο όσο και από ομάδες εκπαιδευτικών σε διαφορετικά σχολεία. Η Avalos (2011, σσ. 17-18) τονίζει ότι η συνεργατική μάθηση των εκπαιδευτικών έχει δυναμική. Ξεκινώντας, οι άτυπες ανταλλαγές στη σχολική κουλτούρα, διευκολύνουν τη διαδικασία της συνεργατικής μάθησης, στη συνέχεια, η δικτύωση και οι ανταλλαγές μεταξύ των σχολείων ενισχύουν τις εμπειρίες, και τέλος η καθοδήγηση και υποστήριξη κοινών μαθημάτων, ενισχύουν τη συνεργασία.

Η Shah σε έρευνά της τονίζει τη σπουδαιότητα και τα προνόμια που μπορεί να αποκομίσει η σχολική κοινότητα μέσα από τη συνεργασία. Συγκεκριμένα η μελέτη δείχνει ότι η συλλογικότητα των εκπαιδευτικών παίζει ζωτικό ρόλο στην αύξηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, της ικανοποίησης από την εργασία, της οργανωτικής και επαγγελματικής δέσμευσης καθώς και της ποιότητας του σχολείου και της αποδοτικότητας των μαθητών (Shah, 2012, σ. 1242). Σύμφωνα με τους Κουτούζη & Βερέβη (2006, σ.8) για την καλύτερη διοίκηση ενός οργανισμού κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη μιας κουλτούρας συνεργατικότητας η οποία θα επηρεάζει και θα επηρεάζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, θα προωθεί ένα όραμα για την εκπαιδευτική μονάδα, ενώ παράλληλα θα αποτελεί βασικότατη προϋπόθεση τόσο για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού όσο και για την αποτελεσματική λειτουργία του ίδιου του σχολείου.

Η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας στα σχολεία είναι, επομένως, σημαντική γιατί, όπως αναφέρει και ο Hargreaves (1995, σ. 356), στηρίζεται στην εμπιστοσύνη και την ανταλλαγή εμπειριών, αναγνωρίζει τις διαστάσεις της ζωής των εκπαιδευτικών μέσα και έξω από τη σχολική τάξη και αξιοποιεί τη συλλογική ειδικευμένη γνώση όλης της σχολικής κοινότητας προκειμένου να οδηγήσει στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στη σχολική αποτελεσματικότητα.

2. Η Αναγκαιότητα της έρευνας

Οι έννοιες της συνεργασίας και των συνεργατικών πρακτικών έχουν συνδεθεί με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε πολλές εμπειρικές έρευνες στο εξωτερικό. Η ανάπτυξη ερευνητικών δραστηριοτήτων και η υλοποίηση προγραμμάτων που αξιοποιούν τις προσεγγίσεις της συνεργατικής έρευνας δράση και, γενικότερα τη συνεργασία των εκπαιδευτικών *(Κουτούζης & Βερέβη, 2006)*, έχουν αναδείξει πως η συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες αναβαθμίζει τις πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο και ενισχύουν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Ήδη από το 1976 η έρευνα δράση των Tikunoff, Ward & Griffin (στο Lieberman, 1986, σ. 28) έμαθε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να συλλέγουν πληροφορίες, να τις ερμηνεύουν και να «ζυγίζουν» πιθανές εναλλακτικές ερμηνείες σε πρακτικά ζητήματα που τους αφορούσαν. Ολόκληρη η συμμετοχική διαδικασία και τα αποτελέσματα αυτής παρείχαν σημαντικά εφόδια για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Λίγα χρόνια αργότερα οι Lieberman & Noto (στο Lieberman, 1986, σ. 29) μέσα από την έρευνα δράση που υλοποίησαν έμαθαν πως η συνεργατική έρευνα παρέχει

δυνατότητες για παραγωγή γνώσης και επίλυσης προβλημάτων που τυχόν αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, η συμμετοχή σε μία τέτοια έρευνα ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μίας σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με την έρευνα των Thompson, Gregg & Niska (2004, σ.8-9), βασικά στοιχεία που μετατρέπουν το σχολείο σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης είναι το κοινό όραμα και η μάθηση εντός της ομάδας με συνεργατική δουλειά η οποία υποστηρίζεται από την ηγεσία του σχολείου. Οι Irwin & Farr (2004, σ.351) διεξάγοντας μελέτη περίπτωσης σε σχολείο που καλλιεργούσε κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών επί οκτώ χρόνια, ανακάλυψαν πως το όφελος από τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ήταν η δημιουργία μιας «δυναμικής κοινότητας ενίσχυσης». Ακόμα, *η συνεργατική έρευνα των Ambrose, Lang & Gronthman (2007, στο Καπαχτσή 2011) έδειξε ότι μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί ανακάλυψαν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και βελτιώθηκαν κατά τη διδακτική διαδικασία.*

Το 2016 η έρευνα των Sutton & Shouse ανέδειξε πολλές βασικές πρακτικές που μπορούν να δημιουργήσουν μια δυνατή και με διάρκεια κουλτούρα συνεργασίας. Μέσα από αυτή οι εκπαιδευτικοί οικοδομούν τη μεταξύ του εμπιστοσύνη και ενισχύουν την επαγγελματική τους εξέλιξη η οποία τους παρέχει τη δυνατότητα να υλοποιούν αλλαγές τόσο στην πρακτική που εφαρμόζουν όσο και στα προγράμματα που υλοποιούνται στο σχολείο, με περισσότερη ευκολία και άνεση.

Στην Ελλάδα οι έρευνες που συνδέουν τη συνεργασία ή/και τις συνεργατικές πρακτικές με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι ελάχιστες και κυρίως επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Ifanti & Fotopoulou, 2011, Καπαχτσή, 2011, Τηλιγάδα, 2017, Αδαμοπούλου, 2019,). Επιπλέον εστιάζουν κυρίως στη διδακτική πρακτική και ελάχιστα στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Οι παραπάνω έρευνες δείχνουν ότι η νοοτροπία της συνεργασίας στα ελληνικά σχολεία, αν και είναι ωφέλιμη, σπανίζει. Φαίνεται ότι η πορεία του κάθε εκπαιδευτικού διαφέρει από την ιδιωτική στη δημόσια εκπαίδευσης. Στην πρώτη υποστηρίζεται ότι η συνεργασία είναι μια διαδικασία που «επιβάλλεται», ενώ για τη δεύτερη ότι ακολουθεί τη «μοναξιά» και την ασφάλεια της τάξης (Clark, 1995, στο Hargreaves & Fullan, σ. 134).

Οι εκπαιδευτικοί, όμως, είναι δυνατό να εργαστούν και με άλλους τρόπους, εντάσσοντας τη συνεργασία ή/και τις συνεργατικές πρακτικές στην καθημερινότητά τους, έτσι ώστε να προσαρμόσουν, να μελετήσουν και να τροποποιήσουν τη σχολική τους πραγματικότητα, χωρίς να νιώθουν ότι κάτι τέτοιο τους επιβάλλεται. Η εξέλιξή τους, άλλωστε είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις εμπειρίες μέσα και έξω από την αίθουσα, στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Thiessen, 1995, στο Hargreaves & Fullan, σ.139).

Κρίνεται, επομένως, απαραίτητη μια ερευνητική προσέγγιση στη χώρα μας, η οποία θα εστιάσει στη βελτίωση και ενίσχυση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών μέσα από τη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας- με χρήση συνεργατικών πρακτικών- ανάμεσα στο διδακτικό αλλά και στο διοικητικό προσωπικό στα σχολεία, και η οποία θα αφορά όλα τα επίπεδα της σχολικής

μονάδας. Η έρευνα δεν θα εστιάζει μόνο στις διδακτικές πρακτικές αλλά και στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Η παρούσα μελέτη καλείται να καλύψει αυτό το κενό.

3. Σκοπός της εργασίας και ερευνητικά ερωτήματα

*Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η βελτίωση και ενίσχυση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών μέσα από τη χρήση συνεργατικών πρακτικών και συγκεκριμένα της συνεργατικής έρευνας δράση. Μας ενδιαφέρει, δηλαδή, να εξετάσουμε α*ν η αξιοποίηση συνεργατικών πρακτικών και η διατήρηση αυτών μπορούν να ωφελήσουν την εξέλιξη, αφού, ουσιαστικά, αξιώνουν αλλαγή στον τρόπο σκέψης και κουλτούρας. Πρόκειται για μία βήμα προς βήμα διαδικασία, η οποία διερευνάται διαρκώς, κατά τη διάρκεια διαφόρων χρονικών περιόδων και μέσω μιας ποικιλίας μηχανισμών, ώστε η ανάδραση που ακολουθεί να μεταφράζεται, ανάλογα με τις ανάγκες, σε τροποποιήσεις, προσαρμογές, αλλαγές κατεύθυνσης και επαναπροσδιορισμούς, με στόχο η επαγγελματική εξέλιξη να επέλθει ως μόνιμη ωφέλεια στην ίδια τη διαδικασία και όχι στο μέλλον.

Μας ενδιαφέρει, επομένως, η βελτίωση της πρακτικής, η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, η αλλαγή στη στάση τους απέναντι στο ίδιο το επάγγελμα, η οποία στην παρούσα εργασία μπορεί να συμβεί μέσα από τη χρήση συνεργατικών πρακτικών, και η οποία μπορεί να επέλθει μόνο εάν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μπορέσουν να επαναπροσδιορίσουν τη νοοτροπία και τη συμπεριφορά τους. Ένα καλό μέσο για να συμβεί μία τέτοιου είδους αλλαγή είναι η αλληλεπίδραση της ομάδας, αφού οι εκπαιδευτικοί, συνήθως, αντιμετωπίζουν ίδια ή παρόμοια προβλήματα σε μία σχολική μονάδα.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνά μας, αφορά μία συνεργατική έρευνα δράση (collaborative action research), η οποία θα διαμορφώσει ένα δίκτυο επικοινωνίας μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Η δράση θα αφορά την αξιοποίηση ή διαμόρφωση συνεργατικών πρακτικών ώστε να βελτιωθεί ή/ και να ενισχυθεί η επαγγελματική τους εξέλιξη. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα, η έρευνα καλείται να διερευνήσει τα παρακάτω ερωτήματα:

i. Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται συνεργατικές πρακτικές από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων αναφοράς;

ii. 2. Ποια/-ες από τις συνεργατικές πρακτικές που θα αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της έρευνας - δράση είναι αποτελεσματικές στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

iii. 3. Σε ποιες πτυχές των επαγγελματικών πρακτικών ή και της κουλτούρας του σχολείου είχαν θετική επίδραση οι συνεργατικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν;

4. Μεθοδολογία

Στην εργασία θα επιχειρηθεί η αξιοποίηση συνεργατικών πρακτικών και συγκεκριμένα της συνεργατικής έρευνας δράση. *Πρόκειται για μία παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μία εξέταση από κοντά*

των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης (Cohen & Manion, 1994, σ. 258). Κρίθηκε η καταλληλότερη μέθοδος για την υλοποίηση της έρευνάς μας, καθώς είναι:

- εμπεριστατωμένη (μας ενδιαφέρει η διαπίστωση των παραγόντων που δυσχεραίνουν τις συνεργατικές πρακτικές καθώς και η απαλοιφή τους ώστε να βελτιωθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών).
- συνεργατική (αποτελείται από δύο μέρη, των ερευνητών και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συνεργάζονται για την αύξηση των λειτουργικών τους γνώσεων και την ορθή αξιοποίηση αυτών).
- συμμετοχική (οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν να εντοπίσουν οι ίδιοι τα θέματα που τους απασχολούν και να τα αντιμετωπίσουν).
- αυτό- αξιολογική (αξιολογούνται από όλα τα μέλη οι πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν και αποφασίζεται από κοινού η αποδοτικότητα ή μη καθώς και η συνέχιση ή μη της εφαρμογής των πρακτικών αυτών).

Πρόκειται για μία προσέγγιση, η οποία κατά περίπτωση μπορεί να αξιοποιήσει και ποσοτικές τεχνικές *(ποσοτική καταγραφή και ανάλυση)* όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο.

Η έρευνα θα αφορά ένα πρόγραμμα διετούς περίπου διάρκειας, το οποίο θα πραγματοποιηθεί σε δύο 6/θέσια Δημοτικά Σχολεία. Το ένα από τα δύο σχολεία θα αποτελεί την ομάδα ελέγχου, ενώ στο δεύτερο θα υλοποιηθεί η συνεργατική έρευνα δράση. Η επιλογή των σχολείων θα γίνει με βάση όμορες περιοχές, για λόγους διευκόλυνσης της ερευνητικής διαδικασίας, αφού οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούν είναι περίπου οι ίδιες, οπότε οι παράγοντες αυτοί θα θεωρηθούν κοινοί και στα δύο σχολεία που συμμετέχουν στην έρευνα.

Η περίοδος των δύο ετών δεν επιλέχθηκε τυχαία, αφού αναμένεται την πρώτη χρονιά η ερευνήτρια να είναι περισσότερο καθοδηγητική και αναλυτική στις διαδικασίες που θα πρέπει να ακολουθηθούν, ενώ τη δεύτερη χρονιά οι συμμετέχοντες, αξιοποιώντας τα αποτελέσματα και τις αυτοαξιολογήσεις της πρώτης εμπειρίας τους, αναμένεται να λειτουργούν συνεργατικά χωρίς να νιώθουν ότι αυτό τους επιβάλλεται από την ερευνητική διαδικασία, αλλά ότι πραγματοποιείται μέσα από συνειδητή επιλογή.

Η ερευνήτρια παρακολουθεί την πορεία των εργασιών ανά τακτά χρονικά διαστήματα (περίπου μία φορά τον μήνα και για διάστημα δύο ετών), προτείνει διορθωτικές παρεμβάσεις, ταξινομεί και αναλύει τα δεδομένα ώστε να παρέχει ανατροφοδότηση για την επόμενη συνάντηση καθώς και για την τελική αξιολόγηση, ανάλυση και ερμηνεία της έρευνας δράση, οι οποίες οργανώνονται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί αλλά και με τα στοιχεία που θα προκύψουν κατά τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων.

5. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως, όλοι οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να βελτιώσουν τις πρακτικές τους και να εξελιχθούν επαγγελματικά χρειάζεται να προχωρήσουν πέρα από τους περιορισμούς που τίθενται από/στα σχολεία και να ενεργήσουν ώστε να αποκτήσουν μια ποιοτική ανάπτυξη του εαυτού τους και του εκπαιδευτικού

συστήματος γενικότερα. Παραφράζοντας τα λόγια των Hutchinson & Whitehouse (1986) θα λέγαμε πως η έρευνα- δράση είναι ανατρεπτική, γιατί θέτει υπό αμφισβήτηση αυτό που θεωρείται δεδομένο. Για να επιτύχει μία έρευνα- δράση την επαγγελματική εξέλιξη και εκπαιδευτική βελτίωση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατορθώσουν να δουν τη διδακτική πρακτική αλλά και το πλαίσιο στο οποίο αυτή εξελίσσεται ως πολιτισμικά πρότυπα και όχι ως κοινωνικά δεδομένα.

Βιβλιογραφία

Αδαμοπούλου, Α. (2019). *Συνεργατικές πρακτικές και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στο σχολείο ως οργανισμό και κοινότητα μάθησης.* Master thesis, ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Avalos, B. (2007). School improvement in Latin America: Innovations over 25 years (1980–2006). In *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 183-204). Springer, Dordrecht.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, *27*(1), 10-20.

Borg, E., & Drange, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools*, *22*(3), 251-266.

Clark, C. (1995). Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές στην αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη. Στο A. Hargreaves & M. G. Fullan (Επιμ.) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών (σσ.124- 138).* Αθήνα: Πατάκης

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 1994).

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός. (Πρωτότυπη έκδοση 1999).

Europea, C. (1995). White paper on education and training–Teaching and learning towards the learning society. *Luxemburgo: Office for Official Publications in European Countries*.

Ferguson, D. L. (1999). On Working Together: Groupwork, Teamwork, and Collaborative Work among Educators. On Point... Brief Discussions of Critical Issues in Urban Education.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης. (Πρωτότυπη έκδοση 1992).

Huberman, M. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η διδακτική ικανότητα. Στο A. Hargreaves & M. G. Fullan (Επιμ.) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών (σσ.193- 223).* Αθήνα: Πατάκης

Ifanti, A. A., & Fotopoulopou, V. S. (2011). Teachers' Perceptions of Professionalism and Professional Development: A Case Study in Greece. *World Journal of Education*, *1*(1), 40-51.

Irwin, J. W., & Farr, W. (2004). Collaborative school communities that support teaching and learning. *Reading & Writing Quarterly*, *20*(4), 343-363.

Jackson, P. (1995). Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν. Στο A. Hargreaves & M. G. Fullan (Επιμ.) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών (σσ.106- 123).* Αθήνα: Πατάκης.

Καπαχτσή, Β. (2011). *Η συνεργατική έρευνα δράσης: ένα μοντέλο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας*.

Καραγιάννη, Ε. & Κλαδάκης, Ι. (2012). Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο (1-10). Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). Ανακτήθηκε από: http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/61_karagianni_kladakis.pdf

Κουτούζης, Μ. & Βερέβη, Α. (2006). Κουλτούρα Συνεργατικότητας και ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων. *Δελτίο,*(36), 7-10.

Kougioumtzis, K., & Patriksson, G. (2009). School-based teacher collaboration in Sweden and Greece: formal cooperation, deprivatized practices and personalized interaction in primary and lower secondary schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*, *15*(1), 131-154.

Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on. *Educational leadership*, *43*(5), 28-32.

Lieberman, A. (1990). *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. The Falmer Press, Taylor and Francis Inc., 1900 Frost Road, Suite 101, Bristol, PA 19007..

Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American educational research journal*, *19*(3), 325-340.

Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξαφάκος, Ε. (2016). Η πολυδιάστατη φύση του «σχολείου που μαθαίνει». *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, *61*.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Paris: OECD.

Παπασάββας, Α. (2010). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αρχές, όροι και προϋποθέσεις.

Πομάκη, Π. Α. (2007). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης* (No. GRI-2007-607). Aristotle University of Thessaloniki.

Pan, H. L. (2007). School effectiveness and improvement in Taiwan. In *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 269-286). Springer, Dordrecht.

Peña-López, I. (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS.

Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In *Computer supported collaborative learning* (pp. 69-97). Springer, Berlin, Heidelberg.

Shah, M. (2012). The importance and benefits of teacher collegiality in schools–A literature review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *46*, 1242-1246.

Stevenson, R. B. (1987). Staff development for effective secondary schools: A synthesis of research. *Teaching and teacher education*, *3*(3), 233-248.

Sutton, P. S., & Shouse, A. W. (2016). Building a culture of collaboration in schools. *Phi Delta Kappan*, *97*(7), 69-73.

Thiessen, D. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών που βασίζεται στην αίθουσα διδασκαλίας. Στο A. Hargreaves & M. G. Fullan (Επιμ.) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών (σσ.139- 174).* Αθήνα: Πατάκης

Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *RMLE Online*, *28*(1), 1-15.

Τηλιγάδα, Ε. (2020). Συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης και συνανάπτυξης εκπαιδευτικών: περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. *Συγκριτική Και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 24, 147-167.

Townsend, T. (Ed.). (2007). International handbook of school effectiveness and improvement: Review, reflection and reframing.

Ο επιθυμητός και αποδεκτός εκπαιδευτικός από τη σκοπιά των μαθητών Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου

Ιωάννης Χ. Κωνσταντίνου
Εκπαιδευτικός Π.Ε., Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
jeankonstantinou@gmail.com
Σταματούλα Γ. Λογοθέτη
Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
stlogothety@gmail.com

Περίληψη
Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να αναδείξει τα χαρακτηριστικά του επιθυμητού και αποδεκτού εκπαιδευτικού από τη σκοπιά του μαθητή. Αρχικά, γίνεται προσέγγιση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε σχέση με την αποστολή του σχολείου και διαχωρίζεται στους επιμέρους ρόλους του παιδαγωγού, του διδασκάλου, του αξιολογητή και του επόπτη. Επιπλέον, αναδεικνύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό στην αποτελεσματικότητα άσκησης του ρόλου του. Ακολούθως, προσδιορίζονται τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού μέσα από σχετικά ευρήματα ερευνών. Επίσης, περιγράφονται η μεθοδολογία της έρευνας, το δείγμα και το ερωτηματολόγιό της. Στη συνέχεια, αναλύονται και ερμηνεύονται τα ευρήματα της έρευνας, η οποία διεξήχθη το πρώτο δεκαήμερο Νοεμβρίου 2021 με τη συμμετοχή μαθητών Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου της πόλης των Ιωαννίνων. Τα ευρήματα θεωρούμε ότι αποκτούν ιδιαίτερη αξία από άποψη παιδαγωγική, γιατί αναδεικνύουν τη σημαντικότητα του παιδαγωγικού αξιώματος της οργάνωσης της επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τις τελικές επισημάνσεις.

Λέξεις-κλειδιά: ρόλος εκπαιδευτικού, αποτελεσματικός εκπαιδευτικός

Abstract
The purpose of this research is to highlight the characteristics of the desired and accepted teacher from the student's point of view. Initially, the role of the teacher is approached in relation to the school mission and is divided into individual roles of the educator, the teacher, the assessor as well as the supervisor. In addition, the factors that influence the teacher in the effectiveness of exercising his role are highlighted. Next, the characteristics of the effective teacher are identified through relevant research findings. Also, the research methodology, the sample and the questionnaire are described. Then, the findings of the research are analyzed and interpreted, which was conducted in the first ten days of November 2021 with the participation of students of Primary School and High School of the city of Ioannina. We find that the findings acquire special value from a pedagogical point of view, because they highlight the importance of the pedagogical office of the organization of communication by the teacher. The work is completed with the conclusions and the final remarks.

Keywords: teacher´s role, effective teacher

0. Εισαγωγή

Ξεκινούμε με την παραδοχή ότι ο εκπαιδευτικός είναι επιφορτισμένος να διεκπεραιώνει τις λειτουργίες του σχολείου μέσα από τις διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας, της μάθησης, της αξιολόγησης, της κοινωνικοποίησης και της εποπτείας. Οι αρμοδιότητες αυτές συνιστούν ένα σύνθετο και πολύπλοκο πλαίσιο, στο οποίο συμπυκνώνονται ενδιαφέροντα, ανάγκες, απαιτήσεις και προσδοκίες που προέρχονται από διαφορετικούς τομείς και φορείς της κοινωνικής ζωής. Οι συνειδητές ή ασυνείδητες προσδοκίες αυτών των κοινωνικών ομάδων είναι πολύπλοκες, γενικές, χωρίς διαφοροποιήσεις και σαφήνεια και, αρκετές φορές, διαμετρικά αντίθετες ή και αντιφατικές. Η πολυπλοκότητα και η δυσκολία στην υλοποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού επιβαρύνονται επιπλέον και από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός είναι εξουσιοδοτημένος να φέρει σε πέρας τις αρμοδιότητές του από το ένα μέρος με βάση τις σχετικές διοικητικές ρυθμίσεις, δηλαδή τους νόμους, τις εγκυκλίους, τους κανονισμούς, τα αναλυτικά προγράμματα και λοιπά (κ.λπ.), και από το άλλο σύμφωνα με την επιστημονική και παιδαγωγική του εκπαίδευση και κατάρτιση και, συνολικά, τη συγκρότηση της προσωπικότητάς του.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται, αρκετές φορές, σε μια συγκεχυμένη κατάσταση και κάτω από διαρκή πίεση, όπου κυριαρχούν τα διλήμματα και οι αντιφάσεις. Οι προσδοκίες των κοινωνικών ομάδων, βέβαια, δεν εμφανίζονται με την ίδια μορφή στις διάφορες περιόδους. Διατηρούνται, όμως, και αυξάνονται συνεχώς, ανάλογα με τις πολιτικές, πολιτισμικές, οικονομικές, επιστημονικές, τεχνολογικές και, γενικότερα, τις κοινωνικές εξελίξεις, αλλά και ανάλογα με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του ίδιου του σχολείου στο κοινωνικό σύστημα. Και, ασφαλώς, οι προσδοκίες αυτές αλλάζουν και διαφοροποιούνται στις επιμέρους βαθμίδες της εκπαίδευσης, δηλαδή στο νηπιαγωγείο, το δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο.

Ανέκαθεν απασχόλησαν την Παιδαγωγική επιστήμη ερωτήματα, σχετικά με τις προϋποθέσεις και τις ιδιότητες που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός για να επιτελέσει με άρτιο και αποτελεσματικό τρόπο τον πολύπλοκο και δύσκολο ρόλο του. Γύρω από το θέμα αυτό υπάρχουν πολλές και διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, κυρίως στην ξένη και λιγότερο στην ελληνική παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνιολογική βιβλιογραφία. Πολλές από τις σχετικές με το ζήτημα αυτό θεωρίες διακατέχονται από μια δεοντολογική αντίληψη στην περιγραφή των χαρακτηριστικών που συνθέτουν τον ρόλο και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού.

Βασιζόμενοι στους παραπάνω τέσσερις επιμέρους ρόλους του εκπαιδευτικού, δηλαδή του παιδαγωγού, του διδασκάλου, του αξιολογητή και του επόπτη, με τη συγκεκριμένη έρευνα επιδιώκουμε να εκμαιεύσουμε τις απόψεις των μαθητών

Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου, σχετικά με τις προτιμήσεις και τις προσδοκίες τους γύρω από τα γνωρίσματα των συγκεκριμένων ρόλων. Ειδικότερα, σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να αναδείξει τα χαρακτηριστικά του επιθυμητού και αποδεκτού εκπαιδευτικού από τη σκοπιά του μαθητή, έχοντας ως εννοιολογική βάση τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό.

1. Αποστολή του σχολείου και του εκπαιδευτικού

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε στενή συνάρτηση με τη δομή, τη λειτουργία και την υπόσταση του εκπαιδευτικού συστήματος και, ειδικότερα, του σχολείου ως κοινωνικού και παιδαγωγικού θεσμού. Εξάλλου, αυτός είναι και ο λόγος που οδήγησε στην αντίληψη ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα εξαρτημένο και κατευθυνόμενο επάγγελμα. Για τον λόγο αυτό ξεκινάμε την προσέγγιση του θέματος από το σχολείο ως παιδαγωγικό και κοινωνικό θεσμό, στον οποίο επιτελεί τον ρόλο του ο εκπαιδευτικός.

Σύμφωνα με τις σχετικές παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές θεωρίες (βλέπε (βλ.) περισσότερα: Konstantinou & Konstantinou, 2021˙Κωνσταντίνου, 2015˙ Ξωχέλλης, 2015˙ Fend, 1981), η αποστολή του σχολείου περιγράφεται αναλυτικά ως ακολούθως:

- Το σχολείο *ασκεί αγωγή και κοινωνικοποιεί* τον μαθητή, για να διαμορφώσει την προσωπικότητά του και να συμβάλει στην ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα. Σύμφωνα με αυτή τη λειτουργία του σχολείου, ο εκπαιδευτικός επιτελεί τον ρόλο του *παιδαγωγού*.
- Το σχολείο *διδάσκει και μαθαίνει*, αποβλέποντας στην ανάπτυξη του γνωστικού, νοητικού και συναισθηματικού επιπέδου του μαθητή. Σύμφωνα με αυτή τη λειτουργία του σχολείου, ο εκπαιδευτικός επιτελεί τον ρόλο του *διδασκάλου*.
- Το σχολείο *αξιολογεί* τον μαθητή, για να διαπιστώσει αν επιτυγχάνει τους εκπαιδευτικούς στόχους και να εντοπίσει τυχόν ελλείψεις και ανεπάρκειες, καθώς και τις δυνατότητες του μαθητή, αποβλέποντας στην ανατροφοδότηση και βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και την ένταξη του μαθητή στην αγορά εργασίας. Σύμφωνα με αυτή τη λειτουργία του σχολείου, ο εκπαιδευτικός επιτελεί τον ρόλο του *αξιολογητή*.
- Τέλος, το σχολείο *εποπτεύει* τον μαθητή, αποδεσμεύοντας τον γονέα από τον παιδαγωγικό του ρόλο, ενόσω το παιδί του βρίσκεται στο σχολείο, και επιδιώκοντας να προσφέρει ασφαλή και αξιοπρεπή διαβίωση στον μαθητή. Σύμφωνα με αυτή τη λειτουργία του σχολείου, ο εκπαιδευτικός επιτελεί τον ρόλο του *επόπτη* (Konstantinou & Konstantinou, 2021˙ Κωνσταντίνου, 2015˙ Ξωχέλλης, 2015˙ Fend, 1981).

2. Γνωρίσματα του αποτελεσματικού, επιθυμητού και αποδεκτού εκπαιδευτικού

Για να είναι επιθυμητός και αποδεκτός ένας εκπαιδευτικός από τους μαθητές σημαίνει ότι είναι αποτελεσματικός στους ρόλους που πραγματοποιεί. Με άλλα

λόγια και σύμφωνα με τον γενικό ορισμό της έννοιας, αποφέρει αποτέλεσμα στην επαγγελματική αποστολή που έχει αναλάβει. Δηλαδή, επιτυγχάνει τους εκπαιδευτικούς και επιστημονικούς σκοπούς που συνδέονται με τις διαδικασίες της αγωγής, της κοινωνικοποίησης, της διδασκαλίας, της μάθησης, της αξιολόγησης και της εποπτείας. Αυτό που οφείλει κανείς να επισημάνει στο σημείο τούτο είναι ότι η μορφή των πρακτικών, τις οποίες χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές του, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και, γενικότερα, της προσωπικότητας του μαθητή.

Αποτελεί πλέον παιδαγωγικό αξίωμα ότι ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός οργανώνει και διεκπεραιώνει την παιδαγωγική επικοινωνία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εν γένει στάση και συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, το σχολείο, αλλά και απέναντι στον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Κωνσταντίνου, 2015˙ Watzlawick et al., 1969). Σε κάθε περίπτωση και συμπυκνώνοντας τα ερευνητικά δεδομένα, αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, από άποψη κυρίως παιδαγωγική και με σημεία αναφοράς την εκπαιδευτική διαδικασία και τον μαθητή, θεωρείται αυτός που:

- Οργανώνει με παιδαγωγικά ενδεδειγμένο τρόπο την επικοινωνία με τους μαθητές του.
- Οργανώνει κατάλληλα, από άποψη μεθοδολογική, τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.
- Αξιολογεί τον μαθητή με βάση το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης, εφαρμόζοντας έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά μεθοδολογικά μέσα.
- Λαμβάνει υπόψη του την πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πράξης.
- Σέβεται τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και, γενικότερα, τις ιδιαιτερότητες του μαθητή.
- Καλλιεργεί και ενισχύει την ομαδικότητα και τη συνεργατικότητα.
- Αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης μαζί του.
- Ενισχύει την υπευθυνότητακαι την αυτονομία του.
- Συνδιαμορφώνει κανόνες που συμβάλλουν στην οριοθέτηση της συμπεριφοράς του μαθητή.
- Αποφεύγει να στιγματίζει και, γενικότερα, να προσβάλλει τον μαθητή.
- Αφιερώνει χρόνο ακρόασης για τον μαθητή.
- Χαρακτηρίζεται από αυτοκυριαρχία, δικαιοσύνη, ισότητα, αξιοπιστία, συνέπεια, πραότητα και υπομονή.

➢ Είναι ο εκπαιδευτικός, τελικά, που σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή και, πάνω απ' όλα, υπηρετεί τα μαθησιακά, εκπαιδευτικά και, συνολικά, ταπαιδαγωγικά συμφέροντα του μαθητή, καθώς και τις ανάγκες και την προαγωγή της κοινωνίας (Konstantinou & Konstantinou, 2021˙Λιακοπούλου, 2020˙ Κωνσταντίνου, 2015, 142-144˙ Ξωχέλλης, 2015˙Whitaker, 2013˙ Χανιωτάκης, 2011˙ Dolletal., 2009˙Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006˙Κασσωτάκης&Φλουρής 2005˙Τριλιανός, 2004˙ Παπανδρέου, 2002˙Postic,1995˙ Πυργιωτάκης, 1992˙Hentig, 1988˙ Rutteretal., 1980).

Στο σημείο αυτό επισημαίνουμε ότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μας έχουν ως βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, με τα οποία συγκλίνουν τα πορίσματα των παιδαγωγικών ερευνών. Σε κάθε περίπτωση, στην ερμηνεία των δεδομένων λαμβάνουμε υπόψη ότι οι απόψεις και προσδοκίες των μαθητών αποτελούν προϊόν επιρροής της κοινωνικής πραγματικότητας και, ειδικότερα, των επιρροών που έχουν βιώσει είτε από τις παρόμοιες συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος είτε από τις διαφοροποιημένες συνθήκες του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, εξαιτίας του διαφορετικού βιοτικού επιπέδου και των πρακτικών διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης των γονέων τους είτε από τις υπόλοιπες επιρροές που έχουν δεχτεί.

3. Μεθοδολογία έρευνας: Ερωτηματολόγιο

Όπως αναφέρθηκε στο εισαγωγικό μέρος, σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να αναδείξει τα χαρακτηριστικά του επιθυμητού και αποδεκτού εκπαιδευτικού από τη σκοπιά του μαθητή, έχοντας ως εννοιολογική βάση τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και τους τέσσερις επιμέρους ρόλους του στην οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε τοπικό επίπεδο και λόγω του συγκεκριμένου δείγματος, η γενίκευση των αποτελεσμάτων διέπεται από κάποιους περιορισμούς. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι η ερευνητική και παιδαγωγική αξία των ευρημάτων δεν είναι υπολογίσιμη και αναγνωρίσιμη, δεδομένου ότι, σε κάθε περίπτωση, μέσα από τα ευρήματά της αναδεικνύεται μια συγκεκριμένη τάση ως προς τη σκοποθεσία της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο είναι διευρυμένο και, συνεπώς, αναλυτικό, επισημαίνοντας ότι με την έρευνα αυτή, επιδιώκουμε, πέραν των άλλων, να επικαιροποιήσουμε σχετικά ευρήματα ερευνών του παρελθόντος, έχοντας υπόψη μας ότι με την πάροδο του χρόνου επήλθαν μεταβολές σε οικογενειακό, εκπαιδευτικό, πολιτισμικό, τεχνολογικό, οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο. Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από τέσσερις θεματικές ενότητες και τριάντα οκτώ (38) ερωτήσεις, οι οποίες είναι, κατά κύριο λόγο, κλειστές, και οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στον μαθητή να διαβαθμίσει τις απαντήσεις του. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στο πρώτο δεκαήμερο Νοεμβρίου 2021 σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου της πόλης των Ιωαννίνων με τυχαία επιλογή των σχολείων. Πριν διανεμηθεί στους μαθητές έγινε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου με τη συμμετοχή δέκα (10) μαθητών Γυμνασίου και δέκα (10) μαθητών Δημοτικού Σχολείου αντίστοιχα, από την οποία δόθηκε η δυνατότητα να βελτιωθεί η γλωσσική διατύπωση μερικών ερωτήσεων. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, η οποία διήρκεσε περίπου δεκαπέντε (15) λεπτά, διεξήχθη με την παρουσία των ερευνητών, για να διευκρινιστούν τυχόν απορίες των μαθητών.

3.1. Στατιστικός έλεγχος: Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήσαμε το σύνολο των διαστάσεων της έννοιας «αποτελεσματικός» και, συνακόλουθα, «επιθυμητός και αποδεκτός» εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας βασικές θεωρίες για το θέμα, συναφή σταθμισμένα ερωτηματολόγια και πορίσματα σχετικών ερευνών. Επίσης, η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου λειτούργησε ενισχυτικά προς την κατεύθυνση αυτή.

Αναφορικά με τον στατιστικό έλεγχο στις τρεις κατηγορίες, διδάσκαλος-αξιολογητής-παιδαγωγός, επισημαίνουμε ότι, κωδικοποιώντας τις απαντήσεις και εφαρμόζοντας το δίπλευρο t-test για ανεξάρτητα δείγματα, παρατηρήσαμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ($p\text{-value} < 0.05$) και, μάλιστα, τα κορίτσια πέτυχαν υψηλότερη βαθμολογία ως προς τις τρεις αυτές κατηγορίες.Σε σχέση με τη σύγκριση των απόψεων μεταξύ των μαθητών/τριών Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου παρατηρήσαμε ότι υπάρχει μόνο στατιστικά σημαντική διαφορά ($p\text{-value} < 0.05$) σε σχέση με την παράμετρο παιδαγωγός, όπου οι μαθητές Δημοτικού πέτυχαν υψηλότερη βαθμολογία. Ενώ, ως προς την παράμετρο διδάσκαλος, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών Δημοτικού και Γυμνασίου ($p\text{-value} > 0.05$).

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων του ερωτηματολογίου μας και εξετάστηκε, κατά πόσο οι ερωτήσεις παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση, τόσο μεταξύ τους όσο και με το αντικείμενο της μελέτης μας. Η εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία των παραγόντων, που δημιουργήθηκαν, εξετάστηκαν με τον συντελεστή άλφα τουCronbach.Ο δείκτης, λοιπόν, Cronbach'salphaβρέθηκε σε όλες τις ερωτήσεις μεγαλύτερος από το 0.7. Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελέσματα της εξέτασης του ερωτηματολογίου χαρακτηρίζονται από υψηλή αξιοπιστία και συνέπεια. Επομένως, το ερωτηματολόγιο είναι, σε κάθε περίπτωση, αξιόπιστο.

4. Συνοπτική παρουσίαση ερευνητικών ευρημάτων

4.1 Δημογραφικά δεδομένα

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών του Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου είναι σχεδόν ισάριθμη (101 και 109 αντίστοιχα). Επίσης, η συμμετοχή των αγοριών και των κοριτσιών είναι ποσοτικά απόλυτα ισάριθμη (N=105 -βλ. πίνακες 1 και 2).

Πίνακας 1: Ποσοτικά δεδομένα αναφορικά με το φύλο των μαθητών

Φύλο			
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
N	105	105	210
%	50%	50%	100

Πίνακας 2: Σχολείο και τάξη μαθητών/τριών

Σχολείο και τάξη					
Ε΄ Δημοτικού	Στ΄ Δημοτικού	Α΄ Γυμνασίου	Β΄ Γυμνασίου	Γ΄ Γυμνασίου	Σύνολο
66	43	31	35	35	210
31,43	20,48	14,77	16,66	16,66	100

4.2 Επιρροή της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού

Σε σχέση με την ερώτηση «Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού σε επηρεάζει όσον αφορά το μάθημα, το σχολείο και τον εκπαιδευτικό» παρατηρούμε ότι, αθροίζοντας τις διαβαθμίσεις «πάρα πολύ» + «πολύ» + «αρκετά», προκύπτουν τα ακόλουθα δεδομένα:

- οι μαθητές επηρεάζονται σε ποσοστό 71%, κατά πρώτο λόγο, όσον αφορά τη συμπεριφορά τους απέναντι στον ίδιο τον εκπαιδευτικό,
- κατά δεύτερο λόγο, το μάθημα σε ποσοστό 66,1% και
- κατά τρίτο λόγο, το σχολείο σε ποσοστό 53,3% (βλ. αναλυτικότερα Πίνακα 3).

Πίνακας 3: Επιρροή της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού αναφορικά με το μάθημα, το σχολείο και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό

Α1. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού/δασκάλου σε επηρεάζει όσον αφορά:		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Α1.1 το μάθημα	Συχνότητα	35	36	57	46	36	210
	Ποσοστό %	16.7%	17.1%	27.1%	21.9%	17.1%	100,0
Α1.2 το σχολείο	Συχνότητα	51	47	52	40	20	210
	Ποσοστό %	24.3%	22.4%	24.8%	19.0%	9.5%	100,0
Α1.3 τον ίδιο εκπαιδευτικό /δάσκαλο	Συχνότητα	37	24	34	48	67	210
	Ποσοστό %	17.6%	11.4%	16.2%	22.9%	31.9%	100,0

4.3 Ο προτιμητέος εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός και αξιολογητής

Σε σχέση με την κεντρική ερώτηση του ερωτηματολογίου «Κατά την άποψή σου, ποιος είναι ο εκπαιδευτικός που θα ήθελες να έχεις στην τάξη σου» και, συγκεκριμένα, τις επιμέρους ερωτήσεις της, οι οποίες αναφέρονται στις ιδιότητες «παιδαγωγός» και «αξιολογητής», αρχικά, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι από τα πιο αξιοσημείωτα ευρήματα με τα υψηλότερα ποσοστά στη διαβάθμιση «πάρα

πολύ», σε σχέση με όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, είναι η άποψη των μαθητών ότι προτιμούν έναν εκπαιδευτικό που

- «να κάνει αστεία και να έχει χιούμορ» (71%),
- «να είναι δίκαιος με όλους τους μαθητές του» (67,1%),
- «να σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή» (61,9%),
- «να αξιολογεί σωστά τους μαθητές του» (61%),
- «να δείχνει με κάθε τρόπο ότι αγαπάει τους μαθητές και τη δουλειά του» (59,5%) και «να διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο» (58,1%).

Από μια αθροιστική μέτρηση των διαβαθμίσεων «πάρα πολύ» και «πολύ» προκύπτει ότι ο ρόλος του «παιδαγωγού» συγκεντρώνει τα ακόλουθα ποσοστά στις δέκα (10) πρώτες προτιμήσεις των μαθητών/τριών (βλ. Περίγραμμα 1):

Περίγραμμα 1: Ιεραρχική κατάταξη των δέκα (10) ποσοστιαία υψηλότερων προτιμήσεων των μαθητών, αναφορικά με τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγό και αξιολογητή

- 1η προτίμηση «να είναι ευγενικός και φιλικός» με ποσοστό 92,3%,
- 2η προτίμηση «να είναι δίκαιος με όλους τους μαθητές του» (90,9%),
- 3η προτίμηση «να κάνει αστεία και να έχει χιούμορ» (89,1%),
- 4η προτίμηση «να αγαπάει τους μαθητές και τη δουλειά του» (88,5%),
- 5η προτίμηση «να σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή» (87,6%),
- 6η προτίμηση «να είναι ήρεμος/πράος» (86,6%),
- 7η προτίμηση «να είναι σωστός αξιολογητής» (84,8%),
- 8η προτίμηση «να ενδιαφέρεται και αφιερώνει χρόνο ακρόασης» (80%),
- 9η προτίμηση «να είναι ειλικρινής» (79,5%) και
- 10η προτίμηση «να ενθαρρύνει και επιδοκιμάζει τον μαθητή» (79,1%).

Ως προς τις αρνητικές ιδιότητες του εκπαιδευτικού «να είναι αυστηρός» και «να είναι ψυχρός και απόμακρος», από τις απαντήσεις προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες δεν προτιμούν «καθόλου» + «λίγο» (87,1%) έναν «ψυχρό και απόμακρο εκπαιδευτικό» και, παράλληλα, «καθόλου» + «λίγο» έναν «αυστηρό εκπαιδευτικό» σε ποσοστό 78,6%.

4.4 Ο προτιμητέος εκπαιδευτικός ως διδάσκαλος

Αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού «διδάσκαλος» και τις διαβαθμίσεις «πάρα πολύ» και «πολύ», προκύπτει η ακόλουθη κατάταξη των πέντε (5) προτιμητέων απαντήσεων των μαθητών/τριών:

- η προτίμηση «διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο» καταλαμβάνει την 1η θέση με ποσοστό (90%).
- Η προτίμηση «διδάσκει το μάθημα με κατανοητό και μεταδοτικό τρόπο» καταλαμβάνει την 2η θέση (86,2%),
- 3η προτίμηση «διδάσκει καλά/αποτελεσματικά το μάθημα» (72,4%),

- 4η προτίμηση «ενθαρρύνει και παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα» (65,8%) και
- 5η προτίμηση «καλλιεργεί την ομαδικότητα και συνεργατικότητα» (61,4%).

Αθροίζοντας τις τρεις θετικές διαβαθμίσεις «πάρα πολύ», «πολύ» και «αρκετά» και συγκρίνοντας τα ποσοστά στους τρεις ρόλους του εκπαιδευτικού «παιδαγωγός», «διδάσκαλος» και αξιολογητής»,προκύπτει ότι ο ρόλος του «παιδαγωγού» έχει τα πρωτεία στις δεκαπέντε (15) πρώτες προτιμήσεις των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, από τη σύγκριση αυτή προκύπτει η ακόλουθη ιεραρχική κατάταξη (βλ. Περίγραμμα 2):

Περίγραμμα 2:Ιεραρχικήκατάταξη των δεκαπέντε (15) ποσοστιαία υψηλότερων προτιμήσεων των μαθητών, αναφορικά με τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγό, διδάσκαλο και αξιολογητή

- 1ηπροτίμησηείναι η απάντηση «κάνει αστεία/έχει χιούμορ» με αθροιστικό ποσοστό 98,1%,
- 2η προτίμηση είναι η απάντηση «να είναι ευγενικός/φιλικός» (97,1%),
- στην 3η θέση είναι δύο προτιμήσεις με τα ίδια ποσοστά (96,7%): «δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον και αφιερώνει χρόνο ακρόασης» και «διδάσκει με κατανοητό μεταδοτικό τρόπο»,
- 4ηπροτίμησηείναι η απάντηση «σέβεται τις ανάγκες και την ατομικότητα του μαθητή» (96,2%),
- 5ηπροτίμηση είναιη απάντηση «αγαπάει τους μαθητές και τη δουλειά του» (96,1%),
- 6ηπροτίμηση είναι η απάντηση «διδάσκει με ευχάριστο τρόπο» (95,7%),
- 7ηπροτίμηση είναι η απάντηση «αξιολογεί σωστά τους μαθητές του» (95,3%),
- στην 8η θέση με τα ίδια ποσοστά (95,2%) οι δύο ιδιότητες «διαπαιδαγωγεί/κοινωνικοποιεί σωστά τους μαθητές» και «έχει εκπαιδευτεί καλά για τη δουλειά του»,
- 9ηπροτίμηση είναι η απάντηση «ξέρει να επιβάλλεται με σωστό/παιδαγωγικό τρόπο» (94,8%),
- 10ηπροτίμηση είναι η απάντηση «σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή» (94,7%),
- 11ηπροτίμησηείναι η απάντηση «ξέρει να συγχωρεί και είναι μεγαλόψυχος/γενναιόδωρος (94,3%),
- 12ηπροτίμηση είναι η απάντηση «είναι δίκαιος με όλους τους μαθητές» (94,2%) και
- 13ηπροτίμησηείναι η απάντηση «συζητάει με διάλογο όλα τα θέματα με τους μαθητές του» με ποσοστό 93,4%.

4.5 Ανάδειξη κυρίαρχων ιδιοτήτων στους ρόλους του εκπαιδευτικού

Αναφορικά με την ερώτηση ελεύθερων επιλογών, η οποία αφορά την ανάδειξη των κυρίαρχων ιδιοτήτων για τους ρόλους του εκπαιδευτικού, διαπιστώνει κανείς ότι οι μαθητές/τριες από τις τριάντα (30) ερωτήσεις που κλήθηκαν να επιλέξουν, επέλεξαν δέκα (10) απαντήσεις που ταυτίζονται σε υψηλό βαθμό με τις απαντήσεις τους στην προηγούμενη θεματική ενότητα (βλ. Περίγραμμα 3). Με άλλη διατύπωση, αθροίζοντας τις διαβαθμίσεις «πάρα πολύ», «πολύ» και «αρκετά» στις απαντήσεις σε όλες τις ιδιότητες των ρόλων του εκπαιδευτικού στην προηγούμενη θεματική ενότητα και συγκρίνοντας τα προκύπτοντα αθροιστικά ποσοστά με τις κυρίαρχες ιδιότητες που επέλεξαν, διαπιστώνει κανείς ότι υπάρχει, σε μεγάλο βαθμό, επιβεβαίωση προτιμητέων ιδιοτήτων που θα ήθελαν οι μαθητές/τριες να ενυπάρχουν στην παιδαγωγική και διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

Περίγραμμα 3: **Κατάταξη κυρίαρχων ιδιοτήτων στους ρόλους του εκπαιδευτικού. Οι δέκα (10) πιο συχνές απαντήσεις**

1. Διδάσκει το μάθημα με κατανοητό και μεταδοτικό τρόπο
2. Διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο
3. Είναι δίκαιος με όλους τους μαθητές του
4. Κάνει αστεία με τους μαθητές του/έχει χιούμορ
5. Διδάσκει καλά/αποτελεσματικά το μάθημα (Χρησιμοποιεί κατάλληλες μεθόδους)
6. Αξιολογεί/βαθμολογεί σωστά τους μαθητές του
7. Έχει εκπαιδευτεί καλά για τη δουλειά που κάνει
8. Δείχνει με κάθε τρόπο ότι αγαπάει τους μαθητές και τη δουλειά του
9. Ενημερώνει σωστά και όταν πρέπει τους γονείς του μαθητή
10. Είναι ευγενικός και φιλικός με τους μαθητές του.

4.6 Ανάδειξη θετικών και αρνητικών ιδιοτήτων στη συμπεριφορά των σημερινών και προηγούμενων εκπαιδευτικών

Σε σχέση με τις θετικές ιδιότητες της συμπεριφοράς των σημερινών εκπαιδευτικών, οι μαθητές/τριες δηλώνουν ότι τις έχουν βιώσει σε υψηλό βαθμό (αθροιστικά 72,4%) τις περισσότερες ή αρκετές, ή σε ποσοστό 10,5% όλες. Ενώ για τους εκπαιδευτικούς των προηγούμενων σχολικών χρόνων τα ποσοστά είναι αθροιστικά 61,5% για τις περισσότερες ή αρκετές ιδιότητες, ή σε ποσοστό 21,9% όλες.

Αναφορικά με τις αρνητικές ιδιότητες της συμπεριφοράς των σημερινών εκπαιδευτικών, οι μαθητές/τριες δηλώνουν ότι τις έχουν βιώσει σε χαμηλότερο βαθμό (αθροιστικά 34,3%) τις περισσότερες ή αρκετές, ή σε ποσοστό 4,3% όλες. Ενώ για τους εκπαιδευτικούς των προηγούμενων σχολικών χρόνων τα ποσοστά είναι αθροιστικά 33,3% για τις περισσότερες ή αρκετές ιδιότητες, ή σε ποσοστό 6,7% όλες.

5. Ερμηνεία των ευρημάτων και τελικές διαπιστώσεις

Από τη θεωρητική προσέγγιση του ρόλου του εκπαιδευτικού που προηγήθηκε, αναδείχθηκαν με σαφήνεια τα γνωρίσματα των τεσσάρων επιμέρους ρόλων του, δηλαδή του παιδαγωγού, του διδασκάλου, του αξιολογητή και του επόπτη, καθώς και οι παράγοντες που επιδρούν στην εκδήλωσή τους. Επιπλέον και αξιοποιώντας σχετικές έρευνες, αναδείχθηκαν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, αναφορικά με τους ρόλους αυτούς, τα οποία συνδέονται άμεσα με τον επιθυμητό και αποδεκτό εκπαιδευτικό από την οπτική του μαθητή.

Αναλύοντας και ερμηνεύοντας συνολικά τα ευρήματα της έρευνάς μας, διαπιστώνεται ότι τόσο οι θεωρητικές απόψεις όσο και τα πορίσματα των σχετικών ερευνών επιβεβαιώνονται σε πολύ υψηλό βαθμό. Ειδικότερα, ένας από τους βασικούς σκοπούς της έρευνας ήταν να εκμαιεύσουμε τις απόψεις των μαθητών/τριών Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου, αναφορικά με το πολύ σημαντικό παιδαγωγικό αξίωμα που σχετίζεται με τον τρόπο οργάνωσης της εκπαιδευτικής επικοινωνίας και σχέσης από τον εκπαιδευτικό. Τα ευρήματα αναδεικνύουν με σαφήνεια ότι ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός οργανώνει την παιδαγωγική επικοινωνία επηρεάζει σε υψηλό βαθμό τους μαθητές/τριες, τόσο ως προς τη στάση τους απέναντι στον ίδιο τον εκπαιδευτικό (σε ποσοστό 70%) όσο και απέναντι στο μάθημα και το σχολείο.

Ένα άλλο ερευνητικό εύρημα που επαληθεύεται είναι αυτό που σχετίζεται με τους επιμέρους ρόλους του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, οι απόψεις των μαθητών/τριών επιβεβαιώνουν τα ευρήματα σχετικών ερευνών ότι ο ρόλος του «παιδαγωγού» θεωρείται αξιοσημείωτα σημαντικός για αυτούς.Πράγματι, αθροίζοντας τις διαβαθμίσεις «πάρα πολύ» και «πολύ» προκύπτει ότι ο ρόλος του «παιδαγωγού» συγκεντρώνει πολύ υψηλά ποσοστά στις δέκα πρώτες προτιμήσεις των μαθητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα και αναφορικά με τις προτιμήσεις αυτές, τα ποσοστά είναι αξιομνημόνευτα υψηλά που ξεπερνούν το 80%, όπως είναι παραδείγματος χάριν (π.χ.) η 1η προτίμηση «να είναι ευγενικός και φιλικός» με ποσοστό 92,3%, η 2η προτίμηση «να είναι δίκαιος με όλους τους μαθητές του» (90,9%), η 3η προτίμηση «να κάνει αστεία και να έχει χιούμορ» (89,1%), η 4ηπροτίμηση «να αγαπάει τους μαθητές και τη δουλειά του» (88,5%) και η 5η προτίμηση «να σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή» (87,6%) κ.λπ. Επιπλέον, ηαπάντηση «να είναι σωστός αξιολογητής» καταλαμβάνει το 84,8% των προτιμήσεών τους.

Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του ρόλου «διδάσκαλος» και τις διαβαθμίσεις «πάρα πολύ» και «πολύ», στην κατάταξη των προτιμητέων απαντήσεων κυριαρχούν οι ιδιότητες να «διδάσκει το μάθημα με ευχάριστο τρόπο»,η οποία καταλαμβάνει την 1η θέση με ποσοστό (90%), να «διδάσκει το μάθημα με κατανοητό και μεταδοτικό τρόπο (86,2%), να «διδάσκει καλά/αποτελεσματικά το μάθημα» (72,4%) κ.λπ.

Πέραν των δύο αυτών θετικών διαβαθμίσεων («πάρα πολύ» και «πολύ»), οφείλουμε να υπογραμμίσουμε τα συντριπτικά ποσοστά που προκύπτουν από την άθροιση των τριών διαβαθμίσεων «πάρα πολύ, «πολύ» και «αρκετά», τα οποία

έχουν ως σημεία αναφοράς τους τρεις ρόλους του εκπαιδευτικού «παιδαγωγός», «διδάσκαλος» και αξιολογητής». Και από τη σύγκριση αυτή προκύπτουν τα πρωτεία που αποδίδουν οι μαθητές/τριεςστα γνωρίσματα του ρόλου«παιδαγωγός». Συγκεκριμένα, από τη σύγκριση αυτή προκύπτουν σαφείς προτιμήσεις των μαθητών με ποσοστά που υπερβαίνουν το 96%, όπως π.χ. «να κάνει αστεία/έχει χιούμορ» με αθροιστικό ποσοστό 98,1%, «να είναι ευγενικός/φιλικός», «να δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον και να αφιερώνει χρόνο ακρόασης», «να διδάσκει με κατανοητό μεταδοτικό τρόπο», «να σέβεται τις ανάγκες και την ατομικότητα του μαθητή», «να αγαπάει τους μαθητές και τη δουλειά του» (96,1%) κ.λπ.

Σε σχέση με την ερώτηση ελεύθερων επιλογών που είχαν οι μαθητές/τριες, διαπιστώνεται ότι οι ιδιότητες που προτιμούν οι μαθητές στους ρόλους του εκπαιδευτικού συγκλίνουν σε υψηλό βαθμό τόσο με τα προηγούμενα ευρήματα όσο και με τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών. Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι στη συγκεκριμένη ερώτηση οι μαθητές/τριες αναδεικνύουν περισσότερο τον ρόλο του «διδασκάλου», επηρεασμένοι, πιθανώς, από την κυριαρχία που έχει η διαδικασία της διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο.

Όσον αφορά τα ευρήματα που σχετίζονται με τις θετικές ιδιότητες στη συμπεριφορά των σημερινών εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών των προηγούμενων σχολικών χρόνων, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές/τριες δηλώνουν ότι τις έχουν βιώσει σε υψηλό βαθμό. Ενώ, για τις αρνητικές ιδιότητες της συμπεριφοράς των σημερινών εκπαιδευτικών αλλά και των εκπαιδευτικών των προηγούμενων σχολικών χρόνων οι μαθητές/τριες δηλώνουν ότι τις έχουν βιώσει σε χαμηλότερο βαθμό.

Ως κατακλείδα, αξιολογώντας συνολικά τα ευρήματα της έρευνας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το σαφές μήνυμα, που απορρέει από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου, είναι ότι το σχολείο επιβάλλεται να δώσει βαρύτητα στην παιδαγωγική του αποστολή. Αυτό συνεπάγεται ότι η πολιτεία οφείλει να συμβάλλει, ώστε το σχολείο να διαμορφώσει εκπαιδευτικές συνθήκες, οι οποίες ευνοούν τον εκπαιδευτικό να πραγματοποιήσει τον παιδαγωγικό του ρόλο, εστιάζοντας στην ικανοποίηση των ατομικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή/τριας. Έναν εκπαιδευτικό, όμως, άρτια εκπαιδευμένο και επιμορφωμένο επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά, ο οποίος οργανώνει με παιδαγωγικά ενδεδειγμένο τρόπο την επικοινωνία με τους μαθητές/τριές του, οργανώνει κατάλληλα, από άποψη μεθοδολογική, τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και αξιολογεί τον μαθητή με βάση το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης. Έναν εκπαιδευτικό που χαρακτηρίζεται, πραγματικά, από αυτοκυριαρχία, δικαιοσύνη, ισότητα, αξιοπιστία, συνέπεια, πραότητα και υπομονή, και, τελικά, έναν εκπαιδευτικό που σέβεται την προσωπικότητα του μαθητήκαι, πάνω απ' όλα, υπηρετεί τα μαθησιακά και, συνολικά, ταπαιδαγωγικά συμφέροντα του μαθητή, καθώς και τις ανάγκες και την προαγωγή της κοινωνίας.Στην περίπτωση αυτή, όμως, το σχολείο οφείλει να αναδείξει τη διαδικασία της διαπαιδαγώγησης του

μαθητή/τριας ως κυρίαρχη πρακτική, η οποία θα συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας, κατά το δυνατόν, ολοκληρωμένης προσωπικότητας του μαθητή/τριας. Μιας προσωπικότητας με πληρότητα γνώσεων, δεξιοτήτων και συναισθημάτων, ικανής να ανταποκριθεί με ορθολογικό και αποτελεσματικό τρόπο στα ατομικά και κοινωνικά ζητήματα της σημερινής και μελλοντικής πραγματικότητας.

Βιβλιογραφία

Doll, B., Zucker, St. &Brehm, K. (2009). Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση (μτφ. Ε. Θεοχαράκη). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Fend, H. (1981). Theorieder Schule. München-Wien. Baltimore: Urban und Schwarzenberg.

Hentig, v. H. (1988). Werte und Erziehung. In: *Neue Sammlung 28*, 3, S. 323-342.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. &Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία. Αθήνα: Gutenberg.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). Μάθηση και Διδασκαλία, Τόμοι Ι &ΙΙ. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Konstantinou, Ch. & Konstantinou, I. (2021). Determinants of teacher effectiveness: Pedagogical and didactic training.Open Journal For Educational Research (OJER), 5(1), 11-24.Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0501.02011k.

Λιακοπούλου, Μ. (2020). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Από τη θεωρία και την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (2015). Σχολική Παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπανδρέου, Α. (2002). *Αποτελεσματική Διδασκαλία*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Postic, M. (1995). Η Μορφωτική Σχέση (μτφ. Δ.Χ. Τουλούπης). Αθήνα: Gutenberg.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992). Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Rutter, M., Maugham, B., Mortimer, P. & Ouston, J. (1980). Fünfzehntausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim - Basel: Beltz.

Τριλιανός, Α. (2004). Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας, τόμοι Α’& Β’. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Watzlawick, P., Beawin, J. & Jackson, D. (1969). Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien. Bern-Stuttgart-Toronto: Hans Huber.

Whitaker, T. (2013).*Ο καλός δάσκαλος: Σε τι ξεχωρίζει;* (μτφ. Κ. Σίμος). Αθήνα: Πατάκης.

Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Παιδαγωγική του χιούμορ*. Αθήνα: Πεδίο.

Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης περί της Επιχειρηματικής Ηγεσίας στο Σχολείο τους

Αικατερίνη Μπαλάση
Διδάσκουσα & Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Μέλος ΣΕΠ Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο
aff00571@uowm.gr
Γεώργιος Ιορδανίδης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Αντιπρύτανης Οικονομικών, Προγραμματισμού και Ανάπτυξης ΠΔΜ
giordanidis@uowm.gr
Χριστίνα Καραγιάννη
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, M.Ed.
kriskaragianni@gmail.com

Περίληψη
Σήμερα καθίσταται αναγκαίος ο ρόλος του σχολικού διευθυντή ως επιχειρηματικού ηγέτη, ανταποκρινόμενου σε ανάγκες των μαθητών και προκλήσεις/απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Η παρούσα πανελλαδική ποσοτική έρευνα διερεύνησε, μέσω των απόψεων των εκπαιδευτικών (n=630), την επιχειρηματική ηγετική συμπεριφορά (ΕΗΣ) των διευθυντών δημοτικών σχολείων, βάσει καινοτομίας, ευκαιριών-προδραστικότητας και ανάληψης ρίσκων, σε προσωπικό/ηγετικό και οργανωσιακό επίπεδο. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Entrepreneurial Leadership Questionnaire (ELQ). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η ΕΗΣ είναι πολυδιάστατη έννοια και ερμηνεύεται από πέντε διαστάσεις ηγετικής συμπεριφοράς όπως Παραγωγική συμπεριφορά, Συμπεριφορά εγρήγορσης, Διερευνητική συμπεριφορά, Συμπεριφορά ενσωμάτωσης/ενοποίησης, και Γενική επιχειρηματική συμπεριφορά. Συμπερασματικά, αν και οι σχολικοί διευθυντές επιδεικνύουν ηγετικές συμπεριφορές προαγωγής της καινοτομίας και δημιουργικότητας (προσωπικό επίπεδο-εσωτερικό περιβάλλον), σε χαμηλότερο βαθμό εφαρμόζουν καινοτομίες, αναλαμβάνουν ρίσκα, και καλλιεργούν οργανωσιακή-σχολική κουλτούρα επιχειρηματικού προσανατολισμού (οργανωσιακό επίπεδο-εξωτερικό περιβάλλον). Το συγκεντρωτικό-γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα και η έλλειψη σχολικής αυτονομίας και λογοδοσίας αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες, ενώ στην προκύπτουσα ομοιομορφία (εσωτερικής) εκπαιδευτικής πολιτικής αποδίδεται η μη ανεύρεση διαφορών δημογραφικών χαρακτηριστικών.

Λέξεις-κλειδιά: επιχειρηματική ηγεσία, ηγετική συμπεριφορά, σχολικοί διευθυντές, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δημοτικά σχολεία

Abstract

Nowadays, the role of school principals as entrepreneurial leaders enable them to meet students needs and challenges of school environment. This Pan-Hellenic, quantitative study investigated Greek primary school principals' entrepreneurial leadership behaviour, through teachers' perspectives (n=630), based on innovativeness, opportunities-proactiveness and risk-taking, at the personal/leadership and organisational levels. The Entrepreneurial Leadership Questionnaire (ELQ) was used. The results indicated that entrepreneurial leadership behaviour is a multi-dimensional construct that can be explained by five leadership behaviours including miner behaviour, accelerator behavior, explorer behaviour, integrator behavior, and general entrepreneurial behaviour. It is concluded that while school principals focused on leadership behaviours that promote innovation and creativity (personal/leadership level-internal environment), at a lower degree, they implement innovative ideas, take risks, and cultivate entrepreneurial oriented organizational-school culture (organisational level-external environment). The impeding factor is the centralised-bureaucratic educational system and the limited school autonomy and accountability, while the lack of demographic data differences is due to the resulting uniformity of (internal) educational policy.

Keywords: entrepreneurial leadership, leadership behaviour, school principals, school teachers, primary schools

0. Εισαγωγή

Σήμερα, όπως όλοι οι οργανισμοί, έτσι και τα σχολεία, καλούνται να λειτουργήσουν εντός ενός περιβάλλοντος το οποίο χαρακτηρίζεται από συνθήκες κοινωνικών αλλαγών, τεχνολογικών εξελίξεων, ανταγωνισμού, ελλιπούς χρηματοδότησης /πόρων, covid-19, και απαιτήσεις (αυτό)αξιολόγησης, υψηλών επιδόσεων, λογοδοσίας, διασφάλισης ποιότητας εκπαίδευσης, αυτονομίας, αποκέντρωσης κτλ (Miller, 2018˙ UNESCO, 2016˙ Yemini et al., 2014˙ Eyal & Kark, 2004).

Ως εκ τούτου, δημιουργούνται νέες απαιτήσεις για τους σχολικούς διευθυντές, οι οποίοι θα πρέπει να διακατέχονται από ηγετικές δεξιότητες βάσει των οποίων θα αντιμετωπίσουν τα σύνθετα και περιοριστικά σχολικά περιβάλλοντα (Wibowo & Saptono, 2018˙ Pihie et al., 2014a) και θα μετατρέψουν τα σχολεία σε ευέλικτους οργανισμούς, οι οποίοι αναπτύσσουν μηχανισμούς γρήγορης λήψης αποφάσεων, εστιάζοντας στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση παρά στην τυποποίηση, τους κανόνες και τη γραφειοκρατία. Για την επίτευξη αυτής της συνθήκης, απαιτείται από τους σχολικούς διευθυντές να είναι καινοτόμοι, να αναλαμβάνουν ρίσκα και να συνεργάζονται με το εξωτερικό περιβάλλον, διαμορφώνοντας ένα ανοιχτό σχολείο στο κοινωνικό του σύνολο και το ευρύτερο πλαίσιο (Pashiardis & Brauckmann, 2018). Ακόμη, οι σχολικοί διευθυντές θα πρέπει να διακατέχονται από πολιτικές δεξιότητες ώστε να διαχειρίζονται τη θετική δημόσια εικόνα του σχολείου, εξασφαλίζοντας

θετικές συνεργατικές σχέσεις με την κοινότητα, τους γονείς, τις επιχειρήσεις και άλλους οργανισμούς (Taliadorou & Pashiardis, 2015).

Επομένως, αναμένεται οι σχολικοί ηγέτες να προετοιμάζουν το σχολείο τους για να ανταποκριθεί σε ανταγωνιστικά περιβάλλοντα, να διαχειρίζονται τις αλλαγές, την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, να αξιοποιούν νέες ευκαιρίες σχολικής βελτίωσης, και να αποκτούν πόρους, υιοθετώντας ουσιαστικά επιχειρηματικούς προσανατολισμούς και συνήθειες, και εφαρμόζοντας επιχειρηματικές στρατηγικές και μηχανισμούς της αγοράς. Βάσει των προαναφερθέντων, καθίσταται αναγκαίος ο ρόλος του σχολικού διευθυντή ως επιχειρηματικού ηγέτη (Miller, 2018˙ Wibowo & Saptono, 2018˙ Pihie et al., 2014a˙ Yemini et al., 2014˙ Xaba & Malindi, 2010˙ Eyal & Kark, 2004).

Ο επιχειρηματικός σχολικός ηγέτης αναπτύσσει και εφαρμόζει καινοτόμες ιδέες, χαρακτηρίζεται από προδραστικότητα, αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας σημαντικές ευκαιρίες για την επίτευξη οργανωσιακών στόχων, και διαμορφώνει ένα υποστηρικτικό και συμμετοχικό περιβάλλον ως προς την ενεργό συμμετοχή των μελών στην ανάπτυξη νέων ιδεών. Ως εκ τούτου, παρακινεί, εμπνέει και ενθαρρύνει τα άλλα μέλη του σχολείου για καινοτομίες και δέσμευση στους οργανωσιακούς στόχους, καθώς και καλλιεργεί οργανωσιακή-σχολική κουλτούρα δημιουργικότητας και καινοτομίας, επιδιώκοντας τη βελτίωση της επίδοσης και την ανταπόκριση στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών (Cai et al., 2020˙ Mokhber et al., 2016˙ Renko et al., 2015˙ Pihie et al., 2014a˙ Akmaliah et al., 2013˙ Gupta et al., 2004).

Σχετικές έρευνες κατέδειξαν ότι η επιχειρηματική σχολική ηγεσία συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, στη δημιουργικότητα, την καινοτομία, και την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών, στην οργανωσιακή-σχολική καινοτομία και επίδοση (Cai et al., 2020˙ Wibowo & Saptono, 2018˙ Mokhber et al., 2016˙ Akmaliah et al., 2013), και στη γενικότερη ενίσχυση της εκπαιδευτικής επιχειρηματικότητας (Yosuf, 2009).

Ωστόσο, η γνώση αναφορικά με την εφαρμογή της επιχειρηματικής σχολικής ηγεσίας για την ενίσχυση της σχολικής επίδοσης, της οργανωσιακής καινοτομίας, και της ηγετικής αποτελεσματικότητας παραμένει περιορισμένη (Pihie et al., 2014b˙ Akmaliah et al., 2013). Αντίστοιχα, περιορισμένη είναι η έρευνα περί των σχολικών διευθυντών ως επιχειρηματικών ηγετών (Yemini et al., 2014˙ Xaba & Malindi, 2010˙ Eyal & Kark, 2004˙ Eyal & Inbar, 2003), και ειδικότερα στο πλαίσιο των δημοτικών σχολείων (Feit, 2016), και δη του ελληνικού συγκείμενου. Επομένως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναμένεται να συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της θεωρίας καθώς και στην πρακτική εφαρμογή της επιχειρηματικής ηγεσίας στους σχολικούς οργανισμούς.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επιχειρηματικής ηγεσίας στα ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία, μέσω των απόψεων των εκπαιδευτικών, μετρώντας πέντε διαστάσεις Επιχειρηματικής Ηγετικής Συμπεριφοράς (ΕΗΣ). Επίσης, διερευνήθηκε η επιχειρηματική ηγετική συμπεριφορά ως προς τα ατομικά και σχολικά δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Τα ερευνητικά ερωτήματα (ΕΕ) ήταν τα εξής:

ΕΕ1: Η επιχειρηματική ηγετική συμπεριφορά των σχολικών διευθυντών αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια η οποία εμπεριέχει τη γενική επιχειρηματική ηγετική συμπεριφορά (ΓΕΗΣ) (general entrepreneurial behaviour), την παραγωγική ηγετική συμπεριφορά (ΠΗΣ) (miner behaviour), την ηγετική συμπεριφορά εγρήγορσης (ΗΣΕ) (accelerator behaviour), τη διερευνητική ηγετική συμπεριφορά (ΔΗΣ) (explorer behaviour), και την ηγετική συμπεριφορά ενσωμάτωσης/ενοποίησης (ΗΣΕΝ) (integrator behaviour);

ΕΕ2: Ποια είναι η επίδραση των χαρακτηριστικών των διευθυντών (φύλο, ηλικία, επαγγελματική εμπειρία σε διευθυντική θέση) και των σχολικών χαρακτηριστικών (περιοχή σχολικής μονάδας, αριθμός μαθητών και εκπαιδευτικών) στην επιχειρηματική ηγετική συμπεριφορά των σχολικών διευθυντών;

1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1.1. Επιχειρηματικότητα και επιχειρηματική ηγεσία

Η *επιχειρηματικότητα* αποτελεί ένα σχετικά νέο και υποσχόμενο ερευνητικό πεδίο της διοίκησης, ενώ η *ηγεσία* έχει μελετηθεί από το 500 π.Χ. Ο συνδυασμός της έννοιας *ηγεσία* με την έννοια *επιχειρηματικότητα* δημιούργησε ένα νέο συνθετικό πεδίο, ονομαζόμενο *Επιχειρηματική Ηγεσία*, το οποίο συνδυάζει τους επιχειρηματίες με τους ηγέτες (Fernald et al., 2005˙ Tarabishy et al., 2005).

Η επιχειρηματικότητα περιλαμβάνει ένα σύνολο δραστηριοτήτων, ενεργειών, και στάσεων οι οποίες προάγουν την καινοτομία, την εξέλιξη και την ανάληψη ρίσκων ακόμη και εντός ιεραρχικών, γραφειοκρατικών και σύνθετων δομών ή μεγάλου μεγέθους οργανισμών, διαμορφώνοντας και αξιοποιώντας νέες ευκαιρίες και εξασφαλίζοντας απαραίτητους πόρους και ανθρώπινο δυναμικό για την υλοποίηση των νέων ευκαιριών (Thornberry, 2001). Στους μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς, η έννοια της επιχειρηματικότητας συναντάται και ως *κοινωνική επιχειρηματικότητα*, μέσω της οποίας επιδιώκονται κοινωνικοί σκοποί, ώστε να προκύψει κοινωνική αξία, να επιλυθούν κοινωνικά προβλήματα, να εξασφαλιστούν οι απαραίτητοι πόροι και να επέλθουν κοινωνικές αλλαγές (Austin et al., 2006).

Ως προς την εννοιολογική αποσαφήνιση της *Επιχειρηματικής ηγεσίας*, αξίζει να σημειωθεί ότι ακόμα δεν υφίσταται ένας κοινά αποδεκτός ορισμός λόγω των εννοιολογικών περιορισμών και της έλλειψης αξιολογικών εργαλείων μέτρησης των χαρακτηριστικών και συμπεριφορών της (Bagheri & Harrison, 2020). Ωστόσο, οι έως τώρα ορισμοί που έχουν διατυπωθεί δύνανται να διακριθούν βάσει τριών κατηγοριών. Αναλυτικότερα, στην πρώτη κατηγορία ορισμών εντάσσονται αυτοί που ορίζουν τους επιχειρηματικούς ηγέτες βάσει προσωπικών/έμφυτων χαρακτηριστικών, όπως η καινοτομία, η προδραστικότητα και η ανάληψη ρίσκων (Xaba & Malindi, 2010˙ Chen, 2007˙ Kuratko, 2007˙ Fernald et al., 2005˙ Tarabishy et al., 2005˙ Gupta et al., 2004˙ Covin & Slevin, 1989˙ Miller, 1986). Η δεύτερη κατηγορία ορισμών, συμπληρώνοντας τη μονομέρεια της πρώτης, αφορά στο ότι οι επιχειρηματικοί ηγέτες μπορούν και καθοδηγούν τον οργανισμό εντός σύνθετων, απαιτητικών, ανταγωνιστικών, και

αβέβαιων περιβαλλόντων (Gupta et al., 2004˙ Vecchio, 2003˙ Swiercz & Lydon, 2002), ενώ η τρίτη κατηγορία ορισμών αφορά σε συνθετική προσέγγιση και παραπέμπει στην επιρροή των επιχειρηματικών ηγετών προς τα υπόλοιπα μέλη μέσω παρακίνησης, καθοδήγησης, δημιουργικότητας, και καινοτομίας, βάσει του οργανωσιακού οράματος και εντός συμμετοχικού και καινοτόμου οργανωσιακού περιβάλλοντος και οργανωσιακής κουλτούρας καινοτομίας και δημιουργικότητας (Cai et al., 2020˙ Mokhber et al., 2016˙ Renko et al., 2015˙ Gupta et al., 2004˙ Vecchio, 2003).

Από την προαναφερθείσα κατηγοριοποίηση των ορισμών προκύπτει ότι η εφαρμογή της επιχειρηματικής ηγεσίας επηρεάζεται από τα έμφυτα προσωπικά χαρακτηριστικά, από τους περιβαλλοντικούς/καταστασιακούς παράγοντες (εξωτερικό περιβάλλον), καθώς και από τις κοινωνικές διαδικασίες επιρροής των μελών του οργανισμού και διάδοσης του οργανωσιακού οράματος (εσωτερικό περιβάλλον) (Pihie et al., 2014a).

1.2. Επιχειρηματική σχολική ηγεσία

Κάνοντας λόγο για την επιχειρηματική σχολική ηγεσία, δεν σημαίνει ότι αυτή αφορά στην αυτούσια 'μεταφορά' της επιχειρηματικής ηγεσίας από το επιχειρηματικό πλαίσιο στο εκπαιδευτικό. Η επιχειρηματική σχολική ηγεσία ασκείται σε ένα παιδαγωγικά καθοδηγούμενο σχολείο, το οποίο εφαρμόζει επιχειρηματικές προσεγγίσεις και υιοθετεί την προοπτική της αγοράς προκειμένου να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις και να αποκτήσει πόρους (Brauckmann & Pashiardis, 2020). Ωστόσο, η αποδοχή της επιχειρηματικής σχολικής ηγεσίας φαίνεται να διαπερνά κάποιες φάσεις, όπου αρχικά δύναται να μην είναι 'καλοδεχούμενη', κυρίως εντός συγκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία δεν αφήνουν περιθώρια ανάληψης ρίσκων. Σε δεύτερη φάση εκλαμβάνεται ως εθελοντική και περιστασιακή ενέργεια, εφόσον το σχολείο ήδη λειτουργεί αποτελεσματικά. Σε τρίτη φάση, αποτελεί απαραίτητη ενέργεια λογοδοσίας, και σε τελική φάση, η επιχειρηματική σχολική ηγεσία αναφέρεται στον ηγέτη που επηρεάζει το εξωτερικό περιβάλλον, εφαρμόζοντας συγχρόνως στο εσωτερικό σχολικό περιβάλλον την Παιδαγωγική ηγεσία (Brauckmann & Pashiardis, 2020).

Η τελική φάση παραπέμπει στον Επιχειρηματικό σχολικό ηγέτη που αναζητά ευκαιρίες στο εξωτερικό περιβάλλον ώστε να παρέχει δημιουργικές λύσεις στο εσωτερικό περιβάλλον, και ως εκ τούτου, θα πρέπει να εξασφαλίζει πόρους, γεγονός που απαιτεί από τον διευθυντή να είναι καινοτόμος, δημιουργικός και να λαμβάνει ρίσκα, επιδιώκοντας την ανάπτυξη καινοτόμων και ανοιχτών σχολείων. Οι παραπάνω ενέργειες συνθέτουν τον νέο όρο *Edupreneurial Leadership*, ο οποίος συνδυάζει το Επιχειρηματικό ηγετικό στιλ (επιρροή εξωτερικού περιβάλλοντος) και το Παιδαγωγικό ηγετικό στιλ (επιρροή εσωτερικού περιβάλλοντος) (Brauckmann & Pashiardis, 2020).

Έτσι, οι σχολικοί διευθυντές, παράλληλα με τη μέριμνά τους για την επίδοση και επίτευξη των μαθητών, θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αγοράς και του (ανταγωνιστικού) εξωτερικού περιβάλλοντος, αξιοποιώντας ευκαιρίες, προάγοντας καινοτομίες και καθοδηγώντας την αλλαγή του οργανισμού και της

(τοπικής) κοινότητας, μέσω σύναψης επιχειρηματικών συνεργασιών με φορείς, γονείς, εταιρείες, οργανώσεις, δημοτικές αρχές κτλ., οι οποίοι θα παρέχουν πόρους και υποστήριξη για τη σχολική ανάπτυξη και βελτίωση (Yemini et al., 2014). Ως προς αυτό, σημαντικές προϋποθέσεις αποτελούν η καλλιέργεια επιχειρηματικού/ής πνεύματος, οράματος, και σκέψης (Xaba & Malindi, 2010), και η υλοποίηση αλλαγών που απορρέουν από την εφαρμογή της καινοτομίας, ώστε να διαμορφωθεί ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον (Wibowo & Saptono, 2018).

Πορίσματα ερευνών αναφορικά με την επιχειρηματική σχολική ηγεσία κατέδειξαν τη θετική επίδραση του συνδυασμού της Επιχειρηματικής και της Παιδαγωγικής ηγεσίας στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών δημοτικού σχολείου (Pashiardis & Savvides, 2011), και τον καίριο ρόλο της αυτονομίας ως σημαντικού προβλεπτικού παράγοντα της επιχειρηματικότητας του σχολικού ηγέτη (Feit, 2016).

1.3. Θεωρητικό πλαίσιο – Θεωρητικές Αρχές

Στην παρούσα έρευνα, ως θεωρητικό πλαίσιο αξιοποιήθηκε το μοντέλο του Thornberry (2006), το οποίο διαμορφώθηκε για τους επιχειρησιακούς οργανισμούς και το οποίο μελετά την επιχειρηματική ηγεσία σε προσωπικό/ηγετικό και οργανωσιακό επίπεδο, μέσω συνθετικής προσέγγισης της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής και της χαρισματικής ηγεσίας. Βάσει αυτού του πολυδιάστατου θεωρητικού μοντέλου, μετράται-αξιολογείται το κατά πόσο ο επιχειρηματικός ηγέτης εφαρμόζει την καινοτομία, την προδραστικότητα, και την ανάληψη ρίσκων, καθώς και το κατά πόσο εφαρμόζει επιχειρηματικές προσεγγίσεις κατά την άσκηση του ηγετικού του ρόλου, δημιουργώντας υποστηρικτικό επιχειρηματικό οργανωσιακό περιβάλλον και όραμα.

Η καινοτομία παραπέμπει στην ανάπτυξη νέων ιδεών, προϊόντων και υπηρεσιών, η προδραστικότητα αφορά στην ανάληψη πρωτοβουλιών, την αξιοποίηση νέων ευκαιριών, και τον πειραματισμό, ενώ η ανάληψη ρίσκων παραπέμπει στις αποφάσεις που λαμβάνονται σε αβέβαια περιβάλλοντα, βάσει εκτίμησης των πιθανοτήτων επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων (Xaba & Malindi, 2010).

Το θεωρητικό μοντέλο του Thornberry (2006) συντίθεται από πέντε τύπους επιχειρηματικής ηγετικής συμπεριφοράς. Αναλυτικότερα, η *Παραγωγική ηγετική συμπεριφορά* παραπέμπει σε δημιουργικούς ηγέτες, καινοτόμες προσεγγίσεις επίλυσης προβλημάτων με λιγότερους πόρους, εμπλοκή προσωπικού και φορέων στη λήψη αποφάσεων, και υποστήριξη μελών για βελτίωση και αλλαγή. Η *Ηγετική συμπεριφορά εγρήγορσης* αφορά στην ενθάρρυνση και υποστήριξη του προσωπικού για κριτική και δημιουργική σκέψη, αμφισβήτηση, συνεχή μάθηση, αλλαγές, δοκιμή και πειραματισμό. Η *Διερευνητική ηγετική συμπεριφορά* παραπέμπει σε αναζήτηση νέων ευκαιριών, δημιουργικών στρατηγικών και καινοτόμων μεθόδων, αναπτύσσοντας όραμα για το καινοτόμο μέλλον του οργανισμού. Η *Ηγετική συμπεριφορά ενσωμάτωσης/ενοποίησης* παραπέμπει στην επικοινωνία του οργανωσιακού οράματος στο προσωπικό, τον διαμοιρασμό νέων ιδεών/τάσεων, την ενθάρρυνση για επιχειρηματική σκέψη, την ανάπτυξη δικτύου μελών, την καλλιέργεια κουλτούρας καινοτομίας, και την παροχή πόρων για καινοτόμες ιδέες. Τέλος, η *Γενική*

επιχειρηματική ηγετική συμπεριφορά αφορά σε εφαρμογή της επιχειρηματικής προσέγγισης στο εργασιακό πλαίσιο, εφαρμογή καινοτομιών και ποικίλων προσεγγίσεων επίλυσης προβλημάτων, ανάληψη ρίσκων και πρωτοβουλιών, αλλαγή αναποτελεσματικών στρατηγικών, ευελιξία, υπερνίκηση της οργανωσιακής γραφειοκρατίας, και δημιουργία ενός υποστηρικτικού επιχειρηματικού οργανωσιακού περιβάλλοντος (Pihie et al., 2014b).

2. Μεθοδολογία

2.1. Δείγμα

Ο αριθμός ερωτηματολογίων που συλλέχθηκαν ήταν 630 από τα 2500 που διανεμήθηκαν (ποσοστό ανταπόκρισης 25.2%).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 630 εκπαιδευτικοί [192 άνδρες και 434 γυναίκες, η πλειοψηφία ήταν 51 ετών και άνω (282 ή 44.8%) και είχε προϋπηρεσία 21 έτη και άνω (293 ή 46.5%)], οι οποίοι απάντησαν περί της ΕΗΣ των σχολικών τους διευθυντών. Η πλειοψηφία των διευθυντών ήταν άνδρες (374 ή 59.4%), 51 ετών και άνω (530 ή 84.1%), με 1–10 έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση (436 ή 69.2%).

Αναφορικά με το σχολικό πλαίσιο, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εργαζόταν σε σχολεία αστικής περιοχής (51.6%), με 11-20 εκπαιδευτικούς (37.6%) και με 51-150 μαθητές (34.9%).

2.2. Διαδικασία συλλογής δεδομένων και ερευνητικό εργαλείο

Η παρούσα ποσοτική Πανελλαδική έρευνα (13 Περιφέρειες Ελλάδας) χρησιμοποίησε ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια (Google Forms), τα οποία στάλθηκαν στις επίσημες ηλεκτρονικές διευθύνσεις 428 δημοτικών σχολείων, τα οποία επιλέχθηκαν μέσω συστηματικής δειγματοληψίας βάσει καταλόγου (επιλογή από το 1^{ο} και κάθε 10^{ο}). Στην ίδια αποστολή συμπεριλαμβανόταν μία συνοδευτική επιστολή ενημέρωσης, ώστε να εξασφαλιστεί η συνειδητή συναίνεση. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων διήρκησε από Φεβρουάριο 2021 έως Απρίλιο 2021.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο *Entrepreneurial Leadership Questionnaire (ELQ)*, το οποίο αναπτύχθηκε από τον Thornberry (2006) για τους επιχειρηματικούς οργανισμούς και το οποίο προσαρμόστηκε μετέπειτα στο σχολικό πλαίσιο από τους Pihie και συνεργάτες (2014b). Το ELQ αξιολογεί την καινοτομία, την προδραστικότητα και την ανάληψη ρίσκων του διευθυντή, σε προσωπικό/ηγετικό και οργανωσιακό επίπεδο, συσχετίζοντας τη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική, και τη χαρισματική ηγεσία, και την ικανότητα δημιουργίας υποστηρικτικού επιχειρηματικού σχολικού περιβάλλοντος (Pihie et al., 2014b). Το ELQ μεταφράστηκε από τους ερευνητές και έπειτα υποβλήθηκε σε αντίστροφη μετάφραση από δύο καθηγητές αγγλικής φιλολογίας. Επιπρόσθετα, διεξήχθη πιλοτική έρευνα με 10 εκπαιδευτικούς.

Το ερωτηματολόγιο περιείχε 50 δηλώσεις (items) διανεμημένες στις πέντε διαστάσεις ΕΗΣ, οι οποίες αξιολογήθηκαν βάσει 5-βάθμιας κλίμακας Likert (1= διαφωνώ απόλυτα έως 5= συμφωνώ απόλυτα). Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο PASW Statistics 20.0.

3. Αποτελέσματα

3.1. Εγκυρότητα και δείκτες αξιοπιστίας Cronbach (α)

Για τον έλεγχο εγκυρότητας του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων βασικών συστατικών (Principal Components) και Ορθογωνική περιστροφή (Varimax) των αξόνων, βάσει των οποίων προέκυψε η ομαδοποίηση των ερωτήσεων στους πέντε προβλεπόμενους άξονες (Μέσος όρος φορτίσεων=0.57), ερμηνεύοντας το 72.21% της συνολικής διακύμανσης.

Αναλυτικότερα, ο πρώτος άξονας *Συμπεριφορά εγρήγορσης* ερμηνεύει το 22.04% της συνολικής διακύμανσης, ο δεύτερος άξονας *Διερευνητική συμπεριφορά* ερμηνεύει το 19.51% της συνολικής διακύμανσης, ο τρίτος άξονας *Γενική επιχειρηματική συμπεριφορά* ερμηνεύει το 11.68% της συνολικής διακύμανσης, ο τέταρτος άξονας *Συμπεριφορά ενσωμάτωσης/ενοποίησης* ερμηνεύει το 11.14% της συνολικής διακύμανσης και ο πέμπτος άξονας *Παραγωγική συμπεριφορά* ερμηνεύει το 7.84% της συνολικής διακύμανσης. Επίσης, ο συντελεστής KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) παρουσίασε τιμή 0.987 και ο δείκτης ελέγχου σφαιρικότητας Bartlett χ^2=28778.746 με στατιστική σημαντικότητα p=0.000<0.001, καταδεικνύοντας τη συσχέτιση των στοιχείων.

Ο δείκτης αξιοπιστίας alpha Cronbach (*α*) για όλες τις διαστάσεις ΕΗΣ ήταν > 0.8, καταδεικνύοντας σημαντική εσωτερική συνέπεια μεταξύ των ερωτήσεων της κάθε διάστασης (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach *α* διαστάσεων ΕΗΣ

Διαστάσεις ΕΗΣ	Cronbach's *α*	Αριθμός δηλώσεων (items)
ΓΕΗΣ	.932	9
ΠΗΣ	.899	7
ΗΣΕ	.956	11
ΔΗΣ	.936	9
ΗΣΕΝ	.961	14

3.2. Συσχέτιση μεταξύ 5 διαστάσεων ΕΗΣ, μέσοι όροι, και τυπικές αποκλίσεις

Βάσει του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, τα αποτελέσματα της έρευνας (Πίνακας 2) κατέδειξαν ότι οι πέντε διαστάσεις ΕΗΣ παρουσιάζουν συσχέτιση (H1: Pearson r ≠ 0), υψηλού βαθμού (0.86 – 0.93), θετική (r > 0) και στατιστικά σημαντική

(p=0.000 < 0.001), επιβεβαιώνοντας το ότι η επιχειρηματική ηγεσία αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια η οποία περιλαμβάνει τις πέντε διαστάσεις ΕΗΣ.

Επίσης, βάσει του συνολικού μέσου όρου ΕΗΣ και των επιμέρους αποτελεσμάτων (Πίνακας 2), προκύπτει ότι η ΕΗΣ εφαρμόζεται έως έναν βαθμό στα δημοτικά σχολεία. Αναλυτικότερα, πρώτη, η *Παραγωγική συμπεριφορά* υποδηλώνει ότι οι σχολικοί διευθυντές ασκούν το έργο τους δημιουργικά, εφαρμόζοντας καινοτόμες προσεγγίσεις επίλυσης προβλημάτων, εμπλέκοντας το προσωπικό και αρμόδιους φορείς στη λήψη αποφάσεων. Δεύτερη, η *Συμπεριφορά εγρήγορσης* υποδεικνύει ότι οι διευθυντές ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν το προσωπικό για δημιουργική σκέψη και εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, και επιδιώκουν τη βελτίωση μέσω καινοτόμων προσεγγίσεων, δοκιμής και πειραματισμού. Έπειτα, βάσει της *Διερευνητικής συμπεριφοράς*, οι διευθυντές επιδιώκουν την οργανωσιακή ανάπτυξη και επίδοση μέσω αξιοποίησης νέων ευκαιριών και δημιουργικών στρατηγικών, παρακινούν το προσωπικό για σκέψη επί καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων, οραματιζόμενοι το καινοτόμο μέλλον του οργανισμού. Η τέταρτη θέση της *Συμπεριφοράς ενσωμάτωσης/ενοποίησης* υποδεικνύει χαμηλότερου βαθμού επικοινωνία του οργανωσιακού οράματος στο προσωπικό, διαμοιρασμό των νέων εκπαιδευτικών τάσεων και μεθόδων, εφαρμογή της επιχειρηματικής σκέψης και των νέων προτάσεων βελτίωσης, ανάπτυξη οργανωσιακής κουλτούρας καινοτομίας και δημιουργικότητας, και παροχή πόρων για την υλοποίηση των καινοτόμων ιδεών. Ως τελευταία, η *Γενική επιχειρηματική συμπεριφορά* παραπέμπει, επίσης σε χαμηλότερου βαθμού, εφαρμογή της επιχειρηματικής προσέγγισης στο σχολικό πλαίσιο, εφαρμογή διαφορετικών προσεγγίσεων επίλυσης προβλημάτων, ενθάρρυνση/υποστήριξη του προσωπικού για εφαρμογή καινοτομιών, ανάληψη ρίσκων, και πρωτοβουλιών, αλλαγή αναποτελεσματικών στρατηγικών και υπερνίκηση της σχολικής γραφειοκρατίας.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και συσχετισμοί των διαστάσεων ΕΗΣ

Διαστάσεις ΕΗΣ	Μ.Ο.	Τ.Α.	Διερευνητική συμπεριφορά	Συμπεριφορά εγρήγορσης	Παραγωγική συμπεριφορά	Γενική επιχειρηματική συμπεριφορά	Συμπεριφορά ενσωμάτωσης/
Διερευνητική συμπεριφορά	3.57	.81	1				
Συμπεριφορά εγρήγορσης	3.69	.83	.903**	1			

Παραγωγική συμπεριφορά	3.72	.74	.904**	.899**	1		
Γενική επιχειρηματική συμπεριφορά	3.49	.82	.860**	.916**	.877**	1	
Συμπεριφορά ενσωμάτωσης/ ενοποίησης	3.53	.81	.907**	.934**	.916**	.929**	1
Συνολικός μέσος όρος ΕΗΣ	3.60	.77					

3.3. Ατομικά και σχολικά δημογραφικά χαρακτηριστικά ως προς την ΕΗΣ

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και τη διερεύνηση των στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ατομικών και σχολικών δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος και της ΕΗΣ, αξιοποιήθηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι t-test και ANOVA F-test. Βάσει των αποτελεσμάτων, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0.05$) (Πίνακας 3).

Ωστόσο, προηγούμενες έρευνες κατέδειξαν ότι οι άνδρες και οι γυναίκες σχολικοί διευθυντές/τριες εφαρμόζουν διαφορετικά την επιχειρηματικότητα (Miller, 2018), η μακροχρόνια εμπειρία σε διευθυντική θέση οδηγεί στην ενισχυμένη εφαρμογή επιχειρηματικών προσεγγίσεων (Byrne, 2008), και οι μικρότεροι οργανισμοί είναι πιο ευέλικτοι και πιο ικανοί να προβούν σε σημαντικές αλλαγές, αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας νέες ευκαιρίες (Rauch et al., 2009 όπ.αναφ. Feit, 2016).

Πίνακας 3: Στατιστικά σημαντικές διαφορές των χαρακτηριστικών του δείγματος

Ατομικά και Σχολικά δημογραφικά χαρακτηριστικά	Επιχειρηματική Ηγετική Συμπεριφορά test/F-test
Φύλο διεύθυνσης	t=0.710, df=620, p=0.478>0.05
Ηλικία διεύθυνσης	F2.624=2.461, p=0.086>0.05
Επαγγελματική εμπειρία σε διευθυντική θέση	F3.623=2.004, p=0.112>0.05
Περιοχή σχολικής μονάδας	F3.618=1.063, p=0.364>0.05
Αριθμός μαθητών	F4.625=2.209, p=0.067>0.05

Αριθμός εκπαιδευτικών	F3.625=1.516, p=0.209>0.05

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε εμπειρικά τις πέντε διαστάσεις ΕΗΣ, σε προσωπικό/ηγετικό και οργανωσιακό επίπεδο, μέσω των απόψεων των εκπαιδευτικών, παρέχοντας τα πρώτα εμπειρικά ευρήματα για την επιχειρηματική ηγεσία στα ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία.

Η θετική, ισχυρή, και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των πέντε διαστάσεων ΕΗΣ παραπέμπει στο ότι η επιχειρηματική ηγεσία αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια και καταδεικνύει την αναγκαιότητα εφαρμογής διαφορετικών διαστάσεων επιχειρηματικής ηγετικής συμπεριφοράς προκειμένου ο σχολικός ηγέτης να λειτουργεί ως επιχειρηματικός ηγέτης και να βελτιώνει τη σχολική επίδοση (Pihie et al., 2014b).

Επίσης, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, έως έναν βαθμό, την εφαρμογή της επιχειρηματικής ηγεσίας στο σχολείο τους, παραπέμποντας στις προσπάθειες των διευθυντών να βελτιώσουν το σχολείο τους μέσω καινοτομίας, προδραστικότητας-αξιοποίησης ευκαιριών, και ανάληψης ρίσκων. Βάσει αυτού του ευρήματος, συμπεραίνεται ότι οι σχολικοί διευθυντές εφαρμόζουν την επιχειρηματική ηγεσία προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα εσωτερικά εμπόδια, τα περιοριστικά περιβάλλοντα και τις ιεραρχικές – γραφειοκρατικές δομές του σχολικού οργανισμού (Xaba & Malindi, 2010˙ Yusof, 2009˙ Thornberry, 2001), αναπτύσσοντας το 'ιδιωτικά οργανωμένο' σύστημά τους ώστε να καλύψουν το κενό υποστήριξης από την κεντρική υπηρεσία εκπαίδευσης ή την τοπική αρχή (Pashiardis & Brauckmann, 2018). Αντίστοιχα, συγκριτική έρευνα, των Pashiardis και Brauckmann (2018), μεταξύ χωρών όπως Αγγλία, Νορβηγία, Γερμανία, Σλοβενία, Ουγγαρία, Ιταλία Ολλανδία, κατέδειξε ότι πλέον υπάρχει μία γενική τάση των σχολικών διευθυντών προς το επιχειρηματικό ηγετικό στιλ, ανεξαρτήτως του βαθμού αυτονομίας και λογοδοσίας των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Επιπρόσθετα, οι Xaba και Malindi (2010) κατέδειξαν τη μη συνειδητή εφαρμογή της επιχειρηματικής σχολικής ηγεσίας στα μη πλεονεκτικά σχολεία προκειμένου να υπερνικηθούν περιοριστικοί σχολικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες, ενώ οι Yemini και συνεργάτες (2014) ανέδειξαν επιχειρηματικά χαρακτηριστικά σχολικών διευθυντών σε συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπου εφαρμόζονται όμως αποκεντρωτικές πρακτικές.

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι η εφαρμογή της ΕΗΣ εκ μέρους των σχολικών διευθυντών αποδίδεται και στις απαιτήσεις της χρονικής συγκυρίας διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, δηλαδή κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Συγκεκριμένα, εκείνη τη χρονική περίοδο εντάθηκε η ανάγκη εφαρμογής του επιχειρηματικού ηγετικού στυλ, εφόσον τα σχολεία κλήθηκαν να επιδείξουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις νέες απαιτήσεις, να εξασφαλίσουν πόρους, και να συνεργαστούν με γονείς και άλλους εξωτερικούς φορείς, υιοθετώντας ουσιαστικά προσανατολισμό της αγοράς (Pashiardis & Brauckmann, 2018).

Επεκτείνοντας την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και εξετάζοντας τις διακριτές μετρήσεις των πέντε διαστάσεων ΕΗΣ, προκύπτει ότι οι σχολικοί διευθυντές επιδεικνύουν περισσότερο ηγετικές συμπεριφορές που προάγουν την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, σε προσωπικό/ηγετικό κυρίως επίπεδο και εστιάζοντας στο εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού. Από την άλλη μεριά, οι σχολικοί διευθυντές, σε χαμηλότερο βαθμό, προβαίνουν στην εφαρμογή καινοτόμων ιδεών, αναλαμβάνουν ρίσκα, αξιοποιούν ευκαιρίες και επιδεικνύουν προδραστικότητα σε οργανωσιακό επίπεδο και σε συνεργασία/αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον, ώστε να διαμορφωθεί ένα επιχειρηματικό οργανωσιακό-σχολικό περιβάλλον, μία οργανωσιακή-σχολική κουλτούρα καινοτομίας και δημιουργικότητας, και ένα σχολείο με επιχειρηματικό προσανατολισμό, όπου οι εκπαιδευτικοί στόχοι επιτυγχάνονται μέσω επιχειρηματικών προσεγγίσεων.

Σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες αποτελούν οι συγκεντρωτικές-γραφειοκρατικές-ιεραρχικές δομές και νόρμες και η περιορισμένη σχολική αυτονομία και λογοδοσία. Οι συνθήκες αυτές περιορίζουν την προδραστικότητα, την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών, την ανάληψη ρίσκων και τη συμμετοχή των διευθυντών στις αποφάσεις περί κατανομής των πόρων για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, με αποτέλεσμα η επιχειρηματικότητα των σχολείων να μην μπορεί να 'προχωρήσει' πέρα από αυτό που ορίζεται από τους κανόνες του συστήματος (Xaba & Malindi, 2010˙ Byrne, 2008˙ Eyal & Inbar, 2003). Άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες είναι η γενικότερη αντίσταση και δυσπιστία για το σχολείο με επιχειρηματικό προσανατολισμό, επιχειρηματικές προσεγγίσεις και κανόνες της αγοράς, προβάλλοντας το αντεπιχείρημα της ενίσχυσης του ανταγωνισμού και των συγκρουσιακών ρόλων του σχολείου, κυρίως μεταξύ της επιχειρηματικής προοπτικής και της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων (Brauckmann & Pashiardis, 2020). Ακόμη, ανασταλτικά λειτουργούν η μη καλλιέργεια επιχειρηματικής σχολικής κουλτούρας καινοτομίας και δημιουργικότητας, η αντίσταση στην αλλαγή και την καινοτομία, και η μη παροχή επαρκών πόρων στα σχολεία.

Τέλος, το γεγονός ότι δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ΕΗΣ και των χαρακτηριστικών του δείγματος αποδίδεται επίσης στη συγκεντρωτική-γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και κυρίως στην προκύπτουσα ομοιομορφία της (εσωτερικής) εκπαιδευτικής πολιτικής των σχολείων, η οποία δημιουργεί ομοιομορφία οργανωσιακής δομής, πρακτικής/δράσης, και σκέψης. Ως εκ τούτου, δεν αφήνονται περιθώρια επίδρασης των προσωπικών χαρακτηριστικών των διευθυντών, των σχολικών χαρακτηριστικών και αναγκών, και των ειδικών συνθηκών του εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της επιχειρηματικής ηγετικής συμπεριφοράς των σχολικών διευθυντών.

4.1. Προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής και μελλοντικής έρευνας-περιορισμοί έρευνας

Οι προτάσεις για τους αρμόδιους των κέντρων λήψης αποφάσεων και διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής αφορούν στη λήψη μέτρων για την ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας, λογοδοσίας και αποκέντρωσης. Η αυτονομία αποτελεί έναν προβλεπτικό παράγοντα της επιχειρηματικής σχολικής ηγεσίας, επηρεάζοντας την ικανότητα λήψης ρίσκων και αποφάσεων, την εφαρμογή στρατηγικών, την επίλυση προβλημάτων, την αξιοποίηση επιχειρηματικών εργαλείων για την επίτευξη των στόχων, την καινοτομία, την προδραστικότητα και την ανταπόκριση στις ανάγκες του εξωτερικού περιβάλλοντος (Feit, 2016˙ Eyal & Inbar, 2003).

Για τους παρόχους επαγγελματικής εκπαίδευσης και ανάπτυξης, προτείνεται η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων με σκοπό την ενίσχυση της επαγγελματικής γνώσης/επάρκειας και την καλλιέργεια πολλαπλών δεξιοτήτων (όπως καινοτομία, δημιουργικότητα, προδραστικότητα, ανάληψη ρίσκων, αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον), απαραίτητων για την εφαρμογή της επιχειρηματικής σχολικής ηγεσίας. Παράλληλα, σημαντικός καθίσταται ο ρόλος των Πανεπιστημίων, ως φορέων εκπαίδευσης, έρευνας, επιμόρφωσης και κατάρτισης.

Οι προτάσεις για τους σχολικούς διευθυντές αφορούν στο ότι θα πρέπει αρχικά να αποδεχτούν (Miller, 2018) και έπειτα να εφαρμόσουν την επιχειρηματική ηγεσία, σε επίπεδο δομής και κουλτούρας, ταυτόχρονα με την παιδαγωγική ηγεσία, γεγονός που προϋποθέτει κριτική σκέψη, αναστοχασμό, και εγκατάλειψη της 'ζώνης ασφαλείας', ώστε να υιοθετηθεί ένα νέο επιχειρηματικό σύστημα σχολικής διοίκησης. Άλλωστε, η υιοθέτηση της προοπτικής της αγοράς αποτελεί τη 'νέα πραγματικότητα' του παγκόσμιου δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος (Brauckmann & Pashiardis, 2020). Επιπρόσθετα, οι σχολικοί διευθυντές θα πρέπει να επιδιώκουν την ανάπτυξη οργανωσιακής-σχολικής κουλτούρας με στοιχεία επιχειρηματικότητας, καινοτομίας, δημιουργικότητας, πειραματισμού, (αυτό)αξιολόγησης, και συνεχούς μάθησης, μετασχηματίζοντας πρωτίστως τις οργανωσιακές παραδοχές, αξίες, και πεποιθήσεις.

Ακόμη, για τους αξιολογητές των σχολικών διευθυντών, προτείνεται η διαμόρφωση κριτηρίων βάσει των πολλαπλών δεξιοτήτων που αφορούν στην επιχειρηματική σχολική ηγεσία.

Κλείνοντας, οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας απορρέουν από τη μονομερή εστίαση στην ποσοτική ερευνητική μέθοδο και στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, οι προτάσεις μελλοντικής έρευνας αφορούν στη διερεύνηση των απόψεων/αντιλήψεων και των διευθυντών, εφόσον το πώς αυτοί αντιλαμβάνονται το εξωτερικό περιβάλλον και το θεσμικό πλαίσιο επηρεάζει τις πρακτικές τους στο εσωτερικό σχολικό περιβάλλον (Pashiardis & Brauckmann, 2018). Επίσης, προτείνεται η χρήση ποιοτικών μεθόδων έρευνας, η συσχέτιση με άλλες έννοιες (επίδοση μαθητών, σχολική αποτελεσματικότητα, οργανωσιακή/σχολική καινοτομία, οργανωσιακή κουλτούρα κτλ.), η διεξαγωγή της έρευνας σε άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ή/και εκπαιδευτικές βαθμίδες, η ερευνητική παρέμβαση αναφορικά με την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής επιχειρηματικότητας και την ενίσχυση της εφαρμογής της επιχειρηματικής σχολικής ηγεσίας, η έρευνα σε ιδιωτικά σχολεία της χώρας καθώς και σε άλλες χώρες ώστε να πραγματοποιηθεί συγκριτική μελέτη μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων και πολιτισμικών πλαισίων.

Βιβλιογραφία

Akmaliah, Z., Pihie, L., & Bagheri, A. (2013). The impact of principals' entrepreneurial leadership behaviour on school organizational innovativeness. *Life Science Journal, 10*(2), 1033-1041.

Austin, J., Stevenson, H., & Wei-Skillern, J. (2006). Social and commercial entrepreneurship: Same, different, or both?: ET&P. *Entrepreneurship Theory and Practice, 30*(1), 1-22. doi:10.1111/j.1540-6520.2006.00107.x

Bagheri, A., & Harrison, C. (2020). Entrepreneurial leadership measurement: A multi-dimensional construct. *Journal of Small Business and Enterprise Development, 27*(4), 659-679. doi:10.1108/JSBED-01-2019-0027

Brauckmann-Sajkiewicz, S., & Pashiardis, P. (2020). Entrepreneurial leadership in schools: Linking creativity with accountability. *International Journal of Leadership in Education,* 1-15. doi: 10.1080/13603124.2020.1804624

Byrne, J.P. (2008). *Entrepreneurial organizational characteristics in Hawaiian elementary schools: Its relationship to school characteristics and student achievement* (Doctoral Thesis). Duquesne University.

Cai, L., Makhdoom, H.U.R., & Asim, S. (2020). Impact of entrepreneurial leadership on innovative work behavior: Examining mediation and moderation mechanisms. *Psychology Research and Behavior Management, 13*, 105-118. doi:10.2147/PRBM.S236876

Chen, M.H. (2007). Entrepreneurial leadership and new ventures: Creativity in entrepreneurial teams. *Creativity and Innovation Management, 16*(3), 239-249.

Covin, J.G., & Slevin, D.P. (1989). Strategic management of small firms in hostile and benign environments. *Strategic Management Journal (1986-1998), 10*(1), 75-87.

Eyal, O., & Inbar, D.E. (2003). Developing a public school entrepreneurship inventory: Theoretical conceptualization and empirical examination. *International Journal of Behaviour and Research, 9*(6), 221-244. doi:10.1108/13552550310501356

Eyal, O., & Kark, R. (2004). How do transformational leaders transform organisations? A study of the relationship between leadership and entrepreneurship. *Leadership and Policy in Schools, 3*(3), 211-235. doi:10.1080/15700760490503715

Feit, K.G. (2016). *Improving school performance: Leader autonomy and entrepreneurial orientation* (Doctoral Thesis). Florida Atlantic University.

Fernald, L.W. Jr., Solomon, G.T., & Tarabishy, A. (2005). A new paradigm: Entrepreneurial leadership. *Southern Business Review*, *30*(2), 1-10.

Gupta, V., MacMillan, I.C., & Surie, G. (2004), Entrepreneurial leadership: Developing and measuring a cross-cultural construct. *Journal of Business Venturing, 19*(2), 241-260.

Kuratko, D.F. (2007). Entrepreneurial leadership in the 21st century. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 13*(4), 1-11.

Miller, P. (2018). 'Culture', 'Context', school leadership and entrepreneurialism: Evidence from sixteen countries. *Education Sciences, 8*(2), 76.

Mokhber, M., Tan, G.G., Vakilbashi, A., Zamil, N.A.M., & Basiruddin, R. (2016). Impact of entrepreneurial leadership on organization demand for innovation: Moderating role of employees innovative self efficacy. *International Review of Management and Marketing, 6*(3), 415-421.

Pashiardis, P., & Savvides, V. (2011). The interplay between instructional and entrepreneurial leadership styles in Cyprus rural primary schools. *Leadership and Policy in Schools, 10*(4), 412-427.

Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2018): New public management in education: A call for the edupreneurial leader?. *Leadership and Policy in Schools, 18*(3), 485-499. doi:10.1080/15700763.2018.1475575

Pihie, Z.A.L., Asimiran, S., & Bagheri, A. (2014a). Entrepreneurial leadership practices and school innovativeness. *South African Journal of Education, 34*(1), 1-11.

Pihie, Z.A.L., Bagheri, A., & Asimiran, S. (2014b). Entrepreneurial leadership behaviour among school principals: Perspectives from Malaysian secondary school teachers. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities, 22*(3), 825-843.

Renko, M., Tarabishy, A., Carsrud, A.L., & Brännback, M. (2015). Understanding and measuring entrepreneurial leadership style. *Journal of Small Business Management, 53*(1), 54-74.

Swiercz, P.M., & Lydon, S.R. (2002). Entrepreneurial leadership in high-tech firms: A field study. *Leadership & Organization Development Journal, 23*(7), 380-389. doi:10.1108/01437730210445810

Taliadorou, N., & Pashiardis, P. (2015). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration, 53*(5), 642-666. doi:10.1108/JEA-02-2014-0025

Tarabishy, A., Solomon, G., Fernald, L.W., & Sashkin, M. (2005). The entrepreneurial leader's impact on the organization's performance in dynamic markets. *The Journal of Private Equity Fall, 8*(4), 20-29. doi:10.3905/jpe.2005.580519

Thornberry, N. (2001). Corporate entrepreneurship: Antidote or oxymoron?. *European Management Journal, 19*(5), 526–533.

Thornberry, N. (2006). *Lead like an entrepreneur*. Blacklick, OH: McGraw-Hill.

UNESCO (2016). *Leading better learning: School leadership and quality in the education 2030 Agenda*. UNESCO: Paris, France.

Vecchio, R.P. (2003). Entrepreneurship and leadership: Common trends and common threads. *Human Resource Management Review, 13*(2), 303-327.

Wibowo, A., & Saptono, A. (2018). Does entrepreneurial leadership impact on creativity and innovation of elementary teachers? *Journal of Entrepreneurship Education, 21*(2), 1-9.

Xaba, M., & Malindi, M. (2010). Entrepreneurial orientation and practice: Three case examples of historically disadvantaged primary schools. *South African Journal of Education, 30*, 75-89.

Yemini, M., Addi-Raccah, A., & Katarivas, K. (2015). I have a dream: School principals as entrepreneurs. *Educational Management Administration and Leadership, 43*(4), 526-540.

Yusof, M. (2009). Entrepreneurial leadership and academic entrepreneurship in Malaysian public research universities. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship, 3*(3), 63-84.

Στάσεις Των Εκπαιδευτικών Απέναντι Στην Επιχειρηματικότητα, Ηγεσία και τη Διδασκαλία τους στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας

Αικατερίνη Πελέκη
Εκπαιδευτικός, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
katerina_peleki@hotmail.com
Κωνσταντίνος Σπινθηρόπουλος
Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
kspinthiropoulos@uowm.gr
Ιωάννης Αντωνιάδης
Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
iantoniadis@uowm.gr

Περίληψη
Η διαπραγμάτευση των αναγκών των μαθητών σχετικά με τις ικανότητες και τις μελλοντικές επαγγελματικές τους ανησυχίες και των θεωρήσεων των εκπαιδευτικών για τη διδακτική διαδικασία μπορούν να καθορίσουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του γενικού γυμνασίου και λυκείου. Η επιχειρηματική εκπαίδευση εισαγμένη στην τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα μπορούσε να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς ως προς την επιλογή διδακτικών εγχειριδίων και την συμμετοχή τους σε προγράμματα επιχειρηματικής εκπαίδευσης αναπτύσσοντας συνέργειες με τοπικές επιχειρήσεις ή/και σε αντίστοιχα ευρωπαϊκά προγράμματα. Η μελέτη παρουσιάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών δημόσιας τυπικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Ελλάδας σχετικά με τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας και την ανάδειξη των ηγετικών ικανοτήτων των μαθητών. Οι στόχοι μελετήθηκαν με το συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιώντας ένα δομημένο ερωτηματολόγιο που απαντήθηκε από 112 εκπαιδευτικούς. Παρουσιάζονται συσχετισμοί, στατιστική ανάλυση των ευρημάτων και στοιχεία που θα βοηθήσουν να κατανοηθεί σε βάθος η πραγματικότητα στα ελληνικά γενικά δημόσια γυμνάσια και λύκεια της περιοχής με περαιτέρω προβληματισμούς για την επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν την προδιάθεση και στάση των εκπαιδευτικών που διατυπώνουν ανησυχίες και προτάσεις, και θέτουν προϋποθέσεις που αποτελούν αφόρμηση για περαιτέρω έρευνα για τη δημιουργία ανανεωμένων εγχειριδίων και την εισαγωγή σύγχρονων και καινοτόμων μαθημάτων

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση, Επιχειρηματικότητα, Ηγεσία, Επιμόρφωση, αναλυτικό πρόγραμμα

Abstract

The negotiation of the students' needs regarding their skills and future professional concerns and the teachers' views on the teaching process can determine the curriculum of the state formal secondary education. The teaching of entrepreneurship introduced in secondary education could instruct teachers in the selection of proper textbooks and towards their participation in entrepreneurship education programs by developing synergies with local companies and / or in corresponding European programs. The study presents the attitudes of teachers of state formal secondary education in Western Greece regarding the teaching of entrepreneurship and the promotion of students' leadership skills. The objectives were studied by combining quantitative and qualitative research using *a structured questionnaire* answered by 112 teachers. Correlations, statistical analysis of the findings and data that will help to understand in depth the reality in the Greek general public junior and senior high schools of the region are presented developing further considerations for teacher training and education and course design. The results demonstrate the predisposition and attitude of teachers who express concerns and suggestions, and set the conditions that can lead to further research so that new updated textbooks and innovative courses are designed and implemented.

Keywords: Education, Entrepreneurship, Leadership, Teacher Training, curriculum

0. Εισαγωγή

Η επιχειρηματική εκπαίδευση θα μπορούσε να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών/τριών σχετικά με τις ικανότητες και τις μελλοντικές επαγγελματικές τους ανησυχίες. Όμως, οι θεωρήσεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική διαδικασία καθορίζουν ως ένα βαθμό το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Η επιχειρηματική εκπαίδευση στην τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα μπορούσε να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς ως προς την επιλογή διδακτικών εγχειριδίων και την συμμετοχή τους σε προγράμματα επιχειρηματικής εκπαίδευσης.

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την διδασκαλία της επιχειρηματικότητας και την ανακάλυψη των ηγετικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών της τυπικής δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι βασικό να αναδειχθεί σε ποιό ποσοστό διδάσκεται, τονίζεται ή/ και υπολογίζεται η επιχειρηματικότητα στα μαθήματα της τυπικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και με ποιό τρόπο εμπλέκεται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ένας άλλος στόχος είναι να ανακαλυφθεί εάν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τον όρο και τη διαδικασία της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας. Επιμέρους στόχοι είναι να εκτιμηθεί η ένταση και να αξιολογηθεί ο αντίκτυπος της διδασκαλίας της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στις τοπικές κοινωνίες, να αναλυθούν τα αίτια των στάσεων των εκπαιδευτικών και να προταθούν τρόποι προαγωγής της ιδέας του *επιχειρείν*. Τέλος, είναι ουσιαστικό να αναπτυχτούν προτάσεις που αφορούν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να συνδεθεί με πιο αποδοτικό τρόπο η

διδασκαλία της επιχειρηματικότητας με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα προγράμματα σπουδών.

1. Αναγκαιότητα της έρευνας

Είναι γεγονός ότι ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται από υψηλά ποσοστά ανεργίας στους νέους παρά την ευκαιρία της άμεσης πληροφόρησης(Πριμικίρη, 2020). Αναμφισβήτητα, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καίριος στην επαγγελματική αποκατάσταση των νέων. Η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας μπορεί να ενισχύσει τους έφηβους με δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να προσανατολιστούν επαγγελματικά και να ξεφύγουν από επαγγέλματα που οδηγούν σε ανεργία και έλλειψη εσωτερικής πληρότητας (Πριμικίρη, 2017). Επίσης, συνδέεται με την ανάδειξη και καλλιέργεια της ηγετικής δεξιότητας στους μαθητές/τριες ως απαραίτητο εφόδιο για την γενικότερη ζωή τους. Τέλος, είναι αναγκαίος ο επαρκής σχεδιασμός μαθημάτων σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών έτσι ώστε τα μαθήματα επιχειρηματικότητας να είναι πετυχημένα.

2. Η Επιχειρηματικότητα Στην Εκπαίδευση

Η επιχειρηματικότητα, ως ένα από τα λιγότερο κατανοητά ζητήματα στην οικονομική επιστήμη, υποδηλώνει τη συμπεριφορά και τις δεξιότητες ανάληψης πρωτοβουλίας σε μια νέα δραστηριότητα (Mazzucato, 2015 [2013]).Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2015) η επιχειρηματική δραστηριότητα συνδυάζει και αξιοποιεί υλικούς, οικονομικούς και ανθρώπινους πόρους με σκοπό να δημιουργηθούν αξίες που ικανοποιούν ανθρώπινες ανάγκες, συνεπάγεται την ανάληψη κινδύνου και τη δημιουργικότητα και αφορά οποιονδήποτε οργανισμό. Εμπεριέχει την έννοια του ρίσκου και την καινοτομία για την επίτευξη των επιχειρηματικών στόχων μέσα σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον (Δριβελέγκα, 2020). Εφόσον, όμως, εμπλέκεται ο ανθρώπινος παράγοντας και επηρεάζονται οι γνώσεις και το πολιτισμικό υπόβαθρο, η επιχειρηματικότητα περιέρχεται και στην εκπαίδευση (Πετράκης, 2012).

Συσχετιζόμενη με την εκπαίδευση, υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στους όρους «*επιχειρησιακή εκπαίδευση*», «*εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα*» και στον προτεινόμενο από τη βιβλιογραφία όρο «*επιχειρηματική εκπαίδευση»,* («*enterprise education», «entrepreneur ship education» και «entrepreneurial education*») (Lackéus, 2015). Στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήσουμε τον όρο «*επιχειρηματική εκπαίδευση*» ο οποίος περιλαμβάνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Lackéus, 2015).

Από την άλλη πλευρά, *η ηγετική δεξιότητα* εντάσσεται στις *επιχειρηματικές ικανότητες*(Lackéus, 2015) και ως διαπροσωπική δεξιότητα αποτελεί μέρος της διαπροσωπικής νοημοσύνης, μαζί με την ικανότητα καλλιέργειας και διατήρησης σχέσεων, την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων και την ικανότητα της κοινωνικής ανάλυσης (Goleman, 1996). Αποτελεί σημαντική *δια βίου* δεξιότητα που ενισχύει το άτομο στην ανάδειξη και έκφραση ενός οράματος με αρμονία και επιδεξιότητα μέσα από μια ομάδα που το αναδεικνύει ως ηγέτη και τον ακολουθεί εθελοντικά και πρόθυμα (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2014). Η φύση της ηγετικής δεξιότητας έχει

συζητηθεί και μελετηθεί ευρέως σε πολλούς τομείς και με διαφορετικό επίκεντρο αλλά παραμένει μια *άπιαστη έννοια* (Doh, 2003). Στη φιλοσοφική θεώρηση του Αριστοτέλη, ο ηγέτης είναι ενωτικός, διακατέχεται από φρόνηση και προσεγγίζεται μέσα από στοιχεία της προσωπικότητας του ρήτορα που διαμορφώνουν το πρότυπο και στους σύγχρονους οργανισμούς και στις επιχειρήσεις (Τριαντάρη, 2020). Οι διαπροσωπικές δεξιότητες θεωρούνται αναπόσπαστο μέρος της αποτελεσματικής ηγεσίας (Goleman, 1998).Ο ηγέτης που χαρακτηρίζεται από Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ), εμπνέει και παρακινεί προς την επίτευξη ενός οράματος (Goleman, 2011).

Γενικά, η εμπειρία της ηγεσίας μεταξύ των μαθητών/τριών και των νέων ενηλίκων δεν έχει μελετηθεί επαρκώς (Elmuti, Minnis, &Abebe, 2005). Οι νέοι βιώνουν την πρώτη τους επίσημη οργάνωση στο σχολείο όπου αναπτύσσονται μοντέλα ηγεσίας (Karagianni&Montgomery, 2018).Η ηγετική δεξιότητα σχετίζεται με την επιχειρηματική δεξιότητα καθώς αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της ανάπτυξης μιας επιχειρηματικής στάσης και των τάσεων για έναρξη μιας επιχείρησης,και προϋπόθεση για την ικανότητα που απαιτείται για τη μελλοντική αυτοαπασχόληση (Hermann, Korunka, Lueger, &Mugler , 2005). Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας αφορά μαθητές/τριες που αναλαμβάνουν ευθύνεςκαι προσομοιώνει διαδικασίες κοινωνικής διαφοροποίησης στην επαγγελματική σταδιοδρομία προωθώντας την ατομική ευθύνη (Hermann, etal, 2005).

3. Τάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ)

Η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση αποτελεί κύρια τάση στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες λόγω της επίδρασης της ΕΕ στην ανάπτυξη και ευημερία μιας οικονομίας. Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες έχουν εφαρμόσει προγράμματα επιχειρηματικότητας σύμφωνα με τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και την εθνική εκπαιδευτική πολιτική τους (Tilaveridou, 2016).Ενδεικτικά, στη Δανία, το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται το κεντρικό εργαλείο για να τονωθεί η ικανότητα καινοτομίας των μαθητών και μαθητριών του. Γι’ αυτό τον λόγο, η επιχειρηματική εκπαίδευση βρίσκεται ψηλά στην πολιτική ατζέντα για περισσότερες από δύο δεκαετίες. Σήμερα, η Δανία διαθέτει μια καθιερωμένη πλατφόρμα που υποστηρίζει την εισαγωγή της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση (Moberg, Fosse, Hoffman, & Junge, 2015).

Σύμφωνα με τον Chiu (2012), οι σκανδιναβικές χώρες θα αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις στις δημογραφικές αλλαγές και τη γήρανση του πληθυσμού με αποτέλεσμα την ανάγκη για προώθηση της νέας επιχειρηματικότητας καθώς και την επιτυχή μεταβίβαση εταιρειών και των σχετικών γνώσεων και δεξιοτήτων στην επόμενη γενιά. Γενικά, οι σκανδιναβικές χώρες ακολουθούν στρατηγικές για την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα, αλλά βρίσκονται σε διαφορετικά στάδια εφαρμογής τους.

Στο δίκτυο Ευρυδίκη (Eurydice, 2017), η ΕΕ προωθεί την εκπαίδευση σε θέματα επιχειρηματικότητας καθώς θεωρεί την επιχειρηματικότητα βασική στην ανταγωνιστικότητα και την οικονομική ανάπτυξη της Ευρώπης. Συνεπώς, το *επιχειρείν* αποτελεί πολύτιμη δεξιότητα για την προσωπική και την επαγγελματική εξέλιξη των πολιτών της μέσα από καινοτόμες λύσεις.Δεν είναι τυχαίο ότι, το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς που αναπτύχτηκε το 2006 τοποθετείτην *πρωτοβουλία* και την *επιχειρηματικότητα* σε μια κατηγορία, ανάμεσα στο σύνολο των οκτώ βασικών *ικανοτήτων- κλειδιά* (*keycompetences*) για τη δια βίου μάθηση, ως αναγκαίες για την προσωπική ολοκλήρωση, την υγεία, την απασχολησιμότητα και την κοινωνική ένταξη στην Ευρώπη.

4. Η Διδασκαλία Της Επιχειρηματικότητας και Ηγετικής Δεξιότητας Στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, το αναλυτικό πρόγραμμα έχει υιοθετήσει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο στα Προγράμματα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) στα μαθήματα γενικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης και στα προγράμματα ανάπτυξης δραστηριοτήτων. Αναφέρει ότι η εκπαιδευτική αλλαγή στην Ελλάδα θα έπρεπε να εστιάζει στη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτιστικής κληρονομιάς καθώς επίσης, και την δημιουργία της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη υποστηριζόμενη από εκπαιδευτικό σχεδιασμό και πρακτικές κατάλληλες για όλους (Αλαχιώτης, 2002). Το 2010, η στρατηγική για το Νέο Σχολείο περιλαμβάνει την επιχειρηματική εκπαίδευση όπου «φωτογραφίζεται» η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας ως δεξιότητα και η ανάδειξη της ηγετικής δεξιότητας ευθυγραμμιζόμενη με τις οδηγίες της ΕΕ σχετικά και με την επιχειρηματική εκπαίδευση (ΥΠΑΙΘ, 2010).Ο όρος *Νεανική Επιχειρηματικότητα* παρουσιάζεται επίσημα στη διδασκαλία των υποχρεωτικών για το δημοτικό και το γυμνάσιο Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Επιπλέον, η έννοια εισάγεται σημασιολογικά στα μαθήματα Οικονομίας, και σταμαθήματα της Α’ λυκείου και της Γ’ λυκείου(Παπαγιάννης, 2014).

Ωστόσο, η διδασκαλία των δεξιοτήτων, και στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας της επιχειρηματικότητας και της ηγετικής ικανότητας, δεν αποτελεί προτεραιότητα για εκπαιδευτικούς και γονείς/κηδεμόνες. Η προσανατολισμένη σε εξετάσεις μορφή διδασκαλίας και κατεύθυνση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι γεγονός. Αυτό σημαίνει ότι, οι απαιτήσεις των τελικών εξετάσεων, προαγωγικών και εισαγωγικών στο πανεπιστήμιο, είναι τεράστιες και γι’ αυτό το λόγο, η πραγματική καθημερινή διαδικασία της τυπικής εκπαίδευσης ευνοεί παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης

Η Πριμικίρη (2020:265) αναφέρει ότι η κουλτούρα τους σχολείου επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας, δηλαδή η ποιότητα και οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη διαδικασία της μάθησης, οι καθημερινές ρουτίνες, κλπ.. Μερικοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ενσωματώσουν τη διδασκαλία των δεξιοτήτων στα μαθήματά τους με δράσεις, παιχνίδια, και προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας. Σύμφωνα με το ΥΠΑΙΘ (2020), μια πιο άμεση επαφή με την επιχειρηματική σκέψη και δράση στην ελληνική δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση γίνεται μέσω των

προγραμμάτων σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού με εγκεκριμένο θέμα των προγραμμάτων ανήκειτην επιχειρηματικότητα. Όμως, τα προγράμματα αυτά δεν εξαπλώνονται ευρέως επειδή διεξάγονται εκτός σχολικού ωραρίου για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είναι προαιρετικά, αν και αποτελούν καινοτόμα προσέγγιση της γνώσης σε νέα περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης. (Σπυροπούλου, Αναστασάκη , Δεληγιάννη , Κούτρα, & Μπούρας, 2008).

5. Η Μεθοδολογία Της Έρευνας

Ο προγραμματισμός της εκπαιδευτικής έρευνας δεν είναι αυθαίρετος καθώς η έρευνα αποτελεί ηθικό επιχείρημα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Το ερωτηματολόγιο συζητήθηκε με τον επιβλέποντα καθηγητή και εκπαιδευτικούς, έγιναν βελτιώσεις και αντικαταστάσεις. Άλλωστε, η συμβουλευτική κριτική συναδέλφων, καθηγητών, επαγγελματιών είναι εποικοδομητική γιατί βοηθά στην αποσαφήνιση και τηνκαλύτερη κατανόηση των βημάτων της έρευνας (Ίσαρη & Πουρκός , 2015).Επιπρόσθετα, η αλληλουχία των ερωτήσεων προγραμματίστηκε με την τεχνική *διαγράμματος ροής* (Cohen, et al., 2007). Για τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου και τη δημιουργία των ερευνητικών ερωτημάτων για τους εκπαιδευτικούς λήφθηκαν υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο μεθοδολογίας έρευνας με *δομημένο ερωτηματολόγιο* και τηρήθηκαν τα κριτήρια των διαδικασιών, των μεθόδων και των τεχνικών για να ελεγχθεί η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η πρακτικότητα του (Cohen, et al., 2007, Kumar, 2019). Τα ερωτήματα βασίστηκαν σεσχετικές μελέτες για την επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση στην Ελλάδα όπως ενδεικτικά, οι έρευνες των Παπαγιάννης (2014), Tilaveridou (2016), Πριμικίρη (2017), Σταθακοπούλου (2018), Ζερβού (2019), Δριβελέγκα (2020) και Νικολάου (2021). Η πιλοτική διεξαγωγή και μελέτη του ερωτηματολογίου δεν πραγματοποιήθηκε εξαιτίας των περιορισμών του χρόνου κυρίως, και της δυσκολίας προσέγγισης των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2021. Έγινε συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας με *δομημένο ερωτηματολόγιο* που απαντήθηκε από 112 εκπαιδευτικούς δ/θμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας (ΠΔΕ). Η έρευνα βασίστηκε στο Διαδίκτυο και τη χρήση υπολογιστή. Επισυνάφτηκε συνοδευτική επιστολή που θέτει τη βάση σιωπηρής συμβατικής σχέσης μεταξύ του ερευνητή και του ερευνώμενου και εξηγεί τον σκοπό του(Cohen, et al., 2007). Για τη διανομή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή Google Docs κατά τη χρήση της οποίας διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Για την κωδικοποίηση και στατιστική ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 22 (Somech&Lewin, 2005).

Στο ερωτηματολόγιο υπάρχουν 8 τμήματα με 86 ερωτήσεις συνολικά. Οι ερωτήσεις *κλειστού τύπου* παρέχουν *ποσοτικές πληροφορίες* με την μορφή: πολλαπλής επιλογής, απαντήσεων Ναι/όχι,πενταβάθμιας κλίμακας κατάταξης Likert, ώστε να μπορέσει ο πληθυσμός να εκφραστεί καλύτερα και να μετρηθεί

αντικειμενικά η ένταση (Kumar, 2019). Υπάρχουν και 2*ανοικτού τύπου* ερωτήσεις που παρέχουν *ποιοτικές πληροφορίες* καθώς, επιτρέπουν στους ερωτηθέντες να απαντήσουν ελεύθερα και μετρούν το εύρος και τη διαφοροποίηση των στάσεων (Cohen, etal.,2007, Kumar, 2019). Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο εκτός από τις δημογραφικές πληροφορίες, εστιάζει: 1) στο διδακτικό υπόβαθρο σχετικά με την επιχειρηματική εκπαίδευση, 2) στην παρούσα διδακτική κατάσταση, 3)στο ευρύτερο διδακτικό πλαίσιο, 4) στις προτιμούμενες διδακτικές πρακτικές ως προς την φιλοσοφία της επιχειρηματικής εκπαίδευσης, 5) στους παράγοντες ανάδειξης ή καλλιέργειας της ηγετικής δεξιότητας στο σχολείο, 6) στις δεξιότητες ανάπτυξης επιχειρηματικού σχεδίου στο σχολείο, 7) στην γενικότερη στάση απέναντι στην ενασχόληση με την επιχειρηματική εκπαίδευση, και 8) την ιδέα της εισαγωγής της επιχειρηματικότητας στο ελληνικό σχολείο.

Εξαιτίας του μεγάλου αριθμού των εκπαιδευτικών της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα ,η επιλογή του δείγματος έγινε από την Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας (ΠΔΕ)με την μέθοδο της *τυχαιοποίησης*, για την αποφυγή προκατάληψης στην επιλογή του δείγματος (Cohen, etal., 2007,Kumar, 2019). Συγκεκριμένα, πήραν μέρος εκπαιδευτικοί της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ΠΔΕ που θεωρούνται *«πλούσιοι σε πληροφορίες»* αναφορικά με τις δράσεις και το ακαδημαϊκό τους υπόβαθρο. Αντίθετα, εξαιρέθηκαν οι εκπαιδευτικοί των επαγγελματικών σχολείων καθώς, εμπλέκονται σε μαθήματα επιχειρηματικότητας σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των επαγγελματικών σχολείων (Tilaveridou, 2016,ΙΕΠ, 2021).

Η ιδιαιτερότητα της ΠΔΕ ανάγεται στο ότι απασχολεί πάνω από 3000 μόνιμους εκπαιδευτικούς (Κορδής, 2019), ενώ είναι ανησυχητική η πορεία της ανάπτυξης της επιχειρηματικής δραστηριότητας στην περιοχή. Η περιοχή στηρίζεται στην αγροτική οικονομία, στην καλλιέργεια της γης, την κτηνοτροφία, τις υδατοκαλλιέργειες, τον τουρισμό, τα εξελιγμένα υλικά, τη νανο-τεχνολογία, τη μικροηλεκτρονική και βιο-προϊόντα κα. ενώ η ανταγωνιστικότητα στις επιχειρήσεις είναι περιορισμένη (Τασοπούλου, 2020). Παρά την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας στην περιοχή με δράσεις, όπως οι «*Καινοτομική Επιχειρηματικότητα - Επιχειρηματικότητα νέας γενιάς», «Ενίσχυση των δημιουργικών επιχειρήσεων της Δυτικής Ελλάδας*», κ.ά (ΠΔΕ, 2014) και παρά το γεγονός η Δυτική Ελλάδα ορίστηκε *ως Ευρωπαϊκή Επιχειρηματική Περιφέρεια 2017*, η περιοχή αντιμετωπίζει σημαντικά προβλήματα (ΠΔΕ, 2017). Επιπλέον, η ΠΔΕ αντιμετωπίζει εμπόδια επιχειρηματικότητας διαφορετικά από τις υπόλοιπες περιφέρειες της Ελλάδας εξαιτίας «*των χρονοβόρων αδειοδοτήσεων, της δυσκολίας πρόσβασης σε μικροδανεισμό και δανεισμό, της υψηλής φορολογίας, της αδυναμίας εύρεσης εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού, της αδυναμίας υιοθέτησης τεχνολογικών λύσεων κι εφαρμογών και της δυσκολίας ανάπτυξής τους στον παρόν επιχειρηματικό περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από απουσία εξωστρέφειας και χαμηλή ανταγωνιστικότητα σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο*» (Τασοπούλου, 2020). Επίσης, σύμφωνα με το Δείκτη Περιφερειακής

Ανταγωνιστικότητας της EUROSTAT (2019), η ΠΔΕ βρίσκεται στην 262η θέση μεταξύ 268 ευρωπαϊκών περιφερειών. Τέλος, το επιχειρηματικό σχέδιο ανάπτυξης της περιοχής αντιτίθεται με τα χαρακτηριστικά, την επιχειρηματική ιστορία και τις δυνατότητες του τόπου με αποτέλεσμα και την διαρροή επιστημονικού δυναμικού(DATA R.C., 2020).

Στο Περιφερειακό Πρόγραμμα Ανάπτυξης Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας 2021-2025 (ΠΔΕ, 2021) αναφέρεται ότι «*η Δυτική Ελλάδα αποτελεί μια από τις φτωχότερες περιφέρειες σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο … πράγμα που επιβάλλει την εφαρμογή αναπτυξιακών μέτρων κατά την περίοδο 2021-2027, τα οποία θα αποτελέσουν μοχλούς ανάκαμψης και προσέγγισης με την Ευρωπαϊκή οικονομική και κοινωνική συνοχή και ολοκλήρωση*». Ειδικότερα, στο συνέδριο *Δυτικά Επιχειρείν* (2021),αναφέρθηκαν 465 επενδυτικά σχέδια που εκπονούνται στην Αιτωλοακαρνανία αλλά τονίστηκε ότι η περιοχή πάσχει από το φαινόμενο *braindrain*και ειπώθηκε ότι ο «*γερασμένος*» πληθυσμός πρέπει να ανανεώνεται. Στη συνέχεια, υπογραμμίστηκε η ανάγκη αλλαγής του παραγωγικού μοντέλου και η δημιουργία νέων ποιοτικών θέσεων εργασίας διάμεσου του ενεργού διαλόγου με παραγωγικές δυνάμεις.

Τέλος, το ερωτηματολόγιο ταχυδρομήθηκε ηλεκτρονικά στιςδιευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Αιτωλοακαρνανία, Αχαΐα, Ηλεία) και εκτιμάται ότι απευθύνθηκε σε 1000 περίπου εκπαιδευτικούς, καθώς δεν διανεμήθηκε σε όλα τα σχολεία από τις διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξαιτίας γραφειοκρατικών ζητημάτων.

6. Τα Ευρήματα

Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού, στο ερωτηματολόγιο απάντησαν συνολικά 112 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 72 γυναίκες και 40 άνδρες, 94 εκπαιδευτικοί μόνιμα διορισμένοι και 17 αναπληρωτές. Οι περισσότερες απαντήσεις δόθηκαν από εκπαιδευτικούς που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των *50 και πλέον ετών*. 49 εκπαιδευτικοί έχουν 11-20 έτη προϋπηρεσίας. 27 εκπαιδευτικοί έχουν 21-30, ενώ 9 εκπαιδευτικοί έχουν 31 έτη και άνω. Οι εκπαιδευτικοί ανήκουν σε διάφορες ειδικότητες θεωρητικών και θετικών κατευθύνσεων. Παρατηρείται μεγάλο ποσοστό συμμετοχής από φιλολόγους (32 εκπαιδευτικοί), αγγλικής γλώσσας (14), θεολόγους (11) και μαθηματικοί (11). Απάντησαν στο ερωτηματολόγιο βιολόγοι, πληροφορικής, φυσικοί, γαλλικής φιλολογίας, μουσικής, χημικοί, οικονομίας, πολιτικών μηχανικών, κοινωνιολογίας, φυσικής αγωγής, γερμανικής φιλολογίας κα. 60 εκπαιδευτικοί εργάζονται σε γενικό ημερήσιο γυμνάσιο και 41 σε γενικό ημερήσιο λύκειο ενώ το υπόλοιπο ποσοστό εργάζεται σε άλλες σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης πχ μουσικό κα. Τέλος, το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Αιτωλοακαρνανίας (63.4%), Αχαΐας (23.2%) και Ηλείας (13.4%).

Σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο, οι αρνητικές αποκρίσεις έλαβαν το 100% καθώς φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν την έννοια της επιχειρηματικής εκπαίδευσης. 71 εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν τα προβλήματα επιχειρηματικότητας της περιοχής τους σε ποσοστό 63,4%.Σχετικά με την Διδακτική Κατάσταση, τεχνική και πρακτικές, κυριαρχεί η δημιουργία διδακτικού υλικού και η Ομαδοσυνεργατική μέθοδος (Εικόνα 1 - Διδακτικές Πρακτικές). Οι εκπαιδευτικοί αν και βρίσκουν θετικά σημεία στη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας, το 32,1% δεν θεωρεί ότι η επιχειρηματικότητα είναι ένα απαραίτητο μάθημα για το σχολείο.

Εικόνα 1: Διδακτικές Πρακτικές

$selected Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
$selected[a]	Ομαδοσυνεργατική	100	24,2 %	89,3%
	Διαπραγμάτευση	27	6,5%	24,1%
	Ερωτηματολόγια	38	9,2%	33,9%
	Καταιγισμός	85	20,5 %	75,9%
	SWOT	4	1,0%	3,6%
	Σχέδιο Δράσης	25	6,0%	22,3%
	Δημιουργία επιχειρηματικής ιδέας	1	0,2%	0,9%
	Εργαλεία Επιχειρηματικής Ιδέας	1	0,2%	0,9%
	Δημιουργία Προφίλ	4	1,0%	3,6%
	Πρότυπα	7	1,7%	6,3%
	Εργαστήρια	45	10,9 %	40,2%
	Συζήτηση σε πάνελ	20	4,8%	17,9%
	Παιχνίδια ρόλων	52	12,6 %	46,4%
	Συνέργειες με τοπικές επιχειρήσεις	5	1,2%	4,5%
Total		414	100,0 %	369,6%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Στην υποχρεωτική *ανοιχτού τύπου ερώτηση* «*Τί σας έρχεται το μυαλό όταν ακούτε τον όρο «επιχειρηματική εκπαίδευση»*, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τις έννοιες του εκσυγχρονισμού, της εξέλιξης, της πρωτοβουλίας, του κέρδους, της οικονομίας, της αυτονομία, της δημιουργικότητας, της καινοτομίας, της επιχειρηματικής και δημιουργικής σκέψης και ενεργητικής μάθησης, τη στοχοθεσία, τη συνεργασία σχολείου με τοπικές επιχειρήσεις και γνωριμία με τοπικά προϊόντα, τη σύνδεση του σχολείου με την αγορά και τις επιχειρήσεις προσομοιώσεις, τη δημιουργία εικονικής επιχείρησης κλπ. Κάποιοι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι η επιχειρηματική εκπαίδευση ασχολείται με θέματα επιχειρήσεων όπως το άνοιγμα, τα οικονομικά, το marketing, το όραμα, και τη βιώσιμη ανάπτυξη. Ελάχιστοι θεωρούν ότι η επιχειρηματική εκπαίδευση συσχετίζει τη σχολική μονάδα με τον δήμο μέσω καινοτόμων δράσεων και ενισχύει την εξωστρέφεια του σχολείου. Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν *«στη σημασία των επιχειρηματικών δραστηριοτήτων εντός της σχολικής μονάδας»* καθώς επίσης και, στην *«εκπαίδευση ανθρώπων που φιλοδοξούν να εμπλακούν ή ήδη έχουν εμπλακεί σε επιχειρηματική δράση»*. Στον «*σωστό» επαγγελματικό προσανατολισμό»* των νέων αναφέρθηκαν 22 εκπαιδευτικοί και τη σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας. Μια απόκριση ορίζει ότι *«η επιχειρηματική ικανότητα συνίσταται …και στην καλλιέργεια ηγετικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη δημιουργία επιχειρήσεων, το συντονισμό και την παρακολούθηση της πορείας μιας επιχείρησης»*. Από την άλλη πλευρά, υπήρξαν καταγραφές του όρου ως «*ασύμβατη*» με το σχολείο καθώς και θεωρήσεις *«περί εισβολής των επιχειρήσεων στην εκπαίδευση»* Τέλος, λίγοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν και ελάχιστοι εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν στην ερώτηση.

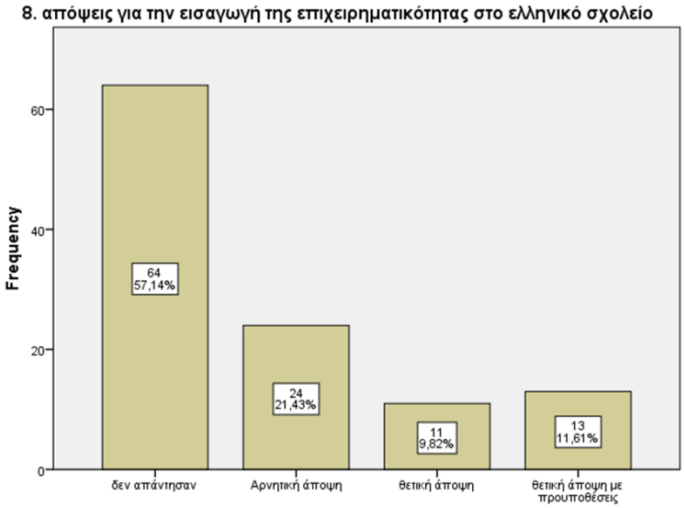
Γενικά, λίγοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αυτοπεποίθηση για να διδάξουν την επιχειρηματικότητα και η πλειοψηφία δεν είναι σίγουροι για το πώς να ανακαλύψουν τις ηγετικές δεξιότητες των μαθητών/τριών τους. Σχετικά με τον συσχετισμό της επιχειρηματικής εκπαίδευσης με τις ανθρωπιστικές σπουδές, οι εκπαιδευτικοί γενικά δεν είναι σίγουροί ή πρόσκεινται αρνητικά. Τέλος, φάνηκε ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη των μαθητών/τριών για ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα. Αξιολογώντας την συνεισφορά του σχολείου στους παράγοντες ανάδειξης ή καλλιέργειας της ηγετικής δεξιότητας των μαθητών/ μαθητριών, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολείο δεν προσφέρει επαρκώς στους μαθητές/μαθήτριες ευκαιρίες. Συνολικά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολείο προσφέρει στους μαθητές μαθήτριες *λίγο* Πρόκληση καινοτομιών (41%) και Ρητορική Τέχνη (35.71%) ενώ, *ούτε λίγο ούτε πολύ* προσφέρει ενεργοποίηση (41,07%), παρακίνηση (40,18%), ψυχική ενθάρρυνση (36,61%), ανάπτυξη αυτογνωσίας και αυτοελέγχου (45,54%), ειλικρίνεια (41,07%), πειθώς (42.86%), αναγνώριση (41,96%) και ολοκλήρωση (42,86%)

Φάνηκε να ισχύει το ίδιο σχετικά με την συνεισφορά του σχολείου στις δεξιότητες επιχειρηματικού σχεδίου των μαθητών και μαθητριών, όπως είναι η λήψη αποφάσεων, η οργανωτικότητα, η ανάληψη οικονομικής διαχείρισης κα. Οι

εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά θεωρούν ότι οι λόγοι ενασχόλησης με την επιχειρηματική εκπαίδευση θα ήταν μια καλά οργανωμένη επιμόρφωση, η καθιέρωση σχετικού μαθήματος, το ενδιαφέρον και οι ανάγκες των μαθητών/τριών, τα οικονομικά κίνητρα ή ενδοϋπηρεσιακά κίνητρα, η καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών, η σχέση με την αγορά εργασίας, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η διάθεση για νέες προκλήσεις.

Η προαιρετική τελευταία ερώτηση για την ιδέα της εισαγωγής του μαθήματος έλαβε 48 απαντήσεις μόνο από τις οποίες 24 εκπαιδευτικοί (50%) απαντούν αρνητικά συνδέοντας την επιχειρηματική εκπαίδευση με το πολιτικό σύστημα και την πολιτική εξουσία, με τον πληθωρισμό και την υπερτίμηση των στείρων εξειδικεύσεων, με τον *(νεο)φιλελευθερισμό* στην οικονομία, και τον *(νεο)καπιταλισμό* στην κοινωνία. Καταγράφεται η άποψη που ορίζει την επιχειρηματικότητα ως «*τάση που αγνοεί ή προσποιείται ότι αγνοεί το χάος μέσα στο οποίο λειτουργεί η επιχειρηματικότητα στην Ελλάδα. Ενθαρρύνεται ως τάση από το ίδιο πολιτικό σύστημα που εκτρέφει την άναρχη και εξαρτημένη από την πολιτική εξουσία»*. Από την άλλη πλευρά, 11 εκπαιδευτικοί έχουν θετική άποψη χαρακτηρίζοντας την ιδέα ως «*ενδιαφέρουσα, καινοτόμα, αναγκαία και προκλητική*» και το μάθημα ως «*απαραίτητο εξαιτίας της εποχής του κορεσμού και του braindrain*». Επίσης, μια απόκριση υποστηρίζει ότι «*είναι σημαντική η εισαγωγή του μαθήματος της επιχειρηματικότητας διότι θα ενεργοποιήσει τους μαθητές να σκεφτούν τις επαγγελματικές επιλογές που μπορούν να έχουν σε συσχέτιση με τα ενδιαφέροντά τους. Επίσης, θα βοηθήσει την ευρύτερη περιοχή της Δυτικής Ελλάδας μακροπρόθεσμα και θα συμβάλλει στην εκτόνωση της ανεργίας*». Τέλος, 13 ακόμη εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην ιδέα αλλά κατόπιν προϋποθέσεων όπως η έμφαση στην επιμόρφωση, στα κίνητρα, τη σύνδεση με την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και την ηθική κα.Καταγράφεται επίσης, άποψη που στηρίζει ότι *«χρειάζεται να βρεθεί ο απαραίτητος χρόνος είτε με την καθιέρωση σχετικού μαθήματος είτε στο πλαίσιο υλοποίησης σχετικών προγραμμάτων και όχι εμβόλιμα σε ένα ήδη αρκετά φορτωμένο πρόγραμμα σπουδών με τράπεζες θεμάτων και αγωνία κάλυψης ύλης πανελλαδικών εξετάσεων».* Στο διάγραμμα συχνότητας (Εικόνα 2 - Ερ. 8. εισαγωγή της επιχειρηματικότητας στο ελληνικό σχολείο) παρουσιάζεται η τάση στο τμήμα 8 του ερωτηματολογίου στην ερώτηση για την εισαγωγή της επιχειρηματικότητας στο ελληνικό σχολείο.

Εικόνα 2: Ερ. 8. εισαγωγή της επιχειρηματικότητας στο ελληνικό σχολείο



7. Περιορισμοί και Συμπεράσματα

Η έλλειψη πιλοτικής έρευνας εξαιτίας του περιορισμού του χρόνου, η υποκειμενικότητα των απαντήσεων καθώς και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων που προέρχεται από συγκεκριμένη περιοχή (Αιτωλοακαρνανία, 63.39%)δημιουργούν και την αναμενόμενη ανισορροπία στα ποσοστά των απαντήσεων σε σχέση με τον πληθυσμό που συμμετείχε από τις άλλες. Επίσης, ένας άλλος περιορισμός που αξίζει να σημειωθεί είναι ο χαμηλός αριθμός αποκρίσεων των εκπαιδευτικών στις προαιρετικές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η ισορροπία ως προς τη γεωγραφική κατανομή στου δείγματος και η υποχρεωτικότητα αποκρίσεων των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου κρίνεται σημαντική σε μελλοντική έρευνα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν ότι δεν αισθάνονται αυτοπεποίθηση σχετικά με το θεωρητικό τους υπόβαθρο στη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας και ότι δεν γνωρίζουν τα προβλήματα της επιχειρηματικότητας του τόπου τους. Αυτό ανάγεται στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων που πλησιάζει την ηλικία συνταξιοδότησης σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να έχουν στο νου τους την επιχειρηματική εκπαίδευση και τον επαγγελματικό προσανατολισμότων νέωνστο σχεδιασμό της διδασκαλίας των μαθημάτων τους εξαιτίας των συνθηκών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και της έλλειψης επιμόρφωσης. Τα ποσοτικά στοιχεία έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται γενικά, αρνητικοί απέναντι στην επιχειρηματική εκπαίδευση, αλλά υπάρχουν και κάποιοι που θα ήθελαν να τη γνωρίσουν. Επιπλέον, η έλλειψη επίσημης επιμόρφωσης και οι περιορισμοί που επιβάλλονται από το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα και την εκπαιδευτική πολιτική δεν ευνοούν την διδασκαλία της επιχειρηματικότητας και δυσκολεύουν την ανακάλυψη των ηγετικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στο γενικό γυμνάσιο και λύκειο. Η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας φαίνεται να αποτελεί πρόκληση καθώς απαιτεί συστηματοποίηση. Πάραυτα, κάποιοι εκπαιδευτικοί καθώς, όπως οι ίδιοι ισχυρίζονται, δεν γνωρίζουν το θεωρητικό υπόβαθρο και τη διαδικασία της

επιχειρηματικής εκπαίδευσης, υιοθετούν πρακτικές και τεχνικές επιχειρηματικής εκπαίδευσης(Πχ. παιχνίδια ρόλων, εργαστήρια δημιουργία σχεδίου δράσης, πάνελ).

Από την άλλη πλευρά, η δεξιότητα της ηγετικής προσωπικότητας δεν φαίνεται να τους έχει απασχολήσει σε σχέση με το αντικείμενο του μαθήματός τους αλλά, μπορούν να αξιολογήσουν θετικά την γενικότερη προσφορά του σχολείου στην καλλιέργεια ηγετικών δεξιοτήτων μέσω της ανάληψης πρωτοβουλιών για σχολικές δράσεις. Τέλος, έγινε εμφανής η αδυναμία του σχολείου να θωρακίσει με δεξιότητες ζωής τους νέους, όπως η κριτική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, η επικοινωνία και η συνεργασία, κα.Επομένως, μπορεί να υποτεθεί ότι η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας σχετίζεται με την διαδικασία της επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών και την παιδαγωγική που εφαρμόζεται.

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν εάν οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν επιχειρηματικά ενδιαφέροντα και θεωρούν ότι δεν θα ήθελαν να αναπτύξουν κάποια επιχειρηματική δραστηριότητα μέσα ή μετά το σχολείο. Παράλληλα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διχάζονται στην ιδέα της οργάνωσης ενός προγράμματος επιχειρηματικής δράσης στο σχολείο πράγμα που σημαίνει ότι ίσως δεν έχουν πειστεί για την αξία της επιχειρηματικής εκπαίδευσης μέσα από τη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, το γεγονός ότι η περισσότεροι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της βιωματικής μάθησης έρχεται σε αντίθεση με την αντίληψή τους απέναντι στην επιχειρηματική εκπαίδευση που αποτελεί εξ ορισμού βιωματικό τρόπο μάθησης όπως φαίνεται από την βιβλιογραφία.

8. Επίλογος

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας σχετικά με τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας και της ηγεσίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρουσιάστηκε σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση του πλαισίου της επιχειρηματικής εκπαίδευσης. Οι στόχοι μελετήθηκαν με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας σχετικά με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με δομημένο ερωτηματολόγιο. Έγιναν συσχετισμοί και οι ποιοτικές απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν ύστερα από στατιστική ανάλυση των ευρημάτων. Συζητήθηκε το ζήτημα με βάση τις δημογραφικές πληροφορίες και με άξονες το θεωρητικό υπόβαθρο, την διδακτική κατάσταση, το διδακτικό πλαίσιο, τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τους παράγοντες ανάδειξης των ηγετικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων ανάπτυξης ενός επιχειρηματικού σχεδίου στο σχολείο και καταγράφηκαν οι λόγοι ενασχόλησης και οι απόψεις ως προς την επιχειρηματική εκπαίδευση.

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται ευρήματα που σχετίζονται με την ανάγκη επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών καθώς, αποκαλύφθηκε ότι δεν είναι επαρκές το θεωρητικό υπόβαθρο και δεν είναι σαφές το διδακτικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας. Τονίζεται ότι είναι σημαντική η εισαγωγή του μαθήματος της επιχειρηματικότητας με σκοπό

και την ενίσχυση της ηγετικής δεξιότητας των μαθητών/τριών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην επιχειρηματική εκπαίδευση θα συνέβαλε θετικά στην ικανοποίηση των επαγγελματικών ανησυχιών των μαθητών/τριών. Ωστόσο, η έρευνα στο ζήτημα της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία.

Επιλογικά, θα λέγαμε ότι απαιτείται χώρος για συμμετοχή των σχολείων σε προγράμματα επιχειρηματικότητας της περιοχής. Οι αλλαγές χρειάζονται προσεκτική προετοιμασία και βαθμιαία εισαγωγή στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεν θα πρέπει να αγνοηθεί το γεγονός ότι ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού που έχει τον απόλυτο έλεγχο της τάξης δεν φαίνεται να έχει εγκαταλειφθεί. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ανάμεσα στους δύο ρόλους (ηγέτη και μέντορα) καθώς, αυτή η στάση είναι ενδεχομένως λειτουργικά πιο εύκολη. Η επιμόρφωση στην διδασκαλία της επιχειρηματικότητας θα αποτελούσε ανανέωση των παγιωμένων διδακτικών στάσεων και επιλογών. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί θα εξελίξουν και θα εκσυγχρονίσουν την οπτική και τη νοοτροπία τους εγκαταλείποντας παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες και τις ανησυχίες των μαθητών και μαθητριών.

Βιβλιογραφία

Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (7)*, 7-18.

Chiu, R. (2012). *Entrepreneurship education in the Nordic countries*. Oslo: Nordic Innovation Publication 2012:24.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6 εκδ.). New York: Routledge, the Taylor & Francis Group.

Δριβελέγκα , Π. (2020). Η Εκπαίδευση Στην Επιχειρηματικότητα Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Και Η Διαδραστική Σύνδεση Των Εκπαιδευτικών Μονάδων Με Τα Κέντρα Επιχειρηματικότητας Και Τις Επιχειρήσεις Ως Παράγοντες Βιώσιμης Ανάπτυξης. Ανάκτηση Ιούνιος 2021, από https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/24078

Δυτικά Επιχειρείν. (2021, Νοέμβριος 20). Δυτικά Επιχειρείν. Ανάκτηση 2021, από https://www.dytika-epixeirein.gr/

DATA R.C. (2020, Δεκέμβριος 31). ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ 2021 Μεταξύ Πανδημίας και Νέων Ευκαιριών. Ανάκτηση 2021, από dataconsultants.gr: https://www.dataconsultants.gr/?section=1945&page2036=1&language=el_GR&itemid1541=2080&detail1541=1

Doh, J. P. (2003). Can leadership be taught? Perspectives from management educators. *Academy of Management Learning and Education , 2* (1), σσ. 54-67.

Elmuti, D., Minnis, W., & Abebe, M. (2005). Does education have a role in developing leadership skills? *Management Decision , 43* (7/8), σσ. 1018-1031.

Emotional Intelligence. *Why It Can Matter More Than IQ 1996* LondonGreat Britain Bloomsbury Publishing Plc

Eurydice. (2017). (Publications Office) Ανάκτηση 2021, από Επιχειρηματική Εκπαίδευση στο Σχολείο στην Ευρώπη : Κύριες Επισημάνσεις του Δικτύου ΕΥΡΥΔΙΚΗ: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/992a2ad8-dac8-11e5-8fea-01aa75ed71a1/language-el

Goleman, D. (2011). *Leadership: The Power of Emotional Intelligence*. Northampton MA: More Than Sound LLC.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2014). *Ο Νέος Ηγέτης. Η δύναμη της Συναισθηματικής Νουμοσύνης στη Διοίκηση των Οργανισμών*. Αθήνα: Πεδίο.

Hermann, F., Korunka, C., Lueger, M., & Mugler , J. (2005). Entrepreneurial orientation and education in Austrian secondary schools: Status quo and recommendations. *Journal of Small Business and Enterprise Development* , σσ. 259-273.

ΙΕΠ. (2021). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανάκτηση 2021, από Οδηγίες διδασκαλίας μαθημάτων ΕΠΑ.Λ. κατά το σχολικό έτος 2020-2021: http://iep.edu.gr/el/graf-b-yliko/epa-l

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός , Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. Αθήνα: ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ.

Κορδής , Ν. (2019). iΠαιδεία. Ανάκτηση 2021, από https://www.ipaidia.gr/: https://www.ipaidia.gr/paideia/arithmos-monimon-ekpaideutikon-proslipseis-anapliroton-kai-paraitiseis-ana-klado/

Kumar, R. (2019). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners* (5 εκδ.). Los Angeles. London. New Delh: SAGE.

Lackéus, M. (2015). Entrepreneurship in Education. What-Why-When-How. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2021, από https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf

Μπουραντάς , Δ. Κ. (2015). Μάνατζμεντ Πλήρες Θεωρητικό Υπόβαθρο Σύγχρονες Προσεγγίσεις και Μέθοδοι Διοικητικές και Ηγετικές Ικανότητες. Αθήνα: Γ. Μπένου.

Mazzucato, M. (2015 [2013]). *Το Επιχειρηματικό Κράτος. Ανατρέποντας Μύθους*. Αθήνα: Κριτική. Μετάφραση: Πέτρος Παπαζαχαρίου.

Moberg, K., Fosse, H., Hoffman, A., & Junge, M. (2015). Impact of Entrepreneurship Education in Denmark 2014. Odense, Denmark: Entreprenørskab. Online version: http://www.ffe-ye.dk/videncenter

Παπαγιάννης , Γ. (2014). Επιχειρηματικότητα και Εκπαίδευση Η συμβολή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιχειρηματικότητας στην ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος των νέων στην Ελλάδα. Διδακτορική Διατριβή . Θεσσαλονίκη, https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/41045#page/1/mode/2up.

ΠΔΕ. (2014). Παραγωγική Ανασυγκρότηση: Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας. Ανάκτηση 2021, από Επιχειρηματικότητα Δυτικής Ελλάδας: https://www.pde.gov.gr/ependyseis/strategy.html

ΠΔΕ. (2017). Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας. Ανάκτηση 2021, από Περιφερειακή Στρατηγική Καινοτομίας της Δυτικής Ελλάδας: https://www.pde.gov.gr/eer/

Πετράκης, Π. Ε. (2012). Επιχειρηματικότητα και Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Ευρασία.

Πριμικίρη, Α. (2017). Ανάκτηση 2021, από Επιχειρηματικές δεξιότητες στον χώρο της Εκπαίδευσης: μία σύγχρονη προσέγγιση: https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/10694

Πριμικίρη, Α. (2020). Εκπαίδευση 4.0 Μάθηση και Δεξιότητες του 21ου Αιώνα Επιχειρηματικές Δεξιότητες στην Εκπαίδευση. Μεταμόρφωση Αττικής: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Somech , B., & Lewin, K. (2005). *Research Methods in the Social Sciences*. London: SAGE Publications Ltd.

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη , Α., Δεληγιάννη , Δ., Κούτρα, Χ., & Μπούρας, Σ. (2008). Τα Καινοτόμα Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα. Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008, 88-101 . http://hdl.handle.net/10795/109 http://repository.edulll.gr/109

Τασοπούλου, Β. (2020). Ποιά είναι τα σημαντικότερα εμπόδια στην επιχειρηματικότητα της Δυτικής Ελλάδας;. Ανάκτηση 2021, από dataconsultants.gr: https://www.dataconsultants.gr/?section=1945&language=el_GR&itemid1541=2080&detail1541=1

Τριαντάρη, Σ. (2020). Ηγεσία. Θεωρίες Ηγεσίας. Από Τον Αριστοτελικό Ρήτορα Στο Σύγχρονο Ηγέτη. Θεσσαλονίκη: Κ. - Μ. Σταμούλη / Ι. Αρχ. Χαρμπαντίδης.

Tilaveridou, S. (2016). Entrepreneurship in Secondary Education: approaches and problems in Greece. Ανάκτηση 2021, από Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο / Hellenic Open University: https://apothesis.eap.gr/handle/repo/31027

ΥΠΑΙΘ. (2020). EDU.KLIMAKA.GR. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2021, από Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας για το Σχολικό Έτος 2020-2021: https://edu.klimaka.gr/drasthriothtes/programmata/796-programma-agwghs-stadiodromias

ΥΠΑΙΘ. (2010). Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανάκτηση 2021, από Από το Σήμερα στο Νέο Σχολείο με Πρώτα τον Μαθητή: https://www.minedu.gov.gr/exetaseis-2/298-uncategorised/402-apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μια Διαδικτυακή Εφαρμογή Παιχνιδοποίησης εμπνευσμένη από το Αρχαιολογικό Μουσείο του Πειραιά ως εργαλείο Μουσειακής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Μαρία–Γερασιμούλα Κάραλη
ΠΕ Αρχαιολόγος
wpol21022@unipi.gr
Δρ. Δημήτριος Κοτσιφάκος
Post-Doc, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
kotsifakos@unipi.gr
Χρήστος Δουληγέρης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
cdoulig@unipi.gr

Περίληψη
Τα τελευταία χρόνια, η μουσειακή εκπαίδευση γνωρίζει ραγδαία ανάπτυξη και αποδεικνύεται πολύτιμο εργαλείο μάθησης για τα παιδιά. Οι νέες συνθήκες που διαμορφώθηκαν εξαιτίας της πανδημίας ώθησαν τα μουσεία να επαναπροσδιορίσουν την ύπαρξή τους, αγκαλιάζοντας τις νέες τεχνολογίες και τις προοπτικές τους, για να γίνουν περισσότερο ελκυστικά και για τα παιδιά. Άλλωστε, επειδή τα ψηφιακά περιβάλλοντα, όπως τα ψηφιακά παιχνίδια, είναι περισσότερο οικεία στις νέες γενιές παιδιών είναι ιδανική η αξιοποίηση στοιχείων τους στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων, για τη διεύρυνση των οριζόντων τους αλλά και για την ανάδειξη χώρων πολιτισμού, όπως το Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιά, το οποίο δεν έχει ιδιαίτερη ψηφιακή παρουσία. Συνδυάζοντας, πρακτικές μουσειακής εκπαίδευσης και νέες τεχνολογίες και αξιοποιώντας το εργαλείο δημιουργίας ψηφιακών συλλογών Artsteps δημιουργήσαμε ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι, σαν ένα εικονικό δωμάτιο διαφυγής (escape room), για μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου τα παιδιά κινούμενα σε εικονικούς χώρους καλούνται να λύσουν γρίφους προκειμένου να ολοκληρώσουν την αποστολή τους, ερχόμενα παράλληλα σε επαφή με ψηφιοποιημένα εκθέματα του Μουσείου.

Λέξεις-κλειδιά: Ψηφιακός πολιτισμός, μουσειακή εκπαίδευση, τεχνολογία, παιχνιδοποίησης

Abstract
In the last few years, museum education has evolved rapidly, and it has become a valuable learning tool for children. The new circumstances that emerged due to the pandemic prompted museums to redefine their existence and embrace new technologies, thus becoming more attractive to children. Besides, we must keep in

mind that because the younger generations are more familiar with digital environments, such as digital games, it is ideal to use some of their elements in educational programs, both to broaden the children's horizons as well as to highlight cultural sites, such as the Archaeological Museum of Piraeus, that does not have a significant digital presence. By combining museum education practices with new technologies and utilizing Artsteps, a digital tool for creating virtual exhibitions, we created a digital educational game, in the form of a virtual escape room, for primary school students, where children move in virtual rooms and solve riddles to complete their mission while encountering digitized exhibits of the Museum.

Keywords: Digital culture, museum education, technology, gamification

0. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα υλοποιούνται ολοένα και περισσότερο αξιοποιώντας ψηφιακά μέσα και εμπλουτίζοντας την εμπειρία των μαθητών μέσα στο μουσείο, μέσω δραστηριοτήτων και παιχνιδιών. Η πανδημία και οι πρωτοφανείς συνθήκες που επέβαλε έθεσαν νέες προκλήσεις στα μουσεία, στις οποίες κατάφεραν να αντεπεξέλθουν επιτυχώς όσα είχαν ή δημιούργησαν τα ψηφιακά μέσα, προκειμένου οι επισκέπτες να έχουν, έστω και εξ αποστάσεως, επαφή με την πολιτιστική κληρονομιά. Έχοντας υπόψη και το γεγονός πως το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, προχωρήσαμε στη δημιουργία μιας διαδικτυακής πλατφόρμας παιχνιδοποίησης εμπνευσμένης από το Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιά το οποίο φιλοξενεί σημαντικά εκθέματα για την ιστορία της πόλης του Πειραιά καθώς και των γύρω περιοχών, αλλά δεν τυγχάνει ιδιαίτερης προβολής σε σχέση με άλλα μουσεία της Αττικής καθώς στερείται ψηφιακής παρουσίας και δεν αξιοποιεί επαρκώς τα ψηφιακά μέσα. Λαμβάνοντας επιπλέον υπόψη πως οι νέες γενιές παιδιών αποτελούν τους «ψηφιακούς ιθαγενείς» (Manesis, 2020) και τα ψηφιακά περιβάλλοντα είναι μέρος της καθημερινότητάς τους, καθώς μέσω αυτών μαθαίνουν, επικοινωνούν και κοινωνικοποιούνται, κυρίως μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και των βιντεοπαιχνιδιών, εύλογα θα κατέληγε κανείς στο ότι η αξιοποίηση στοιχείων τους στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι ιδανική, τόσο για την διεύρυνση των οριζόντων και τον εμπλουτισμό των γνώσεων των παιδιών, όσο και για την ανάδειξη χώρων πολιτισμού, όπως το Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιά.

Η πρόταση του άρθρου μας αφορά στην υλοποίηση μιας διαδικτυακής πλατφόρμας παιχνιδοποίησης, η οποία αφενός θα λειτουργήσει ως εργαλείο μουσειακής εκπαίδευσης, μακριά από τον χώρο του μουσείου, και αφετέρου θα ενισχύει και θα εμπλουτίζει μέσω διαδικτύου το μάθημα της Ιστορίας της Γ' τάξης Δημοτικού. Η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση παρουσιάζεται ως επιστημονικά τεκμηριωμένη πρόταση που ενσωματώνει μουσειοπαιδαγωγικές μεθόδους και Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και μένει να εφαρμοστεί σε

πραγματικές συνθήκες και να αποτιμηθεί για την παιδαγωγική της αξία κατά τις επόμενες χρονιές σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας.

Σκοπός της πρότασής μας είναι η βιωματική προσέγγιση της μυθολογίας και η επαφή των μαθητών με σχετικά ψηφιοποιημένα εκθέματα από το Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιά εντός ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος παιχνιδοποίησης. Μέσα από το συνδυασμό μουσειοπαιδαγωγικής και νέων τεχνολογιών, τα παιδιά γνωρίζουν το Μουσείο μέσω της ιστοσελίδας, η οποία περιέχει πληροφορίες και πολυμεσικό υλικό για αυτό και για τα εκθέματά του, που αποτελούν και τους «πρωταγωνιστές» στο παιχνίδι «Solve the Museum Heist», που θυμίζει δωμάτιο διαφυγής (escape room). Παρότι υπάρχουν ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια σχετικά με τη μυθολογία, καθώς αποτελεί ένα από τα δημοφιλέστερα θέματα πολλών εκπαιδευτικών και μη παιχνιδιών, καθώς και διαδικτυακά εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων που μπορεί να αξιοποιηθούν στο σχολείο, και χωρίς καμία διάθεση να μειώσουμε κάποιο από αυτά, θεωρούμε πως λείπει μια πρόταση που συνδυάζει την ψηφιοποίηση των εκθεμάτων ενός τοπικού και λιγότερο προβεβλημένου μουσείου με ένα παιχνίδι που θέτει τα ίδια εκθέματα ως πρωταγωνιστές του, και κινείται σε ομαδοσυνεργατικά πλαίσια για την ενίσχυση του μαθήματος της Ιστορίας και για την παράλληλη επαφή των μαθητών με την πολιτιστική κληρονομιά. Βασική υπόθεση της πρότασής μας είναι σε πρώτο επίπεδο αν μπορεί μια τέτοια πλατφόρμα να λειτουργήσει αποτελεσματικά και επικουρικά προς την παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία και σε δεύτερο επίπεδο αν μπορεί όντως ένας χώρος πολιτισμού χωρίς ιδιαίτερη ψηφιακή παρουσία, όπως το Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιά, να αναδειχθεί επιτυχώς μέσα από ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι και να γίνει πιο προσιτός σε μια ηλικιακή ομάδα που δεν είναι ιδιαίτερα θερμό κοινό των μουσείων.

Στις πρώτες ενότητες αναλύεται το θεωρητικό υπόβαθρο της εκπαιδευτικής κατασκευής μας, η παιχνιδοποίηση και τα οφέλη της στην εκπαίδευση και ο συνδυασμός μουσειοπαιδαγωγικής και νέων τεχνολογιών πίσω από ένα παιχνίδι που διαδραματίζεται σε έναν εικονικό χώρο. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η διαδικτυακή πλατφόρμα και τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη δημιουργία της, και ακολουθεί το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο για την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στο μάθημα της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

1. Η Παιχνιδοποίηση και τα Οφέλη της για την Εκπαίδευση

Ο όρος παιχνιδοποίηση, ο οποίος πρωτοεμφανίστηκε το 2008, αναφέρεται στη χρήση σχεδιαστικών στοιχείων των παιχνιδιών (ψηφιακών και μη) σε μη παιγνιώδη περιβάλλοντα και δραστηριότητες (Καραολή, 2019, Πετρίδης, 2019). Από τότε, και ιδιαίτερα μετά το 2010, εφαρμόζεται σε πολλούς τομείς μεταξύ των οποίων και η εκπαίδευση. Το παιχνίδι άλλωστε αποτελεί θεμελιώδες και συνεκτικό στοιχείο του πολιτισμού και της κοινωνίας (Πετρίδης, 2019, σ. 126) και επηρεάζει τη διαμόρφωση

του χαρακτήρα των παιδιών. Όπως επισημαίνει ο Winnicott (Winnicott, 2000), τα παιδιά παίζουν πρώτα από όλα για την ευχαρίστηση που αντλούν μέσω της σωματικής και συναισθηματικής εμπειρίας. Επιπλέον, παίζουν για να διοχετεύσουν την επιθετικότητά τους σε μια δραστηριότητα με εποικοδομητικό σκοπό ή για να διαχειριστούν το άγχος τους και ό,τι τους το προκαλεί ενώ μέσα από το παιχνίδι αποκτούν εμπειρίες, εμπλουτίζουν την προσωπικότητά τους και ενισχύουν τη δημιουργικότητά τους, κοινωνικοποιούνται και εκφράζονται ελεύθερα και ειλικρινά.

Με δεδομένη την ευεργετική επίδραση του παιχνιδιού στα παιδιά, τα οποία στην πλειοψηφία τους πλέον παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια (video games), μπορεί κανείς εύκολα να αντιληφθεί πως η αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης στο πλαίσιο του σχολείου έχει αρκετά πλεονεκτήματα. Από τη βιβλιογραφία (Lee & Hammer, 2011, Καραολή, 2019, Πετρίδης, 2019) προκύπτει ότι η ένταξή της στην εκπαίδευση παρέχει στους μαθητές κίνητρα για δράση και συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία δίνοντάς τους έμπνευση για επιδίωξη δια βίου μάθησης αναπτύσσοντας την φαντασία και τον βαθμό δέσμευσης, εμπλοκής και συνεργατικότητάς τους. Επιπλέον, κινητοποιούνται, όχι μόνο για να μάθουν ανακαλύπτοντας τη γνώση μέσω πειραματισμών και αξιοποιώντας νέες μεθόδους εκμάθησης και επίλυσης προβλημάτων αλλά και για να διασκεδάσουν συμμετέχοντας σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να αντλούν ικανοποίηση και να απολαμβάνουν περισσότερο τη μαθησιακή διαδικασία. Η προσέγγιση αυτή έχει επίσης ως αποτέλεσμα και την καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων στους μαθητές, οι οποίοι ούτως ή άλλως είναι εξοικειωμένοι με το διαδίκτυο. Δεν αποτελεί δε θετική παρέμβαση μόνο σε γνωστικό επίπεδο αλλά και σε συναισθηματικό και κοινωνικό (Καραολή, 2019) αφού ενισχύει την αυτοέκφραση των παιδιών, τα βοηθά στη διαχείριση της επιτυχίας και της αποτυχίας και τα προτρέπει να πειραματιστούν αναλαμβάνοντας διάφορους ρόλους και ταυτότητες μέσα σε ομάδες που δεν θα αναλάμβαναν υπό άλλες συνθήκες. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί, πως αν και η παιχνιδοποίηση αποδεδειγμένα αποτελεί μια πρακτική που όντως μπορεί να βελτιώσει προβλήματα που ταλανίζουν όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπως το χαμηλό κίνητρο και η έλλειψη αφοσίωσης των μαθητών καθώς και το ότι δεν βλέπουν τη μαθησιακή διαδικασία ως διασκεδαστική ή ευχάριστη (Καραολή, 2019, σ. 129), δεν είναι πανάκεια, καθώς απαιτεί λεπτομερή σχεδιασμό και προσεκτική προετοιμασία.

2. Μουσειοπαιδαγωγική και Νέες Τεχνολογίες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ο όρος μουσειοπαιδαγωγική ή μουσειακή εκπαίδευση είναι ευρύς αλλά ουσιαστικά αναφέρεται στις παιδαγωγικές παρεμβάσεις σε μουσεία, που συνήθως είναι βιωματικού χαρακτήρα και στο επίκεντρο θέτουν τον επισκέπτη και την εμπειρία του στον χώρο (Νικονάνου, 2015, σσ. 13–16). Τις τελευταίες δεκαετίες, τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα αναπτύσσονται με μεγάλη επιτυχία και σε όλο και μεγαλύτερη συχνότητα, δίνοντας νέα πνοή στις επισκέψεις των παιδιών στα

μουσεία και τους αρχαιολογικούς χώρους. Μέσα από πληθώρα δραστηριοτήτων στους χώρους του μουσείου και μέσα από την αλληλεπίδραση με τα εκθέματα και τον ίδιο τον χώρο, τα παιδιά γίνονται ενεργοί συμμετέχοντες στην παραγωγή γνώσης και όχι απλά παθητικοί δέκτες (Νικονάνου, 2015), ενώ παράλληλα το ίδιο το μουσείο γίνεται πιο ελκυστικό στα μάτια τους. Σαφώς, η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων από τα μουσεία και τα προγράμματα μουσειοπαιδαγωγικής δεν αποτελεί πρωτοτυπία, μιας και τα τελευταία χρόνια υλοποιούνται όλο και περισσότερα εντός και εκτός των μουσείων, όπως εικονικές περιηγήσεις, ψηφιοποιημένα αρχεία και εκθέματα, εικονικά μουσεία και εφαρμογές των μουσείων για τους επισκέπτες ή συνδυασμός των παραπάνω (Γιαννούτσου, 2015). Το ξέσπασμα όμως της πανδημίας του COVID-19, η οποία οδήγησε παγκοσμίως σε πρωτόγνωρες καταστάσεις και περιορισμούς, μεταξύ των οποίων και η πολύμηνη αναστολή λειτουργίας των χώρων πολιτισμού, ώθησε τα μουσεία να αξιοποιήσουν όσα ψηφιακά μέσα είχαν ή να δημιουργήσουν ακόμη περισσότερα, μιας και η εξ αποστάσεως επαφή με αυτά ήταν μονόδρομος. Στην εκπαιδευτική μας κατασκευή, αξιοποιείται η μουσειοπαιδαγωγική μέθοδος της ανακάλυψης όπως αυτή εφαρμόζεται σε παιχνίδια εξερεύνησης και σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους μέσα στα μουσεία (Νικονάνου, 2015, σσ. 64–68) αλλά εφαρμοσμένη σε ένα εικονικό σκηνικό, ένα διαδικτυακό περιβάλλον μακριά από τον φυσικό χώρο του μουσείου, όπου τα παιδιά γνωρίζουν το μουσείο μέσα από τα ψηφιοποιημένα εκθέματά του, και έρχονται σε επαφή και αλληλεπιδρούν με αυτά σε έναν εικονικό χώρο που έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν ενεργητικά και, παράλληλα, να αναζητήσουν στοιχεία για την ολοκλήρωση του παιχνιδιού.

3. Το Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιά ως πηγή έμπνευσης για μια διαδικτυακή πλατφόρμα παιχνιδοποίησης

Το Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιά θεμελιώθηκε το 1966 και εγκαινιάστηκε το 1981 και αντικατέστησε το πρώτο μουσείο του 1935 (σήμερα λειτουργεί ως αποθήκη γλυπτών) που είχε ιδρυθεί στον απαλλοτριωμένο χώρο του αρχαίου Θεάτρου Ζέας που σήμερα πλαισιώνει το μουσείο στα νοτιοδυτικά. Στο Μουσείο, οι επισκέπτες παρακολουθούν μέσω των εκθεμάτων την εξέλιξη της ιστορίας του Πειραιά ως εμπορικό λιμάνι και εμπορικό κέντρο της Ανατολικής Μεσογείου αλλά και ως πολεμικό ναύσταθμο (Σταϊνχάουερ, 2001, σ. 38).

Η συλλογή του Μουσείου, αν και όχι ιδιαίτερα μεγάλη, δεν παύει να είναι πολύ σημαντική για την ιστορία της πόλης με εξαιρετικά δείγματα αρχαίας τέχνης (από τη μυκηναϊκή εποχή μέχρι τα ρωμαϊκά χρόνια) που δεν είναι ιδιαίτερα γνωστά στο ευρύ κοινό και γι’ αυτό επελέγη ως πηγή έμπνευσης για την διαδικτυακή μας πλατφόρμα. Πρόκειται για ένα μουσείο πολύ κοντά στο κέντρο της Αθήνας, που θα μπορούσε να χαίρει μεγαλύτερης προβολής και να συγκεντρώνει περισσότερους επισκέπτες, όμως, αναπόφευκτα, η πληθώρα μουσείων και αρχαιολογικών χώρων σε ολόκληρη την Αττική δεν διευκολύνει το ζήτημα της προβολής. Σημαντικό ρόλο παίζει επίσης και το γεγονός ότι η διαδικτυακή του παρουσία είναι πρακτικά ανύπαρκτη, μιας και

οι μόνοι διαδικτυακοί τόποι που μπορεί να συγκεντρώσει κανείς πληροφορίες για το μουσείο είναι η ιστοσελίδα του Υπουργείου Πολιτισμού http://odysseus.culture.gr/h/1/gh151.jsp?obj_id=3371 και η ιστοσελίδα της Εφορίας Αρχαιοτήτων Πειραιώς και Νήσων https://efadyat.wordpress.com/museums/archaeological-museum-of-piraeus

Με βάση τα δεδομένα αυτά, η επαφή των μαθητών με το Μουσείο και τα εκθέματά του σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον, που ούτως ή άλλως θεωρούν πιο οικείο και ψυχαγωγικό, μπορεί να επιφέρει αύξηση της επισκεψιμότητάς του, μέσα από την οργάνωση σχολικών επισκέψεων, πριν ή μετά την ολοκλήρωση του παιχνιδιού, για να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τον χώρο και τα εκθέματα.

Όσον αφορά στα επιλεγμένα εκθέματα που εντάξαμε στην εκπαιδευτική μας κατασκευή, πρόκειται για τα τέσσερα περίφημα χάλκινα αγάλματα του Πειραιά (Σταϊνχάουερ, 2001, σσ. 166–223), που αποτελούν τους πρωταγωνιστές του παιχνιδιού. Τα υπερμεγέθη αγάλματα αναπαριστούν τη θεά Αθηνά, τον θεό Απόλλωνα και τη θεά Αρτέμιδα σε δύο διαφορετικές ηλικιακές φάσεις (ονομάζονται Μικρή και Μεγάλη Άρτεμις αντίστοιχα), και χρονολογούνται στον 4ο αιώνα π.Χ. Είναι δε ιδιαίτερα σημαντικά ως ευρήματα τόσο από άποψη καλλιτεχνική, μιας και σε αυτά αποτυπώνεται η εξέλιξη της πλαστικής από τον 5ο στον 4ο αιώνα π.Χ., όσο και από άποψη υλικού, μιας και ελάχιστα χάλκινα αγάλματα σώζονται μέχρι σήμερα, καθώς ο χαλκός στην αρχαιότητα ήταν πολύτιμο υλικό και τα χάλκινα αντικείμενα τα έλιωναν για να επαναχρησιμοποιηθεί το μέταλλο (Πλάντζος, 2016, σσ. 149–150).

Επιπλέον, περιλαμβάνονται δύο ακόμα εκθέματα, ο Λέων του Μοσχάτου που χρονολογείται μετά τα μέσα του 4ου αιώνα π.Χ. (Σταϊνχάουερ, 2001, σ. 279), και υποδέχεται τους επισκέπτες στην είσοδο του Αρχαιολογικού Μουσείου Πειραιά και ένας μαρμάρινος πίνακας της ρωμαϊκής εποχής που απεικονίζει την Αθηνά, τον Απόλλωνα και την Αρτέμιδα σε πομπή να ακολουθούν τον θεό Ερμή (Σταϊνχάουερ, 2001, σσ. 368–369). Το γεγονός ότι οι τρεις θεοί – πρωταγωνιστές του παιχνιδιού απεικονίζονται μαζί στον πίνακα, κάνει το έργο ιδανική προσθήκη για τον εικονικό χώρο, προκειμένου να γίνουν παραλληλισμοί με την μυθολογία και τα όσα έχουν ήδη διδαχθεί οι μαθητές και οι μαθήτριες κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Ιστορίας.

4. Περιγραφή του Έργου

Με βάση τα παραπάνω, υλοποιήθηκε η κατασκευή της διαδικτυακής πλατφόρμας παιχνιδοποίησης για να αξιοποιηθεί συμπληρωματικά ως εκπαιδευτικό εργαλείο αντλώντας έμπνευση από τους μύθους για τους Ολύμπιους Θεούς και το Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιά και τα εκθέματά του που σχετίζονται με αυτούς. Το παρόν έργο, αποτελείται από μια ιστοσελίδα κατασκευασμένη με τη χρήση WordPress, όπου φιλοξενείται υλικό για το Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιά και το παιχνίδι «Solve the Museum Heist».

Το παιχνίδι αποτελείται από δύο αλληλοσυμπληρούμενα μέρη και κινείται στη λογική ενός ψηφιακού δωματίου διαφυγής (escape room). Πρόκειται για έναν

εικονικό χώρο, κατασκευασμένο στη διαδικτυακή πλατφόρμα δημιουργίας εικονικών συλλογών artsteps (https://www.artsteps.com/)(artsteps | Make your own VR Exhibitions.), μέσα στον οποίο οι χρήστες κινούνται ελεύθερα και εξερευνούν τα αντικείμενα. Το δεύτερο μέρος, το συνοδευτικό κουίζ, που συμπληρώνει τον εικονικό χώρο και είναι δομημένο σαν ένα ψηφιακό «δωμάτιο διαφυγής» (escape room) (Online Escape Room Tool Guide – Digital and Academic Practice, 2021), έχει διαμορφωθεί με τη βοήθεια των Microsoft Forms και αποτελείται από ερωτήσεις που συνθέτουν μια ψηφιακή αφήγηση μέσω των γρίφων που αναζητούν απαντήσεις είτε από τα στοιχεία που βρίσκονται μέσα στον χώρο είτε από τα όσα ήδη γνωρίζουν τα παιδιά για τη μυθολογία.

Η εκπαιδευτική μας κατασκευή βασίζεται στην εκπαιδευτική θεωρία του κονστρουκτουβισμού, η οποία αποτελεί και τη βασική αρχή που διέπει τη μάθηση που βασίζεται σε ψηφιακά παιχνίδια (digitalgame-basedlearning) (Αβλάμη κ.ά., 2009). Οι μαθητές, δουλεύοντας σε μικρές ομάδες των 2-3 ατόμων ανά υπολογιστή, κινούνται μέσα στον εικονικό χώρο ελεύθερα, αλληλοεπιδρούν με αυτόν και τα όσα περιέχει και καλούνται να λύσουν τους γρίφους τόσο με βάση τα όσα ανακαλύπτουν στον χώρο αλλά και σε συνδυασμό με την ήδη υπάρχουσα γνώση.

5. Πορεία Κατασκευής

Για την υλοποίηση της διαδικτυακής πλατφόρμας αξιοποιήθηκαν αρκετά ψηφιακά εργαλεία που θα αναλυθούν εκτενέστερα παρακάτω. Συνοπτικά, για τη δημιουργία, οργάνωση και διαχείριση της ιστοσελίδας και του περιεχομένου της αξιοποιήθηκε το Wordpress (WordPress) και για τη δημιουργία των τρισδιάστατων μοντέλων των τεσσάρων χάλκινων αγαλμάτων, που βρίσκονται στο αντίστοιχο υπομενού της ιστοσελίδας, αξιοποιήθηκε το ελεύθερο λογισμικό 3DFZephyr της εταιρείας 3DFLOW.

Για το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι «Solve the Museum Heist», όπως προαναφέρθηκε, αξιοποιήθηκαν η πλατφόρμα Artsteps για τη δημιουργία του εικονικού χώρου και οι Microsoft Forms, για τη δημιουργία του συνοδευτικού κουίζ.

5.1. Εργαλεία που Χρησιμοποιήθηκαν

5.1.1 Wordpress

Η εκπαιδευτική μας κατασκευή φιλοξενείται στην ιστοσελίδα: http://kotsifakos.mysch.gr/web-game-for-piraeus-archeological-museum/ που περιέχει πληροφορίες και πολυμεσικό υλικό (εικόνες, βίντεο και τρισδιάστατα αντικείμενα) για το Μουσείο και τα τέσσερα χάλκινα αγάλματα καθώς και το παιχνίδι «Solve the Museum Heist» (Εικόνα 1). Η κατασκευή της έγινε με τη βοήθεια του WordPress, το οποίο ανήκει στην κατηγορία των Συστημάτων Διαχείρισης Περιεχομένου (Content Management System– CMS, 2022) και το οποίο προσφέρει πληθώρα εργαλείων για την οργάνωση, επεξεργασία και δημιουργία περιεχομένου και είναι κατάλληλο για τη διαχείριση δυναμικών ιστοτόπων και αρκετά εύχρηστο ακόμα και για αρχάριους (MacDonald, 2013). Η ιστοσελίδα είναι δομημένη σε

υπομενού ανά θεματική ενότητα, με κοινή μορφοποίηση για ευκολότερη και πιο ευχάριστη πλοήγηση των χρηστών.

Εικόνα 1: Η αρχική σελίδα της ιστοσελίδας του παιχνιδιού και η οργάνωσή της σε υπομενού

5.1.2 3 DFZephyr

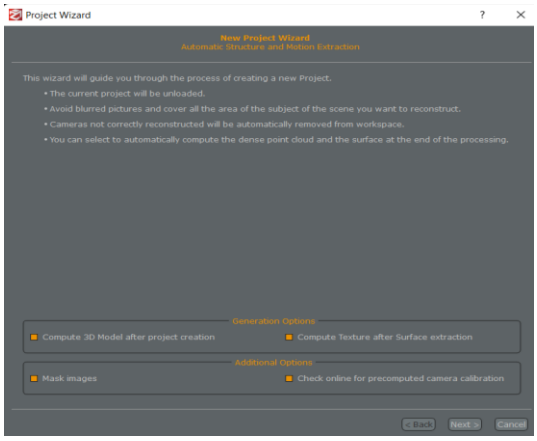
Όπως προαναφέρθηκε, μέρος της διαδικτυακής κατασκευής είναι και οι τρισδιάστατες αναπαραστάσεις των τεσσάρων χάλκινων αγαλμάτων που φιλοξενούνται στο Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιά. Τόσο οι εικόνες όσο και οι τρισδιάστατες αναπαραστάσεις αποτελούν μορφές ψηφιοποίησης των πολιτισμικών αντικειμένων και αξιοποιούνται αμφότερες. Στον εικονικό χώρο του παιχνιδιού προστέθηκαν ψηφιακές εικόνες των τεσσάρων αγαλμάτων καθώς και άλλων εκθεμάτων του Μουσείου, ενώ στην ιστοσελίδα υπάρχει ξεχωριστό υπομενού (Τα 4 Χάλκινα Αγάλματα του Πειραιά) στο οποίο οι χρήστες μπορούν να δουν τα αγάλματα σε τρισδιάστατη μορφή.

Η διαφορά των δύο μορφών ψηφιοποίησης έγκειται στο κομμάτι της αλληλεπίδρασης, μιας και τα τρισδιάστατα αντικείμενα, σε αντίθεση με τις δισδιάστατες ψηφιακές εικόνες, μας επιτρέπουν να αλληλεπιδρούμε μαζί τους, και να τα επεξεργαζόμαστε από κάθε οπτική γωνία σαν να βρισκόμαστε μπροστά τους σε πραγματικό χρόνο, ώστε να μπορούμε να αντιληφθούμε πιο εύκολα τις λεπτομέρειες, την υφή και τις διαστάσεις τους, γεγονός που τα κάνει πιο ελκυστικά στα μάτια των επισκεπτών σε σχέση με μια φωτογραφία και τους ωθεί να ασχοληθούν περισσότερο μαζί τους (Pedagogical Uses of 3D Tech,). Τα τρισδιάστατα μοντέλα των αγαλμάτων δημιουργήθηκαν με τη βοήθεια της φωτογραμμετρίας (‘Photogrammetry’), μιας μεθόδου που επιτρέπει την απόκτηση αξιόπιστων πληροφοριών σχετικά με τα φυσικά αντικείμενα και το περιβάλλον μέσω της διαδικασίας καταγραφής, μέτρησης και ερμηνείας φωτογραφικών εικόνων. Για την κατασκευή τους χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό παραγωγής τρισδιάστατων μοντέλων 3DF Zephyr Free 6.503 (3DF Zephyr Documentation,) της 3DFLOW. Η φωτογράφιση των αγαλμάτων έγινε στο χώρο που εκτίθενται στο Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιά με τη χρήση smartphone (Xiaomi Redmi Note 8 Pro), ενώ οι φωτογραφίες, προκειμένου να είναι αξιοποιήσιμες, έπρεπε να πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια όπως η περιμετρική λήψη, κάτω από ομοιόμορφο φωτισμό και με σταθερή

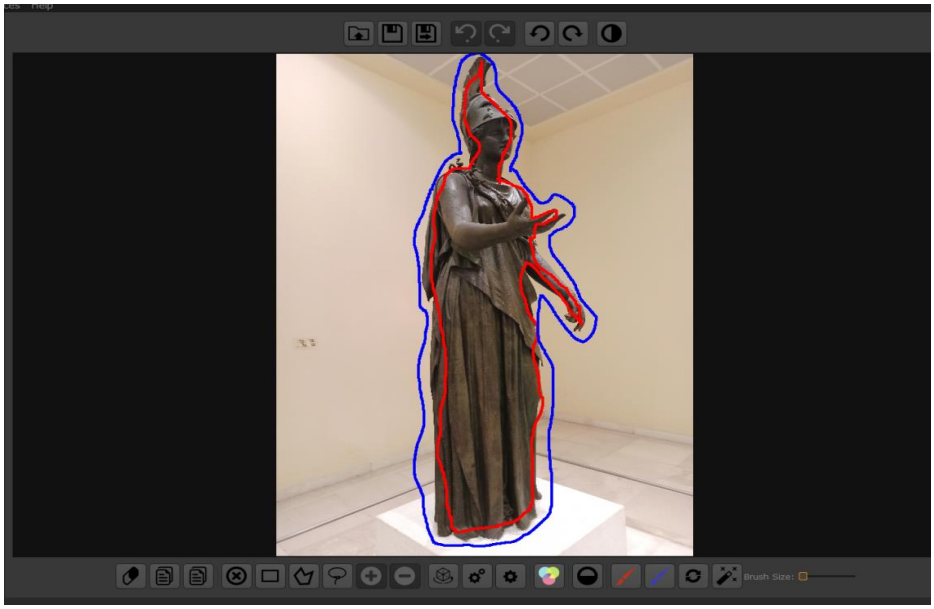
απόσταση από το έκθεμα, για αποτύπωση όλων των γωνιών θέασης. Σκοπός ήταν να ληφθούν αρκετές φωτογραφίες (η δωρεάν έκδοση επιτρέπει μέχρι 50 ανά project) με επικαλυπτόμενα σημεία, όπως και έγινε, για να επιτευχθεί όσο το δυνατόν ακριβέστερο αποτέλεσμα. Οι φωτογραφίες δεν υπέστησαν επεξεργασία πριν την φόρτωσή τους, ενώ όσες δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις εξαιρέθηκαν αυτόματα κατά τον έλεγχό τους από το λογισμικό.

Στην πρώτη σελίδα του Project Wizard (μενού δημιουργίας νέων μοντέλων) επελέγησαν όλες οι διαθέσιμες εντολές (Εικόνα 2), μεταξύ άλλων και η επιλογή «mask images» που πραγματοποιήθηκε στο εξωτερικό εργαλείο 3DF Masquerade, μετά τη φόρτωση των εικόνων, όπου δημιουργήσαμε μια «μάσκα» για κάθε εικόνα, ορίζοντας με διαφορετικό χρώμα ποια στοιχεία μας είναι χρήσιμα και ποια όχι για την τρισδιάστατη αναπαράσταση (Εικόνα 3).

Εικόνα 2: Project Wizard του 3DF Zephyr Free



Εικόνα 3: Η διαδικασία του «Masking» στο εξωτερικό εργαλείο 3DFMasquerade του 3DFZephyrFree για το άγαλμα της Αθηνάς του Πειραιώς



Σε όλα τα βήματα, για καθένα από τα τέσσερα αγάλματα, διατηρήθηκαν οι προεπιλεγμένες ρυθμίσεις ενώ η τελική επεξεργασία των μοντέλων έγινε με πρόσθετα εργαλεία του 3DF Zephyr για αφαίρεση σημείων ή κάλυψη κενών (Εικόνα 4).

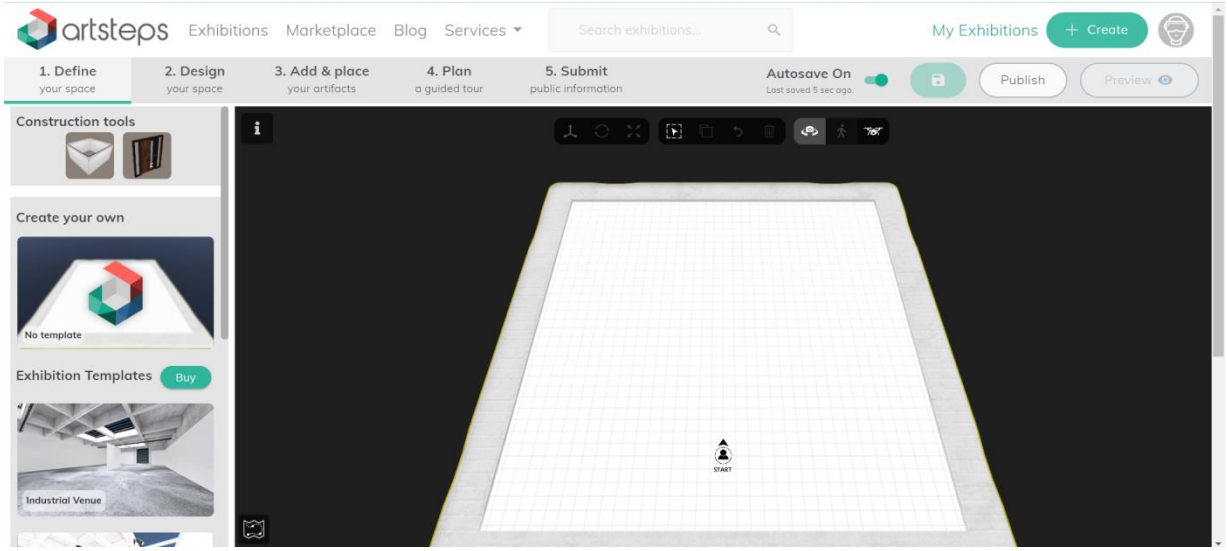
Εικόνα 4: Τα χάλκινα αγάλματα σε 3D απεικόνιση μέσα στο περιβάλλον του 3DFZephyr

5.1.3. Artsteps

Το πρώτο μέρος του παιχνιδιού δημιουργήθηκε στη διαδικτυακή πλατφόρμα www.artsteps.com, η οποία επιτρέπει τη δημιουργία περιβαλλόντων εικονικής πραγματικότητας με την προσθήκη οπτικοακουστικού περιεχομένου (εικόνες, βίντεο, ήχο), τρισδιάστατων αντικειμένων και κειμένου, τόσο στις περιγραφές των αντικειμένων όσο και απευθείας στον χώρο, τα οποία κάθε χρήστης μπορεί να κατασκευάσει αφού πρώτα δημιουργήσει έναν δωρεάν λογαριασμό στην πλατφόρμα.

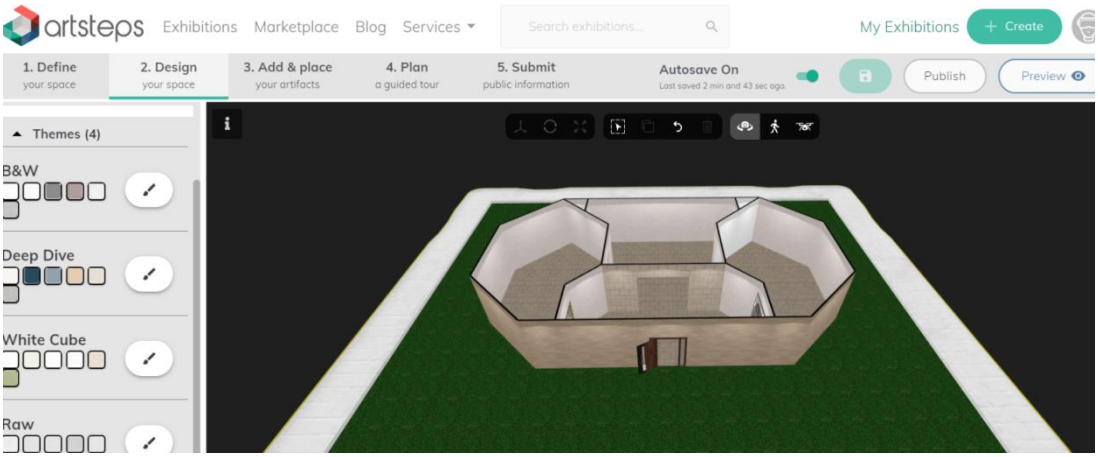
Στο περιβάλλον σχεδιασμού (Εικόνα 5), ακολουθήθηκαν τα παρακάτω βήματα για την υλοποίηση του εικονικού χώρου του παιχνιδιού.

Εικόνα 5 : Το περιβάλλον σχεδιασμού του χώρου της εικονικής έκθεσης



Βήμα 1ο: Ορισμός του χώρου (Defineyourspace): Αρχικά, καθορίζεται ο χώρος πάνω στο terrain είτε επιλέγοντας ένα έτοιμο πρότυπο, δωρεάν ή επί πληρωμή, είτε σχεδιάζοντάς τον, υψώνοντας τοίχους και βάζοντας πόρτες. Εν προκειμένω, ο χώρος σχεδιάστηκε με τη χρήση των εργαλείων κατασκευής (construction tools) και όχι με τη χρήση κάποιου έτοιμου προκατασκευασμένου προτύπου (template).
Βήμα 2ο: Σχεδιασμός του χώρου (Designyourspace): Τον καθορισμό του χώρου, ακολούθησε η διακόσμησή του, δίνοντας χρώμα και υφή στους τοίχους (εσωτερικούς και εξωτερικούς) και στο δάπεδο, καθώς και στον περιβάλλοντα χώρο (Εικόνα 6).

Εικόνα 6: Ο εικονικός χώρος του παιχνιδιού ορισμένος στο terrain και διακοσμημένος με χρώματα και υφές εσωτερικά και εξωτερικά



Βήμα 3ο: Προσθήκη και τοποθέτηση των αντικειμένων (Add and place your artifacts): Στο τρίτο βήμα, ο χώρος ολοκληρώνεται από άποψη διακόσμησης και προστίθενται τα αντικείμενα. Στην είσοδο τοποθετήθηκαν εκατέρωθεν της πόρτας 2 ψηφιακές εικόνες από το Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιά. Η πρώτη (Εικόνα 7) απεικονίζει τον Λέοντα του Μοσχάτου, που είναι το πρώτο έκθεμα που αντικρίζει κανείς μπαίνοντας στο Μουσείο, θυμίζοντας τον εμβληματικό Λέοντα του Πειραιά που έδωσε το όνομά του στο Πόρτο Λεόνε και εδώ και αιώνες, μετά την αρπαγή του ως λάφυρο από τον Μοροζίνι («Ο Λέων του Πειραιώς», 2022), και ο οποίος βρίσκεται στον ναύσταθμο της Βενετίας. Η δεύτερη (Εικόνα 8) απεικονίζει έναν μαρμάρινο διακοσμητικό πίνακα του 2ου αιώνα μ.Χ. στον οποίο παρουσιάζεται μια λατρευτική σκηνή με τους τρεις θεούς που πρωταγωνιστούν στο παιχνίδι, την Αθηνά, την Αρτέμιδα και τον Απόλλωνα, να ακολουθούν σε πομπή τον θεό Ερμή (Σταϊνχάουερ, 2001, σσ. 368–369, 383).

Ο χώρος είναι χωρισμένος σε τέσσερις αίθουσες, την είσοδο και τις τρεις κεντρικές όπου η καθεμία είναι αφιερωμένη σε κάθε θεό ξεχωριστά (Εικόνα 9). Στην κεντρική βρίσκονται εικόνες των δύο αγαλμάτων της Αρτέμιδος, ενώ στις δύο πλευρικές αίθουσες, τα αγάλματα της Αθηνάς και του Απόλλωνα αντίστοιχα. Για τη διακόσμηση του εξωτερικού χώρου έχουν προστεθεί δέντρα σε τρισδιάστατη μορφή.

Σε κάθε αντικείμενο μέσα στο χώρο, αν ο χρήστης κάνει κλικ, ανοίγει ένα μικρότερο παράθυρο που περιέχει επιπλέον πληροφορίες για το εκάστοτε έργο καθώς και πιθανά στοιχεία για την λύση των γρίφων στο κουίζ που ακολουθεί.

Εικόνα 7: Ο «Λέων του Μοσχάτου» στη μια πλευρά της εισόδου του εικονικού χώρου

Εικόνα 8: Μαρμάρινος πίνακας του 2ου αιώνα μ.Χ. με πομπή θεών. Ο Ερμής ακολουθείται από την Αθηνά, τον Απόλλωνα και την Αρτέμιδα

Εικόνα 9: Ο ολοκληρωμένος εικονικός χώρος του παιχνιδιού

Βήμα 4ο: Σχεδιασμός ξενάγησης (Plana guided tour): Στη συνέχεια, σχεδιάστηκε μια εικονική ξενάγηση (Εικόνα 10), ως προτεινόμενος τρόπος εξερεύνησης του χώρου μιας και περνά από όλα τα σημεία στα οποία υπάρχουν στοιχεία για τη συμπλήρωση του συνοδευτικού κουίζ. Σε κάθε σημείο της ξενάγησης υπάρχει συνοδευτικό κείμενο καθώς και ήχος. Φυσικά, τα παιδιά μπορούν να κινούνται ελεύθερα μέσα στον χώρο και να επιστρέφουν σε όποιο σημείο επιθυμούν για αναζήτηση στοιχείων, με την ξενάγηση να μην είναι υποχρεωτική. Συστήνεται, όμως, η παρακολούθησή της, προκειμένου να καταφέρουν όλοι οι συμμετέχοντες να ολοκληρώσουν την αποστολή μέσα σε μια διδακτική ώρα.

Εικόνα 10: Όλα τα σημεία (guide points) της ξενάγησης στο εικονικό περιβάλλον

Βήμα 5ο: Submit: Στο τελευταίο στάδιο, έχοντας ολοκληρώσει τον χώρο και την εικονική ξενάγηση, δόθηκε όνομα στην εικονικό χώρο του παιχνιδιού «Solve the

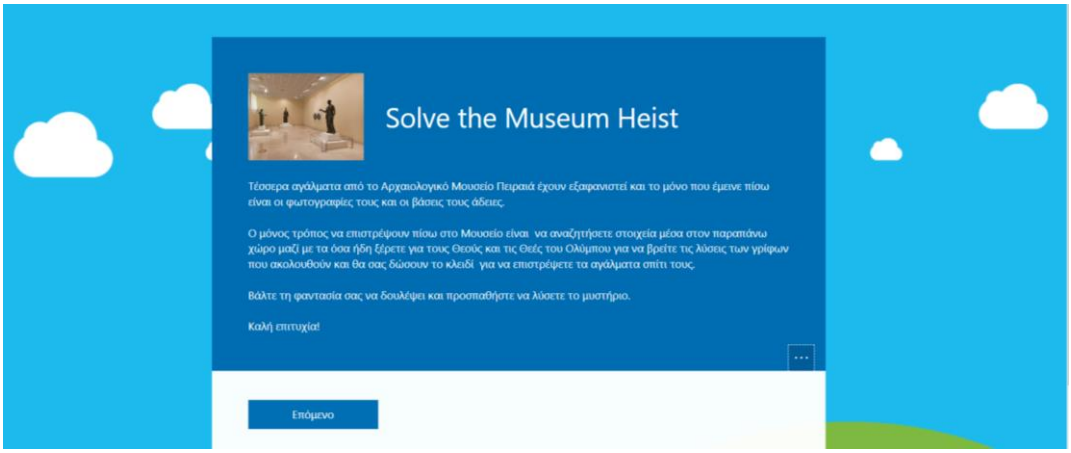
Museum Heist» και δημοσιεύτηκε στην πλατφόρμα. Η ένταξη του χώρου στο υπομενού του παιχνιδιού στην ιστοσελίδα, έγινε ενσωματώνοντας τον κώδικα (embed code) από την ιστοσελίδα του artsteps.com με χρήση CustomHTML.

5.1.4. Microsoft Forms

Τον εικονικό χώρο του artsteps.com, συνοδεύει και συμπληρώνει ένα κουίζ διαμορφωμένο με τη βοήθεια των Microsoft Forms. Το κουίζ (Εικόνα 11), απαιτεί πέρα από την αναζήτηση στοιχείων στον εικονικό χώρο και την αξιοποίηση της κατεκτημένης γνώσης των μαθητών και μαθητριών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Το παιχνίδι απευθύνεται σε μαθητές Γ' Δημοτικού και καθώς οι πρωταγωνιστές του παιχνιδιού είναι οι τρεις θεοί που απεικονίζουν τα αγάλματα (Αθηνά, Άρτεμις, Απόλλωνας), το παιχνίδι συστήνεται να υλοποιηθεί μετά την ολοκλήρωση των δύο κεφαλαίων για τους θεούς και τις θεές του Ολύμπου στο μάθημα της Ιστορίας, λαμβάνοντας και τη μορφή αξιολόγησης των αντίστοιχων κεφαλαίων.

Προκειμένου να θυμίζει «δωμάτιο διαφυγής» (escape room), το κουίζ αποτελείται από δώδεκα ερωτήσεις δομημένες σε ενότητες, δηλαδή εμφανίζονται μία – μία και απαιτείται να απαντηθεί κάθε ερώτηση πριν ο παίκτης ή η παίκτρια μπορέσει να προχωρήσει στην επόμενη. Οι εννέα ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου, απαιτούν σύντομες απαντήσεις (πολλές ακόμα και μονολεκτικές) και είναι σχετικές με τον εικονικό χώρο και τις γνώσεις των μαθητών σχετικά με τη μυθολογία και τους θεούς και τις θεές του Ολύμπου ενώ οι τρεις είναι έμμεσης αξιολόγησης του παιχνιδιού και της αποτελεσματικότητάς του από τους ίδιους τους μαθητές.

Εικόνα 11: Το εξώφυλλο του κουίζ στο περιβάλλον των Microsoft Forms



Προκειμένου να αποφευχθούν οι τυχαίες απαντήσεις, οι ερωτήσεις δεν είναι πολλαπλής επιλογής, αλλά απαιτούν σύντομες απαντήσεις. Άλλωστε, επειδή το παιχνίδι απαιτεί συγκέντρωση για την επίλυση των γρίφων, ερωτήσεις που θα απαιτούσαν εκτενέστερες απαντήσεις ίσως θα αποσπούσαν τους μαθητές και τις μαθήτριες από το στόχο τους και θα τους αποπροσανατόλιζαν. Μόνο οι τρεις

ερωτήσεις αξιολόγησης είναι πολλαπλής επιλογής καθώς θέλαμε αυθόρμητες απαντήσεις βασισμένες στην εμπειρία των παικτών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Αν τα παιδιά δεν καταφέρουν να λύσουν τους γρίφους του κουίζ και απομένει χρόνος, έχουν τη δυνατότητα να επιχειρήσουν ξανά να το λύσουν αναζητώντας το πού μπορεί να αστόχησαν, μαθαίνοντας μέσα από τα λάθη τους ενώ δουλεύοντας σε ομάδες μαθαίνουν να συνεργάζονται αρμονικά για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

6. Το προτεινόμενο Διδακτικό Σενάριο

Το σενάριο διδασκαλίας καλύπτει και επεκτείνει παιδαγωγικά τα Κεφάλαια 2 και 3 (Οι Θεοί του Ολύμπου, Οι Θεές του Ολύμπου) της Ενότητας 1: «Η Δημιουργία του Κόσμου» που ανήκει στο πρώτο μέρος του βιβλίου (Μυθολογία) για το μάθημα της ιστορίας της Γ' Τάξης του Δημοτικού (Βιβλία Ιστορίας για την Γ΄ τάξη του Δημοτικού (2003). Βιβλίο Μαθητή, Τετράδιο Εργασιών και Βιβλίο Εκπαιδευτικού).

Πριν την υλοποίηση του παιχνιδιού προτείνεται να έχουν ολοκληρωθεί οι ενότητες για τους θεούς και τις θεές του Ολύμπου και έτσι η επεξεργασία της ιστοσελίδας και η υλοποίηση του παιχνιδιού να έχει και έναν χαρακτήρα αξιολόγησης για το κατά πόσον μπορούν οι μαθητές να αξιοποιήσουν τα όσα αποκόμισαν από τη μαθησιακή διαδικασία κατά την επίλυση των γρίφων. Ο προτεινόμενος χρόνος διδασκαλίας είναι οι τρεις (3) διδακτικές ώρες.

Μαθησιακοί στόχοι του σεναρίου είναι τα παιδιά να γνωρίσουν τη θρησκεία των αρχαίων Ελλήνων και να είναι σε θέση να ξεχωρίζουν κάθε θεό και θεά με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και τα σύμβολά τους. Επιπλέον, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο να κατανοήσουν τον ανθρωπομορφισμό των θεών και να εξοικειωθούν με αναπαραστάσεις τους στην αρχαία ελληνική τέχνη, γνωρίζοντας παράλληλα την πολιτιστική κληρονομιά. Ιδανικά θα ήταν προτιμότερο να οργανωθεί και να πραγματοποιηθεί μια επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιά ή πριν για να εξοικειωθούν με το χώρο, ή μετά την υλοποίηση του παιχνιδιού, για να δουν από κοντά το αυθεντικό σκηνικό του Μουσείου.

Πίνακας 1: Το Προτεινόμενο Διδακτικό Σενάριο – Σειρά Δραστηριοτήτων

ΧΡΟΝΟΣ	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ
1η Διδακτική Ώρα	«Οι Θεοί του Ολύμπου»	Γνωριμία με τους Θεούς του Ολύμπου Οπτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών και των συμβόλων τους Προβολή βίντεο Θεογονίας στο YouTube (1ο μέρος) και συζήτηση
2η Διδακτική Ώρα	«Οι Θεές του Ολύμπου»	Γνωριμία με τις Θεές του Ολύμπου Οπτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών και των συμβόλων τους Προβολή βίντεο Θεογονίας στο YouTube (2ο μέρος) και συζήτηση

		Παρουσίαση πινάκων με απεικόνιση μύθων σχετικά με θεούς και θεές (π.χ. « Η Γέννηση της Αφροδίτης», Botticelli) και συζήτηση
3η Διδακτική Ώρα	Δραστηριότητες και Παιχνίδι	Περιήγηση στην ιστοσελίδα και επεξεργασία των ψηφιοποιημένων αγαλμάτων των θεών από το Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιά. Υλοποίηση παιχνιδιού «Solve the Museum Heist»: ορισμός μικρών ομάδων, πλοήγηση των μαθητών και μαθητριών στον εικονικό χώρο και συμπλήρωση του κουίζ.

7. Αξιολόγηση Λογισμικού – Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Στην παρούσα πρόταση, αναλύθηκε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας διαδικτυακής πλατφόρμας παιχνιδοποίησης με πηγή έμπνευσης το Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιά, η οποία απευθύνεται σε μαθητές Δημοτικού, με διττό σκοπό τόσο τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας όσο και την ανάδειξη ενός λιγότερο προβεβλημένου μουσείου της Αττικής με σημαντικά εκθέματα και συλλογές. Στο προτεινόμενο σενάριο διδασκαλίας συνδυάσαμε μεθόδους παραδοσιακής διδασκαλίας και διαδικτυακές δραστηριότητες, ενώ στόχος μας ήταν η κατασκευή μιας ευχάριστης και εύχρηστης ιστοσελίδας και παιχνιδιού που θα καλύπτει σφαιρικά το θέμα και θα φέρνει και τα παιδιά σε επαφή με την πολιτιστική κληρονομιά μέσα από μια πιο διασκεδαστική σκοπιά.

Αξίζει βέβαια να διευκρινίσουμε πως η υλοποίηση του παιχνιδιού και η πλοήγηση στην ιστοσελίδα δεν αντικαθιστά την επίσκεψη στο Μουσείο, ούτε μπορεί ο εικονικός χώρος να συγκριθεί με το αυθεντικό σκηνικό του Αρχαιολογικού Μουσείου Πειραιά, αλλά έχει επικουρικό χαρακτήρα τόσο προς τη διδασκαλία όσο και προς την επαφή των μαθητών με το Μουσείο. Η διαδικτυακή πλατφόρμα θα μπορούσε μελλοντικά να επεκταθεί και σε άλλους αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία της Αττικής και της άλλων περιοχών, προκειμένου τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με χώρους πολιτισμού μέσω διαδικτυακών περιβαλλόντων, στα οποία ούτως ή άλλως κοινωνικοποιούνται, επικοινωνούν και διασκεδάζουν με άνεση, αξιοποιώντας τόσο τις ήδη κατεκτημένες γνώσεις τους, όσο και τις πληροφορίες που αντλούν από το παιχνίδι.

Βιβλιογραφία

3DF Zephyr Documentation, 3Dflow. Ανακτήθηκεαπό https://www.3dflow.net/technology/documents/3df-zephyr-documentation

Αβλάμη, Κ., Γκούσκος, Δ., & Μεϊμάρης, Μ. (2009). Μάθηση Βασισμένη σε Ψηφιακά Παιχνίδια: Η Περίπτωση του Έργου ΕΠΙΝΟΗΣΗ. *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΟΜΕΡ - Παιδική Ηλικία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*, Αθήνα, 6 - 8 Νοέμβριου 2009.

Artsteps | Make your own VR Exhibitions. Ανακτήθηκε από το https://www.artsteps.com/

Βιβλία Ιστορίας για την Γ' τάξη Δημοτικού (2003), Βιβλίο Μαθητή, Τετράδιο Εργασιών και Βιβλίο Εκπαιδευτικού). Ανακτήθηκε από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/class-main.jsp?classcode=K03

Content management system. (2022). Ανακτήθηκεαπό https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Content_management_system&oldid=1091219178

ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ (2003) -Απόφαση Αριθ. 21072α/Γ2, Διαθεματικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) (ΦΕΚ 303Β/13-03-2003. http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/9deppsaps_Istorias.zip

Καραολή, Φ. (2019). Παιχνιδοποίηση στην Εκπαίδευση (Gamification in Education) στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Ν. Τζιμόπουλος, Μ. Ιωσηφίδου (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο Scientix για την εκπαίδευση STEM,* Αθήνα Ιούνιος 2019 (σ. 129–141) Αθήνα.

Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bothers? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.

MacDonald, M. (2013). *WordPress: The Missing Manual*. O'Reilly Media, Inc.

Manesis, D. (2020). Digital Games in Primary Education. Στο I. Deliyannis (Επιμ.) *Game Design and Intelligent Interaction* (σ. 87 - 100). London: Intechopen

Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Φιλιππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α., & Γιαννούτσου, Ν. (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα.* Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Online Escape Room Tool Guide – Digital and Academic Practice. (2021). Ανακτήθηκε από https://celt.wp.derby.ac.uk/online-escape-room-tool-guide/

Ο Λέων του Πειραιώς. Ανακτήθηκε από το https://el.wikipedia.org/wiki/Ο_Λέων_του_Πειραιώς

Πετρίδης, Π. (2019). Η παιχνιδοποίηση στα πλαίσια της εκπαίδευσης, της υγείας, των επιχειρήσεων και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης: Ερμηνείες, παραδείγματα και κριτικές. Στο Ε. Ροϊνιώτη, Ε. Πανδιά, & Γ. Σκαρπέλος (Επιμ.), *Ψηφιακά Παιχνίδια Φιλοσοφικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αναζητήσεις* (σσ. 125–140) Oasis Publications.

Πλάντζος, Δ. (2016). *Ελληνική Τέχνη και Αρχαιολογία 1200-30 π.Χ.* Αθήνα: Εκδόσεις ΚΑΠΟΝ.

Pedagogical Uses of 3D Tech. https://www.educause.edu/ecar/research-publications/learning-in-three-dimensions-report-on-the-educause-hp-campus-of-the-future-project/pedagogical-uses-of-3d-tech

Photogrammetry. (2022). https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Photogrammetry
&oldid=1076594074

Σταϊνχάουερ, Γ. (2001). *Το Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιώς.* Αθήνα: Όμιλος Λάτση.

Winnicott, D. W. (2000). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα.* Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

WordPress. (2022). https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=WordPress&oldid=1090325338

Σύγχρονες τάσεις στη μουσειακή εκπαίδευση: η επικοινωνία με το μουσειακό αντικείμενο

Λαμπρινή–Λύντια Εξάρχου
Ε.ΔΙ.Π., ΕΚΠΑ
lexarchou@eds.uoa.gr

Περίληψη
Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη μουσειακή εκπαίδευση εστιάζουν στη διαλεκτική σχέση και την επικοινωνία του επισκέπτη με το μουσειακό αντικείμενο. Στο πλαίσιο αυτό καθίσταται σημαντικός ο ρόλος ενός συνδετικού κρίκου ανάμεσα στο κοινό του μουσείου και το μουσειακό έκθεμα, με άλλα λόγια, μιας διαμεσολάβησης (mediation), η οποία αναλαμβάνει τη διατήρηση της ενδιάμεσης θέσης μεταξύ των δύο αυτών πόλων. Στην πράξη αναφέρεται σε ένα σύνολο δράσεων που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του μουσείου και υλοποιούνται με τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, προκειμένου οι επισκέπτες να προσεγγίσουν, να ανακαλύψουν, να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τα νοήματα που εν δυνάμει εμπεριέχουν τα μουσειακά αντικείμενα, βιώνοντας μια μορφή οικειοποίησης. Τα σύγχρονα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα σηματοδοτούν τη μετάβαση σε έναν ανανεωμένο τύπο μουσείου, όπου η σχέση μουσείου-επισκέπτη προσδιορίζεται εντός ενός ενεργού κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των προγραμμάτων γίνονται με άξονα συμμετοχικές διαδικασίες, με στόχο τη δόμηση προσωπικών νοημάτων από την πλευρά του επισκέπτη, καθώς και τη δημιουργική συνέργειά του. Η συμμετοχή στη διαμόρφωση της πολιτισμικής εμπειρίας και η εξατομίκευσή της, καθώς και ο ενεργητικός ρόλος του επισκέπτη αποσκοπούν στη γνήσια ενεργοποίηση της γνώσης που εκπορεύεται από το μουσείο. Ως εκ τούτου, τα μουσεία δεν εκλαμβάνονται αποκλειστικά ως φορείς πολιτισμικού κεφαλαίου, αλλά κυρίως δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης και δημιουργικότητας.Παράλληλα, η μουσειακή εκπαίδευση αξιοποιεί τις δυνατότητες των ψηφιακών τεχνολογιών και άλλων μέσων για να υποστηρίξει και να εμπλουτίσει τα προγράμματά της. Η προσέγγιση αυτή συνάδει απόλυτα προς τον χαρακτήρα της διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας μας.

Λέξεις-κλειδιά: επικοινωνία με το μουσειακό αντικείμενο, διαμεσολάβηση, συμμετοχή.

Abstract
Contemporary approaches in museum education focus on the dialectical relationship and communication of the visitor with the museum object. In this context, the part of a connecting link between the museum audience and the museum exhibit becomes important, in other words, a mediation, which undertakes to maintain the

intermediate position between these two poles. In practice, it is referred to a range of actions that take place within the museum and are developed through the museum's educational programmes, so that visitors can approach, explore, perceive and interpret the meanings embedded in the museum objects, experiencing a form of appropriation. Contemporary museum education programmes indicate the transition to a new type of museum, in which the museum-visitor relationship is defined within an active social and cultural context. Programme planning and implementation is based on participatory processes, aiming at the establishment of personal meanings on the visitors' part, as well as their creative cooperation. Participation in the configuration of the cultural experience and its individualisation, as well as visitor's active role, serve to genuinely activate the knowledge emerging from the museum. Therefore, museums are not perceived exclusively as carriers of cultural capital, but primarily as dynamic environments for learning and creativity. At the same time, museum education exploits the possibilities of digital technologies and other media to support and enhance its programmes. This approach is perfectly in line with the nature of our ever-changing society.

Keywords: communication with the museum object, mediation, participation.

0.Εισαγωγή

Η εξέλιξη του θεσμού του μουσείου παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον, καθώς μέσα από αυτή τη διαδρομή αναδεικνύεται ο ρόλος του στην κοινωνία, αλλά και ο δυναμικός και μεταβαλλόμενος χαρακτήρας του. Ακολουθώντας την ιστορική πορεία του γίνεται αντιληπτό ότι το μουσείο, ως αναπόσπαστο κομμάτι της πραγματικότητας, μετασχηματίστηκε ενσωματώνοντας όλες τις κοινωνικές αλλαγές. Ως εκ τούτου, το σύγχρονο μουσείο χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη εξωστρέφεια, γίνεται ανοιχτό στο κοινό, ενώ παράλληλα, προάγει την επικοινωνία και τη συμμετοχή.

Ο αριθμός των επισκεπτών στα μουσεία έχει αυξηθεί σε σχέση με το παρελθόν. Ωστόσο, πρόσβαση στο πολιτιστικό αγαθό δεν σημαίνει να επισκεφτεί κανείς απλώς ένα μουσείο, ως παθητικός θεατής των εκθεμάτων του, αλλά να επικοινωνήσει ουσιαστικά με αυτά. Η μελέτη αυτή επιχειρεί να αναδείξει τη σημασία που έχει το θεωρητικό υπόβαθρο της μουσειακής εκπαίδευσης στη διαδικασία προσέγγισης του μουσειακού υλικού. Αρχικά προσδιορίζονται και αναλύονται οι βασικές έννοιες που σχετίζονται με την επικοινωνία στον μουσειακό χώρο. Ακολούθως, αποτυπώνεται η θεωρητική βάση της σχέσης του μουσειακού αντικειμένου με τον επισκέπτη και προσδιορίζονται οι παράμετροι που την επηρεάζουν και την καθορίζουν. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σκιαγράφηση των εκπαιδευτικών μοντέλων που αξιοποιούνται στη μουσειακή εκπαίδευση στην κατεύθυνση της επικοινωνίας. Η μελέτη αυτή διατυπώνει ορισμένες ιδέες που μπορούν να συμπληρώσουν τα υπάρχοντα πλαίσια για την επικοινωνία στη μουσειακή εκπαίδευση.

1. Η διαλεκτική σχέση και η επικοινωνία του επισκέπτη με το μουσειακό αντικείμενο

«Το μουσείο δεν είναι μόνο ένας χώρος που στεγάζει αντικείμενα, αλλά και ένας χώρος με κυρίαρχη αποστολή τη μεταμόρφωση των πραγμάτων σε αντικείμενα, δηλαδή, σε κάτι που εκτίθεται ή αντίκειται ενός υποκειμένου που το πραγματεύεται ως κάτι διαφορετικό από τον εαυτό του» (Desvallées & Mairesse, 2014, 23). Το μουσειακό αντικείμενο αποκτά περιεχόμενο το οποίο καθορίζεται και διαμορφώνεται με βάση ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, αποκαλύπτοντας σημαντικές πληροφορίες για τη φύση και την κοινωνία. Το αντικείμενο μετατρέπεται σε τεκμήριο πολιτισμού, καθώς έχει αποσυνδεθεί από τη χρηστική λειτουργία του και τον σκοπό για τον οποίο κατασκευάστηκε, προβάλλοντας τις νέες, ποικίλες όψεις του σε συμβολικό επίπεδο. Ένα μουσειακό έκθεμα μπορεί να είναι, για παράδειγμα, ένα αντικείμενο μαζικής παραγωγής, κάτι που κατασκευάστηκε σε ένα εργοστάσιο και είναι πανομοιότυπο με κάποιο άλλο, ωστόσο η πληροφορία που μεταφέρει μπορεί να είναι τελείως διαφορετική καθώς συνδέεται με μια διαφορετική ιστορία. Η προσέγγιση του μουσειακού αντικειμένου μέσα από τη διευρυμένη έννοιά του, δημιουργεί μια πολυδιάστατη προοπτική στην κατανόηση της σχέσης του με τον άνθρωπο.

Τα μουσεία συλλέγουν τα αντικείμενα, τα ερμηνεύουν, τα συντηρούν, τα προβάλλουν και τα εκθέτουν προς έρευνα και μάθηση. Ο επισκέπτης αλληλεπιδρά με το αντικείμενο, ενεργοποιώντας τη διαδικασία δημιουργίας προσωπικού νοήματος και κοινωνικο-πολιτισμικών συνδέσεων. Η επικοινωνία αυτή περιλαμβάνει τη σύγκλιση διαφορετικών συνιστωσών, όπως ο χρόνος, το περιβάλλον, η ψυχική διάθεση, οι εμπειρίες και τα βιώματα του ατόμου και καταλήγει σε τροποποίηση των γνώσεων, στάσεων και πεποιθήσεών του για την προσαρμογή τους στα νέα νοήματα. Η συναλλαγή των επισκεπτών με ένα μουσειακό έκθεμα περιλαμβάνει πλήθος διαφορετικών αντιδράσεων, καθώς κάθε φορά τίθεται σε εφαρμογή ένα δυναμικό σενάριο με διαφορετικά στοιχεία.

Ο επισκέπτης, ως ενεργός αναγνώστης του μουσειακού εκθέματος, λαμβάνει πληροφορίες από αυτό μέσω της παρατήρησης, καθώς και της επικοινωνίας και της ανάκτησης, οι οποίες λειτουργούν ως υποσύνολα της παρατήρησης (Buckland, 1991). Κατά τη διαδικασία αυτή έχει τη δυνατότητα να εστιάσει σε συγκεκριμένες πληροφορίες που παρέχει το αντικείμενο ή να εμπλακεί στην εμπειρία που προκαλείται από τη βίωση της σχέσης του με αυτό, να υιοθετήσει δηλαδή, μια αισθητική στάση εμπλέκοντας τα προσωπικά του συναισθήματα σύμφωνα με το μοντέλο αισθητικής ανάγνωσης (Rosenblatt, 1986). Αυτό περιλαμβάνει την αποκρυπτογράφηση εικόνων, εννοιών και συμβόλων και έχει ως αποτέλεσμα μια ερμηνεία που παράγεται μέσω των γνώσεων, των συνειρμών, των συναισθημάτων, των στάσεων και των ιδεών του ατόμου.

3. Η έννοια της διαμεσολάβησης στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα

Η προσέγγιση του μουσειακού αντικειμένου με τρόπο αισθητικό καθορίζεται από τη συνύπαρξη πολλών παραγόντων στο βιωματικό πλέγμα του επισκέπτη, ιδιαίτερα σημαντικός όμως, καθίσταται ο ρόλος ενός συνδετικού κρίκου, με άλλα λόγια, μιας διαμεσολάβησης (mediation). Ο επιδιωκόμενος στόχος αφορά στη σύγκλιση του μουσειακού αντικειμένου, του επισκέπτη και του νοήματος που δημιουργείται, μετατρέποντας το εξωτερικό αντικείμενο σε εσωτερική εμπειρία.

Στην πράξη αναφέρεται σε ένα σύνολο δράσεων που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του μουσείου, προκειμένου οι επισκέπτες να έρθουν σε επαφή με τα αντικείμενά του και να κατανοήσουν την ουσία τους. Αποσκοπεί στη μείωση της απόστασης ανάμεσα στα εκθέματα και τους επισκέπτες, παρέχοντας τα μέσα για να αντιληφθούν τη σχέση τους με την κοινωνία, αλλά και να ανακαλύψουν την ίδια τους την ταυτότητα. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για τη διαμόρφωση ενός δυναμικού συστήματος που περιλαμβάνει μια σειρά από χαρακτηριστικά εστιάζοντας στις σχέσεις αμοιβαίων ανταλλαγών μεταξύ των υποκειμένων. «Κάποιες φορές, η μεσολάβηση τείνει να ευνοεί το μοίρασμα βιωμάτων και κοινωνικών συνδιαλλαγών μεταξύ των επισκεπτών, καθώς και την ανάπτυξη κοινών σημείων αναφοράς» (Desvallées & Mairesse, 2014, 35). Η αλληλεπίδραση που δημιουργείται μεταξύ των μερών του συστήματος έχει ως αποτέλεσμα τη συνδιαμόρφωση της πολιτισμικής εμπειρίας κατά την οποία οι εμπλεκόμενοι αφομοιώνουν νέα στοιχεία και αναπτύσσουν νέες ερμηνείες.

Τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα ενσωματώνουν έναν συνδυασμό στοιχείων, όπως το κοινό, οι μουσειοπαιδαγωγοί, τα εκθέματα, ο μουσειακός χώρος, η μεθοδολογία, τα εποπτικά μέσα, οι ψηφιακές πηγές. Κατά τη διαδικασία αυτή πρέπει να εξασφαλιστεί η σύνδεση του μουσειακού αντικειμένου με τις πολλές και ποικίλες μορφές εμπειρίας των επισκεπτών, προκειμένου να το προσεγγίσουν, να το ανακαλύψουν, να το κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τα νοήματα που εν δυνάμει εμπεριέχει, βιώνοντας μια μορφή οικειοποίησης.

Λαμβάνοντας ως δεδομένο πως ένα μουσειακό έκθεμα δεν είναι ποτέ βέβαιο ότι θα λειτουργήσει, γίνεται κατανοητό ότι η επιτυχία της συνάντησης μεταξύ υποκειμένου και εκθέματος εξαρτάται από τις διανοητικές ικανότητες και το εύρος της προσοχής του επισκέπτη, το περιβάλλον και τις συνθήκες εποπτείας του αντικειμένου (Goodman, 1998). Κατά τη διαδικασία αυτή σημαντικός ρόλος αποδίδεται στη γενικότερη φιλοσοφία που έχει το μουσείο για το κοινό του και ειδικότερα στην αντίληψή του για τον επισκέπτη ως χρήστη - καταναλωτή ή ως συντελεστή και δημιουργό της επίσκεψης. Όταν ο επισκέπτης αντιμετωπίζεται ως χρήστης – καταναλωτής αποκλείονται κάποια από τα χαρακτηριστικά του συστήματος που προσδιορίστηκαν, όπως η ερμηνεία του επισκέπτη, η μοναδικότητα της επίσκεψης, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των εμπλεκομένων, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο ο επισκέπτης οικειοποιείται τη διαμεσολάβηση. Όταν το κοινό ορίζεται ως συντελεστής και δημιουργός της επίσκεψης επιτρέπεται η διανοητική και

συναισθηματική πρόσβασή του στο μουσείο. Οι επισκέπτες ανακαλύπτουν τα νοήματα που υπάρχουν στα μουσειακά αντικείμενα, αντιλαμβάνονται την επιρροή τους στον κόσμο, δημιουργούν συσχετισμούς, προβάλλουν τον εαυτό τους, αποδίδουν προσωπικές ερμηνείες και κατανοούν την ταυτότητά τους και την πραγματικότητα. Παράλληλα, σε γνωστικόεπίπεδο, τέτοιου είδους διαδικασίες μπορούν να διευκολύνουν τη μάθηση και να ενθαρρύνουν τον αισθητικό στοχασμό.

4. Η σχέση μουσείου - επισκέπτη στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τη θεωρία του πολιτιστικού κεφαλαίου του Bourdieu, «η πραγματική προσέγγιση ενός πολιτιστικού αγαθού προϋποθέτει απαραίτητα την ύπαρξη μόνιμων και διαρκών διαθέσεων που ανεπαίσθητα διοχέτευσε ένα καλλιεργημένο περιβάλλον» (Πατερέκα, 1986, 24). Η επίσκεψη σε ένα μουσείο και η συμμετοχή σε μία μουσειακή δραστηριότητα δεν συνεπάγονται την επικοινωνία με το μουσειακό αντικείμενο, καθώς σε αυτή τη διαδικασία συμβάλλει ένα σύνολο παραγόντων. Το κοινό επισκέπτεται το μουσείο φέροντας διαφορετικές προδιαθέσεις προς τα εκθέματα και τις δράσεις του. Τα σύγχρονα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα επικεντρώνονται στη δημιουργία ενός μουσείου, όπου η σχέση μουσείου - επισκέπτη προσδιορίζεται εντός ενός ενεργού κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου.

Ο ρόλος των μουσείων έχει αλλάξει σε σχέση με το παρελθόν, καθώς ενθαρρύνουν τους επισκέπτες να αλληλεπιδράσουν με τα αντικείμενα, να τα εξερευνήσουν, να τα χειριστούν, να πειραματιστούν με αυτά. Είναι σημαντικό να εστιάσουμε στα χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασης του επισκέπτη με το μουσειακό αντικείμενο, κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των μουσειοπαιδαγωγικών δράσεων. Στο πλαίσιο αυτό, η Hooper-Greenhill (1994) τονίζει τη σημασία της δημιουργίας μιας αισθητικής εμπειρίας κατά την οποία ο επισκέπτης αισθάνεται ικανός, παραμένει συγκεντρωμένος και είναι σε θέση να βρει νόημα σε αυτό που βλέπει και κάνει.

Κατά την επίσκεψη στο μουσείο αλληλεπιδρούν διαφορετικά συγκείμενα δημιουργώντας ένα περιβάλλον για ουσιαστική και εποικοδομητική μάθηση. Το προσωπικό συγκείμενο αφορά στο άτομο και βασίζεται στις εμπειρίες, τα βιώματα, τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρά του. Το κοινωνικό συγκείμενο περιλαμβάνει όλους τους εμπλεκόμενους στην επίσκεψη, μέλη της ομάδας, άλλους επισκέπτες του μουσείου, μέλη του προσωπικού, οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν το άτομο. Το φυσικό συγκείμενο είναι το μουσείο ως χώρος, καθώς και τα αντικείμενα και παρέχει το φυσικό πλαίσιο και το υλικό προς εξερεύνηση (Falk & Dierking, 1992). Η αλληλεπίδραση των πλαισίων αυτών καθιστά τα μουσεία τόσο ισχυρά και αποτελεσματικά περιβάλλοντα μάθησης.

Ο πιο αποδοτικός τρόπος μετάδοσης της γνώσης που πηγάζει από το μουσείο είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται σε δραστηριότητες άμεσης επικοινωνίας. Αυτό οφείλεται στη δυναμική της διαπροσωπικής επικοινωνίας, διότι οι μουσειοπαιδαγωγοί μπορούν να ανταποκριθούν στις ερωτήσεις του κοινού, να προσαρμοστούν στις ιδιαιτερότητές του και να αξιοποιήσουν αυθόρμητες

αντιδράσεις (Νικονάνου, 2010). Η αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή των επισκεπτών κατά τη διάρκεια της επίσκεψης. Το κοινό καλείται να συμμετάσχει σε εργαστήρια στα οποία μπορεί να παρατηρήσει, να αγγίξει, να επεξεργαστεί, να πειραματιστεί, να ανακαλύψει, να αισθανθεί. Κατά τη διαδικασία αυτή σημαντικό ρόλο παίζει η εναλλαγή αισθητηριακών και αναλυτικών δραστηριοτήτων, καθώς και η δυνατότητα για ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών. Η οικειοποίηση των μουσειακών εκθεμάτων επιτυγχάνεται αρχικά, όταν οι δραστηριότητες προκαλούν το ενδιαφέρον του κοινού και ακολούθως, όταν παρέχουν δυνατότητες για περαιτέρω μάθηση και δημιουργική έκφραση.

Οι επισκέπτες των μουσείων εμπλέκονται σε εμπειρίες που προάγουν διαφορετικά είδη μάθησης. Παράλληλα, οι θεωρητικές προσεγγίσεις στη μουσειοπαιδαγωγική, όπως κονστρουκτιβισμός, πολλαπλές νοημοσύνες (Gardner), δίνουν έμφαση στη δημιουργία νοητικών δεσμών που διαμορφώνονται μέσα σε σημαντικά και λειτουργικά πλαίσια για τα άτομα. Τα μουσεία αναπτύσσουν δράσεις που σχετίζονται με τα άτομα, τη ζωή τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις εμπειρίες και τα βιώματά τους και να τα εμπλέκουν ενεργά, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα γόνιμο περιβάλλον επικοινωνίας και μάθησης. Οι εμπειρίες και οι γνώσεις των επισκεπτών αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η προσέγγιση και η κατανόηση του μουσειακού αντικειμένου. Οι υπάρχουσες αντιλήψεις τροποποιούνται, καθώς δημιουργούνται νέοι σύνδεσμοι με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, δηλαδή το πλαίσιο αυτό προσαρμόζεται, καθώς εσωτερικεύονται οι νέες εμπειρίες.

Τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα που βασίζονται σε αυτή τη βιωματική προσέγγιση επιτρέπουν στους επισκέπτες να κινούνται ελεύθερα στον χώρο, να παρατηρούν, να πειραματίζονται και να εξερευνούν. Παράλληλα, μπορούν να αποκτήσουν διάφορες προσωρινές ταυτότητες (εξερευνητής, διευκολυντής, ανιχνευτής εμπειριών, επαγγελματίας/ερασιτέχνης, αναδημιουργός) που μπορεί να ποικίλλουν κατά τη διάρκεια μιας μεμονωμένης εμπειρίας ή από μία επίσκεψη σε άλλη (Falk, 2009, p. 64). Οι δραστηριότητες σχεδιάζονται έτσι, ώστε να ενισχύουν την αλληλεπίδραση με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη και την ανταλλαγή, παρέχοντας ένα πλαίσιο για να διαμορφώσουν και να επεκτείνουν τα προσωπικά τους νοήματα. Οι επισκέπτες κατευθύνουν τη δική τους μάθηση και επιλέγουν πώς θα ενσωματώσουν τις νέες εμπειρίες τους, ενώ τα μέλη του μουσείου διευκολύνουν, δημιουργώντας ένα ενεργό περιβάλλον και καθοδηγούν, εφαρμόζονταςένα ευρύ φάσμα μεθόδων.

5. Μουσειοπαιδαγωγικές μεθόδοι και επικοινωνία

Τα μουσεία είναι οργανωμένα και σχεδιασμένα για να επικοινωνούν ιδέες και νοήματα που ενυπάρχουν στο περιεχόμενό τους. Μέσω των δραστηριοτήτων του το μουσείο, χρησιμοποιώντας αντικείμενα, πίνακες, φωτογραφίες, μοντέλα, κείμενα και ψηφιακά μέσα, κατασκευάζει μια οπτική, δημιουργεί μια ιστορία και παρουσιάζει στοιχεία για τη διαμόρφωση της γνώσης των επισκεπτών. Το μουσείο καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο ο επισκέπτης αλληλεπιδρά με το περιεχόμενό του,

ωστόσο, ο καθένας εμπλέκεται με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικό βαθμό.

Οι μέθοδοι που αξιοποιούνται στο πεδίο της μουσειακής εκπαίδευσης προωθούν ένα μεγάλο φάσμα επιδιώξεων και στόχων κάθε φορά και δίνουν έμφαση στην επικοινωνία σε διαφορετικό βαθμό. Η μέθοδος της αφήγησης, που εφαρμόζεται σε ξεναγήσεις και διηγήσεις ιστοριών, περιορίζει το κοινό σε παθητικό δέκτη πληροφοριών, χωρίς δυνατότητα προσωπικής έκφρασης, παρέμβασης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων (Νικονάνου, 2010). Ωστόσο, μια ενδιαφέρουσα περίπτωση ξενάγησης είναι η αλλαγή ρόλων, δηλαδή, όταν οι ίδιοι οι επισκέπτες αναλαμβάνουν τον ρόλο του ξεναγού (Nikonanouet al, 2015). Αποτελεί μια δυναμική, δημιουργική διαδικασία, κατά την οποία οι εμπλεκόμενοι συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν. Το κοινό εμπλέκεται συνειδητά στην παρουσίαση ενός μουσειακού αντικειμένου μέσα από μια διαδικασία μοντελοποίησης που το ίδιο επιλέγει και διαχειρίζεται βάσει των αρχών της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης(Self-Regulated Learning) (Zimmermann, 1990). Η παρουσίαση μπορεί να γίνει και χωρίς προετοιμασία με τη χρήση κατευθυντήριων στοιχείων που δίνονται από το μουσείο, για να εξασφαλιστεί η προσέγγιση και η κατανόηση του αντικειμένου, αξιοποιώντας παράλληλα τις αυθόρμητες αντιδράσεις. Μια εναλλακτική επιλογή αποτελεί η παρουσίαση των αντικειμένων πριν από την επίσκεψη, κυρίως μέσα από βίντεο που δημιουργούνται από το μουσείο, έτσι ώστε ο χρόνος της επίσκεψης να αξιοποιηθεί σε δραστηριότητες αλληλεπιδραστικού τύπου, σύμφωνα με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης (Flipped Classroom) (Baker, 2000).

Η μαιευτική μέθοδος είναι μια κατευθυνόμενη συζήτηση που έχει ως στόχο την ανάδειξη της επικοινωνιακής διάστασης των εκθεμάτων και την ενεργητική προσέγγισή τους από τους επισκέπτες (Nikonanouet al, 2015). Βασίζεται στη διαλεκτική σχέση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων και προωθεί διευρυμένους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως η δημιουργία προσωπικών νοημάτων, η θετική συναισθηματική σύνδεση μεταξύ των ομάδων και η αμοιβαία εμπλοκή των ομάδων σε πολιτιστικά και ηθικά ζητήματα. Η ανακαλυπτική μέθοδος εφαρμόζεται κυρίως σε παιχνίδια εξερεύνησης του μουσείου και «στοχεύει στην αξιοποίηση της επικοινωνιακής διάστασης και ποιότητας του περιβάλλοντος χώρου, αλλά ταυτόχρονα αξιοποιεί την επικοινωνιακή αξία των αντικειμένων» (Νικονάνου, 2010, σ. 107).

Οι βιωματικές-δημιουργικές μέθοδοι αποτελούν μια άλλη κατηγορία μουσειοπαιδαγωγικών μεθόδων που διευκολύνουν την επικοινωνία προωθώντας ταυτόχρονα τη δημιουργική έκφραση. Έχουν διεπιστημονικό χαρακτήρα «εντάσσοντας δημιουργικά τις τέχνες στην προσέγγιση και βίωση της μουσειακής πραγματικότητας» (Nikonanouet al, 2015). Οι επισκέπτες αντιλαμβάνονται τα μουσειακά αντικείμενα και τα ερμηνεύουν μέσα από τη δημιουργική πράξη, αναπτύσσοντας μια διαλεκτική σχέση με αυτά. Μέσα από υλικές-αισθητικές

δραστηριότητες, παραστατικές δραστηριότητες και δραστηριότητες γραμματισμού παρέχονται δυνατότητες ενεργής συμμετοχής και έκφρασης με στόχο τη δόμηση προσωπικών νοημάτων από την πλευρά του επισκέπτη, καθώς και τη δημιουργική συνέργειά του. Η διευρυμένη διάσταση της μουσειακής μάθησης οδηγεί σε έναν διαρκή εμπλουτισμό των μεθόδων που εφαρμόζονται στη μουσειοπαιδαγωγική πράξη. Στο πεδίο των δραστηριοτήτων γραμματισμού εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η αγχιμαχία, η διαδικασία δομημένης αντιπαράθεσης, κατά την οποία δύο πλευρές επιχειρηματολογούν πάνω σε ένα θέμα. Η επιλογή του θέματος προκύπτει από το πεδίο ενδιαφερόντων του μουσείου και προϋποθέτει την κατανόηση και κριτική ανάλυση των νοημάτων που απορρέουν από αυτό, προκειμένου να αναπτυχθεί ο συλλογισμός.

Οι συμμετοχικές διαδικασίες στη διαμόρφωση της πολιτισμικής εμπειρίας και ο ενεργητικός ρόλος του επισκέπτη αποσκοπούν στη γνήσια ενεργοποίηση της γνώσης που εκπορεύεται από το μουσείο και συμβάλλουν στη δημιουργική επεξεργασία των ερεθισμάτων και των εντυπώσεων που λαμβάνονται. Στο πλαίσιο της πολιτιστικής διαμεσολάβησης, επικοινωνίας και ανταλλαγής οι επισκέπτες συνδέουν όλα αυτά τα στοιχεία δημιουργώντας μια άλλη πραγματικότητα. Μια ενδιαφέρουσα περίπτωση προσέγγισης με συμμετοχικές διαδικασίες περιγράφεται στο πλαίσιο ενός έργου με το Centre National des ArtsPlastiques (CNAP)στο Grand Palais στο Παρίσι. Πρόκειται για ένα γλυπτό μεγάλων διαστάσεων, στο οποίο οι επισκέπτες εισέρχονται από το εσωτερικό του. Μετά την εξερεύνηση ακολουθούσαν εργαστήρια, τα οποία περιλάμβαναν σουρεαλιστικά παιχνίδια, προσωπικές αφηγήσεις για το γλυπτό, παιχνίδια ρόλων (Bationo-Tillon & Decortis2016)

Τα μουσεία επικοινωνούν με το κοινό με βάση το περιεχόμενό τους, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία μέσων, τα οποία εμπλουτίζονται διαρκώς με την εισαγωγή νέων τεχνολογιών, παρουσιάζοντας νέους τρόπους επικοινωνίας που επιτρέπουν στον επισκέπτη να εξερευνήσει τον πλούτο και το εύρος των συλλογών με τον δικό του ρυθμό και σύμφωνα με τις δικές του απαιτήσεις.

6. Συμπεράσματα

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη μουσειακή εκπαίδευση μας κατευθύνουν να αντιληφθούμε το μουσείο ως μέσο επικοινωνίας και να ανακαλύψουμε τη πολυδιάστατη λειτουργία του μουσειακού αντικειμένου, καθώς και τις σημειωτικές προεκτάσεις του. Υπό την έννοια αυτή τα μουσειακά αντικείμενα μπορούν να γίνουν αντιληπτά ως φορείς και παράγοντες στη συνδιαλλαγή μεταξύ ανθρώπων και πραγμάτων.

Τα σύγχρονα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα εστιάζουν στις βιωματικές και συναισθηματικές πτυχές του μουσειακού περιβάλλοντος και αποβλέπουν στη διέγερση του συναισθήματος. Παράλληλα, η μουσειακή εκπαίδευση αξιοποιεί τις δυνατότητες των ψηφιακών τεχνολογιών και άλλων μέσων για να υποστηρίξει και να εμπλουτίσει τα προγράμματά της.

Τα μουσεία επικοινωνούν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικά επίπεδα. Ως εκ τούτου, τα μουσεία δεν εκλαμβάνονται αποκλειστικά ως φορείς πολιτισμικού κεφαλαίου, αλλά κυρίως ως δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης και δημιουργικότητας. Είναι αδήριτη ανάγκη να αντιληφθούμε το ίδιο το μουσείο ως φορέα μετάδοσης της κοινής κληρονομιάς, η οποία ενώνει τα μέλη μιας κοινότητας και στην οποία αυτά τα μέλη αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους. Η προσέγγιση αυτή συνάδει απόλυτα προς τον χαρακτήρα της διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας μας.

Βιβλιογραφία

Ahmad, S., Abbas, M., Y., Mohd, Z., M., Masri, T.(2014). Museum Exhibition Design: Communication of meaning and the shaping of knowledge. Procedia - *Social and Behavioral Sciences*, vol. 153, pp. 254-265.

Baker, J., W., (2000). The “classroom flip”: Using web course management tools to become the guide by the side. In: *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*, Florida Community College at Jacksonville, pp. 9-17.

Bationo-Tillon, A. & Decortis, F. (2016). Understanding museum activity to contribute to the design of tools for cultural mediation: new dimensions of activity? *Le travail humain*, vol. 79, Issue 1, pp. 53-70.

Bourdieu, P. (1979). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London, Routledge.

Buckland,M.(1991). *Information and Information Systems*. Praeger,New York, NY.

Desvallées, A., & Mairesse, F.(επιμ.) (2014). *Βασικές Έννοιες της Μουσειολογίας*, Ελληνική Μετάφραση, Ελληνικό Τμήμα του ICOM.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1992). *The museum experience*. Washington, D.C., Whalesback Books.

Falk, J.H. (2009). *Identity and the Museum Visitor Experience*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York, Basic Books.

Goodman, N. (1998). Art in action, in M. Kelly (ed.), *Encyclopedia of aesthetics*. New York, Oxford University Press, vol. II, pp. 322-6.

Hooper-Greenhill E. (επιμ.), (1994). *The Educational Role of the Museum*. London, Routledge.

Kodi R. Jeffery-Clay (1998). Constructivism in Museums: How Museums Create Meaningful Learning Environments. *Journal of Museum Education*, Vol.23 Issue 1.

LathamK., (2012). Museum object as document: Using Buckland's information concepts to understand museum experiences. *Journal of Documentation*, Vol. 68 Issue 1.

Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα, Πατάκης.

Nikonanou, N., Bounia, A., Filippoupoliti, A., Chourmouziadi, A., & Yiannoutsou, N. (2015). Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: Συμμετοχή-εμπειρία-δημιουργία [Chapter]. In Nikonanou, N., Bounia, A., Filippoupoliti, A., Chourmouziadi, A., & Yiannoutsou, N. 2015.*Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Kallipos, Open Academic Editions. chapter 2. http://hdl.handle.net/11419/714

Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.

Rosenblatt,L.(1986). The aesthetic transaction. *Journal of Aesthetic Education*, Vol.20, No.4, pp.122-8.

Zimmermann, B., J. (1990) Self Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, Vol.25, Issue 1, pp. 3-17.

Ο μετασχηματισμός της αντίληψης των μαθητών για τα 'πρότυπα' σε συνδυασμό με την αξιοποίηση της τέχνης

Αθηνά Χαρίση
Εκπαιδευτικός/Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων
ath.charissi@gmail.com
Χαρούλα Μπίκα
Κ. Λειτουργός, Med in Adult Education
xarampika@yahoo.gr

Περίληψη
Τα πρότυπα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων. Στην εφηβική ηλικία το παιδί απομακρύνεται σταδιακά από τα γονικά πρότυπα, προσπαθεί νααυτοπροσδιοριστεί και συνήθως ταυτίζεται με 'ιδανικά' πρόσωπα, τάσεις, συμπεριφορές. Υπό την επίδραση αυτών των προτύπων, οι έφηβοι υιοθετούν συγκεκριμένους τρόπους να σκέφτονται, να αισθάνονται και να δρουν, οι οποίοι συχνά λειτουργούν περιοριστικά και αντιστρατεύονται τις πραγματικές-αυθεντικές τους ανάγκες. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί μία εφαρμογή μετασχηματισμού δυσλειτουργικών απόψεων μαθητών/τριών Γ' τάξης Γυμνασίου για τα πρότυπα με την αξιοποίηση της τέχνης και της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία». Από την εφαρμογή διαφάνηκε η θετική ανταπόκριση των μαθητών/τριών, η ενίσχυση της δημιουργικής και κριτικής σκέψης,η αμφισβήτηση παγιωμένων απόψεων και ιδεών, η απόκτηση αυτοπεποίθησης ως προς την έκφραση τους στο πλαίσιο της ομάδας-τάξης, η αξιοποίηση εναλλακτικών οπτικών και ο εμπλουτισμός των αρχικών τους θέσεων.

Λέξεις-κλειδιά: Μετασχηματίζουσα μάθηση, πρότυπα εφήβων, εκπαίδευση και τέχνη, κριτική σκέψη.

Abstract
Role-models play an important role in shaping the character and behavior of children and adolescents. In adolescence the child gradually moves away from parental patterns, tries to become self-defined while is usually identified with ideal persons, tendencies, behaviors. Under the influence of these role-models, adolescents adopt specific ways of thinking, feeling, and acting, which are often restrictive and oppose their real-authentic needs. The purpose of this paper is to highlight an application at a third-grade gymnasium class with the use of art and the method "Transformative Learning through Aesthetic Experience "for the transformation of the dysfunctional points-of-viewfor the role-models that some students hold. The application showed the positive response of the students, the strengthening of creative and critical

thinking, the questioning of established views and ideas, the acquisition of self-confidence in their expression within the class, the use of alternative perspectives and the enrichment of their original positions.

Keywords: Transformative learning, adolescents' role-models, education and art, critical thinking.

0. Εισαγωγή

Τα πρότυπα παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων. Στην εφηβική ηλικία το παιδί απομακρύνεται σταδιακά από τα γονεϊκά πρότυπα, νιώθει ανασφάλεια, θέλει να «απελευθερωθεί», προσπαθεί να αυτοπροσδιοριστεί και συνήθως ταυτίζεται με προβαλλόμενα πρόσωπα, τάσεις και συμπεριφορές που επιδιώκει να μιμηθεί (Kegan, 1982, 1994, 2009). Υπό την επίδραση αυτών των προτύπων, οι έφηβοι υιοθετούν συγκεκριμένους τρόπους να σκέφτονται, να αισθάνονται και να δρουν, οι οποίοι συχνά λειτουργούν περιοριστικά. Τους προσανατολίζουν προς την εφήμερη δόξα, το εύκολο χρήμα, την εξωτερική εμφάνιση και αντιστρατεύονται τις πραγματικές-αυθεντικές τους ανάγκες.

Στόχος της ουσιώδους εκπαίδευσης δεν είναι απλά η συσσώρευση γνώσης, αλλά και η αναθεώρηση των αντιλήψεων που εμποδίζουν τους εκπαιδευόμενους να κατανοούν λειτουργικά την πραγματικότητα (Freire & Shor, 2011). Η μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow, 2007) επιτρέπει την αναδιαμόρφωση των προβληματικών αντιλήψεων μέσω του κριτικού στοχασμού και του στοχαστικού διαλόγου. Είναι, δε, σήμερα ιδιαίτερα αναγκαία, καθώς διογκώνονται τα φαινόμενα της αλλοτρίωσης, του εκφοβισμού, του υπέρμετρου καταναλωτισμού, της φυλετικής βίας, της απάθειας, της κοινωνικής διάρρηξης, της παντοδυναμίας των μέσων μαζικής ενημέρωσης και της μαζικής κουλτούρας, τα οποία ασκούν τεράστια επιρροή στους εφήβους και τους ωθούν στη μίμηση λανθασμένων προτύπων για τη ζωή τους.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί μία εφαρμογή κριτικής επεξεργασίας και εν δυνάμει μετασχηματισμού στερεοτυπικών-δυσλειτουργικών απόψεων μαθητών/τριών της Γ΄ Γυμνασίου, δημόσιου σχολείου των Ιωαννίνων, για τα πρότυπα, σε συνδυασμό με την αξιοποίηση της τέχνης και της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία»-ΜΜΑΕ (Κόκκος, 2011, 2017). Η ανάγκη αυτή προέκυψε στο πλαίσιο υλοποίησης της ετήσιας δράσης «Υγιείς Συνήθειες και Στάσεις» και συγκεκριμένα κατά την επεξεργασία του θέματος «Η σημασία και ο ρόλος των προτύπων».

Η μέθοδος ΜΜΑΕ μπορεί να εφαρμόζεται στη σχολική τάξη ως μία εναλλακτική ενεργητική εκπαιδευτική μέθοδος, καθώς αναδεικνύεται ότι ενδυναμώνει τη συγκινησιακή και τη φαντασιακή διάσταση της μάθησης, αναπτύσσει την πολλαπλή νοημοσύνη αλλά και οδηγεί στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, λειτουργίες απαραίτητες για την προώθηση της αυτοδύναμης σκέψης και δράσης (Kokkos, 2013). Εξίσου σημαντικός στόχος της εφαρμογής, συνολικά, είναι η διαμόρφωση μιας

κουλτούρας στην ομάδα τάξη, που να ευνοεί τις αλλαγές και το μετασχηματισμό των στάσεων των παιδιών απέναντι σε διαστρεβλωμένα πρότυπα ζωής, έτσι ώστε να γίνουν πιο ικανά να διαπραγματεύονται με αποτελεσματικότερο τρόπο όλα τα ζητήματα που αφορούν την προσωπική τους ανάπτυξη και την κοινωνική τους ταυτότητα.

Προκειμένου να διασφαλιστεί ο αναστοχαστικός, πλουραλιστικός και ανοιχτός χαρακτήρας της παρέμβασης κρίθηκε απαραίτητη η συμμετοχή εξωτερικού συνεργάτη ως κριτικού φίλου. Στο ρόλο αυτό επιλέχθηκε λόγω του συμβουλευτικού χαρακτήρα της θέσης της, κοινωνική λειτουργός του Κέντρου Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης Ιωαννίνων κ. Μπίκα. Στόχος ήταν να συμμετάσχει προσφέροντας μία ακόμη οπτική στην εφαρμογή της μεθόδου, την τριγωνοποίηση των στοιχείων και των ερμηνειών.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η εφηβεία χαρακτηρίζεται από έντονες σωματικές αλλαγές, την ανάγκη για συμφιλίωση με τη νέα εικόνα του σώματος καθώς και την ανάγκη για διαμόρφωση ταυτότητας. Στην προσπάθεια να κατακτήσουν τους παραπάνω αναπτυξιακούς στόχους οι έφηβοι έχουν ιδιαίτερη ανάγκη από το αίσθημα του 'ανήκειν' και παρουσιάζουν έντονες συναισθηματικές μεταπτώσεις ανάλογα με τις αντιδράσεις σημαντικών άλλων απέναντί τους, όπως είναι οι γονείς και η ομάδα των συνομηλίκων. Η αίσθηση ότι δεν τους αποδέχονται οι συνομήλικοί τους, μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στην εικόνα που διαμορφώνουν για τον εαυτό τους, την αυτοεκτίμησή τους και την ομαλή προσαρμογή τους σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα (Herbert,1992). Τα χαρακτηριστικά αυτά τους καθιστούν περισσότερο επιρρεπείς σε εξωτερικές πιέσεις και 'αποδεκτά' πρότυπα και, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Kegan (2007), αναφερόμενος στο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα της εφηβείας», στην άκριτη εσωτερίκευση και ταύτιση με αξίες και προσδοκίες άλλων (Kegan, 2007, σ. 100).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι σημαντικός στη διαμόρφωση της ταυτότητας των παιδιών και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως ο κριτικός στοχασμός, με στόχο τη σταδιακή ανάπτυξη αυτοδύναμης σκέψης και δράσης και τη λειτουργική ένταξή τους στην πραγματικότητα. Η σημασία του κριτικού στοχασμού υποστηρίζεται από σημαντικούς φιλοσόφους και θεωρητικά ρεύματα. Οι πρώτες αναφορές εντοπίζονται στην αρχαιότητα, τον Αριστοτέλη και τον Σωκράτη, ο οποίος ανέπτυξε τη μαιευτική και τη διαλεκτική μέθοδο για την εκπαίδευση (Κόκκος, 2010). Ο Dewey (1944, 1969) θεωρεί ότι η εκπαίδευση πρέπει να αξιοποιεί τις εμπειρίες των μαθητών και να τους εμπλέκει ενεργά σε μια διεργασία ανακαλυπτικής μάθησης με τον εκπαιδευτικό να ενισχύει την αναστοχαστική σκέψη και κρίση, ενώ ο Vygotky (1978), υποστηρίζει ότι για να έχουμε μία αποτελεσματική μάθηση είναι σημαντικό οι μαθητές να δουλεύουν σε περιεχόμενο που έχει νόημα για αυτούς και ο εκπαιδευτικός, σε ρόλο καθοδηγητή, να συντονίζει μία διεργασία κατασκευής της γνώσης, αξιοποιώντας

καταστάσεις από την πραγματική ζωή. Συμπυκνώνοντας όλα τα παραπάνω σημεία στο όραμά τους για μια απελευθερωτική εκπαίδευση, οι Freire&Shor(2011) τονίζουν ότι όταν οι διδάσκοντες περιορίζουν τη διεργασία της μάθησης σε μια διαδικασία μεταφοράς γνώσης, χάνουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν απαραίτητες διεργασίες όπως η δράση, η περιέργεια, η έρευνα, ο κριτικός στοχασμός, η κινητοποίηση.

Στόχος της κριτικής εκπαίδευσης δεν είναι απλά η συσσώρευση γνώσης, αλλά η εμπλοκή εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων σε μια από κοινού διεργασία δημιουργίας και αναδημιουργίας της γνώσης, συμπεριλαμβανομένων των αντιλήψεών τους που λειτουργούν περιοριστικά και μακροπρόθεσμα αντιστρατεύονται τις πραγματικές-αυθεντικές ανάγκες τους (Freire & Shor, 2011). Η μετασχηματίζουσα μάθηση σύμφωνα με τον Mezirow (1990, σ. 18) *«περιλαμβάνει μια ειδική λειτουργία του στοχασμού: την επαναξιολόγηση των προηγούμενων υποθέσεων πάνω στις οποίες στηρίζονται οι παραδοχές μας και τη δράση που βασίζεται στη βαθιά γνώση που προέρχεται από τις μετασχηματισμένες αντιλήψεις μας ως αποτέλεσμα αυτής της επαναξιολόγησης».* Ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουμε την πραγματικότητα καθορίζεται από το πλαίσιο αναφοράς μας (σύστημα προδιαθέσεων), το οποίο περιλαμβάνει τις νοητικές συνήθειες και τις απόψεις και αναφέρεται *στη «δομή των παραδοχών και των προσδοκιών διαμέσου των οποίων ερμηνεύουμε τις εντυπώσεις που προκαλούνται από τις αισθήσεις»* (Mezirow, 2003, 2007, σ. 55). Η θεωρία μετασχηματισμού (ΜΜ) του Mezirow (2007) μπορεί να αφορά και στους μαθητές στο βαθμό που η γνωστική τους ανάπτυξη τούς επιτρέπει να σκέφτονται κριτικά και να αμφισβητούν συγκεκριμένες στερεοτυπικές-δυσλειτουργικές απόψεις, καθώς, σύμφωνα με τον Mezirow (1997) οι απόψεις αλλάζουν πιο εύκολα μέσα από την καθημερινή εμπειρία και αλληλεπίδραση.

Προς την κατεύθυνση της πραγματοποίησης της συγκεκριμένης παρέμβασης συνέβαλαν, επίσης: (α) Οι ιδέες του Illeris (2016) για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνική πραγματικότητα ως μιας σημαντικής διάστασης της μάθησης, μέσα από την οποία η εκπαίδευση που προσφέρεται στο σχολείο ή στους οργανισμούς εκπαίδευσης ενηλίκων είναι δυνατόν να συνεισφέρει στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και της κριτικής ικανότητας των εκπαιδευομένων (β) Οι προτάσεις που έχουν διατυπωθεί για εναλλακτική αξιοποίηση των σχολικών βιβλίων μέσα από εμπλουτισμένες δραστηριότητες που συνδυάζουν και την τέχνη (Κόκκος, 2017) (γ)Το ερευνητικό πρόγραμμα *Project Zero* του *Harvard Graduate School of Education* και το φιλοσοφικό-παιδαγωγικό κίνημα «Φιλοσοφία για παιδιά» (Lipman, 1974, 1993) τα οποία αναδεικνύουν τη σημασία της προώθησης ενός κριτικού τρόπου σκέψης που ξεπερνά την απλώς καλή επιχειρηματολογία και ταυτίζεται με την κριτική επαναθεώρηση του πώς αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα και δρούμε. Μάλιστα, το κίνημα «Φιλοσοφία για παιδιά» υποστηρίζει την ανάπτυξη μιας ερευνητικής, διαλογικής και κριτικής διαδικασίας στην ομάδα-τάξη,η οποία μέσω της συστηματικής επεξεργασίας των αφηγήσεων που εμπεριέχονται σε έργα τέχνης αποβλέπει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικού στοχασμού, ενσυναίσθησης και

συνεργατικού διαλόγου, κοινωνικότητας και ανοχής στη διαφορετική γνώμη (D' Olimpio & Peterson, 2018˙ Γασπαράτου, 2014˙ Haynes, 2009) (δ) Τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» που συνιστά ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για το σχεδιασμό παρεμβάσεων βασισμένων στην τέχνη και την αξιοποίηση της αισθητική εμπειρίας με σκοπό την ενεργοποίηση της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μανθανόντων πάνω σε στερεοτυπικές παραδοχές (Κόκκος, 2011˙Kokkos, 2013).

1.1 Ο ρόλος της τέχνης στην εκπαίδευση– Μεθοδολογία εφαρμογής

Θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα από τα πεδία της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και της νευροφυσιολογίας τεκμηριώνουν τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας για τη γνωστική ανάπτυξη. Ταυτόχρονα, αναδεικνύουν τη σημασία χρήσης της τέχνης για μαθησιακούς σκοπούς και τη δυνατότητα που παρέχεται για ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού μέσω της συστηματικής αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας – μέθοδος ΜΜΑΕ. Συγκεκριμένα, η επαφή με έργα τέχνης, ιδιαίτερα με αυτά που εμπεριέχουν βαθύτερα και αντισυμβατικά νοήματα, όταν γίνεται με συστηματικό τρόπο, επιτρέπει τη συμβολικά πολύπλευρη επεξεργασία νοημάτων και συναισθηματικών καταστάσεων, ενδυναμώνει την κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας, την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικής έκφρασης (Κόκκος, 2017).

Ο εκπαιδευτικός ρόλος της τέχνης έχει αναδειχθεί ήδη από τον αρχαίο Έλληνα φιλόσοφο Αριστοτέλη και το έργο του *Ποιητική* όπου αποτύπωσε τις πνευματικές και συναισθηματικές διαστάσεις της εμπειρίας που βιώνουμε μέσα από την αρχαία τραγωδία. Σημαντικοί, επίσης, στοχαστές όπως ο Dewey (1933, 1934), η Greene (2000) και ο Καστοριάδης (2007) έχουν επισημάνει ότι η επαφή με έργα τέχνης αποκαλύπτει διαστάσεις πέρα από το δεδομένο, ανοίγοντας δρόμο σε εναλλακτικές προσεγγίσεις του κόσμου. Ειδικότερα, ο Dewey (1933/34), μιλώντας για τη μάθηση ως βιωματική διεργασία, έχει τονίσει ότι η τέχνη σχετίζεται με έναν αφαιρετικό τρόπο σκέψης ενώ ταυτόχρονα επιτρέπει τη σύνδεση με το νόημα της ζωής με ένα συνειδητό και συγκεκριμένο τρόπο. Από την άλλη, η Greene (2000) συνδέει τη φαντασία με τη δυνατότητα κριτικής επαναθεώρησης της πραγματικότητας δηλαδή ενός εναλλακτικού τρόπου σκέψης –την ανακάλυψη νέων οραμάτων και προοπτικών– και, μέσω αυτών, της εν δυνάμει ανανέωσης των συνθηκών της ζωής μας.

Η μέθοδος ΜΜΑΕ(Κόκκος 2011, 2017) βασίζεται στη συστηματική επεξεργασία σημαντικών έργων τέχνης και την αξιοποίηση των εναυσμάτων που προσφέρουν για το μετασχηματισμό δυσλειτουργικών αντιλήψεων μέσω της ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού και του στοχαστικού διαλόγου. Αποτελείται από έξι στάδια:

1. Στάδιο 1: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτικό στοχασμό επί στερεοτυπικών/ δυσλειτουργικών αντιλήψεων που αφορούν σε ένα θέμα.

2. Στάδιο 2: Έκφραση των απόψεων (με σκοπό τη νοηματοδότηση και ιεράρχησή τους από τον/την εκπαιδευτή/τρια).
3. Στάδιο 3: Διαμόρφωση κριτικών ερωτημάτων.
4. Στάδιο 4: Επιλογή έργων τέχνης.
5. Στάδιο 5: Επεξεργασία των έργων τέχνης (5α) και σύνδεσή τους με τα κριτικά ερωτήματα (5β).
6. Στάδιο 6: Επαναξιολόγηση των αρχικών παραδοχών (6α) και Προσδιορισμός Επόμενων βημάτων και διεργασιών (6β).

2. Περιγραφή της Εφαρμογής

Αποφασίστηκε, λοιπόν, να πραγματοποιηθεί με συστηματικό τρόπο μία παρέμβαση στην σχολική τάξη που θα είχε ως στόχο όχι απλά την οικοδόμηση νέας γνώσης αλλά την ενεργητική, συμμετοχική μάθηση με την αξιοποίηση του μαθησιακού δυναμικού της τέχνης και της μεθόδου ΜΜΑΕ. Σκοπός της η κριτική επεξεργασία και αναθεώρηση στερεοτυπικών-δυσλειτουργικών απόψεων των μαθητών/τριών για τα πρότυπα.

2.1 Στάδιο 1: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό (επί στερεοτυπικών/ δυσλειτουργικών αντιλήψεων)

Διαμέσου συζητήσεων γύρω από το θέμα της σημασίας και του ρόλου των προτύπων στο πλαίσιο της εφαρμογής της ετήσιας δράσης «Υγιείς Συνήθειες και Στάσεις» αλλά και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης, διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι, μαθητές της Γ' Γυμνασίου, σχολείου της πόλης μας, διατηρούσαν μία περιορισμένη αντίληψη του τρόπου επιλογής των προτύπων και της επίδρασής τους στη ζωή τους. Φάνηκε να ταυτίζονται άκριτα με πρόσωπα-πρότυπα λόγω της εξωτερικήςεμφάνισης και της προβολής τους και να μην συνειδητοποιούν τον εφήμερο χαρακτήρα τους.

2.2 Στάδιο 2: Έκφραση των Απόψεων (με σκοπό τηνοηματοδότηση και ιεράρχηση τους)

Κατά το δεύτερο στάδιο εφαρμογής της μεθόδου επιχειρήθηκε να ανιχνευθούν πιο συστηματικά οι απόψεις των μαθητών/τριών για το θέμα των προτύπων και να αναδειχθούν πιθανές δυσλειτουργικές διαστάσεις τους. Απώτερος στόχος αυτής της διαδικασίας είναι να προσδιοριστούν με περισσότερο συγκεκριμένο τρόπο και να ιεραρχηθούν τα αντικείμενα, δηλαδή οι απόψεις-υποθέματα, που θα τεθούν σε διεργασία κριτικής επαναθεώρησης και μετασχηματισμού ανάλογα με την ένταση και τη συχνότητα εμφάνισης, τη σημασία που έχουν για την εξέλιξη προς ένα περισσότερο ώριμο και σταδιακά αυτοδύναμο τρόπο σκέψης των μαθητών/τριών, το διαθέσιμο χρόνο και το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης με το οποίο θα συνδεθούν. Για το σκοπό αυτό, τέθηκε το ανοιχτό ερώτημα:

Τι σημαίνει για εσάς (τον καθένα ξεχωριστά) η λέξη πρότυπα;

Οι μαθητές/τριες κατέγραψαν γραπτά τις απόψεις τους γύρω από το θέμα. Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε ότι τα σημεία που χρήζουν μετασχηματισμού είναι τα ακόλουθα:

1. Τείνουν να ταυτίζονται με συγκεκριμένα πρόσωπα-πρότυπα κυρίως λόγω της εξωτερικής εμφάνισης και της προβολής τους από την κυρίαρχη βιομηχανία μόδας ως προτύπων επιτυχίας και ευτυχίας χωρίς να συνειδητοποιούν τον εφήμερο και περιοριστικό χαρακτήρα τους.
2. Δεν αντιλαμβάνονται τις συνέπειες που μπορεί να έχει η άκριτη υιοθέτηση προτύπων όπως διαμορφώνονται μέσα από τα ΜΜΕ- μέσα κοινωνικής δικτύωσης και το σύγχρονο τρόπο ζωής

Με βάση τα παραπάνω στερεοτυπικά-δυσλειτουργικά σημεία των απόψεων των μαθητών αποφασίστηκε να αποτελέσουν αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας «Η εξωτερική ομορφιά και η διαφοροποίησή της ανάλογα με τα κυρίαρχα πρότυπα» και «Ο ρόλος των ΜΜΕ και του σύγχρονου τρόπου ζωής στη διαμόρφωση αυτών των προτύπων» συνδυάζοντας τη διαδικασία αυτή με τη διδακτέα ύλη και τα εναύσματα που προσφέρονται σε αυτή. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε η Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από Μετάφραση (Ευριπίδη, *Ελένη*) καθώς το πρότυπο ομορφιάς αποτελεί εκεί ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο.

2.3 Στάδιο 3: Διαμόρφωση κριτικών ερωτημάτων

Για την ομαλή ενσωμάτωση των εναλλακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο του ωρολόγιου προγράμματος και την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος αλλά και της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών/τριών σε αυτές, κατά το τρίτο στάδιο της μεθόδου ΜΜΑΕ, αξιοποιήθηκαν δραστηριότητες του σχολικού βιβλίου και εμπλουτίστηκαν με σκοπό την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διαμόρφωση κριτικών ερωτημάτων ή/και την επιλογή έργων τέχνης. Ειδικότερα:

Συζητήθηκε το πρότυπο της ομορφιάς, συνδέθηκε με την ανάλυση της παρόδου και έγινε σύγκριση με άλλες αναφορές στην ομορφιά της Ελένης στον πρόλογο (στίχοι 271 και 296-303 αντιστοίχως). Από τη διδακτέα ύλη συνίσταται να σχολιαστεί το πρότυπο της ομορφιάς και πώς αντιμετωπίζεται σε αυτούς τους στίχους. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στο σχολικό βιβλίο (σ. 37):

«Η ιδέα ότι η ομορφιά είναι καταστροφική, είτε για εκείνον που την έχει είτε για τους άλλους, είναι πολύ διαδεδομένη. Ας εξετάσουμε πώς αντιμετωπίζει το θέμα της ομορφιάς της η Ελένη και αν επηρεάζει την τραγικότητά της».

Από το σχολιασμό και τη συζήτηση που ακολούθησε στην ολομέλεια της ομάδας-τάξης προέκυψαν κάποιοι πρώτοι προβληματισμοί από την πλευρά των μαθητών/τριών σχετικά με την εξωτερική ομορφιά ως σημαντικού στοιχείου κοινωνικής αποδοχής και ατομικής ευημερίας.

Στη συνέχεια αξιοποιήθηκε το παράλληλο κείμενο 7 του βιβλίου (σ. 37), δηλαδή Γ. Ρίτσος, *Η Ελένη* (απόσπασμα) και Α. Σ. Πούσκιν, *Η πριγκίπισσα και οι εφτά ιππότες*, παραμύθι (εικόνα 1):

Εικόνα 1: Παράλληλο Κείμενο 7

ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ ΚΕΙΜΕΝΟ 7

Η ΟΜΟΡΦΙΑ

Ω ναι, γελάω καμιά φορά, κι ακούω το γέλιο μου βραχνό ν' ανεβαίνει/ όχι απ' το στήθος πια, πολύ πιο κάτω, απ' τα πόδια· πιο κάτω, μες από τη γης. Και γελάω. Πως ήταν δίχως νόημα όλα, / δίχως σκοπό και διάρκεια και ουσία – πλούτη, πόλεμοι, δόξες και φθόνοι,/ κοσμήματα και η ίδια η ομορφιά μου.

Γ. Ρίτσος, *Η Ελένη* (απόσπασμα)

(Από το Γ. Ρίτσος, *Η Ελένη*, Κέδρος)

Γυναικεία μορφή από ταπισερί του 14ου αι.

– Καθρέφτη, καθρεφτάκι μου, για πες μου αλήθεια τώρα, ποια είναι η ομορφότερη μέσα σ' αυτή τη χώρα; [...]

– Δροσερή σαν τριαντάφυλλο είσαι όμορφη τσαρίνα, η μικρή όμως πριγκίπισσα είναι πιο όμορφη, πιο φίνα!

Στα λόγια αυτά, η τσαρίνα πρασίνισε από λύσσα και τα μάτια της έβγαλαν φλόγες μίσους.

Α. Σ. Πούσκιν, *Η πριγκίπισσα και οι εφτά ιππότες* (παραμύθι)

(Από το *Ο κόσμος των παραμυθιών*, τόμ. 3, Εκδοτικός Οργανισμός Χρ

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2342/Dramatiki-Poiisi-Evripidi-Eleni_G-Gymnasiou_html-empl/index_02_03.html

Έγινε νοηματική επεξεργασία των αποσπασμάτων σε συνδυασμό με τα ερωτήματα «*Ποιες ιδέες εκφράζονται για την ομορφιά; Σε ποιο βαθμό ισχύουν στις μέρες μας;*». Και ακολούθως πραγματοποιήθηκαν οι εξής δραστηριότητες:

- Αξιοποιήθηκε το γεγονός ότι δεν υπάρχουν ακριβείς περιγραφές της ομορφιάς της Ελένης και ζητήθηκε από τους μαθητές να περιγράψουν πώς τη φαντάζονται μέσα από συνειρμική καταγραφή
- Στη συνέχεια, προβλήθηκαν απεικονίσεις της ωραίας Ελένης σε εικαστικά έργα τέχνης διαφορετικών περιόδων ώστε να εντοπιστούν τα διαφορετικά πρότυπα ομορφιάς ανά εποχή
- Ακολούθησε συζήτηση μέσα από την οποία διαμορφώθηκαν τα κριτικά ερωτήματα που θα αξιοποιούνταν στη συνέχεια.

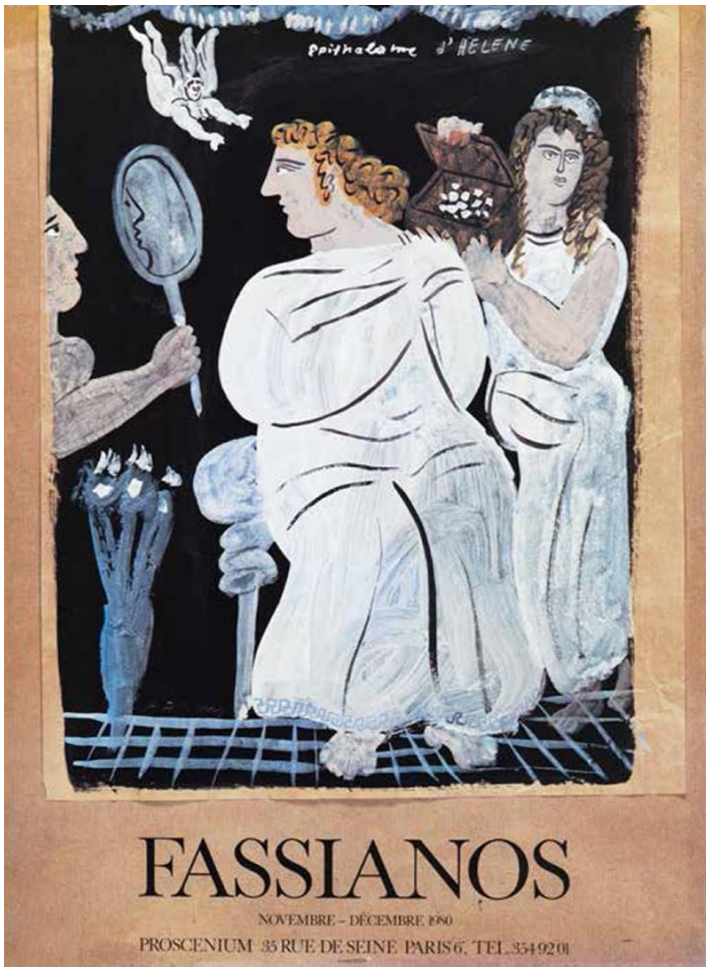
2.4 Στάδιο 4: Επιλογή έργων τέχνης και αντιστοίχιση με τα κριτικά ερωτήματα

Προκειμένου οι μαθητές/τριες να εισαχθούν ομαλά στην εφαρμογή της μεθόδου, την αξιοποίηση των νοημάτων έργων τέχνης και τη σύνδεσή τους με κριτικά ερωτήματα, επιλέχθηκε να αποτελέσει, αρχικά, αντικείμενο επεξεργασίας με την τεχνική visible thinkin go πίνακας του Α. Φασιανού, *Ελένη* (εικόνα 2). Ο πίνακας επιλέχθηκε λόγω της εντύπωσης που έκανε στους μαθητές/τριες κατά την προβολή των απεικονίσεων της ωραίας Ελένης σε εικαστικά έργα τέχνης διαφορετικών περιόδων και αποφασίστηκε να συνδεθεί με τα ακόλουθα κριτικά ερωτήματα:

- *Τι θεωρούμε όμορφο και γιατί;*
- *Υπάρχει ένα σταθερό πρότυπο ομορφιάς ή διαφοροποιείται ανά εποχή;*

τα οποία προέκυψαν από τους ίδιους τους μαθητές μέσα από τη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε κατά τις προηγούμενες δραστηριότητες και την προβολή του συγκεκριμένου έργου τέχνης.

Εικόνα 2: Ελένη, Αλέκος Φασιανός, 1980.Έκθεση στο Παρίσι



https://www.alekosfassianos.gr/project/proscenium-gallerie-paris-1980/

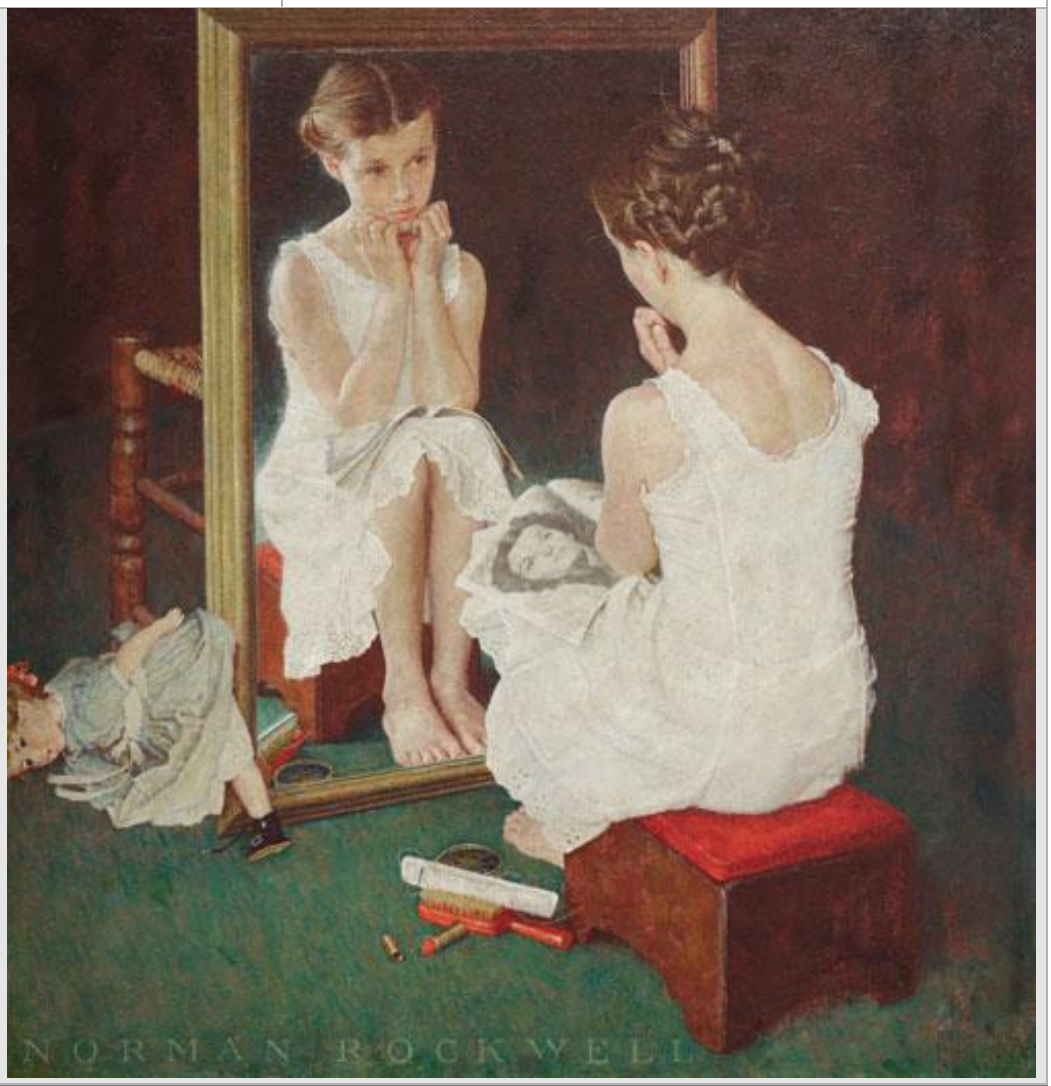
Για τη συνέχεια της εφαρμογής της μεθόδου ΜΜΑΕ επέλεξα ως έργα τέχνης με περιεχόμενο οικείο προς τα βιώματα των μαθητών/τριών αφενός, το εικαστικό έργο «Girlat Mirror» του Norman Rockwell (πίνακας 1) και αφετέρου, το λογοτεχνικό έργο «Όσο μπορείς» του Κ. Π. Καβάφη(πίνακας 2) το οποίο περιλαμβάνεται στο βιβλίο Ν. Λογοτεχνίας της Γ' Γυμνασίου. Λόγω του περιορισμένου χρόνου δεν ζητήθηκε η συνδρομή των μαθητών ως προς την επιλογή του εικαστικού έργου τέχνης. Στη συνέχεια πραγματοποίησα τη σύνδεση τους με τα κριτικά ερωτήματα που ακολουθούν, όπως φαίνεται στον πίνακα 3.

Α. *Τι είδους πρότυπα προβάλλονται από τα ΜΜΕ και τον σύγχρονο τρόπο ζωής;*

Πίνακας 1: Εικαστικό Έργο

Πίνακας 2: Λογοτεχνικό Έργο

Εικαστικό έργο	
Τίτλος	*"Girl at Mirror"* Cover illustration for The Saturday Evening Post, March 6
Ζωγράφος	Norman Rockwell
Χαρακτηριστικά	Λάδι σε καμβά 31½" x 29½
Έτος	1954
Πηγή	https://prints.nrm.org/detail/261027/rockwell-girl-at-the-mirror-1954
Μουσείο /Γκαλερί	From the permanent collection of Norman Rockwell Museum



Ποίημα	
Τίτλος πρωτοτύπου	«Όσο μπορείς»
Συγγραφέας	Κ.Π. ΚΑΒΑΦΗΣ
Έκδοση	[1913] *Ποιήματα*, τομ. Ι, Ίκαρος Διαθέσιμο στο Σχολ. Βιβλίο Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμν.

	http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2218/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_G-Gymnasiou_html-empl/index07_08.html
Όσο μπορείς **Κι αν δεν μπορείς να κάμεις την ζωή σου όπως την θέλεις,** **τούτο προσπάθησε τουλάχιστον** **όσο μπορείς: μην την εξευτελίζεις** **μες στην πολλή συνάφεια του κόσμου,** **μες στες πολλές κινήσεις κι ομιλίες.** **Μην την εξευτελίζεις πηαίνοντάς την,** **γυρίζοντας συχνά κι εκθέτοντάς την** **στων σχέσεων και των συναναστροφών** **την καθημερινήν ανοησία,** **ώσπου να γίνει σα μια ξένη φορτική.**	

Πίνακας 3: Αντιστοίχιση Έργων Τέχνης και Κριτικών Ερωτημάτων

Προτεινόμενα Έργα Τέχνης		**Προτεινόμενα κριτικά ερωτήματα**	
		Α.	**Β.**
1.	***Girl at Mirror*, Norman Rockwell, 1954**	X	X
2.	***Όσο μπορείς*, Κ.Π.Καβάφης, 1905, 1913**	X	X

2.5 Στάδιο 5: Επεξεργασία των έργων τέχνης (5α) και σύνδεσή τους με τα κριτικά ερωτήματα (5β)

Ξεκινώντας την επεξεργασία των έργων τέχνης πρότεινα και οι μαθητές/τριες συμφώνησαν να παρατηρήσουμε συστηματικά τον πίνακα του Α. Φασιανού, *Ελένη* και να τον επεξεργαστούμε με την εφαρμογή της τεχνικής Visible Thinking και πιο συγκεκριμένα τη ρουτίνα σκέψης «see-think-wonder» (βλέπω-σκέφτομαι-αναρωτιέμαι) σε συνδυασμό με τη ρουτίνα «what makes you say that?» (τι σε κάνει να το λες αυτό;) (Για περισσότερα βλ. στο http://www.visiblethinkingpz.org/) για να αντλήσουμε νοήματα από το έργο.

Πρόκειται για μία ευέλικτη τεχνική που περιλαμβάνει μία σειρά μαιευτικών ερωτήσεων όπως:

- *Τι βλέπεις;*
- *Τι συμβαίνει;*
- *Τι παρατηρείς που σε κάνει να το λες αυτό;*

- *Τι σε κάνει να αναρωτιέσαι;*
- *Ποιους προβληματισμούς σου προκαλεί;*

Στη συνέχεια τέθηκαν προς συζήτηση στην ολομέλεια τα κριτικά ερωτήματα που είχαν προκύψει από τους μαθητές/τριες:

- *Τι θεωρούμε όμορφο;*
- *Υπάρχει ένα σταθερό πρότυπο ομορφιάς ή διαφοροποιείται ανά εποχή;*

με σκοπό τη σύνδεσή τους με νοήματα του έργου που αναδείχθηκαν με τη βοήθεια της τεχνικής *Visible Thinking*.

Μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας του έργου τέχνης, οι μαθητές ανέλαβαν σε ομάδες να αναζητήσουν, να προετοιμάσουν και να παρουσιάσουν, στην επόμενη συνάντησή μας, την εξέλιξη των προτύπων εξωτερική εμφάνισης και ομορφιάς όπως προβάλλονται μέχρι σήμερα από τα ΜΜΕ (διαφήμιση, μόδα) και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Την παρουσίαση των μαθητών ακολούθησε αναστοχασμός στην ολομέλεια. Κάποιες ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις που εκφράστηκαν από τους μαθητές/τριεςστο πλαίσιο της εφαρμογής των δραστηριοτήτων που περιγράφηκαν προηγουμένως είναι:

- *«Το ατελείωτο 'κυνήγι' της εξωτερικής εικόνας και η ματαιότητά του».*
- *«Αυτό που θεωρούμε όμορφο επηρεάζεται και από τα κυρίαρχα πρότυπα όπως προβάλλονται από τη βιομηχανία της μόδας».*
- *«Στη γυναίκα η ομορφιά ταυτίζεται με τη θηλυκότητα».*
- *«Υπάρχει και η εσωτερική ομορφιά».*
- *«Η εξωτερική ομορφιά δεν συνεπάγεται απαραίτητα επιτυχία και ευτυχία».*
- *«Είναι σημαντικό να φροντίζουμε και τον εσωτερικό μας κόσμο».*
- *«Είναι σημαντικό να αγαπάμε και να φροντίζουμε το σώμα μας ανεξάρτητα αν είναι κάποιος άντρας ή γυναίκα».*
- *«Κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός».*

Την επόμενη διδακτική ώρα παρουσιάστηκε στην τάξη το εικαστικό έργο «Girlat Mirror» του Norman Rockwell και συντόνισα μία διαλογική διεργασία που σκοπό είχε τη συστηματική παρατήρηση του έργου από τους μαθητές/τριες σύμφωνα με την αναλυτική μέθοδο του D. Perkins (1994) που οργανώνεται με βάση τις ακόλουθες 4 φάσεις:

- Α. Δίνεται χρόνος για παρατήρηση
- Β. Ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση
- Γ. Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση
- Δ. Ανασκόπηση της διεργασίας

και την αξιοποίηση συγκεκριμένων ερωτημάτων που προτείνονται για καθεμία από αυτές (Μέγα, 2011).

Αφού ολοκληρώθηκε η επεξεργασία του έργου τέχνης πραγματοποιήθηκε σύνδεση των νοημάτων που προέκυψαν από τη συστηματική παρατήρησή του με τα

εξής κριτικά ερωτήματα που προέκυψαν, σε προηγούμενο στάδιο, με τη βοήθεια των μαθητών/τριών:

- *Τι είδους πρότυπα προβάλλονται από τα ΜΜΕ και τον σύγχρονο τρόπο ζωής;*
- *Πώς μας επηρεάζουν;*

Αντίστοιχα, πραγματοποιήθηκε και η επεξεργασία του λογοτεχνικού έργου με τη διαφορά ότι για τη συστηματική παρατήρησή του αξιοποιήθηκε η τεχνική ανάλυσης λογοτεχνικών έργων από την Αντιγόνη Βλαβιανού (ARTIT, 2012) ως εξής:

- Ερωτήσεις παρατήρησης (πρώτες εντυπώσεις – θέμα, πλοκή, χώρος, χρόνος, στοιχεία εντυπωσιασμού).
- Β. Αναλυτικές ερωτήσεις (οργάνωση της σκέψης).
- Γ. Δημιουργικές ερωτήσεις (γόνιμη σκέψη).

2.6 Στάδιο 6: Επαναξιολόγηση των αρχικών παραδοχών (6α) και Προσδιορισμός Επόμενων βημάτων και διεργασιών (6β)

Στο έκτο στάδιο οι μαθητές απάντησαν ατομικά και εκ νέου στο ερώτημα που τέθηκε στο 2ο στάδιο της μεθόδου:

- *Τι σημαίνει για εσάς η λέξη πρότυπα;*

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε σε ομάδες σύνθεση των απόψεων που εκφράστηκαν στα ατομικά κείμενα και συζήτηση στην ολομέλεια. Όπως διαφάνηκε από τις ιδέες που προέκυψαν υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις εμπλουτισμού των αρχικών απόψεων και μετατοπίσεων προς περισσότερο ολιστικές και κριτικά αναστοχαστικές προσεγγίσεις των υποθεμάτων που αποτέλεσαν αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας. Εκφράστηκαν πολύ θετικά για την αξιοποίηση της τέχνης στη μαθησιακή διεργασία.

Δεδομένης της δυναμικής που εμπεριέχει η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου ως προς την προώθηση μιας διεργασίας αναγνώρισης, κριτικής επεξεργασίας και μετασχηματισμού προβληματικών απόψεων, η οποία μπορεί να συνεχιστεί και να οδηγήσει σε ευρύτερους μετασχηματισμούς, στο τελευταίο στάδιο της εφαρμογής συναποφασίστηκε με τους μαθητές/τριες μία σειρά από επόμενα βήματα και συνεργασίες:

α) Δημιουργία εικαστικού έργου από μαθήτρια του τμήματος σε συνεργασία με τους υπόλοιπους μαθητές/τριες της τάξης που θα έχει ως θέμα έμπνευσης τα πρότυπα και ότι συζητήσαμε.

β) Συνεργασία με συνάδελφο από το μάθημα της ΚΠΑ και το Εργαστήριο Δεξιοτήτων όπου οι μαθητές επεξεργάστηκαν κι εκεί το θέμα των προτύπων από διαφορετική οπτική και στη συνέχεια.

γ) Δημιουργία υλικού που θα παρουσιαστεί στο πλαίσιο εκδήλωσης του σχολείου για το θέμα των έμφυλων προτύπων και στερεοτύπων καθώς και των προεκτάσεών τους σε διάφορους κοινωνικούς και επαγγελματικούς χώρους.

3. Συμπεράσματα

Στο παρόν κείμενο επιχειρήθηκε η παρουσίαση μίας εφαρμογής κριτικής επεξεργασίας και εν δυνάμει μετασχηματισμού στερεοτυπικών-δυσλειτουργικών απόψεων μαθητών/τριών της Γ' Τάξης Γυμνασίου, δημόσιου σχολείου της πόλης μας, για τα πρότυπα σε συνδυασμό με την αξιοποίηση της τέχνης και της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» (Κόκκος, 2011, 2017). Βασικό θέμα που τέθηκε σε διεργασία κριτικού στοχασμού αποτέλεσε «Το πρότυπο της ομορφιάς και ο ρόλος των ΜΜΕ και του σύγχρονου τρόπου ζωής» καθώς διαφάνηκε ότι οι μαθητές διατηρούσαν γύρω από αυτό δυσλειτουργικές απόψεις που σχετίζονταν με το ζήτημα της άκριτης ταύτισης με πρόσωπα που αντιπροσωπεύουν τέτοιου είδους πρότυπα και ελλιπή αναγνώριση της συμβολής των ΜΜΕ και του σύγχρονου τρόπου ζωής στην προβολή και επιβολή τους ως προτύπων επιτυχίας και ευτυχίας.

Η ενσωμάτωση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία επιλέχθηκε εξαιτίας της δυνατότητας που παρέχει, ιδιαίτερα όταν αξιοποιεί σημαντικά έργα με κατάλληλα ερεθίσματα, να αναπτύσσεται η κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών/τριών πάνω σε ζητήματα της κοινωνικής πραγματικότητας που, υπό άλλες συνθήκες, είναι πιο δύσκολο να προσεγγιστούν. Όπως αναπτύχθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσης, η μαθησιακή αξία της αισθητικής εμπειρίας προς την κατεύθυνση της ανάδειξης εναλλακτικών οπτικών και εμπλουτισμού του τρόπου νοηματοδότησης της εμπειρίας έχει τονιστεί από πολλούς στοχαστές και παιδαγωγούς. Εξαιτίας, μάλιστα, της σημασίας που έχουν τα πρότυπα για τηνομαλή κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των εφήβων και τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας μπορεί να συμβάλει ώστε να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, τη δημιουργική σκέψη, την κοινωνική ευαισθησία και να ενισχύονται ως προς την υιοθέτηση ενός όλο και περισσότερο αυτοδύναμου τρόπου σκέψης καθώς και υγιών προτύπων ζωής.

Ειδικότερα μέσα από την παρατήρηση της μαθησιακής διεργασίας, τη στάση των μαθητών κατά την εφαρμογή της παρέμβασης αλλά και τις απόψεις που εξέφρασαν στα τελικά κείμενά τους διαφάνηκε η θετική ανταπόκριση των μαθητών/τριών στην αξιοποίηση της τέχνης με συστηματικό τρόπο, η εμπλοκή τους σε ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, η συνεργασία, η ανάπτυξη της δημιουργικής αναλυτικής και συνθετικής αλλά και κριτικής σκέψης για κοινωνικά θέματα, η αμφισβήτηση παγιωμένων απόψεων και ιδεών, η απόκτηση αυτοπεποίθησης ως προς την έκφραση τους στο πλαίσιο της ομάδας-τάξης, η αξιοποίηση εναλλακτικών οπτικών και ο εμπλουτισμός των αρχικών τους θέσεων.

Στη συνέχεια, παρουσιάζω ενδεικτικά αποσπάσματα από τα τελικά κείμενα των μαθητών/τριών:

Στην εποχή μας υπάρχουν ανάλογες συμπεριφορές που εμφανίζονται στην κοινωνία, καθώς πολλοί άνθρωποι εστιάζουν αποκλειστικά στην εμφάνιση/εικόνα ενός ατόμου ενώ παράλληλα παραμελούν την προσωπικότητά τους και τα ιδανικά-αξίες τους. Ένα τρανταχτό παράδειγμα

είναι ο σημερινός κόσμος της τηλεόρασης και των μέσω κοινωνικής δικτύωσης, που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο σκέψης του μέσου ανθρώπου που παρακολουθεί και τον ωθούν σε ένα κόσμο που η εμφάνιση είναι αυτό που προβάλλεται και μετράει, μη γνωρίζοντας και αγνοώντας τον χαρακτήρα των προσώπων που προβάλλονται. (μαθητής Γ' Γυμνασίου)

Στις μέρες μας θα μπορούσαμε να παραδεχτούμε πώς κατά κάποιο τρόπο βασιζόμαστε στα φαινόμενα. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης προσπαθούν να κάνουν 'πλύση εγκεφάλου' στους ανθρώπους προβάλλοντας τέλεια και αψεγάδιαστα πρότυπα, κάνοντάς τους να πιστεύουν πως έτσι είναι τα πράγματα στ' αλήθεια. Συνεπώς η προσκόλληση σε αυτούς τους ιδανικούς 'χαρακτήρες' που παρουσιάζονται στερεί τη δυνατότητα της κριτικής σκέψης και του διαχωρισμού ανάμεσα στο όνομα και το σώμα, την αλήθεια και την πλάνη. (μαθήτρια Γ' Γυμνασίου)

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι, παρόλο που δεν μπορούμε να μιλήσουμε για μετασχηματισμό, διαφαίνεται, συνολικά, η ανάπτυξη μίας προβληματίζουσας και πιο κριτικά αναστοχαστικής προσέγγισης του προς επεξεργασία κοινωνικού θέματος από το σύνολο της σχολικής τάξης, καθώς και μία μετατόπιση των μαθητών/τριών από τις αρχικές απόψεις τους προς περιεκτικότερες και πιο ολιστικές κατανοήσεις, στοιχεία που είναι εμφανή από το σύνολο της εφαρμογής αλλά και τα τελικά κείμενα των μαθητών/τριών.

Βιβλιογραφία

ARTiT (2012). Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT. Διαθέσιμο στο www.artit.eu

Γασπαράτου, Ρ. (2014). Φιλοσοφική Πρακτική. Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα, Πανεπιστήμιο Πάτρας.

Dewey, J. (1933). *How we Think.*Chicago: Regnery.

Dewey, J. (1934). *Art as Experience.*New York: Minton, Balch.

Dewey, J. (1944).*Experience and Education.* New York: The Macmillan Company.

Dewey, J. (1969). *Interest and Effort in Education.* Bath – G. B.: Cedric Chivers Ltd.

D'Olimpio, L. & Peterson, A. (2018). The ethics of narrative art: Philosophy in schools, compassion and learning from stories. *Journal of Philosophy in Schools 5*(1), 92-110.

Freire, P. &Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση* (Μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης).Αθήνα: Μεταίχμιο.

Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Haynes, J. (2009). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Herbert, M. (1992). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας* (Επιμ. Α. Καλαντζή-Αζίζι). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

http://www.visiblethinkingpz.org/

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2342/Dramatiki-Poiisi-Evripidi-Eleni_G-Gymnasiou_html-empl/index_02_03.html

https://www.alekosfassianos.gr/project/proscenium-gallerie-paris-1980/
https://prints.nrm.org/detail/261027/rockwell-girl-at-the-mirror-1954
http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2218/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_G-Gymnasiou_html-empl/index07_08.html

Illeris, Kn. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της Μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση* (Μτφρ. Ευφρ. Κωσταρά). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καστοριάδης, Κ. (2007). *Παράθυρο στο Χάος*. Αθήνα: Ύψιλον.

Kegan, R. (1982). *The Evolving Self.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Kegan, R. (1994). *In Over Our Heads.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Kegan, R. (2007). Ποιο «σχήμα» μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Στο J. Mezirow & Συν. (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 73-105). (Επιμ. Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο (για την ελληνική γλώσσα).

Kegan, R. (2009). Ποιο «σχήμα» μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Στο Kn. Illeris (Επιμ.). *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης: 16 θεωρίες μάθησης… με τα λόγια των δημιουργών τους* (σσ. 55-79). (Επ. Επιμ. Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα Κρίσιμο Ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης& Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές* (σσ. 65-93) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η Διαμόρφωση μιας Μεθόδου. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ. 21-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kokkos, A. (2013). Transforming learning through art. *Elm, 4.* Available at https://elmmagazine.eu/articles/transforming-learning-through-art/

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Lipman, M. (1974). *HarryStottlemeier'sDiscovery*. UpperMontclair.

Lipman, M. (1993). *Thinking, Children and Education*. Duboque, IA: Kendal/ Hunt.

Μέγα, Γ. (2011). Η Τέχνη στο Σχολικό Σύστημα ως Στοχαστική Διεργασία. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ. 71-120). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers Transformative Learning. In Mezirow, Jack & Associates, *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning* (p. 1-20). San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. Στο P. Cranton (Ed.), *Transformative Learning in Action: Insights from practice*. New Directions for Adult and Continuing Education, *74*, 5-12. https://doi.org/10.1002/ace.7401

Mezirow, J. (2003). Transformative learning as Discourse. *Journal of Transformative Education, 1*(1), 58-63.http://dx.doi.org/10.1177/1541344603252172

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του Μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow και συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles, California: The Getty Education Institute for the Arts.

Vygotky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological proceses*. Cambridge: Harvard University Press.

Διαπραγματεύσεις υλικού πολιτισμού. Ο συμβολισμός του τοπικού γυναικείου ενδύματος της Θράκης μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε μουσεία

Παπαχατζίδου Σταυρούλα
Εκπαιδευτικός
stavrina.papa@gmail.com
Καπετανίδου Δέσποινα
Ιστορικός τελειόφοιτος τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας
despoinakape@gmail.com

Περίληψη
Ο υλικός πολιτισμός σχετίζεται με το υλικό αλλά και το άυλο και εμπεριέχεται στα μουσεία, την πολιτισμική κληρονομιά, τη σύγχρονη τέχνη, το τοπίο, την κατανάλωση, την τροφή και το ένδυμα. Τα μουσεία είναι ζωντανοί οργανισμοί και καλούνται να επαναπροσδιορίζουν τους ρόλους και τους στόχους τους σε μία κοινωνία, η οποία συνεχώς μεταβάλλεται, να καλλιεργούν τις σχέσεις των επισκεπτών με τις παλιότερες γενιές και πολιτισμούς, να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και τον διάλογο του κοινού με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον και να αναπτύσσουν καινούριες πρακτικές προσέγγισης των πολιτών. Με αφορμή τους χώρους λαογραφικών-εθνογραφικών μουσείων, όπου εκτίθενται τα τοπικά ενδύματα, η παρούσα εργασία προσεγγίζει σημειολογικά τα γυναικεία ενδύματα της Θράκης και εξετάζει τον αντικατοπτρισμό της θέσης της γυναίκας οικογενειακά, οικονομικά και κοινωνικά στη θρακιώτικη παραδοσιακή κοινωνία. Η ενδυμασία είναι μία μη λεκτική γλώσσα και στην εργασία επιχειρείται η αποκωδικοποίηση αυτής της γλώσσας μέσα από την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτωνσε μουσεία.

Λέξεις-κλειδιά: υλικός πολιτισμός, μουσεία, ενδύματα, εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Abstract
Material culture is related to the material as well as the intangibleand contained in museums, cultural heritage, contemporary art, landscape, consumption, food and clothing. Museums are living organismsand are called upon to redefine their roles and goals in a society, which is constantly changing, to cultivate visitors' relationships with older generations and cultures, to encourage public participation and dialogue with the past, present and future and to develop new practices of approaching citizens. On the occasion of the spaces of folklore-ethnographic museums, where local clothes are exhibited, the present work semantically approaches the women's clothes of Thrace and examines the reflection of the position of women in the family, economically and socially in the Thracian traditional society.Clothing is a non-verbal language and at

work attempts are made to decode this language through the implementation of educational programs and activitiesin museums.

Keywords: material culture, museums, clothes, implementation of educational activities

1. Θεωρητικές αναφορές για το τοπικό γυναικείο ένδυμα

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 ο γνωστός ανθρωπολόγος Appadurai ενδιαφέρθηκε για τη σημασία των αντικειμένων, την κίνησή τους μέσα στον χωροχρόνο και την ανάδειξη της «κοινωνικής ζωής» των αντικειμένων (Appadurai, 1999, 407). Κάθε αντικείμενο, εξάλλου, αποτελεί κομμάτι ενός συνόλου και αναπόφευκτα δημιουργεί σχέσεις με άλλα αντικείμενα, τα οποία επηρεάζουν τη σημασία του. Τα αντικείμενα συνδέονται με τη συλλογική μνήμη, τη συγκροτούν ή τη διατηρούν, έχουν ζωή, αποτελούν ένα είδος επικοινωνίας, καλύπτουν βασικές ανάγκες του ανθρώπου και ταυτόχρονα λειτουργούν σε κοινωνικό και συμβολικό επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη ενός τοπικού ενδύματος φανερώνει τον τρόπο με τον οποίο τα αντικείμενα αποκτούν συμβολικές έννοιες και σχετίζονται με την κοινωνική θέση, την οικονομική κατάσταση, τις πολιτικές επιλογές και το κοινωνικό φύλο (Παπαδάκη-Παπανικολάου, 2013). Η έρευνα του υλικού πολιτισμού τονίζει τη σχέση των υλικών αντικειμένων με τους χρήστες τους, κατά τον ίδιο τρόπο και η έρευνα του ενδύματος προσεγγίζεται μέσα από ιστορικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς, ψυχολογικούς και γεωγραφικούς παράγοντες, χωρίς να παραβλέπει τις ισχύουσες αισθητικές αντιλήψεις και θρησκευτικές δοξασίες (Βρέλλη, 2003, 19-39).

Η μελέτη της υλικότητας των ενδυμάτων και η αποκωδικοποίηση και ερμηνευτική τους προσέγγιση απαιτούν πολυεπίπεδη ανάγνωση (Μαχά, 2015, 59-60). Η Θράκη είναι μία περιοχή, η οποία χαρακτηρίζεται από ένα τεράστιο εύρος που αφορούν στις τοπικές ενδυμασίες και τεχνοτροπίες ύφανσης, οι οποίες κάλυπταν βασικέςανάγκες ένδυσης, ταυτόχρονα, όμως, αποτελούσαν για πολλά χρόνια βασικό τρόπο επικοινωνίας των ανθρώπων και μέσα από αυτές διέκρινε κάποιος την οικονομική και οικογενειακή κατάσταση, την κοινωνική τάξη, το θρήσκευμα, την ηλικία.

Εικόνα 1: Γυναικείες τοπικές ενδυμασίες Πραγγίου (προσωπικό αρχείο της συγγραφέα)

2. Σημειολογικές προσεγγίσεις

Το ένδυμα, η μόδα και ο στολισμός του σώματος βοηθούν στη διαφοροποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας, η οποία μετασχηματίζεται συνεχώς. Οι πολιτισμικοί κώδικες όπως η γλώσσα, η θρησκεία, οι παραδόσεις, οι τελετουργίες, παρουσιάζουν ομοιότητες αλλά και ετερότητες (Κράββα, 2019, 113). Ο πολιτισμός ενός λαού είναι συνυφασμένος με τις σωματικές κινήσεις και αντικατοπτρίζει τις αξίες μιας κοινωνικής ομάδας. Το τοπικό ένδυμα δεν είναι μόνο υλικό τεχνούργημα αλλά πολιτιστικό αγαθό με κοινωνικοπολιτιστική διάσταση. Είναι τρόπος έκφρασης, αντανάκλαση της πολιτισμικής κληρονομιάς ενός τόπου και αποτελεί μία γλώσσα επικοινωνίας καθώς το ένδυμα, η υφή του, το χρώμα του, το σχήμα του δίνουν πληροφορίες για το φύλο του χρήστη, την ηλικία του, την κοινωνική του τάξη, τη θρησκεία του (Πετρίδου, 2012, 360-361˙ Μπάδα, 1992, 181-199). Η ενδυμασία ενώνει πολιτισμικά μία ομάδα ανθρώπων και ταυτόχρονα διαφοροποιείται από άλλες. Ο ρόλος των ενδυμάτων είναι πολλαπλός και ποικίλει: προστατεύει το σώμα από τις φυσικές και πνευματικές δυνάμεις, διακοσμεί το σώμα και αποκρύπτει σημεία του σώματος ως ένδειξη σεμνότητας.

Η Θράκη διαθέτει μία πλούσια λαϊκή παράδοση και μία από τις κυριότερες εκφράσεις της αναμφίβολα είναι η τοπική ενδυμασία. Οι ενδυμασίες παρουσιάζουν διαφορές ακόμη και σε ίδιες περιοχές και αυτό γιατί μέσα στα χρόνια αφέθηκαν στην επίδραση της ιστορίας, του περιβάλλοντος, των ηθών και εθίμων. Ακόμη, φανερώνει ένα σύμπλεγμα ανθρώπινης ζωής και αποτελεί προέκταση του ανθρώπινου σώματος και συνάμα βασικό εργαλείο κατανόησης της κοινωνίας. Μέσα από τα τοπικά ρούχα μπορεί κανείς να αντιληφθεί την ιστορία του τόπου και τις συνήθειές του, τις αξίες της κοινωνίας, την προσωπικότητα του ανθρώπου και την ψυχική του διάθεση (Παπαντωνίου, 1981).Οι τοπικές ενδυμασίες της Θράκης χαρακτηρίζονται από πολυμορφία ενδυματολογικών σχημάτων και μεταδίδουν πολλαπλά νοήματα για τον υλικό πολιτισμό της περιοχής. Η γυναικεία ενδυμασία της Θράκης εκφράζει την ψυχή της γυναίκας νοικοκυράς και παρουσιάζει έντονες διαφοροποιήσεις. (Χατζημιχάλη, 1983, 14).

Το φουστάνι ή φστάνι από την ενδυματολογική ομάδα του Ζαλουφιού ή της Μακράς Γέφυρας αποτελεί αξιοσημείωτο παράδειγμα των κοινωνικών σταδίων μίας γυναίκας, καθώς μέσα από τη χρήση διαφορετικών διακοσμητικών σχεδίων συμβολίζει τη μετάβαση από τη μία φυσική ηλικία στην άλλη. Τα ελεύθερα κορίτσια φορούσαν ρούχα με έντονα χρώματα, πλούσιο κέντημα και κορδέλες με πούλιες. Όταν μία ελεύθερη κοπέλα αρραβωνιαζόταν, τότε φορούσε φουστάνι σε κόκκινο χρώμα και στον ποδόγυρο υπήρχαν διακοσμητικά μοτίβα πελιστέρε, ενώ οι αρραβωνιασμένες γυναίκες πλούσιων οικογενειών φορούσαν φουστάνι σε βυσσινί χρώμα. Όταν παντρεύονταν και αποκτούσαν παιδί, επανέρχονταν στο μαύρο χρώμα και τα διακοσμητικά μοτίβα από την ηλικία των πενήντα χρόνων και μετά γίνονταν

πιο λίγα, πράγμα το οποίο συμβόλιζε το τέλος της αναπαραγωγικής φάσης της γυναίκας (Μελίδου-Κεφαλά, 1989, 67-95, Παπαχατζίδου, 2020, 118-124).

Εξίσου σημαντική ως προς τους συμβολισμούς είναι και η γυναικεία ποδιά, η οποία παρουσιάζει τεράστια ποικιλία ως προς τα σχέδια, τα χρώματα, το σχήμα και το υλικό. Στις ποδιές παρατηρείται πλήθος κεντημένων σταυρών, φεγγαριών και φιδιών και αποδεικνύουν τον προστατευτικό και φυλακτικό τους ρόλο (Ρωμαίου-Καρασταμάτη, 1975, 198-199). Χαρακτηριστικά η ζαλουφιώτικη ποδιά ήταν στενή, ολόμακρη με κρόσια που συχνά έφταναν ως τους αστραγάλους. Συχνό διακοσμητικό μοτίβο ήταν και τα περιστέρια, τα οποία είχαν συμβολικό περιεχόμενο και μάλιστα η παρουσία της κυοφορούσας περιστέρας στη νυφική τσούκνα αποτελούσε σύμβολο συζυγικής αγάπης και ομόνοιας. Τα περισσότερα διακοσμητικά θέματα των ενδυμασιών σχετίζονται με τον γάμο. Συχνά συναντούμε τις πέρδικες και τα μήλα, ενώ δε λείπουν και τα ευθύγραμμα ή κυματιστά γεωμετρικά σχήματα (Φιλιππίδη, 1975, 501-504˙ Γιαννακίδου, 1985, 39-56). Ο κεφαλόδεσμος ήταν σεμνός για τις ηλικιωμένες γυναίκες,αλλά ο κεφαλόδεσμος των ελεύθερων κοριτσιών ήταν με πολλά λουλούδια. Επιπλέον, τα χρώματα της μαντήλας διέφεραν από ηλικία σε ηλικία: κόκκινη μαντήλα για τις νύφες, βυσσινί για τις παντρεμένες και καφέ ή μαύρο για τις ηλικιωμένες (Παπαχατζίδου, 2020, 123) .

Εικόνα 2: Γυναικεία τοπική ενδυμασία Πραγγίου(προσωπικό αρχείο της συγγραφέα)

3. Τα παιδιά συναντούν ένα εθνογραφικό-λαογραφικό μουσείο

Ο επιστημονικός κλάδος της μουσειοπαιδαγωγικής έχει επικεντρώσει τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον του στα μουσεία ως περιβάλλοντα, τα οποία δημιουργούν μαθησιακές εμπειρίες. Η μουσειοπαιδαγωγική εξετάζει «τις παιδαγωγικές και μουσειολογικές αρχές και τους όρους που διέπουν την πολιτιστική και εκπαιδευτική

πολιτική των μουσείων και καθορίζουν το πλαίσιο για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αποσκοπούν στο να καλλιεργούνται τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες, ανεξάρτητα από προέλευση, ικανότητες και ηλικία, δεξιότητες για πολύπλευρη δημιουργική αξιοποίηση του υλικού πολιτισμού γενικά και των μουσείων ειδικότερα» (Νάκου, 2001, 183). Η επιστήμη της μουσειοπαιδαγωγικής έχει εφαρμόσει μεγάλη ποικιλία διαφορετικών μεθόδων, οι οποίες περιλαμβάνουν την προφορική έκφραση, τη γραφή, τη μουσική, τον χορό, τον πειραματισμό, την έρευνα, τον αναστοχασμό, τη μίμηση, τη δημιουργία συνειρμών και διασυνδέσεων, τη σύγκριση, την ερμηνεία και την έκφραση κρίσεων.

Τα παιδιά κατά την επίσκεψή τους σε μουσειακούς χώρους επιτυγχάνουν τη βιωματική προσέγγιση μέσα από την επαφή τους με τα αντικείμενα-εκθέματα και μέσα από πρακτικές δραστηριότητες. Αλληλεπιδρούν με τα εκθέματα, συνδιαλέγονται με αυτά, παρατηρούν, καταγράφουν, συγκρίνουν αναζητούν, συμπεραίνουν και αξιολογούν (Κοντογιάννη, 1996˙ Δάλκος, 2001). Συγκεκριμένα, τα εθνογραφικά - λαογραφικά μουσεία εκφράζουν τον τρόπο που οι κοινωνίες κατανοούν το παρελθόν τους και αυτοκαθορίζονται στο παρόν. Η γνωριμία της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας, η επαφή με το πολιτισμικό παρελθόν, η ανάπτυξη πνευματικών ή και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων του επισκέπτη αποτελούν βασικούς στόχους των μουσείων (Κάσσαρης-Καλούρη, 1998).

4. Υλοποιώντας ένα πρόγραμμα ελεύθερου χρόνου σε μουσείο

Ο όρος *εκπαιδευτικά προγράμματα* χρησιμοποιείται στην ελληνική πραγματικότητα για να περιγράψει οργανωμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες που έχουν ως στόχο συγκεκριμένες ομάδες κοινού κατά τη διάρκεια των οποίων πραγματοποιείται επεξεργασία επιλεγμένων μουσειακών αντικειμένων και εκθεσιακών θεματικών με συγκεκριμένες μεθόδους και μορφές εργασίας και επικοινωνίας. Ο σχεδιασμός τους απαιτεί συχνά την παραγωγή εποπτικού υλικού, όπως κατόψεις, φωτογραφίες, σχέδια, σκίτσα, το οποίο συμπληρώνει το ερμηνευτικό υλικό της έκθεσης και άλλου συνοδευτικού εκπαιδευτικού υλικού, όπως φύλλα/υλικό δραστηριοτήτων, ώστε να διευκολυνθεί η διανοητική και συναισθηματική προσέγγιση του μουσειακού χώρου από τις εκάστοτε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, αλλά και να μπορέσουν να εφαρμοστούν συγκεκριμένες μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι, όπως π.χ. η εξερεύνηση. Οι εκπαιδευτικές αυτές δραστηριότητες διεξάγονται από το ειδικευμένο προσωπικό των μουσείων, εμψυχωτές ή/και μουσειοπαιδαγωγούς. Διαφοροποιούνται από τις απλές ξεναγήσεις, καθώς αναπτύσσονται σε διαφορετικά στάδια και αξιοποιούν περισσότερες μεθόδους προσέγγισης (Νικονάνου, 2010).

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός οφείλει να επιδιώκει την ενεργητική στάση των παιδιών κατά τη διάρκεια του προγράμματος, την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και κριτικής σκέψης, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, την απόκτηση γνώσεων, τη συμμετοχή των αισθήσεων, την ψυχαγωγία και την προσωπική δημιουργική έκφραση. Κεντρικός άξονας της όλης εκπαιδευτικής

διαδικασίας είναι η αξιοποίηση των μουσειακών αντικειμένων και του μουσειακού χώρου. Κυρίαρχος στόχος είναι οι συμμετέχοντες να αποκτήσουν μια θετικά αξιομνημόνευτη εμπειρία από τον μουσειακό χώρο. Οι δραστηριότητες είναι συλλογικές, βιωματικές, ευνοούν την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, το λόγο και συνδέουν το πρόγραμμα με την καθημερινή πρακτική και το σχολείο με την τοπική κοινότητα.

Τίτλος προγράμματος ελεύθερου χρόνου: «Εξερευνώντας τα παλιά ρούχα των γυναικών της Θράκης»
Ηλικία παιδιών: α', β', γ' τάξη δημοτικού
Αριθμός παιδιών: έως 20
Διάρκεια προγράμματος: δύο μήνες (8 συναντήσεις των 60 λεπτών)

1η Συνάντηση:
Τίτλος: «Γνωρίζοντας το μουσείο και τα εκθέματά του»
Διάρκεια: 60 λεπτά
Στόχοι:

- Να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με τον χώρο του μουσείου
- Να γνωριστούν μεταξύ τους και με την εμψυχώτρια του προγράμματος
- Να έρθουν σε επαφή με τις τοπικές ενδυμασίες της Θράκης
- Να ανασύρουν από τη μνήμη τους εικόνες με ενδυμασίες και να τις αποτυπώσουν στο χαρτί με σχετικές ζωγραφιές

Μεθοδολογία:

- Ομαδοσυνεργατική μέθοδος
- Ερωταποκρίσεις
- Διάλογος
- Καταιγισμός ιδεών

Υλικά:

- Κουκλοθέατρο
- Χαρτί μέτρου
- Σχεδιάγραμμα γυναικείας και ανδρικής μορφής αποτυπωμένο σε χαρτί
- Ξυλομπογιές
- Συλλογή υλικού

Α' Φάση (10 λεπτά): Καθόμαστε κυκλικά σε μαξιλάρια στον χώρο υποδοχής του μουσείου και ξεκινάμε το πρόγραμμα παίζοντας ένα ρυθμικό παιχνίδι γνωριμίας. Χτυπάμε μία φορά τα πόδια, μία τα χέρια και ο καθένας με τη σειρά λέει το όνομά του. Στη συνέχεια, ρωτάμε τα παιδιά εάν έχουν επισκεφθεί άλλα μουσεία, ποιο τους έκανε εντύπωση περισσότερο και γιατί και φτιάχνουμε ένα προφορικό συμβόλαιο με το τι μπορούμε και τι δεν μπορούμε να κάνουμε μέσα στο μουσείο. Τέλος, κάνουμε μία εισαγωγή σχετικά με τους στόχους του συγκεκριμένου προγράμματος και ρωτάμε τα παιδιά ποιες είναι οι προσδοκίες τους.

Β' Φάση (10 λεπτά): Τα παιδιά γνωρίζουν το μουσείο μέσα από την αφήγηση μιας ιστορίας σε κουκλοθέατρο. Έχει στηθεί μια πρόχειρη σκηνή στον χώρο και χρησιμοποιούμε μια κούκλα ντυμένη παραδοσιακά, η οποία καλωσορίζει τα παιδιά στο μουσείο και τους περιγράφει τον χώρο, τις αίθουσες, τα αντικείμενα. Ενδεικτικό κείμενο:

«Καλημέρα παιδιά, είμαι η γιαγιά Θεοπούλα και σας καλωσορίζω στο παλιό σπίτι μου στην Αλεξανδρούπολη. Το σπίτι μου δεν μοιάζει με τις πολυκατοικίες, είναι πολύ όμορφο και έχει μεγάλα δωμάτια. Το σπίτι μου, όμως, είναι ξεχωριστό, γιατί δέχεται πολύ κόσμο καθημερινά. Δεν είναι ένα σπίτι σαν τα άλλα, είναι ένα σπίτι – μουσείο.

- Ξέρετε παιδιά, τι είναι μουσείο;

-Είναι ένα κτίριο με πολλά δωμάτια και σε κάθε δωμάτιο υπάρχουν ορισμένα αντικείμενα που χρησιμοποιούσαν αρκετά χρόνια πριν οι άνθρωποι. Σήμερα θα σας δείξω κάποια από αυτά τα αντικείμενα και θα σας διηγηθώ πώς έφτασαν σ' αυτό το μουσείο. (Συνεχίζει η περιγραφή του μουσείου…)

-Θέλετε παιδιά να δείτε από κοντά τις φορεσιές που έχω;»

Γ' Φάση (10 λεπτά): Τα παιδιά σηκώνονται από τον κύκλο γνωριμίας και έρχονται σε επαφή με το μουσείο και τα εκθέματά του και δίνουν ραντεβού στην αίθουσα που θα βρουν τις τοπικές ενδυμασίες. Τις μετρούν και τις παρατηρούν.

Δ' Φάση (20 λεπτά): Ακολουθεί συζήτηση με τα παιδιά. Τα ρωτάμε εάν έχουν ξαναδεί παρόμοιες ενδυμασίες, αν τους θυμίζουν κάτι, εάν έχουν δει συγγενικά τους πρόσωπα να φορούν τέτοια ρούχα και εάν έχουν δει παλιές φωτογραφίες με αντίστοιχα ρούχα. Έπειτα, συγκεντρώνουμε τις ιδέες τους σε χαρτί του μέτρου μέσα από έναν καταιγισμό ιδεών με την έκφραση «παλιά ενδυμασία ή ρούχα». Ρωτάμε τα παιδιά τι τους έκανε περισσότερη εντύπωση βλέποντας από κοντά τις ενδυμασίες και ζητάμε να παρατηρήσουν τα βασικά μέρη. Παρατηρούν τα δικά τους ρούχα και τα συγκρίνουν.

Ε' Φάση (10 λεπτά): Τέλος, τους δίνουμε χάρτινες φιγούρες και ξυλομπογιές και ζητάμε να χρωματίσουν την αγαπημένη τους ενδυμασία. Τους ζητάμε στην επόμενη συνάντηση να φέρουν, αν έχουν, παλιές φωτογραφίες με μέλη της οικογένειάς τους ντυμένα με τοπικές ενδυμασίες. Αποχαιρετούμε τα παιδιά με την προτροπή να τα ξαναδούμε στην επόμενη συνάντηση.

<u>2η Συνάντηση:</u>

Τίτλος: «Μαθαίνω για το τοπικό ένδυμα της Θράκης»

Διάρκεια: 60 λεπτά

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν βιωματικά τα βασικά μέρη της ενδυμασίας της Θράκης
- Να συγκρίνουν ανδρικές και γυναικείες ενδυμασίες
- Να συγκρίνουν τα ρούχα που φορούσαν σε αγροτικές και αστικές περιοχές

- Να συγκρίνουν τα σύγχρονα ρούχα με τα παραδοσιακά και να αναλογιστούν για ποιους λόγους δεν φοριούνται πλέον

Μεθοδολογία:

- Διάλογος
- Ερωταποκρίσεις
- Ομαδοσυνεργατική μέθοδος
- Συμμετοχική παρατήρηση

Υλικά:

- ένα παλιό σεντούκι με μια τοπική ανδρική και μια γυναικεία ενδυμασία και μερικά σύγχρονα ρούχα όπως μπλουζάκι, τζιν, κασκόλ, ζώνη
- χαρτόνι και κόλλα για το κολλάζ

Α' ΦΑΣΗ (10 λεπτά): Με αφορμή την πρώτη μας συνάντηση καθόμαστε όλοι σε έναν κύκλο και ξεκινάμε έναν διάλογο με ερωταποκρίσεις σχετικά με αυτά που συζητήσαμε την προηγούμενη φορά και ζητάμε από τα παιδιά να μας δώσουν τις παλιές φωτογραφίες που συγκέντρωσαν για να φτιάξουμε το κολλάζ.

Β' ΦΑΣΗ (20 λεπτά): Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και ο καθένας δείχνει στην ομάδα του τις φωτογραφίες που βρήκε από τα μέλη της οικογένειάς του. Συγκρίνουν τις ανδρικές με τις γυναικείες ενδυμασίες και εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές με τα σύγχρονα ρούχα. Στη συνέχεια, κολλούν όλα μαζί στο χαρτόνι τις φωτογραφίες τους γράφοντας την περιοχή της κάθε ενδυμασίας και τη χρονολογία που τραβήχτηκε η φωτογραφία, αν την γνωρίζουν.

Γ' ΦΑΣΗ (20 λεπτά): Ήρθε η ώρα να ανακαλύψουμε το περιεχόμενο από το σεντούκι παίζοντας το παιχνίδι του μικρού εξερευνητή.Κάθε παιδί με τη σειρά έρχεται στο κέντρο του κύκλου και βγάζει από το σεντούκι ένα-ένα τα εξαρτήματα της θρακιώτικης ενδυμασίας. Μέσα στο σεντούκι υπάρχουν και πιο σύγχρονα ρούχα. Βοηθάμε τη σκέψη των παιδιών στην εξερεύνησή τους με ερωτήσεις:

- Τι χρώμα έχει;
- Από τι υλικό ή ύφασμα είναι φτιαγμένο;
- Τι σχέδια έχει; Πώς είναι διακοσμημένο;
- Τα φοράμε και σήμερα; Ναι, γιατί; Όχι, γιατί; Εμείς τι ρούχα φοράμε;
- Ποιος άραγε να την έφτιαξε;

Δ' ΦΑΣΗ (10 λεπτά): Στο χαρτόνι με το κολλάζ από παλιές φωτογραφίες γράφουν τις εντυπώσεις τους από τη σημερινή μας συνάντηση και δίνουμε ραντεβού για την επόμενη φορά!

<u>3η Συνάντηση:</u>

Τίτλος: «Δοκιμάζοντας τα ρούχα μιας άλλης εποχής»

Διάρκεια: 60 λεπτά

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν τα μέρη μιας τοπικής ενδυμασίας της Θράκης
- Να συγκρίνουν τη χρήση των ρούχων τότε και σήμερα

- Να είναι σε θέση να τα αποτυπώσουν σε φύλλο ζωγραφικής
- Να προσεγγίσουν βιωματικά τις ενδυμασίες της Θράκης
- Να είναι σε θέση να βρίσκουν στον χάρτη τις κυριότερες πόλεις και χωριά της Θράκης συνδυάζοντάς τες με φωτογραφίες που απεικονίζουν τις αντίστοιχες παραδοσιακές φορεσιές

Μεθοδολογία:

- Ομαδοσυνεργατική μέθοδος
- Βιωματική προσέγγιση
- Ερωτήσεις

Υλικά:

- Φύλλο ζωγραφικής
- Ξυλομπογιές
- Υφάσματα, πούλιες, χάντρες
- Σεντούκι με παλιά και σύγχρονα ρούχα
- Χάρτης της Θράκης
- Φωτογραφίες με ενδυμασίες της Θράκης
- Φύλλο εργασίας

Α' ΦΑΣΗ (10 λεπτά): Συγκεντρωνόμαστε σε κύκλο στην αίθουσα με τις τοπικές ενδυμασίες και μοιράζουμε στα παιδιά ένα φύλλο ζωγραφικής με χάρτινες φιγούρες και ξυλομπογιές, χρωματιστά υφάσματα, πούλιες και χάντρες και ζητάμε από τα παιδιά να χρωματίσουν την αγαπημένη τους γυναικεία ενδυμασία παρατηρώντας τις ενδυμασίες που βρίσκονται στην αίθουσα.

Β' ΦΑΣΗ (20 λεπτά): Υπενθυμίζουμε στα παιδιά τα μέρη μιας γυναικείας ενδυμασίας της Θράκης και στη συνέχεια επιλέγονται δύο παιδιά με λάχνισμα για να ντυθούν με τα ρούχα που βρίσκονται στο σεντούκι. Τα υπόλοιπα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες προκειμένου να ντύσουν το κάθε παιδί με τα ρούχα που ταιριάζουν απορρίπτοντας τα ρούχα που ανήκουν στη σημερινή εποχή. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα παρουσιάζει το μοντέλο και την ενδυμασία του. Τους βοηθάμε με ερωτήσεις:

- Από τι αποτελείται ένα τοπικό ένδυμα
- Πώς τους φαίνονται
- Σε ποιες περιστάσεις τα φορούσαν
- Ποιες είναι οι διαφορές με τα σημερινά ρούχα

Γ' ΦΑΣΗ (20 λεπτά): Τα παιδιά έχοντας μπροστά τους έναν χάρτη εντοπίζουν τις βασικότερες πόλεις και χωριά της Θράκης και συνδυάζουν τις αντίστοιχες φωτογραφίες με τις παραδοσιακές ενδυμασίες.

Δ' ΦΑΣΗ (10 λεπτά): Μοιράζουμε στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας με διάφορες ασκήσεις εμπέδωσης (ακροστιχίδα, σταυρόλεξο, ερώτηση κατανόησης, πολλαπλής επιλογής) και ζητάμε να το απαντήσουν στο σπίτι και να το φέρουν στην επόμενη συνάντησή μας. Αποχαιρετάμε τα παιδιά!

<u>4η Συνάντηση</u>:

«Αποκωδικοποιώντας τα σχέδια στις γυναικείες ποδιές»
Διάρκεια: 60 λεπτά
Στόχοι:

- Να κατανοήσουν τα μέρη μίας τοπικής γυναικείας και ανδρικής ενδυμασίας από την περιοχή της Θράκης
- Να είναι σε θέση να αντιληφθούν τον συμβολισμό των σχεδίων της θρακιώτικης ποδιάς
- Να εμπεδώσουν τα σχέδια, τα υφάσματα, τα χρώματα και τον αντικατοπτρισμό του ρόλου της γυναίκας στην κοινωνία
- Να ξεχωρίζουν ηλικιακά, κοινωνικά, οικονομικά τις ποδιές

Μεθοδολογία:

- Διάλογος
- Παιχνίδι ερωτήσεων
- Ομαδοσυνεργατική μέθοδος
- Λάχνισμα

Υλικά:

- Προβολέας
- Ηλεκτρονικός υπολογιστής
- Καρτέλες με γυναικείες ποδιές της Θράκης

Α' ΦΑΣΗ(10 λεπτά): Καλωσορίζουμε τα παιδιά στην τέταρτη συνάντηση και ξεκινάμε συζητώντας τις απαντήσεις που έδωσαν οι μικροί μας φίλοι στα φύλλα εργασίας που τους είχαμε μοιράσει την τελευταία φορά. Διορθώνουμε λάθη και αστοχίες των παιδιών, ώστε να κατανοήσουν τυχόν παραλείψεις στο θέμα της ενδυμασίας.

Β' ΦΑΣΗ (10 λεπτά): Τους δείχνουμε στον προβολέα μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή διάφορες φωτογραφίες που απεικονίζουν γυναικείες ποδιές της Θράκης και ζητάμε από τα παιδιά να μας σχολιάζουν τι παρατηρούν: τα σχέδια, τα χρώματα, τα υφάσματα, τα κεντήματα, τα στολίδια. Τα παιδιά είναι ελεύθερα να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τις υποθέσεις τους σχετικά με το τι μπορεί να συμβολίζουν τα σχέδια αυτά όπως τα λουλούδια, τα πουλιά, τα φρούτα.

Γ' ΦΑΣΗ (10 λεπτά): Μετά τη συζήτηση ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση των γυναικείων ποδιών από περιοχές της Θράκης και βοηθούμε τα παιδιά να κατανοήσουν τον συμβολισμό των σχεδίων σχετικά με την οικονομική, οικογενειακή, κοινωνική κατάσταση της γυναίκας εκείνης της εποχής.

Δ' ΦΑΣΗ (10 λεπτά): Ήρθε η ώρα για το παιχνίδι των ερωτήσεων! Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων και η κάθε ομάδα παίρνει τον ίδιο αριθμό καρτελών. Στις καρτέλες απεικονίζονται έγχρωμες εικόνες από θρακιώτικες ποδιές και τα παιδιά σημειώνουν τι συμβολίζουν τα σχέδια της κάθε ποδιάς και ποια γυναίκα θα μπορούσε να τη φοράει: ελεύθερη, αρραβωνιασμένη, παντρεμένη, ηλικιωμένη, χήρα. Στο τέλος, η κάθε ομάδα δίνει τις απαντήσεις της και τις συγκρίνουν με τις άλλες ομάδες.

Ε΄ΦΑΣΗ (20 λεπτά): Τα παιδιά δημιουργούν τη δική τους ποδιά! Στις ομάδες που υπάρχουν ήδη δίνονται υλικά χειροτεχνίας: ύφασμα, κόλλα, ψαλίδι, χρωματιστά χαρτόνια, χάρακας, σχήματα όπως περιστέρια, πέρδικες, μήλα, σταυροί, φεγγάρια, ήλιοι. Με κλήρο οι ομάδες θα επιλέξουν να φτιάξουν την ποδιά της ελεύθερης κοπέλας, της αρραβωνιασμένης, της παντρεμένης και της ηλικιωμένης. Στο τέλος, θα ακολουθήσει μία μικρή παρουσίαση από την κάθε ομάδα με αναφορές στα υλικά, στα σχέδια και στον συμβολισμό των σχεδίων της κάθε ποδιάς.

5η Συνάντηση:

«Θρακιώτικα κεφαλοδέματα»

Διάρκεια: 60 λεπτά

Στόχοι:

- Να είναι σε θέση τα παιδιά να περιγράφουν παραδοσιακά κεφαλοδέματα της Θράκης
- Να είναι σε θέση να κατασκευάσουν το δικό τους κεφαλόδεμα/ κεφαλομάντηλο
- Να είναι σε θέση να εντοπίζουν διαφορές στα κεφαλοδέματα ανάλογα με τη χρήση τους (π.χ. του γάμου, της ανύπαντρης κοπέλας, της χήρας)
- Να μπορέσουν να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους

Μεθοδολογία:

- Προβολή βίντεο
- Καταιγισμός ιδεών (αραχνόγραμμα)
- Ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Υλικά:

- Διάφορα αυθεντικά παραδοσιακά κεφαλομάντηλα
- Φωτογραφικό υλικό από το αρχείο του μουσείου που απεικονίζει διαφορετικά κεφαλομάντηλα
- Οπτικοακουστικό υλικό
- πολύχρωμα κομμάτια από λινό και βαμβακερό ύφασμα
- κορδέλες, χάντρες, τέμπερες, πινέλα, δακτυλομπογιές, κηρομπογιές
- χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι
- φύλλο εργασίας

Α’ ΦΑΣΗ (10 λεπτά): Το πρόγραμμα ξεκινάει ζητώντας από τα παιδιά να παρατηρήσουν γύρω τους τις ενδυμασίες και να μας τις περιγράψουν. Με αφορμή τις απαντήσεις των παιδιών όπως «φοράνε μαντήλες» βοηθάμε τη σκέψη τους ρωτώντας σε ποιο σημείο του σώματος φοράνε την μαντήλα. Τα παιδιά θα μας απαντήσουν κεφάλι. Άρα, πώς νομίζετε ότι λέμε τη μαντήλα; Κεφάλι και μαντήλα= κεφαλομάντηλο. Έτσι, φτιάχνουμε έναν καταιγισμό ιδεών με κέντρο τη λέξη «κεφαλομάντηλα» που μας είπαν τα παιδιά κάνοντας διάφορες ερωτήσεις. Γιατί το φορούσαν; Το φορούσαν μόνο άντρες ή και γυναίκες; Φορούσαν ίδια μαντήλια σε όλες τις περιστάσεις τις ζωής τους; Τα παιδιά εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους για το τι φαντάζονται ότι φορούσαν στο κεφάλι τους παλιά. Στη συνέχεια, ο

εμψυχωτής δείχνει στα παιδιά το φωτογραφικό υλικό από τα τοπικά κεφαλοδέματα και κάνουν τις παρατηρήσεις τους.

Β' ΦΑΣΗ (20 λεπτά): Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με αυθεντικά κεφαλομάντηλα. Τα αγγίζουν, παρατηρούν τα διαφορετικά υφάσματα από τα οποία είναι φτιαγμένα, βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές. Παρατηρούν τα σχέδια και τα στολίδια τους. Οι ελεύθερες φορούσαν μαντήλες με πολλά λουλούδια, κόκκινη μαντήλα για τις νύφες, βυσσινί για τις παντρεμένες και καφέ ή μαύρο για τις ηλικιωμένες Στη συνέχεια, παρακολουθούν το βίντεο που είναι αφιερωμένο στα τοπικά κεφαλοδέματα της Θράκης.

Γ΄ ΦΑΣΗ (20 λεπτά): Τα παιδιά παίρνουν πινέλα και τέμπερες, δακτυλομπογιές και κηρομπογιές, κορδέλες και χάντρες, λουλούδια φτιαγμένα από γκοφρέ χαρτί διαλέγουν όποιο κομμάτι ύφασμα θέλουν και δημιουργούν το δικό τους ξεχωριστό κεφαλομάντηλο, βάζοντας έτσι την προσωπική τους σφραγίδα και αναπτύσσοντας τη φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους.

Δ' ΦΑΣΗ (10 λεπτά): Μοιράζεται στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας που περιέχει διάφορες ασκήσεις εμπέδωσης (αντιστοίχιση, τύπου Σωστό-Λάθος, συμπλήρωση κενών) σχετικές με τα κεφαλοδέματα διαφόρων περιοχών της Θράκης. Αποχαιρετούμε τα παιδιά!

<u>6η Συνάντηση</u>:

«Ο ρόλος της γυναίκας μέσα από τα μάτια των παιδιών»

Διάρκεια: 60 λεπτά

Στόχοι:

- Να έρθουν σε επαφή με πηγές
- Να ανακαλύψουν τον ρόλο της γυναίκας εκείνη την εποχή
- Να κατανοήσουν τη θέση της γυναίκας στην οικογένεια και την εργασία
- Να αντιληφθούν τους συμβολισμούς της γυναικείας ενδυμασίας σε μία κοινωνία

Μεθοδολογία:

- Ομαδοσυνεργατική μέθοδος
- Καταιγισμός ιδεών
- Ομαδική παρουσίαση
- Συζήτηση

Υλικά:

- φύλλο με πηγές και ερωτήσεις κατανόησης

Α' ΦΑΣΗ (10 λεπτά): Η συνάντηση ξεκινά με τη σύντομη ανάγνωση κειμένων που αφορούν στον ρόλο της γυναίκας στην οικογένεια, στην εργασία και σε σχέση με την ενδυμασία. Οι πηγές μοιράζονται και στα παιδιά και αφού αναγνωστούν από τον εμψυχωτή προσπαθούν να δώσουν έναν τίτλο στο κάθε κείμενο και έπειτα χωρίζονται σε τρεις ομάδες.

Β' ΦΑΣΗ (20 λεπτά): Η κάθε ομάδα έχει τον χρόνο να ξαναδιαβάσει το κείμενο, να κάνουν μεταξύ τους συζητήσεις και να εκφράσουν τις απόψεις και στο τέλος να καταγράψουν τις απαντήσεις τους.

Γ' ΦΑΣΗ (15 λεπτά): Ένα παιδί από την κάθε ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει το θέμα που τους δόθηκε και δίνουν τις δικές τους απαντήσεις. Αυτό συνεχίζεται και με τις υπόλοιπες ομάδες.

Δ' ΦΑΣΗ (15 λεπτά): Ακολουθεί συζήτηση με όλα τα παιδιά σχετικά με τα κείμενα, τις απαντήσεις τους και τα συμπεράσματα στα οποία οδηγήθηκαν.

7η Συνάντηση:

«Συζητώντας για ρούχα με μία μοδίστρα»

Διάρκεια: 60 λεπτά

Στόχοι:

- Να έρθουν σε επαφή μέσα από την προφορική μαρτυρία με τη γυναικεία ενδυμασία
- Να κατανοήσουν τη χρήση των ρούχων στη γυναίκα και τον συμβολισμό των σχεδίων σχετικά με τη θέση της στην κοινωνία
- Να θέτουν οι ίδιοι ερωτήσεις

Μεθοδολογία:

- Συνέντευξη
- Προφορική μαρτυρία
- Διάλογος

Υλικά:

- Προβολή βίντεο
- Τοπικές ενδυμασίες Θράκης

Α' ΦΑΣΗ (10 λεπτά): Είμαστε πολύ χαρούμενοι, γιατί στην προτελευταία μας συνάντηση τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν ζωντανά με μία ηλικιωμένη κυρία που ήταν μοδίστρα στο επάγγελμα για πολλά χρόνια και μάλιστα έφτιαχνε τοπικές ενδυμασίες. Συστήνουμε την κυρία στα παιδιά.

Β' ΦΑΣΗ (5 λεπτά): Ακολουθεί η προβολή ενός σύντομου βίντεο από το χωριό που κατοικεί η συνεντευξιαζόμενη και τον χώρο στον οποίο εργαζόταν για να δημιουργήσει εικόνες στα παιδιά.

Γ' ΦΑΣΗ (15 λεπτά): Η συνεντευξιαζόμενη γυναίκα αρχίζει να ξεδιπλώνει το κουβάρι της ζωής της. Αναφέρεται στη δημιουργία των ενδυμασιών και δείχνει στα παιδιά εξαρτήματα από ενδυμασίες που έφτιαξε η ίδια πριν από πολλά χρόνια.

Δ' ΦΑΣΗ (20 λεπτά): Ήρθε η ώρα τα παιδιά να γίνουν δημοσιογράφοι και να κάνουν τις δικές τους ερωτήσεις!

Ε' ΦΑΣΗ (10 λεπτά): Αφού τελειώσει η συνέντευξη, ευχαριστούμε τα παιδιά για τις εύστοχες απορίες που εξέφρασαν και τα ενημερώνουμε ότι η συνέντευξη καταγραφόταν για να την προβάλουμε στην τελευταία μας συνάντηση! Ενημερώνουμε τα παιδιά για τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν στην τελευταία συνάντηση και χωρίζονται σε ομάδες. Αποχαιρετούμε τα παιδιά!

8η Συνάντηση:

«Προβάλλοντας τη γυναίκα μέσα από τα ρούχα της»

Διάρκεια: 60 λεπτά

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν την ιστορική, κοινωνική, οικονομική αξία της γυναικείας ενδυμασίας
- Να είναι σε θέση να μεταδώσουν τις πληροφορίες που έλαβαν μέσα από δραστηριότητες στους γονείς τους

Μεθοδολογία:

- Έκθεση ζωγραφικής
- Θεατρικό παιχνίδι
- Συνέντευξη
- Διάλογος

Υλικά:

- Κολλάζ φωτογραφιών
- Ζωγραφιές
- Τοπικές ενδυμασίες

Α' ΦΑΣΗ (10 λεπτά): Καλωσορίζουμε τα παιδιά στην τελευταία συνάντηση όπως και τους γονείς τους που θα είναι μαζί μας! Ενημερώνουμε μικρούς και μεγάλους για αυτά που θα δουν στη συνέχεια. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες για τις επόμενες δραστηριότητες.

Β' ΦΑΣΗ (10 λεπτά): Η πρώτη ομάδα παρουσιάζει στους γονείς το κολλάζ με παλιές φωτογραφίες που φτιάξαμε στη δεύτερη συνάντηση. Εξηγούν τι απεικονίζουν, τις περιοχές των ενδυμασιών και τη χρονιά που τραβήχτηκαν οι φωτογραφίες.

Γ' ΦΑΣΗ (10 λεπτά): Η δεύτερη ομάδα ενημερώνει τους γονείς ότι θα ακολουθήσει η προβολή της συνέντευξης που πήραν από μία ηλικιωμένη μοδίστρα τοπικών ενδυμασιών.

Δ' ΦΑΣΗ (10 λεπτά): Η τρίτη ομάδα παρουσιάζει την έκθεση ζωγραφικής των παιδιών από προηγούμενες συναντήσεις. Τα παιδιά με την παρουσία των γονιών τους θα κάνουν τα δικά τους εγκαίνια!

Ε' ΦΑΣΗ (10 λεπτά): Και ήρθε η ώρα να παρακολουθήσουν οι γονείς μία αυτοσχέδια παράσταση από τα παιδιά! Η τέταρτη ομάδα θα παρουσιάσει ένα μικρό σκετς σχετικά με τον ρόλο της γυναίκας στην αγροτική κοινωνία τα παλιότερα χρόνια και στη θέση της σύγχρονης γυναίκας. Πώς ένιωθαν οι γυναίκες τότε; Τι έχει αλλάξει τώρα; Υπάρχουν είδη ρούχων που αποτελούν εξέλιξη των ρούχων εκείνης της εποχής;

ΣΤ' ΦΑΣΗ (10 λεπτά): Πραγματοποιείται η τελική αποτίμηση του προγράμματος. Τα παιδιά αναφέρονται στον τρόπο που βίωσαν το πρόγραμμα και στις εντυπώσεις που τους άφησε, οι γονείς εκφράζουν τις σκέψεις τους και τις μνήμες που τυχόν επανήλθαν και ο εμψυχωτής ευχαριστεί παιδιά και γονείς για την εμπειρία που βίωσε. Λήξη του προγράμματος με αποχαιρετιστήριο δώρο.

5. Συμπερασματικά

Η ενδυμασία είναι μία μη λεκτική γλώσσα και στην παρούσα εργασία επιχειρείται η αποκωδικοποίηση αυτής της γλώσσας μέσα από την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων. Ο υλικός πολιτισμός μελετάται εθνογραφικά και ανθρωποκεντρικά, με αποτέλεσμα οι μουσειακές διαπραγματεύσεις του υλικού πολιτισμού να αποτελούν πηγή γνώσης για την τοπική ιστορία και την εθνογραφική έρευνα. Βασικός στόχος είναι η μελέτη της παράδοσης με μία φρέσκια ανθρωπολογική ματιά που να ανταποκρίνεται στις παιδικές ηλικίες, ώστε να κατανοήσουν το παρελθόν, να ερμηνεύσουν το παρόν και να οραματιστούν το μέλλοντης τοπικής κοινωνίας. Τέλος, σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η ανάδειξη στοιχείων του λαϊκού πλούτου των ενδυμασιών της Θράκης και αποσκοπεί ταυτόχρονα στην κινητοποίηση των νέων της περιοχής να ανοίξουν τα σεντούκια των γιαγιάδων και να ανασύρουν από τη λήθη ξεχασμένα τέχνεργα, υφαντά και μοναδικά μνημεία τέχνης, τα οποία μέσα στο πλαίσιο της μνήμης και της πολιτισμικής κληρονομιάς οφείλουν να διαφυλαχθούν και να διαδοθούν.

Βιβλιογραφία

Appadurai A.– Breckenridge C.(1999), Museums are Good to Think. Heritage on View in India. Στο D. Boswell-J. Evans (επιμ.), *Representing the Nation: A Reader, Histories, Heritage and Museums*, Routledge – The Open University, Λονδίνο-ΝέαΥόρκη, (σ. 407).

Βρέλλη-Ζάχου Μ. (2003), *Η Ενδυμασία στη Ζάκυνθο μετά την Ένωση (1864 – 1910).* Συμβολή στη μελέτη της ιστορικότητας και της κοινωνιολογίας του ενδύματος, Αθήνα: Ίδρυμα Αγγελικής Χατζημιχάλη, (σ. 19 – 39).

ΓιαννακίδουΑγγ. (1985), *Θρακιώτικα κεντίδια*, (σ. 39-56), Αθήνα.

Δάλκος Γ. (2001), *Μουσείο και Σχολείο*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Κάσσαρης Χ. – Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ. (1998), *Το Μουσείο μέσο αγωγής και τέχνης*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Κοντογιάννη Άλκ. (1996), *Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι κι Αγγεία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κράββα Β. (2019), *Καταναλώνοντας τον πολιτισμό: Διαδρομές κατανάλωσης, ιστορίες τροφής και στέρησης*, (σ. 113), Αθήνα: Πατάκη.

Μαχά – Μπιζούμη Ν. (2015), Η γυναικεία σαμιακή ενδυμασία (β' μισό 19ου – αρχές 20ου αιώνα): Συμβολή στη μελέτη της ιστορικότητας των τοπικών ενδυματολογικών συστημάτων. Στο Σ. Χανδακά (επιμ.) *Λαϊκή Τέχνη, Νέα ευρήματα – Νέες ερμηνείες*, Πρακτικά Συνεδρίου προς τιμήν της Πόπης Ζώρα. Υπό την αιγίδα του Προέδρου της Ελληνικής Δημοκρατίας κ. Κάρολου Παπούλια, 2-5 Νοεμβρίου 2006, Μουσείο Μπενάκη, (σ. 59-60), Αθήνα.

Μελίδου-Κεφαλά Ν. (1989), Η γυναικεία παραδοσιακή φορεσιά από το Μέγα Ζαλούφι, *Εθνογραφικά* 7, (σ. 67-95).

ΜπάδαΚων. (1992), Η «γλώσσα» του ρούχου και της ατομικής εμφάνισης στην παραδοσιακή κοινωνία, *Δωδώνη* 21, 1, (σ. 181-199).

Νάκου Ε. (2001), *Μουσεία, εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός. Από τη σκοπιά της θεωρίας του υλικού πολιτισμού, της μουσειολογίας και της μουσειοπαιδαγωγικής*, (σ. 183), Αθήνα: Νήσος.

Νικονάνου Ν. (2010), *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Πατάκη.

Παπαδάκη Στ. – Παπανικολάου Ιφ. (2013), Υλικός πολιτισμός και Κοινωνικές ταυτότητες από τη μινωική Κρήτη στο Σήμερα, Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο, *Κοινωνικές Ταυτότητες και Κοινωνική Συνοχή: Προκλήσεις και Προοπτικές*, Αθήνα.

Παπαντωνίου Ιω. (1981), Ελληνικές Φορεσιές. Ναύπλιο: Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα.

Παπαχατζίδου, Στ. (2020), *Μουσεία και υλικός πολιτισμός: Το Εθνολογικό Μουσείο Θράκης και ο συμβολισμός του παραδοσιακού γυναικείου ενδύματος της Θράκης*, Κομοτηνή.

Πετρίδου Ε. (2012) Ένδυμα και υλικός πολιτισμός. Από τη σημειολογία στη δράση. Στο Ελ. Γιαλούρη (επιμ.), *Υλικός πολιτισμός. Η ανθρωπολογία στη χώρα των πραγμάτων*, (σ. 355), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ρωμαίου-Καρασταμάτη Ελ. (1975), *Αμοιβαία επίδραση θρακικών εθίμων και θρακικής ενδυμασίας*, Πρακτικά Β' Συμποσίου Λαογραφίας (ΗΠΕΙΡΟΣ-ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ-ΘΡΑΚΗ), Κομοτηνή, 1975, ΙΜΧΑ 166, Θεσσαλονίκη, 1975, (σ. 198-199).

Φιλιππίδη Ελ. (1975), Αστικά και χωριάτικα διακοσμητικά θέματα της Θράκης, Μελίδου Ν. (1975), *Οι «τσούκνες» των Μάρηδων*, Πρακτικά Β' Συμποσίου Λαογραφίας (ΗΠΕΙΡΟΣ-ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ-ΘΡΑΚΗ), Κομοτηνή 19-22 Μαρτίου 1975, Θεσσαλονίκη:ΙΜΧΑ 166, (σ. 501-504).

Χατζημιχάλη Αγγ. (1983), *Η Ελληνική Λαϊκή Φορεσιά*, τ. Β', (σ. 14), Αθήνα: Μέλισσα.

Η εκδοχή της παραμυθιακής ιστορίας «Η Πεντάμορφη και το Τέρας» σε τρεις διασκευές και μία διαηλικιακή ταινία (από τον 18ο στον 21ο αι.)

Χριστίνα Ευθυμιάδη
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
efthymiadichrisitna@gmail.com

Περίληψη
Η παρούσα ανακοίνωση εστιάζει στη συγκριτική μελέτη τριών σύγχρονων παραμυθιών και μιας διαηλικιακής ταινίας με μια παλιότερη έκδοση της ιστορίας «La Belle et laBête» (1756) της Γαλλίδας μυθιστοριογράφου και οικοδιδασκάλισσας Ιωάννας-Μαρίας ντε Μπωμόν, μεταφρασμένης από τον Γιώργο Χρ. Κυθραιώτη στην ελληνική έκδοση (2017). Τα εξεταζόμενα παραμυθιακά αφηγήματα είναι εικονογραφημένα, διασκευασμένα ή μεταφρασμένα. Πρόκειται για ελληνικές εκδόσεις που κυκλοφόρησαν μεταξύ του 2005 και 2018. Η ταινία «BeautyandtheBeast» (2017) εγγράφεται στο πλαίσιο των κινηματογραφικών επινοήσεων της Disneyκαι εξετάζεται παράλληλα με ένα αφήγημα της Disney, μεταφρασμένο στην ελληνική του έκδοση. Η συγκριτική μελέτη των παραπάνω έργων γίνεται υπό το πρίσμα της αφηγηματικής και εικονογραφικής ανάλυσης αξιοποιώντας θεωρίες, όπως του Genette, Καψωμένου, της Γιαννικοπούλου, Κανατσούλη και Σπανάκη. Στόχος της εργασίας είναι να διαφανεί το αντιφέγγισμα της κοινωνικής και πολιτισμικής κατάστασης στα ομώνυμα παραμύθια από τον 18ο στον 21ο αι., μέσα από τον συμβολισμό και την υφέρπουσα ιδεολογία κάθε διασκευής.

Λέξεις-κλειδιά: διασκευή, αφήγηση, εικονογράφηση, αγάπη, ομορφιά.

Abstract
This paper focuses on the comparative study of three contemporary fairy tales and an intergenerational film with an older version of the story "The Beauty and the Beast"(1756) by the French novelist and home-teacher Ioanna-Maria de Beaumont, translated by George Kythraioti in the Greek edition (2017). The fairy tales in questionare illustrated, adapted or translated. These are Greek editions, released between 2005 and 2018. The movie "Beauty and the Beast" (2017), is part of Disney's cinematic inventions and is examined in parallel with a Disney narrative, translated in its greek version. The comparative study of the above works is done in the light of narrative and pictographic analysis utilizing theories such as Genette, Kapsomenos, Giannikopoulou, Kanatsouli and Spanaki. The aim of the work is to show the reflection of the social and cultural situation in the fairy tales of the same name from the 18th to the 21st century, through the symbolism and creeping ideology of each adaptation

Keywords: adaptation, narration, illustration, love, beauty.

0. Εισαγωγή

Η Πεντάμορφη και το Τέρας είναι ένα παραμύθι που γεννιέται στη Γαλλία του 18ου αιώνα ως διασκευή του έργου *Έρως και Ψυχή* του Απουλήιου του 2ου μ.χ. αι. Το 1756 η Beaumont, Γαλλίδα οικοδιδασκάλισσα, εκδίδει το έργο LaBelleetlaBête (Καρπόζηλου, 2013, 232-235). Από τότε γνωρίζει μεγάλη διάδοση και ταξιδεύει μέσα στους αιώνες σε πολλές χώρες, υιοθετώντας κάθε φορά καινούρια στοιχεία. Σήμερα κυκλοφορεί τόσο ως παραμυθιακό αφήγημα - με ή χωρίς εικονογράφηση - όσο και ως κινηματογραφική ταινία.

Στην εργασία θα γίνει μια συγκριτική μελέτη του παραμυθιού της Μπωμόν του 18ου αι. με μεταφορές και διασκευές του 21ου αι. Για τη νοηματική προσέγγιση του πρωτότυπου κειμένου της Μπωμόν, χρησιμοποιείται το έργο του Γιώργου Κυθραιώτη *Η Πεντάμορφη και το Τέρας.* Ο Κυθραιώτης το 2017 μεταφράζει και εκδίδει το παραμύθι της Beaumont χωρίς εικονογράφηση, προφανώς θέλοντας να δώσει έμφαση στην αφήγηση και όχι στην εικόνα, όπως και η Beaumont. Τρία παραμυθιακά αφηγήματα και μία ταινία, που θα μελετήσουμε, θα συγκριθούν παράλληλα και με το έργο του Κυθραιώτη.

Στόχος της εργασίας είναι να αναδειχθούν οι πολλές δυνατότητες νοηματοδότησης του παραμυθιού μέσα από τη συγκριτική αφηγηματική και εικονογραφική μελέτη των εκδοχών του και παράλληλα να διαφανεί ο συμβολισμός και η υφέρπουσα κοινωνική και πολιτισμική ιδεολογία του κάθε έργου.

1.Θεωρητικό πλαίσιο

Στις μελετώμενες διασκευές *του έργου Η Ωραία και το Τέρας* τηςΜπομόν, αφήγηση και εικονογράφηση αλληλοσυμπληρώνονται. Στην ταινία προστίθεται και η 'αφήγηση της κάμερας'.

1.1. Λεκτική αφήγηση

Ο αφηγηματικός λόγος απασχόλησε πολλούς μελετητές ανάμεσα στους οποίους και το Γάλλο θεωρητικό Gerard Genette. Σύμφωνα με τον Ερατοσθένη Καψωμένο (1995, 135 -138), ο Genette διακρίνει την ιστορία που είναι ο μύθος, το αφήγημα, δηλαδή «Το ίδιο το αφηγηματικό κείμενο» και τη διήγηση, την «πράξη του αφηγείσθαι». Ο Genette χαρακτηρίζει τον αφηγητή ομοδιηγητικό, αυτοδιηγητικό και ετεροδιηγητικό ανάλογα με τη συμμετοχή του στην ιστορία. Πολλές φορές η γραμμική ροή της αφήγησης διακόπτεται για να παρεμβληθούν γεγονότα που είτε προηγήθηκαν της ιστορίας είτε έπονται αυτής. Πρόκειται για τις προλήψεις και τις αναλήψεις αντίστοιχα, που ανήκουν στις αναχρονίες(Genette, 2007, 95 ό.α. στο Σπανάκη, 2011, 38).

Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (2008, 170), ο Γάλλος θεωρητικός εξετάζει «Μέσα από τίνος τα μάτια ο αναγνώστης παρακολουθεί τα τεκμαινόμενα». Η σχέση

αφηγητή και χαρακτήρων διαμορφώνει και τα ακόλουθα είδη εστίασης: εσωτερική, εξωτερική. Στην εσωτερική εστίαση, ο αφηγητής βλέπει μέσα από τα μάτια ενός ή περισσότερων χαρακτήρων και αποκαλύπτει μόνο όσα αυτοί γνωρίζουν. Στην εξωτερική, ο αφηγητής γνωρίζει λιγότερα από όσα οι χαρακτήρες ενώ στη μηδενική είναι παντογνώστης, γνωρίζει ακόμη και τις κρυφές σκέψεις ή επιθυμίες των ηρώων. Η μηδενική ή αλλιώς μη εστιασμένη αφήγηση κυριαρχεί στα παραμύθια, γιατί είναι πιο προσιτή στο μαθησιακό επίπεδο των παιδιών και διευκολύνει την κατανόηση.

Ασφαλώς στα παιδικά βιβλία, συχνά όσα διηγείται ο κειμενικός αφηγητής, αναλαμβάνει να τα μετατρέψει σε εικόνα ο εικονογράφος.

1.2. Εικονογραφική αφήγηση

Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (2008), η εικονιστική αφήγηση, όπως αντίστοιχα και η λεκτική, στην πλειονότητα των παραμυθιών, προτιμά τη μέθοδο της μηδενικής εστίασης για τους ίδιους λόγους. Ο εικονογραφικός αφηγητής είναι κι αυτός παντογνώστης. Βλέπει τα πάντα σαν να τα κινηματογραφεί. Το παιδί ξεφυλλίζοντας το παραμύθι παρακολουθεί και την εκτύλιξη της ιστορίας. Στα παραμύθια, βέβαια, χρησιμοποιούνται και οι υπόλοιπες οπτικές γωνίες – εστιάσεις, όπως η εσωτερική και η εξωτερική που οι εικόνες αποκαλύπτουν το αληθινό τους νόημα στο τέλος της ιστορίας. Η Κανατσούλη (2007, 104-107) θεωρεί ότι η εικονογράφηση έχει διπλό ρόλο: αισθητικό και αφηγηματικό. Για αυτό πρέπει όλα τα στοιχεία του βιβλίου, το σχέδιο, το μέγεθος των χαρακτήρων, τα χρώματα, η έκφραση, το βλέμμα, η θέση της εικόνας στη σελίδα, η σύνδεσή της με το κείμενο να είναι προσεγμένα. Η εικόνα πρέπει να είναι κοντά στο κείμενο που αναφέρεται και να μην το υπερκαλύπτει. Τα εσώφυλλα ή ταπετσαρίες, τόσο το αρχικό όσο και το καταληκτικό δίφυλλο μπορεί να είναι διακοσμητικά, αφηγηματικά ή συνδυασμός των δύο.

1.3. Κινηματογραφική αφήγηση

Ο Γουόλτ Ντίσνεϊ ήταν ο πρώτος που μετέφερε το κλασικό παραμύθι στη μεγάλη οθόνη (Zipes, 2009, 64). Τα κινούμενα σχέδια τείνουν να κατευθύνουν τη φαντασία των παιδιών και να δημιουργούν «έτοιμες» εικόνες των κλασικών παραμυθιών, που πολλές φορές ντύνονται μουσικά. Τα τραγούδια στα μιούζικαλ έχουν αφηγηματικό χαρακτήρα και αποτελούν σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι της πλοκής. Στην αφήγηση συμβάλλει έμμεσα και η κάμερα με τον τρόπο λήψης, άλλοτε κινηματογραφώντας πανοραμικά και άλλοτε υιοθετώντας οπτικές των ηρώων ή των θεατών (Μπάμπας, 1997-2019).

Οι εικόνες με τα ζωηρά χρώματα που μιλούν και κινούνται, μαγεύουν τους θεατές. Η Γιαννικοπούλου (2008, 144) παρατηρεί ότι η επίδραση της Ντίσνεϊ ήταν καταλυτική και στην εικονογράφηση, αφού πλέον οι εικονογράφοι αποδίδουν «Τις κεντρικές ηρωίδες με τα εξιδανικευμένα χαρακτηριστικά και τα γλυκερά χρώματα των διάσημων κινηματογραφικών τους μεταφορών». Γενικά επισημαίνει πως «η γλώσσα, η φωνή, η οπτική γωνία [….] συνήθως ευθύνονται για τα υφέρποντα

μηνύματα και τη διαμόρφωση του τελικού ιδεολογικού στίγματος της ιστορίας» (Γιαννικοπούλου, 2009, 2).

1.4. Υφέρπουσα ιδεολογία στα παραμύθια

Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (2008, 204-212) & (2009, 1-13) είτε άμεσα είτε έμμεσα, συνειδητά ή ασυνείδητα, η ιδεολογία του αφηγητή – εικονογράφου επηρεάζει τον αναγνώστη – θεατή. Ακόμη και ουδέτερα φαινομενικά παραμύθια λειτουργούν είτε «Ως κατάφαση της κυρίαρχης ιδεολογίας είτε ως ολοκληρωτική αμφισβήτησή της» (Γιαννικοπούλου, 2008, 204). Το παραμύθι διαποτίζει το παιδικό κοινό με την ιδεολογία του. Ο Κυθραιώτης (2017,45) θεωρεί το παραμύθι της Μπωμόν «σεργιάνι» στο γαλλικό 18^{ο} αι. Η τάξη των εμπόρων, οικονομικά εύρωστη, πτωχεύει ξαφνικά. Αυτή η οικονομική ανατροπή αναγκάζει πολλές κόρες εμπόρων να θυσιαστούν κάνοντας γάμους με πλούσιους ηλικιωμένους. Η ιστορία της Πεντάμορφης δίνει μια παρηγοριά σ' αυτές τις κοπέλες: σ' ένα αποκρουστικό σώμα μπορεί να κρύβεται μια χρυσή καρδιά και ο έρωτας έρχεται με τον καιρό, όταν αρχίσει να βλέπει με τα μάτια της ψυχής αγνοώντας την ασχήμια.

2. Συγκριτική μελέτη

Οι μεταφράσεις του Κυθραιώτη (2017) και της Τουλγαρίδου (2005) μας επιτρέπουν να προσεγγίσουμε νοηματικά το πρωτότυπο κείμενο της Μπωμόν, το οποίο παρουσιάζεται συνοπτικά παρακάτω.

Ένας έμπορος ζει πλουσιοπάροχα στην πόλη μαζί με τους τρεις γιους του και τις τρεις κόρες, όμως μια αναπάντεχη πτώχευση ανατρέπει τη ζωή τους. Η Πεντάμορφη, αντίθετα με τις αδερφές της, αντιμετωπίζει την κατάσταση δυναμικά και αισιόδοξα. Ο έμπορος σε ένα ταξίδι κόβει ένα τριαντάφυλλο και τότε πετάγεται μπροστά του ένα εξαγριωμένο Τέρας ζητώντας του μια από τις τρεις κόρες του ως ανταλλαγή για την απελευθέρωσή του. Σε αντίθεση με τις αδερφές της, η Πεντάμορφη προσφέρεται να θυσιαστεί. Ο πατέρας περίλυπος την παραδίδει στο Τέρας. Με το πέρασμα του χρόνου η κοπέλα ανακαλύπτει την ψυχική του ομορφιά και τον ευαίσθητο χαρακτήρα του. Το Τέρας ικανοποιεί την επιθυμία της να επισκεφτεί την οικογένειά της. Οι αδερφές της όμως με δόλο την κρατούν περισσότερο χρόνο, και όταν αυτή επιστρέφει στο κάστρο, βρίσκει το Τέρας μισολιπόθυμο. Μπροστά στον φόβο του επικείμενου θανάτου, τού εκφράζει την αγάπη της απερίφραστα. Τα μάγια λύνονται, το Τέρας μεταμορφώνεται σε πρίγκιπα, παντρεύονται και ζουν ευτυχισμένοι.

2.1. Πρώτη κατηγορία παραμυθιών: οι μεταφράσεις

Εξετάζονται δύο παραμύθια που παρουσιάζουν ως συγγραφέα την ίδια την Μπωμόν. Το ένα μεταφράζεται από την Τουλγαρίδου(2005) στην ελληνική έκδοση και το άλλο, της Bodet, είναι γαλλική έκδοση και μεταφέρεται στην ελληνική έκδοση από την Παπαγιάννη(2012).

2.1.1. Ζαν Μαρί Λεπρένς ντε Μπομόν (2005). Η Πεντάμορφη και το Τέρας. (μτφ. Μαρίνα Τουλγαρίδου). Ερευνητές. Εικονογράφηση Αν Ρόμπι

Στο εσώφυλλο, μετά από τη βιογραφία της Μπωμόν, που παρουσιάζεται ως συγγραφέας του έργου, επισημαίνεται ότι «Το κείμενο που ακολουθεί είναι το πλήρες κείμενο του πρωτοτύπου» (Μπομόν/Τουλγαρίδου, 2005, 2). Φαίνεται καθαρά η πρόθεση να αποδοθεί το παραμύθι, όπως ακριβώς το εμπνεύστηκε η δημιουργός του.

Λεκτική αφήγηση: Στο βιβλίο όλες οι σελίδες περιέχουν και αφήγηση και εικόνα. Ο αφηγητής είναι ετεροδιηγητικός και η αφήγηση τριτοπρόσωπη, μηδενική ή μη εστιασμένη. Η αφήγηση γίνεται με παραστατικότητα και ζωντάνια και η παράθεση διαλόγων συμβάλλει ώστε να φωτιστούν περισσότερο τα λεγόμενά του. Ουσιαστικά πρόκειται για προσεγμένο λογοτεχνικό αφήγημα με πλούσιες εικόνες, οπτικές, ακουστικές, οσφρητικές, ικανές να κεντρίσουν τη φαντασία του αναγνώστη. Οι διαφορές από τον Κυθραιώτη εντοπίζονται στο λεξιλόγιο και το ύφος. Ο Κυθραιώτης (2017, 11-36) στη μετάφρασή του χρησιμοποιεί επιτηδευμένο ύφος και εξεζητημένες λέξεις, ενώ η Τουλγαρίδου(2005, 5-59) χρησιμοποιεί απλό, καθημερινό ύφος και λεξιλόγιο προσιτό στα παιδιά.

Μια ακόμη διαφορά είναι η χρήση ενικού αριθμού από τον Κυθραιώτη(2017, 11-36) στους διαλόγους του Τέρατος με την Πεντάμορφη. Η Τουλγαρίδου(2005, 5-57) αντίθετα χρησιμοποιεί πληθυντικό αριθμό, ακόμα και όταν το Τέρας μιλάει εξαγριωμένο στον έμπορο. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι η Τουλγαρίδου μεταφράζει πιστά το γαλλικό κείμενο ενώ ο Κυθραιώτης μάλλον κρίνει σκόπιμο να κάνει τη μετάφραση πιο ρεαλιστική για τη δική μας εποχή.

Εικονογραφική αφήγηση: Στην Τουλγαρίδου(2005, 5-60) κάθε δισέλιδο είναι και ένας πίνακας ζωγραφικής. Η εικονογράφος Ρόμπι πετυχαίνει ώστε «Το ύφος της εικονογράφησης να συμφωνεί με το πνεύμα του κειμένου» (Κανατσούλη, 2007,105). Τα απαλά γήινα χρώματα, η ενδυμασία, η αρχιτεκτονική παραπέμπουν στο παρελθόν, στην εποχή της Μπωμόν. Στο εξώφυλλο κυριαρχεί το πορτραίτο της Πεντάμορφης με μελαγχολικό βλέμμα που προοικονομεί τις δυσκολίες που θα περάσει. Τα μαλλιά της ξανθά και σπαστά, ένδειξη καλοσύνης και αγνότητας. Το λευκό πέπλο προοικονομεί τον γάμο (Γιαννικοπούλου, 2008, 114).

Η εικονογράφηση καταλαμβάνει και την αριστερή και τη δεξιά σελίδα και θυμίζει ζωγραφικό πίνακα. Διακρίνεται για την «Αισθητική ποιότητα των εικόνων, […] το καλό σχέδιο,[…] την υποβλητικότητα του χρώματος […] την ισορροπία εικόνας και κειμένου» (Κανατσούλη, 2007, 104-105). Το κείμενο, παρόλο που εντάσσεται στην εικόνα, παραμένει ευανάγνωστο. Η εικόνα συχνά προσθέτει στοιχεία που η αφήγηση αφήνει να εννοηθούν και άλλες παραλείπει στοιχεία που περιγράφονται στο κείμενο. Η ενδυμασία γυναικών και ανδρών προδίδει την κοινωνική τους τάξη αλλά και την ιδεολογία της εποχής. Το σκηνικό προβάλλει τη διάθεση των ηρώων. Η φύση συμπάσχει με τους ήρωες και οι εποχές εναλλάσσονται ανάλογα με την ψυχολογία των ηρώων (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011, 63, 108).

Η Ρόμπι(2005) με μεγάλη τέχνη εναλλάσσει τη μηδενική με την εσωτερική εστίαση. Στο δισέλιδο 21-22 το Τέρας βρυχάται έτοιμο να κατασπαράξει τον έμπορο. Η εικονογράφος ζωγραφίζει μέσα από τα μάτια του τρομαγμένου εμπόρου και ο αναγνώστης νομίζει πως βρίσκεται στη θέση του, καθώς βλέπει μπροστά του από κοντινή απόσταση το τέρας έτοιμο να του επιτεθεί (Μπομόν/Τουλγαρίδου & Ρόμπι, 2005, 21-22).

Αντίθετα με τη μετάφραση του Κυθραιώτη, που απευθύνεται στο ευρύ κοινό, η μετάφραση της Τουλγαρίδου απευθύνεται στο παιδικό κοινό και η εικονογράφηση είναι απαραίτητη.

2.1.2. Bodet, D. (2012). Η Πεντάμορφη και το Τέρας. (μτφ Παπαγιάννη). Πατάκη

Το παραμύθι *Η Πεντάμορφη και το Τέρας*, γράφτηκε και εικονογραφήθηκε από την DelphineBodet. Η πρώτη έκδοση έγινε στη γαλλική γλώσσα το 2011 με τίτλο *LaBelleetlaBête*, μεταφράστηκε στα ελληνικά από την Παπαγιάννη.

Λεκτική αφήγηση: Η Bodet μεταφέρει το παραμύθι της Μπωμόν στη σύγχρονη Γαλλία και το εικονογραφεί συρρικνώνοντας και απλοποιώντας την αφήγηση, ώστε να είναι κατανοητή στα μικρά παιδιά. Η μεγάλη διαφορά με το έργο της Μπωμόν – Κυθραιώτη (2017, 11-36) είναι η έκταση της αφήγησης. Σε κάθε εικονογραφημένο δισέλιδο, η αφήγηση καταλαμβάνει μία μόνο παράγραφο. Οι συγκρούσεις ανάμεσα στους ήρωες αναφέρονται με τρόπο ανώδυνο και ήπιο ύφος ενώ απουσιάζουν παντελώς από την εικονογράφηση (Bodet/Παπαγιάννη, 2012, 8). Ακόμα και το επίθετο «τρομακτικό» απαλύνεται με τον υπερτονισμό της ευγένειας του Τέρατος. Με την ίδια λογική η Bodet παρουσιάζει πιο ήπια την πτώχευση της οικογένειας και παραλείπει το σκηνικό του τρομακτικού δάσους. Όπως και η Τουλγαρίδου, προτιμά πληθυντικό αριθμό στους διαλόγους των ηρώων ως υπενθύμιση της συνήθειας στην εποχή της Μπωμόν.

Εικονογραφική αφήγηση: Η εικονογράφηση είναι απλή και λιτή χωρίς περιττά στοιχεία. Αποφεύγεται η απόδοση του τρομακτικού – αποκρουστικού Τέρατος. Αντίθετα εικονογραφείται με τρυφερές πινελιές ως ιδιαίτερα ευαίσθητο και περιποιητικό. Η εικόνα στο εξώφυλλο είναι περιγραφική και αφηγηματική και προϊδεάζει για τη στοργή και την καλοσύνη του Τέρατος, διαλύοντας εξαρχής κάθε φόβο των παιδιών για την περίεργη μορφή του.

Συνοπτικά η Bodet προσπαθεί να διηγηθεί την ιστορία χωρίς όμως να φοβίσει τα παιδιά ούτε με την αφήγηση ούτε με την εικόνα.

2.2. Δεύτερη κατηγορία παραμυθιών: οι διασκευές

Στη δεύτερη κατηγορία εξετάζονται δύο διασκευές του παραμυθιού: *Η Πεντάμορφη και το Τέρας,* οι οποίες είναι δημιούργημα της Disney. Η πρώτη αφορά αφήγημα και η δεύτερη κινηματογραφική ταινία.

2.2.1. Δανιήλ, Δ. (2018). Η ιστορία της Πεντάμορφης. Μίνωας

Το παραμύθι *Η ιστορία της Πεντάμορφης* αποτελεί μέρος της σειράς *Μικρά Αγαπημένα* της Disney. Γράφτηκε και εικονογραφήθηκε από τη συγγραφική και εικονογραφική ομάδα της Disney. Η διασκευή – διόρθωση στα ελληνικά έγινε από τη Δέσποινα Δανιήλ και διακρίνεται από την ομοιογένεια και τυποποίηση που χαρακτηρίζει κλασικά παραμύθια σε βιβλία ή ταινίες της Disney.

Λεκτική αφήγηση: Εισάγονται καινούρια πρόσωπα: ο Γκαστόν, επίδοξος μνηστήρας της Μπελ και τα προσωποποιημένα αντικείμενα, αγαπημένη πρακτική της Disney (Zipes, 2009, 66-67).

Η αφήγηση έρχεται σε δεύτερη μοίρα σε σχέση με την εικόνα. Παραμένει τριτοπρόσωπη, μηδενική ή μη εστιασμένη. Ο αφηγητής επικροτεί ή απορρίπτει συμπεριφορές κάνοντας άμεσους ή έμμεσους σχολιασμούς: «αλαζόνας, βλέμμα υπεροπτικό.» (Δανιήλ, 2018, 3). Σε αυτά τα σημεία η αφήγηση γίνεται εσωτερική και λειτουργεί ως «Ολοκληρωτική αμφισβήτηση της κυρίαρχης ιδεολογίας» (Γιαννικοπούλου, 2008, 204). Η περιφρόνηση της φιλαναγνωσίας και η σιγουριά του Γκαστόν ότι η Μπελ θα τον παντρευτεί, παραπέμπει στην εποχή της Μπωμόν, όπου οι γυναίκες ασχολούνταν με τα οικιακά και δεν είχαν δικαίωμα στην επιλογή συζύγου (Καρπόζηλου, 2013, 232-243). Εισβάλλει η νοοτροπία του 20ου αι. που οι γυναίκες διεκδικούν την έξοδό τους από το σπίτι: «ονειρευόταν μια πιο συναρπαστική ζωή». Έτσι εξηγείται και άλλη μια σημαντική διαφορά: η ηρωίδα δε ζητά την άδεια για να φύγει αλλά δραπετεύει από το κάστρο, παίρνει δηλαδή, τη ζωή στα χέρια της. Επίσης, ο πατέρας της δεν παρουσιάζεται πλέον ως έμπορος αλλά ως εφευρέτης παραπέμποντας στην εποχή των εφευρέσεων του 19ου και 20ου αι.

Εικονογραφική αφήγηση: Η εικονογράφηση επιβεβαιώνει και ακολουθεί πιστά την αφήγηση. Τόσο το εξώφυλλο όσο και οι ταπετσαρίες είναι αφηγηματικές και προϊδεάζουν για το ύφος και το περιεχόμενο του παραμυθιού. Οι τεχνικές εστίασης κάνουν τις εικόνες εξαιρετικά εύγλωττες. Το έκπληκτο και οργισμένο βλέμμα της ηρωίδας αρκεί ώστε τα παιδιά ν' απορρίψουν τις παλιομοδίτικες απόψεις του Γκαστόν. Ο εικονογράφος συνδυάζει ποικιλία τεχνικών. Αλλάζει την οπτική του είτε δίνοντας πανοραμική εικόνα είτε βλέποντας μέσα από τα μάτια των ηρώων. Αξιοσημείωτη είναι η εσωτερική εστίαση μέσα από τα έντρομα μάτια πατέρα και κόρης, όταν αντικρύζουν το Τέρας (Δανιήλ & Ψαρίδης/Disney Story book Art Team, 2018, 8-11, 14-15).

Το κυρίαρχο χρώμα είναι το μπλε και οι αποχρώσεις του είναι ενδεικτικές της ψυχολογικής ατμόσφαιρας (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011, 63). Εντύπωση προκαλεί το προσεγμένο σχέδιο, η προοπτική, το μέγεθος των χαρακτήρων ανάλογα με το ρόλο τους στην ιστορία(Δανιήλ & Ψαρίδης/Disney Storybook Art Team, 2018, 1-47). Τα ζωηρά χρώματα στην ενδυμασία και τα εξιδανικευμένα χαρακτηριστικά των ηρώων μαρτυρούν την επίδραση των ταινιών Disney και στην έντυπη μορφή των παραμυθιών.

2.2.2. Condon, B.(2017). Beauty and the Beast, Η Πεντάμορφη και το Τέρας

Η ταινία *Beauty and the Beast*, *Η Πεντάμορφη και το Τέρας* κυκλοφόρησε το 2017. Σκηνοθέτης είναι ο Bill Condon και σεναριογράφοι οι Stephen Chbosky και Σπηλιωτόπουλος Έβαν ("Πεντάμορφη και Τέρας", 2021). Η ταινία ως προϊόν της Disney χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια και τυποποίηση. Είναι ένα κράμα ηθοποιών και κινουμένων σχεδίων, ένα μιούζικαλ με μεγάλα κομμάτια αφήγησης. Τα κινούμενα σχέδια αφορούν τα προσωποποιημένα – μαγεμένα αντικείμενα του παλατιού (Μπάμπας, 1997-2019, 37).

Το μιούζικαλ εναλλάσσεται με διαλόγους, αφήγηση, τραγούδια που τραγουδούν οι ίδιοι οι ήρωες για να εκθέσουν τις αντιλήψεις τους (Condon, 2017, 06:28). Το μιούζικαλ σηκώνει το βάρος της αφήγησης που με μεγάλη ευκολία εναλλάσσεται από μηδενική σε εσωτερική και εξωτερική (Γιαννικοπούλου, 2008, 170). Οι μελωδικοί μονόλογοι, οι διάλογοι, ο ευθύς λόγος αποκαλύπτουν τις ενδόμυχες σκέψεις των ηρώων και η εστίαση γίνεται εξωτερική, αφού κάποια γεγονότα τα γνωρίζουν μόνο οι ήρωες και οι θεατές τα πληροφορούνται αργοπορημένα, όπως π.χ. ο θάνατος της μητέρας του Τέρατος και της Πεντάμορφης. Αυτές οι πληροφορίες «διακόπτουν τη γραμμικότητα του χρόνου» (Genette, 2007, 95 ό.α. στο Σπανάκη, 2011, 38). Πρόκειται για αναχρονία και συγκεκριμένα για εξωτερική ανάληψη (Genette, 2007, 95 όπ. αναφ. στο Σπανάκη, 2011, 38). Ταυτόχρονα η ίδια η Πεντάμορφη γίνεται ομοδιηγητική μιλώντας σε πρώτο πρόσωπο και εκθέτοντας τις απόψεις της (Καψωμένος, 2003, 137-138, Condon, 2017, 06:28).

Η αφήγηση της κάμερας: Αντίστοιχα με την εικονογράφηση στο βιβλίο, στην ταινία εξετάζεται η εικόνα. Το μοντάζ και οι τεχνικές της κάμερας διαμορφώνουν και το είδος της εστίασης. Το γενικό πλάνο τραβηγμένο από ψηλά ισοδυναμεί με τη μηδενική εστίαση. Μ' αυτό τον τρόπο παρουσιάζεται πανοραμικά η ζωή στο χωριό της Μπελ και η καθημερινότητα των κατοίκων. Άλλοτε η κάμερα βλέπει μέσα από τα μάτια των ηρώων (εσωτερική εστίαση) π.χ. όταν ο Μόρις τρομοκρατείται από το μαγεμένο φλυτζάνι και το μπουμπουνητό (Condon, 2017, 04:45 – 08:04, 24:28 – 25:02) & (Γιαννικοπούλου, 2008, 171-172) και άλλοτε υιοθετεί την οπτική των θεατών κάνοντας την εστίαση εξωτερική. Επιπλέον οπτικά και ηχητικά εφέ εντείνουν την αγωνία και προοικονομούν τη δράση. Τέλος, η αφίσα είναι ιδιαιτέρως αφηγηματική, παρουσιάζοντας τους πρωταγωνιστές, τους δευτεραγωνιστές καθώς και τον τόπο εξέλιξης των γεγονότων και το αίσιο τέλος.

3. Συμπεράσματα

Η συγκριτική ανάλυση των παραμυθιών οδήγησε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Τα παραμύθια συμβάλλουν ώστε κοινωνικές και πολιτισμικές αντιλήψεις να διαμορφώνονται μέσα στους αιώνες και να φτάνουν στην εποχή μας είτε ως αποδοχή, με μικρότερες ή μεγαλύτερες αλλαγές, είτε ως απόρριψη. Στην περίπτωση που εξετάσαμε:

Η αντίθεση ανάμεσα στη ζωή του παλατιού και του χωριού αναδεικνύει το χάσμα πλούσιων – φτωχών στην προεπαναστατική Γαλλία του 18ου αιώνα. Ο τονισμός

αυτών των διαφορών, όπως και των δυνατοτήτων κοινωνικής κινητικότητας, αποτελεί και το μέτρο αποδοχής ή αμφισβήτησης του κοινωνικού στάτους. Η ενδυμασία, η αρχιτεκτονική, οι άσπρες περούκες και η γαλλική προφορά εικονογραφούν αυτές τις αντιθέσεις της γαλλικής κοινωνίας του 18ου αι., αλλά παράλληλα μπορεί να λειτουργούν και ως υπενθύμιση της καταγωγής του παραμυθιού.

Ο τρόπος που παρουσιάζονται οι εφευρέσεις υποδηλώνει μια θετική στάση απέναντι στις εξελίξεις τον 19ο και 20ο αι. και απέναντι στο νέο επιστημονικό πνεύμα.

Τονίζεται ότι πέρα από τον κεραυνοβόλο έρωτα υπάρχει και η αγάπη που μπορεί να αναπτύσσεται με τον χρόνο.

Η αυτοθυσία κοριτσιών σε γάμους με πλούσιους ηλικιωμένους, που απέτρεπε την πτώχευση, υποδηλώνει με τρόπο εμφατικό τις πολλές μορφές της κοινωνικής αδικίας.

Στην ταινία προβάλλεται η αντίληψη του Μεσαίωνα ότι η μορφωμένη γυναίκα είναι μάγισσα, με σκοπό όμως την αμφισβήτησή της.

Η μόρφωση των γυναικών, η αγωνιστικότητα και η έξοδός τους από το σπίτι ήταν αίτημα και της εποχής Μπωμόν (18ος αι), αλλά και της εποχής των άλλων διασκευών (21ος αιώνας).

Η αυτούσια παράθεση ιδεολογικών αποφθεγμάτων αποτελεί μια γενικότερη τεχνική των ταινιών Disney που χρησιμοποιείται και σήμερα και συμβάλλει στην εύκολη πρόσληψη μηνυμάτων.

Η ψυχική ομορφιά υπερέχει της σωματικής. Στο τέλος ωστόσο το τέρας μετατρέπεται σε όμορφο πρίγκηπα, κάτι που τελικά καταδεικνύει και τη δύναμη των στερεοτύπων και τα όρια στην αμφισβήτησή τους.

Τέλος μια γενικότερη παρατήρηση από τη σύγκριση των έργων που εξετάστηκαν: οι εκδόσεις Κυθραιώτη (2017) και Τουλγαρίδου (2005) περιέχουν το πλήρες κείμενο της Μπωμόν. Η αφήγηση είναι ζωντανή, παραστατική και λεπτομερής. Η Ρόμπι προσθέτει εικονογράφηση στο κείμενο Τουλγαρίδου με σεβασμό στην ατμόσφαιρα και στην κοινωνία της εποχής Μπωμόν, της Γαλλίας του 18ου αιώνα. Στις διασκευές ωστόσο η αφήγηση συρρικνώνεται δραματικά ενώ αντίθετα υπερέχει η εικονογράφηση ακόμα κι όταν το παραμύθι απευθύνεται σε μεγαλύτερα παιδιά. Προφανώς, την εποχή της εικόνας, οι εκδοτικοί οίκοι και οι εταιρείες προσαρμόζονται στις σύγχρονες απαιτήσεις του παιδικού κοινού. Όμως έτσι προκύπτει μάλλον ένας φαύλος κύκλος: οι προτιμήσεις των παιδιών προς την εικόνα διαμορφώνουν τη μορφή του παραμυθιού και αυτή με τη σειρά της συρρικνώνει το λεξιλόγιό τους και δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην εικόνα, ίσως και με τρόπους που καθιστούν τη φαντασία τους πιο ετεροκαθορισμένη. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να αποτελέσει αφόρμηση για μελλοντική έρευνα και προβληματισμό.

Βιβλιογραφία

Δανιήλ, Δ.(2018). *Η ιστορία της Πεντάμορφης.*Disney Story book Art Team. Αθήνα: Μίνωας.

Bodet, D. [2011], (2012). *Η Πεντάμορφη και το Τέρας.* (μτφ. Μ. Παπαγιάννη). Αθήνα: Πατάκη.

Ντε Μπομόν, Ζαν-Μαρί Λεπρένς (2005). *Η Πεντάμορφη και το Τέρας.* (μτφ. Μ. Τουλγαρίδου). Αθήνα: Ερευνητές.

Ντε Μπωμόν,Ι. Μ. (2017). *Η Πεντάμορφη και το Τέρας.* (μτφ. Γ. Χρ. Κυθραιώτης). Αθήνα: Αρμός.

Χόμπερμαν, Ν. & Λίμπερμαν, Τ. &Κόντον, Μ. (2017). *Η Πεντάμορφη και το Τέρας.* USA: Feel good Entertainment, The Walt Disney Studios.

Δευτερεύουσα Βιβλιογραφία

Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στην χώρα των χρωμάτων. Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο.* Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Γιαννικοπούλου, Α. (2009). Άμεσα και Έμμεσα Ιδεολογικά Μηνύματα στο Διαπολιτισμικό Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο. *Κείμενα*, (No9), 1-15.

Genette, G. (1997). Palimpsests: *Literature in the Second Degree.* Lincoln: University of Nebraska Press.

Η Πεντάμορφη και το Τέρας. (2021, Μάιος 19). Ανακτήθηκε από https://www.cineplexx.gr/movie/beauty-and-the-beast/

Κανατσούλη, Μ. [1996], (2011). *Πρόσωπα γυναικών σε παιδικά λογοτεχνήματα.* Αθήνα: Πατάκη.

Κανατσούλη, Μ. [1997], (2007). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Κανατσούλη, Μ. (2008). *Ο ήρωας και η ηρωίδα με τα χίλια πρόσωπα. Νέες απόψεις για το φύλο στην παιδική λογοτεχνία.* Αθήνα: Gutenberg.

Καρπόζηλου, Μ. (2013). Περί της καλής κόρης και του θηρίου. Στο Αναγνωστοπούλου, Δ., Παπαδάτος, Γ.Σ., Παπαντωνάκης, Γ. (Επιμ.), *Γυναικείες και Ανδρικές Αναπαραστάσεις στη Λογοτεχνία για Παιδιά και Νέους.* (σσ.232-243). Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Καψωμένος, Ε.Γ. [1995], (2003). *Αφηγηματολογία. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας.* Αθήνα: Πατάκης.

Μπάμπας, Δ. (1997-2019). Εκλεκτικές συγγένειες: Από τα μιούζικαλ στα στούντιο Disney. *Σινεφίλια,* Ανακτήθηκε, Μάιος 19, 2021, από http://www.cinephilia.gr/index.php/keimena/apopsi/308--------disney

Παπαντωνάκης, Γ.Δ. & Κωτόπουλος, Τ.Η. (2011). *Σκηνικό χαρακτήρες πλοκή. Διαβάζοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο για παιδιά και νέους.* Αθήνα: Ίων.

Σπανάκη, Μ. (2011). *Ο Καζαντζάκης και η παιδική λογοτεχνία.* Αθήνα: Gutenberg.

Zipes, J. (2009). Μια φορά κι έναν καιρό πέρα από την Disney. Σύγχρονα κινηματογραφικά παραμύθια για παιδιά. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 9*, 63-82. https://doi.org/10.12681/icw.18084

Χάρτης και εικαστική πρακτική

Γιάννης Χρηστάκος
Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ichristakos@uoi.gr

Παναγιώτης Δαφιώτης
ΕΔΙΠ, Σχολή Καλών Τεχνών, ΑΠΘ.
dafiotis@vis.auth.gr

Περίληψη
Η προτεινόμενη εισήγηση η οποία συνδέεται με βιωματικό εργαστήριο αποσκοπεί στην παρουσίαση και ανάδειξη καινοτόμων πρακτικών στο μάθημα των εικαστικών με έμφαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κεντρικό στοιχείο είναι η δημιουργία πολυτροπικών χαρτογραφήσεων της εμπειρίας του χώρου που ζουν τα παιδιά, με χρήση εικαστικών σημειωματάριων. Η μέθοδος αυτή εισάγεται στα νέα Προγράμματα Σπουδών ως κεντρικής σημασίας. Σε αυτά οι μαθητές/τριες δημιουργούν υποκειμενικές χαρτογραφήσεις του περιβάλλοντος τους (π.χ. αστικό τοπίο) μέσω φωτογραφιών, σκίτσων, σχημάτων, κειμένων (σημειώσεις/σχόλια/σκέψεις), συμβόλων και εικαστικών στοιχείων όπως χρωματικές επιφάνειες/φόρμες. Η μέθοδος αυτή εξοικειώνει τα παιδιά με συνθετικές, εξερευνητικές δημιουργικές πρακτικές που βασίζονται στην σύνδεση πολλαπλών σημειωτικών πόρων. Στο πλαίσιο του βιωματικού εργαστηρίου φοιτητές/τριες θα εφαρμόσουν την προτεινόμενη μέθοδο δημιουργώντας χαρτογραφήσεις της εμπειρίας τους από μια διαδρομή στο αστικό τοπίο, συνδέοντας το ορατό με το επιθυμητό και την προσωπική τους εμπλοκή στην μεθοδολογική προσέγγιση αυτή, με τις αυριανές τους διδακτικές πρακτικές.

Λέξεις κλειδιά: Εικαστικό σημειωματάριο, χάρτης, χώρος, πολυτροπικότητα.

Abstract
This presentation, linked to an experiential workshop, aims to present and highlight innovative practices in the field of visual arts with emphasis on primary education. A central element is the creation of multimodal mapping of the experience of the space in which the children live, using art sketchbooks. This method is introduced in the new Curricula as pivotal. In these sketchbooks students create subjective mappings of their environment (e.g., urban landscape) through photographs, sketches, shapes, texts (notes / comments / thoughts), symbols and visual elements such as colored surfaces / forms. This method acquaints children with synthetic, exploratory creative practices based on the connection of multiple semiotic resources. In the experiential workshop, students will apply this method by creating mappings of their experience from a route in urban landscape, connecting the visible with the desired and their personal involvement in this methodological approach, with their future teaching practices.

Keywords: Art sketchbook, map, space, multimodality

0. Εισαγωγή

Ο *χάρτης* θεωρείται μια διεθνής γλώσσα, με σύμβολα και κώδικες και είναι αναγνωρίσιμος διεθνώς. Αποτελεί έναν τρόπο κατανόησης και συμφωνίας της αντίληψης του χώρου και μια μέθοδο γραφικής παράστασης ιδεών, συνεύρεσης και οργάνωσης της γνώσης.

Οι χάρτες έχουν χρησιμοποιηθεί για να παραστήσουν μια ιδιαίτερη εικόνα του κόσμου στη διάρκεια της ιστορίας. Στην αρχική τους μορφή στόχο τους ήταν να καταγράψουν τη φυσική παρουσία της γης και των φυσικών χαρακτηριστικών. Οι αρχαίοι Έλληνες και οι Ρωμαίοι είχαν την ικανότητα και τη γνώση να παράγουν αρκετά λεπτομερειακούς χάρτες, που είχαν πράγματι κάποια ομοιότητα με το πραγματικό τοπίο δίνοντας τις τοπογραφικές λεπτομέρειες.

Οι απαρχές των χαρτογραφικών πονημάτων μπορούν να χρονολογηθούν περίπου δύο χιλιάδες χρόνια πριν, όταν οι Έλληνες επιστήμονες πρώτοι εφάρμοσαν μαθηματικές αρχές στις αναπαραστάσεις της γης και της ουράνιας σφαίρας και άρχισαν να χρησιμοποιούν τη δικτυωτή δομή των μεσημβρινών και των παραλλήλων. Τα έργα του Αναξίμανδρου, του Ερατοσθένη, του Απολλώνιου και του Ιππάρχου, έπαιξαν ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της Χαρτογραφίας.

Ο πρώτος χάρτης λέγεται ότι δημιουργήθηκε από το Θαλή το Μιλήσιο το 600 π.Χ. Ήταν ένας χάρτης της ουράνιας σφαίρας σε ωροδεικτική προβολή. Η στερεογραφική και ορθογώνια προβολή που χρησιμοποιήθηκε από τον Έλληνα αστρονόμο και μαθηματικό Ίππαρχο το 150 π.Χ., επίσης ανήκει στις πρωιμότερες χαρτογραφίες. Από τότε πολλές χιλιάδες άλλα σχέδια χαρτών έχουν δημιουργηθεί.

Με την άφιξη έντυπων χαρτών, οι ικανότητες του χαρτογράφου, προηγουμένως περιορισμένες σε μια χούφτα ανθρώπων, πολλοί εκ των οποίων μοναχοί σε μεγάλα μοναστήρια, διαδόθηκαν ευρέως. Παράλληλα με την ανάπτυξη της γνώσης της χαρτογραφίας εξελισσόταν και η τοπογραφική επιστήμη. Το επίπεδο γνώσεων που συνδεόταν με την κατασκευή λεπτομερειακών χαρτών είχε επίσης διευρυνθεί κατά τη διάρκεια του 16ου αιώνα με την ανακάλυψη του τριγωνισμού, της τεχνικής δηλαδή με την οποία οι σχετικές θέσεις των σημείων μπορούν να προσδιοριστούν μέσω της χρήσης μιας επακριβώς μετρημένης βάσης και της λεπτομερειακής χρήσης των γωνιών.

Πολλοί από τους πρώιμους χαρτογράφους του 16ου και 17ου αιώνα δεν ήταν ιδιαίτερα καταρτισμένοι. Κάποιοι όπως ο Leonardo da Vinci, ήταν καλλιτέχνες και επιστήμονες που ενδιαφέρονταν για την εξάπλωση της ανθρώπινης γνώσης· άλλοι προήλθαν από την τάξη των ευγενών και άλλοι, όπως ο σουηδαίος Βρετανός χαρτογράφος John Speed, που ευημέρησε στις αρχές του 17ου αιώνα, ήταν ράφτης στο επάγγελμα.

Για πολλούς αιώνες, οι ζωγραφικές αναπαραστάσεις που είναι εμφανείς σε πολλούς από τους χάρτες έχουν τρεις λειτουργικούς ρόλους: να διακοσμούν, να παρέχουν ένα χρήσιμο σύμβολο (για μια εκκλησία ή ένα σπίτι για παράδειγμα) και να δομούν μια βάση για άλλες πληροφορίες. Καθώς η τέχνη του σχεδιαστή έγινε επιστήμη, η ποιότητα των χαρτών βελτιώθηκε· και ο σχεδιαστής-καλλιτέχνης έπρεπε να βελτιώσει τις ικανότητες του στο σχέδιο. Από την Πτολεμαϊκή κοσμοθεωρία στην σημερινή δορυφορική αναπαράσταση, η ανάγνωση χαρτών βασίζεται πάντα σε μια

προηγούμενη γνώση των συμβόλων και αρχών που μπορούν να κάνουν μια τέτοιου είδους ανάγνωση λειτουργική.

Το 1613, όταν ο Γαλιλαίος δημοσίευσε τις πρώτες τηλεσκοπικές παρατηρήσεις του Κρόνου, λόγος και σχέδιο ήταν ένα. Αυτές οι εκπληκτικές εικόνες, άγνωστες μέχρι τώρα, ήταν απλώς ακόμη ένα γραμματικό στοιχείο. Ο Κρόνος, ένα σχέδιο, μια λέξη, ένα ουσιαστικό. Το υπέροχο γίνεται οικείο και το οικείο υπέροχο.

Από τότε που ο Λεονάρντο ντα Βίντσι εφάρμοσε το χάρτη στις επιστημονικές του ασκήσεις και οι Βενετσιάνοι καλλιτέχνες της Αναγέννησης αναγνώρισαν τις συμβολικές δυνατότητες της χαρτογράφησης, ο χάρτης ως εργαλείο καλλιτεχνικής δράσης, χρησιμοποιήθηκε από πολλούς δημιουργούς.

Πιο πρόσφατοι Ιταλοί καλλιτέχνες χρησιμοποίησαν τη χαρτογραφική αναπαράσταση στην εφαρμογή της τέχνης τους. Το 1916 ο Giorgio de Chirico έθεσε ερωτήματα σχετικά με τη φύση της χαρτογραφικής αναπαράστασης. Σε έργα όπως το *'La Melancolia della Partenza'* η συμβατική αναπαράσταση μιας γεωγραφικής περιοχής κάνει την εμφάνισή της στον πίνακα ανάμεσα σε άλλα μυστηριώδη αντικείμενα. Αυτό πιθανότατα συνέβη εξαιτίας της ψυχολογικής πίεσης που ασκήθηκε από τα γεγονότα του Πρώτου Παγκοσμίου πολέμου, κατά τη διάρκεια του οποίου η χαρτογραφία επεξηγούσε τον τρόπο με τον οποίο τα σύνορα άλλαζαν, φέρνοντας στο προσκήνιο περιοχές και χώρες διαφορετικά ξεχασμένες από τους ανθρώπους.

Έναν χρόνο μετά, ο Carlo Carra σχεδίασε ένα γεωγραφικό διάγραμμα της περιοχής που περιέβαλλε το μπροστινό μέρος του ποταμού Isonzo της Ιταλίας στον πίνακα του '*La Musa Metafysica'*, που ολοκληρώθηκε κατά την παραμονή του σε μια κλινική για νευρικές διαταραχές όπου προσπαθούσε να αναρρώσει από ένα τραύμα πολέμου.

Άλλοι μοντερνιστές καλλιτέχνες προέκτειναν την πράξη της «χαρτογράφησης» ως ένδειξη ανίχνευσης, καταμέτρησης και προσανατολισμού ενός μέρους του έργου τους, όπως για παράδειγμα ο Cezanne, ο Giacometti, ο Willem de Kooning και ο Jackson Pollock. Αλλά και η δραστηριότητα νεότερων καλλιτεχνών όπως οι Cy Twombly Terry Winters, Jonathan Lasker, Phillip Taaffe, προσανατολίζεται στη χαρτογράφηση. Η χρήση της γραμμής και του μοτίβου στα έργα '*Harvest' (1958)* και '*Radiant City' (1944),* του Mark Tobey προσδιορίζει τις επιρροές μια χαρτογραφικής πράξης.

1. Προσωπικοί Χάρτες

Ο χάρτης είναι μια προέκταση του προσωπικού χώρου και μεταφορικά, η ζωή του καθενός είναι ένας χάρτης και ως εκ τούτου καθένας δημιουργεί προσωπικούς χάρτες. Ένα «ροζάριο», ένα πρόγραμμα υπολογιστών μπορεί να θεωρηθεί «χάρτης». Ένας χάρτης γίνεται για να μπορέσουμε να βρούμε τον δρόμο μας από ένα μέρος σε ένα άλλο, είτε πρακτικά είτε νοητικά, όχι μόνο μια φορά, αλλά ξανά και ξανά. Οι χάρτες καταγράφουν αυτά τα ορατά και αόρατα μονοπάτια που έχουν σχηματιστεί από ποικίλα είδη αντίληψης.

Σχηματίζουμε «διανοητικούς χάρτες» τόπων με τη διαδικασία παράθεσης πληροφοριών σε σχέση με την ιδιοπροσωπική αντίληψη του περιβάλλοντος, ενώ ο πραγματικός χάρτης παρέχει την οπτική αναπαράσταση του φυσικού κόσμου και των συνόρων του.

Στο βιβλίο του με τίτλο '*The Agency of Mapping*', ο James Corner[37] υποστηρίζει ότι η χαρτογράφηση στο καλύτερό της, είναι μια δημιουργική άσκηση που «αποκαλύπτει τη δυνατότητα· επαναδημιουργεί περιοχές ξανά και ξανά, κάθε φορά με νέες και διαφορετικές συνέπειες». Πολλοί χάρτες είναι απλώς ίχνη αυτού που ήδη υπάρχει, μας αναφέρει, αλλά οι καλύτεροι χάρτες αποκαλύπτουν το δυνητικό μέλλον του τοπίου που περιγράφουν. Συνεχίζει αναφέροντας τους φιλοσόφους Gilles Deleuze και Felix Guattari που διακήρυτταν «κάντε ένα χάρτη και όχι ένα αποτύπωμα!».

Αυτό που ονομάζω *Προσωπικό Χάρτη* αναφέρεται σε ένα φανταστικό χώρο, είναι αποτέλεσμα φαντασιακής διαδικασίας και προέρχεται από την αποδόμηση του αρχικού, ορθολογιστικού χάρτη. Είναι μια μεταπλασμένη φόρμα-εικόνα του γνωστού αναπαραστατικού γεωγραφικού χάρτη. Η προτεινόμενη εικόνα αυτού του ιδεατού μέρους είναι το αποτέλεσμα ενός κολλάζ αναμνήσεων, εμπειριών, προσωπικών στιγμών, καθώς επίσης ονείρων, επιθυμιών, φαντασίας, κριτικής, πολιτικού λόγου. Ο προσανατολισμός αυτού του χάρτη διαφέρει από τα συνήθη επίπεδα σχέδια του κόσμου όπου ο μεσημβρινός του Γκρήνουιτς διατρέχει κάθετα το κέντρο. Ο προσωπικός χάρτης δεν έχει λογική, αναλογία, πραγματικότητα, ισορροπία, τάξη ή ιεραρχία. Αυτή είναι η αντιπαράθεση με το μεταμοντέρνο. Είναι ίσως αυτός ο χάρτης που ο Deleuze μας παροτρύνει να κάνουμε (;).

Αυτό που αποκαλώ «*Προσωπική Χαρτογράφηση*» περιλαμβάνει σχεδιασμό από μνήμης. Είναι η αποδόμηση ενός δεδομένου, γνώριμου χάρτη και η δημιουργία ενός άλλου, άγνωστου. Είναι η εντύπωση του καλλιτέχνη, χαρτογράφου για ένα ιδεατό τοπίο. Ο σχεδιασμός χαρτών από μνήμης είναι μια πασίγνωστη άσκηση σε ψυχολογικά τεστ και εξετάσεις γεωγραφίας. Το πρώτο εξερευνά συγκεκριμένες λειτουργίες του ανθρώπινου μυαλού, το δεύτερο ελέγχει την ικανότητα των διαγωνιζομένων να θυμούνται σχήματα και ονόματα, (θυμάμαι με ένα αίσθημα δέους πόσες ώρες έχω περάσει προσπαθώντας να μάθω τα σχήματα των χωρών στο μάθημα γεωγραφίας). Οι χάρτες που σχεδιάζονται από μνήμης αντανακλούν το νου του σχεδιαστή, όσο αντανακλούν και τη χαρτογραφία, τις συνειδητές και ασυνείδητες προτεραιότητες, την εστία προσοχής, το βαθμό ικανότητας στην κατανόηση της γλώσσας των χαρτών, όπου τα ψυχολογικά τεστ και οι εξετάσεις ιστορίας, είναι ελεγχόμενες ερωτήσεις με κατάλληλη ερμηνεία και σωστές επεξηγήσεις. Οι προσωπικοί χάρτες μοιάζουν με τέτοιες ελεύθερες ασκήσεις. Μπορείς να σχεδιάσεις οτιδήποτε είναι ένας παγκόσμιος χάρτης για σένα. Προσωπικές εικόνες αναδεικνύονται για να γεννήσουν κάτι νέο. Μια νέα πραγματικότητα αναδύεται χωρίς να ερμηνεύεται. Ένα νέο κομμάτι πραγματικότητας που υπερβαίνει τις συμβάσεις της απεικόνισης της πραγματικότητας, αποκαλύπτοντάς τες μέσω προσωπικών ιδιοσυγκρασιών, μεταστοιχειώσεων και «λαθών».

Η αφετηρία του ενδιαφέροντός μας να κάνουμε χάρτες μέσω μνήμης και φαντασίας ανιχνεύεται σε αναγνώσματα της παιδικής ηλικίας. Ανάμεικτες αναμνήσεις από χάρτες πειρατών για το Νησί των Θησαυρών, Ο Μικρός Πρίγκιπας, η Αλίκη ή η Middle Earth του Tolkien, είναι ίσως το υπόστρωμα ενός τέτοιου ενδιαφέροντος. Αυτές οι καταπιεσμένες και θολές αναμνήσεις είναι ευφυέστατα συνδεδεμένες με ρομαντικές εμπειρίες περιγεγραμμένες και χαρτογραφικά

[37]James Corner, '*The Agency of Mapping, Critique and Invasion*", Reaction Books, London, 1999.

δοσμένες από τυχοδιώκτες. Συνάμα αποτελούν ένα ιδιαίτερα εύστοχο και τακτικό εγχείρημα, μια άσκηση συγγενούς λογικής που έξυπνα αποκαλύπτει νέες πραγματικότητες έξω από υπάρχοντες περιορισμούς, ποσότητες, γεγονότα και συνθήκες. Η καλλιτεχνία έγκειται στη χρήση της τεχνικής, στον τρόπο που οι λεπτομέρειες είναι πλαισιωμένες και οργανωμένες. Μέσω της ανάπλασης των πραγμάτων νέες και εφευρετικές πιθανότητες εμφανίζονται. Η πράξη της καλλιτεχνικής χαρτογράφησης συνίσταται στην επιδεξιότητα της έκθεσης και τη δημιουργία νέων δυνατοτήτων ανάπτυξης δεδομένων.

Από αυτή την άποψη, η χρήση του χάρτη μοιάζει να έχει έναν υποδειγματικό σκοπό. Για να είναι ο χάρτης όχημα προσωπικής εμπειρίας και τρόπος έκφρασης, απαιτούνται ορισμένες εικασίες. Μια εικασία είναι ότι αυτός ο διαγραμματικός, ουσιαστικά μη-αισθητικός τύπος τεχνουργήματος, μπορεί να ενσωματώσει πολιτιστικές ιδέες ενός πλούσιου για να μη πω υπέρ-άφθονου ενδιαφέροντος.

Η προσωπική χαρτογράφηση είναι μια προσωπική εκδοχή του κόσμου ως λογικού χάρτη. Είναι μια επίδειξη του πόσα (λίγα) ξέρουμε. Πώς έμοιαζε ο πλανήτης μας στο παρελθόν; Πόσοι από μας έχουν δει ποτέ ολόκληρο τον πλανήτη; Όλοι ζούμε στην Ευρώπη για παράδειγμα αλλά πόσοι από μας έχουν δει ποτέ πώς μοιάζει η Ευρώπη; Έχουμε δει μόνο παγκόσμιους χάρτες, σύμβολα κλειδωμένα σε αναπαραστάσεις.

Η επιστημονική χαρτογραφία ασχολείται με ό,τι έχει δοθεί. Ασυνήθιστες υπάρξεις και τοπογραφία περίεργων τοπίων εμφανίζονται μόνο στο χείλος των επιστημονικών χαρτών. Η φαντασιακή τοπιογραφία ξεκινά εκεί όπου η επιστημονική τοπιογραφία τελειώνει. Ξεκινά με την προσμονή της φαντασίας, του παιχνιδιού, του ονείρου. Με τη φαντασιακή χαρτογραφία, αυτή την προσωπική χαρτογράφηση, δεν είναι παράξενο να φτάσει κανείς σε νέες στεριές, νησιά, ηπείρους, και ακριβώς όπως έκανε η Αλίκη μέσα από τον καθρέφτη, να ιδρύσει χαρτογραφικές σιλουέτες παράλληλων, ακόμα και αόρατων κόσμων.

Θα χρησιμοποιήσω ένα από τα διασημότερα παραδείγματα του 17ου αιώνα, για να περιγράψω τις πολυεπίπεδες δυνατότητες της προσωπικής χαρτογράφησης, μέσω της αναπαράστασης. «*Η Τέχνη της Ζωγραφικής*» του Jan Vermeer ενσωματώνει ένα χάρτη των «*United Provinces*», εκτεθειμένο στον πίσω τοίχο του στούντιο. Μολονότι αυτό είναι μια φανταστική εκδοχή του χάρτη, είναι τονισμένο με τέτοια αφοπλιστική ακρίβεια, που έχει γίνει «μια πηγή για τις γνώσεις μας πάνω στην ιστορία της χαρτογραφίας». Όμως είναι και κάτι παραπάνω απ'αυτό. «Φωτισμένος απ' το πλάι, με τις περίπλοκα ζωγραφισμένες πτυχές και ζάρες να δηλώνουν την ιδιότητά του ως αντικειμένου, ο χάρτης γίνεται ένας δείκτης της ιδιαίτερης ικανότητας του Vermeer στην περιγραφή των αέναων ιδιομορφιών του ορατού του κόσμου. Συγχρόνως αποτελεί ένα αντικείμενο γνώσης, που υπογραμμίζει πραγματικές σχέσεις και αποστάσεις αλλά και ένα αναπαριστώμενο αντικείμενο αποτυπωμένο σε πλάγιο φως».38

Στον πίνακα του Vermeer αυτή η αναπαράσταση ενός φανταστικού χάρτη υπηρετεί την ιστορία, εφόσον προσφέρει ιστορικές πληροφορίες. Είναι αυτό που προϋπάρχει του έργου της αναπαράστασης και αυτού που μπορεί να λειτουργήσει σαν παράδειγμα για την «*Τέχνη της Περιγραφής*». Ο Vermeer αποκαλύπτει στους

[38] Svetlana Alpers, *The Art of Describing-Dutch Art in the 17th Century*, John Murray, London, 1983 σελ.120-123.

γεωγράφους ένα μήνυμα απ' το παρελθόν που αφορά όχι μόνο τις ενδόμυχες προκλήσεις ενός γεωγραφικού χάρτη, αλλά και τα θαύματα που κρύβει.

Είναι τόση η πληθώρα των γεωγραφικών φανταστικών χαρτών στα έργα τέχνης του 20ού αιώνα και η πρόσφατη ανάπτυξη του ενδιαφέροντος πάνω σε αυτό το θέμα που θα ήταν χρήσιμο να κάνουμε ένα διάγραμμα για την καλλιτεχνική χρήση της χαρτογραφίας. Αναμφισβήτητα αυτό το φαινόμενο θα μπορούσε να εξηγηθεί απλώς λέγοντας ότι ο φανταστικός χάρτης είναι μια μεταφορά του περάσματος από το μοντερνισμό στο μετά-μοντερνισμό. Είναι ένα ελκυστικό όσο και απωθητικό εργαλείο: ο χάρτης συντροφεύει τους ταξιδιώτες καθώς περνούν τις χώρες και διασχίζουν τα σύνορα, αλλά επίσης τους επιτρέπει να εντοπίσουν τους εαυτούς τους σε μια δεδομένη στιγμή, σε ένα ακριβές σημείο. Με τη φανταστική χαρτογράφηση οι καλλιτέχνες μπορούν να συνδυάσουν κάποιες πληροφορίες για διάφορα μέρη με την καλλιτεχνική τους εντύπωση, βασισμένη στην καλλιτεχνική τους φαντασία και κάποιες φορές με μια θεμελιώδη συχνά κοινωνική δήλωση.

2. Χαρτογραφώντας μια νέα εικαστική παιδεία

Η εικαστική πρακτική στο χώρο της εκπαίδευσης μέσα από την δυνατότητά της για μη-γραμμικές αναπτύξεις μπορεί να παρουσιάσει νέες δυνατότητες αντί να αναπαράγει μηχανικά τις ήδη υπάρχουσες κατανοήσεις, προτεραιότητες και προσεγγίσεις που αφορούν την παραγωγή γνώσης. Στο πεδίο των τεχνών η γνώση δημιουργείται με προσωπικούς τρόπους μέσα από το βίωμα, και τα έργα οπτικοποιούν και επικοινωνούν την γνώση που κατακτήθηκε σαν ένα είδος χαρτογραφικής αποτύπωσης μιας προσωπικής διερευνητικής διαδικασίας στον χώρο των δυνατοτήτων που προσφέρει η εικαστική γλώσσα. Η έμφαση στην διερευνητική μάθηση, στην καλλιέργεια της ιδιαιτερότητας και της ανάπτυξης αναστοχαστικού και κριτικού πνεύματος μπορούν να βρουν ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος στον χώρο της εικαστικής παιδείας, αναδιαμορφώνοντας το τοπίο ευρύτερα στο πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης.

Οι Deleuze, Guattari (1988) εισάγουν ένα μοντέλο, στο οποίο προβάλλεται η ριζωματική διασύνδεση όλων των πραγμάτων μεταξύ τους σε αντίθεση με μια απλουστευτική αν και βολική αντίληψη της πραγματικότητας που βασίζεται σε κατατμήσεις και ταξινομικούς διαχωρισμούς. Ενώ η χαρτογράφηση της πραγματικότητας είναι αδύνατη, η πραγματοποίηση χαρτών νοήματος είναι και δυνατή και σημαντική. Άλλωστε όπως υποστηρίζουν οι Deleuze, Guattari (1988) οι χάρτες δεν αναπαριστούν την πραγματικότητα, αλλά την παράγουν σε επίπεδο αντίληψης. Για αυτό χρησιμοποιούν ευρέως την έννοια του χαρτογράφου για όσες/ους ενεργά αναδιατυπώνουν τις συντεταγμένες του τι νοείται ως πραγματικό μέσα από την προσωπική τους ματιά και πράξη. Θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί ο ρόλος των σχολείων σε χώρους που δεν πρέπει οι μαθητές/τριες απλά να μάθουν να διαβάζουν χάρτες που τους δίνονται, αλλά κυρίως να τους δημιουργούν ανοίγοντας νέους ορίζοντες σε σχέση με το τι είναι πιθανό, με το να το πραγματώνουν μέσα από τις δημιουργικές τους διερευνήσεις σε εννοιακό και αισθητικό επίπεδο παράγοντας νέες αισθήσεις και κατανοήσεις. Όπως επισημαίνει ο σημαντικός θεωρητικός της διδακτικής της τέχνης David Perkins ο οποίος έχει κάνει εκτεταμένη έρευνα στους τρόπους ενίσχυσης της κριτικής και διερευνητικής σκέψης και εισήγαγε αυτό που ονομάζει ρουτίνες σκέψης (π.χ. μεθόδους σταδιακής προσέγγισης του νοηματικού

περιεχομένου ενός έργου μέσω απλών ερωτήσεων), εξηγεί ότι για να προωθηθεί η όποια στοχαστική θεώρηση είναι σημαντικό να υπάρξει μια οπτικοποίηση της:

Η προώθηση της σκέψης απαιτεί να γίνει ορατή η σκέψη. Η σκέψη συμβαίνει κυρίως στα κεφάλια μας, αόρατη στους άλλους και ακόμη και στους εαυτούς μας. Οι αποτελεσματικοί στοχαστές κάνουν τη σκέψη τους ορατή, που σημαίνει ότι εξωτερικεύουν τις σκέψεις τους μέσω της ομιλίας, της γραφής, του σχεδίου ή κάποιας άλλης μεθόδου. Μπορούν στη συνέχεια να κατευθύνουν και να βελτιώσουν αυτές τις σκέψεις. Η ορατή σκέψη δίνει επίσης έμφαση στην τεκμηρίωση της σκέψης για μετέπειτα προβληματισμό (Ritchhart, R. και Perkins, D., 2008).

Εδώ καθίσταται φανερή η σημασία που μπορεί να έχει η δημιουργία χαρτογράφησης σκέψεων (mind maps), υποκειμενικών χαρτογραφήσεων ιδεών, εικόνων και οπτικών στοιχείων όπως σε ένα εικαστικό σημειωματάριο σχετικά με ένα αστικό τοπίο εν είδει ψυχογεωγραφίας ή με ένα υπό εξέλιξη εικαστικό project. Δεν είναι απλά μια καταγραφή για μελλοντική αναφορά ως κάποιου είδους τεκμηρίωση των σταδίων μιας διερεύνησης με εικαστικά/λεκτικά μέσα π.χ. του τρόπου που συνδεόμαστε με ένα αστικό τοπίο, αλλά ένα μέσο εμβάθυνσης και αναστοχαστική κατανόησης σε σχέση με τα ίδια τα σημειωτικά εργαλεία που χρησιμοποιούμε, τις ίδιες μας τις αισθητότητες, αντιληπτικότητα και ευαισθησία όπως αυτές μπορούν να ξετυλιχθούν μέσα από την δημιουργία οπτικών διατυπώσεων που αντανακλούν αλλά και προωθούν την σκέψη. Με άλλα λόγια η δημιουργία χαρτών του χώρου, των σκέψεων μας ή του τρόπου που εξελίσσεται η συσχέτιση μας με ένα θέμα που διερευνούμε εικαστικά δεν καθιστούν απλά ορατές αυτές τις διαδικασίες αλλά τις ενισχύουν και αποτελούν επιπλέον όχημα για την διεκπεραίωση τους.

Έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία το να ενθαρρύνονται οι μαθήτριες/τές στο να δημιουργούν δικές τους χαρτογραφήσεις και έτσι να παράγουν μια κατά το δυνατόν μια προσωπική αντίληψη για την πραγματικότητα από το να καταναλώνουν προκατασκευασμένες αναπαραστάσεις του ήδη υπάρχοντος. Κάτι τέτοιο έχει ιδιαίτερη αξία και στα πλαίσια της κριτικής παιδαγωγικής όπως αυτή έχει οριοθετηθεί από συγγραφείς όπως ο Giroux (1996). Με απλά λόγια καθώς η αντίληψη για τον κόσμο και για την θέση που έχουμε μέσα σε αυτόν δομείται, ιδιαίτερα στις μέρες μας, με πολυτροπικά μέσα, οι μαθητές/τριες θα έχει αυξημένη δυνατότητα συμμετοχής στο πώς παράγεται η αντίληψη περί (κοινωνικής) πραγματικότητας αν είναι σε θέση να δημιουργούν και να κατανοούν τους τρόπους λειτουργίας των κατεξοχήν πολυτροπικών μέσων μέσω των οποίων που χαρτογραφούνται, (ανα)παράγονται και νομιμοποιούνται αντιλήψεις.

Το εικαστικό σημειωματάριο (art sketchbook) αποτελεί ένα βασικό εργαλείο στην διδακτική της τέχνης διεθνώς με αυξανόμενη επιρροή και διάχυση σε ολοένα και περισσότερες ηλικιακές ομάδες έχοντας ξεκινήσει ως μέθοδος που αφορούσε τις τελευταίες Λυκειακές τάξεις. Αποτελεί ένα μέσο καταγραφής ιδεών, σκέψεων καθώς και προβλημάτων ή λύσεων που προκύπτουν κατά την δημιουργική διαδικασία με συνδυασμό χειρόγραφων κειμένων, εικόνων, εικαστικών έργων και άλλων οπτικών στοιχείων στην ίδια σελίδα. Καταγράφει αλλά και αποτελεί το μέσο για μια προσωπική πορεία εικαστικής διερεύνησης. Ως μεθοδολογικό εργαλείο έχει εισαχθεί την δεκαετία του 2010 και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση χωρών, όπως η Αγγλία (2013), όπου για τις ηλικίες 7 έως 11 όπου αποτελεί και ένα από τα τρία βασικά πεδία ανάπτυξης των ικανοτήτων στην εικαστική παιδεία, ενώ στα νέα Προγράμματα Σπουδών (2021/22) έχει προεξάρχουσα θέση. Στα νέα ΠΣ έχει εισαχθεί ειδική

επιμέρους θεματική ενότητα με τίτλο: Εργαλεία εικαστικής διερεύνησης και αναστοχασμού: το εικαστικό σημειωματάριο (art sketchbook) όπου ο συγγραφέας (Π. Δαφιώτης) αφού περιγραφούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (και εμμέσως τα οφέλη) προτείνονται προσεγγίσεις για μαθητές/τριες των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων: *Στις σελίδες αλληλοεπιδρούν σύντομα γραπτά κείμενα, ζωγραφιές, σχέδια, αποκόμματα, εκτυπώσεις, σύμβολα και άλλα οπτικά στοιχεία. Αν και συνυπάρχουν διαφορετικοί οπτικοί κώδικες επικοινωνίας και ετερόκλητα στοιχεία γίνεται προσπάθεια η κάθε σελίδα να έχει αισθητικό ενδιαφέρον και να υπάρχει ενός είδους συνοχή και ισορροπία, καθώς σελίδες που είναι αδρανείς αισθητικά δεν ενεργοποιούν και την παραγωγή νοημάτων, σκέψεων και συναισθημάτων στους θεατές /αναγνώστες ή και στους δημιουργούς τους.*

Το τελευταίο αυτό σημείο κρίνεται εξόχως σημαντικό καθώς τα παιδιά κάνουν αισθητικού και νοηματικού χαρακτήρα επιλογές σε κάθε σελίδα, συνδέοντας την αισθητική με την νοηματική διάσταση στους πολυτροπικούς συνδυασμούς εικόνων, λέξεων, άλλων οπτικών στοιχείων. Έτσι, αντιλαμβάνονται ότι το νόημα παράγεται στον τρόπο που αλληλοεπιδρούν οι διαφορετικοί κώδικες και τρόποι επικοινωνίας νοήματος με οπτικά μέσα -κάτι που αποτελεί μια πολύτιμη κατανόηση για τα παιδιά.

Οι χάρτες ως έννοια όπως αναλύθηκε παραπάνω δεν αποτελούν ουδέτερες και αντικειμενικές καταγραφές του υπαρκτού, αλλά είναι πάντοτε και σε οποιαδήποτε μορφή πραγματώσεις των τρόπων που οργανώνεται, ιεραρχείται και επικοινωνείται η αντίληψη του χώρου. Με την σειρά του ο χώρος σαν έννοια δεν είναι κάτι φυσικό και δεδομένο αλλά ο τρόπος που γίνεται αντιληπτός καθορίζεται από κοινωνικές, πολιτισμικές επιδράσεις. Πιο συγκεκριμένα, Οι όροι "τόπος" και "Χώρος" έχουν αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης από θεωρητικούς που έχουν ασκήσει μεγάλη επιρροή τόσο στους τομείς των εικαστικών τεχνών όσο και στην εκπαίδευση των τεχνών. Επιγραμματικά αξίζει να αναφερθούν ο Michel de Certeau που κάνει ένα διαχωρισμό μεταξύ του τόπου (place) που αναφέρεται στα αντικειμενικά στοιχεία και τις καθορισμένες λειτουργίες τόπων και της έννοιας του χώρου, που αποκτά νόημα και ουσία από τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται υποκειμενικά. Ο de Certau δίνει έμφαση στο βίωμα και την εμπειρία του χώρου, ως καθοριστικό παράγοντα νοηματοδότησης του. Ο Yi-Fu Tuan από την άλλη μεριά αναφέρεται στο δυσεπίλυτο πρόβλημα των δύο αποκλινουσών αντιλήψεων του χώρου προτείνοντας τον σεβασμό και των δύο ώστε να δοθεί έμφαση στην περιπλοκότητα αντιφατικών προσεγγίσεων που δεν συντίθενται αλλά μέσα από την αντίστιξη τους προσφέρουν μια ολιστική κατανόηση του χώρου ως πεδίου που καθορίζεται από την συνύπαρξη τρόπον τινά, αντικειμενικών και υποκειμενικών στοιχείων. Σύμφωνα με τον Tuan "Ο τόπος είναι ... μια πραγματικότητα που μπορεί να αποσαφηνιστεί και να κατανοηθεί μέσα από την οπτική των ανθρώπων που του έχουν δώσει σημασία " (Tuan 1979, σ. 388) ενώ " η μελέτη του χώρου, από την ανθρωπιστική προοπτική, είναι έτσι η μελέτη των χωρικών συναισθημάτων και των ιδεών των ανθρώπων στο ρου της προσωπικής τους εμπειρίας" (ό.π.).

Προτείνει έτσι μια παράλληλη κατανόηση του χώρου ως ένα ετερογενές σύνολο αντικειμενικών δεδομένων όπως αποστάσεις και σχετική θέση σημείων από την μια μεριά, σε αντίστιξη, με τις αφηγήσεις, εμπειρίες, συναισθήματα, κινήσεις, πράξεις και πρακτικές. Αυτά τα υποκειμενικά στοιχεία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με συγκεκριμένα μέρη καθορίζοντας την ουσία ενός μέρους, αλλά και επηρεάζοντας την μορφή που μπορεί να έχει στο μέλλον.

Ο Michel de Certeau (1984) ορίζει τον "τόπο" ως ένα δεδομένο, συχνά άκαμπτο πλαίσιο, φυσικό ή εννοιολογικό, που καθορίζεται από κανόνες όπως ο γραπτός λόγος. Ο "χώρος" από την άλλη πλευρά είναι ένας "τόπος" που έχει χρησιμοποιηθεί, βιωθεί και επηρεαστεί από άτομα. Αυτή η σύλληψη του χώρου είναι επίσης, παραλληλίζεται με το προσωπικό ιδίωμα δηλαδή πώς χρησιμοποιείται πραγματικά η γλώσσα από τους ανθρώπους. Ο Michel de Certeau εξηγεί ότι ο χώρος είναι ένας χώρος ανθρώπινης δραστηριότητας, και όπως το θέτει ο Nick Kaye (2000, σ.5), ως εκ τούτου, ενσωματώνει το στοιχείο του απρόβλεπτου. Συνεχίζει να θέτει ότι οι τόποι οι οποίοι υπόκεινται σε ανθρώπινη δραστηριότητα, μπορούν να γίνουν αντικείμενο μετασχηματισμών και ακόμη και να αποκτήσουν ασαφή και πολύπλευρο χαρακτήρα. Η σημασία της ασάφειας για την καλλιτεχνική εκπαίδευση, καθώς και για τις εικαστικές τέχνες, έγκειται στην ικανότητά της να αποσταθεροποιεί στερεοτυπικές και δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις, δημιουργώντας περιθώρια για νέες εννοιολογήσεις και εναλλακτικές μεθόδους, σε σχεδόν αχαρτογράφητες ως τώρα περιοχές για τους μαθητές/τριες. Με αυτή την έννοια είναι σημαντικό για τους μαθητές να διαπραγματευτούν και να διερευνήσουν θέματα που τους ενδιαφέρουν, διερευνώντας σύγχρονες εκφραστικές/καλλιτεχνικές προσεγγίσεις καθώς και με νέα μέσα όπως τα εικαστικά σημειωματάρια. Έτσι οι μαθητές/τριες θα ενθαρρυνθούν να αναπτύξουν τα δικά τους εκφραστικά ιδιώματα, δημιουργώντας χαρτογραφήσεις του βιώματος και της εμπειρίας του χώρου ή του τοπίου. Εικαστικά/εκπαιδευτικά projects σε αυτήν την περιοχή ενδιαφέροντος και με αυτά τα πολυτροπικά μέσα ανοίγουν νέες δυνατότητες που προκύπτουν μέσω και της αλληλεπίδρασής των συμμετεχόντων με το κοινωνικό περιβάλλον που δημιουργείται κατά την διάρκεια ομαδικών εικαστικών δραστηριοτήτων και το οποίο τις πλαισιώνει καθώς η μάθηση ακόμα και στη βάση της επεξεργασίας προσωπικών αφηγήσεων και συναισθημάτων παραμένει εξαρτώμενη από τον κοινωνικό παράγοντα όπως δείχνει το συνολικό έργο του Vygotsky.

Επανερχόμενοι στα χαρακτηριστικά μεθοδολογικών εργαλείων που μπορούν να φανούν χρήσιμα στην πραγματοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων με άξονα την χαρτογράφηση με πολλαπλά σημειωτικά μέσα της εμπειρίας του χώρου ή του τοπίου, αστικού ή φυσικού, θα συνοψιστούν τα βασικά σημεία που καθιστούν τα εικαστικά σημειωματάρια παιδαγωγικά πρόσφορα.

Όπως αναφέρεται στο τμήμα του υπό έκδοση Οδηγού των εκπαιδευτικών για τα εικαστικά των Ε΄και ΣΤ΄τάξεων (από τον γράφοντα) τα πλεονεκτήματα των εικαστικών σημειωματάριων είναι ότι *δίνουν έμφαση στην διαδικασία (αντί αποκλειστικά στο τελικό αποτέλεσμα).*

Τις περισσότερες φορές, οι μαθητές θεωρούν τα έργα τέχνης τους ως επιστέγασμα ενός μαθήματος αντί ως ευκαιρία για προβληματισμό σχετικά με την λογική της ίδιας της δημιουργικής δράσης (Schon, 1987) ώστε να υποστηριχθεί περαιτέρω ανάπτυξη. Επιπλέον, τα εικαστικά σημειωματάρια *'ενθαρρύνουν την αναστοχαστική σκέψη (σκέψη επί του αποτελέσματος και του τρόπου δράσης που οδήγησε σε αυτό)'.*

Την σημασία του αναστοχασμού για την μάθηση επισημαίνει ο Schon (1987) κάνοντας ένα διαχωρισμό μεταξύ του στοχασμού επί της πράξης (π.χ. επί ενός έργου που μόλις ολοκηρώθηκε) και του στοχασμού επί της πράξης (reflection on action) κατά την διάρκεια της πράξης (reflection on action-in action), στοιχεία στα οποία βασίζεται η εικαστική πρακτική και η διδακτική της τέχνης.

Τα εικαστικά σημειωματάρια μπορούν να σχετίζονται με ένα ζήτημα ή θέμα όπως π.χ. το 'περιβάλλον' ή 'η γειτονιά μου' καθώς το θέμα προσαρμόζεται στα βιώματα, τα ενδιαφέροντα και τις προτεραιότητες των παιδιών. Ενώ δεν εστιάζουν στην απόκτηση δεξιοτήτων ως προς την χρήση των υλικών και εκφραστικών/αναπαραστατικών, εν τούτοις ενισχύει εντυπωσιακά αυτές τις ικανότητες. Αυτό συμβαίνει γιατί προσφέρει μια γλώσσα να διατυπωθούν σκέψεις και συναισθήματα που σχετίζονται με την καθημερινή πραγματικότητα των μαθητών/τριών, αναπόσπαστο στοιχείο της οποίας είναι η εμπειρία του χώρου και η σχέση μας με αυτόν ως πεδίο βιώματος, δράσης και αμοιβαίας επιρροής. Ο ίδιος ο χώρος της εικαστικής παιδείας μπορεί και είναι σημαντικό να βιωθεί ως ένας χώρος όπου το αντικειμενικό συνδιαλέγεται με το υποκειμενικό και μέσα από τα έργα τους τα παιδιά να χαρτογραφήσουν εκ νέου το πώς διαμορφώνεται ο κόσμος γύρω τους και η θέση τους μέσα σε αυτόν.

Βιβλιογραφία

Simon Salder, The Situationist City, The MIT Press, Massachusetts, 1998

Ivona Blazwick, *An Endless Passion…A Endless Banquet, A Situationist Scrapbook, The Situationist International Selected Documents 1957 to 1962.* In consultation with Mark with Mark Francis, Peter Wollen and Malcolm Imrie. New York and London, ICA and Verso, 1989.

Guy Debord, *Comments on the Society of the Spectacle,* Verso, London 1990.

Ken Knabb, *The Veritable Split in the International, Public Circular of the Situationist International,* B. M. Piranha, London 1974.

K. Knabb, Situationist International Anthology, Berkeley, California, 1981

Keneth Powell, City Transformed, Laurence King, London, 2000

Kristine Stiles&Peter Selz, Theories and Documents of Contemporary Art, University of California Press, London, 1996

Charles Harrison & Paul Wood, Art in Theory 1900-1990, Blackwell Publishers Ltd, Oxford, 1992

Edward Weisberger, The Spiritual in Abstract Painting, Abberville Press, New York, 1986

Jameson Fredric, Postmodernism or, The Cultural Logic of Late Capitalism, Duke University Press, Durham, 1991

Jean Francois Lyotard, The Postmodern Condition: A Report on Knowledge, trans. Geoffrey Bennington and Brian Massumi, Manchester University Press, Manchester, 1984

Nicholas Zurburgg, Warren Burt, Critical Vices: The Myths Post-modern Theory, G + Barts International, Amsterdam, 2000

Jurg Spiller, Paul Klee, Notebooks vol.1, The Thinking Eye, Humphries & CO. Ltd. London, 1961

Paul Overy, W. Kandinsky, The Language of the Eye, Elek Books, London 1969

Wassily Kandinsky, Point and Line to Plane, Salomon Guggenheim Foundation, N. York, 1945

Svetlana Alpers, The Art of Describing-Dutch Art in the Seventeenth Century, John M urray, London 1983.

Michal Swift, Historical Maps of Europe, PRC Publishing LTD, London 2000

Edward R. Tufte, The Visual Display of Quantitative Information, Graphics Press, Connecticut, 1991

Demetrio Paparoni, Jonathan Lasker, Alberto Cetti Serbelloni Editore, Milan 2002
Peter Osborne, Conceptual Art, Phaidon Press Inc. London, 2002
Cheris Kramarae and Paula Treichler, A Feminist Dictionary, Pandora Press, Boston, 1985
Ute Grosenick, Women Artists in the 20th & 21st Century, Taschen, Koln 2001
Varerie Breuvart, Vitamin P, New Perspectives in Painting, Phaidon Inc. London, 2002
Angela Nollert, Documenta 11, Catalogue, Kassel, 2002
Deleuze, G. and Guattari, F. (1988). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*, London : Athlone Press.
Ritchhart, R. και Perkins, D., (2008). Making thinking visible. *Educational Leadership. 65*. 57-61
Giroux, H. (1996). *Counternarratives.* London: Routledge.
Tuan, Y.-F., (1979). *Space and Place: Humanistic Perspective*. In S. Gale and G. Olsson (Eds.) Philosophy in Geography. 387. Boston: D. Reidel Pub. Co.
de Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*, Berkeley, California: University of California Press.
Kaye, N. (2000) *Site-Specific Art: Performance, Place and Documentation*, London: Routledge.
Schön, D. A. (1987) *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων με έμφαση την μουσειακή μάθηση για την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στην πολιτισμική κληρονομιά

Ευάγγελος Γκουντρουμπής
Φοιτητής
gkount.vaggelis@gmail.com

Περίληψη
Η διδασκαλία των μαθημάτων και δη των φιλολογικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι άτυπες μέθοδοι εκπαίδευσης εφαρμόζονται σε μικρότερο βαθμό από ό,τι εφαρμόζονται οι τυπικές μέθοδοι. Ο στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διαπραγμάτευση ενός πρότυπου εκπαιδευτικού προγράμματος βασισμένου στη διδακτική ύλη του μαθήματος της ιστορίας της πρώτης τάξης του γυμνασίου. Το πρότυπο πρόγραμμα βασίζεται στις αρχές της άτυπης εκπαίδευσης, ώστε οι μαθητές να καταφέρουν να αναπτύξουν και να ενισχύσουν ποικίλες δεξιότητές τους, επιτυγχάνοντας παράλληλα τα προκαθορισμένα από το αναλυτικό πρόγραμμα μαθησιακά αποτελέσματα. Η διδακτική ενότητα που αξιοποιείται από το σχολικό βιβλίο είναι η δεύτερη και αφορά στη μελέτη της Νεολιθικής περιόδου. Ο τίτλος που φέρει το πρόγραμμα είναι «Πώς να επιζήσεις στη Νεολιθική Εποχή». Οι μαθητές της Α΄ τάξης του Γυμνασίου ταξιδεύουν στο παρελθόν και «συναντούν» την κοινωνία της νεολιθικήςεποχής που ζούσαν στη περιοχή της Μαγνησίας. Οι επιμέρους δραστηριότητες προβλέπεται να πραγματοποιηθούν σε ποικίλους χώρους σε συνδυασμό με την αίθουσα διδασκαλίας, όπως είναι για παράδειγμα το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο ή ο χώρος του αρχαίου θεάτρου Δημητριάδας. Οι δραστηριότητες στοχεύουν στη διεπιστημονική και κατά επέκταση στην πολύπλευρη μελέτη της περιόδου μέσω της άτυπης εκπαίδευσης. Το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο διαβιούν οι μαθητές προβλέπεται να αναδειχθεί ως ένα πολιτισμικό περιβάλλον, όπου οι πολιτιστικοί τόποι αποτελούν μέρος της καθημερινότητας του σύγχρονου ανθρώπου. Η εμπειρική δράση δίνει μια ευκαιρία στους μαθητές να κρίνουν, να συγκρίνουν, να προβληματιστούν, να παίξουν ρόλους και να παράγουν γραπτό και οπτικό υλικό ανάλογα. Τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να διακρίνουν οικιστικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον τόπο, την εποχή και την κοινωνία συνδέοντας το τοπικό με το ευρύτερο πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: άτυπη εκπαίδευση, ιστορία Α Γυμνασίου, ανάπτυξη δεξιοτήτων

0. Εισαγωγή

Τα πολιτιστικά στοιχεία των λαών, μέσω της παγκοσμιοποίησης και του καπιταλισμού, τείνουν προς τη μετατροπή τους σε ένα χωρίς διαφοροποιήσεις

παγκόσμιο αγαθό, το οποίο δεν περιλαμβάνει τα μοναδικά πολιτισμικά στοιχεία των λαών. Η προστασία της πολιτισμικής και πολιτιστικής κληρονομιάς δεν έχει μονοδιάστατο χαρακτήρα. Η ιστορία, η αρχαιολογία και η κοινωνική ανθρωπολογία ως επιστήμες, όπως και ο αρχαιολογικός νόμος ή άλλες διατάξεις ευρωπαϊκών και διεθνών συμβάσεων δεν είναι δυνατόν να διαφυλάξουν στο έπακρο τις πολιτισμικές εκφάνσεις των λαών. Η πρόκληση που προκύπτει από αυτή την αδυναμία αφορά στη δημιουργία και στην ενίσχυση της πολιτιστικής και πολιτισμικής συνείδησης των πολιτών.

Η απάντηση σε αυτή τη πρόκληση είναι η εκπαίδευση η οποία είναι αρωγός για την παροχή μια πολύπλευρης εκπαίδευσης. Η μουσειακή εκπαίδευση, ωστόσο, είναι δυνατόν να συμβάλει στα βέλτιστα προς αυτή την κατεύθυνση σε συνδυασμό με την ανάπτυξη και την ενίσχυση ποικίλων δεξιοτήτων, όπως είναι για παράδειγμα οι κοινωνικές δεξιότητες καθώς και απαντά στην ανάγκη για την εκλαΐκευση της επιστημονικής γνώσης σε σχέση με την ιστορική μνήμη. Η μουσειακή εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους αρωγούς όχι μόνο για τη μετάδοση των πολιτιστικών και πολιτισμικών στοιχείων ενός λαού, αλλά και για τη δημιουργία ενεργών πολιτών και ατόμων με κριτική σκέψη, ικανών να αναπτύξουν σύνθετες κοινωνικές σχέσεις (Babalis, & Tsoli, 2017, Γερμανός, 2010, Ματσαγγούρας 2008).

Η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία αποδείχθηκε ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα ιδιαιτέρως βαρύνουσα. Το αποτέλεσμα των θεωριών, όπως είναι για παράδειγμα αυτές του Deway και της Montessori, ήταν η διαμόρφωση μίας νέας ταυτότητας και ενός νέου ρόλου, αυτού της εκπαίδευσης για τα μουσεία (Μουρατιάν, 2008). Πρόκειται περί ενός διεπιστημονικού πεδίου, όπου οι θεωρίες και οι πρακτικές της σύγχρονης παιδαγωγικής για τη μη τυπική εκπαίδευση, οι θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τη μουσειολογία και οι θεωρητικές προσεγγίσεις που πλαισιώνουν τον πολιτισμό αλληλεπιδρούν και δημιουργούν ένα νέο πεδίο δράσης και έρευνας (Νικονάνου, 2010). Η μουσειοπαιδαγωγική εκφράζεται μέσω της προσωπικής μάθησης, της αυτόβουλης μάθησης, της οικειοθελούς και της διά βίου μάθησης. Οι εκφράσεις αυτές αποτελούν σημαντικά σήματα για τη μετουσίωση της μάθησης σε προσωπική υπόθεση και κατά επέκταση σε προσωπική επιλογή (Black, 2009). Η μάθηση, ιδιαίτερα μέσω των σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών, γίνεται αντιληπτή ως μία διαδικασία όπου το άτομο αντιλαμβάνεται με ενεργό τρόπο τα ποικίλα νοήματα (Hooper-Greenhill, 2007).

Η μουσειακή εκπαίδευση και μάθηση έρχεται σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή μάθηση που λαμβάνει χώρα στις σχολικές αίθουσες. Η μουσειοπαιδαγωγική αποτελεί το μέσο εκείνο όπου ο εκπαιδευόμενος μέσω της ενεργούς δράσης λαμβάνει τις νέες γνώσεις με ακούσιο ή μη αναμενόμενο τρόπο. η μουσειακή εκπαίδευση είναι δυνατό να προσδιοριστεί ως ένας ιδιαίτερος τρόπος μέσω του οποίου οι μαθητές σε άμεση «συνδιαλλαγή» με τα αντικείμενα ενός μουσείου λαμβάνουν με τρόπο ενεργό τις νέες γνώσεις. Επιπλέον, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στη μουσειακή εκπαίδευση σε αντίθεση με τη τυπική εκπαίδευση

δεν υφίστανται χρονικοί περιορισμοί. Ωστόσο, υφίσταται συνέχεια, επιλογή και η δημιουργία εσωτερικών κινήτρων για ενεργό συμμετοχή. Η μουσειοπαιδαγωγική είναι δυνατόν να θεωρηθεί ως «αυτόβουλη μάθηση», το άτομο λαμβάνει πρωτοβουλίες και μέσω αυτών λαμβάνει τη γνώση. Ο αναφερόμενος όρος τείνει να αντικαταστήσει τους όρους της άτυπης και μη τυπικής εκπαίδευσης (Desvallees & Mairess 2014, Bamberger & Tal 2006, Falk & Dierking 2000).

1. **Στόχοι εκπαιδευτικού προγράμματος**

Η παρούσα έρευνα αναμένεται να αποτελέσει σημείο αναφοράς για την εφαρμογή του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος που περιγράφεται ακολούθως. Η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος είναι δυνατόν να αποτελέσει για τους μαθητές, όπως και για τους εκπαιδευτικούς, έναν πρωτότυπο τρόπο μάθησης. Η μάθηση πρόκειται να αποκτήσει περισσότερο ενδιαφέρον για τους μαθητές, καθώς καλούνται να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να ερευνήσουν, να εφαρμόσουν τα αποτελέσματα της μελέτης τους. Η παρούσα εργασία έχει προπαρασκευαστικό χαρακτήρα, με σκοπό τη διαπραγμάτευση των ποικίλων πτυχών του προγράμματος για τη μετέπειτα εφαρμογή τους και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων του σε δεύτερο χρόνο.

Αναλυτικότερα, οι διδακτικές προσεγγίσεις που πρόκειται να παρουσιαστούν στο συγκεκριμένο πόστερ και να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της μουσειακής εκπαίδευσης είναι η ανεστραμμένη τάξη και το παιχνίδι ρόλων. Οι συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις απευθύνονται στην Α’ Γυμνασίου στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας. Συγκεκριμένα, απευθύνεται στο δεύτερο κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου το οποίο είναι αφιερωμένο στη νεολιθική εποχή. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο έχει δημοσιευτεί στην εφημερίδα της κυβερνήσεως (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2003), κάποιοι από τους στόχους είναι:

Η διδασκαλία γίνεται με άξονα τον/τη μαθητή/-τρια.

Η εκτεταμένη χρήση πολυμορφικού/πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού, η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, η αποφυγή της αποστήθισης και η αξιοποίηση πηγών ανάλογα με την ηλικία των μαθητών

Σκοπός της ιστορικής εκπαίδευσης αποτελεί η διαμόρφωση ενεργών, δημοκρατικών πολιτών με κριτική σκέψη και ιστορική συνείδηση.

Καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η παρατήρηση, η σύγκριση, η ανάλυση και η σύνθεση, ο εντοπισμός κινήτρων, η κατανόηση της ιστορικότητας του παρελθόντος, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η τεκμηρίωση

Οι μαθητές/-τριες θα κατανοήσουν ότι ο κόσμος στον οποίο ζουν είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας των ανθρώπινων κοινωνιών θα αντιληφθούν τους ποικίλους παράγοντες

Για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης απαραίτητη κρίνεται η ενεργητική συμμετοχή σε διαδικασίες εξοικείωσης με την ορολογία της ιστορικής επιστήμης.

1.1. Περιγραφή εκπαιδευτικού προγράμματος

Στόχοι του προγράμματος:

Γνωριμία με την ιστορία μέσω της εξωσχολικής έρευνας: να επεκταθεί το γνωσιακό αντικείμενο όχι μόνο στον εσωτερικό χώρο του σχολείου αλλά και εκτός της τάξης. Με αυτή την πρακτική οι μαθητές λειτουργούν διαδραστικά και εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και τις εμπειρίες τους.

Κατανόηση της διαφορετικότητας και της έννοιας της διαπολιτισμικότητας: να κατανοήσουν, να εντάξουν και να συνειδητοποιήσουν σε ένα θεματικό πλαίσιο της ιστορίας την διαφορετικότητα και την διαπολιτισμικότητα.

Δημιουργία ομάδων για κοινωνικοποίηση και συνεργασία: να καταφέρουν να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν ομάδες και να ενταχθούν μέσα σε αυτές μαθητές οι οποίοι είναι εσωστρεφείς και να αποδώσουν την εσωστρέφεια με διαφορετικό τρόπο πχ θεατρικό δρώμενο.

Φάσεις και Διαδικασίες: Οι δράσεις πρόκειται να πραγματοποιηθούν στη σχολική τάξη, σε χώρους του αρχαιολογικού μουσείο και σε έναν εξωτερικό αρχαιολογικό χώρο. Οι φάσεις του προγράμματος είναι τρεις. Η πρώτη φάση αφορά στην εισαγωγή του θέματος με την υλοποίηση project από τους μαθητές παράλληλα με την αρχική αξιολόγηση. Το δεύτερο μέρος αφορά την υλοποίηση πρότυπης δράσης στους χώρους του μουσείο, και τέλος, στο τρίτο στάδιο οι μαθητές θα υλοποιήσουν δράση σε αρχαιολογικό χώρο σε συνδυασμό με την τελική αξιολόγηση του προγράμματος.

Δράσεις στη σχολική τάξη: Αρχικά, θα υπάρξει μια εισαγωγή στο θέμα συζητώντας με τα παιδιά για την περίοδο για την οποία μελετάμε. Ακολουθώντας τη στρατηγική της συζήτησης και της συνεργασίας οι μαθητές θα βρεθούν σε μια ρεαλιστική κατάσταση μεταδίδοντας έτσι οι ίδιοι παίρνοντας το ρόλο εκπαιδευτικού- μαθητή με τους «πραγματικούς» μαθητές.

Έπειτα, ώστε να συνειδητοποιήσουν αν μέσα από την συζήτηση υπάρχουν αληθή ή ανακριβή στοιχεία για την περίοδο που μελετάτε, οι μαθητές θα αναζητήσουν τις απαντήσεις μέσω οπτικοακουστικών μέσων που θα επιλέξει ο διδάσκων ώστε να τους δώσει περισσότερες πληροφορίες. Έτσι, εικόνα και θέαμα αποτελούν λειτουργικό εργαλείο εκπαιδευτικών τεχνικών και μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την κατανόηση της γλώσσας της τοπικής κουλτούρας.

Έπειτα, σε συνεργασία με τον/την καθηγητή/τρια καλλιτεχνικών οι μαθητές θα κληθούν να κατασκευάσουν με διάφορα υλικά, όπως πηλό, πλαστελίνη, ξύλα, φτερά, κοχύλια διάφορα πράγματα τα οποία τους έκαναν εντύπωση από το οπτικό υλικό το οποίο παρακολουθήσαν την ώρα της ιστορίας. Έτσι, η δράση θα λάβει μια διεπιστημονική δράση με τη συνεργασία φιλολόγου και καθηγητή καλών τεχνών.

Δράσεις στον χώρο του μουσείου: Αρχικά, οι μαθητές θα φέρουν μαζί τους τις χειροτεχνίες που κατασκεύασαν στο μάθημα των καλλιτεχνικών.

Έπειτα, θα χωριστούν σε τρεις διαφορετικές ομάδες σύμφωνα με το είδος των αντικειμένων, η πρώτη ομάδα θα έχει τα αντικείμενα καθημερινής χρήσης, η δεύτερη

αντικείμενα που προέρχονται από τα όπλα της εποχής και τέλος η Τρίτη πράγματα από την καθημερινή τους εμφάνιση.

Μετά την είσοδο τους στον χώρο του αθανασάκειου αρχαιολογικού μουσείου οι μαθητές αφήνονται να περιεργαστούν την έκθεση μόνοι τους και να ψάξουν παρόμοια, ίδια αν και όχι διαφορετικά αντικείμενα σύμφωνα με αυτά που κατασκεύασαν οι ίδιοι.

Στη συνέχεια, με την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης οι μαθητές θα μιλήσουν για τα αντικείμενα και την χρήση τους κατά την περίοδο καθώς και για διαφορές ή όχι που έχουν με σημερινά αντίστοιχα αντικείμενα. Φυσικά όπου κρίνεται αναγκαία η παρέμβαση του διδάσκοντα ώστε να μην υπάρχουν συγχύσεις με τις πληροφορίες που δίνουν τα παιδιά.

Δράση σε αρχαιολογικό χώρο: Οι μαθητές θα επισκεφτούν το θέατρο της αρχαίας Δημητριάδας και θα προσεγγίσουν την θεματολογία τους μέσω του θεατρικού δράματος.

Με την βοήθεια των αντικειμένων που κατασκεύασαν οι ίδιοι, καθώς και με στολές από βεστιάριο του σχολείου τους.

Έπειτα θα αυτοσχεδιάσουν και θα δημιουργήσουν μια παράσταση, όπου θα παρουσιάσουν πως φαντάζονται μια τυπική ημέρα στη νεολιθική εποχή.

Η θεατρική διαδικασία λειτουργεί ως δραστικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού για να συνδέσουν οι μαθητές όσα ήδη έχουν μάθει με τα νέα σωματικά και πνευματικά δεδομένα επιδρώντας αποτελεσματικά στην πρόσληψη και την αφομοίωση της τοπικής ιστορίας.

2. Συμπεράσματα

Οι μαθητές μέσω της μουσειακής προσέγγισης του θέματος, ερεύνησαν, προσέγγισαν και παρουσίασαν το θέμα με μια διαφορετική οπτική. Οι μαθητές, με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εξερευνούν, μέσω της βιωματικής μάθησης, στοιχεία του πολιτισμού, τα οποία δεν θα ήταν δυνατό να διερευνήσουν με άλλο τρόπο ή η αναζήτησή τους δεν θα είχε την ίδια ποιότητα. Η μουσειακή εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους αρωγούς όχι μόνο για τη μετάδοση των πολιτιστικών και πολιτισμικών στοιχείων ενός λαού, αλλά και για τη δημιουργία ενεργών πολιτών και ατόμων με κριτική σκέψη, ικανών να αναπτύξουν σύνθετες κοινωνικές σχέσεις.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, η δημιουργία του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, είναι δυνατό να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας υπόψη τις προσωπικές προτιμήσεις των μαθητών, καθώς και τις προϋπάρχουσες γνώσεις ή την προϋπάρχουσα εμπειρία με την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων, είναι δυνατό να παραμετροποιήσουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Οι μαθητές μεταφέρονται από το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης, είτε πρόκειται για μαθητικοκεντρικό είτε για δασκαλοκεντρικό, σε ένα νέο πρωτότυπο, σε αυτό της αυτόβουλης μάθησης.

Βιβλιογραφία

Babalis, Th., & Tsoli, K. (2017). *Classroom Life: Shaping the Learning Environment*. *Classroom Management Strategies and Teaching Techniques*. New York: Nova Publishers.

Bamberger, Y. & Tal, T. 2006. Learning in a Personal Context: Levels of Choice in a Free Choice LearningEnvironment in Science and Natural History Museums, *Science Education*, Vol. 91, No. 1, 75-95.

Γερμανός, Δ. (2010). Ο «παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου»: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο. Στο Δ. Γερμανός, & Μ. Κανατασούλη (επιμ.), ΤΕΠΑΕ 09, *Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ*, 2007-09 (σσ. 21-54). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/University Studio Press.

Desvallees, A. & Mairesse, F. (επιμ.) 2014. *Βασικές έννοιες της μουσειολογίας*, μτφ. Λάππας Σ.. Εκδόσεις I.C.O.M. Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων-Ελληνικό Τμήμα: Αθήνα.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2003). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Δεύτερο Τεύχος, Α.ρ. Φύλλου 303, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Falk, J. & Dierking L. 2000, *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Altamira Press: London.

Hooper-Greenhill, E. 2007. *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. Routledge: London &New York.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μουρατιάν, Ζ. (2008). Μουσείο και μάθηση. Στο *Σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων: οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Λαύριο: Βιοτεχνικό – Βιομηχανικό Εκπαιδευτικό Μουσείο.

Νικονάνου, Ν. 2010. *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Πατάκη: Αθήνα.

Χριστουγεννιάτικη δράση Φιλαναγνωσίας, με εργαλεία το Θέατρο και τη Δημιουργική Γραφή

Ζωή Καραγεωργίου
Υποψήφια Διδάκτορας, ΕΑΠ
zoikara@hotmail.com
Μαρία Κυριακούλη
Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή
markiriakouli@sch.gr
Ειρήνη Μαυρομμάτη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΕΑΠ
mavrommati@eap.gr

Περίληψη
Η εφαρμογή σχεδίων δράσης με διαδραστικές, βιωματικές και πρωτότυπες εμπειρίες χτίζει ισχυρές σχέσεις αγάπης ανάμεσα στο παιδί, το βιβλίο, τη γραφή, το θέατρο και τις τέχνες γενικότερα μεταλλάσσοντας την παραδοσιακή τάξη σε κοινότητα ενεργητικότερων αναγνωστών. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μία πρωτότυπη τρίωρη ενδοσχολική δραστηριότητα, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Δικτύου Σχολικών Βιβλιοθηκών. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η δημιουργική γραφή, το διαδραστικό θέατρο και η διά ζώσης συνεργασία, μαθητών και δασκάλας με ηθοποιό-συγγραφέα. Σκοπός της παρούσας εναλλακτικής πρότασης αποτελεί η δημιουργική επαφή με τις τέχνες, με τελικό στόχο την προσθήκη θετικού πρόσημου στη φιλαναγνωσία, αλλά και την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η πολυμορφία των ερεθισμάτων που δέχτηκαν οι τελευταίοι συμβάλλει στην ανάπτυξη ικανοτήτων και κλίσεων, καλλιεργεί τη σκέψη και τη δημιουργική έκφραση, εξελίσσει τους συμμετέχοντες ως αυτόνομες προσωπικότητες και συμβάλει στην αύξηση της συμμετοχικότητας, της αρμονικής ένταξης και της συνεργασία τους μέσα στην ομάδα. Η αξιολόγηση της δράσης πραγματοποιήθηκε μέσω της παρατήρησης, ενός ερωτηματολογίου που απάντησε η εκπαιδευτικός της τάξης και του τελικού έργου που παράχθηκε. Η παρούσα εργασία μπορεί να αξιοποιηθεί από φορείς, ερευνητές και εκπαιδευτικούς που αναζητούν τρόπους διαμόρφωσης της αισθητικής και καλλιτεχνικής αντίληψης, κοινωνικής και πνευματικής ανάπτυξης, προώθησης του λογοτεχνικού βιβλίου και καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας, μέσα από τη δημιουργική γραφή και το θέατρο.

Λέξεις-κλειδιά: φιλαναγνωσία, θέατρο, δημιουργική γραφή, διάδραση, λίμερικ

0. Εισαγωγή

Η εφαρμογή προγραμμάτων φιλαναγνωσίας σε συνδυασμό με τη Δημιουργική Γραφή καλλιεργούν σταδιακά το έδαφος για μια πιο εποικοδομητική και

αποτελεσματική προσέγγιση της Λογοτεχνίας στη σύγχρονη εκπαίδευση, παρόλο που δεν έχει θεσμοθετηθεί ακόμη αυτόνομη ώρα για το συγκεκριμένο θέμα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα. Κρίνεται λοιπόν αναγκαία η εφαρμογή και υλοποίηση τέτοιων δράσεων που φέρνουν σε επαφή το παιδί με το βιβλίο και τη Δημιουργική Γραφή (Σταματάκη, 2019). Για να γίνει ένα βιβλίο ελκυστικό θα πρέπει να δημιουργηθεί εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας ένα ιδιαίτερο κλίμα με δράσεις που θα αναπαραστούν χαρακτήρες ηρώων, που θα παρακινούν τα παιδιά σε σκέψεις και συναισθήματα, ώστε να επιτυγχάνεται η «αναγνωστική εμψύχωση» δηλαδή το ζωντάνεμα του βιβλίου. (Αρτζανίδου κ.ά., 2011).

Κατά τον Pennac (2000) η ανάγνωση με τον κάθε τρόπο που μπορεί να πραγματοποιηθεί ή όχι, ανήκει στα απαράγραπτα δικαιώματα του ανθρώπου. Κατά τον Γκρέμμινκερ (1979) η ανάγνωση «διαμορφώνει το χαρακτήρα του αναγνώστη», του παρέχει τη δυνατότητα να εκφράσει τις απόψεις του, δηλαδή να αξιολογήσει τα συμβάντα που περιγράφονται σε ένα βιβλίο και να τα υποστηρίξει ή να τα απορρίψει. Δύσκολα πραγματοποιείται στη σχολική τάξη (Γκρέμμινκερ, 1979). Τη δυσκολία αυτή καλείται να ξεπεράσει η θεατρική πράξη στο σχολείο.

Ο εκπαιδευτικός λειτουργώντας ο ίδιος ως εμψυχωτής ή, όπως στη συγκεκριμένη δράση, σε συνεργασία με την συγγραφέα/εμψυχώτρια και - σύμφωνα με την Κατσίκη-Γκίβαλου (2013) - αξιοποιώντας σχετικές θεωρίες και τις γνώσεις του μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στην τάξη, ώστε να κινητοποιήσει τους μαθητές στην εφαρμογή βιβλιόφιλων δραστηριοτήτων και στην καλλιέργεια της βιβλιόφιλης συνείδησης.

Δίκτυο Σχολικών Βιβλιοθηκών

Το έργο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο δράσεων του Δικτύου Σχολικών Βιβλιοθηκών, με βασικό σκοπό τη θεσμοθέτηση «ενιαίας ανάπτυξης, οργάνωσης και λειτουργίας Σχολικών Βιβλιοθηκών καθώς και ο βέλτιστος συντονισμός τους για την αποτελεσματική συμβολή τους στη δημόσια εκπαίδευση», την υποστήριξη της μάθησης και την ανάδειξη της Δια Βίου Μάθησης. Η Σχολική Βιβλιοθήκη οφείλει να αποτελέσει ένα αποθετήριο πνευματικής κληρονομιάς με ανοιχτή πρόσβαση στον κόσμο των πληροφοριών. Αποτελεί εναλλακτικό αειφόρο περιβάλλον μάθησης, που με όλα τα διαθέσιμα μέσα μπορεί να συμβάλλει στην προαγωγή του κριτικού γραμματισμού και της ανάπτυξης δεξιοτήτων που εξελίσσει το πρόγραμμα σπουδών και απαντά στις ανάγκες για «αυτομόρφωση, ανεξάρτητη έρευνα, κριτική αποτίμηση της πληροφορίας, βαθιά κατανόηση και αποτελεσματική χρήση της γνώσης». Μέσα από την χρήση κατάλληλου υλικού και πόρων μπορεί να αποτελεί χώρο που ο κάθε ενδιαφερόμενος θα υλοποιεί παιγνιώδεις δραστηριότητες μάθησης, θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς, συγγραφή σεναρίων, σκηνοθεσία θεατρικών έργων, διασκευή ή συγγραφή μουσικών στίχων, δημιουργία εικαστικών αναπαραστάσεων κ.ά (Υπουργική Απόφαση, 2018).

Δημιουργική γραφή: Η Δημιουργική γραφή δύναται να αποτελεί προνόμιο πολλών και προϋποθέτει την εκμάθηση και εξέλιξη συνόλου τεχνικών και κανόνων. Ωφελεί πολλαπλά, καθώς προσφέρει εσωτερική κάθαρση και ψυχική απελευθέρωση (Freud, 1923), λειτουργεί αυτοεπιβεβαιωτικά (Brown, 1997), ενδυναμώνει την αυτοεπίγνωση (Hughes, 1999) και συνδέεται με δεξιότητες – π.χ. πειραματισμός, περιέργεια, περιπέτεια – που συναντώνται σε παιγνιώδεις δράσεις (Καρακίτσιος, 2012). Στην εκπαίδευση η Δημιουργική Γραφή αφορά την παραγωγή λόγου που προκαλείται από την κινητοποίηση της δημιουργικότητας των μαθητών με παιγνιώδεις παρεμβάσεις, ενώ έχουν αφαιρεθεί μαθησιακοί κανόνες και αξιολογικά πλαίσια του συγκεκριμένου συστήματος (Μουλά, 2012). Στόχος είναι η δημιουργία των συνθηκών και καταστάσεων μέσα στις οποίες τα παιδιά θα εκφραστούν ελεύθερα, θα αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, θα απελευθερώσουν τη φαντασία τους και θα καταλήξουν ως αυτόνομες, συγκροτημένες, ανεξάρτητες και ευαισθητοποιημένες οντότητες, άκρως απαλλαγμένες από τυποποιημένες πρακτικές (Ροντάρι, 1985) και τον φόβο του σωστού/λάθους (Σουλιώτης, 2012).

Βασική προϋπόθεση της δημιουργικότητας είναι η αίσθηση της εθελοντικής και μη καταναγκαστικής συμμετοχής, διότι τότε έχει παρατηρηθεί ότι οι άνθρωποι δείχνουν μεγαλύτερο ποσοστό δραστηριότητας και συμμετοχής, λόγω προσωπικής ικανοποίησης που εκλαμβάνουν ως αποτέλεσμα (Amabile, 1989).

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να προετοιμάσουν και να οργανώσουν ένα ασφαλές και ελεύθερο περιβάλλον που θα υποστηρίζει τον πειραματισμό και την ανακάλυψη, ώστε να εναποθέσουν οι μαθητές το διαφορετικό, ποιοτικό, προσωπικό τους γίγνεσθαι (Moxley, 1989). Μέσω των δραστηριοτήτων φιλαναγνωσίας, το παιδικό βιβλίο γίνεται μια σημαντική και δημιουργική επιλογή για τα παιδιά, τα οποία εξελίσσονται σε υποψιασμένους αναγνώστες και αναπτύσσουν συγγραφικές και μεταγνωστικές ικανότητες (Αρτζανίδου κ.ά., 2011).

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μια σύγχρονη, βιωματική μεθοδολογία που στηρίζεται στην αναδόμηση των στοιχείων (λεξιλόγιο, πρόταση και κείμενο), με σκοπό τη δημιουργία αυθεντικών ιδεών (Beres, 2002). Η απόλαυση της ποίησης είναι ύψιστης σημασίας! Γι' αυτό και τα επιλεγμένα Λίμερικ (Limerick) προς παρουσίαση των μαθητών πρέπει να είναι κατανοητά και στο επίπεδό τους (Ediger, 1992). Το Λίμερικ είναι ποίημα πεντάστιχο στο οποίο ομοιοκαταληκτεί ο 1ος, ο 2ος και ο 5ος στίχος και ο 3ος με τον 4ο στίχο. Σύμφωνα με το είδος που καθιέρωσε ο Lear, έχει την εξής δομή (Κόκκινος, 2008):

1ος στίχος: παρουσιάζεται ο πρωταγωνιστής

2ος στίχος: αναφέρεται η δράση ή η ιδιαιτερότητά του

3ος στίχος: εξελίσσεται η δράση

4ος στίχος: αντίδραση των άλλων ή συνέπειες της δράσης

5ος στίχος: Επανάληψη του πρώτου στίχου με την προσθήκη ενός χαρακτηρισμού που σχολιάζει τον πρωταγωνιστή και συνοψίζει τον χαρακτήρα του

Θέατρο/Δραματικές τεχνικές: Η αξιοποίηση τεχνικών του δράματος δύναται να προσεγγιστεί διαθεματικά, πολυδιάστατα (Κοντογιάννη, 2008) και να παρέχει μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διδασκαλία. Παρέχει βελτιώσεις σε τομείς όπως η δημιουργική γραφή, ο λόγος, η δραματοποίηση, η γλώσσα του σώματος και η υποκριτική (Αντωνούρης, 2019). Ο μαθητής με τη συμμετοχή του σε τέτοιου είδους δραστηριότητες μπορεί να αποκτήσει μια πληρέστερη εικόνα, να αντιληφθεί και να νοηματοδοτήσει όπως επιθυμεί το κείμενο και να ενδιαφερθεί με ουσιαστικό τρόπο για τη Λογοτεχνία (Γκόβας, 2002).

Η άμεση και βιωματική εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε μια θεατροπαιδαγωγική δράση, του εξασφαλίζει «το υπόβαθρο της μεθόδου, τη μορφοπλαστική της δύναμη και τις δυνατότητές της, αλλά και την αναγκαία ώθηση», ώστε σε επόμενο στάδιο ο ίδιος να την «αξιοποιήσει με ενθουσιασμό και πειστικότητα προκειμένου να εμψυχώσει, να εγκαρδιώσει, να αφυπνίσει, να γοητεύσει τους μαθητές του» (Λενακάκης, 2013).

Σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να υλοποιούν δραστηριότητες δράματος, ώστε αυτές να μετατραπούν σε μια «γόνιμη μέθοδο για την ενσωμάτωση ανάγνωσης, γραφής, ομιλίας, ακρόασης, έρευνας, τεχνολογικών εφαρμογών και εμπειριών τέχνης». Μέσα στον φανταστικό χώρο που δημιουργείται, οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν την εμπειρία, τα βιώματα και τις αντιλήψεις τους ως πηγή ιδεών και νέων εμπειριών, αναλαμβάνουν ρόλους, αλληλοεπιδρούν, παρατηρούν, εμπνέονται να καταπιαστούν με διαφορετικές απόψεις να βιώσουν και να αντιληφθούν εναλλακτικές λύσεις σε ανθρώπινα διλήμματα με σκοπό «την απόκτηση γνώσεων και την ευχαρίστηση της ανάπτυξης συνειδητοποίησης» (Dowdy & Kaplan, 2011), αλλά και την ανάπτυξη των εκφραστικών του μέσων, ώστε «να επικοινωνούν ιδέες, συναισθήματα και εμπειρίες» (Καρατζιά, 2020).

Αν ενσταλαχτεί η εμπιστοσύνη στο τμήμα και το κλίμα ασφάλειας, επιτυγχάνεται η συμμετοχή ακόμα και των πιο αδύναμων μαθητών. Οι συμμετέχοντες λειτουργούν ατομικά μέσα σε μια ομαδική κατάσταση. Ταυτόχρονα, υιοθετούν ένα διττό ρόλο: δημιουργοί και θεατές των γεγονότων. Έχουν λοιπόν τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο, να αλλάξουν τη γνώμη τους και να μάθουν περισσότερα (Παπαδόπουλος, 2010). Διευκολυνόμενος σε δημιουργικές δραστηριότητες θεάτρου, ο μαθητής μπορεί να αναπτυχθεί και να μάθει πώς να αντιμετωπίζει προβλήματα που προκύπτουν σε μια ελεγχόμενη και μη ριψοκίνδυνη ατμόσφαιρα (Annarella, 1992).

Το ελληνικό σχολείο παρουσιάζει ελλείψεις σε δράσεις αξιοποίησης της Δημιουργικής Γραφής λόγο του περιορισμένου διδακτικού χρόνου της Λογοτεχνίας και της ανυπαρξίας ενδιαφέροντος των μαθητών για την εξωτερίκευση μέσω του γραπτού λόγου ιδεών και συναισθημάτων (Σταματάκη, 2019). Επομένως το κενό σε συνδυασμό πολλαπλών εργαλείων σε δράσεις είναι ακόμα μεγαλύτερο.

Ο βασικός στόχος του άρθρου είναι να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιήθηκε το διαδραστικό θέατρο και η δημιουργική γραφή και συγκεκριμένα

τα λίμερικ, σε μία εναλλακτική δράση φιλαναγωσίας, που προωθεί την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και αποτελεί μέσο παρακίνησης των μαθητών και αφορμή για τον εκπαιδευτικό να τα ενσωματώσει εύκολα στον χώρο του βιβλίου και της γραφής. Έτσι θα μπορέσουν να αγαπήσουν σταδιακά οι μαθητές διαφορετικά είδη λογοτεχνικών έργων, να ασκήσουν δεξιότητες προσεκτικής/ενεργητικής ακρόασης και αναδιήγησης ιστοριών, συναισθημάτων ή καταστάσεων ή μεταποίησης/μεταφοράς στοιχείων σε διαφορετικό λογοτεχνικό είδος.

1. Η δράση

Η καινοτόμα πρακτική πραγματοποιήθηκε στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Αιγινίου το σχολικό έτος 2021-2022 στους 18 μαθητές της Δ' Τάξης, σε συνεργασία με την δασκάλα του τμήματος. Η βιβλιοθήκη δεν αξιοποιήθηκε λόγω της περιορισμένης έκτασης που καταλαμβάνει, του μεγάλου αριθμού των συμμετεχόντων μαθητών και του ανεπαρκούς εξοπλισμού. Η αίθουσα διδασκαλίας του συγκεκριμένου τμήματος, η οποία περιλαμβάνει θεατρική σκηνή και εξοπλισμό προβολής μετατράπηκε σε ένα γόνιμο περιβάλλον όπου γέλια, φαντασία, λόγος/λέξεις και δημιουργικότητα ήταν οι πρωταγωνιστές της.

Το βιβλίο «Μάγισσα Ξινή εναντίον Άγιου Βασίλη» (Καραγεωργίου, 2021) πάνω στο οποίο βασίζεται η εκπαιδευτική δράση είναι χριστουγεννιάτικης θεματολογίας και αποτελείται από δύο μέρη: το παραμύθι και τη θεατρική του διασκευή. Η διαδραστική του αφήγηση έχει αποδοθεί σε πολλές χριστουγεννιάτικες δράσεις Δήμων, ενώ η θεατρική παράσταση ανέβηκε στη σκηνή από παιδική θεατρική ομάδα πολιτιστικού συλλόγου. Πρωταγωνιστεί μία μάγισσα ιδιότροπη, που έχει ένα μωβ μάτι και που ακόμα και όταν χαίρεται κλαίει. Η μοναδική της φίλη και τροφός, μία αμίλητη ταραντούλα πλέκει διαρκώς μαντήλια για να μην πλημμυρίσει η σπηλιά που κατοικούν και τη βοηθάει να εκτελέσει μαγικά ξόρκια για να μπει στο σπίτι του Άγιου Βασίλη και να τα καταστρέψει όλα. Δεν θέλει κανένα παιδί να είναι ευτυχισμένο τα Χριστούγεννα γι' αυτό και καταστρώνει ένα ευρηματικό σχέδιο. Μεταμορφώνεται αρχικά σε λευκή νυχτερίδα, ώστε να μην είναι αναγνωρίσιμη καθώς θα πετάει στην αυλή του άγιου την ώρα που χιονίζει. Έτσι, κατά λάθος, τρυπώνει στα γένια του Άγιου. Το φτέρνισμά της, λόγω αλλεργίας στο σέλινο την προδίδει. Λίγο πριν γίνει μπάρμπεκιου επιστρέφει στην σπηλιά ανοιγοκλείνοντας το μάτι της τρεις φορές, σύμφωνα με το ξόρκι. Κάνει άλλες δύο απόπειρες με μαγικές μεταμορφώσεις και το αποτέλεσμα είναι απρόσμενο για όλους. Στην εκπαιδευτική δράση παρουσιάστηκε η πρώτη μεταμόρφωση, η αποτυχία της και η δεύτερη μεταμόρφωση πριν την επίσκεψη στο σπίτι του Άγιου.

Η δραματική τεχνική που αξιοποιήθηκε είναι η «Αφήγηση και ταυτόχρονη αναπαράσταση». Σύμφωνα με αυτήν «ο εμψυχωτής της ομάδας αφηγείται μία ιστορία κάνοντας μικρές παύσεις, που δίνουν τη δυνατότητα στην ομάδα να δραματοποιήσει την ιστορία αυτοσχεδιαστικά» (Γκόβας, 2002). Πιο συγκεκριμένα,

ζητήθηκε από τη δασκάλα να συμμετέχει ως δεύτερος ήρωας στη σκηνή, αναλαμβάνοντας τον ρόλο της αμίλητης ταραντούλας. Βασικό της μέλημα ήταν να υπακούει στις διαταγές της μάγισσας, τον ρόλο της οποίας είχε η συγγραφέας. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, το φροντιστηριακό υλικό το παρέδιδε η δασκάλα-αράχνη. Συμμετείχαν μαθητές με τυχαία επιλογή (Εικόνα 1): η πρώτη αφορούσε την ανάγνωση της κάρτας-συνταγής για τα μαγικά λόγια τα οποία θα μεταμφιέζονταν τη μάγισσα σε λευκή αράχνη για να τρυπώσει εύκολα στο σπίτι του Άη Βασίλη. Επίσης τα αντίστοιχα συστατικά τα πρόσφερε η δασκάλα στον μαθητή που τα έδινε στη μάγισσα για να τα ρίξει μέσα στην κατσαρόλα και να πει το ξόρκι (στίχοι). Κατά τη διάρκεια της αφήγησης υπήρξε ερώτημα προς την ομάδα των μαθητών εάν θέλουν να συνεχιστεί η αφήγηση της ιστορίας και ο ενθουσιασμός ήταν μεγάλος. Έτσι, τη δεύτερη φορά, ο μαθητής που ανέβηκε έπαιξε τον ρόλο του αγαπημένου κατοικίδιου γάτου του Άγιου Βασίλη και του βοηθού για το μαγικό φίλτρο μεταμόρφωσης σε λευκή ναζιάρα γάτα. Οι μαθητές για να διαβάζουν τα συστατικά χρησιμοποιούσαν μικρόφωνο στο οποίο ρυθμιζόταν με κουμπί το βάθος της φωνής. Οι μαθητές ποτέ δεν είχαν ίδιο ρόλο και η φωνή ήταν αστεία και εξωπραγματική.

Εικόνα 15: Η μάγισσα και οι βοηθοί της

Μετά τη θεατρική αφήγηση, το βιβλίο βρέθηκε στα χέρια όλων των μαθητών για να το ξεφυλλίσουν, να το μυρίσουν να το αγγίξουν, να ρωτήσουν οτιδήποτε δημιουργήθηκε ως απορία και να σχολιάσουν ή να συζητήσουν με την συγγραφέα.

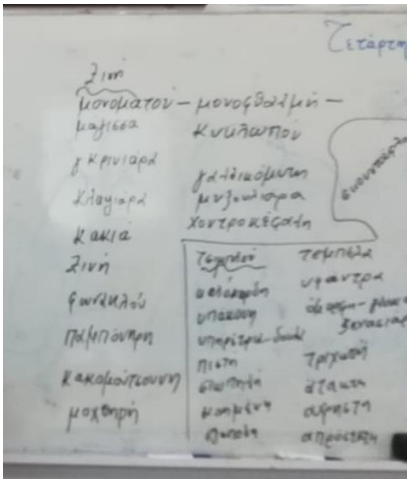
Το στάδιο που ακολούθησε, αφορούσε τη δημιουργική γραφή. Αρχικά δόθηκε η δομή των ποιημάτων Limerick. Παρουσιάστηκαν παραδείγματα από έργο του Σεφέρη (1992)[39], του Σουλιώτη (2012), των Παπάδη και Πλειώνη (2020) και της συγγραφέως από τη συμμετοχή της σε συλλογικό βιβλίο.

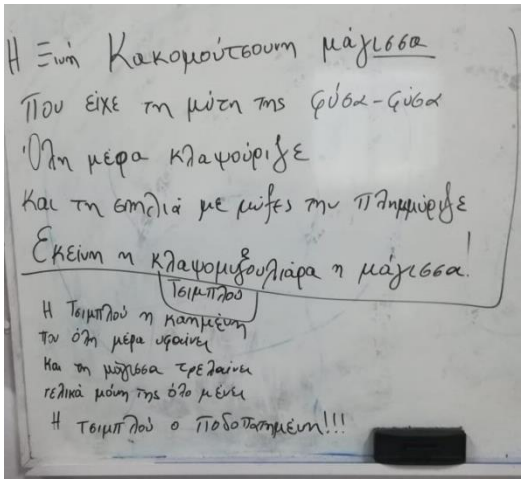
[39] Σεφέρης, Γ. (1992). Ποιήματα με ζωγραφιές σε μικρά παιδιά.

Στη συνέχεια δημιουργήθηκε μια λίστα με επιθετικούς προσδιορισμούς για την μάγισσα και μία λίστα με επιθετικούς προσδιορισμούς για την αράχνη. Όπως φαίνεται και στην Εικόνα 2α, μερικές από αυτές όσον αφορά την πρώτη είναι: πονηρή μυξουλιάρα, μονοματού, γαλλικόμυτη, Κυκλωπού.

Έγινε σαφές στους μαθητές ότι δεν υπήρχε περίπτωση μία πρότασή τους να θεωρηθεί λάθος είτε όσον αφορά τον επιθετικό προσδιορισμό ούτε και τον τονισμό του. Ακολούθησε η λίστα για την ταραντούλα. Μερικά από τα επίθετα που χρησιμοποιήθηκαν (Εικόνα 2α) είναι δούλα, ξεχασιάρα, υφάντρα, απρόσεκτη, υπηρέτρια, καλόκαρδη. Οι λέξεις αυτές και από μόνες τους σε σειρά, ήδη παράγουν ένα όμορφο ποίημα, όπου κάθε στίχος έχει μία μόνο λέξη. Ζητήθηκε από τους μαθητές, αξιοποιώντας τη δομή των ποιημάτων Limerick να δημιουργήσουν συνεργατικά ένα για τη μάγισσα και ένα για την αράχνη. Τα δύο ποιήματα που δημιουργήθηκαν είναι τα εξής (Εικόνα 2β):

Εικόνα 16: α) Επιθετικοί προσδιορισμοί και β) Λίμερικ για τη μάγισσα και την αράχνη





Η Ξινή κακομούτσουνη μάγισσα
που είχε τη μύτη της φύσα φύσα
όλη μέρα καψούριζεκαι τη σπηλιά με μύξες την πλημμύριζε
εκείνη η κλαψομυξουλιάρα η μάγισσα.

Στον τελευταίο στίχο παρατηρήθηκε η χρήση συνθέτης, αστείας λέξης που προσδιορίζει τη μάγισσα.

Η Τσιμπλού η καημένη
που όλη μέρα υφαίνει
και τη μάγισσα τρελαίνει
τελικά μόνη της όλο μένει
η Τσιμπλού η ποδοπατημένη.

Στο δεύτερο Λίμερικ οι μαθητές χρησιμοποιούν την ίδια ομοιοκαταληξία σε όλους τους στίχους αλλά και αυτό είναι μία ομορφιά της δημιουργικής γραφής: η εξέλιξη/αλλαγή των κανόνων.

Τα ποιήματα μετά την καταγραφή τους διαβάστηκαν φωναχτά σε όλη την τάξη από εθελοντές μαθητές. Η αίθουσα για μία ακόμα φορά γέμισε γέλια και χειροκροτήματα. Τα ποιήματα αυτά, μαζί με ευχές για τα Χριστούγεννα οι οποίες ηχογραφήθηκαν την ίδια ημέρα, επρόκειτο να παρουσιαστούν σε παιδική ραδιοφωνική εκπομπή σε πόλη του νομού.

2. Αξιολόγηση

Η πρώτη αξιολόγηση έγινε μέσω της παρατήρησης όλων των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της δράσης και μέσω του παραγόμενου έργου. Σε επόμενο στάδιο, η διευθύντρια του σχολείου, που παρακολούθησε τη δράση, καθώς και η δασκάλα που συμμετείχε απάντησαν δύο ερωτηματολόγια. Το βασικό περιεχόμενο ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου, που αξιολογήθηκαν με την κλίμακα Likert. Τα χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων αποτυπώνονται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 5: Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση

Έτη υπηρεσίας	Συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δράσεις	Συμμετοχή σε παρόμοια δράση
36	ΝΑΙ	ΝΑΙ
5	ΝΑΙ	ΟΧΙ

Οι δύο εκπαιδευτικοί έδειξαν εξαρχής ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αρχική πρόταση της δράσης, η οποία τελικά αποδείχθηκε, όπως κατέγραψαν, καλύτερη σε σχέση με την αρχική τους αναμενόμενη εκτίμηση. Συμφωνούν ότι οι στόχοι της δράσης επιτεύχθηκαν, ότι αποτέλεσε μια σωστά δομημένη και άρτια σχεδιασμένη δραστηριότητα και ότι αξιοποιήθηκαν με επιτυχία τα εργαλεία του θεάτρου και της δημιουργικής γραφής. Μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση εύκολα, σε όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας και ότι θα την χρησιμοποιούσαν ως εκπαιδευτικό εργαλείο και σε άλλη τάξη, σε συνεργασία με κάποιον που έχει την τεχνογνωσία. Θα την πρότειναν σε τρίτο εκπαιδευτικό.

Συμφώνησαν πλήρως ότι υπήρχε ποικιλία ερεθισμάτων για παιδιά και για τις ίδιες και ότι ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών ήταν μεγάλος. Σχολίασαν ότι οι μαθητές συμμετείχαν με διάθεση πολύ μεγάλη και ενθουσιασμό, κάτι που παρατηρήθηκε και από τη συγγραφέα κατά τη διάρκεια της δράσης. Ο ρόλο της αμίλητης και υπάκουης ταραντούλας τους φάνηκε πρωτότυπος και η δασκάλα που τον εμψύχωσε δήλωσε ότι δεν υπήρχανε δυσκολίες κατά τη συμμετοχή της.

Ο χρόνος υλοποίησης της δράσης και για τις δύο ήταν ικανοποιητικός, αλλά θα μπορούσε να έχει και μεγαλύτερη έκταση, κατά τη γνώμη της μίας εκπαιδευτικού. Βελτιώθηκαν οι στάσεις των συμμετεχόντων σε όλα τα επίπεδα: φιλαναγνωσία, δημιουργική γραφή και τα λίμερικ ειδικότερα. Προωθήθηκε η συνεργασία, εξελίχθηκαν οι συμμετέχοντες, η ροή του χρόνου φάνηκε πιο γρήγορη και όλοι βγήκαν από την καθημερινή σχολική ρουτίνα.

Οι 2 εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ο συνδυασμός τεχνών είναι αποτελεσματική μέθοδος προώθησης της φιλαναγνωσίας σε σχέση με άλλες πιο μονοδιάστατες εκπαιδευτικές δράσεις. Η συμμετοχή και η αλληλεπίδραση με τη συγγραφέα πολλαπλασίασε το ενδιαφέρον στους μαθητές. Παρατηρήθηκε ότι υπήρξε 100% συμμετοχή από όλους.

Η δράση έδωσε αφορμή για συζήτηση και μετά τη λήξη της. Επίσης αποτέλεσε κίνητρο και για περαιτέρω δράσεις φιλαναγνωσίας, θεατρικές, δημιουργικής γραφής. Αποτέλεσε προτροπή γενικότερα για νέες δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν στο τελευταίο πεδίο του ερωτηματολόγιου, που ήταν ανοιχτού περιεχομένου για σχολιασμό, ότι υπήρξε πολύ θετική ανάδραση από τους γονείς και ότι παρατηρήθηκε αύξηση στο ενδιαφέρον των μαθητών για τα μαθήματα αισθητικής αγωγής.

3. Συμπεράσματα

Μια θετική και αξέχαστη συναισθηματική εμπειρία μπορεί να οδηγήσει αυτόν που την βιώνει σε μια προσωπική αλλαγή (Tarssanen & Kylanen, 2009). Προκειμένου να δημιουργηθεί και να παρουσιαστεί μια συναρπαστική εμπειρία, αξιοποιήθηκαν εργαλεία του διαδραστικού θεάτρου και της δημιουργικής γραφής. Τα στοιχεία αυτά χρησιμοποιήθηκαν ώστε οι εμπλεκόμενοι μαθητές να έρθουν σε επαφή με το βιβλίο της συγγραφέως, να δουν την ιδέα και τους χαρακτήρες του, να αυτοσχεδιάσουν, να πειραματιστούν με τα λίμερικ, να νιώσουν ότι δρουν σε ένα ασφαλές περιβάλλον που δεν υπάρχει λάθος, παρά μόνο συνεργασία, φαντασία, προτάσεις και ιδέες. Να λάβουν ανατροφοδότηση και να επιμεληθούν αυτό που άκουσαν, ώστε να αναθεωρήσουν οι ίδιοι εφόσον χρειαστεί.

Τα σχολεία θα πρέπει να λειτουργούν με διαφορετικά πρότυπα μάθησης παρέχοντας εργαλεία που θα δείχνουν στους μαθητές τον τρόπο για να μαθαίνουν, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν τη γνώση σε νέες καταστάσεις και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των μεταβαλλόμενων πληροφοριών, τεχνολογιών, θέσεων εργασίας και κοινωνικών συνθηκών (Darling-Hammond & Adamson, 2010). Οι εκπαιδευτικοί, ως ο πιο σημαντικός παράγοντας του σχολείου στην προετοιμασία των σπουδαστών, καλό είναι εξοπλίζονται διαρκώς με νέες ικανότητες (Tan, Liu & Low, 2017).

Στο παρόν άρθρο παρουσιάστηκε η αξιοποίηση εργαλείων του θεάτρου και της δημιουργικής γραφής για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικής δράσης φιλαναγνωσίας. Μέσα από την όλη διαδικασία παρατηρήθηκε ότι η θετική στάση της διευθύντριας του σχολείου και η αποδοχή συμμετοχής της εκπαιδευτικού, σε όλα τα στάδια της δράσης, χωρίς να υπάρχει προηγούμενη προετοιμασία από το σπίτι, παρά μόνο διάθεση και αγάπη για το καλύτερο των μαθητών, συνέβαλλαν στην τελική επιτυχία. Επίσης η διάθεση της εκπαιδευτικού να μην λήξει τη δράση μετά το πέρας των ωρών, αλλά να απασχολήσει το τμήμα και σε επόμενες ημέρες βοήθησε να

καλλιεργηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, να εξελιχθούν, να εμπλακούν και να αγαπήσουν περισσότερο την ποίηση και τη λογοτεχνία.

Βιβλιογραφία

Αντωνούρης, Ν. (2019). *Οι τεχνικές του δράματος και οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση ως μέσα διδασκαλίας*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Αρτζανίδου Ε., Γουλής Δ., Γρόσδος Σ. & Καρακίτσιος Α. (2011). *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμψυχώσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Amabile, T. (1989*). Growing up creative*. New York: Crown.

Annarella, L. A. (1992). Creative Drama in the Classroom. Ανάκτηση 01 Μαΐου, 2021, από https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391206.pdf

Brown, D. (1997).*Thorsons principles of art therapies*. Thorsons.

Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκρέμμινκερ, Α. (1979). *Το Παιδί και το Βιβλίο*. Αθήνα: ΝΟΤΟΣ ΕΠΕ.

Darling-Hammond, L. (2001).*The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco, CA: Wiley.

Dowdy, J. K., & Kaplan, S. (2011).Teaching drama in the classroom. SensePublishers.

Ediger, M. (1992). The Pupil and Poetry. Ανάκτηση 02 Μαΐου, 2021, από https://eric.ed.gov/?id=ED347558

Freud, S. (1923). *Introduction à la psychanalyse*. Payot.

Beres, L. G. (2002). *Romance, suffering and hope: Reflective practice with abused women* (Michele Hauf, Virginia Cleo Andrews).

Hughes, D. N. (1999). *Gaining voice through stories: The lives of women with fibromyalgia*. University of Colorado Health Sciences Center.

Καρακίτσιος, Α. (2012). Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής. *Κείμενα για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Ανάκτηση 02 Μαΐου, 2021, από https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/542

Καρατζιά, Α. (2020). *Αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία του παραμυθιού για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης στο Νηπιαγωγείο*. Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Καραγεωργίου, Ζ. (2021). *Μάγισσα Ξινή εναντίον Άγιου Βασίλη*. Αθήνα: Εκδόσεις Υδροπλάνο.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2013). Η φιλαναγνωσία και η αναγκαιότητα καλλιέργειάς της. Στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. & Πολίτης, Δ. (Επιμ.), *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία Πραγματικότητες και Προοπτικές Συλλογικό Έργο*, σσ. 35-47. Αθήνα: Διάδραση.

Κόκκινος, Δ. Ε. (2008). Η σχέση του Γιώργου Σεφέρη με το έργο του Edward Lear και τα παιδικά λίμερικς. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο, 3*, 54-67.

Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα–άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και*

Διαπολιτισμικότητα [Kondoyianni, Alkistis. Black Cow–White Cow. Drama and Intercultural Education]. Αθήνα: Τόπος.

Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.). *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία*.

Μουλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *Κείμενα για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.544

Moxley, J. M. (1989). *Creative Writing in America: Theory and Pedagogy*. National Council of Teachers of English.

Παπάδη, Μ & Πλειώνη, Μ. (2020). *ΛΙΜΕΡΙΚ ΟΤΑΝ Η ΠΟΙΗΣΗ ΣΥΝΑΝΤΑ ΤΟ ΧΙΟΥΜΟΡ ΚΑΙ ΤΗ ΦΑΝΤΑΣΙΑ*. Εκδόσεις:24 Γράμματα.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: ΣΙΜΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ.

Pennac, D. (2000). *Σαν ένα μυθιστόρημα* Μτφρ. Ρένα Χατχούτ. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ροντάρι, Τ. (1985). *Γραμματική της φαντασίας*. Αθήνα: Τεκμήριο.

Σεφερης, Γ. (1992). *Ποιήματα με ζωγραφιές σε μικρά παιδιά*. Πειραιάς: Ερμής

Σουλιώτης, Μ., (2012). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσης*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.

Σταματάκη, Ζ. (2019). *Φιλαναγνωσία και δημιουργική γραφή εφαρμογή σε μια Ε (πέμπτη) τάξη δημοτικού σχολείου*.

Tan, O. S., Liu, W. C. & Low, E. L. (Eds.). (2017). *Teacher education in the 21st century: Singapore's evolution and innovation*. Springer.

Tarssanen, S. & Kylanen, M. (2009) Handbook for experience stagers. In *Tarssanen, S. 5th ed. Lapland Center of Expertise for the Experience Industry. OY Sevenprint* Ltd, Rovaniemi.

Υπουργική Απόφαση Φ.14/22511/Δ1/2018 - ΦΕΚ 688/Β/28-2-2018. Ίδρυση Δικτύου Σχολικών Βιβλιοθηκών Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων.

Καλλιέργεια κινηματογραφικής παιδείας στο δημοτικό σχολείο: από τις παρυφές της μη-τυπικής εκπαίδευσης (Όμιλος Καινοτομίας) στην τυπική σχολική τάξη

Ευάγγελος Μαύρος
Απόφοιτος Τμήματος Τεχνών Ήχου και Εικόνας, ΜΑ
ev.mavros@gmail.com
Κυριακή Αμαραντίδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δρ. Ιστορίας
kikiamarantidou@yahoo.gr

Περίληψη
Το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις: (α)το σχολικό έτος 2020-21 στο πλαίσιο λειτουργίας Ομίλου Καινοτομίαςτου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Φλώριναςκαι (β)το 2021-22με τους μαθητές της Ε' τάξης του ίδιου σχολείου. Στο άρθρο αναφέρονται οι στόχοι και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματά του, η διάρθρωσή του,ενδεικτικές δραστηριότητες, το διδακτικό υλικό που αξιοποιήθηκε και το παραγόμενο αποτέλεσμα. Κατά την αξιολόγηση του προγράμματος τόσο από τις καταγραφές στο Ημερολόγιο Δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών όσο και από τις απαντήσεις των παιδιών που συμμετείχαν σε αυτό είτε ως μέλη ομίλου είτε ως μαθητές Ε' τάξης, καταδεικνύεται ότι το πρόγραμμα εφαρμόζεται κάλλιστα όχι μόνο στο ευέλικτο πλαίσιο ενός ομίλου καινοτομίας αλλά και στο πλαίσιο του πρωινού προγράμματος.

Λέξεις-κλειδιά: οπτικοακουστικός γραμματισμός, κινηματογραφικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί, πολυτροπικότητα

Abstract
The present educational program was implemented in two phases: (a) in the school year 2020-21 in the framework of an Innovation Club of the Experimental Primary School of Florina and (b) in 2021-22 with the students of the 5th grade of the same school. The article describes the objectives and the expected learning outcomes, its structure, indicative activities, the teaching material used, and the result produced. In evaluating the program, both from the entries in the teachers' Activity Diary and from the responses of the children who participated in the program, either as members of a club or as Grade 5 pupils, it is demonstrated that the program is well applicable not only in the flexible context of an innovation club but also in the context of the morning timetable.

Keywords: audiovisual literacy, film literacy, multiliteracies, multimodality

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Οι μαθητές δέχονται καθημερινά πληθώρα οπτικοακουστικών ερεθισμάτων και πολυτροπικών μηνυμάτων, καθώς μεγαλώνουν στην εποχή του θεάματος και των διευρυμένων κωδίκων επικοινωνίας μέσα από τις νέες ψηφιακές μορφές έκφρασης. Το γεγονός αυτό καθιστά όλο και πιο επιτακτική την ανάγκη το σχολικό πρόγραμμα να στοχεύσει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων πολυγραμματισμών, προκειμένου οι μαθητές μας να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα. Οι πολυγραμματισμοί προέκυψαν από την ανάγκη ανάπτυξης των απαραίτητων δεξιοτήτων για την κατανόηση πολυτροπικών κειμένων ενσωματώνοντας διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους παραγωγής και κατανόησης των νοημάτων που παράγονται σε πολυδιάστατα και πολυπολιτισμικά πλαίσια (Kress & VanLeeuwen, 1996·Lieber et al., 2010). Οι πολυγραμματισμοί δημιουργούν, επίσης, έναν διαφορετικό τύπο παιδαγωγικής, στην οποία η γλώσσα και άλλοι σημειωτικοί πόροι αποτελούν πηγές που διαμορφώνονται δυναμικά από τους χρήστες τους, καθώς τις χρησιμοποιούν για την επίτευξη ορισμένων πολιτισμικών στόχων (Cope & Kalantzis, 2000). Στους πολυγραμματισμούς σαφώς συγκαταλέγεται και ο *κινηματογραφικός γραμματισμός*, που είναι η ικανότητα ενεργητικής θέασης, κριτικής πρόσληψης και αποτίμησης, αλλά και δημιουργίας κινηματογραφικών προϊόντων (Γρόσδος, 2020b: 14).

Ο κινηματογράφος αποτελεί εργαλείο κατανόησης του σύγχρονου κόσμου, έναν 'άλλο' πάροχο περιεχομένου που συμβάλλει σε μια ρεαλιστικότερη πρόσληψη της πραγματικότητας, καθώς και προνομιακό πεδίο αποτύπωσης διαφορετικών τρόπων αφήγησης, χάρις στη σύνθεση εικόνων και ήχων (Κιούκας, 2002). Προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες κοινωνικής μάθησης και αισθητικής καλλιέργειας, αναπτύσσει τους πρώτους οπτικοακουστικούς κώδικες και αποτελεί το βασικό εργαστήρι έρευνας και καινοτομίας στον οπτικοακουστικό τομέα (Νεανικό Πλάνο, χ.χ.). Παράλληλα, αποτελεί εξαιρετικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την όξυνση της κριτικής αλλά και της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών, που αναδεικνύει την πολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση και την αναζωογόνηση του σχολικού περιβάλλοντος με τη δύναμη των τεχνών. Ας μην ξεχνάμε ότι στο σχολείο διαμορφώνεται το κινηματογραφικό κοινό αλλά και οι δημιουργοί του μέλλοντος.Στη σύντομη, σχετικά, ιστορία του ο κινηματογράφος κατάφερε να αποτελέσει ένα εξαιρετικά δημοφιλές θέαμα και να δημιουργήσει μια γλώσσα ζωντανή και παγκόσμια, τροφοδοτώντας όλους τους, συγκριτικά, νεότευκτους χώρους με δικές του τεχνικές, γραμματική και συντακτικό. Σύμφωνα με τον AtomEgoyan ο κινηματογράφος «είναι το καλύτερο μέσο να πλησιάσεις το υποσυνείδητο. Από τη στιγμή που άρχισαν να γίνονται ταινίες, η κινηματογραφική γλώσσα δεν άλλαξε, τις κάνουμε με τον ίδιο τρόπο γιατί ανακαλύψαμε ένα εργαλείο που δείχνει πώς ονειρευόμαστε.».

Η σχέση κινηματογραφικής ταινίας-παιδιού είναι σχέση αλληλεπίδρασης. Η επικοινωνιακή και συναισθηματική δύναμη της ταινίας ωθεί το παιδί να αποκτήσει μια προσωπική σχέση με αυτή, να 'εισβάλλει' μέσα της, να ταυτιστεί με πρόσωπα και

καταστάσεις, να εκδηλώσει σκέψεις και συναισθήματα, αλλά και να διαμορφώσει στάσεις και συμπεριφορές. Τα παιδιά συχνά ταυτίζονται σε τέτοιο βαθμό με τους ήρωες των ταινιών, που προσωρινά χάνουν την αίσθηση της ταυτότητάς τους. Η αντίδραση αυτή ονομάζεται *μείωση της απόστασης* (Γρόσδος, 2020a: 26).

Η κινηματογραφική ταινία -όπως ένας ζωγραφικός πίνακας, ένα ποίημα, ένα γλυπτό, ένα συμφωνικό έργο, εν γένει κάθε έργο τέχνης-, 'λέει' στον κάθε άνθρωπο διαφορετικά πράγματα, ανάλογα με τις προσλαμβάνουσες, τις πρότερες οπτικοακουστικές εμπειρίες, την κοσμοθεωρία και την αντίληψή του για τα πράγματα. Είναι σημαντικό να μη γίνουν εισαγωγές πριν την προβολή, καθώς επιδιώκεται το παιδί να εκπλαγεί. Διαφορετικά συμβάλλουμε σε αυτό που οι ειδικοί ονομάζουν *ιδεολογική αναπλαισίωση*, δηλαδή οδηγούμε το παιδί-θεατή σε συγκεκριμένες αναγνώσεις της ταινίας. Προφανώς δεν υπάρχει η αξίωση ο μαθητής να έχει αναπτύξει κινηματογραφικό και αισθητικό κριτήριο ενός ενήλικου. Άλλωστε, η θέαση είναι μια προσωπική και πολυσήμαντη διαδικασία, ανοιχτή σε πολλαπλές και πολύσημες ερμηνείες (Γρόσδος, 2020a: 17-18). Δεν υπάρχει ένας τρόπος για τη σωστή 'ανάγνωση' της ταινίας, υπάρχει μόνο ο δικός μας τρόπος.

Η θέαση της ταινίας, αν και θεωρείται κατεξοχήν οπτικό ερέθισμα, ενεργοποιεί τον συνδυασμό όλων των αισθήσεων, οδηγώντας σε *πολυαισθητηριακούς συνδυασμούς* (multi sensory connotations) (Γρόσδος, 2020a: 34) και, όπως όλες οι αναπαραστατικές τέχνες, αποτελεί ερμηνεία της πραγματικότητας και όχι αντανάκλασή της (Γρόσδος, 2020a: 37). Το παιδί-θεατής παρακινείται να διεισδύσει στις σκέψεις του και να τις εκφράσει. Βεβαίως, η θέαση πλαισιώνεται από δημιουργικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως θα περιγραφεί στη συνέχεια.

2. Στόχοι – προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων κινηματογραφικού γραμματισμού (filmliteracy) μέσα από δραστηριότητες παραγωγής οπτικοακουστικών έργων. Σε επίπεδο στόχων, επιδιώκεται οι μαθητές:

- να παρακολουθήσουν και να απολαύσουν κινηματογραφικά έργα, καλλιεργώντας την αγάπη τους για τον κινηματογράφο
- να καταστούν ικανοί να αποκωδικοποιούν τις οπτικοακουστικές συμβάσεις
- να καταστούν ενεργοί θεατές κι όχι παθητικοί καταναλωτές, δηλαδή να κατανοούν τον λόγο και τον τρόπο κατασκευής του έργου, να αναγνωρίζουν τα δομικά του στοιχεία, να ξεκλειδώνουν τον εκφραστικό του κώδικα, να αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα
- να είναι σε θέση να εκφράζουν, να εξωτερικεύουν και να περιγράφουν τα συναισθήματά τους
- να δημιουργήσουν τα δικά τους κινηματογραφικά προϊόντα
- να γνωρίσουν τις μεθόδους και τις τεχνικές με τις οποίες παράγεται το κινηματογραφικό προϊόν

- να εξοικειωθούν με τον οπτικοακουστικό εξοπλισμό και τον αποτελεσματικό χειρισμό του
- να αναπτύξουν και να προάγουν τις συνεργατικές τους δεξιότητες.

3. Εφαρμογή του προγράμματος – Ενδεικτικές δραστηριότητες

Το πρόγραμμα που παρουσιάζουμε υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις: Κατά το σχολικό έτος 2020-21 στο πλαίσιο λειτουργίας του Ομίλου Πολυγραμματισμών και Δημιουργικότητας του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας, στον οποίο συμμετείχαν 16 μαθητές Δ' έως Στ' τάξης από πέντε δημοτικά σχολεία της πόλης. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν για ένα τρίωρο εβδομαδιαίως, το απόγευμα, ενώ οι μισές περίπου πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως, λόγω της πανδημίας. Κατά το σχολικό έτος 2021-22 το πρόγραμμα -με κάποιες προσθήκες και βελτιώσεις- υλοποιήθηκε στην Ε' τάξη του ίδιου σχολείου, στην οποία φοιτούσαν 22 παιδιά. Για την υλοποίησή του διατέθηκαν ώρες του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων και κάποιες των καλλιτεχνικών και άλλων μαθημάτων, ενώ τα παιδιά εργάζονταν σε ομάδες των 4-5 ατόμων.

Το πρόγραμμα διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της θεωρίας των τριών 'C': Creative (τη δημιουργική), Critical (την κριτική),Cultural(την πολιτιστική διάσταση) της κινηματογραφικής εκπαίδευσης (The British FilmInstitute, χ.χ.). Πρόκειται, ουσιαστικά, για ένα σπονδυλωτό πρόγραμμα τριών σταδίων: α' στάδιο: «Πάμε σινεμά;» (παιδί-θεατής), β' στάδιο: «Από μένα ένα 3!» (παιδί-κριτικός) και γ' στάδιο: «Φώτα, κάμερα, πάμε!» (παιδί-δημιουργός), τα οποία δεν τοποθετούνται σε ένα γραμμικό συνεχές, αλλά μάλλον σε σπειροειδή διάταξη, με προοδευτική εμβάθυνση στις έννοιες και τις πρακτικές.

Καταρχάς, διευθετήθηκε το ζήτημα του χώρου ώστε να προσομοιάζει σε κινηματογραφική αίθουσα, κυρίως σε ό,τι αφορά τη διάταξη των καθισμάτων, τη συσκότιση και τον ευκρινή ήχο. Βέβαια, θα πρέπει να τονιστεί ότι η τηλε-προβολή με έναν προτζέκτορα σε μία σχολική αίθουσα δεν μπορεί να αντικαταστήσει την άμεση εμπειρία, να δημιουργήσει την ατμόσφαιρα της κινηματογραφικής αίθουσας, όπου η προβολή αποτελεί ένα κοινωνικό γεγονός με έντονα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά (Γρόσδος, 2020b: 14).

Επιδιώχθηκε οι δραστηριότητες να μην παραπέμπουν σε σχολικές εργασίες, αλλά να ενθουσιάζουν, να οδηγούν και να μυούν τους μαθητές στον συναρπαστικό κόσμο του κινηματογράφου. Η εμπειρία των μαθητών από ομαδικές δραστηριότητες σε προηγούμενα πρότζεκτ (πολιτιστικά, αγωγής υγείας, περιβαλλοντικά) αποτέλεσε πολύτιμο εφόδιο κατά την υλοποίηση των ομαδικών δραστηριοτήτων κινηματογραφικής παιδείας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι κυρίως συντονιστικός, καθώς καλείται να διευκολύνει την ελεύθερη έκφραση των μαθητών, και στοχεύει στην καλύτερη δυνατή διαχείριση της δημιουργικής διαδικασίας: στηρίζει παιδαγωγικά τη δραστηριότητα υπογραμμίζοντας το πλαίσιο και τους στόχους της,

υπενθυμίζει τυχόν πρακτικούς περιορισμούς, κινητοποιεί και στηρίζει όλα τα μέλη της -ιδίως τα πλέον εφεκτικά-, συντελεί στην υπέρβαση εσωτερικών εντάσεων, διαφωνιών και πρακτικών προβλημάτων που ανακύπτουν.

Βασική επιδίωξη του προγράμματος ήταν ο μαθητής να οδηγηθεί σταδιακά από τη θέση του 'ανυποψίαστου' στη θέση του 'κριτικού' θεατή. Ο ανυποψίαστος θεατής εμπλέκεται και ταυτίζεται εμπειρικά, άλλοτε με τη ματιά του δημιουργού (πρωτογενής ταύτιση) κι άλλοτε με κάποιο από τα πρόσωπα της ταινίας (δευτερογενής ταύτιση)· ο κριτικός θεατής, με ματιά περισσότερο αναλυτική και λιγότερο συναισθηματική, έχει την ικανότητα να αποστασιοποιείται από τη μυθοπλασία της ταινίας, ενδιαφέρεται για τον τρόπο κατασκευής της, για τη δομή της, για το πώς χρησιμοποιούνται οι εικόνες και οι ήχοι για να δώσουν τη συνολική εντύπωση. Το παιδί-κριτικός, όπως και ο επαγγελματίας κριτικός κινηματογράφου, αναπόφευκτα, εκφράζει μια προσωπική άποψη και οπτική, αλληλεπιδρά με τον δημιουργό της ταινίας και την ερμηνεύει με την υποκειμενικότητα του θεατή μέσα από τα δικά του διαφορετικά βιώματα και εμπειρίες (Γρόσδος, 2020a: 7-8, 22˙ Γρόσδος, 2020b: 18).

Στην αρχή του προγράμματος έγινε σύντομη αναδρομή στην ιστορία του κινηματογράφου και αναφορά, με αδρές γραμμές, στα στάδια και τους συντελεστές της παραγωγής. Ιδιαίτερη ήταν η ενασχόληση με την επικοινωνία δημιουργού-θεατή και το πώς αυτή επιτυγχάνεται αξιοποιώντας τη γλώσσα του κινηματογράφου (Monaco, 2000). Βέβαια, για την αποτελεσματική χρήση της κινηματογραφικής γλώσσας ως εκπαιδευτικό εργαλείο, είναι αναγκαία η γνωριμία με τη βασική γραμματική της (Αθανασάτου κ.ά., 2011). Η κινηματογραφική γλώσσα δεν ταυτίζεται με τα γλωσσικά συστήματα, αλλά διαθέτει αναρίθμητους κώδικες έκφρασης (Γρόσδος, 2020a: 4). Είναι αυτονόητο ότι η εξοικείωση με αυτή δεν περιορίζεται στην απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων χρήσης της κάμερας ή γνώσεων της κινηματογραφικής ορολογίας. Ξεπερνά χωροχρονικούς και πολιτισμικούς περιορισμούς και με την ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων, καθίσταται μια παγκόσμια γλώσσα.Από την πρώτη, λοιπόν, συνάντηση ξεκίνησε η προσπάθεια εξοικείωσης των παιδιών με στοιχεία της κινηματογραφικής γλώσσας. Για παράδειγμα, ορίσαμε και διακρίναμε τις έννοιες του καρέ, του πλάνου, της σκηνής και της σεκάνς και μιλήσαμε για τα είδη τους. Διεξοδικά ασχοληθήκαμε με την αισθητική του κάδρου, μέσω σχετικής παρουσίασης με παραδείγματα όλων των παραπάνω, και με αναφορές τόσο στην εικαστική όσο και στην εννοιολογική τους διάσταση.

Για τους σκοπούς του συγκεκριμένου προγράμματος επιλέχθηκαν ταινίες μικρού μήκους, μυθοπλασίας ή αφηγηματικές αλλά και τεκμηρίωσης (ντοκιμαντέρ), είτε animation είτε με ηθοποιούς. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η επιλογή των ταινιών γίνεται με ποικίλα κριτήρια: την αρτιότητα και εκφραστική οικονομία τους, την ηλικία των μαθητών, τον διαθέσιμο χρόνο, τις προηγούμενες εμπειρίες τους ως 'καταναλωτές' κινηματογραφικών έργων, τη στοχοθεσία των εκπαιδευτικών, τα

θέματα που επιδιώκεται να θιγούν. Σύμφωνα με τον Γρόσδο (2020b: 14), η ταινία πρέπει να προβάλλεται ολόκληρη, καθώς η επιλογή αποσπασμάτων, ανεξαρτήτως κριτηρίων, αποτελεί λογοκριτική διαδικασία, γιατί οδηγεί σε αποκλεισμούς. Και, φυσικά, είναι απαραίτητο να εξασφαλίζεται ο απαιτούμενος χρόνος για συζήτηση και υλοποίηση δραστηριοτήτων κινηματογραφικής παιδείας.

Η προβολή κάθε ταινίας πλαισιωνόταν από δραστηριότητες-πριν και δραστηριότητες-μετά τη θέαση. Ενδεικτικά, πριν τη θέαση οι εκπαιδευτικοί ενέπλεκαν τους μαθητές σε δημιουργικό διάλογο. Ως έναυσμα εμψύχωσης της συζήτησης μπορεί να αξιοποιηθεί ο τίτλος της ταινίας, το πρώτο πλάνο της, η μουσική των τίτλων, η αφίσα ή το τρέιλερ της ταινίας κ.ά. Καταβλήθηκε προσπάθεια οι δραστηριότητες να είναι ποικίλες: από αυθόρμητες εκδηλώσεις αμέσως μετά τη θέαση κάθε ταινίας, μέχρι δραστηριότητες που αναφέρονταν στους πολιτιστικούς κώδικες (culturalcodes), τους τεχνικούς κώδικες (technical codes), την έκφραση και τη δημιουργία από τα ίδια τα παιδιά, αξιοποιώντας συχνά ιδέες της δημιουργικής γραφής και τεχνικές του θεάτρου. Μια καλή πρακτική είναι, αμέσως μετά τη θέαση της ταινίας, να ζητηθεί από τους μαθητές να γράψουν σε post-it τις τρεις πρώτες λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό. Στη συνέχεια, ο διάλογος προωθείται μέσω διαφόρων ερωτημάτων, πχ «ποια ζητήματα θίγονται στην ταινία», «μας πείθει η αυθεντικότητα των χαρακτήρων», «πώς το φως και το χρώμα επιδρούν στο τελικό αποτέλεσμα», «ποια στοιχεία καθοδηγούν την προσοχή του θεατή», «γιατί η κάμερα έχει τοποθετηθεί με συγκεκριμένο τρόπο (γωνία λήψης)», «τι θα συνέβαινε σε περίπτωση που υπήρχε διαφορετική σύνθεση των στοιχείων του κάδρου», «ποια είναι η σημασία και ο ρόλος των ήχων, της μουσικής, των παύσεων, της σιωπής» κ.ο.κ. Ποια, εντέλει, είναι η αίσθηση που μας αφήνει η ταινία; Οι μαθητές ωθούνται να διακρίνουν το σημαίνον από το σημαινόμενο, χωρίς, βεβαίως, να γίνουν αναφορές στους συγκεκριμένους όρους. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η επισήμανση διαφορετικών οπτικών που ενδεχομένως εκφράζονται από τις ομάδες στην ολομέλεια.

Στη συνέχεια, ενδεικτικά, παρουσιάζουμε κάποιες από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν μετά τη θέαση ταινιών.

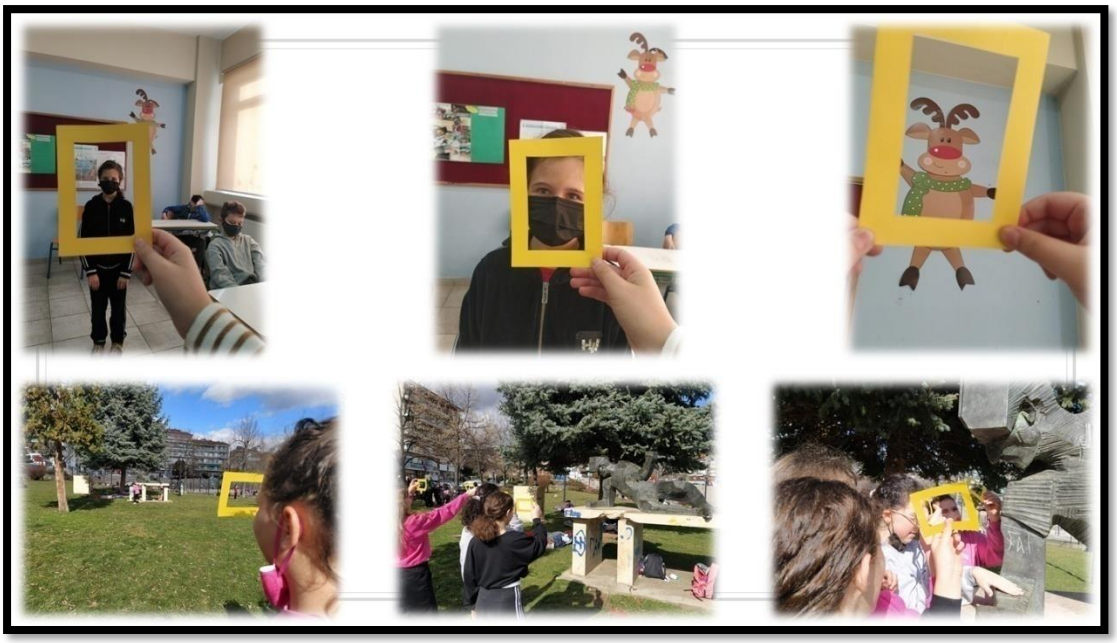
Στην ταινία “Sing” (2015, Ουγγαρία) αξιοποιήσαμε το πάγωμα του κάδρου (στοπ-καρέ) για εκπαιδευτική μελέτη και αναγνώριση συναισθημάτων (Εικόνα 1), δώσαμε νέες υποθετικές εκδοχές και φανταστήκαμε νέα πρόσωπα που θα προήγαγαν τη δράση και θα ανέτρεπαν την πλοκή. Εξαιρετικά αποτελεσματική αποδείχτηκε και η θεατρική τεχνική της ‘ανακριτικής καρέκλας’ (ένα παιδί ανέλαβε τον ρόλο της δασκάλας και τα υπόλοιπα υπέβαλαν ερωτήσεις. Σκοπός αυτής της βιωματικής δραστηριότητας ήταν τα παιδιά να εμβαθύνουν στην ανθρώπινη συμπεριφορά, γνωρίζοντας τις πράξεις, τις σκέψεις, τα κίνητρα, τις αξίες κλπ του χαρακτήρα), όπως και η τεχνική freeze frame (κοντινά πλάνα στα οποία κυριαρχεί η σιωπή. Γιατί υπάρχει η σιωπή; Είναι χρήσιμη στην αφήγηση της ιστορίας;). Επίσης, τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες: α. των ‘κοντινών και πολύ κοντινών πλάνων’, β. των ‘μεσαίων και

αμερικάνικων πλάνων' και γ. των 'γενικών και πολύ γενικών πλάνων'. Προβάλαμε ένα δίλεπτο απόσπασμά της και κάθε ομάδα κλήθηκε να μετρήσει τον αριθμό των πλάνων που αντιστοιχούσε στο όνομά της. Διαπιστώθηκε ότι τα πλάνα που κυριαρχούσαν στο συγκεκριμένο απόσπασμα ήταν τα μεσαία. Στη συνέχεια, ζητήσαμε από τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις σχετικά με τον λόγο που ο σκηνοθέτης επέλεξε τα συγκεκριμένα πλάνα για να κινηματογραφήσει τις συγκεκριμένες στιγμές.

Εικόνα 17: Πάγωμα του κάδρου (στοπ-καρέ)

Στην ταινία «Οι επισκέπτες» (2015, Ελλάδα) πριν τη θέαση δόθηκε ο τίτλος της ταινίας και ρωτήθηκαν τα παιδιά α) Τι περιμένουν να δουν σε αυτή την ταινία, β) Αν ετοίμαζαν ένα πλούσιο χριστουγεννιάτικο τραπέζι ποιους θα καλούσαν. Οι απαντήσεις τους αποτυπώθηκαν στο padlet που δημιούργησε κάθε ομάδα. Μετά τη θέαση κλήθηκαν να δώσουν εναλλακτικό τίτλο στην ταινία, να διαλέξουν κάδρο για να δημιουργήσουν την αφίσα της ταινίας κι ανακοίνωσαν τι δώρο θα πρόσφεραν στα παιδιά-πρόσφυγες.Τα παιδιά εξασκήθηκαν περαιτέρω στα είδη κάδρων (γενικό, μακρινό, μεσαίο, κοντινό) και με τη βοήθεια του «ματιού του φωτογράφου», δηλαδή ενός ορθογωνίου πλαισίου σε ρόλο κάδρου, επέλεγαν κάθε φορά το αντικείμενο για κινηματογραφική λήψη (ιδέα από το Επιμορφωτικό υλικό της 'Κινηματογραφικής Λέσχης στο σχολείο' του Φεστιβάλ Κινηματογράφου Χανίων, βλ. Εικόνα 2). Η επιλογή του αντικειμένου παρατήρησης, η οργάνωση του περιεχομένου του κάδρου, η αλλαγή του περιεχομένου του με την κίνηση της 'μηχανής' ή τη μεταβολή των στοιχείων του, ήταν κάποια από τα ζητήματα που πραγματευτήκαμε. Στο τέλος πραγματοποιήθηκε μία δραστηριότητα δημιουργικής γραφής: Ζητήθηκε από τα παιδιά να φανταστούν τη ζωή πριν ή τη ζωή μετά α) του ηλικιωμένου ζευγαριού και β) της οικογένειας προσφύγων.

Εικόνα 18: Το "μάτι του φωτογράφου"

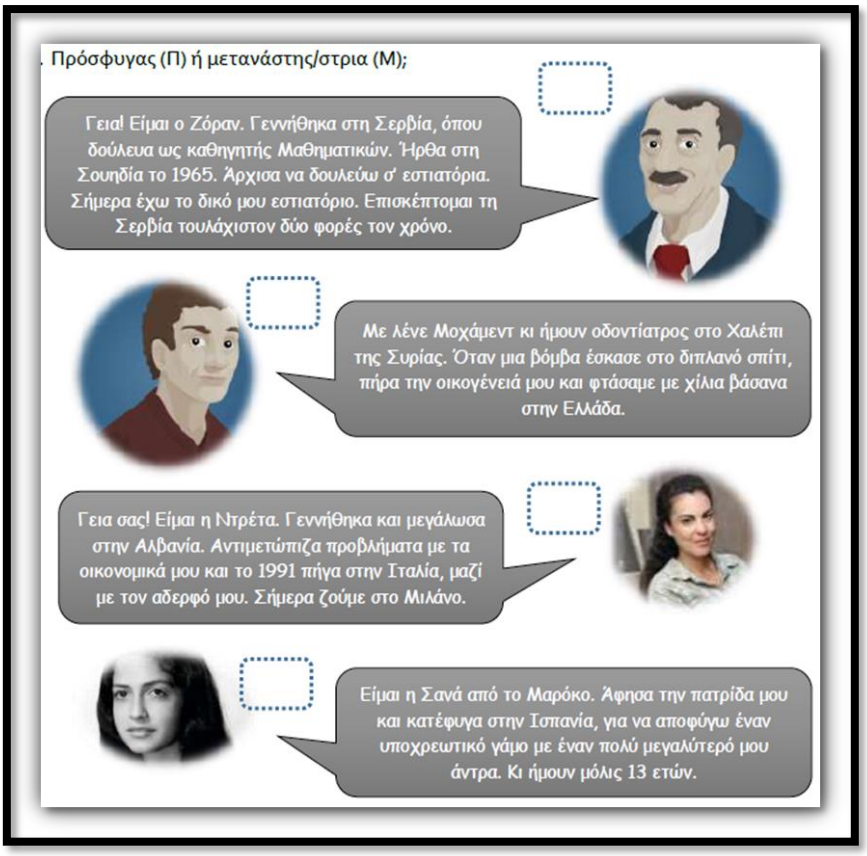


Η ταινία “The Box” (2016, Τουρκία) μας έδωσε την ευκαιρία να συζητήσουμε τι θα συνέβαινε αν η ταινία διαδραματιζόταν σε άλλη χώρα, με διαφορετική κουλτούρα. Επίσης, να μιλήσουμε για τον ρόλο του ήχου και της σιωπής, και να δώσουμε φωνή στο γατάκι του παιδιού-πρόσφυγα που τελικά εγκαταλείπεται από αυτό.Παράλληλα, μας έδωσε την αφορμή να ξαναθυμηθούμε τη διάκριση πρόσφυγα και μετανάστη, με ένα παιχνίδι ρόλων, όπου τα παιδιά συνέγραφαν και δραματοποιούσαν μικρά σενάρια (Εικόνα 3) ή απέδιδαν τις ιδιότητες αυτές με τη θεατρική τεχνική της ‘παγωμένης εικόνας’. Η συνάντηση έκλεισε με μία δραστηριότητα δημιουργικής γραφής: Τέθηκε στα παιδιά η υποθετική ερώτηση «Πέρασε ένας μήνας. Πώς είναι η ζωή…» και τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες έγραψαν και ανακοίνωσαν στην ολομέλεια πώς είναι πλέον η ζωή α) του αγοριού, β) του κοριτσιού που έμεινε πίσω στον καταυλισμό, γ) του γατιού.

Στην ταινία “Tamara” (2013, ΗΠΑ) ασχοληθήκαμε ιδιαίτερα με το μουσικό θέμα και τα μουσικά μοτίβα, ενώ μία δραστηριότητα ήταν η εξής: τι θα ρωτούσατε τον σκηνοθέτη (ή τον σεναριογράφο) της ταινίας σε μια υποθετική συνέντευξη; Ιδιαίτερα μας απασχόλησε το τέλος της ταινίας. Είναι ανοιχτό ή κλειστό; Ανατρεπτικό ή αναμενόμενο; Φυσικό ή υπερφυσικό;

Η ταινία “The finedust” (2018, Ιταλία) προσφερόταν για πολλές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, μέσω ανατροπής αφηγηματικών μοτίβων: συμπληρώνουμε τα συννεφάκια σκέψης της ηρωίδας (Εικόνα 4), συνεχίζουμε την ιστορία ή και δίνουμε διαφορετικό τέλος, προσθέτουμε μία ανατροπή, προσθέτουμε ένα ακόμη πρόσωπο. Πώς θα αποδιδόταν η ιστορία σε ένα βιβλίο; στο ραδιόφωνο μόνο με φωνή; σε κόμικ; σε ταινία με ηθοποιούς;

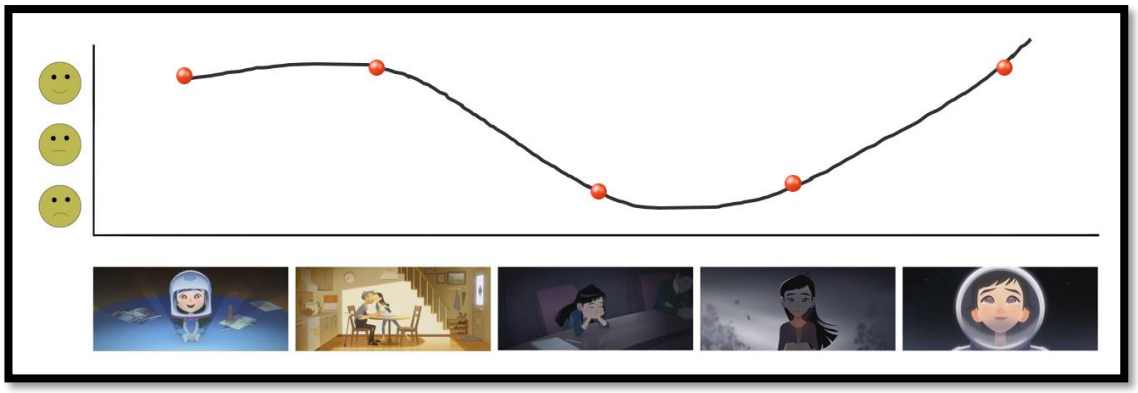
Εικόνα 19: Σενάρια - πρόσφυγας ή μετανάστης;



Στην ταινία "Ones mall step" (2018, Κίνα-ΗΠΑ) ασχοληθήκαμε ιδιαίτερα με τα συναισθήματα των ηρώων της ταινίας αλλά και τα συναισθήματα που προκαλούνται στον θεατή (Εικόνα 5). Συζητήσαμε για τους τρόπους που έχει στη διάθεσή του ο δημιουργός, ώστε να προκαλέσει αυτά τα συναισθήματα. Επίσης, τα παιδιά κλήθηκαν να αποφασίσουν (σε ομάδες) τι βραβεία θα έδιναν τα ίδια, ως μέλη της κριτικής επιτροπής, στη συγκεκριμένη ταινία. Η τελευταία δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί και ατομικά, υπό μορφή κριτικών σημειωμάτων, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να καταγράψουν τις σκέψεις τους και στη συνέχεια να τις ανακοινώσουν στην ολομέλεια (Θεοδωρίδης, 2017: 52-53).

Εικόνα 20: Συννεφάκια σκέψης του κεντρικού χαρακτήρα

Εικόνα 21: Η καμπύλη των συναισθημάτων



Πριν την προβολή της ταινίας "Cupidon" (2013, Γαλλία) η αφίσα της έδωσε αφορμή για γόνιμο διάλογο και ποικίλες υποθέσεις: «Τι είδους ταινία πιστεύετε ότι θα παρακολουθήσουμε;», «Πού πιστεύετε ότι διαδραματίζεται η ιστορία;», «Ποιος μπορεί να είναι ο κεντρικός χαρακτήρας;». Στην ίδια ταινία τα παιδιά κλήθηκαν να τοποθετήσουν στη σωστή σειρά των γεγονότων 9 καρέ που τους δόθηκαν ανακατεμένα,να γράψουν κατάλληλες λεζάντες που θα οδηγούσαν στην περίληψη του σεναρίου και τελικά οι ίδιοι οι μαθητές να δημιουργήσουν το τρέιλερ της ταινίας με μουσική της επιλογής τους. Έπειτα ασχοληθήκαμε με τα χρώματα και το φως της ταινίας. Προβάλαμε δύο μικρά αποσπάσματα και συζητήσαμε για τον ρόλο των χρωμάτων και του φωτός, τους συμβολισμούς, πότε ψυχραίνουν και πότε είναι θερμότερα, πού υπάρχει μεγαλύτερο κοντράστ. Μοιράστηκαν φωτοτυπίες με κάποια ασπρόμαυρα καρέ της ταινίας και ζητήθηκε από τα παιδιά να τα χρωματίσουν, αναδεικνύοντας κάθε φορά τη διάθεση του χαρακτήρα (Εικόνα 6).Η δραστηριότητα αυτή τούς άρεσε ιδιαίτερα κι είχε εντυπωσιακά αποτελέσματα.

Τέλος, η ταινία «Ο αδερφός μου» (2018, Ελλάδα) ήταν ιδανική για να μιλήσουμε για τις ανατροπές σε μια ταινία. Επίσης, αναφερθήκαμε διεξοδικά στη θέση της κάμερας και την αίσθηση που κάθε φορά δημιουργεί η διαφορετική γωνία λήψης. Για να γίνει περισσότερο κατανοητό, ζητήθηκε από τα παιδιά να φωτογραφίσουν ένα αντικείμενο από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Εικόνα 22: Δίνοντας χρώμα στα συναισθήματα

Στο τρίτο στάδιο εφαρμογής του προγράμματος, που αναφέρεται στο παιδί-δημιουργό, τονίστηκε η βαρύνουσα σημασία του σταδίου προ-παραγωγής και επιχειρήθηκε η εμβάθυνση και η πρακτική εφαρμογή όσων είχαν διδαχθεί έως εκείνη τη στιγμή: επιλογή του σεναρίου, εύρεση τοποθεσιών (ρεπεράζ), δημιουργία story-board και λίστας λήψεων, οργάνωση των συντελεστών και του συνεργείου παραγωγής, επιλογή κατάλληλου εξοπλισμού, διανομή ρόλων και πρόβες (Χούρσογλου, 2005· Χαριτάκης, 2014). Παράλληλα, προέκυψαν ζητήματα προς διαπραγμάτευση όπως: το είδος ταινίας (μυθοπλασίας, τεκμηρίωσης), η σύνθεση του κάδρου («ο κανόνας των τρίτων»), τα είδη πλάνων (κοντινό, μεσαίο, μακρινό κά.), η δηλούμενη απόσταση από το θέμα, οι γωνίες λήψης (αναφορά στον άξονα 180°), το βάθος πεδίου, ο τρόπος διαχείρισης και απόδοσης του φιλμικού χρόνου, η προοικονομία και η ελλειπτική αφήγηση, ο σκηνικός χώρος, τα κοστούμια (μακιγιάζ, μαλλιά). Οι μαθητές εκπαιδεύτηκαν και εξασκήθηκαν στις τεχνικές φωτισμού και στον χειρισμό του εξοπλισμού εικονοληψίας και ηχοληψίας (Εικόνα 7).

Στο στάδιο του μοντάζ αξιοποιήθηκε το λογισμικό Da Vinci Resolve, με το οποίο προηγουμένως εξοικειώθηκαν υποτυπωδώς οι μαθητές. Τονίστηκε ο ρόλος του μοντάζ, όπου δημιουργείται ο 'ρυθμός της ταινίας' και λαμβάνονται οι τελικές αποφάσεις ως προς της «ύφανση του αφηγηματικού χρόνου» (Αθανασάτου κ.ά.,

2011) με οδηγό το σενάριο. Μέσα από τη διαδικασία γίνεται αντιληπτό ότι όλες οι μορφές συλλογικής καλλιτεχνικής έκφρασης προϋποθέτουν κατάθεση προσωπικών απόψεων μέσα στη δημιουργική ομάδα, συζητήσεις, λήψη αποφάσεων, σύνθεση και, τέλος, δημιουργία του οπτικοακουστικού έργου (Θεοδωρίδης, 2017: 8).

Εικόνα 23: Εκπαίδευση στη χρήση εξοπλισμού

Την πρώτη χρονιά εφαρμογής του προγράμματος το τελικό παραγόμενο ήταν η δημιουργία από τα παιδιά ολιγόλεπτων ταινιών με την τεχνική του stop-motion (Εικόνα 8). Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε το λογισμικό Stop Motion Studio, το όποιο είναι εύχρηστο και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν εύκολα πολλές ψηφιακές ιστορίες, με εντυπωσιακό αποτέλεσμα, ακόμη και στη δωρεάν έκδοσή του.

Τη δεύτερη χρονιά οι μαθητές διασκεύασαν το βιβλίο της Ζωρζ Σαρή «Το ψέμα», μεταγράφοντάς το σε κινηματογραφικό σενάριο, αξιοποιώντας το λογισμικό Fade In. Έχοντας περάσει όλα τα στάδια προ-παραγωγής, η λήξη του σχολικού έτους μάς βρήκε στο στάδιο των γυρισμάτων (Εικόνα 9) κι ευελπιστούμε να καταφέρουμε να ολοκληρώσουμε την ταινία στις αρχές του επόμενου σχολικού έτους.

Εικόνα 24: Δημιουργία ταινιών με stop motion

Εικόνα 25: Γυρίσματα στο σχολείο

4. Αξιολόγηση - Διαπιστώσεις

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα, με γνώμονα τους στόχους που εξαρχής τέθηκαν, και με τη συμμετοχή των μαθητών να είναι συστηματική και ουσιαστική, ιδιαίτερα κατά το τρίτο στάδιο εφαρμογής.

Ως εργαλεία αξιολόγησης αξιοποιήθηκαν: α) ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης των μαθητών μετά από κάθε συνάντηση, σχετικά με την εμπειρία της συμμετοχής τους στην ομάδα και τον βαθμό ικανοποίησής τους από τον τρόπο με τον οποίο αυτή λειτούργησε, β) διαδικτυακό ερωτηματολόγιο (σε φόρμες google) ικανοποίησης και

τελικής αξιολόγησης του προγράμματος, μετά το πέρας του, από τους μαθητές και γ) Ημερολόγιο Δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών, με στόχο τη διαμορφωτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση. Οι παράμετροι που έλεγχε το Ημερολόγιο Δραστηριοτήτων το οποίο τηρούσαν οι εκπαιδευτικοί ήταν κυρίως οι εξής:

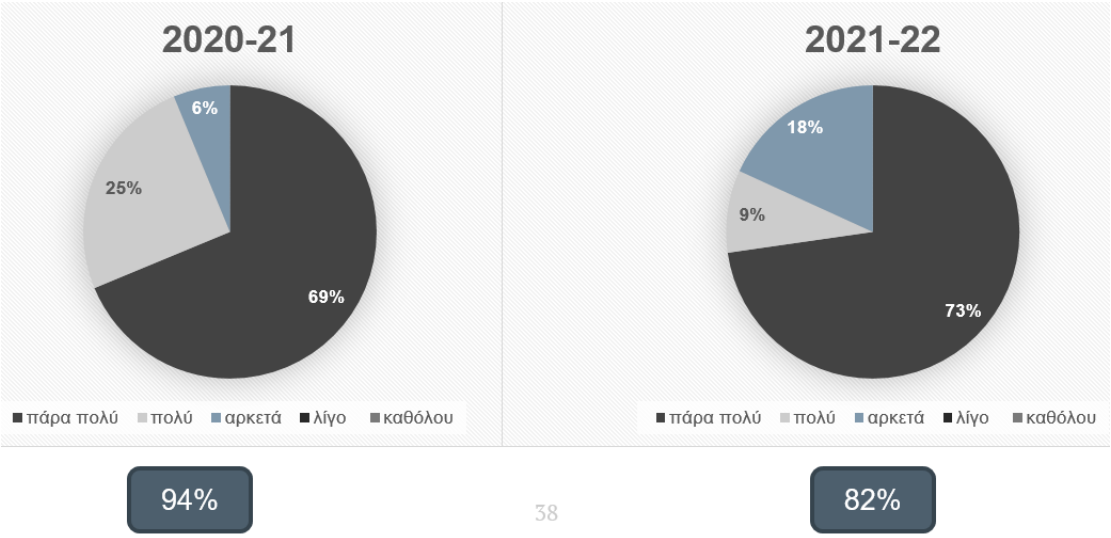
- Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές;
- Τι δυσκολίες αντιμετώπισαν οι μαθητές; Πώς τις ξεπέρασαν;
- Ποιες στρατηγικές μάθησης χρησιμοποίησαν οι μαθητές;
- Ο σχεδιασμός ήταν προσαρμοσμένος στο γνωστικό και μαθησιακό επίπεδο των μαθητών;
- Υλοποιήθηκαν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, σε σχέση με τους γνωστικούς, συναισθηματικούς, ψυχοκινητικούς στόχους;
- Ενεπλάκησαν όλοι οι μαθητές στη διαδικασία; Με ποιους τρόπους παρακινήθηκαν οι πιο διστακτικοί μαθητές;
- Οι μαθητές συνεργάστηκαν αποτελεσματικά μεταξύ τους; Παρουσιάστηκαν ζητήματα μεταξύ των μελών των ομάδων; Πώς αντιμετωπίστηκαν;
- Υλοποιήθηκαν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, σε επίπεδο δεξιοτήτων;
- Υλοποιήθηκαν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, σε επίπεδο στάσεων (ανάληψη πρωτοβουλιών για την επίλυση προβλημάτων);
- Τι θα αλλάζαμε από τη σημερινή διδασκαλία; Για ποιον λόγο;

Τα συμπεράσματα που εξάγονται, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προαναφερθέντα εργαλεία αξιολόγησης, είναι πολύ ενθαρρυντικά.

Από την επεξεργασία των δεδομένων των ερωτηματολογίων προκύπτει μεγάλος βαθμός ικανοποίησης των μαθητών από το πρόγραμμα συνολικά και στα δύο χρόνια εφαρμογής του (Γράφημα 1). Οι μαθητές του Ομίλου αξιολογούν θετικότερα τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, κάτι που ίσως ερμηνεύεται εάν αναλογιστούμε ότι έχουν κάποιο ειδικό ενδιαφέρον, εφόσον παρακολουθούν εθελοντικά έναν όμιλο καινοτομίας, ενώ σε μία σχολική τάξη τα παιδιά παρακολουθούν υποχρεωτικά αυτά που σχεδιάζουν οι εκπαιδευτικοί.

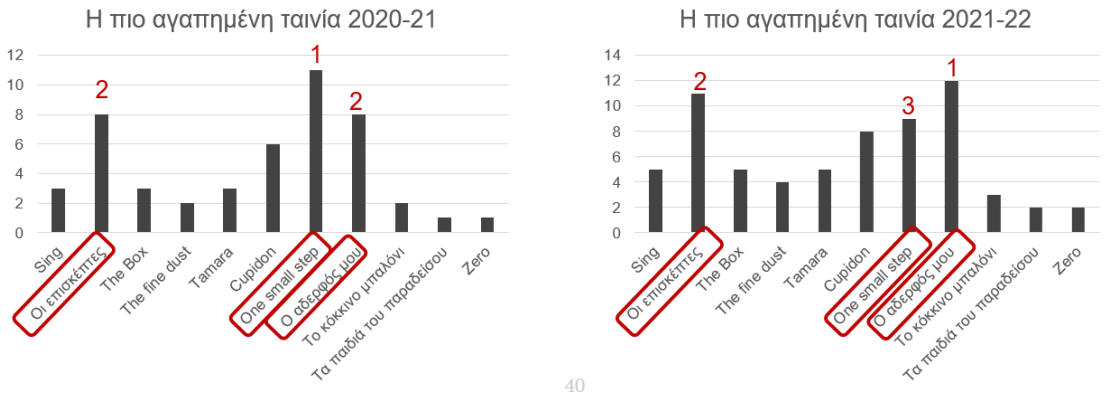
Και τις δύο χρονιές οι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό που κορυφωνόταν όσο πλησίαζε το στάδιο της δημιουργίας των δικών τους οπτικοακουστικών έργων. Συνεργάστηκαν αποτελεσματικά μεταξύ τους, εναλλάσσοντας ρόλους, δοκιμαζόμενοι σε ποικίλες ιδιότητες. Μέσα από τις δραστηριότητες ασκήθηκαν στην εικασία, ανέπτυξαν κριτική στάση, καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση. Οι όποιες διαφωνίες κατά την επιχειρηματολογία και λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο της ομάδας ξεπερνιούνταν εύκολα.

Γράφημα 1: Βαθμός ικανοποίησης από το πρόγραμμα



Είναι άξιο αναφοράς πως από την επεξεργασία των δεδομένων δεν προκύπτει σημαντική διαφοροποίηση των απαντήσεων των μαθητών στα ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης κατά τα δύο χρόνια εφαρμογής. Ακόμα και ως προς τις αγαπημένες τους ταινίες, οι απαντήσεις τους συγκλίνουν, εφόσον τοποθετούν στις 3 πρώτες θέσεις τις ταινίες «Οι επισκέπτες», «Onesmallstep» και «Ο αδερφός μου» (Γράφημα 2).

Γράφημα 2: "Ποια ταινία σάς άρεσε περισσότερο;"

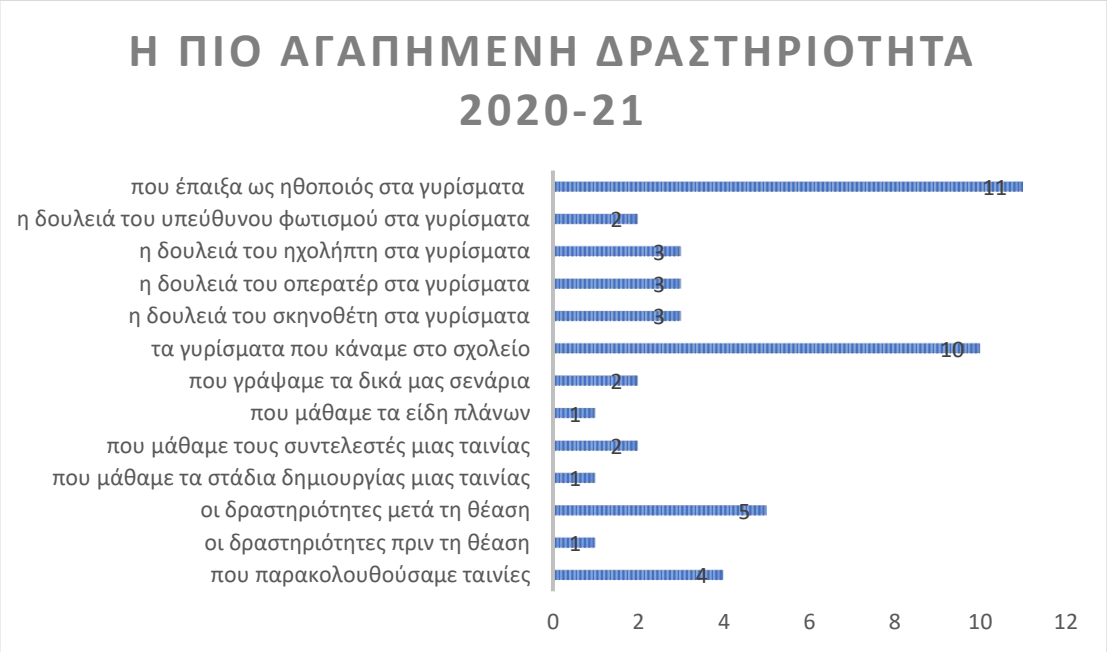


Ο χρόνος για τις δραστηριότητες δεν ήταν σχεδόν ποτέ αρκετός. Κάποιες από αυτές χρειάστηκε να πραγματοποιηθούν σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, εξυπηρετώντας παράλληλα τους γνωστικούς στόχους των αντικειμένων αυτών (κυρίως στο γλωσσικό μάθημα), κάτι που επιτάσσει άλλωστε η αρχή της διαθεματικότητας. Η οπτικοακουστική έκφραση αποτελεί ένα πολυτροπικό σύστημα επικοινωνίας, που τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του το συνδέουν με τους στόχους και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας της γλώσσας στην εκπαίδευση (Θεοδωρίδης, 2012). Οι μαθητές, και στις δυο χρονιές, δηλώνουν ως πιο αγαπημένες δραστηριότητες τα γυρίσματα που πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο και τη συμμετοχή τους ως ηθοποιοί σε αυτά (Γραφήματα 3 και 4). Οι μαθητές του ομίλου ως τρίτη προτιμώμενη

δραστηριότητα δηλώνουν τις δραστηριότητες που υλοποιούσαν μετά τη θέαση των ταινιών, ενώ οι μαθητές της Ε' τάξης την παρακολούθηση των ταινιών (Γραφήματα 3 και 4).

Συνοψίζοντας, η εμπειρία μας στα δύο χρόνια εφαρμογής του προγράμματος καλλιέργειας κινηματογραφικής παιδείαςμάς οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή προγραμμάτων καλλιέργειας κινηματογραφικής παιδείας στο δημοτικό σχολείο είναι εφικτή, όχι μόνο στο πλαίσιο λειτουργίας ενός Ομίλου Καινοτομίας, αλλά και στο πρωινό ωρολόγιο πρόγραμμα. Βέβαια, ο Όμιλος Καινοτομίας, λόγω της φύσης του, προσφέρει ένα αρκετά υποστηρικτικό πλαίσιο για τέτοιες δράσεις, με την ευελιξία, την έλλειψη σχολικών εγχειριδίων αλλά και παραδοσιακών αξιολογικών διαδικασιών, την εθελοντική συμμετοχή των μελών του σε αυτόν και τον διαφορετικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, το γεγονός ότι οι καταγραφές στο Ημερολόγιο Δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών αλλά και οι απαντήσεις των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είτε ως μέλη ομίλου είτε ως μαθητές Ε' τάξης, είναι παρόμοιες, καταδεικνύει ότι το πρόγραμμα εφαρμόζεται κάλλιστα και στο πλαίσιο του πρωινού προγράμματος.

Γράφημα 3: "Ποια δραστηριότητα σάς άρεσε περισσότερο;" (όμιλος)



Δυστυχώς, στο ελληνικό σχολείο δεν υπάρχει συστηματική διδασκαλία των αρχών του κινηματογράφου, με εξαίρεση μεμονωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα με αποσπασματικό χαρακτήρα, όπως αυτό που παρουσιάζουμε. Σαφώς υπάρχουν ζητήματα αναφορικά με το θεσμικό πλαίσιο και το ενδεδειγμένο μοντέλο εφαρμογής, τα πνευματικά δικαιώματα προβολής ταινιών, τη διάθεση κινηματογραφικού υλικού, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πάνω στην κινηματογραφική παιδεία. Εκφράζοντας, ωστόσο, την παιδαγωγική αντίληψη περί

πολυγραμματισμών στην εκπαίδευση, θεωρούμε ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων κινηματογραφικού γραμματισμού και, ευρύτερα, οπτικοακουστικού γραμματισμού, δεν μπορεί να λείπει από το πρόγραμμα σπουδών ενός σύγχρονου σχολείου.

Γράφημα 4: "Ποια δραστηριότητα σάς άρεσε περισσότερο;" (σχολική τάξη)

Βιβλιογραφία

Αθανασάτου, Ι., Καλαμπάκας, Β., & Παραδείση, Μ. (2011). Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση, στο: Π. Αναστασιάδης (επιστ. υπεύθ.) *Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γρόσδος, Σ. (2020a). *Κινηματογράφος. Σκέψεις για να διαφωνήσεις…*. Χανιά: Πολιτιστική Εταιρεία Κρήτης – Πυξίδα της Πόλης.

Γρόσδος, Σ. (2020b). *Οδηγός προσέγγισης ταινιών με παιδιά*.Χανιά: Πολιτιστική Εταιρεία Κρήτης – Πυξίδα της Πόλης.

Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge

Επιμορφωτικό υλικό από 'Κινηματογραφική Λέσχη στο σχολείο' του Φεστιβάλ Κινηματογράφου Χανίων.

Θεοδωρίδης, Μ. (2012). Ποια μπορεί να είναι η σχέση των Προγραμμάτων Κινηματογραφικής Παιδείας και των Προγραμμάτων Εκπαίδευσης στα ΜΜΕ;, στο: Ε. Κούρτη (επιμ.) *Παιδική ηλικία και μέσα μαζικής επικοινωνίας*, τόμ. Β', εκδ. Ηρόδοτος/ΟΜΕΠ, 31-51.

Θεοδωρίδης, Μ. (2017). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την οπτικοακουστική έκφραση*. Κέντρο Εκπαιδευτικών Δράσεων και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας. Αθήνα: Καρπός.

Κιούκας, Α. (επιμ.) (2002). *«Πάμε Σινεμά;» - Πρόγραμμα γνωριμίας με τον κινηματογράφο. Η κινηματογραφική αφήγηση: μια ιστορία με εικόνες και ήχους*. Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, ΥΠ.ΠΟ., ΥΠΕΠΘ.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London, UK: Routledge.

Lieber, G., Duncker, L., & Billmayer, F. (2010). Εικονική ικανότητα και γραμματισμός στην προσχολική ηλικία και στην ηλικία δημοτικού. Στο *Μάθηση με Εικόνες. Πρόγραμμα EE-imago 2010*, 6-27.

Monaco, J. (2000). *How to read a film. The World of Movies, Media, and Multimedia*. New York: Oxford University Press.

The British Film Institute. (χ.χ.)*A framework for film education*. Διαθέσιμο στο: https://www2.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe

Νεανικό Πλάνο. (χ.χ.) *Τι είναι ο κινηματογράφος. Μεγάλοι σκηνοθέτες δίνουν τον δικό τους ορισμό για τον κινηματογράφο*. Διαθέσιμο στο: https://tinyurl.com/35zcds3h

Χαριτάκης, Κ. (2014). *Δημιουργία ταινιών σε σχολεία (για μαθητές και εκπαιδευτικούς)*. Camera Zizanio. Διαθέσιμο στο: https://www.openbook.gr/dimiourgia-tainiwn-se-sxoleia/

Χούρσογλου, Π. (2005). *Στάδια μιας ταινίας*. Διαθέσιμο στο: http://theatroedu.gr/portals/38/main/images/stories/files/Yliko_Drast/HOURSOGLOU-StadiaTainias.pdf

Διαθεματικές εφαρμογές της μουσικής για τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων του δημοτικού σχολείου. Διδακτικές προτάσεις και πρωτότυπες δραστηριότητες

Ειρήνη Νικολάου
Μουσικολόγος, ΕΕΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
enikolau@uoi.gr
Αλεξάνδρα Φώτη
Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
el09060@uoi.gr
Νίκος Παπαδογιώργος
Εκπαιδευτικός, MSc Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
papanidog@gmail.com
Αναστασία Ζώη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
azandfriends@hotmail.com

Περίληψη
Στην παρούσα εργασία προτείνονται διδακτικές προτάσεις και πρωτότυπες δραστηριότητες για τη διδασκαλία θεματικών από τα βιβλία της Γλώσσας, των Μαθηματικών, και των Φυσικών του δημοτικού σχολείου, με τη χρήση διδακτικών εργαλείων από τον χώρο της Μουσικής Παιδαγωγικής μέσω της διαθεματικής προσέγγισης. Στόχος είναι τόσο η δημιουργία ενός ενδιαφέροντος και δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος για τους μαθητές, αλλά και η πρόταση εναλλακτικών και πιο δημιουργικών τρόπων διδασκαλίας για τους/τις εκπαιδευτικούς. Τα κοινά χαρακτηριστικά της μουσικής και της γλώσσας επικεντρώνονται στις δεξιότητες που συνδέονται με την ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση και τη γραφή. Η μουσική και τα μαθηματικά μοιράζονται έννοιες όπως το μέτρο, το μοτίβο, η ομαδοποίηση, η χρήση συμβόλων, η έννοια της ακολουθίας.Τέλος, αντικείμενο τόσο της μουσικής όσο και της φυσικής είναι ο ήχος. Στις διδακτικές προτάσεις προτείνονται δραστηριότητες μουσικής ακρόασης, εκτέλεσης και δημιουργίας, όπως το τραγούδι, οι ηχοϊστορίες, η δραματοποίηση, η δημιουργία και μελοποίηση ποιήματος.

Λέξεις-κλειδιά: μουσική, γλώσσα, μαθηματικά, φυσική, διαθεματικότητα

Abstract
This paper proposes didactic suggestions and original activities forteaching Language, Mathematics, and Physics taking as an occasion thematic from the schoolbooks of primary education, using didactic tools from the field of Music Pedagogy, through the interdisciplinary approach.The aim is both to create an interesting and creative learning environment for students, but also to suggest alternative and more creative

ways of teaching togeneral education teachers. The common features of music and language focus on the skills associated with listening, speaking, reading, and writing.Music and mathematics share concepts such as measure, pattern, grouping, the use of symbols, the concept of sequence. Finally, the object of both music and physics is sound. The didactic suggestions propose activities of listening, performing and creating music, such as singing, sound stories, dramatization, creating and composing a poem.

Keywords: music, language, mathematics, physics, interdisciplinarity

0. Εισαγωγή

Η ενοποίηση γνωστικών αντικειμένων που φαινομενικά δείχνουν να είναι ανόμοιαμεταξύ τους μπορεί να αποτελέσει «ένα κίνητρο για μάθηση» (Ramsey, 2015, 415). Ο διεπιστημονικός και διαθεματικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης είναι συνεπής με έναν πιο ολιστικό τρόπο σκέψης και συμβάλλει στην πιο αποτελεσματική μάθηση (Turna & Bolat, 2016). Η χρήση των τεχνών σε ένα διαθεματικό πλαίσιο μπορεί να ιδωθεί μέσα από διάφορους τρόπους: α)για τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων, ώστε τα τελευταία να γίνουν πιο ενδιαφέροντα β)μέσω της χρήσης πρακτικών και αρχών που χρησιμοποιούνται στις τέχνες, οι οποίες δύνανται να εφαρμοστούν και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα γ) για την κινητοποίηση της δημιουργικότητας των μαθητών καθώς και δ)για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την τόνωση του ομαδικού πνεύματος στο σχολείο(Bresler, 1995 στο Chrysostomou, 2004). Ωστόσο θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εμπλοκή των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν σημαίνει και αυτονόητη μερική ή ολική επίτευξη τωνπαραπάνω επιδιώξεων, καθώς «απαιτείται πληροφόρηση αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν την ενσωμάτωση των τεχνών στο σχολείο και τα κριτήρια σχεδιασμού των δραστηριοτήτων που την αποτελούν» (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020, 19).

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Στην παρούσα εργασία περιγράφονται διδακτικές προτάσεις και πρωτότυπες δραστηριότητες για τη διδασκαλία θεματικών από τα βιβλία της Γλώσσας, των Μαθηματικών και των Φυσικών του δημοτικού σχολείου, με τη χρήση διδακτικών εργαλείων από τον χώρο της Μουσικής Παιδαγωγικής με έμφαση στο τραγούδι, τη μουσική εκτέλεση με τη φωνή, το σώμα και τα κρουστά όργανα, τις ηχοϊστορίες και τη δραματοποίηση (Νικολάου, 2021). Η διδακτική μέθοδος μέσω της οποίας αναπτύσσονται οι διδακτικές προτάσεις είναι η βιωματική εκπαίδευση. Οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται ενισχύουν την κατευθυνόμενη ανακάλυψη και την ομαδοσυνεργατικότητα.

Μέθοδος προσέγγισης του θέματος αποτελεί η εξερεύνηση της σχέσης της μουσικής με τη γλώσσα, τα μαθηματικά και τη φυσική διαμέσου δημιουργικών δραστηριοτήτων που αξιοποιούν τον διαθεματικό τρόπο εργασίας.

2. Μουσική και Γλώσσα

Τα κοινά χαρακτηριστικά της μουσικής και της γλώσσας επικεντρώνονται στις δεξιότητες που συνδέονται με την «ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση και τη γραφή» (Wolverton, 1991, 24). Τόσο η μουσική όσο και η γλώσσα αναπτύσσονται με ακουστικό, αλλά και οπτικό τρόπο. Συνεπώς γίνονται αντιληπτές είτε μέσω της ακρόασης ή της ανάγνωσηςκαι μεταφέρονται στους ακροατές είτε μέσω της ομιλίας (για τη γλώσσα) είτε μέσω της εκτέλεσης (στη μουσική, π.χ. μέσω του τραγουδιού ή του παιξίματος ενός μουσικού οργάνου)(Snyder, 1994).

Ένα άλλο κοινό στοιχείο που μοιράζονται η μουσική και η γλώσσα είναι το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται οι κώδικες που χρησιμοποιούν. Όπως κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του φωνήματα, λέξεις και συντακτικό, το ίδιο συμβαίνει και με τη μουσική του κάθε λαού, η οποία περιέχει τα δικά της ρυθμικά και μελωδικά στοιχεία, τα οποία και γίνονται κατανοητά μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο(Snyder, 1994). Επιπλέον, η επαφή των παιδιών τόσο με τη μουσική όσο και με τη γλώσσα ξεκινά μέσω του προφορικού τρόπου πολύ πριν ξεκινήσει η επίσημη εκπαίδευση.

Οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τον προφορικό ή γραπτό τους λόγο μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων που απαιτούν ανταπόκριση σε μουσικά ερεθίσματα, όπως είναι η περιγραφή μουσικής με λέξεις, εικόνες ή συναισθήματα(Χρυσοστόμου, 2005). Επιπλέον, το τραγούδι δύναται να αποτελέσει έναν τρόπο για την ανάπτυξη της γλώσσας. Το τραγούδι, τόσο στην απλή του μορφή, όσο και στην πιο οργανωμένη, συνεισφέρει στην άσκηση «στον ρυθμό, στη φόρμα, στη δυναμική και στη διάθεση, που είναι κοινά, τόσο στη μουσική, όσο και στη γλώσσα»(Mizener, 2008, 11).Οι μαθητές μπορούν εύκολα να απομνημονεύσουν τα τραγούδια, να μάθουν μέσα από αυτά νέες λέξεις, φράσεις, νοήματα, τα οποία στη συνέχεια μπορούν να ανακαλούν με επιτυχία. Σε αυτό συμβάλλει και το γεγονός ότι συχνά τα τραγούδια περιλαμβάνουν φράσεις που επαναλαμβάνονται, οι επαναλήψεις των οποίων δεν είναι κουραστικές λόγω της ύπαρξης της μουσικής, με αποτέλεσμα οι μαθητές να τα εκτελούν πολλές φορές χωρίς να δυσανασχετούν. Επιπλέον, το τραγούδι απευθύνεται στο συναίσθημα και αυτό το κάνει ακόμη πιο αποδεκτό για τον άνθρωπο γενικότερα και τα μικρά παιδιά ειδικότερα. Αποτελούν έναν ευχάριστο τρόπο διδασκαλίας, βοηθούν στην αλληλεπίδραση των μαθητών και αποτελούν μια διαδικασία στην οποία όλοι μπορούν να συμμετέχουν. Συνεπώς μέσα από το τραγούδι οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν και να εξοικειωθούν με τη γλώσσα μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες μέσα σε ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον (Tomczak, 2019).

Μία άλλη δραστηριότητα που συνδυάζει τη μουσική με τον λόγο είναι η ηχοϊστορία. Στις ηχοϊστορίες οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε γνωριμία με τους ήχους, και τον λόγο μέσα από έναν δημιουργικό τρόπο. Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στις ηχοϊστορίες θα πρέπει να είναι κατά τέτοιο τρόπο διαμορφωμένα, ώστε να περιέχουν λέξεις, φράσεις ή νοήματα, τα οποία και να μπορούν να αποδοθούν με ήχο. Τα μέσα που χρησιμοποιούμε για να επενδύουμε μουσικά μια ηχοϊστορία μπορεί να είναι η φωνή μας, το σώμα μας, τα όργανα της ορχήστρας Orff, αυτοσχέδια όργανα, ήχοι ηχογραφημένοι, ανακτημένοι από το διαδίκτυο, ή να προέρχονται από οποιοδήποτε άλλο ηχογόνο σώμα (Νικολάου, 2021).

2.1. Εμπεδώνω την αλφαβήτα μέσα από μία ηχοϊστορία και ένα τραγούδι

Σύνδεση δραστηριότητας με το μάθημα της Γλώσσας: Η δραστηριότητα μπορεί να συνδεθεί με το κεφάλαιο της Α΄ δημοτικού,*Λέξεις-Κλειδιά.* Το κεφάλαιο αυτό ακολουθεί μετά από τα κεφάλαια του βιβλίου της γλώσσας, όπου οι μαθητές έχουν διδαχθεί όλα τα γράμματα της αλφαβήτας. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1993/Glossa_A-Dimotikou_html-empl/indexf_00.html

Στόχοι δραστηριοτήτων:

Ως προς τη γλώσσα:

- Η εμπέδωση της αλφαβήτας
- Η κατανόηση κειμένου και ποιήματος
- Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου

Ως προς τη μουσική:

- Η γνωριμία με τα κρουστά όργανα της ορχήστρας Orff
- Η εξάσκηση της φωνής μέσω του τραγουδιού
- Η απόδοση λέξεων με ήχο
- Η εκτέλεση μιας ηχοϊστορίας

Άλλοι στόχοι:

- Η αποδοχή της διαφορετικότητας
- Η ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων

Περιγραφή δραστηριοτήτων:

Δραστηριότητα 1η: Η αλφαβήτα των νοημάτων μέσα από μία ηχοϊστορία

Ο/Η εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα την παρακάτω ιστορία, αρχικά χωρίς τους ήχους στις παρενθέσεις. Αφού τη διαβάσει στους/στις μαθητές/τριες συζητά μαζί τους το νόημά της. Στη συνέχεια διαβάζουν ξανά το κείμενο και ο/η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να αποδώσουν με ήχο, λέξεις, φράσεις, καταστάσεις ή χαρακτήρες του κειμένου.Αφού αποφασίσουν τους ήχους που θα επιλέξουν εκτελούν την ηχοϊστορία στην τάξη. Ο/Η εκπαιδευτικός παίζει τον ρόλο του αφηγητή και οι μαθητές/τριες αποδίδουν τους ήχους. Στην

παρακάτω ηχοϊστορία προτείνονται ήχοι που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να αποδώσουν ορισμένα σημεία του κειμένου. Ωστόσο μπορούν να γίνουν αλλαγές και προσθήκες.

Ηχοϊστορία: Η αλφαβήτα των νοημάτων

Μια φορά και έναν καιρό, σε ένα μέρος μυστικό και μακρινό, ζούσε ένα μικρό κοριτσάκι, μαζί με την μητέρα και το μικροσκοπικό γατάκι της. Το όνομά της ήταν Μελισσάνθη και η ομορφιά ήταν αγγελική. Η απεριόριστη αγάπη για το γατάκι, που την συντρόφευε, την χαρακτήριζε έντονα (ΗΧΟΣ ΑΠΟ ΜΕΤΑΛΛΟΦΩΝΟ).Μια μέρα, η μητέρα της, είπε: «Κορούλα μου, έφτασε η ώρα να αποχωριστείς το ζεστό σπιτικό μας τις πρωινές ώρες, καθώς το σχολείο σου πάλι ξεκινά, έπειτα από τις Χριστουγεννιάτικες διακοπές» (ΗΧΟΣ ΑΠΟ ΞΥΛΑΚΙΑ).

Το κοριτσάκι αποκρίθηκε: «Όχι, μαμά!» (ΔΥΝΑΤΟ ΧΤΥΠΗΜΑ ΠΟΔΙΩΝ ΣΤΟ ΠΑΤΩΜΑ)«Δεν θέλω να πάω ποτέ ξανά σχολείο, γιατί δεν ξέρω την αλφαβήτα και οι συμμαθητές μου, γελούν μαζί μου ασταμάτητα! Προτιμώ να μείνω αγκαλιά με την Τούλα - την γατούλα μου και να τρώω λαχταριστά ζαχαρωτά στο σπιτικό μας…»(ΗΧΟΣ ΑΠΟ ΚΟΥΔΟΥΝΑΚΙΑ).

«Αχ Μελισσάνθη μου, άσε τις υπερβολές!», απάντησε η μητέρα της.«Πρέπει να μορφωθείς και να αποκτήσεις χρήσιμες γνώσεις για την ζωή σου, που μόνο το σχολείο μπορεί να σου προσφέρει στην ηλικία που βρίσκεσαι. Πρέπει να σκέφτεσαι ότι κάθε παιδί είναι ξεχωριστό και εσύ για μένα είσαι το πιο φωτεινό αστέρι σε ολόκληρο τον κόσμο» (ΗΧΟΣ ΑΠΟ ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΟΥΡΤΙΝΑ). «Δηλαδή, μαμά δεν σε ενοχλεί που δεν ξέρω την αλφαβήτα ακόμη»;(ΗΧΟΣ ΑΠΟ ΤΑΜΠΟΥΡΙΝΟ), είπε η Μελισσάνθη. «Όχι, γλυκιά μου κόρη! Είμαι βέβαιη ότι μέχρι να αρχίσει ξανά το σχολείο, την αλφαβήτα θα την έχεις μάθει νεράκι! Δεν είναι όμως τώρα ώρα για λόγια, αλλά για μελέτη παιδί μου», είπε η μητέρα (ΗΧΟΣ ΑΠΟ ΞΥΛΟΦΩΝΟ).

Η Μελισσάνθη, ενθαρρύνθηκε από τις συμβουλές της μητέρας της και στρώθηκε αμέσως στο διάβασμα(ΗΧΟΣ ΑΠΟ ΤΣΑΛΑΚΩΜΕΝΟ ΧΑΡΤΙ). Φαίνεται ότι ήταν αποφασισμένη να δώσει τον καλύτερο της εαυτό και για αυτό μερόνυχτα φρόντιζε να μελετά και έτσι το μυαλό της, γέμιζε με νέα γραμματάκια… Όταν έφτασε η μέρα της επιστροφής στο σχολείο, το κοριτσάκι δεν αγχώθηκε ούτε λεπτό! (ΗΧΟΣ ΑΠΟ ΦΛΟΓΕΡΑ).

Το προηγούμενο βράδυ, κούρνιασε στην αγκαλιά της τρυφερά, το χνουδωτό γατάκι της, σαν να της έγνεφε ότι όλα θα κυλήσουν ομαλά. Ανυπομονούσε να βρεθεί και πάλι στο σχολείο για να εντυπωσιάσει τους συμμαθητές της, που τόσο ανώριμα, της είχαν συμπεριφερθεί (ΗΧΟΣ ΑΠΟ ΜΑΡΑΚΕΣ). Την επόμενη μέρα, όταν η Μελισσάνθη ρωτήθηκε την αλφαβήτα από την δασκάλα της, οι συμμαθητές της άρχισαν να χαχανίζουν, προτού καλά-καλά αρθρώσει ένα γράμμα της αλφαβήτας(ΕΝΤΟΝΑ ΓΕΛΙΑ). Η δασκάλα, θύμωσε και τους επέπληξε, με τα μάτια της να γεμίζουν σπίθες από οργή(ΔΥΝΑΤΟ ΧΤΥΠΗΜΑ ΧΕΡΙΩΝ ΚΑΙ ΠΟΔΙΩΝ). Το κοριτσάκι αδιαφόρησε για τη συμπεριφορά τους επιδεικτικά, με αποτέλεσμα οι συμμαθητές

της να σταματήσουν αμέσως τα χαχανητά τους. Η Μελισσάνθη δεν κόμπιασε καθόλου, αλλά η γλώσσα της, πήγε ροδάνι(ΗΧΟΣ ΑΠΟ ΜΑΡΑΚΕΣ).

Όταν, τελείωσε το κοριτσάκι, η δασκάλα θέλοντας να δώσει ένα ηχηρό μήνυμα στους μαθητές της, είπε χαρακτηριστικά(ΗΧΟΣ ΑΠΟ ΠΙΑΤΙΝΙΑ): «Καλά μου παιδιά, η Μελισσάνθη, όπως διαπιστώσατε, κατάφερε κάτι που η ίδια θεωρούσε ακατόρθωτο, πάλεψε σκληρά για να πετύχει τον στόχο της και έμαθε την αλφαβήτα, που τόσο την δυσκόλευε. Όλοι είστε διαφορετικοί, όμως για μένα όλοι είστε ίσοι και πρέπει να σέβεστε οένας τον άλλον» (ΗΧΟΣ ΑΠΟ ΜΕΤΑΛΛΟΦΩΝΟ). «Η κοροϊδία δεν αρμόζει σε κανέναν συμμαθητή σας. Οφείλετε να τρέφεται μόνο θετικά συναισθήματα ο ένας για τον άλλον. Το πάθημα αυτό, πρέπει να σας γίνει μάθημα».

Τότε, η Μελισσάνθη φούσκωσε από περηφάνια και οι συμμαθητές της, αισθάνθηκαν ντροπιασμένοι για την συμπεριφορά τους. Έτσι, αποφάσισαν να ζητήσουν μετανιωμένοι όλοι συγγνώμη, επειδή την πλήγωσαν τόσο άδικα και απερίσκεπτα (ΗΧΟΣ ΑΠΟ ΠΙΑΤΙΝΙΑ). Η Μελισσάνθη, χάρηκε που κατάλαβαν το λάθος τους και τους συγχωρέσε. Τότε λοιπόν, η δασκάλα της τάξης, θέλησε να τους τραγουδήσει ένα τραγούδι, με τίτλο «Η αλφαβήτα των νοημάτων», διότι πλέον ήταν όλοι μονιασμένοι και αγαπημένοι. Τα παιδιά αποσβολωμένα, περίμεναν καρτερικά, αλλά συνάμα και λίγο ανυπόμονα(ΗΧΟΙ ΑΠΟ ΚΟΥΔΟΥΝΑΚΙΑ ΚΑΙ ΜΑΡΑΚΕΣ). Η Μελισσάνθη φώναξε: «Παιδιά, ας κάνουμε όλοι ησυχία για να ακούσουμε το τραγούδι» (ΗΧΟΙ ΑΠΟ ΚΟΥΔΟΥΝΑΚΙΑ ΚΑΙ ΜΑΡΑΚΕΣ). Έτσι και έγινε! Η δασκάλα με την μελωδική και γαλήνια φωνή της, άρχισε να τραγουδά σαν αηδόνι, στον ρυθμό της μουσικής το τραγούδι «Η αλφαβήτα των νοημάτων» (Εικόνα 2).

Δραστηριότητα 2η: Η αλφαβήτα των νοημάτων μέσα από ένα τραγούδι

Ο/Η εκπαιδευτικός αφού προβάλλει τους στίχους του τραγουδιού (Εικόνα 1) στο διαδραστικό πίνακα(χωρίς τις υπογραμμισμένες λέξεις), ζητά από τους/τις μαθητές/τριεςσε κάθε στροφή να ανακαλύψουν λέξεις που αρχίζουν από συγκεκριμένα γράμματα της αλφαβήτας. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τους στίχους του τραγουδιού. Οι μαθητές/τριεςμαθαίνουν να τραγουδούν τους μελοποιημένους στίχους (Εικόνα 2).

Εικόνα 1: «Η αλφαβήτα των νοημάτων». Στίχοι: Αλεξάνδρα Φώτη

1. Την **α**λφαβήτα θα σας πω
που τόσο αγαπάω,
στο σχολείο την μαθαίνω,
με χαρά την τραγουδάω

2. Φωνάζουν όλα τα παιδιά,
βοήθεια και **χ**ενναιοδωρία
στους ανθρώπους να χαρίσεις
και στην αγκαλιά σου να τους κλείσεις

3. **Δ**ικαιοσύνη πάντα να 'χεις
για να φέρεις **ε**υτυχία
στην μικρή και πολύτιμη **ζ**ωή σου

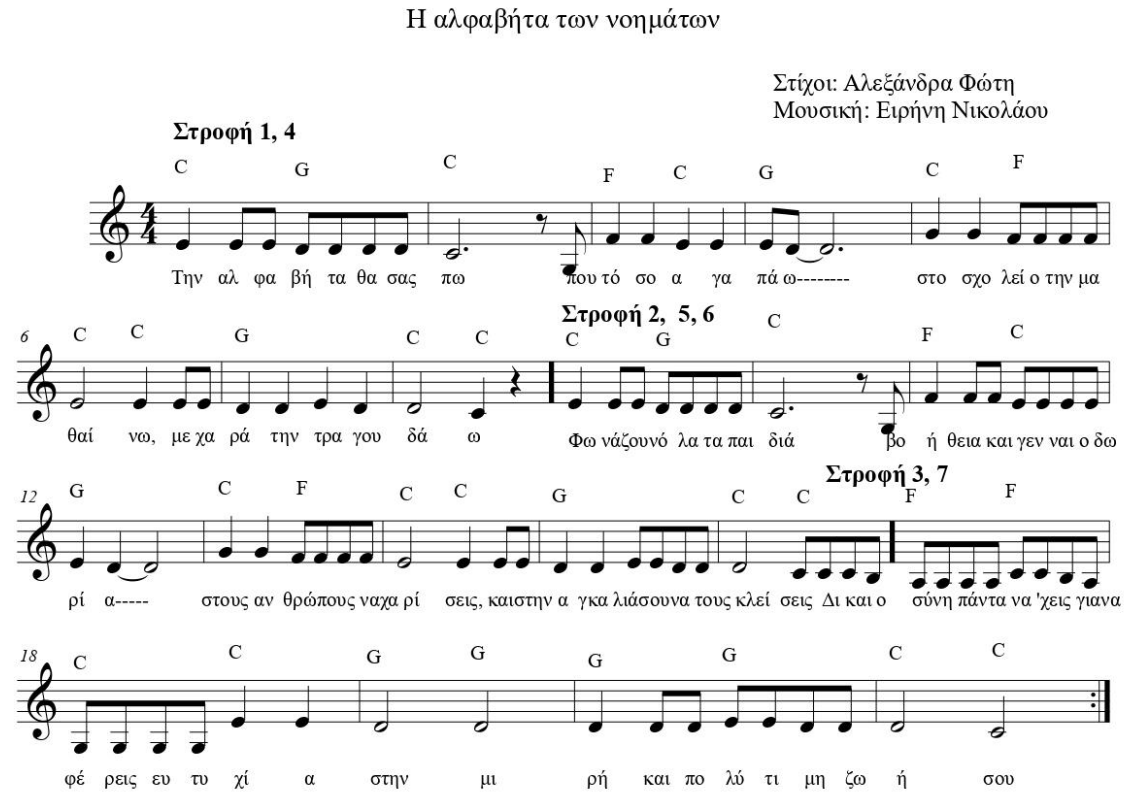
4. Τον **ή**λιο να κοιτάς ψηλά,
τη **θ**άλασσα να αγναντεύεις
και μην ξεχνάς το **γιώτα** και το **κάππα,** ακολουθεί μετά.

5. Η **Λ**ογική να φωλιάζει πάντα στο μυαλό σου,
μα μικρό παιδί μου μη ξεχνάς
την **ν**ιότη, και τη **ξ**εγνοιασιά

6. Όλα τα παιδιά ένα **ό**νειρο αναζητούνε
στο **π**αραμύθι της ζωής τους για
να το βρούνε

7. Κι συνεχίζει με το **ρο**,
που στο **σ**χολειό το **τ**ραγουδώ
υγεία, **φ**ως, **χ**αμόγελο
να πλημμυρίζουν την **ψ**υχή σου
την **ω**ραία

Εικόνα 2: Τραγούδι «Η αλφαβήτα των νοημάτων»



Στροφή 1
Την αλφαβήτα θα σας πω
που τόσο αγαπάω,
στο σχολείο την μαθαίνω,
με χαρά την τραγουδάω

Στροφή 2
Φωνάζουν όλα τα παιδιά,
βοήθεια και γενναιοδωρία
στους ανθρώπους να χαρίσεις
και στην αγκαλιά σου να τους κλείσεις

Στροφή 3
Δικαιοσύνη πάντα να 'χεις
για να φέρεις ευτυχία
στην μικρή και πολύτιμη ζωή σου

Στροφή 4
Τον ήλιο να κοιτάς ψηλά,
τη θάλασσα να αγναντεύεις
και μην ξεχνάς το γιώτα και το κάππα,
ακολουθεί μετά

Στροφή 5
Η λογική να φωλιάζει πάντα
στο μυαλό σου,
μα μικρό παιδί μου μην ξεχνάς
τη νιότη, και τη ξεγνοιασιά

Στροφή 6
Όλα τα παιδιά ένα όνειρο αναζητούνε
στο παραμύθι της ζωής τους για να το βρούνε

Στροφή 7
Και συνεχίζει με το ρο,
που στο σχολειό το τραγουδώ
υγεία, φως, χαμόγελο
να πλημμυρίζουν την ψυχή
σου την ωραία

3. Μουσική και μαθηματικά

Η σύνδεση της μουσικής με τα μαθηματικά εντοπίζεται στο έργο του Πυθαγόρα και του Πλάτωνα. Είναι γνωστό ότι στους Πυθαγορείους αποδίδεται η αποτύπωση των μουσικών διαστημάτων με αριθμητικούς λόγους (Barker, 2000), ανακάλυψη που έγινε με τη βοήθεια του γνωστού μονόχορδου (Taylor, 2001).Οι Πυθαγόρειοι είναι αυτοί που, τον 6^{ο} αι. κατά πάσα πιθανότητα, έθεσαν τις αριθμητικές βάσεις της μουσικής. Θεωρούσαν ότι η μουσική κυβερνάται από τους ίδιους μαθηματικούς νόμους που λειτουργούν στον ορατό και αόρατο κόσμο. Η ανθρώπινη ψυχή

θεωρούνταν για αυτούς ως μια σύνθεση που κρατιέται σε αρμονία από τις αριθμητικές σχέσεις. Έβλεπαν στις σχέσεις μεταξύ των αριθμών την αποτύπωση όχι μόνο της μουσικής, αλλά και της κοσμικής αρμονίας ή της αρμονίας του σύμπαντος (Grout & Palisca, 2001).

Ο Πλάτων εκτός από την σημασία της μουσικής στην παιδεία του ανθρώπου ασχολήθηκε και με θέματα που αφορούν την επιστήμη της αρμονικής ως μαθηματικής επιστήμης. Η αρμονική μαζί με τις υπόλοιπες μαθηματικές επιστήμες (αριθμητική, γεωμετρία, στερεομετρία, αστρονομία) κατείχε ιδιαίτερη θέση στην παιδεία των φυλάκων της ιδανικής *Πολιτείας* (530 c -531 c). Τα πέντε αυτά μαθήματα ήταν προπαρασκευαστικά του ανώτερου όλων των μαθημάτων που αποτελεί η Διαλεκτική (*Πολιτεία,* 531 c-e), καισκοπό της έχει τη διάνοιξη του δρόμου προς τη φιλοσοφία και τη θέαση του Αγαθού (Mueller,1992), η κατάκτηση της γνώσης του οποίου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της μόρφωσης των μελλοντικών «φυλάκων» που πρόκειται να διοικήσουν την ιδανική *Πολιτεία* (Mourelatos, 1980).

Αν και στο σχολικό πλαίσιο τα μαθηματικά θεωρούνται μία επιστήμη στην οποία εμπλέκεται περισσότερο η λογική, ενώ η μουσική ως ένα κατεξοχήν δημιουργικό γνωστικό αντικείμενο ωστόσο στο σχολικό πλαίσιο σημασία έχει ο τρόπος που αυτά τα αντικείμενα διδάσκονται και το πώς μπορούν να συνδεθούν μέσω μιας διαθεματικής προσέγγισης. Μια πολύ διαδομένη τακτική της σύνδεση της μουσικής με τα μαθηματικά είναι η αξιοποίηση τραγουδιών για την εκμάθηση των αριθμών, αλλά και για την εξοικείωση με το μέτρημα (Pergeretal., 2018).

Μπορούν να εντοπιστούν μεταξύ της μουσικής και των μαθηματικών ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά. Ένας αριθμός, όπως και ένα τονικό ύψος (μία νότα ή φθόγγος), είναι μία ιδέα. Οι αριθμοί γράφονται με τη χρήση συμβόλων, τα ψηφία, το ίδιο συμβαίνει και με τα φθογγόσημα που είναι σύμβολα που προσδιορίζουν τη ρυθμική αξία των φθόγγων. Επιπλέον η μουσική και τα μαθηματικά μοιράζονται έννοιες όπως είναι το μέτρο, το μοτίβο, η ομαδοποίηση ,η έννοια της ακολουθίας (Παπαζαρής κ.ά, 2007).

Στη συνέχεια αναπτύσσονται δύο δραστηριότητες για τη διδασκαλία των μαθηματικών με την αξιοποίηση μουσικών δραστηριοτήτων. Η πρώτη συνδέεται με την κατανόηση των μοτίβων και η δεύτερη με την κατανόηση του Ε.Κ.Π.(Ελάχιστο Κοινό Πολλαπλάσιο)

3.1. Μουσική και Μαθηματικά: Κατανοώ τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα

Τα μοτίβα

Ένα χαρακτηριστικό κοινό τόσο στα μαθηματικά όσο και στη μουσική είναι το μοτίβο. Το μοτίβο στη μουσική είναι «η μικρότερη αυθύπαρκτη μονάδα με ρυθμικά και μελωδικά στοιχεία που μπορεί να υπάρξει στη μουσική» (Νικολάου, 2021, 61).Ένα μουσικό θέμα δημιουργείται με την ανάπτυξη και την εξέλιξη ενός ή περισσοτέρων μοτίβων.

Τα μοτίβα στα μαθηματικά δύνανται να είναι αριθμητικά ή γεωμετρικά. «Το 'γεωμετρικό μοτίβο' είναι ένα σχέδιο που δημιουργείται με την επανάληψη ενός στοιχείου του. Το 'αριθμητικό μοτίβο' δημιουργείται με μια σειρά αριθμών που ανάμεσά τους υπάρχει μια σχέση σταθερή και επαναλαμβανόμενη» (e-book, Ε΄ Δημοτικού) http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2282/Mathimatika_E-Dimotikou_html-empl/index-6_34.htm

Ως προς την εξέλιξή τους τα μοτίβα μπορεί να είναι επαναλαμβανόμενα ή αναπτυσσόμενα.«Επαναλαμβανόμενα είναι τα μοτίβα που βασίζονται στην επανάληψη και ο πυρήνας τους είναι η μικρότερη επαναλαμβανόμενη αλληλουχία στοιχείων[…]. Τα αναπτυσσόμενα μοτίβα (ή ακολουθίες) αποτελούνται από μία σειρά ξεχωριστών στοιχείων ή πλαισίων, με το κάθε νέο πλαίσιο να συνδέεται με το προηγούμενο σύμφωνα με έναν κανόνα» (Δεσλή & Γαϊτανέρη, 2017, 64).

3.2. Σύνδεση δραστηριότητας με το μάθημα των μαθηματικών

Η δραστηριότητα μπορεί να συνδεθεί με τη διδακτική ενότητα *Γεωμετρικά και αριθμητικά μοτίβα* του βιβλίου μαθηματικών της Ε΄ Δημοτικού http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2282/Mathimatika_E-Dimotikou_html-empl/index-6_34.html

Δραστηριότητα 1η:Τα μοτίβα

Στόχοι δραστηριότητας:

Ως προς τα μαθηματικά:

- Να κατανοήσουν τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα

Ως προς τη μουσική:

- Να χρησιμοποιήσουν ηχηρές κινήσεις από το σώμα για τη δημιουργία επαναλαμβανόμενων μοτίβων
- Να μάθουν να δημιουργούν μία λούπα ή ένα ρυθμικό ostinato
- Να αποδίδουν οπτικά ή γραφικά τις διαφορετικές ηχηρές κινήσεις από το σώμα, δημιουργώντας ένα είδους χάρτη ακρόασης, ο οποίος θα αποτελέσει ένα επαναλαμβανόμενο οπτικό μοτίβο.

Περιγραφή δραστηριότητας:

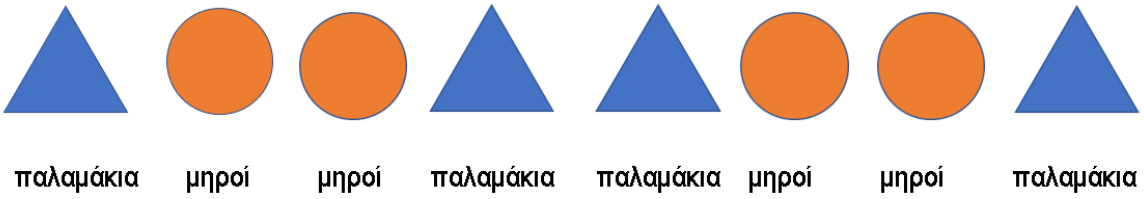
Φάση 1: Οι μαθητές βλέπουν το παρακάτω επαναλαμβανόμενο μοτίβο (Εικόνα 3) με τα γεωμετρικά σχήματα και καλούνται να το συνεχίσουν

Εικόνα 3: Επαναλαμβανόμενο μοτίβο

Στη συνέχεια καλούνται να αποδώσουν το μοτίβο αυτό με ηχηρές κινήσεις από το σώμα (Εικόνα 4), αντιστοιχίζοντας κάθε σχήμα και σε μία ηχηρή κίνηση, όπως στο παρακάτω παράδειγμα.

Φάση 2: Στη δεύτερη φάση ζητείτε η αντίστροφη διαδικασία. Να δημιουργήσουν δηλαδή οι μαθητές συνδυασμούς με ηχηρές κινήσεις από το σώμα, οι οποίες να επαναλαμβάνονται ως λούπα και να τις αποδώσουν με οπτικό ή άλλο τρόπο, δημιουργώντας ένα οπτικό επαναλαμβανόμενο μοτίβο στα μαθηματικά.

Εικόνα 4: Απόδοση του μοτίβου με ηχηρές κινήσεις



Δραστηριότητα 2η: *Κατανοώ το ελάχιστο κοινό πολλαπλάσιο* Η δραστηριότητα αυτή βασίζεται σε παραλλαγή αντίστοιχης δραστηριότητας στο (Mall et al., 2016).

Στόχοι δραστηριότητας:

Ως προς τα μαθηματικά:

- Να κατανοήσουν βιωματικά το ΕΚΠ

Ως προς τη μουσική:

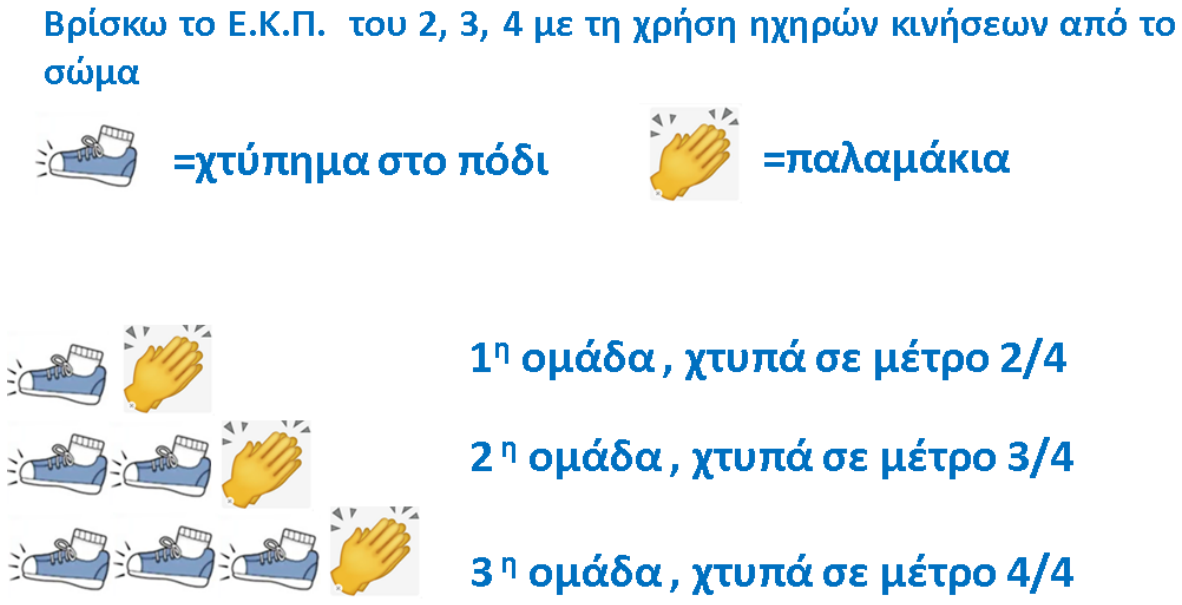
- Να χρησιμοποιήσουν ηχηρές κινήσεις από το σώμα
- Να συντονιστούν με την ομάδα

Περιγραφή δραστηριότητας

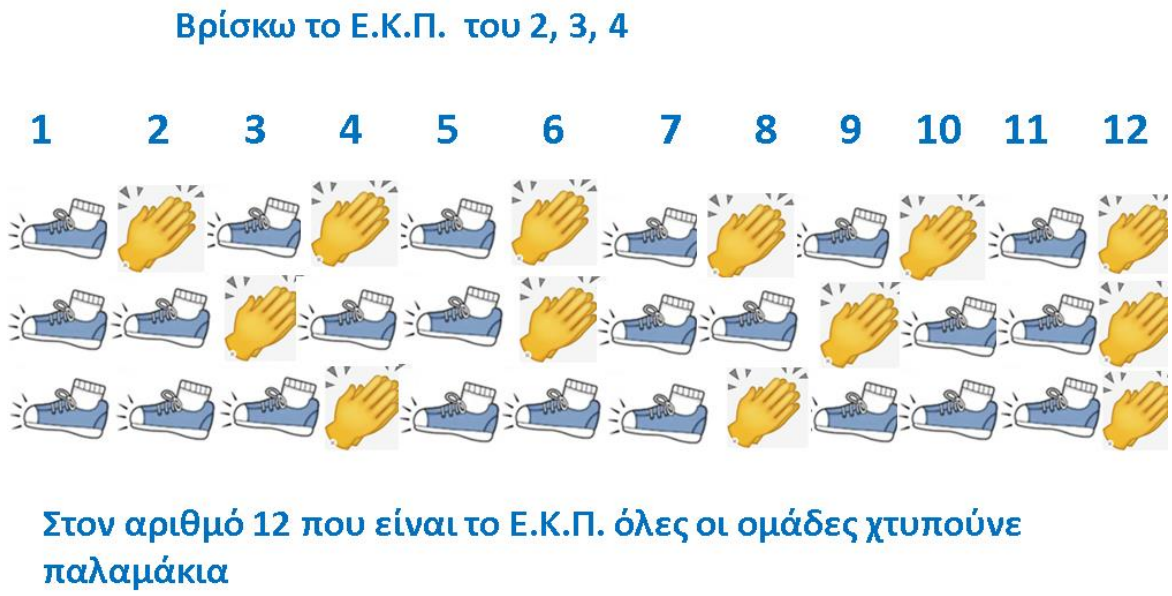
Οι μαθητές/τριες καλούνται να βρούνε το Ε.Κ.Π. του 2, 3, 4 με τη χρήση ηχηρών κινήσεων από το σώμα. Οι μαθητές χωρίζονται σε 3 ομάδες όσοι και οι αριθμοί των οποίων θέλουμε να βρούμε το ΕΚΠ. Στην Εικόνα 5 παρουσιάζονται τα σχήματα που θα χρησιμοποιηθούν για την αναπαράσταση των δύο ηχηρών κινήσεων από το σώμα

Η κάθε ομάδα εκτελεί το μέρος της. Όλες οι ομάδες συναντώνται με παλαμάκια στον αριθμό 12, το οποίο είναι το ΕΚΠ, των αριθμών 2,3 και 4.Στην Εικόνα 6 απεικονίζεται η όλη διαδικασία.

Εικόνα 5: Απεικόνιση ηχηρών κινήσεων από το σώμα



Εικόνα 6: Απεικόνιση της δραστηριότητας για την εύρεση του ΕΚΠ



Για την επιτυχία της δραστηριότητας θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να κρατά με το ταμπουρίνο ένα σταθερό ρυθμό, μετρώντας δυνατά, ή να ακούγεται ένας μετρονόμος σε δυνατή ένταση. Κατά την πρώτη φορά εκτέλεσης της δραστηριότητας ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναθέσει σε ένα/μία μαθητή/τρια τον ρόλο του συντονιστή, ο οποίος θα μετράει δυνατά, θα ξεκινήσει τη διαδικασία και θα φωνάξει τη λέξη 'ΤΕΛΟΣ' όταν όλοι οι συμμαθητές/τριες του έχουν φτάσει στον αριθμό 12 και χτυπούν ταυτόχρονα παλαμάκια.

4. Μουσική και Φυσική

Ο ήχος γίνεται αντιληπτός μέσω της ακοής και υπάρχει παντού στην καθημερινότητά μας. «Όπως και το αίσθημα του χρώματος, το ακουστικό αίσθημα είναι αποτέλεσμα συνδυασμού φυσικών φαινομένων, βιολογικών και ψυχολογικών διεργασιών». Αυτό που προκαλεί το ακουστικό αίσθημα είναι το φυσικό φαινόμενο του ήχου(Κολοκυθάς, 2015, 5).Η εξέταση των πηγών παραγωγής ήχου μέσα στις οποίες συγκαταλέγεται η φωνή και τα μουσικά όργανα (το τονικό ύψος, οι αρμονικές, η συνήχηση), αλλά και ο τρόπος που μεταδίδεται ο ήχος, οι λόγοι που επηρεάζουν την μετάδοση του ήχου κλπ., εμπίπτει στον τομέα της φυσικής (Turna & Bolat, 2016). Η χρήση των μουσικών οργάνων, εμπλέκεται με έννοιες της φυσικής, όπως «η ενέργεια, η δύναμη, η πίεση, η δυναμική ρευστών- ρευστοδυναμική (fluid dynamics), και οι ιδιότητες των υλικών» (Ramsey, 2015, 415.βλ. και Turna & Bolat, 2016).

Οι ηχητικές πηγές χωρίζονται σε φυσικές και τεχνητές. Οι φυσικές πηγές του ήχου είναι όλοι εκείνοι οι ήχοι που προέρχονται από τη φύση: το κελάηδισμα των πουλιών, ο ήχος της θάλασσας, η βροχή κλπ. Από την άλλη μεριά τεχνητές ηχητικές πηγές είναι οι πηγές που έχει κατασκευάσει ο άνθρωπος και παράγουν ήχο. Μία τεχνητή ηχητική πηγή είναι τα μουσικά όργανα.

Οι ήχοι κατατάσσονται σε τέσσερις κατηγορίες. Στους απλούς ήχους, τους σύνθετους ήχους, τους κρότους και τους θορύβους (Κολοκυθάς, 2015). Ο ήχος έχει ορισμένα χαρακτηριστικά, την αντίληψη του ήχου (χροιά), την ένταση, τη διάρκεια, και την συχνότητα-ύψος. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά του ήχου εξετάζονται στο πλαίσιο της θεωρίας της μουσικής και αποτελούν μουσικές έννοιες που συνδέονται με τα χαρακτηριστικά του ήχου (Νικολάου, 2021).

Δραστηριότητα: Κατανοώ τις μουσικές έννοιες που συνδέονται με τα χαρακτηριστικά του ήχου μέσω της εξοικείωσης με τις φυσικές και τεχνητές πηγές παραγωγής του ήχου

4.1. Σύνδεση με το βιβλίο των Φυσικών

Η δραστηριότητα μπορεί να συνδεθεί με τη διδακτική ενότητα *Ήχος* του βιβλίου των Φυσικών της Ε΄ Δημοτικού http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2190/Fysika_E-Dimotikou_html-empl/index_8.html

Στόχοι δραστηριότητας:

Ως προς τη φυσική:

- Να κατανοήσουν και να εξοικειωθούν με βιωματικό τρόπο με τις φυσικές και τεχνητές πηγές παραγωγής του ήχου.

Ως προς τη μουσική:

- Να εξοικειωθούν με τη χροιά και το ηχόχρωμα των κρουστών ρυθμικών οργάνων.
- Να χρησιμοποιήσουν ηχηρές κινήσεις από το σώμα.
- Να χρησιμοποιήσουν διάφορα ηχογόνα σώματα ή άχρηστα αντικείμενα για την παραγωγή ήχου.

- Να μάθουν να δημιουργούν ρυθμικά ostinati ή λούπες στο πλαίσιο δραστηριοτήτων αυτοσχεδιασμού.
- Να εξοικειωθούν με τα χαρακτηριστικά του ήχου, όπως η ένταση, η χροιά και η ρυθμική αγωγή.

Άλλοι στόχοι:

- Να συνεργαστούν με την ομάδα.
- Να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους.

Περιγραφή Δραστηριότητας

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα επιλέγει έναν τρόπο για να παράγει ήχο που να προέρχεται είτε από φυσική είτε από τεχνητή πηγή παραγωγής ήχου. Για παράδειγμα κρουστά ρυθμικά όργανα(τεχνητή ηχητική πηγή) ή ηχηρές κινήσεις από το σώμα (φυσική ηχητική πηγή)ή άχρηστα αντικείμενα που παράγουν ήχο κλπ. Κάθε ομάδα δημιουργεί ένα ρυθμικό σχήμα το οποίο επαναλαμβάνει ως λούπα. Η κάθε ομάδα επιλέγει την ένταση και τη ρυθμική αγωγή στην οποία θα εκτελέσει το ρυθμικό σχήμα που έχει δημιουργήσει. Η κάθε ομάδα εκτελεί το μέρος της και οι υπόλοιποι μαθητές καταγράφουν τις απαντήσεις τους σε φύλλα εργασίας (Εικόνα 7) όπου ονομάζουν την ηχητική πηγή και διατυπώνουν τη γνώμη τους σχετικά με την ένταση και τη ρυθμική αγωγή που θεωρούν ότι έχει επιλέξει η κάθε ομάδα, όπως φαίνεται στο παράδειγμα συμπλήρωσης του φύλλου εργασίας (Εικόνα 8).

Εικόνα 7: Φύλλο εργασίας 1

Ομάδα ……	Ηχητική πηγή	Ρυθμική αγωγή	Ένταση

Εικόνα 8: Παράδειγμα συμπλήρωσης του Φύλλου εργασίας 1

Παράδειγμα συμπλήρωσης:

Ομάδα Α	Ηχητική πηγή	Ρυθμική αγωγή	Ένταση
	Ξυλάκια (τεχνητή ηχητική πηγή)	Moderato (μέτρια γρήγορα)	Forte (δυνατά)

Δραστηριότητα 2η:Εμπεδώνω τις ηχητικές και τεχνητές πηγές του ήχου

Σύνδεση δραστηριότητας με το βιβλίο Φυσικών

Η δραστηριότητα δύναται να συνδεθεί με τη διδακτική ενότητα *Ήχος*του βιβλίου των Φυσικών της Ε΄ Δημοτικού http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2190/Fysika_E-Dimotikou_html-empl/index_8.html

Περιγραφή δραστηριότητας

Με αφορμή τις παρακάτω εικόνες από το e-book των Φυσικών της Ε΄ Δημοτικού (Εικόνα 8) ζητούμε από τους μαθητές:

1. Αρχικά να χωρίσουν τις ηχητικές πηγές σε τεχνητές και φυσικές.
2. Να αποδώσουν ηχητικά τις εικόνες με όποιο μέσο επιθυμούν χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους.
3. Να δημιουργήσουν σύντομες προτάσεις ή ένα μικρό ποίημα που να μπορεί να δραματοποιηθεί και να το παρουσιάσουν στην τάξη.

Στη συνέχεια δίδεται ένα παράδειγμα απαντήσεων στις ερωτήσεις των προτεινόμενων δραστηριοτήτων:

Χωρίζω τις ηχητικές πηγές σε τεχνητές και φυσικές

Από τις παραπάνω εικόνες προκύπτει ότι:

Εικόνα 8:Εικόνες από το e-book των Φυσικών της Ε΄ Δημοτικού

Α) Το χτύπημα του τηλεφώνου, ο κρότος του εργαλείου και ο ατμός από το μαγειρικό σκεύος κατατάσσονται στις τεχνικές ηχητικές πηγές.

Β) Το κελάηδισμα του καναρινιού, η φωνή του ανθρώπου και ο ήχος της βροχής συγκαταλέγονται στις φυσικές ηχητικές πηγές.

Αποδίδω ηχητικά τις εικόνες με όποιο μέσο επιθυμώ χρησιμοποιώντας τη φαντασία μου

Απόδοση των ήχων με τη χρήση της φωνής:

το κελάηδισμα του καναρινιού: τι-ρι-ρι-τι-ρι-ρι-τι-ρι-ρι-τι-ρι-ρι-τι-ρι-ρι

η φωνή του ανθρώπου: α-α-α-α-α-α-α-α-α-α-α-α-α-α-α-α-α-α-α-α-α-α-α-α

το χτύπημα του τηλεφώνου: ντριν-ντριν-ντριν-ντριν-ντριν-ντριν-ντριν

ο κρότος του εργαλείου: βρρ-βρρ-ρρ-ρρ-βρρ-βρρ-ρρ-ρρ-βρρ-βρρ-ρρ-ρρ

ο ήχος της βροχής: πλατσ-πλουτσ-πλατσ-πλουτσ-πλατσ-πλουτσ-πλατσ

ο ατμός του μαγειρικού σκεύους: φσσ-φσσ-σσ-φσσ-φσσ-σσ-φσ-φσ-σσ

Η ηχητικές αποδόσεις θα μπορούσαν να γίνουν και με τη χρήση κρουστών μουσικών οργάνων ή άλλων ηχογόνων σωμάτων.

Δημιουργώ σύντομες προτάσεις ή ένα μικρό ποίημα που να μπορεί να δραματοποιηθεί και το παρουσιάζω στην τάξη:

Στο παρακάτω παράδειγμα απάντησης (Εικόνα 9) επιλέγεται να χρησιμοποιηθούν μερικά πρωτότυπα και σύντομα ποιήματα για καθεμία από τις παραπάνω εικόνες. Επιχειρείται να αποτυπωθεί με σαφές τρόπο το νόημα των εικόνων.

5. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Οι παραπάνω διδακτικές δραστηριότητες-προτάσεις είχαν ως στόχο την κατάδειξη ενδεικτικών συνδέσεων που μπορούν να επιτευχθούν για τη διδασκαλία της γλώσσας, των μαθηματικών και της φυσικής, γνωστικών αντικειμένων του δημοτικού σχολείου,με τη χρήση εργαλείων από τον χώρο της Μουσικής Παιδαγωγικής μέσα σε ένα διεπιστημονικό και διαθεματικό πλαίσιο εργασίας χωρίς να υποτιμάται ο ρόλος και η αξία κανενός γνωστικού αντικειμένου

Ο/Η εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο/η πλέον κατάλληλος/η για την υιοθέτηση διδακτικών στρατηγικών που περιλαμβάνουν διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις, καθώς διδάσκει όλα τα γνωστικά αντικείμενα, εκτός από τα καλλιτεχνικά μαθήματα, τα οποία πολλές φορές καλείται να καλύψει λόγω ιδιαίτερων συνθηκών. Ωστόσο, η αξιοποίηση των τεχνών, όπως είναι η μουσική, στη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων από τους/τις εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης προϋποθέτει την κατάλληλη εκπαίδευση, καθώς δεν εξυπακούεται ότι όπου υπάρχει η εμπλοκή των τεχνών στη διδασκαλία δημιουργείται αυτόματα και ένα πιο παραγωγικό, ευχάριστο και δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα ερέθισμα και για μια έρευνα δράσης, μέσω της εφαρμογής τους σε μαθητές δημοτικού και την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την επίτευξη ή όχι των επιδιωκόμενων στόχων, τη στάση των μαθητών και των εκπαιδευτικών απέναντι σε δραστηριότητες διαθεματικού τύπου, αλλά και συμπεράσματα σχετικά με την ανάπτυξη συνεργατικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων.

Εικόνα 9: Παράδειγμα απάντησης στο ερώτημα 3

- Κελαηδώ κελαηδώ
σαν καναρινάκι ζωηρό και
πάνω στο μικρό κλαδάκι,
το ταλέντο μου εξασκώ.

- Με την φωνή μου αναζητώ,
την μαμά μου για να βρω.
Αμέσως με ακούει και
στο λεπτό τη συναντώ!

-Το τηλέφωνο χτυπά,
βρε σηκώστε το παιδιά!
Κάποιός ανυπόμονα καλεί,
το μαντάτο να μου πει.

-Το κόκκινο εργαλείο του μπαμπά,
κάνει θόρυβο παιδιά,
όμως τη ζημιά φτιάχνει
με ήχο εκκωφαντικό.

-Το φθινόπωρο ήρθε,
με τις πρώτες σταγόνες της βροχής
να πέφτουν στην ομπρέλα μου,
πλατσ-πλουτσ-πλατσ-πλουτσ.

-Το φαγητό για να ψηθεί
στο σκεύος θα ετοιμαστεί,
λίγη ώρα θα περάσει
στο πιάτο για να φτάσει.

Βιβλιογραφία

Barker, A. (2000). *Scientific Method in Ptolemy's Harmonics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bresler, L. (1995). The subservient, co–equal, affective, and social integration styles of the arts. *Arts Education Policy Review,*96(5), 31–37.DOI:10.1080/10632913.1995.9934564

Chrysostomou Sm., (2004). Interdisciplinary Approaches in the New Curriculum in Greece: A Focus on Music Education. *Arts Education Policy Review*, 105(5), 23-30 https://doi.org/10.3200/AEPR.105.5.23-30

Δεσλή, Δ. & Γαϊτανέρη, Δ. (2017). Η κατανόηση των μαθηματικών μοτίβων από παιδιά Γ΄ και Δ΄ τάξης δημοτικού σχολείου και οι στρατηγικές σκέψης τους. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση,* 5(1), 63-83, doi: http://dx.doi.org/10.12681/ppej.10216

Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης, μαθημάτων Μουσικής Εικαστικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Θεατρικής Αγωγής, Γλώσσας (2011). ΠαιδαγωγικόΙνστιτούτο.

Grout, D. J. &Palisca,C.V. (2001). *A History of Western Music*. New York/London: W.W. Norton & Company.

Κολοκυθάς, Κ. (2015). *ΗΧΟΣ* [Κεφάλαιο]. Στο Κολοκυθάς, Κ. 2015. *Ψηφιακά μέσα στις οπτικοακουστικές τέχνες* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. κεφ 5. http://hdl.handle.net/11419/3494

Mall, P., Spychiger,M. Vogel, R. & ZerlikJ. (2016). Ευρωπαϊκό Πορτφόλιο Μουσικής και Μαθηματικών: «Ηχοποιώντας τα Μαθηματικά» Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού. Μετάφραση: Αγάπη Δενδάκη. Επιστημονική επιμέλεια κειμένων στα ελληνικά: Μαρία Αργυρίου και Ελισσάβετ Περακάκη.

Mizener, C. P. (2008). Enhancing Language Skills Through Music. *General Music Today*, 21(2), 11-17.https://doi.org/10.1177/1048371308316414

Mourelatos, A. (1980). Plato's ''Real Astronomy'': Republic 527 d-531d. In J.P. Anton(ed.), Science and the Sciences in Plato(pp.33-73). New York: EIDOS.

Mueller, I. (1992). Mathematical method and philosophical truth». In R. Kraut (ed.), The Cambridge Companion to Plato (pp.170-199). N.York: Cambridge University Press.

Νικολάου, Ε. (2021). *Με αφορμή ένα τραγούδι. Δημιουργικές Μουσικές Δραστηριότητες. Εισαγωγή στη Μουσική Παιδαγωγική. Θεωρητικό και Βιωματικό μέρος*. Αθήνα. Εκδ. Γρηγόρη.

Ramsey,P.G. (2015).Teaching Physics with Music, *The Physics Teacher*, 53, 415-418 https://doi.org/10.1119/1.4931010

Παπαζαρής, Α., Πατσαντζόπουλος Κ., & Μαγαλιού, Μ.(2007). *Διαθεματικές δραστηριότητες με άξονα τη μουσική*. Αθήνα: Εκδ. Δίπτυχο.

Perger, P., Major, K., & Trinick, R. (2018). Adding to, not taking away: Mathematics and music in the primary classroom. *Teachers and Curriculum*, 18(1), 19-25.DOI:10.15663/tandc.v18i1.317

Snyder,Sue (1994). Language, Movement, and Music—Process Connections, *General Music Today*, 7(3), 4-9 https://doi.org/10.1177/104837139400700303

Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2020). *Ενσωματώνοντας τις τέχνες στην εκπαίδευση*. Αθηνά: Εκδ. Πεδίο.

Taylor, N. (2001). *Η αρμονία των Πυθαγορείων.* Αθήνα: Εκδ. Νεφέλη.

Tomczak, E. &Lew,R. (2019). The Song of Words. Teaching Multi-Word Units with Songs.*3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 25(4),16 – 33. http://doi.org/10.17576/3L-2019-2504-02

Turna, Ö, &Bolat, M. (2016). The Physics of Music with Interdisciplinary Approach: A Case of Prospective Music Teachers. *International Journal of Higher Education*, 5(1), 261-275 URL: http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v5n1p261

Χρυσοστόμου, Σμ. (2005). *Η Μουσική στην Εκπαίδευση. Το Δίλημμα της Διεπιστημονικότητας*, Επιστημονικός υπεύθυνος: Απόστολος Κώστιος. Αθήνα: Εκδ. Panas Music. ΠΑΠΑΓΡΗΓΟΡΙΟΥ-ΝΑΚΑΣ.

Wolverton, V. D. (1991). Facilitating Language Acquisition through Music. *Applications of Research in Music Education*, 9(2), 24.https://doi.org/10.1177/875512339100900206

Ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της ικανότητας κατανόησης κειμένου μέσω μουσικοπαιδαγωγικών πρακτικών. Ένα διδακτικό σενάριο για μαθητές Γ' δημοτικού

Ειρήνη Νικολάου
Μουσικολόγος, ΕΕΠ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
enikolau@uoi.gr
Δημήτρης Γ. Θεοδωρακόπουλος
Εκπαιδευτικός, MSc, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
salvation1982@gmail.com
Παναγιώτα Κωστάκη
Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
el08934@uoi.gr
Αθηνά Μουμούρη
Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
athmoumouri@gmail.com
Δανάη Παπαγεωργίου
Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
danaippg@gmail.com

Περίληψη
Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου είναι ένας από τους στόχους του μαθήματος της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, μια δεξιότητα που εξελίσσεται προοδευτικά σε όλες τις τάξεις. Η συμβολή της μουσικής στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου καθίσταται δυνατή καθώς εκείνη και η γλώσσα αναπτύσσονται με προφορικό τρόπο και γίνονται αντιληπτές μέσω της ακοής. Κύριος σκοπός του σεναρίου είναι η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, μέσω της καλλιέργειας της ικανότητας κατανόησης κειμένου και απόδοσής του με προφορικό τρόπο, της χρήσης ενός ολοένα αυξανόμενου λεξιλογίου και της αφήγησης από μνήμης, μέσω της αξιοποίησης μουσικοπαιδαγωγικών πρακτικών. Επιπλέον στόχοι αποτελούν η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, της κοινωνικοποίησής τους, και η εξοικείωση με δραστηριότητες που συνδυάζουν τη μουσική με άλλες τέχνες. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε βασίστηκε σε ομαδοσυνεργατικές τεχνικές και την κατευθυνόμενη ανακάλυψη. Πρόκειται για ένα εφαρμοσμένο διδακτικό σενάριο στην Γ΄ τάξη του δημοτικού με θέμα τους μήνες και τις εποχές του χρόνου. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την εξαγωγή συμπερασμάτων βασίστηκαν στην παρατήρηση, την τήρηση ημερολογίου και την ηχογράφηση. Τα πρώτα συμπεράσματα δείχνουν ότι ενισχύθηκε η λεκτική έκφραση των μαθητών, καθώς και η κατανόηση τόσο του κειμένου όσο και μουσικών παραμέτρων, ενώ συγχρόνως ενδυναμώθηκε η αυτοπεποίθηση και η εξωστρέφειά τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: μουσική, γλώσσα, διαθεματικότητα, σενάριο, μήνες

Abstract
The development of speech and oral skills is one of the goals of Language in primary education, a skill that develops progressively in all grades. The contribution of music to the development of speech becomes possible as music and language are developed orally and perceived through hearing. The main purpose of the didactic scenario is to develop speech, by developing the ability to understand text and render it orally, the use of an ever-increasing vocabulary and narration from memory, through the utilization of music pedagogical practices. Additional goals are the development of students' creativity, their socialization and the acquaintance with activities that combine music with other arts. The methodology used was based on collaborative techniques, and guided discovery. This is an applied didactic scenario in the third-grade students of primary school about months and seasons. The assessment tools used to draw conclusions were based on observation, diary keeping, and recording. The first conclusions show that the verbal expression of the students was enhanced, as well as the understanding of both the text and the musical parameters, while at the same time their self-confidence and extroversion in the learning process was strengthened.

Keywords: music, language, interdisciplinarity, didactic scenario, months

0. Εισαγωγή

Ο χώρος της μουσικής και των τεχνών γενικότερα που επιτρέπει ή επιδιώκει τις πολλές διαφορετικές οπτικές, έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει την κριτική σκέψη στους μαθητές του Δημοτικού και να αποτελέσει ένα παραγωγικό και εναλλακτικό μεθοδολογικό εργαλείο εκπαίδευσης (Θεοδωρακόπουλος, 2019).Η αξιοποίηση της μουσικής στη διδασκαλία της γλώσσας λειτουργεί ως μια ευκαιρία, ώστε οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν στην τάξη μια ευχάριστη ατμόσφαιρα(Israel, 2013· Pérez Niño, 2010) ξεφεύγοντας από τις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας, αλλά αποτελεί και έναν τρόπο ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών σε σχέση με τη γλώσσα (Dwayne, 2013)ενισχύοντας παράλληλα τη δημιουργικότητά τους (Paquette & Rieg, 2008). Η προσφορά της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού έχει επικεντρωθεί τόσο στις αντιληπτικές όσο και στις γλωσσικές και γραμματικές δεξιότητες που μπορεί το παιδί να αναπτύξει (Ngalim, 2019 · Gordon et al., 2015). Οι κατάλληλες μουσικές δραστηριότητες δύνανται να ενισχύσουν πολλές πτυχές της γλωσσικής ανάπτυξης (Hallam, 2010·Mizener, 2008). Ο ρυθμός λόγου και η ρυθμική ομιλία, το τραγούδι, οι ηχοϊστορίες, η ακρόαση μουσικής και η περιγραφή μέσω του προφορικού λόγου των εικόνων ή των συναισθημάτων που εγείρει η

μουσική, αποτελούν ενδεικτικές δραστηριότητες με την αξιοποίηση των οποίων δύναται να αναπτυχθεί η γλώσσα μέσω της μουσικής (Νικολάου, 2021).

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Σκοπός του συγκριμένου σεναρίου είναι η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, μέσω της καλλιέργειας της ικανότητας κατανόησης κειμένου και απόδοσής του με προφορικό τρόπο, της χρήσης ενός ολοένα αυξανόμενου λεξιλογίου και της αφήγησης από μνήμης, μέσω της αξιοποίησης μουσικοπαιδαγωγικών πρακτικών. Επιπλέον στόχοι αποτέλεσαν η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, της κοινωνικοποίησής τους μέσω της εργασίας σε ομάδες, καθώς και η εξοικείωση με δραστηριότητες που συνδυάζουν τη μουσική με άλλες τέχνες.

Το σενάριο στηριζόμενο σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας μετατοπίζει την προσοχή από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή, ο οποίος συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Ο μαθητής και οι γλωσσικές του ανάγκες βρίσκονται στο κέντρο του ενδιαφέροντος. Το σενάριο βασίστηκε σε ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες, την κατευθυνόμενη ανακάλυψη και την επικοινωνιακή προσέγγιση(Communicative approach).Η βασική ιδέα της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι «ότι η γλώσσα δεν έχει μόνο λειτουργικό νόημα, αλλά φέρει επιπροσθέτως και κοινωνικό νόημα. Επομένως, είναι σημαντικό να μαθαίνουμεόχι μόνο τις γλωσσικές μορφές, αλλά και να κατανοούμε τις δυνητικές επικοινωνιακές τους λειτουργίες και κοινωνικές τους σημασίες» (Jabeen, 2014, 68). Στο πλαίσιο αυτό «η επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας συνδέεται στενά με μια σειρά από δραστηριότητες, όπως η ομαδική εργασία, η εργασία σε ζευγάρια, οι διάλογοι, το παιχνίδι ρόλων κ.λπ.» (Jabeen, 2014, 68-69).

Τόσο η κατανόηση όσο και η παραγωγή του προφορικού λόγου είναι δεξιότητες αλληλεξαρτώμενες, οι οποίες αναπτύσσονται παράλληλα. Η προφορική επικοινωνία είναι μία συνεχόμενη διαδικασία εναλλαγής ρόλων μεταξύ ομιλητή και ακροατή. Ειδικότερα, η λεκτική επικοινωνία (προφορικός λόγος) «συνδυάζει την παραγωγική δεξιότητα της ομιλίας με την προσληπτική δεξιότητα της κατανόησης ή της ακρόασης με κατανόηση» (Παντελόγλου, 2014, 50).Επιπλέον, η ανάπτυξη της ικανότητας του προφορικού λόγου και της ομιλίας συνδέεται θετικά και με την ανάπτυξη άλλων γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως είναι η ικανότητα ανάγνωσης (Burgoyne et al., 2019), η κατανόηση κειμένου και ο γραπτός λόγος (Shieletal., 2012).

Το παρόν διδακτικό σενάριο εστιάζει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στην καθημερινή επικοινωνία εντός και εκτός σχολικής τάξης και να κατανοούν και να παράγουν προφορικό λόγο. Τα κείμενα που έχουν επιλεγεί στο διδακτικό σενάριο ακολουθούν κειμενικές και γλωσσικές παραμέτρους που βασίζονται στις τέχνες και το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Κειμενικές παράμετροι θεωρούνται η έκταση, ο τύπος, το είδος του κειμένου, καθώς και το θέμα, ενώ γλωσσικές, το λεξιλόγιο, η γραμματική και οι γλωσσικές λειτουργίες(Αντωνίου & Λιβιέρη, 2014).

Τα διδακτικά εργαλεία και οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των στόχων του σεναρίου και σχετίζονται με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου πηγάζουν είτε αποκλειστικά από τη Μουσική Παιδαγωγική, όπως είναι το τραγούδι, η χρήση μουσικών κρουστών και ηχηρών κινήσεων από το σώμα (Νικολάου, 2021), αλλά και από εκείνες που προέρχονται από τον συνδυασμό της μουσικής μεέξω-μουσικά στοιχεία (Ράπτης, 2015),όπως είναι η δραματοποίηση, που συνδυάζει τη μουσική με τη δραματική έκφραση, και η ηχοϊστορία(που συνδυάζει τη μουσική με τον λόγο),αλλά και η αξιοποίηση των εικαστικών, όπως είναι η περιγραφή και ερμηνεία εικαστικού έργου μέσω προφορικού λόγου, αλλά και η δημιουργία εικαστικού έργου με συγκεκριμένη θεματική (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020).

Το σενάριο ακολουθεί τη δομή ενός εκπαιδευτικού σεναρίου διδασκαλίας με τη χρήση ΤΠΕ (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010) με προσαρμογές λόγω της εμπλοκής των τεχνών. Χωρίζεται σε τρία μέρη: στην ταυτότητα, στην ανάπτυξη και στην αξιολόγηση. Μετά την ανάπτυξη του σεναρίου ακολουθούν τα συμπεράσματα από την εφαρμογή του και η συζήτηση, όπου τονίζονται τα σημαντικότερα σημεία του σεναρίου και προτείνονται τρόποι αξιοποίησής του για μια ενδεχόμενη περαιτέρω έρευνα.

2. Αναλυτική παρουσίαση εκπαιδευτικού σεναρίου

2. 1. Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος σεναρίου: Ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της ικανότητας κατανόησης κειμένου μέσω μουσικοπαιδαγωγικών πρακτικών. Ένα διδακτικό σενάριογια μαθητές Γ΄ δημοτικού.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές (τάξη εφαρμογής, γνωστικό αντικείμενο, επιστημονικό περιεχόμενο): Το σενάριο είναι σχεδιασμένο για μαθητές/τριες της Γ΄ Δημοτικού. Μπορεί όμως να εφαρμοστεί και στην Β΄ ή στην Δ΄ δημοτικού με τις κατάλληλες προσαρμογές. Οι γνωστικές περιοχές που εμπλέκονται είναι η Μουσική, η Γλώσσα, τα Εικαστικά και το Θέατρο. Η προβλεπόμενη διάρκεια της δράσης είναι 10διδακτικές ώρες.

Προαπαιτούμενες γνώσεις: Οι μαθητές δεν χρειάζεται να έχουν προηγούμενες γνώσεις.

Συσχέτιση και συμβατότητα με το Πρόγραμμα Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα:

- *Του μαθήματος της Μουσικής. Άξονες γνωστικού αντικειμένου:* 1.Δημιουργώντας και αναπτύσσοντας μουσικές ιδέες- 2. Δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας.
- *Του μαθήματος της Γλώσσας. Άξονες γνωστικού αντικειμένου:* 1.Προφορικός λόγος, ομιλία και ακρόαση 2. Ανακοινώσεις, αφηγήσεις, περιγραφές 3. Διαλογικές και μονολογικές μορφές επικοινωνίας 4.Γραπτός λόγος-Ανάγνωση 5. Λειτουργία του προφορικού λόγου

- *Του μαθήματος των Εικαστικών. Άξονες γνωστικού αντικειμένου:* 1. Εξοικείωση με απλά υλικά, μέσα 2. Τεχνικές-Μορφικά στοιχεία-Θέμα 3. Περιεχόμενο - Μορφές εικαστικών τεχνών- Εισαγωγή στις αισθητικές αξίες.
- *Του μαθήματος της Θεατρικής αγωγής.* Άξονες γνωστικού αντικειμένου: Εξέλιξη της κατεύθυνσης της κινησιολογικής ανάπτυξης του πρώτου ηλικιακού επιπέδου, με έμφαση στην πρωτοβουλία αφενός και στη συλλογικότητα αφετέρου. Μεγαλύτερη ανάπτυξη της σχέσης με τη δράση και τη συμπεριφορά, που μπορεί να οδηγήσει σε δραματοποίηση.

Σκοπός του σεναρίου: Σκοπός του σεναρίου είναι η ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της επικοινωνιακής δεξιότητας, καθώς και της ικανότητας κατανόησης κειμένου μέσω της αξιοποίησης μουσικοπαιδαγωγικών πρακτικών.

Μαθησιακοί γνωστικοί στόχοι

Ως προς τη Μουσική

- Να επενδύουν μια ιστορία με ήχους και να την μετατρέπουν σε ηχοϊστορία
- Να βελτιώσουν τη φωνή τους μέσω της ερμηνείας ενός τραγουδιού
- Να χρησιμοποιούν με άνεση τα κρουστά μουσικά όργανα
- Να συνοδεύουν ένα τραγούδι με ηχηρές κινήσεις από το σώμα

Ως προς τη Γλώσσα

- Να αναπτύξουν τον προφορικό τους λόγο
- Να αναπτύξουν τις δεξιότητες κατανόησης κειμένου ή στίχων
- Να μάθουν τα χαρακτηριστικά των μηνών και των εποχών του χρόνου και να τα χρησιμοποιούν για να συνθέτουν κείμενο με προφορικό τρόπο
- Να αποδίδουν προφορικά το νόημα ενός κειμένου

Ως προς τα Εικαστικά

- Να ερμηνεύουν ένα εικαστικό έργο
- Να δημιουργούν εικαστικό έργο με συγκεκριμένη θεματική

Ως προς το Θέατρο

- Να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους μέσω της δραματικής έκφρασηςκαι της συμμετοχής τους σε δραστηριότητα δραματοποίησης

Άλλοι στόχοι

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με δραστηριότητες που συνδυάζουν τη μουσική με άλλες τέχνες
- Να βιώσουν τη χαρά της δημιουργίας
- Να κοινωνικοποιηθούν μέσω της εργασίας σε ομάδες
- Να νιώσουν μέλος ενός μουσικού συνόλου

Οργάνωση διδασκαλίας, ρόλος εκπαιδευτικού, υλικοτεχνική υποδομή, διδακτικά μέσα και υλικό

Μεθοδολογία -οργάνωση της διδασκαλίας: Το σενάριο προάγει και ενισχύει την κατευθυνόμενη ανακάλυψη, την ενεργό συμμετοχή στη μάθηση, τη συνεργατικότητα

και τη μαθητοκεντρική διδασκαλία. Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους και εργάζονται ομαδοσυνεργατικά.

Ρόλος εκπαιδευτικού: Ο/Η εκπαιδευτικός κατευθύνει τους μαθητές/τριες ως προς τις διάφορες δραστηριότητες και ο ρόλος του/τηςείναι υποστηρικτικός.

Υλικοτεχνική υποδομή: Διαδραστικός πίνακας, κρουστά ρυθμικά και μελωδικά όργανα, άνετος χώρος, σύνδεση στο διαδίκτυο.

Διδακτικά μέσα και υλικό: Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται στις διάφορες δραστηριότητες είναι:

Από τα βιβλία του δημοτικού σχολείου:

- •υλικό από τα σχολικά εγχειρίδια της Γ και Β΄ δημοτικού[40].
- Το λαϊκό παραμύθι σχετικό με τους μήνες «Η κυρά-Καλή και οι δώδεκα μήνες» που υπάρχει στην ενότητα 5 του βιβλίου της Β΄ δημοτικού[41]

Πρωτότυπο υλικό:

- Τραγούδι «Οι μήνες χορεύουν τανγκό». Στίχοι: Αθηνά Μουμούρη. Μουσική-Ακορντεόν: Ειρήνη Νικολάου, Εικονογράφηση: Δανάη Παπαγεωργίουhttps://youtu.be/KKNLwL-5SUU
- •Τραγούδι «Τα χρώματα περπατούν σε ρυθμό march».Στίχοι: Παναγιώτα Κωστάκη Μουσική: Ειρήνη Νικολάουhttps://youtu.be/shdQFX2-H9Y.

2.2.Ανάπτυξη σεναρίου

Περιγραφή διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων – φύλλα εργασίας

1ηΔραστηριότητα: Γλώσσα -Εικαστικά

Δραστηριότητα αφόρμησης: Ο/Ηεκπαιδευτικός δείχνει στους/στις μαθητές/τριες την πιο κάτω εικόνα η οποία προέρχεται από το e-book των μαθηματικών (Τετράδιο εργασιών, Β΄ τεύχος σελ. 29) της Γ΄ δημοτικού[42]

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στον διαδραστικό πίνακα πέντε πίνακες ζωγραφικής[43](Εικόνα 2), όπου οι χρωματισμοί τους (όχι απαραίτητα η θεματολογία) παραπέμπουν στις τέσσερις εποχές του χρόνου.

---

[40]http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/544/10-0061-02_Mathimatika_G-Dimotikou_Tetradio-Ergasion-T2/
http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1995/Glossa_B-Dimotikou_html-empl/indexf_00.html

[41]http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1995/Glossa_B-Dimotikou_html-empl/indexf_00.html

[42]http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/544/10-0061-02_Mathimatika_G-Dimotikou_Tetradio-Ergasion-T2/

[43]https://artsandculture.google.com/asset/le-monde-high-res/DQFWcz83uhCdvQ?hl=el
https://artsandculture.google.com/asset/melancholy-woman-pablo-picasso/owEyqFVIA4SdSQ?hl=el
https://artsandculture.google.com/asset/snap-the-whip-winslow-homer/8gFMQMhl3fzS7Q?hl=el
https://artsandculture.google.com/asset/coconuts-frida-kahlo/hwHsQ1QWtJRQbQ?hl=el
https://artsandculture.google.com/asset/vue-de-collioure-view-of-collioure-andr%C3%A9-derain/LgGKkWFBdcl-LQ?hl=el

Εικόνα 1: Οι μήνες και οι εποχές του χρόνου. Βιβλίο των μαθηματικών Γ΄ δημοτικού

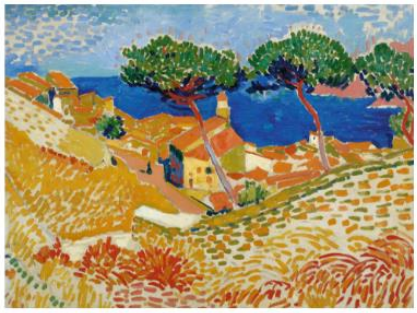
Στόχος είναι η διαπίστωση της εξοικείωσης που έχουν οι μαθητές με το θέμα και η ανάπτυξη του προφορικού τους λόγου και της φαντασίας.

Εικόνα 2: Πέντε πίνακες ζωγραφικής για αντιστοίχιση με τις εποχές του χρόνου

Me Monde, High Res

Melancholy woman, Pablo Picasso, 1902

Coconuts



Vue de Collioure (View of Collioure)
André Derain, 1905

Snap the Whip
Winslow Homer, 1872

2η Δραστηριότητα : Γλώσσα-Μουσική

1η διδακτική ώρα: Διαβάζω τους στίχους του τραγουδιού και αποδίδω το νόημά τους με προφορικό τρόπο

Οι μαθητές/τριες διαβάζουν τους παρακάτω στίχους από το τραγούδι «Οι μήνες χορεύουν τανγκό», το οποίο προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα ή στον προτζέκτορα. Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να αποδώσουν προφορικά το νόημα της κάθε στροφής που μιλά για τον κάθε μήνα χωριστά.

Στόχος είναι η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, η κατανόηση του γραπτού λόγου (στίχων), και η προφορική απόδοση του νοήματος τους, καθώς και η εμπέδωση των χαρακτηριστικών του κάθε μήνα, σε σχέση με την εποχή που ο καθένας ανήκει.

Εικόνα 3: «Οι μήνες χορεύουν τανγκό». Στίχοι: Αθηνά Μουμούρη, Μουσική: Ειρήνη Νικολάου

Ο **Ιανουάριος** ο τρομερός
είμαι του χειμώνα ο μεσαίος του ο γιος
Έχω κρύο και βροχές και ξεκινώ πρώτος, τον χρόνο με γιορτές

Σειρά μου είναι να σας συστηθώ
ο **Φλεβάρης** ο μικρός είμαι εγώ.
Τον χειμώνα σταματώ
μα έχω, κρύο τσουχτερό.

Τη σημαία θα ανεμίζω εγώ ψηλά
αφού την εθνική γιορτή έχω εγώ παιδιά.
Με λένε **Μάρτιο** και σέρνω το χορό
τα λουλούδια και την, άνοιξη κρατώ.

Απρίλιο με λένε ή Αύγουστο παιδιά ;
Πλάκα κάνω, λέω ψέματα πολλά
αφού για πρώτη μέρα έχω την Πρωταπριλιά, πλάκα κάνω λέω, ψέματα πολλά

Με τον **Μάιο** λοιπόν,
η άνοιξη τελειώνει δυστυχώς
Μα καθόλου μη σας ενοχλεί αυτό
Γιατί το καλοκαίρι, έρχεται προσεχώς
Ιούνιος και **Ιούλιος** αδέρφια αγαπημένα
Τα ονόματα μπερδεύουνε δεν είναι σαν εμένα
Γιατί εγώ ο **Αύγουστος** είμαι ο φοβερός στο καλοκαίρι, ο τρίτος του ο γιος.

Φρούτα έχω τρομερά
τα σταφύλια μου είναι τα πιο γλυκά
Φθινόπωρο αρχίζει ανοίγουν τα σχολειά
Μαζί με τον **Σεπτέμβρη,** θα πάμε με χαρά

Και να και ο **Οκτώβρης** ο μήνας των γεωργών, γιατί πολλές βροχές υπάρχουνε σ' αυτόν
Ακολουθεί ο **Νοέμβρης** πιο κάτω στη σειρά, ο τελευταίος μήνας πριν αρχίσουν, τα κρύα τα πολλά

Κι αν είναι ο τελευταίος ο μήνας ο **Δεκέμβρης**, χαρά και αγαλλίαση μέσα του θα έβρεις, Λαμπιόνια και τραγούδια γιορτάζουν με χαρά
Χριστούγεννα σημάναν, για άλλη μια φορά.

2η διδακτική ώρα: Μαθαίνω να τραγουδώ ένα τραγούδι για τους μήνες

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριεςμαθαίνουν να τραγουδούν το μελοποιημένο τραγούδι ακούγοντας το τραγούδι από το u-tube (https://youtu.be/KKNLwL-5SUU). Ο εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα το παρακάτω φύλλο εργασίας(Εικόνα 4).Το ίδιο φύλλο το δίνει και εκτυπωμένο στους/στις μαθητές/τριες του, ώστε να το συμπληρώσουν. Ο/Η εκπαιδευτικός προτείνει στους/στις μαθητές/τριες αν δυσκολεύονται στις απαντήσεις να ανακαλέσουντους στίχους μέσω του τραγουδιού που έχουν μάθει. Είναι το γνωστό φαινόμενο 'song-stuck-in-my-head' (SSIMH) phenomena (Dwayne, 2013, 118), που εκφράζει ακριβώς αυτό το πλεονέκτημα της εύκολης απομνημόνευσης των στίχων που μπορεί να επιτευχθεί

μέσω των τραγουδιών, λόγω της ύπαρξης της μουσικής (βλ. και Νικολάου κ.ά., 2021, 743).

Στόχος είναι η αξιολόγηση της συμβολής του τραγουδιού στην απομνημόνευση πληροφοριών και η αξιολόγηση της εμπέδωσης της θεματικής που αφορά τους μήνες.

Εικόνα 4: Φύλλο εργασίας 1

Ποιος είναι ο μήνας που λέει ψέματα;…….
Ποιος είναι ο μήνας που έχει πολλές βροχές και βοηθάει τους γεωργούς στις καλλιέργειες τους;……
Ποιοι είναι οι αγαπημένοι μήνες των μαθητών γιατί έχουν διακοπές και σε ποια εποχή ανήκουν;……..
Ποιος είναι ο πιο μικρός μήνας του έτους;…….
Σε ποια εποχή ανήκει ο μήνας Νοέμβριος; ……
Το τραγούδι τρίγωνα κάλαντα ποιον μήνα το τραγουδάμε και γιατί;……
Ποιος είναι ο τελευταίος μήνας της άνοιξης που έχει πολλά λουλούδια;……
Ποιον μήνα αρχίζουν τα σχολεία; Σε ποια εποχή ανήκει ο μήνας αυτός;…….
Ποιος είναι ο μεσαίος μήνας του χειμώνα; Ποιοι άλλοι μήνες ανήκουν στον χειμώνα;…….
Ποιος μήνας μας κάνει εθνικά υπερήφανους και σε ποια εποχή ανήκει;…….

3η δραστηριότητα: Γλώσσα-Μουσική-θεατρική αγωγή

1η διδακτική ώρα: Δραματοποίηση του τραγουδιού «Οι μήνες χορεύουν τανγκό»

Περιγραφή της δραματοποίησης του τραγουδιού: Οι «μήνες χορεύουν τανγκό»

Ι. Κατανόηση στίχων-εντοπισμός χαρακτήρων

Οι χαρακτήρες που συμμετέχουν είναι οι δώδεκα μήνες. Κάθε ένας από τους μαθητές αναλαμβάνει να παριστάνει έναν μήνα. Οι ρόλοι μοιράζονται ύστερα από συζήτηση στην τάξη.

ΙΙ. Προσδιορισμός των χώρων δράσης

Οι μαθητές στέκονται σε κύκλο όσο διαρκεί η εισαγωγή του τραγουδιού. Στην κάθε στροφή που μιλά για τον κάθε μήνα εμφανίζεται το κάθε παιδί-μήνας και αναπαριστά με κινήσεις τον χαρακτήρα που περιγράφεται στους στίχους. Όσο δραματοποιεί ο κάθε μήνας οι υπόλοιποι τραγουδούν ακίνητοι στη θέση τους. Αν η τάξη έχει παραπάνω από 12 μαθητές, ο κάθε μήνας μπορεί να δραματοποιείται από παραπάνω από έναν μαθητές.

Στόχος είναι η κατανόηση του νοήματος μέσω της απόδοσης των στίχων με κίνηση, η κοινωνικοποίηση μέσω της εργασίας σε ομάδες, η ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

Μόλις τελειώσει το τραγούδι οι μαθητές παίρνουν πόζα (μια ακίνητη θέση)

III. Προσθήκη στοιχείων στη δραματοποίηση:

Μπορούμε να προσθέσουμε και άλλους χαρακτήρες που να συμμετέχουν και να ταιριάζουν στην ιστορία, όπως μαθητές/τριες που παριστάνουν τα δέντρα που κινούνται από τον άνεμο (μήνες του χειμώνα), ή τα ανθισμένα λουλούδια (μήνες της άνοιξης) κλπ.

4η δραστηριότητα: Μουσική-Γλώσσα

1η διδακτική ώρα: Μετατροπή ιστορίας σε ηχοϊστορία

Ο εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα το σύντομο λαϊκό παραμύθι για τους μήνες «Η κυρά-Καλή και οι δώδεκα μήνες» που υπάρχει στην ενότητα 5 του e-booktης Β' δημοτικού[44]και ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να επενδύσουν την ιστορία με ήχους, μετατρέποντάς την σε ηχοϊστορία (Εικόνα 5).

Στόχος είναι οι μαθητές μέσα από την ηχοϊστορία να γνωρίσουν καλύτερα τους μήνες, να αποδώσουν το νόημα της ιστορίας αναπτύσσοντας τον προφορικό τους λόγο, να αποδώσουν νοηματικά τις λέξεις με ηχηρές κινήσεις από το σώμα καιμε τη χρήση αυτοσχέδιων οργάνων (π.χ ένα χάρτινο κουτί) ή άλλων ηχογόνων αντικειμένων σε περίπτωση που δεν υπάρχουν κρουστά μουσικά όργανα.

Επιπλέον στόχος αποτελεί το να γνωρίσουν οι μαθητές ότι το σώμα τους μπορούν να το χρησιμοποιήσουν με δημιουργικό τρόπο ως μουσικό όργανο, να αποδώσουν νοηματικά τις λέξεις με ήχους και να γνωρίσουν μουσικές έννοιες, όπως crescendo, diminuendo, staccato, αλλαγές στην ένταση κ.λπ., αλλά και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους.

Στην Εικόνα 5 προτείνεται η επένδυση της ιστορίας με ηχηρές κινήσεις από το σώμα όπως προέκυψε από την επεξεργασία στην τάξη. Μετά την ηχοϊστορία οι μαθητές τραγουδούν το τραγούδι «Οι μήνες χορεύουν τανγκό» το οποίο συνδέεται νοηματικά με την ιστορία.

5η δραστηριότητα: Μουσική-Γλώσσα-Εικαστικά

1η διδακτική ώρα: Αντιστοίχιση εικόνων

Ο/Η εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα τις παρακάτω πρωτότυπες εικόνες που έχουν δημιουργηθεί με βάση τα χαρακτηριστικά των μηνών που περιγράφει το τραγούδι «Οι μήνες χορεύουν τανγκό» (Εικόνα 6). Δίνει στους/στις μαθητές/τριες και εκτυπωμένο το υλικό και τους ζητά να γράψουν κάτω από κάθε ζωγραφιά το όνομα του μηνά που θεωρούν ότι απεικονίζεται στην κάθε εικόνα.

Στόχος είναι η αξιολόγηση της εμπέδωσης των χαρακτηριστικών των μηνών και η άντληση πληροφοριών από τις εικόνες που βλέπουν οι μαθητές.

Εικόνα 5: Ηχοϊστορία με αφορμή το λαϊκό παραμύθι «Η κυρά-Καλή και οι δώδεκα μήνες»

[44]http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1995/Glossa_B-Dimotikou_html-empl/indexf_00.html)

Ηχοϊστορία «Η κυρά-Καλή και οι δώδεκα μήνες»

Μια φορά κι έναν καιρό ζούσαν σ' ένα χωριό δυο κυριούλες. Τη μια την έλεγαν Καλή (*χτύπημα πόδια, χέρια*), γιατί ήταν ευγενική και καλόψυχη και είχε για όλους καλά λόγια. Την άλλη την έλεγαν Κακή (*3 χτυπήματα σε κουτί*), γιατί δεν έλεγε ποτέ τον καλό τον λόγο. Μια μέρα η Καλή πήγε στο βουνό να μαζέψει ξύλα. Παρουσιάζονται τότε μπροστά της δώδεκα παλικάρια. Ήταν οι δώδεκα μήνες του χρόνου (*crescendo με δάχτυλα στο θρανίο*).

- Γεια σου, γιαγιά, της λένε.

- Γεια σας και σε σας, απαντά η κυρά-Καλή.

- Δε μας λες, γιαγιά, τι γνώμη έχεις για τους δώδεκα μήνες του χρόνου; Ποιόν αγαπάς περισσότερο;

- Τι πράγματα είναι αυτά που με ρωτάτε, παιδιά μου; Όλοι έχουν τη χάρη τους! Ο Γενάρης με τα χιόνια (*συριγμός με το στόμα σαν αέρας)*, ο Φλεβάρης με το καρναβάλι *(παλαμάκια στη σειρά*), ο Μάρτης που ξαναγεννιέται η φύση (*diminuendo με δάχτυλα στο θρανίο*), ο Απρίλης με το Πάσχα (*3 χτυπήματα στο κουτί*), ο Μάης με τις παπαρούνες (*χτύπημα πόδια, χέρια*), ο Ιούνης κι ο Ιούλης με τα μπάνια στη θάλασσα (*crescendo με δάχτυλα στο θρανίο*), ο Αύγουστος με το θέρο (*Αύ-γου-στος συλλαβιστή εκφώνηση με diminuendo*), ο Σεπτέμβρης με τον τρύγο (*χτύπημα πόδια, χέρια*), ο Οκτώβρης με τα κάστανα και τα όμορφα χρυσάνθεμα (*χτύπημα στήθος, γόνατα και πόδια)*, ο Νοέμβρης με τις ευεργετικές βροχές του (*δάχτυλα στο θρανίο σαν βροχή*) κι ο Δεκέμβρης με τα Χριστούγεννα (Από το τραγούδι «*Τρίγωνα κάλαντα» τραγουδιστά οι δύο πρώτες στροφές*). Τους αγαπώ όλους ίσα.

Οι μήνες ευχαριστήθηκαν πολύ από τα λόγια της και της έδωσαν ένα τσουβαλάκι. Όταν πήγε η γριούλα στο σπίτι της, το άνοιξε και ήταν γεμάτο φλουριά.

Από τη χαρά της άρχισε να τραγουδά το τραγούδι «Οι μήνες χορεύουν τανγκό», ελπίζοντας ότι οι μήνες θα την ακούσουν, όσο μακριά και αν είναι.

Εικόνα 6: Φύλλο εργασίας 2

Γράψτε στα ταμπελάκια τα ονόματα των μηνών σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά που απεικονίζονται στις εικόνες

Ο/Η εκπαιδευτικός συζητά μαζί με τους/τις μαθητές τις απαντήσεις τους και τους ζητά να τις δικαιολογήσουν προφορικά, συσχετίζοντας τα χαρακτηριστικά του κάθε

μήνα με τις πληροφορίες που έχουν λάβει οι μαθητές/τριες μέχρι τώρα από το τραγούδι, την ηχοϊστορία και τη συζήτηση στην τάξη. Ο/Η εκπαιδευτικός στη συνέχεια απομακρύνει τα καρτελάκια και εμφανίζονται τα ονόματα των μηνών (Εικόνα 7). Οι μαθητές/τριες με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ελέγχουν τη ορθότητα των απαντήσεων τους.

Εικόνα 7: Απαντήσεις στο φύλλο εργασίας 2

2η διδακτική ώρα: Αποδίδω εικαστικά τους μήνες

Ο/Ηεκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να ζωγραφίσουν οι ίδιοι τον μήνα ή τους μήνες που επιθυμούν, ακούγοντας παράλληλα και το τραγούδι για τους μήνες, και στη συνέχεια να παρουσιάσουν το έργο τους στην τάξη προφορικά.

Στόχος είναι η ενεργοποίηση της φαντασίας των μαθητών, η εμπέδωση των πληροφοριών σχετικά με τους μήνες και η ανάπτυξη του προφορικού λόγου μέσα από την περιγραφή του έργου τους.

6η δραστηριότητα: Μουσική-Γλώσσα

1η διδακτική ώρα:

Ο εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα τους στίχους του τραγουδιού «Τα χρώματα περπατούν σε ρυθμό march» (Εικόνα 8). Οι μαθητές μαθαίνουν το τραγούδι από το u-tube https://youtu.be/shdQFX2-H9Y. Αφού συζητήσει με τους μαθητές/τριες το νόημά τους, τούς ζητά με βάση τα χρώματα και τις εικόνες που δημιουργούν οι στίχοι να αντιστοιχίσουν σε κάθε στροφή του τραγουδιού μια εποχή του χρόνου και να δικαιολογήσουν προφορικά την απάντησή τους. Ύστερα από συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης αποφασίζουν όλοι μαζί την εποχή που θα αντιστοιχήσουν σε κάθε στροφή.

Εικόνα 8: *Τα χρώματα περπατούν σε ρυθμό march*. Στίχοι: Παναγιώτα Κωστάκη Μουσική: Ειρήνη Νικολάου

1η στροφή

Τα χρώματα, τα χρώματα δίνουν χαρά

Ας ξεκινήσουμε παιδιά

Το μπλε, το πράσινο και το πορτοκαλί

Είναι τα χρώματα της γης

2η στροφή

Το καλοκαί το καλοκαίρι έρχεται θερμό

Βάλτε όλοι το καπέλο κι αντηλιακό

Από τον κίτρινο τον ήλιο τον ζεστό

Προστατευθείτε σας παρακαλώ

REFRAIN

Πράσινο, πράσινο, κόκκινο, κόκκινο, γαλανό

Ελάτε όλοι στο χορό

Κίτρινο, κίτρινο, βιολετί, βιολετί, ροζ και γκρι

Έλα δοκίμασε και συ

3η στροφή

Κόκκινη είναι η τριανταφυλλιά

Κόκκινη είναι κι η μηλιά

Ένα μήλο αν τρως καθημερινά

Τον γιατρό τον διώχνεις μακριά

4η στροφή

Λευκό είναι το χρώμα του χαρτιού

Μοβ και το χρώμα του σταφυλιού

Γκρι το μικρό ελεφαντάκι

Ροζ το χαρούμενο το γουρουνάκι

REFRAIN

Πράσινο, πράσινο,

κόκκινο, κόκκινο, γαλανό

Ελάτε όλοι στο χορό

Κίτρινο, κίτρινο, βιολετί, βιολετί, ροζ και γκρι

Έλα δοκίμασε και συ

2η διδακτική ώρα: Συνοδεία με ηχηρές κινήσεις από το σώμα

Στη συνέχεια οι μαθητές χωρισμένοι σε 4 ομάδες, μία για κάθε εποχή, αποφασίζουν με ποιες ηχηρές κινήσεις από το σώμα θα συνοδέψουν την κάθε στροφή του τραγουδιού (Εικόνα 9). Κάθε ομάδα πραγματοποιεί τη συνοδεία της στην αντίστοιχη στροφή. Το τραγούδι μπορεί να μετονομαστεί σε «Οι εποχές περπατούν σε ρυθμό march».

7η Δραστηριότητα:

1η διδακτική ώρα

Δίνεται στους μαθητές το παρακάτω φύλλο εργασίας (Εικόνα 10) για να το απαντήσουν προφορικά. Ο/Η εκπαιδευτικός αξιολογεί τόσο τις γνώσεις των μαθητών/τριων σχετικά με τους μήνες και τις εποχές όσο και την ανάπτυξη του προφορικού τους λόγου.

Εικόνα 9: Απόδοση της κάθε στροφής του τραγουδιού με ηχηρές κινήσεις από το σώμα

Στίχοι	Εποχή-Μήνες	Ηχηρές κινήσεις από το σώμα
1η Στροφή Τα χρώματα, τα χρώματα δίνουν χαρά Ας ξεκινήσουμε παιδιά Το μπλε, το πράσινο και το πορτοκαλί Είναι τα χρώματα της γης	φθινόπωρο	Παλαμάκια, στράκες
2η στροφή Το καλοκαί το καλοκαίρι έρχεται θερμό Βάλτε όλοι το καπέλο κι αντηλιακό Από τον κίτρινο τον ήλιο τον ζεστό Προστατευθείτε σας παρακαλώ	καλοκαίρι	Παλαμάκια, μηροί, πόδια
REFRAIN Πράσινο, πράσινο, κόκκινο, κόκκινο, γαλανό Ελάτε όλοι στο χορό Κίτρινο, κίτρινο, βιολετί, βιολετί, ροζ και γκρι Έλα δοκίμασε και συ	άνοιξη	Παλαμάκια, στράκες, μηροί, πόδια
3η στροφή Κόκκινη είναι η τριανταφυλλιά Κόκκινη είναι κι η μηλιά Ένα μήλο αν τρως καθημερινά Τον γιατρό τον διώχνεις μακριά	χειμώνας	Χτύπημα στον δεξί ώμο από το αριστερό χέρι Χτύπημα στον αριστερό ώμο από το δεξί χέρι Χτύπημα στον αριστερό μηρό από το αριστερό χέρι Χτύπημα στον δεξί μηρό από το δεξί χέρι
4η στροφή Λευκό είναι το χρώμα του χαρτιού Μοβ και το χρώμα του σταφυλιού Γκρι το μικρό ελεφαντάκι Ροζ το χαρούμενο το γουρουνάκι	Όλες οι εποχές	Οι ομάδες από τη θέση τους συνοδεύουν με τις κινήσεις που έχει επιλέξει η καθεμιά
REFRAIN Πράσινο, πράσινο, κόκκινο, κόκκινο, γαλανό Ελάτε όλοι στο χορό Κίτρινο, κίτρινο, βιολετί, βιολετί, ροζ και γκρι Έλα δοκίμασε και συ	άνοιξη	Παλαμάκια, στράκες, μηροί, πόδια

2.3 Αξιολόγηση σεναρίου

Η διαγνωστική (αρχική) αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσω της πρώτης δραστηριότητας, όπου στόχος είναι η διαπίστωση της εξοικείωσης που έχουν οι μαθητές με το θέμα και η ανάπτυξη του προφορικού τους λόγου.Στις επόμενες δραστηριότητες πραγματοποιείται διαμορφωτική αξιολόγηση κατά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον στην 2ηκαι 5ηδραστηριότητα δίνεται στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας, το οποίο μπορεί να απαντηθεί προφορικά ή γραπτά. Κατά την αξιολόγηση ο/η εκπαιδευτικός λαμβάνει ανατροφοδότηση σχετικά με την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί και αναπροσαρμόζει ανάλογα τη διδασκαλία του. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές ως προς την ατομική συμμετοχή και επίδοση του καθενός, στις δημιουργικές δραστηριότητες της ομάδας

του. Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσω του φύλλου εργασίας που δίδεται στην 7η δραστηριότητα μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.

Εικόνα 10: Φύλλο εργασία 3

Ποια είναι η εποχή του χρόνου που έχει τις περισσότερες βροχές;
Ποιοι είναι οι μήνες του καλοκαιριού;
Δημιουργείστε μία πρόταση που να περιέχει τον μήνα Ιανουάριο.
Δημιουργείστε μία πρόταση που να περιέχει τον μήνα Σεπτέμβριο.
Ποια εποχή και ποιον μήνα άρχισε η Επανάσταση του 1821;
Ποια είναι τα χρώματα της γης και τι συμβολίζουν;
Ποιος είναι ο μήνας των γεωργών και τι τον χαρακτηρίζει;
Αν σου έλεγαν να περιγράψεις ή να αναπαραστήσεις το diminuendo και το crescendo με λέξεις ή με ήχο με το σώμα σου, πώς θα το περιέγραφες;
Αν σου ζητούσαν να χρωματίσεις τους μήνες Δεκέμβρη, Μάιο και Αύγουστο, τι χρώματα θα χρησιμοποιούσες και γιατί;
Είσαι ο δημιουργός μία πέμπτης εποχής, τι όνομα θα της έδινες, τι καιρικά φαινόμενα θα της έβαζες και πώς θα την ξεχώριζες από τις υπόλοιπες τέσσερις;

Εφαρμογή του σεναρίου: Συμμετέχοντες: Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές της Γ΄ δημοτικού 12 συνολικά (5 αγόρια και 7 κορίτσια), χωρίς προηγούμενη μουσική εμπειρία, ηλικίας 9-10 ετών, ελληνικής καταγωγής. Στους 12 μαθητές ο ένας ανήκει στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος (αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας – Asperger).

Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων: Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την εξαγωγή συμπερασμάτων βασίστηκαν στην παρατήρηση, την ηχογράφηση, την τήρηση ημερολογίου και σε φύλλα εργασίας.

3. Συμπεράσματα από την εφαρμογή του σεναρίου

Τα συμπεράσματα από την εφαρμογή του σεναρίου κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τις κλείδες παρατήρησης και δύναται να συνοψιστούν στα παρακάτω:

- *Ως προς την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας*

Οι μαθητές/τριες φάνηκε να ενθουσιάζονται από τις δραστηριότητες στο σύνολό τους, καθώς η διδασκαλία διέφερε από τη συνηθισμένη ροή του γλωσσικού μαθήματος. Οι παιδαγωγικές διαδρομές ήταν σχεδιασμένες με τέτοιον τρόπο, ώστε να διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι περιγραφικές σημειώσεις πεδίου και οι ανταποκρίσεις των μαθητών επιβεβαιώνουν αυτό το ενδιαφέρον, το οποίο θωρείται ότι διαμορφώθηκε λόγω του δημιουργικού προσανατολισμού των δραστηριοτήτων. Το στάδιο των παρουσιάσεων διαμόρφωσε τις κατάλληλες συνθήκες για να εκδηλωθεί η μουσική και κινητική δημιουργικότητα των μαθητών, κατά το οποίο ο δάσκαλος μπορούσε να διακρίνει το διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης της δημιουργικής τους σκέψης. Η χρήση των τραγουδιών φάνηκε να ενισχύει τόσο την ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης, μέσω της συγκέντρωσης των μαθητών στους ήχους που προσλάμβαναν (βλ. και Θεοδωρακόπουλος κ.ά, 2020) όσο και την

ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της συμμετοχής τους σε διαφορετικούς τρόπους απόδοσης των τραγουδιών, όπως ήταν η δραματοποίηση, η χρήση ηχηρών κινήσεων από το σώμα ή η απόδοση μιας ιστορίας με ήχους στην περίπτωση της ηχοϊστορίας.

Κατά τη διαδικασία των παρουσιάσεων οι μαθητές όχι μόνο παρακολουθούσαν τους αυτοσχεδιασμούς των συμμαθητών τους, αλλά και υιοθετούσαν ιδέες που τις τροποποιούσαν έτσι ώστε, όταν ερχόταν η σειρά τους, τις παρουσίαζαν παραλλαγμένες. Αυτή η διαδικασία της μίμησης και παραλλαγής ενεργοποιούσε τη μουσικοκινητική δημιουργικότητα, που κάθε παιδί κρύβει μέσα του και τους ωθούσε σε προσωπική ανάπτυξη. Κατά τη διάρκεια της παραγωγικής διαδικασίας η συμπεριφορά και η δράση των μαθητών εξελίχθηκε τόσο στην φαντασία και την πρωτοτυπία ιδεών όσο και στην συναισθηματική τους εξοικείωση με την αποκλίνουσα σκέψη, την υπέρβαση της αρχικής τους αμηχανίας και την προοδευτική επίδειξη άνεσης και αυτοπεποίθησης.

- *Ως προς την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων*

Οι επικοινωνιακές – κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν δεξιότητες ζωής, που το παρόν, εφαρμοσμένο σενάριο προσπάθησε να αξιοποιήσει και να αναπτύξει κατά τη διάρκεια επίτευξης των παιδαγωγικών στόχων. Οι δραστηριότητες ήταν προσανατολισμένες να ενισχύσουν τόσο τη λεκτική όσο και τη μη λεκτική επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και την ενεργητική ακρόαση, θεμελιώδεις άξονες της επικοινωνίας. Τα παιδιά κατάφεραν να αναπτύξουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις ή να τις διατηρήσουν εργαζόμενα σε ομάδες, αλλά και να αλληλοεπιδράσουν με το σύνολο της σχολικής τάξης πέρα από τις προσωπικές τους φιλίες και προτιμήσεις. Επίσης, ένιωσαν υπεύθυνα και ακολούθησαν κανόνες, έτσι ώστε να παρουσιάσουν τις προσωπικές τους ιδέες και επιτεύγματα. Οι διαδικασίες αυτές είχαν ως αποτέλεσμα οι μαθητές να διαχειριστούν την κριτική του έργου τους αλλά και να βελτιωθεί η θετική εικόνα για τον εαυτό τους (αυτοεκτίμηση). Μέσα σε ένα δημιουργικό κλίμα ανέλαβαν ρόλους και έλαβαν αποφάσεις ως μέλη μιας ομάδας για τους τρόπους που πρέπει να οργανώσουν και να πραγματοποιήσουν τις εκάστοτε δραστηριότητες.

- *Ως προς τον προφορικό λόγο και την κατανόηση του γραπτού λόγου*

Από την πρώτη κιόλας δραστηριότητα οι μαθητές άρχισαν να εκφράζουν τις ιδέες τους και τις υποθέσεις τους και να επιχειρηματολογούν. Η δεύτερη και η έκτη δραστηριότητα (νόημα στίχων τραγουδιού) έδωσαν τη δυνατότητα στους μαθητές να λειτουργήσουν ως ομάδες, να συνδιαλλαγούν μεταξύ τους, να συμφωνήσουν και να προτείνουν ερμηνείες. Η κατανόηση του κειμένου επήλθε μέσω της αλληλεπίδρασης, της αυξημένης συμμετοχής και της σύνθεσης των απόψεων. Η ανάπτυξη του λεξιλογίου δεν φάνηκε να ενισχύεται τόσο από την ανάγνωση των στίχων των τραγουδιών και της ηχοϊστορίας, αλλά περισσότερο από την ερμηνεία τους και την ανάγκη των παιδιών να εκφράσουν τη διαδικασία που βίωναν.

Η εκμάθηση του τραγουδιού στη συνέχεια έδειξε να είναι αρκετά διασκεδαστική. Ο ρυθμός ταγκό με την επαναλαμβανόμενη μελωδία βοήθησε τα παιδιά να το μάθουν γρηγορότερα και αποτέλεσε κίνητρο ανάγνωσης.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση μέσω του ερωτηματολογίου που δόθηκε στη συνέχεια, έδειξε ότι οι μαθητές κατανόησαν τα χαρακτηριστικά των μηνών και των εποχών, καθώς και των ανθρώπινων δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την εκάστοτε εποχή.

- *Ως προς την ερμηνεία έργων τέχνης και την εικαστική απόδοση με βάση συγκεκριμένη θεματική:*

Οι πίνακες ζωγραφικής αποτέλεσαν την αφόρμηση (1η δραστηριότητα) για να συνδυάσουν και να νοηματοδοτήσουν πρότερες γνώσεις τους για τις εποχές και τους μήνες και να τις εκφράσουν κάνοντας χρήση του προφορικού λόγου. Επίσης, αντιλήφθηκαν ότι τα έργα τέχνης μπορούν να ερμηνευτούν όχι μόνο ως προς το τι απεικονίζουν αλλά και μεταφορικά, ανάλογα με τα συναισθήματα και την αίσθηση που μας δημιουργούν. Τέλος, μέσω της εικαστικής απόδοσης των μηνών από τους ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες φάνηκε ότι εμπέδωσαν τα χαρακτηριστικά και ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους. Στη Εικόνα 11παρατίθενται ενδεικτικά κάποια έργα των μαθητών:

Εικόνα 11: Εικαστική απόδοση των μηνών από τους μαθητές

- *Ως προς τη μουσική:*

Τα παιδιά κατάφεραν να μάθουν τα δύο τραγούδια σωστά ως προς τον ρυθμική αγωγή, και την ένταση και στο μεγαλύτερο ποσοστό και ως προςτ ην τονική ακρίβεια. Η κατανόηση των στίχων φάνηκε να επηρέασε τη μουσική ερμηνεία των μαθητών. Η μετατροπή μίας ιστορίας σε ηχοϊστορία ενθάρρυνε την αντίληψη ότι το σώμα μπορεί να λειτουργήσει ως μουσικό όργανο, ενίσχυσε τη δημιουργικότητατων παιδιών και βοήθησε την κατανόηση μουσικών εννοιών. Η έκτη δραστηριότητα και συγκεκριμένα

η επένδυση του τραγουδιού «Οι εποχές περπατούν σε ρυθμό march» με ηχηρές κινήσεις του σώματος (παλαμάκια, στράκες, χτυπήματα σε μηρούς και πόδια) έδωσαν μια νέα διάσταση στη μουσική αντίληψη των μαθητών. Ανακάλυψαν τη μουσικότητα του ανθρώπινου σώματος, κατανόησαν ότι μπορούν να «αυτοσχεδιάσουν» με αφορμή ένα τραγούδι χρησιμοποιώντας ηχηρές κινήσεις από το σώματους ακόμα και αν δεν είναι 'επαγγελματίες' μουσικοί.

- *Ως προς το θέατρο και τη δραματική έκφραση:*

Η τρίτη δραστηριότητα της δραματοποίησης των στίχων του τραγουδιού, όπως επίσης και η χρήση του σώματός τους ως μουσικό όργανο ενίσχυσε την εξωστρέφεια των μαθητών. Η κοινωνικοποίηση μέσω της εργασίας σε ομάδες ενδυνάμωσε την αυτοπεποίθηση τους, ιδιαίτερα των μαθητών με χαμηλή συμμετοχικότητα στη μαθησιακή διαδικασία. Η παραπάνω διαπίστωση ενισχύεται και από τον ισχυρισμό του Henley (2015), ότι δηλαδή η εμπλοκή των ιδεών που διατυπώνουν οι μαθητές στα μαθήματα τέχνης, νοηματοδοτεί τη βιωματική εμπειρία τους και αναπτύσσει τα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή.

- *Ανταπόκριση μαθητή με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (Asperger):*

Η ανταπόκριση του μαθητή της τάξης με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ήταν ιδιαίτερα σημαντική. Ο συγκεκριμένος μαθητής παρουσιάζει δυσκολία στην ακολουθία κανόνων και στην τήρηση προγράμματος. Ωστόσο, οι μουσικές και ρυθμικές επαναλήψεις των τραγουδιών έδειξαν να ενισχύουν την συγκέντρωσή του στις δραστηριότητες και η συμμετοχή του να χαρακτηρίζεται από ενθουσιασμό και όρεξη για ομαδική συνεργασία. Η επίτευξη της τελικής παρουσίασης τόσο των τραγουδιών όσο και της ηχοϊστορίας, καθώς επίσης και ο συνδυασμός των ηχηρών κινήσεων του σώματος φάνηκαν να αποτελούν κίνητρα συμμετοχής του στις δραστηριότητες και ενίσχυσης της οργάνωσής του.

4. Συζήτηση

Η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών με έμφαση στον προφορικό λόγο, η ενίσχυση της δημιουργικότητας, της επικοινωνιακής τους ικανότητας και της κοινωνικοποίησής τους μέσω της εργασίας σε ομάδες ήταν μερικά από τα κύρια οφέλη για τους μαθητές, από την εφαρμογή του σεναρίου. Η συμμετοχή σε δραστηριότητες που συνδυάζουν τη μουσική με άλλες τέχνες, φάνηκε ότι ενθουσίασαν τους μαθητές, τους έκαναν να χαρούν, τους ώθησε να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες και ιδιαιτέρως εκείνους και εκείνες που σε άλλα μαθήματα δεν ήταν ιδιαίτερα συμμετοχικοί. Το σενάριο θα μπορούσε να αποτελέσει ερέθισμα για περαιτέρω έρευνα, όπου διερευνώνται ζητήματα σχετικά με την ενσωμάτωση των τεχνών, με έμφαση στη μουσική, για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο, καθώς και τις προτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με τις χρησιμοποιούμενες δημιουργικές δραστηριότητες.

Βιβλιογραφία

Αντωνίου, Μ. & Λιβιέρη, Α.(2014). Κατανόηση Προφορικού Λόγου. Στο Μ. Ιακώβου (Επιμ.), *Επιμορφωτικός Οδηγός: Γενικές Αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σ. 102-133). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Burgoyne, K., Lervag, A., Malone, St. & Hulme, Ch. (2019). Speech difficulties at school entry are a significant risk factor for later reading difficulties. *Early Childhood Research Quarterly.* 49, 40-48. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.06.005

Dwayne, E. (2013). Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature, English Language Teaching, 6(2), 113-127. DOI:10.5539/elt.v6n2p113

Gordon RL., Fehd HM. & McCandliss BD. (2015). Does Music Training Enhance Literacy Skills? A Meta-Analysis. *Front. Psychol*. 6 (1777), 1-16. doi:10.3389/fpsyg.2015.01777

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education, 28*(3), 269–289. https://doi.org/10.1177/0255761410370658

Henley, J. (2015). Music: Naturally Inclusive, Potentially Exclusive? *International Perspectives on Inclusive Education*, 161–186. DOI:10.1108/S1479-363620150000007015

Θεοδωρακόπουλος, Δ.(2019). *Η συμβολή των Τεχνών στην Ανάπτυξη Μουσικών και Γλωσσικών Δεξιοτήτων: Μια Πιλοτική Εφαρμογή* (Μεταπτυχιακή διπλωματική). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα.

Θεοδωρακόπουλος, Δ., Ράπτης, Θ., Νικολάου, Ε. (2020). Η καλλιέργεια μουσικών και γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της δημιουργικής σύμπραξης των τεχνών σε μαθητές του Δημοτικού. Μουσικοπαιδαγωγικά, 18, 57-74.

Israel, F.,H. (2013). Language Learning Enhanced by Music and Song. *Literacy Information and Computer Education Journal* (LICEJ), Special Issue, 2(1), 1360-1366. DOI:10.20533/licej.2040.2589.2013.0180

Jabeen, S.S. (2014). Implementation of Communicative Approach. *English Language Teaching*, 7(8), 68-74.DOI:10.5539/elt.v7n8p68

Μικρόπουλος, Α., Μπέλλου Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Εκδ. Κλειδάριθμος.

Mizener, P. Charlotte. (2008). Enhancing Language Skills Through Music. *General Music Today,* 21(2), 11-17.https://doi.org/10.1177/1048371308316414

Ngalim, V. (2019). Music and the Development of Language Skills of Pupils in Early Childhood Education in Tubah Municipality. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 29(3), 1-14. https://doi.org/10.9734/jesbs/2019/v29i33010

Νικολάου, Ε. (2021). Με αφορμή ένα τραγούδι. Δημιουργικές Μουσικές Δραστηριότητες. Εισαγωγή στη Μουσική Παιδαγωγική. Θεωρητικό και Βιωματικό μέρος. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Νικολάου, Ε. Βλαχοδήμου Ι., Ευσταθοπούλου Μ. Παπαγεωργίου Δ., Παπαδοπούλου Χ., Φώτη Α. (2021). Διδακτική αξιοποίηση των τεχνών με έμφαση στη μουσική στο μάθημα της γεωγραφίας, *Neos Paidagogos Online*, 24, 742-807.

Παντελόγλου, Ε. (2014). Κατανόηση Προφορικού Λόγου. Στο Μ. Ιακώβου (Επιμ.). *Επιμορφωτικός Οδηγός: Γενικές Αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σ. 197-215). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Pérez Niño, D. F. (2010). The role of music in young learners' oral production in English. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 12(1), 141-157.

Paquette R. K. &Rieg A. Sue(2008). Using Music to Support the Literacy Development of Young English Language Learners. *Early Childhood Educational Journal,*36, 227–232. DOI 10.1007/s10643-008-0277-9

Ράπτης, Θ. (2015). *Μουσική Παιδαγωγική, μια Συστηματική Προσέγγιση με Εφαρμογές για την Προσχολική Ηλικία*. Αθήνα: Edition Orpheus.

Shiel, G., Cregan, Á., McGough, A., & Archer, P. (2012). Oral language in early childhood and primary education (3-8 years). *Dublin: National Council for Curriculum and Assessment*.

Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2020). *Ενσωματώνοντας τις τέχνες στην εκπαίδευση*. Αθηνά: Εκδ. Πεδίο.

Απόδραση στον Πολιτισμό: Αξιοποιώντας κείμενα της ελληνικής λογοτεχνίας για την ανάπτυξη ψηφιακών παιχνιδιών απόδρασης (escape games)

Μόνικα Γαβριηλίδου
Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών& Εκδόσεων ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ (ΙΤΥΕ)
Monica.Gavrielidou@cti.gr)
Αριστείδης Βαγγελάτος
vagelat@cti.gr
Μαρία Φουντάνα
Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών& Εκδόσεων ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ (ΙΤΥΕ)
fountana@cti.gr
Σπύρος Παπαδόπουλος
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
spap@uth.gr
Ελένη Μάντζαρη
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
mantzari67@gmail.com

Περίληψη

Το έργο 'ΑΠΟΔΡΑΣΗ ΣΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ' (http://escape.cti.gr/) έχει ως στόχο την ανάπτυξη μιας καινοτόμου υποδομής για τη δημιουργία ψηφιακών εκπαιδευτικών παιγνίων απόδρασης καιτην ενίσχυση της προβολής της ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς στην Ελλάδα και το εξωτερικό, με την ταυτόχρονη αξιοποίηση κειμένων της ελληνικής λογοτεχνίας. Το έργο επιχειρεί να συγκεράσει τις νέες τάσεις στην ανάπτυξη ψηφιακών παιγνίων με τον ανεξάντλητο πολιτιστικό πλούτο της χώρας μας, με απώτερο σκοπό να διερευνήσει αν αξιοποιώντας τα σύγχρονα τεχνολογικά επιτεύγματα, ο σχεδιασμόςπαιγνιωδών δραστηριοτήτων που αξιοποιούν λογοτεχνικά κείμενα μπορεί να ενισχύσει και να καταστήσει αποτελεσματικότερη την πολιτιστική εμπειρία του επισκέπτη ενός τόπου. Στο πλαίσιο αυτό, παράγεται σειρά εύχρηστων και ευέλικτων εργαλείων με τη μορφή παιχνιδιών–δραστηριοτήτων δωματίων απόδρασης. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται η στοχοθεσία του έργου και ο βασικός σχεδιασμός, τόσο σε σχέση με την αξιοποίηση της λογοτεχνίας ως όχημα γνωριμίας με το πολιτισμικό τοπίο, όσο και σε σχέση με την αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης προς την κατεύθυνση αυτή.

Λέξεις-κλειδιά: Ψηφιακά παιχνίδια, Λογοτεχνία, Πολιτισμικό τοπίο, Επαυξημένη πραγματικότητα, Παιχνίδια απόδρασης

Abstact

The project 'ESCAPE THROUGH CULTURE' (http://escape.cti.gr/) aims to develop an innovative infrastructure for the creation of digital, educational escape games and enhance the promotion of Greek cultural heritage in Greece and abroad, with the

parallel use of texts of Greek literature. The project attempts to combine new trends in the development of digital games with the inexhaustible cultural wealth of our country. Its ultimate goal is to explore whether utilizing modern technological achievements and designing playful activities inspired by literary texts, can improve a visitor's cultural experience. In this context, a series of easy-to-use flexible digital tools is being developed in the form of games - escape room activities. This paper presents the project objectives and its basic design in regard to the use of literature as a vehicle for communication with cultural landscapes through the use of digital games.

Keywords: Digital Games, Literature, Cultural Landscape, Augmented Reality, Escape Games

0. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του έργου «Απόδραση στον Πολιτισμό» (http://escape.cti.gr/), πραγματοποιείται ανάπτυξη καινοτόμου υποδομής για τη δημιουργία ψηφιακών εκπαιδευτικών δωματίων απόδρασης (escape games) για την ενίσχυση της προβολής της ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς στην Ελλάδα και το εξωτερικό, με την ταυτόχρονη αξιοποίηση κειμένων της ελληνικής λογοτεχνίας.

Η παιχνιδοποίηση αποτελεί ανερχόμενη τάση στον τομέα της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και του τουρισμού. Στο πλαίσιο αυτό το συγκεκριμένο έργο επιχειρεί μεταξύ άλλων να διερευνήσει αν η εφαρμογή ειδικά σχεδιασμένων παιγνιωδών δραστηριοτήτων που αξιοποιούν λογοτεχνικά κείμενα, μπορεί να ενισχύσει και να καταστήσει εύκολη και αποτελεσματική την πολιτιστική εμπειρία του επισκέπτη ενός τόπου, αξιοποιώντας τα σύγχρονα τεχνολογικά επιτεύγματα.

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται η στοχοθεσία του έργου και ο βασικός σχεδιασμός, τόσο σε σχέση με την αξιοποίηση της λογοτεχνίας ως όχημα γνωριμίας με το πολιτισμικό τοπίο, όσο και σε σχέση με την αξιοποίηση της παιχνιδοποίησης προς την κατεύθυνση αυτή.

Το έργο «Απόδραση στον Πολιτισμό» είναι ενταγμένο στη Δράση Ερευνώ – Δημιουργώ – Καινοτομώ που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από εθνικούς πόρους μέσω του Ε.Π. «Ανταγωνιστικότητα, Επιχειρηματικότητα & Καινοτομία» (ΕΠΑνΕΚ). Για την υλοποίησή του συνεργάζονται το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών/ Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Επικοινωνίας και Οπτικοακουστικής Τεκμηρίωσης (ΕΠΕΟΤ), το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων 'Διόφαντος' (ΙΤΥΕ) και η εταιρεία πληροφορικής «ΑΠΟΠΛΟΥ Μον/πη ΙΚΕ».

1. Το πολιτισμικό τοπίο υπό το πρίσμα της λογοτεχνίας

Πώς αντιμετωπίζουμε το τοπίο και πώς μπορεί αυτό να συνδυαστεί με τη μελέτη της λογοτεχνίας; Ο ρόλος του τοπίου στο έργο «Απόδραση στον πολιτισμό» θεμελιώνεται στην ευρωπαϊκή σύμβαση της Φλωρεντίας (N3827/2010) όπου το **τοπίο** ορίζεται ως

«μια περιοχή, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τον άνθρωπο, ως αποτέλεσμα της δράσης και αλληλεπίδρασης των φυσικών ή/και ανθρώπινων παραγόντων». Από τον παραπάνω ορισμό προκύπτει στενή σχέση του τοπίου ως γεωγραφική περιοχή με την ύπαρξη του ανθρώπου είτε ως οντότητας που ζει και παρεμβαίνει σε αυτό, είτε ως παρατηρητή και μελετητή του. Προκύπτει λοιπόν ότι η αντίληψη του τοπίου αποτελεί ισχυρή εσωτερικευμένη πολυαισθητηριακή εμπειρία του ανθρώπου (Τερκενλή, 1996). Στο πλαίσιο αυτό, το τοπίο αποκτά πλήθος συνδέσεων με γεγονότα και ανθρώπινες δραστηριότητες που έχουν πολιτιστική ή αισθητική αξία.

Προσπαθώντας να αποτυπώσει την πολυπλοκότητα της σχέσης του ανθρώπου με το τοπίο, ο Meinig (1979) μίλησε για το πολιτισμικό τοπίο και υποστήριξε μεταξύ άλλων ότι αν και αυτό σχετίζεται με το φυσικό τοπίο ή μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, εν τούτοις το πολιτισμικό τοπίο διαφοροποιείται ως προς το συσχετισμό του ανθρώπου σε αυτό. Πραγματικά, η σύνδεση του ανθρώπου με το πολιτισμικό τοπίο μπορεί να ιδωθεί μέσα από το πρίσμα της Λογοτεχνίας όπου το τοπίο προσεγγίζεται με την τέχνη του λόγου του συγγραφέα.

Το έργο «Απόδραση στον πολιτισμό» επιχειρεί τη «συνάντηση» της λογοτεχνίας με το πολιτισμικό τοπίο με παιγνιώδη και δημιουργικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιώντας τις δυνατότητες των ψηφιακών τεχνολογιών σχεδιάζονται και υλοποιούνται ψηφιακά παιχνίδια απόδρασης όπου, έχοντας ως βάση ελληνικά λογοτεχνικά κείμενα (πεζά και ποιήματα), επιχειρείται η παιγνιώδης γνωριμία του παίκτη με το πολιτισμικό τοπίο διαφόρων γεωγραφικών περιοχών της Ελλάδας. Στο παιχνίδι αυτό ο χώρος αποκτά πολυσχιδή ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, ο χώρος στο πλαίσιο των παιχνιδιών απόδρασης αντιμετωπίζεται είτε ως χώρος-τοπίο του σήμερα για τον οποίο γίνεται αναφορά στο λογοτεχνικό κείμενο, είτε ως χώρος του λογοτεχνικού έργου τη χρονική στιγμή που περιγράφει το κείμενο. Παράλληλα, ο χώρος μπορεί να ιδωθεί ως ο φυσικός χώρος παρουσίας του παίκτη, είτε ως ο εικονικός χώρος του ψηφιακού παιχνιδιού. Τέλος, ο χώρος στα παιχνίδια απόδρασης του έργου διαμορφώνεται καθοριστικά από τις τεχνολογίες επαυξημένης πραγματικότητας. Οι επιλογές του παίκτη ως προς τον χώρο στον οποίο επιθυμεί να κινηθεί στο παιχνίδι απόδρασης είναι καθοριστικές για την εμπειρία που αυτός βιώνει. Για παράδειγμα, ο παίκτης που επιλέγει να παίξει το παιχνίδι στην εκδοχή in situ βρίσκεται σε άμεση επικοινωνία με το τοπίο του σήμερα, ενώ στην περίπτωση του παιχνιδιού απομακρυσμένα είτε στην εκδοχή desktop είτε στην εκδοχή επαυξημένης πραγματικότητας (AR generic), η αλληλεπίδραση με τον χώρο διαφοροποιείται σημαντικά, δίνοντας έμφαση είτε στη μελέτη της ψηφιακής εικόνας, είτε στη διαχείριση ενός τρισδιάστατου ψηφιακού κόσμου.

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, το σώμα κειμένων από τα οποία αντλείται η έμπνευση για τον σχεδιασμό των σχετικών σεναρίων, απαρτίζεται από λογοτεχνικά κείμενα που επιλέχθηκαν από τα σχολικά εγχειρίδια λογοτεχνίας με κριτήριο τη σύνδεσή τους με εκτενείς συνήθως αναφορές σε διάφορες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας. Στη

συνέχεια, τα κείμενα αυτά εμπλουτίζονται και με άλλα λογοτεχνικά κείμενα ή με άλλα κειμενικά είδη, όπου κρίνεται απαραίτητο για τις ανάγκες των σεναρίων, με βασικό θεματικό χαρακτηριστικό τους τη σύνδεση με τον συγκεκριμένο κάθε φορά γεωγραφικό τόπο και την ανάδειξη διαφορετικών πτυχών του πολιτισμικού του τοπίου.

2. Από τις ψηφιακές εφαρμογές πολιτισμικού περιεχνομένου στα ψηφιακά παιχνίδια απόδρασηςΣτον χώρο της τέχνης, του πολιτισμού, της εκπαίδευσης και του τουρισμού, φαίνεται ότι υπάρχει πλέον η τάση να αναζητάται το κάτι παραπάνω από μία απλή ψηφιακή εφαρμογή. Τεχνολογίες όπως η επαυξημένη και η εικονική πραγματικότητα χρησιμοποιούνται ευρέως για την ανάλυση δεδομένων και την αξιοποίηση της εμπειρίας των άλλων συμμετεχόντων στον σχεδιασμό εξατομικευμένων εμπειριών. Παράλληλα, η εξέλιξη της τεχνολογίας εμπνέει ολοένα και περισσότερο τους σχεδιαστές παιχνιδιών να αναπτύσσουν καινοτόμες εφαρμογές παιχνιδοποίησης σε διαφορετικά περιβάλλοντα και για διαφορετικούς σκοπούς επηρεάζοντας άμεσα τον χώρο των ταξιδιών, του τουρισμού και της εκπαίδευσης όπου αντίστοιχες προσεγγίσεις υιοθετούνται από επαγγελματίες του χώρου ως μέρος της στρατηγικής τους - να καλλιεργήσουν δηλαδή μια νέα, παιγνιώδη και διασκεδαστική προσέγγιση στην ψυχαγωγία και στην εκπαίδευση (Weber, 2014).

Τα ψηφιακά παιχνίδια εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία των παιχνιδιών, διατηρώντας τα βασικά χαρακτηριστικά των μη ψηφιακών παιχνιδιών και εμπλουτίζοντάς τα με δυνατότητες των ψηφιακών μέσων όπως την παροχή πολυτροπικών ερεθισμάτων και τη διαχείριση ψηφιακών δεδομένων που παρέχουν ανατροφοδότηση στον παίκτη. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Salen και Zimmerman (2004) τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν τεχνολογικά χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν από άλλες μορφές παιχνιδιού. Αυτά είναι η άμεση αλλά περιορισμένη διάδραση, η δυνατότητα διαχείρισης της πληροφορίας, η αυτοματοποίηση πολύπλοκων διαδικασιών και η δυνατότητα διαδικτυακής επικοινωνίας του παίκτη. Εξέλιξη στο σχεδιασμό των ψηφιακών παιχνιδιών αποτέλεσε η αξιοποίηση της επαυξημένης (augmented reality) και της εικονικής πραγματικότητας (virtual reality). Στα παιχνίδια όπου αξιοποιείται η επαυξημένη πραγματικότητα υπάρχει η δυνατότητα ταυτόχρονης αντίληψης του φυσικού και του ψηφιακού χωροχρονικού πλαισίου. Σε αυτήν την περίπτωση η τεχνολογική συσκευή λειτουργεί ως διαμεσολαβητής της σύζευξης του φυσικού περιβάλλοντος του παίκτη και του ψηφιακού στρώματος, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η συναρμογή των πληροφοριών των δύο. Στα παιχνίδια όπου αξιοποιείται η εικονική πραγματικότητα επιχειρείται η δημιουργία της ψευδαίσθησης της «παρουσίας» του παίκτη σε έναν άλλο κόσμο, στο πλαίσιο μιας «διαμοιρασμένης» πραγματικότητας (Kelly κ.ά., 1989). Η δημιουργία παιχνιδιών εικονικής πραγματικότητας ακολουθεί μεθόδους οπτικοποίησης και επεξεργασίας πολύπλοκων δεδομένων έτσι ώστε να επιτευχθεί το

επιθυμητό αποτέλεσμα που θα επιτρέπει στον εγκέφαλο του παίκτη να επεξεργάζεται με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα πληροφορίες που συνδυάζουν την εικόνα, τον ήχο και την αφή (Hamilton κ.συν., 1992).

Τα **ψηφιακά δωμάτια απόδρασης** μπορούν να συνδυάζουν πλήθος από τα ψηφιακά χαρακτηριστικά των περιβαλλόντων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Όπως και στα αναλογικά παιχνίδια απόδρασης, βασικό γνώρισμα των ψηφιακών δωματίων απόδρασης αποτελεί ο αφηγηματικός τους ιστός, ο οποίος περιλαμβάνει μια αρχική υπόθεση που εκτυλίσσεται σε έναν περιορισμένο χώρο. Η υπόθεση του παιχνιδιού συνδέεται και οδηγεί τον παίκτη σε μια σειρά από γρίφους. Η επίλυση των γρίφων οδηγεί στην ολοκλήρωση του παιχνιδιού και την απόδραση από τον χώρο του παιχνιδιού. Στο σχεδιασμό των ψηφιακών παιχνιδιών απόδρασης η έννοια του χώρου αποτελεί πρόκληση, καθώς αναζητούνται συνδέσεις του ψηφιακού παιχνιδιού τόσο με τον ψηφιακό όσο και με τον φυσικό χώρο του παίκτη.

Ενδιαφέροντα παραδείγματα ψηφιακών εφαρμογών με παιγνιώδες περιεχόμενο στον πολιτισμό και τον τουρισμό υπάρχουν αρκετά και υποστηρίζονται από διάφορες τεχνολογίες. Για παράδειγμα, η επαυξημένη πραγματικότητα χρησιμοποιείται ήδη αρκετά στον χώρο των εντύπων και του τύπου είτε για λόγους διαφήμισης, είτε για λόγους επαύξησης των πληροφοριών. Επιπλέον, υπάρχει μια πληθώρα εφαρμογών που σχετίζονται με καλές πρακτικές σε περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας VR και αναφέρονται στον πολιτισμό, στην τέχνη, στον τουρισμό και την ταξιδιωτική εμπειρία και στην εκπαίδευση. Ακόμη, μια μεγάλη κατηγορία μαθημάτων σχετίζονται με την ιστορία και τη γεωγραφία, που όμως αναπαριστώνται κυρίως μέσα από ταξιδιωτικές εμβυθιστικές εμπειρίες που συνδυάζουν πληροφορίες και διδακτική ύλη μέσα από προκλήσεις και παιχνίδια. Ακόμα μια υποκατηγορία που συνδυάζει γεωπολιτική, ιστορία, γεωγραφία και ταξιδιωτικές ανακαλύψεις είναι το φανταστικό σενάριο ενός πιθανού τρίτου παγκόσμιου πολέμου. Σε αυτήν τη θεματική εντάσσεται μια πλειάδα εφαρμογών με άλλοτε πιο πρωτότυπα και άλλοτε πιο συμβατικά σενάρια διάδρασης και πλαισίου. Τέλος, υπάρχουν αρκετές αντιπροσωπευτικές εφαρμογές που σχετίζονται με την παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά και την εικαστική εμβυθιστική εξερεύνηση. Πρόκειται για μια αρκετά εκτεταμένη θεματική που περιλαμβάνει είτε εφαρμογές γκαλερί που προσθέτουν πληροφορίες και εμπειρίες σε έργα που ήδη εκτίθενται στη φυσική τοποθεσία είτε άλλες που αποδομούν και ανα-δομούν γνωστά έργα τέχνης με την ψηφιακή παρουσία του χρήστη ή παίκτη σε ένα εξατομικευμένο μουσειακό χώρο με εικονική επίσκεψη σε φανταστικά μουσεία και συλλογές.

3. Σχεδιασμός του έργου

Στη συνέχεια περιγράφονται οι βασικές σχεδιαστικές επιλογές που αφορούν στα δύο κύρια μέρη του έργου: στην μεθοδολογία ανάπτυξης του παιχνιδιού και στην μεθοδολογία συγκρότησης του σώματος λογοτεχνικών κειμένων.

3.1 Μεθοδολογία Ανάπτυξης της Απόδρασης στον Πολιτισμό – escape rooms, διαφορετικές εκδοχές του παιχνιδιού

Μετά την ολοκλήρωση του σχεδιασμού του έργου (Φουντάνα κ.ά.,2022), σκιαγραφήθηκαν με λεπτομέρεια τα χαρακτηριστικά της εφαρμογής «Απόδραση στον πολιτισμό» και αποφασίστηκε να αποτελείται από τρείς (3) ενότητες λειτουργικότητας και αλληλεπίδρασης. Οι ενότητες αυτές είναι η Λειτουργία σε σταθερό υπολογιστή (DeskMode Web - VR), η Λειτουργία Επαυξημένης Πραγματικότητας σε φορητή συσκευή σε οποιονδήποτε χώρο (AR Generic) και η Λειτουργία Επαυξημένης Πραγματικότητας σε φορητή συσκευή σε συγκεκριμένα μέρη και τόπους (AR in situ), για τις οποίες στον παρακάτω πίνακα συνοψίζονται ειδικότερες πληροφορίες (περιγραφή, στόχοι παιχνιδοποίησης και προτεινόμενα στοιχεία παιχνιδιοποίησης). Στην εκδοχή του παιχνιδιού σε σταθερό υπολογιστή, θα προσφέρεται η δυνατότητα εικονικών περιηγήσεων σε πραγματικά ή και φανταστικά τοπία ενός τόπου σε «δωμάτια απόδρασης» ως τρισδιάστατες σφαίρες 360°, αξιοποιώντας τη δυνατότητα του σταθερού μέσου για πρόσβαση σε μεγαλύτερη ποικιλία πληροφοριών μέσω γρίφων και πολυμεσικού υλικού (κειμένων, φωτογραφιών, ηχοτοπίων). Στην εκδοχή σε φορητή συσκευή με δυνατότητα για χρήση σε οποιοδήποτε τόπο, θα παρέχεται η δυνατότητα νοερών περιηγήσεων σε πολιτισμικά τοπία και πρόσβασης σε αυτά όπως θα παράγονται και θα οριοθετούνται μέσα από την αφήγηση, τους γρίφους και την αλληλεπίδραση με στοιχεία της επαυξημένης πραγματικότητας. Τέλος, στην εκδοχή του παιχνιδιού σε φορητή συσκευή στον πραγματικό χώρο θα προσφέρεται η δυνατότητα για εμπλουτισμένη γνωριμία με το πραγματικό τοπίο, μέσω της προστιθέμενης αξίας που θα συνεισφέρουν στοιχεία της επαυξημένης πραγματικότητας και ο παιγνιώδης χαρακτήρας της εφαρμογής.

Πίνακας 1: Πληροφορίες σχετικά με τις διαφορετικές εκδοχές του παιχνιδιού

Ενότητες λειτουργίας	**Περιγραφή**	**Στόχοι Παιχνιδοποίησης**	**Προτεινόμενο στοιχείο παιχνιδοποίησης**
Λειτουργία σταθερού υπολογιστή (Desktop Mode Web - VR)	Συνδεδεμένα δωμάτια με διαφορετικά περιβάλλοντα, σχετιζόμενα λογοτεχνικά κείμενα και γρίφους προς επίλυση με τελικό σκοπό την απόδραση και το "ξεκλείδωμα" νέων για την ολοκλήρωση του τελικού στόχου (π.χ.	Αύξηση της λειτουργικότητας Ενίσχυση της αφηγηματικής διάστασης και της εμπειρίας χρήσης Ενίσχυση της πολιτισμικής εμπειρίας ως κίνητρο για φυσική	Δωμάτια απόδρασης ως τρισδιάστατες σφαίρες 360° Απονομή πόντων από το σύστημα για κάθε ολοκληρωμένη σφαίρα (Πόντοι Εμπειρίας XP). Απονομή παρασήμων. Κατάλογος/αρχειοθήκη αντικειμένων (inventory) Επίπεδα

	να γίνει ο παίκτης μύστης, λογοτέχνης, ποιητής κ.λπ.)	επίσκεψη σε δημοφιλείς και μη δημοφιλείς προορισμούς	Πολλαπλές επιλογές Τρισδιάστατα αντικείμενα Προορισμοί «Στόχοι» Σύστημα επιβράβευσης Αποστολές (ακολουθίες προορισμών) Βιβλιοθήκη διαδρομών
Επαυξημένη Πραγματικότητα σε οποιονδήποτε χώρο (AR Generic)	Συνδεδεμένα περιβάλλοντα ως υπέρθεση στον πραγματικό χώρο με διαφορετικούς τρόπους διάδρασης, σχετιζόμενα με λογοτεχνικά κείμενα και γρίφους προς επίλυση με σκοπό την απόδραση	Ενίσχυση της πολιτισμικής εμπειρίας μέσω της παραγωγής αφηγηματικών πολιτισμικών τοπίων σε οποιοδήποτε περιβάλλον χρήσης Αύξηση της λειτουργικότητας	Δωμάτια απόδρασης ως εικονικά οριοθετημένα τοπία Τρισδιάστατα αντικείμενα Προορισμοί «Στόχοι» Σύστημα επιβράβευσης Κατάλογος/αρχειοθήκη αντικειμένων (inventory) Επίπεδα
Επαυξημένη Πραγματικότητα στον πραγματικό τόπο (AR in situ)	Συνδεδεμένες αφηγήσεις σε γεωεντοπισμένα σημεία, εμπλουτισμένα με πολυμεσικό υλικό (σχετιζόμενα λογοτεχνικά κείμενα, γρίφους προς επίλυση, οπτικοακουστικό υλικό)	Ενίσχυση της πολιτισμικής εμπειρίας με φυσική επίσκεψη σε δημοφιλείς και μη δημοφιλείς προορισμούς	Πραγματικά τοπία ως δωμάτια απόδρασης εικονικά οριοθετημένα Στοιχείο γεωεντοπισμού Σύστημα επιβράβευσης Εξαργύρωση πόντων

Ειδικότερα, σύμφωνα με τις παραπάνω μεθοδολογίες και την εφαρμογή του μοντέλου SEGAM (Guigonetal., 2018) και escaped (Clarkeetal., 2017), οριστικοποιήθηκε η παρακάτω βασική παιγνιώδης μηχανική μέσω επίλυσης των διαδοχικών γρίφων (Papadopoulosκ.ά., 2022):

- ένας καθορισμένος αριθμός επιπέδων που απαρτίζεται από ένα ή περισσότερα δωμάτια απόδρασης,

- όπου σε κάθε δωμάτιο υπάρχει τουλάχιστον μια δοκιμασία με επιμέρους γρίφους και στοιχεία (βοήθειες και λύσεις) που βοηθούν στην επίλυση του/των γρίφων.
- Κάποιοι από τους γρίφους ορίζονται ως υποχρεωτικοί και κάποιοι ως προαιρετικοί.
- Όταν ο/οι παίκτες επιλύσουν όλους τους γρίφους ενός δωματίου, τους δίνεται πρόσβαση στο επόμενο επίπεδο και τα νέα στοιχεία.
- Οι παίκτες μπορούν να κινούνται διαδοχικά από το ένα δωμάτιο στο άλλο ή από το ένα επίπεδο στο άλλο ή να ακολουθούν πολλαπλές εναλλακτικές διαδρομές

Σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του ψηφιακού παιχνιδιού απόδρασης, προβλέπεται η δυνατότητα παραμετροποίησης με διαφορετικά στοιχεία όπως: αριθμός επιπέδων του παιχνιδιού, δυσκολία επίλυσης ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο, αριθμός στοιχείων και πρόσβαση σε αυτά, μετάβαση από το ένα επίπεδο στο άλλο, σύνδεση μεταξύ στοιχείων και γρίφων και σύνδεση μεταξύ στοιχείων και δοκιμασιών.

3.2 Μεθοδολογία συγκρότησης λογοτεχνικών γλωσσικών πόρων

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά τη συγκρότηση και την επεξεργασία ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων (Arts, 1990) αποφασίστηκε το σώμα κειμένων «Απόδραση στον Πολιτισμό» να είναι: (α) μεικτό σώμα κειμένων, αφού περιλαμβάνει κυρίως λογοτεχνικά κείμενα αλλά και άλλα κειμενικά είδη, (β) διαχρονικό, αφού θα περιλαμβάνει όχι μόνον σύγχρονα λογοτεχνικά κείμενα της νεοελληνικής γλώσσας αλλά και κείμενα παλαιότερων περιόδων της, (γ) δίγλωσσο παράλληλο (στην ελληνική και αγγλική γλώσσα), καθώς για τα περισσότερα κείμενα θα αξιοποιηθούν διαθέσιμες μεταφράσεις, αλλά και δίγλωσσο συγκρίσιμο, σε περιπτώσεις όπου η έλλειψη διαθέσιμων μεταφράσεων μπορεί να αντισταθμιστεί αποτελεσματικότερα από διαθέσιμα συγκρίσιμα κείμενα στην αγγλική, και (δ) κωδικοποιημένο με σημασιολογικές σημάνσεις και μεταδεδομένα για τα επιμέρους (υποσύνολα) ΗΣΚ του συνολικού σώματος κειμένων που θα επιλεγούν για τη δημιουργία των πιλοτικών παιχνιδιών απόδρασης με βάση τις έννοιες και τις θεματικές της οντολογίας/ταξινομίας.

Οι σημασιολογικές σημάνσεις και τα μεταδεδομένα θα αποδοθούν στα κείμενα χειροκίνητα από τα μέλη της ομάδας του έργου μέσω της χρήσης των κατάλληλων εργαλείων (Mantzarietal. 2022). Επιπλέον, πρέπει να τονιστεί ότι το τελικό σώμα κειμένων και τα υπο-ΗΣΚ που θα δημιουργηθούν για κάθε γεωγραφική περιοχή δεν αποτελούν ψηφιακό αποθετήριο προσβάσιμο από χρήστες εκτός της ομάδας του έργου. Η χρήση εργαλείων για την επεξεργασία και την ανάλυσή τους εξυπηρετεί αποκλειστικά τις ανάγκες της ομάδας έργου για την εξαγωγή τμημάτων των κειμένων σημασιολογικά επισημειωμένων ως προς διάφορες πτυχές του πολιτισμικού τοπίου, με στόχο να αντληθούν πληροφορίες που θα διευκολύνουν την ανάπτυξη σεναρίων, τον εντοπισμό δωματίων απόδρασης και τον σχεδιασμό

των δοκιμασιών-γρίφων στο ψηφιακό παιχνίδι απόδρασης. Ωστόσο, θα είναι προσβάσιμος στον ιστότοπο του έργου ο κατάλογος των επιλεγμένων λογοτεχνικών κειμένων από τα σχολικά βιβλία που συνδέονται με κάποιο γεωγραφικό τόπο και η απεικόνισή τους σε γεωγραφικό χάρτη.

Συνολικά, σχεδιάζονται τα ακόλουθα στάδια συγκρότησης, το πρώτο από τα οποία έχει ήδη ολοκληρωθεί:

1ο Στάδιο: Επιλογή λογοτεχνικών κειμένων από τα σχολικά εγχειρίδια λογοτεχνίας με βάση τη σύνδεση με γεωγραφικό τόπο

Στο στάδιο αυτό προβλέπεται η εξέταση του συνόλου των σχολικών εγχειριδίων λογοτεχνίας όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (από την Γ΄ Δημοτικού έως την Γ΄ Λυκείου) με στόχο την επιλογή κειμένων των οποίων η υπόθεση/δράση/ αφήγηση διαδραματίζεται ρητά ή υπόρρητα σε κάποιον κομβικό γεωγραφικό τόπο ή γεωγραφική περιοχή.

2ο Στάδιο: Επιλογή λογοτεχνικών κειμένων και δημιουργία υπο-ΗΣΚ για συγκεκριμένους γεωγραφικούς τόπους

Επιλογή των υπο-ΗΣΚ για συγκεκριμένους γεωγραφικούς τόπους που θα αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη των πιλοτικών παιχνιδιών απόδρασης (π.χ. υπο-ΗΣΚ λογοτεχνικών κειμένων για Ελευσίνα, υπο-ΗΣΚ για Σκιάθο).

3ο Στάδιο: Εμπλουτισμός κάθε υπο-ΗΣΚ με λογοτεχνικά κείμενα εκτός σχολικών εγχειριδίων και υλικό από άλλα κειμενικά είδη

Το στάδιο αυτό είναι προαιρετικό. Θα εφαρμοστεί σε περιπτώσεις όπου κρίνεται ότι ο αριθμός των λογοτεχνικών κειμένων που απαρτίζουν το εν λόγω υπο-ΗΣΚ ενός γεωγραφικού τόπου χρειάζεται ενίσχυση προκειμένου να υπάρξει ποικιλία αναπαραστάσεων του πολιτισμικού τοπίου.

4. Εργαλεία και Κανόνες

Η θεματολογία που διατρέχει το εκάστοτε σενάριο ενός παιχνιδιού στο πλαίσιο της Απόδρασης στον Πολιτισμό μπορεί να ποικίλλει. Το βασικό σενάριο του δωματίου καθορίζει και τα βασικά χαρακτηριστικά του χώρου στο οποίο διαδραματίζεται. Ως χώρος του παιχνιδιού ορίζεται το σκηνικό που συντίθεται προκειμένου να ενταχθούν σε αυτόν οι γρίφοι και οι διαδικασίες επίλυσης. Περιλαμβάνει όλα τα απαραίτητα αντικείμενα που βοηθούν στην επιτυχημένη μεταφορά της αφήγησης των γρίφων και συμβάλει σημαντικά στην εμβύθιση του παίκτη στον κόσμο και την ατμόσφαιρα του παιχνιδιού ικανοποιώντας με πιστότητα το θέμα και το σενάριό του. Στην Απόδραση στον Πολιτισμό αξιοποιούνται φωτογραφίες 360ο.

Κάθε παιχνίδι απόδρασης υπόκειται σε περιορισμούς που συνθέτουν το σύνολο των κανόνων του. Η συνολική χρονική διάρκεια της απόδρασης όπως εξαρτάται απότους επιμέρους χρόνους επίλυσης των γρίφων. Οι γρίφοι και τα παζλ αποτελούν βασικό νήμα σχεδιασμού στην Απόδραση στον Πολιτισμό. Τα είδη γρίφων και παζλ που ενδέχεται να συναντήσει κανείς σε ένα από τα υπό σχεδίαση δωμάτια απόδρασης είναιαριθμών, μαθηματικών και γεωμετρίας, αποκρυπτογράφησης,

ερμηνεία κειμένων, αποκάλυψης κρυμμένων δεδομένων, απόκρυψης αντικειμένων, ανάκτησης αντικειμένων από δυσμενή σημεία, καθημερινών αντικειμένων που συνδυαζόμενα συνθέτουν έναν ευρύτερο γρίφο, συναρμολόγησης, γνώσεων, τεχνικοί-τεχνολογικοί (χρήση μαγνητών, εξαρτημάτων, κυκλωμάτων κλπ.)

Οι βοήθειες που παρέχονται στους παίκτες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αποτελούν υποδείξεις για την επίλυση των γρίφων και τη χρήση των αντικειμένων ή είναι πληροφορίες και λεπτομέρειες που δεν έχουν αντιληφθεί οι παίκτες.Τα χρήσιμα αντικείμενα όπως και τα σημεία όπου υπάρχουν γρίφοι και παζλ επισημαίνονται προκειμένου να γίνονται εύκολα αντιληπτά όταν πλησιάσει ο παίκτης. Με τον τρόπο αυτό ο παίκτης ανακαλύπτει τα μέρη όπου απαιτείται η παρέμβαση του ενώ υπάρχει και ένας χώρος αποθήκευσης των χρήσιμων αντικειμένων (inventory) που δεν χρησιμοποιούνται άμεσα και αποτελούν τμήματα ενός ευρύτερου γρίφου ή παζλ. Η εισαγωγή του παίκτη στο σενάριο του παιχνιδιού γίνεται με απλό τρόπο, παρέχοντας μια οδηγία η επίλυση της οποίας βρίσκεται στο συνοδευτικό λογοτεχνικό κείμενο. Έπειτα από τη λύση του συνόλου των γρίφων και την επιτυχή απόδραση θα ενημερώνεται ο παίκτης με περισσότερες πληροφορίες για τον κόσμο του παιχνιδιού και το μέλλον του μετά την απόδραση.

4.1 Η έννοια του σχεδιότυπου

Η έννοια του σχεδιότυπου αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία των προδιαγραφών του έργου «Απόδραση στον πολιτισμό». Αξιοποιώντας όλες τις επιμέρους οπτικές του έργου, το σχεδιότυπο υιοθετείται για να:

- συμβάλει στη συστηματικότερη οργάνωση των παιγνιωδών συστατικών για καθεμία από τις τρεις (3) εκδοχές του παιχνιδιού (Desktop-Web-VR, AR generic, AR in situ), να αποτυπώσει τα γενικά τους χαρακτηριστικά και να προσδιορίσει λεπτομερέστερα τα στοιχεία και τις λειτουργίες τους που αφορούν τον τρόπο παιχνιδιού (gameplay).
- διευκολύνει τη διαδικασία του σχεδιασμού και της ανάπτυξης των σεναρίων καθώς και των ίδιων των παιχνιδιών, προσφέροντας μια κοινή βάση αποτύπωσης των παιγνιωδών συστατικών.
- Το σχεδιότυπο αποτελείται από δύο μέρη: στο Α΄ μέρος περιγράφονται τα *γενικά χαρακτηριστικά* του παιχνιδιού, τα *δομικά στοιχεία* και *οι κανόνες* που το διέπουν, τα *συστατικά διάδρασης*, τα *κείμενα και άλλοι πόροι* που αξιοποιούνται και, τέλος, τα *εργαλεία του παίκτη*. Στο Β΄ μέρος περιλαμβάνονται οι πληροφορίες που αφορούν το ειδικό μέρος ανάπτυξης κάθε σεναρίου.

4.2. Οι κανόνες παιξίματος

Ο τρόπος παιξίματος του παιχνιδιού διέπεται από κανόνες που ορίζουν τη διάρκεια του παιχνιδιού και τον αριθμό παιχτών, τους περιορισμούς, τις επιβραβεύσεις και τις ανταμοιβές, τις βοήθειες, τον τρόπο επίλυσης των γρίφων, τους τρόπους

αξιοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων, τους τρόπους παρουσίασης του οπτικοακουστικού υλικού

Έτσι, το παιχνίδι έχει καθοριστεί να παίζεται από έναν παίκτη κάθε φορά, σε διάρκεια που εξαρτάται από τον αριθμό και την έκταση των γρίφων κάθε φορά. Ο παίκτης έχει στη διάθεσή του λογοτεχνικά κείμενα που τον βοηθούν στην επίλυση των γρίφων αλλά και εκφωνήσεις του εκάστοτε ζητούμενου για την επίτευξη του τελικού στόχου που είναι η απόδραση από τον χώρο στον οποίο περιορίζεται κάθε φορά η περιήγησή του. Έχει επιπλέον βοήθειες που του επιτρέπουν να ξεπεράσει τυχόν εμπόδια και να προχωρήσει παρακάτω.Στο πλαίσιο του παιχνιδιού, ο παίκτης αλληλεπιδρά με οντότητες και αντικείμενα τα οποία καλείται να τα εντοπίσει και είτε να τα προσθέσει στο αποθετήριο είτε να τα επαναχρησιμοποιήσει τοποθετώντας τα μέσα σε άλλα αντικείμενα. Υπάρχουν εργαλεία που βοηθούν τον παίκτη στην πλοήγησή του όπως ενδείξεις επιλογής κατεύθυνσης, χάρτης, πυξίδα και άλλα.

5. Συμπεράσματα και Προκλήσεις

Το εγχείρημα του έργου 'Απόδραση στον Πολιτισμό' να αναδείξει νέους παιγνιώδεις πολιτιστικούς τρόπους γνωριμίας των Ελλήνων και ξένων επισκεπτών των περιοχών της χώρας μας στη βάση της εξοικείωσής τους με αξιόλογα λογοτεχνικά κείμενα Ελλήνων συγγραφέων και ποιητών αποτέλεσε μία τεράστια ευκαιρία και ταυτόχρονα μια μεγάλη πρόκληση.

Η καινοτόμος υλοποίηση οδήγησε στην απόφαση υιοθέτησης τριών διαφορετικών εκδοχών παιξίματος, της εκδοχής Desktop, όπου ο παίκτης παίζει το παιχνίδι σε κλειστό χώρο, ανεξάρτητα από το τοπίο του λογοτεχνικού έργου, της εκδοχής AugmentedReality, όπου ο παίκτης παίζει το παιχνίδι σε φορητή συσκευή σε κλειστό ή ανοιχτό χώρο, καθώς και της εκδοχής AugmentedRealityinsitu, όπου ο παίκτης παίζει το παιχνίδι στον τόπο αναφοράς του λογοτεχνικού έργου. Η απόφαση αυτή, η οποία προέκυψε από τη μελέτη των αναγκών του επισκέπτη - παίκτη υπήρξε μία μεγάλη πρόκληση από μόνη της στο πλαίσιο του έργου καθώς έπρεπε να προσαρμοστούν κατάλληλα τόσο οι τεχνολογίες όσο και τα σενάρια στις ανάγκες του παίκτη.

Η προσπάθεια αποτύπωσης του εκάστοτε σεναρίου με έναν τρόπο εύχρηστο και αποτελεσματικό προκειμένου τόσο να μπορέσουν να συντονιστούν οι διαφορετικές συγγραφικές ομάδες όσο και να αποτυπωθεί η πληροφορία με ενιαίο τρόπο προκειμένου να υπάρξει αρμονική και αποτελεσματική συνεργασία με την ομάδα ανάπτυξης, υπήρξε μία ακόμη μεγάλη πρόκληση στο πλαίσιο του έργου.

Τέλος, άλλες πρακτικές, τεχνικές και εννοιολογικές δυσκολίες που αντιμετώπισε η ομάδα σχεδιασμού και ανάπτυξης σχετίζονταν με τη διάρκεια παιξίματος, την έκταση και την πολυπλοκότητα των δραστηριοτήτων, τον τρόπο παρουσίασης του λογοτεχνικού στιγμιότυπου, τη διαφορετική απόδοση της έννοιας της απόδρασης, την αξιοποίηση ενός μοναδικού λογοτεχνικού κειμένου ή πολλαπλών λογοτεχνικών

στιγμιότυπων, τον τρόπο οργάνωσης, μοντελοποίησης και ανάπτυξης των σεναρίων δωματίων απόδρασης και άλλα.

Το έργο βρίσκεται ακόμη σε διαδικασία σχεδιασμού και ανάπτυξης μολονότι έχει ήδη ξεκινήσει η διαδικασία αξιολόγησης επιμέρους στοιχείων του. Με την ολοκλήρωση του σχεδιασμού και της ανάπτυξης αναμένεται ότι θα έχουν αντιμετωπιστεί ακόμη περισσότερες προκλήσεις, οι οποίες, ωστόσο, ευελπιστούμε ότι θα συμβάλουν στην βελτίωση τόσο της εμπειρίας παιξίματος όσο και της εμπειρίας περιήγησης.

Βιβλιογραφία

Aarts, J. (1990). Corpus Linguistics: An Appraisal. Στο*Computers in Literary and Linguistic Research - Proceedings of the Fifteenth International Conference*, Y. Choueka (Ed.), VILLE, Champion-Slatkine, σ. 13-27.

Baker, P., Hardie , A. & McEnery, T. (2006). *A Glossary of Corpus Linguistics.* Edinburgh University Press.

Biber, D. (1994). An analytical framework for register studies. In Biber, D. & Finegan, E. (Eds.), *Sociolinguistic Perspectives on Register, Studies in Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Clarke, Samantha, et al. (2017). "escapED: a framework for creating educational escape rooms and Interactive Games For Higher/Further Education." International Journal of Serious Games 4.3 (2017): 73-86.

Galani, A., Mantzari, E., Gavrielidou, M., Fountana, M., Papadopoulos, S. &Vagelatos, A. (2022). "Escape through Culture": Develop escape games based on site-related literary texts to reach the "missing" visitors of cultural sites in the era of pandemic. Παρουσίασηστο: Re-Visioning Geography for Sustainability in the Posto-Covid Era: Eurogeo Conference. 5-7 May, 2022, Lesvos, Greece.

Guigon, G., Humeau, J., & Vermeulen, M. (2018, March). A model to design learning escape games: SEGAM. In 10th International Conference on Computer Supported Education (pp. 191-197). SCITEPRESS-Science and Technology Publications.

Hamilton JO, Smith ET, McWilliams G, Schwartz EI, Carey J(1992). Virtual reality: How a computer-generated world could change the real world. *Business Week* 1992; October 5: 97–105.

Hunston, S. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kelly, K., Heilbrun, A., Stacks, B. (1989). Virtual Reality; an Interview with Jaron Lanier Whole Earth Review Fall, no. 64, 108(12).

Leech, G., & Fligelstone, S. (1992). Computers and corpus analysis. In Butler, C. (ed.), *Computers and Written Texts*. Oxford: Blackwell, 115-140.

Mantzari, E., Papadopoulos, S.,Bourdakis, V., Galani, A., Gavrielidou M. & Fountana, M. (2022). Fostering Greek cultural landscape: From literary texts to the design of

digital escape games. DCAC 2022: 4th International Conference on Digital Culture & Audio Visual Challenges, May 13-14, 2022, Corfu, Greece.

Meinig, D. (1979). *The Interpretation of Ordinary Landscapes: Geographical Essays*. New York: Oxford University Press.

McEnery, T. & Hardie, A. (2012). Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

McEnery, T., Xiao, R. Z., & Tono, Y. (2006). Corpus-based Language Studies: An Advanced Resource Book. London: Routledge.

Papadopoulos, S., Zavitsanou, A., Mantzari, E., Bourdakis, V. &Vagelatos, A. (2022). Escape Through Culture, Gamified Cultural Experiences. ICDCH 2022: 16. International Conference on Digital Cultural Heritage, February 24-25, 2022 in Tokyo, Japan.

Salen, K., Zimmerman, E., (2004). Rules of Play - Game Design Fundamentals. Cambridge, Massachusetts London, England: The MIT Press.

Sinclair, J. & Ball, J. (1996). EAGLES Text typology.

Sinclair, J. (1991). Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press.

Τερκενλή, Θ. (1996). *Το πολιτιστικό τοπίο: Γεωγραφικές προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Παπαζήσης, Αθήνα.

Φουντάνα, Μ., Γαβριηλίδου, Μ. & Βαγγελάτος, Α. (2022). Σχεδιασμός ψηφιακών δωματίων απόδρασης με πολιτισμικό περιεχόμενο. 8ºΔιεθνέςΣυνέδριοΙΑΚΕ, 8-10 Ιουλίου 2022, Ηράκλειο, Κρήτη.

Νόμοι

Νόμος 3827/2010 (ΦΕΚ 30/Α/25-02-2010): Κύρωση της Ευρωπαϊκής Σύμβασης του Τοπίου. http://nomoskopio.gr/n_3827_10.php?toc=0&printWindow&.

Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα της μαζικής κουλτούρας: Η περίπτωση της Μαριλένας και της Ζουμπουλίας από την τηλεοπτική σειρά "Στο Παρά Πέντε"

Αλέξανδρος Πήχας
Φιλόλογος – M.Ed.
alexpihas@hotmail.com

Περίληψη
Η ανάλυση των κειμένων της μαζικής κουλτούρας αποτελεί αρωγό στην προσπάθεια επαφής των μαθητών με την κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα. Αν και τα ίδια τα κείμενα δεν αποτυπώνουν την ίδια την πραγματικότητα, αλλά απλώς την αναπαριστούν υπό ένα συγκεκριμένο ιδεολογικό πρίσμα, στο πλαίσιο της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και των πολυγραμματισμών οδηγούν τους μαθητές στην ανάπτυξη κριτικής στάσης στον τηλεοπτικό λόγο και στη σύζευξη του σχολικού με τον εξωσχολικό τους γλωσσικό γραμματισμό. Στην παρούσα εργασία, θα επιχειρηθεί η κοινωνιογλωσσολογική ανάλυση χαρακτήρων που εμφανίζονται στην τηλεοπτική σειρά "Στο Παρά Πέντε" με βάση τέσσερις άξονες, τον γλωσσικό, τον κοινωνιογλωσσικό, τον σημειωτικό και τον ιδεολογικό, οι οποίοι έχουν προταθεί για την κριτική ανάγνωση του μυθοπλαστικού λόγου με εμφανή τα στοιχεία της γλωσσικής ποικιλότητας.

Λέξεις-κλειδιά: κείμενα μαζικής κουλτούρας, κριτική γλωσσική επίγνωση, κοινωνιογλωσσολογική ανάλυση χαρακτήρων, γλωσσική ποικιλότητα, πολυγραμματισμοί

Abstract
Research exploring the interrelation between popular cultural texts and children's out-of-school literacy practices has stressed the central role that such texts play, showing their benefits to learning. The aim of the present study is to explore the way linguistic varieties and sociolectal variation are represented in an under-researched genre, that of TV series. The analysis of the TV series is informed by the framework of Coupland (2007) on the study of ''style''. Specifically, the analytical framework applied to the characters under study consists of four components: a ''linguistic'', a ''sociolinguistic'', a ''semiotic'' and an ''ideological'' one. The analysis showed that both characters drew upon a variety of stylistic resources, both social and geographical, which were associated with particular language ideologies. In conclusion, this study suggests that sociolinguistic style in TV series constitutes a powerful tool for teaching children the linguistic prejudice and social discriminations targeted to different social groups, while raising student's critical language awareness and using their background knowledge in the classroom.

Key words: mass media culture, critical language awareness, character analysis, linguistic diversity, multi-literacy

0. Εισαγωγή

Δεδομένου του κεντρικού ρόλου που διαδραματίζει στη σύγχρονη εποχή η μαζική κουλτούρα, έχει αρχίσει να εισάγεται στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα, καθώς θεωρείται σημαντικός αρωγός στην ενεργό μάθηση, στην καλλιέργεια της δημιουργικότητάς των μαθητών, αλλά και την καλύτερη κατανόηση κάποιων αφηρημένων επιστημονικών εννοιών (Duff, 2004). Παράλληλα, η μελέτη της τηλεοπτικής αναπαράστασης των διαλέκτων και της ιδεολογικής λειτουργίας των ΜΜΕ και η εξοικείωση των μαθητών με το κοινωνιογλωσσικό ύφος οδηγεί στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής λόγου, με ξεκάθαρο επικοινωνιακό σκοπό και επίγνωση της γλωσσικής ποικιλότητας (Stamou, 2014· Griva, Maroniti & Stamou, 2018, 35). Στο πλαίσιο αυτό, η γλωσσική ποικιλότητα αντιμετωπίζεται πλέον όχι ως καθρέφτης μιας προκαθορισμένης κοινωνικής πραγματικότητας αλλά ως «ομιλιακό ύφος» (*speech style*, Coupland, 2007, 53-56), ως μια συνεχώς επανασχεδιαζόμενη και όχι μια στατική διαδικασία, δηλαδή ως μια ενεργητική δυνατότητα για τη συγκρότηση της κοινωνικής ταυτότητας.

Τα κείμενα της μαζικής κουλτούρας (π.χ. βιβλία, εφημερίδες, κινούμενα σχέδια, τηλεοπτικές σειρές) συμβάλλουν στη διαμόρφωση της μετανεωτερικής κοινωνικής πραγματικότητας, απηχούν συγκεκριμένες γλωσσικές ιδεολογίες και συγκροτούν κοινωνικές ταυτότητες, αφού η ταυτότητα δεν αντιμετωπίζεται ως ενα εγγενές χαρακτηριστικό, αλλά κατασκευάζεται μέσα απο τον λόγο και τα υπόλοιπα σημειωτικά συστήματα, ενώ ακόμα και το ίδιο το άτομο δύναται να διαθέτει ποικίλες ταυτότητες (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Παράλληλα, αποτελούν και βασικό συντελεστή του εξωσχολικού γλωσσικού γραμματισμού των παιδιών (Androutsopoulos, 2010). Έτσι, πρωταρχικό παιδαγωγικό στόχο αποτελεί η ανάπτυξη ενός κριτικού βλέμματος από τους μαθητές απέναντι στις κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις που οικοδομούνται μέσω της μαζικής κουλτούρας, της εξέτασης του προφίλ των ομιλητών, των κοινωνικών παραμέτρων, αλλά και των περιστάσεων της εκάστοτε επικοινωνίας (Stamou, 2011).

Παράλληλα, η χρήση της μαζικής κουλτούρας στην τάξη αποτελεί έναν τρόπο γεφύρωσης αυτών των ανισοτήτων αφού μέσω αυτής δίνεται η δυνατότητα και στα παιδιά μη προνομιουχών οικογενειών να εκφραστούν και να κατανοήσουν το μάθημα (Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης, 2016: 18). Μάλιστα, στη σημερινή εποχή τα κείμενα μαζικής κουλτούρας προβάλλουν τη γλωσσική ποικιλότητα ενώ, λόγω της ροπής προς την τοπικότητα και την υπερίσχυση του συνομιλιακού ύφους στο δημόσιο, γίνεται χρήση σε αυτά μη πρότυπων γλωσσικών ποικιλιών όπως οι γεωγραφικές διάλεκτοι και οι κοινωνιόλεκτοι χαμηλού κύρους. Τα είδη μαζικής κουλτούρας στα οποία είναι έντονη η προβολή της γλωσσικής ποικιλότητας είναι, σύμφωνα με τον Androutsopoulos (2010), τα προγράμματα στα οποία συμμετέχει το κοινό, τα τοπικά ΜΜΕ, η επικοινωνία μέσω διαδικτύου και η μυθοπλασία. Διακρίνονται μάλιστα δύο κατηγορίες σχετικές με τη χρήση των γλωσσικών ποικιλιών στη μαζική κουλτούρα : η πρωτογενής, στην οποία αληθινές κοινωνικές ομάδες

χρησιμοποιούν τις γλωσσικές ποικιλίες και η δευτερογενής όταν η γλωσσική ποικιλότητα αναπαριστάται (π.χ. από τους ήρωες μιας τηλεοπτικής σειράς).

Ακόμα και στα προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία της γλωσσικής διδασκαλίας, αναφέρεται ότι σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι οι μαθητές/-τριες να αντιληφθούν την γλωσσική ποικιλότητα ως ένα εγγενές χαρακτηριστικό της ελληνικής γλώσσας το οποίο μπορεί να ερμηνευτεί βάσει ιστορικών και κοινωνικών παραγόντων και να αξιοποιείται ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις. Επίσης, στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τη σύνδεση μεταξύ γλωσσικών ποικιλιών και ταυτοτήτων των ομιλητών/-τριών.

Η υλοποίηση των παραπάνω στόχων μπορεί να επιτευχθεί μέσω της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού, η οποία προωθείται και από το Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Π.Ι., 2011). Ειδικότερα, στο Πρόγραμμα Σπουδών που προτείνει το Νέο Σχολείο για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Π.Ι., 2011, 9) τονίζεται ότι η κριτική προσέγγιση των κειμένων στοχεύει «να κατανοήσουν [οι μαθητές/τριες] ότι οι γλωσσικές μορφές […] λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών». Κεντρικός στόχος, λοιπόν, του γλωσσικού μαθήματος είναι η ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης (*critical consciousness*) των εκπαιδευόμενων, ώστε να αντιμετωπίζουν τα κοινωνιογλωσσικά φαινόμενα όχι ως φυσικά, δεδομένα και στατικά, αλλά ως πεδία υπό διαπραγμάτευση και συνεχή μεταβολή (Fairclough, 1989, 239· Fairclough, 1995, 222).

Επιπλέον, μέσω της κριτικής ανάλυσης λόγου φανερώνεται η σχέση γλώσσας, κοινωνίας και ιδεολογίας (Στάμου, 2014, 149) και αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο αυτές διαμορφώνονται ιδεολογικά, καθώς συνδυάζεται το μικροεπίπεδο, που αφορά τις κειμενικές επιλογές, με το μακροεπίπεδο, το οποίο αφορά τις κοινωνικές δομές και τις σχέσεις εξουσίας που αναπαράγονται μέσα από αυτές (Δούκα, Φτερνιάτη & Αρχάκης, 2016). Η κριτική ανάλυση λόγου εφαρμόζεται στο διδακτικό πλαίσιο μέσω της προσέγγισης της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, αφού η κριτική ανάλυση λόγου εκκινώντας από την αντίληψη για τη γλωσσική χρήση ως λόγο (*discourse*), δηλαδή ως μορφή κοινωνικής πρακτικής, διερευνά πώς τα κείμενα και η ομιλία οικοδομούν αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας οι οποίες παγιώνουν, συντηρούν ή μετασχηματίζουν σχέσεις ιδεολογικής κυριαρχίας και κοινωνικής ανισότητα και στην ουσία αποδεικνύει πως η γλώσσα βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με την κοινωνία και πως ο λόγος είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με ιδεολογικές συνιστώσες.

Η κριτική γλωσσική επίγνωση αξιοποιείται στη διδακτική πράξη μέσω του μοντέλου των πολυγραμματισμών. Μέσω του μοντέλου αυτού, οι μαθητές/-τριες επεξεργάζονται διαφόρων ειδών κείμενα ώστε να να αναπτυχθεί η κριτική επικοινωνιακή τους ικανότητα. Τα κείμενα αυτά πολλές φορές αποτελούν συνδυασμούς διαφόρων σημειωτικών τρόπων δεδομένων των πολυπολιτισμικών περιβάλλοντων. Τα παιδιά έτσι συσχετίζουν τα διάφορα κειμενικά είδη με τις επικοινωνιακές περιστάσεις και αναπτύσουν έτσι κριτική συνείδηση (Cope & Kalantzis, 2000, 183).

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια ανάλυσης του τηλεοπτικού λόγου αποτελούμενη από τέσσερις άξονες (γλωσσικός, κοινωνιογλωσσικός, σημειωτικός και ιδεολογικός) που έχουν προταθεί από την Stamou (2011) για την μυθοπλαστική αναπαράσταση του κοινωνιογλωσικού ύφους στις τηλεοπτικές σειρές και προτείνεται να εφαρμοστεί στην κριτική ανάγνωση μυθοπλαστικών κειμένων που αναπαριστούν φαινόμενα γλωσσικής ποικιλότητας (Archakis & Tsakona, 2009). Υπό το πρίσμα της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (*critical language awareness*, Fairclough, 1992), η γλωσσική ποικιλότητα αποκτά το νόημα της ετερογλωσσίας και υπό το πρίσμα των πολυγραμματισμών οδηγεί τους μαθητές να εισάγουν και τις δικές τους εμπειρίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να γίνουν και οι ίδιοι μέτοχοι στην κοινωνική αλλαγή και δημιουργοί της ίδιας της μελλοντικής κοινωνίας (Cope & Kalantzis, 2000 ·Griva, Maroniti & Stamou, 2018, 36).

Πιο συγκεκριμένα, στο παρόν πόνημα, στην ανάλυση ρεπερτορίου/γλωσσικό άξονα, θα επιχειρηθεί η ανάλυση των γλωσσικών στοιχείων που είναι δηλωτικά του τρόπου ομιλίας των χαρακτήρων και τις συνδέουν με συγκεκριμένες γλωσσικές ποικιλίες (Fowler, 1996, 191). Στον κοινωνιογλωσσικό άξονα, θα εξεταστεί ατομικά ο κάθε χαρακτήρας σε σχέση με τη γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιεί, αλλά και κοινωνικές παραμέτρους, όπως το περικείμενο του λόγου του και το κοινωνικό του προφίλ (Marriott, 1997, 174-175). Παράλληλα, θα μελετηθούν και οι υπόλοιπες διαστάσεις αυτού του άξονα, όπως τα μεταγλωσσικά και αξιολογικά σχόλια των χαρακτήρων, καθώς και οι περιπτώσεις υφοποίησης (stylization: De Fina, 2007, 76), μέσω της οποίας οι ήρωες αξιοποιούν γλωσσικές ποικιλίες, οι οποίες δεν τους 'ανήκουν', οδηγούμενοι σε διασταύρωση γλωσσικών κωδίκων ή σε γλωσσικά περάσματα για περιπαικτικούς σκοπούς. Στον σημειωτικό άξονα, θα εξεταστούν οι σημειωτικοί κώδικες που συγκροτούν την εικόνα των χαρακτήρων (ονόματα, ρούχα, συνήθειες, προτιμήσεις). Τέλος, στον ιδεολογικό άξονα, θα αναδειχθεί η σχέση των αναπαριστώμενων κωδικών (γλωσσικών ή μη) με την ιδεολογία που αυτά αναπαράγουν, με στόχο την αποκάλυψη του πώς κατασκευάζονται οι διαφορετικές πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας.

Επιπροσθέτως, θα χρησιμοποιηθεί το μοντέλο του Androutsopoulos (2012) για την ανάλυση της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας σε μυθοπλαστικά κείμενα. Το μοντέλο διακρίνεται σε τρία επίπεδα, από τα οποία στην παρούσα εργασία θα αξιοποιηθεί το μέσο-επίπεδο, που αφορά την «ανάλυση χαρακτήρων» (character analysis), αφού διερευνάται η λειτουργία των κωδίκων, το πώς δηλαδή, οι χαρακτήρες αξιοποιούν τους διάφορους κώδικες, καθώς και σε ποια συμφραζόμενα γίνονται οι αντίστοιχες υφολογικές επιλογές.

1. Η κοινωνιογλωσσική ανάλυση χαρακτήρων στην τηλεοπτική σειρά «Στο Παρά Πέντε».

Για την πραγματοποίηση της κοινωνιογλωσσικής ανάλυσης, επιλέχθηκε η δημοφιλής κωμική τηλεοπτική σειρά «Στο Παρά Πέντε», επειδή υπάρχουν αντιθετικοί χαρακτήρες οι οποίοι αναπαρίστανται να κινούνται στον ίδιο κοινωνικό χώρο, όπου αναδεικνύονται οι κοινωνικές τους δυσαρμονίες, ενώ παράλληλα ο λόγος τους εμφανίζει και στοιχεία ποικιλότητας. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια δημοφιλή

σειρά που προβλήθηκε από τον τηλεοπτικό σταθμό MEGA, από το 2005 ως το 2007. Το κεντρικό θέμα της σειράς, είναι η εξιχνίαση της δολοφονίας της φοιτήτριας Ελευθερίας Ασλάνογλου, κατά την εξέλιξη της οποίας συμβαίνουν πολλές κωμικές καταστάσεις. Η πορεία προς τη λύση διέρχεται από διάφορα στάδια, και οι πέντε βασικοί χαρακτήρες (Ντάλια, Ζουμπουλία, Σπύρος, Φώτης και Αγγέλα) υπερνικούν διαδοχικά εμπόδια, ενώ θίγονται και ποικίλα κοινωνικά θέματα, όπως η σχέση διαφορετικών κοινωνικών τάξεων, η τρίτη ηλικία και το αίσθημα του δικαίου. Η ανάλυση που θα πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της παρουσας εργασίας θα στηριχθεί σε σκηνές που αναφέρονται στην αναγκαστική συγκατοίκηση δυο γυναικών που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, της Ζουμπουλίας (Ελισάβετ Κωνσταντινίδου), η οποία αποτελεί ένα από τους πέντε βασικούς χαρακτήρες της τηλεοπτικής σειράς, με την συμπεθέρα της Μαριλένα (Ελένη Κριτά), καθώς η πρώτη αναγκάζεται να μετακομίσει στην Αθήνα, μετά την απόφαση της κόρης και του γαμπρού της να φύγουν για την Αμερική, για να φροντίζει το εγγόνι της.

Καθώς το συγκεκριμένο ζευγάρι παρουσιάζει τις εντονότερες αντιθέσεις από όλα τα ζευγάρια (είτε μεταξύ πρωταγωνιστικών, είτε περιφερειακών χαρακτήρων), η ανάλυση αυτών των χαρακτήρων εκ πρώτης όψεως, καταδεικνύει ότι αναπαράγεται ο παραδοσιακός «λόγος της ταξικής κοινωνίας» (*class discourse*: Pakulski & Waters, 1996, 132), μέσα από την κατασκευή ενός διπολικού σύμπαντος ανώτερης και κατώτερης κοινωνικής τάξης, αλλά και την αντίθεση μεταξύ της γυναίκας του χωριού και αυτής της πόλης (Stamou, Maroniti & Dinas, 2012).

1.1 Γλωσσικός άξονας

Συγκεκριμένα, στον γλωσσικό άξονα, η κοινωνική αντίθεση μεταξύ των δυο ηρωίδων εκφράζεται κυρίως, με τη σύγκρουση πρότυπων και μη πρότυπων γλωσσικών τύπων, η οποία αποτελεί συνηθισμένη πρακτική παρουσίασης της κοινωνικής διαστρωμάτωσης στον τηλεοπτικό λόγο (Marriott, 1997). Βέβαια, στην παρούσα περίσταση, οι μη πρότυποι τύποι αποτελούν τμήμα της διαλέκτου της πρότυπης ποικιλίας, αφού η Ζουμπουλία χρησιμοποιεί ευρέως στο λόγο της το βόρειο ιδιώμα, καθώς κατάγεται από ένα χωριό της Μακεδονίας. Συνήθως, μια γεωγραφική ποικιλία, τείνει να αποδίδεται σε περιφερειακούς ή χαμηλής μόρφωσης και «κακούς» τηλεοπτικούς ή κινηματογραφικούς χαρακτήρες, ενώ η χρήση της πρότυπης ποικιλίας επιφυλάσσεται για τους πρωταγωνιστές ή τους επιφανείς χαρακτήρες (Androutsopoulos, 2010). Στο σημείο αυτό, όμως, ο σεναριογράφος Γιώργος Καπουτζίδης αντιτίθεται σ' αυτή την πρακτική των ΜΜΕ για τη δευτερογενή χρήση της γλωσσικής ποικιλίας, και βάζει ένα πρωταγωνιστικό χαρακτήρα (Ζουμπουλία) να χρησιμοποιεί διαλεκτικά στοιχεία στην ομιλία της, ενώ η πρότυπη χρησιμοποιείται από τον περιφερειακό (Μαριλένα). Έτσι, η συσχέτιση συγκεκριμένων μυθοπλαστικών χαρακτήρων με γλωσσικές επιλογές δεν προκαλεί μόνο ευχάριστες στιγμές στον/στην τηλεθεατή/τρια, αλλά λειτουργεί ιδεολογικά στιγματίζοντας συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες (Maroniti, Stamou, Dinas & Griva, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, η Ζουμπουλία μιλάει με απλό και λαϊκό ύφος, και χρησιμοποιεί στις συνομιλίες της τόσο γλωσσικούς τύπους της δημοτικής, αλλά και

γλωσσικούς τύπους του βόρειου ιδιώματος. Το λεξιλόγιο της αποτελείται από χαρακτηριστικές λέξεις της διαλέκτου (π.χ. *κουκουμάφκα* αντί *κουκουβάγια*, *τσιβδή* αντί της πρότυπης έκφρασης «*με δυσλεξία*», *μυγούδα*, *μαρή*, *ποδάρι*, *ιτς δεν καταλαβαίνεις* αντί του «τίποτα δεν καταλαβαίνεις» κ.α.), αλλά και λαϊκούς τύπους (π.χ. *όξω* αντί *έξω*, *νταντέλα*, αντί του υπερδιορθωμένου τύπου *δαντέλα*, που έχει επικρατήσει στη νέα ελληνική). Ακόμα και στο επίπεδο της μορφολογίας, ο λόγος της ακολουθεί τους διαλεκτικούς κανόνες, καθώς χρησιμοποιεί τον βόρειο φωνηεντισμό (π.χ. *μπουμπουνιέρα* αντί *μπομπονιέρα*), αλλά και τον οργανικό νόμο του βόρειου ιδιώματος, που ορίζει ότι οι κλειστοί φθόγγοι *–ι* και *–ου* αποβάλλονται όταν βρίσκονται σε άτονο περιβάλλον (π.χ. *αριστοκράτ'σσες* αντί *αριστοκράτισσες*). Επίσης, παρατηρείται η κατάληξη *–αου* στα ρήματα που λήγουν κανονικά σε *–ιζω* (π.χ. *λαχταράου να προσκυνήσω στην Παναγία*), καθώς και η χρήση του παχιού (υπερηρωικοποιημένου) ήχου [ɫ], ιδίως όταν λέει το όνομα της Μαριλένας, την οποία η ίδια την αποκαλεί Μαρινέλλα. Η χρήση του βόρειου ιδιώματος, διακρίνεται και στο επίπεδο της σύνταξης, αφού χρησιμοποιεί τον αιτιολογικό δείκτη στο τέλος της πρότασης (π.χ. *εσείς θα με τρελάνετε γιατί*), αλλά και του *με* και του *σε* ως αντικείμενα, αντί του *μου* και του *σου* (π.χ. *γιατί είμαι χοντρή για να με το πει αυτό*;). Παράλληλα, δυσκολεύεται στη χρήση των ξένων λέξεων (π.χ. *μπριζολέ* αντί *μποζολέ*, *σουπλιά* αντί *σοπλά*, *γαλερί* αντί *γκαλερί* κ.α.). Τέλος, στην ομιλία της, συνήθη χρήση έχουν τα επιφωνήματα επιδοκιμασίας ή αποδοκιμασίας (π.χ. όταν βρίσκεται σε δύσκολη θέση ή φοβάται χρησιμοποιεί το «*ιιιιιι*»), αλλά και η προσφώνηση ανθρώπων με παρωνύμια, όπως συνηθίζεται στο χωριό της (π.χ. *Σπυριδούλα η κουτσή*, *Σούλης ο Φυσούν*, *Ζίτσα η αλλήθωρη* κ.'α.).

Η Μαριλένα, από την άλλη, έχει πομπώδες και επιτηδευμένο κάποιες φορές ύφος, και χρησιμοποιεί γλωσσικούς τύπους της καθαρεύουσας, τόσο στο λεξιλόγιο και στη σύνταξη (π.χ. *φαιδρότητες*, *επουδενί*, *φέρω ένα όνομα στην κοινωνία* αντί του συνηθισμένου *έχω ένα όνομα στην κοινωνία*, *εκ των παλαιοτέρων και πλέον σημαντικών οικογενειών* κ.α.), όσο και στη μορφολογία (π.χ. λόγια κατάληξη επιρρημάτων σε *–ως* αντί *–α*, όπως *ομοίως*, *καλώς*, ή χρησιμοποιεί αρχαϊκούς ρηματικούς τύπους π.χ. *διαβεβαιώ* αντί *διαβεβαιώνω*). Είναι πάντοτε πολύ προσεκτική στο λόγο της, ενώ προσπαθεί να αποφύγει τα γλωσσικά λάθη στη χρήση της κοινής νεοελληνικής. Παράλληλα, στο λεξιλόγιό της υπάρχουν πολλές ξενικές λέξεις ή φράσεις (π.χ. *a propo*, *accent*, *roof garden* κ.α.), δείγμα της μόρφωσής της, αλλά και λέξεις της καθομιλουμένης και αργκό εκφράσεις (π.χ. *επειδή σου κάπνισε*), ενώ διαθέτει πλούσιο λεξιλόγιο για το χρωματικό φάσμα (π.χ. *εκρού*, *μπεζ*, *σομόν*), όπως κάθε κυρία της καλής κοινωνίας (Τσιλιπάκου, 1986, 2-3), που αγαπά τη μόδα. Υφολογικά παρουσιάζεται ειρωνική, ακόμα και προς τους υπόλοιπους χαρακτήρες πλην της Ζουμπουλίας, αφού τους θεωρεί κοινωνικά και μορφωτικά κατώτερους της, και τους μιλάει με προσποιητή ευγένεια. Συχνά, επιμηκύνει τις παρακλήσεις της, και χρησιμοποιεί επισχετικούς συνομιλιακούς δείκτες (π.χ. *δεν ξέρω*, *δε νομίζω*, *δεν πιστεύω* κ.α.), κοινωνικοποιώντας με αυτό τον τρόπο μια γλώσσα «κυριών», προσεγμένη και βασισμένη στην πρότυπη γλωσσική ποικιλία, για λόγους γοήτρου (Lakoff, 1975, 61).

1.2 Κοινωνιογλωσσικός άξονας

Από κοινωνιογλωσσολογικής πλευράς, το κοινωνικό προφίλ των δυο χαρακτήρων βρίσκεται, επίσης, σε διάσταση. Η Ζουμπουλία είναι μια λαϊκή γυναίκα, κατάγεται από το Αχλαδοχώρι Σερρών, και είναι αγρότισσα. Μεγάλωσε μόνη της την κόρη της, Άννα, αφού ο άντρας της, ο Χαράλαμπος, σκοτώθηκε σε αεροπορικό δυστύχημα. Από την άλλη, η Μαριλένα είναι μια καθωσπρέπει κυρία της καλής κοινωνίας της Αθήνας, που προέρχεται από γνωστή και πλούσια οικογένεια της πρωτεύουσας. Θεωρεί τον εαυτό της βέρα Κολωνακιώτισσα, παραβλέποντας την καταγωγή της από τη Νεοχωρούδα Ευρυτανίας, και έχει κάνει επτά γάμους. Όσον αφορά την περίσταση της επικοινωνίας, είναι αξιοσημείωτο, πως τις περισσότερες φορές, και οι δυο ηρωίδες εμφανίζουν γλωσσική ακαμψία, αφού δεν μεταβάλλουν τον τρόπο ομιλίας τους βάσει του θέματος, της περίστασης ή του συνομιλητή. Για παράδειγμα, ο τρόπος ομιλίας της Μαριλένας, με το ειρωνικό και προσποιητά ευγενικό ύφος, δεν διαφοροποιείται ούτε όταν συνομιλεί με τον διοργανωτή της δεξίωσης για τον γάμο της.

(1) Η Μαριλένα (Μ), βρίσκεται στο σαλόνι του σπιτιού της με τον Πλάτωνα (Π), τον διοργανωτή της δεξίωσης του γάμου της:

Μ: *Θέλω να τιμήσω τον προπάππο μου, τον Ιάσονα Δορκοφίκη, πρέσβη της Ελλάδας στο Παρίσι. Ήταν λάτρης της κέλτικης μουσικής*.

Π: *Τίποτα το ελληνικό, φαντάζομαι*

Μ: *Τι ελληνικό; Σήμερα γάμος γίνεται και τέτοια; Επουδενί*

Ωστόσο, όταν οι δυο γυναίκες μιλάνε με τον Θωμά (Παύλος Ορκόπουλος), ο οποίος αρέσει και στις δυο, παρατηρείται μια ταύτιση ύφους και ομιλίας, με αποτέλεσμα να ανατρέπεται η γλωσσική ακαμψία που εμφανίζεται στο λόγο τους, αφού και οι δυο εφαρμόζουν τον κατεξοχήν τρόπο «γυναικείας ομιλίας» (Παυλίδου, 2002, 17) χρησιμοποιώντας εκφράσεις διστακτικότητας (π.χ. επισχετικοί συνομιλιακοί δείκτες, παρακλητικό ύφος, απολογητικό ύφος, ερωτήσεις διευκρίνισης και επιβεβαίωσης), τον συναισθηματισμό (π.χ. αξιολογικά επίθετα, υποκοριστικά, επιτατικά, επιφωνήματα, εκφραστικές πράξεις λόγου) και την ευγένεια (π.χ. πληθυντικός αριθμός ευγένειας), ενώ παρουσιάζονται να συνομιλούν και με παρομοιους μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας.

(2) Θ: *Τα συγχαρητήρια μου, εσείς το φτιάξατε, είναι πολύ νόστιμα*

Ζ: *Σας ευχαριστώ πολύ, εγώ το 'φτιαξα βέβαια. Δεν μαγειρεύει κανένας άλλος σ' αυτό το σπίτι*.. (απευθυνόμενη στη Μαριλένα) ....*ένα μηδέν*!

Μ: *Η αλήθεια είναι ότι η Λία είναι πολύ καλή στην κουζίνα, στα υπόλοιπα δωμάτια δεν ξέρω ακόμα γιατί κυκλοφορεί* (απευθυνόμενη στη Ζουμπουλία....) *ένα – ένα*!

Όπως παρατηρείται πάντως και από την παραπάνω συνομιλία, παρότι προς το Θωμά μιλούν με τον ίδιο τρόπο, στη μεταξύ τους σχέση κυριαρχούν οι εντάσεις κι ένας «αρσενικός τρόπος ομιλίας», όπου το ομιλιακό ύφος χαρακτηρίζεται από κυριαρχία στη συνομιλία (π.χ. παύσεις για έμφαση), αντιπαλότητα (π.χ. απότομη διακοπή ομιλίας, προσβλητικοί χαρακτηρισμοί, ειρωνεία), αυτοαναφορικότητα (π.χ. χρήση πρώτου ενικού προσώπου), επίκληση στη λογική και επιτακτικότητα (π.χ. χρήση προστακτικής, ισχυρές αποφαντικές πράξεις λόγου). Αυτό παρατηρείται

κυρίως από την πλευρά της Ζουμπουλίας, η οποία αντιτίθεται συχνά στο βιολογικό της φύλο. Βέβαια, αυτή η αντίστιξη ίσως οφείλεται και στην κοινότητα πρακτικής, αφού η Ζουμπουλία, ζώντας σε μια κλειστή κοινωνία, αναγκάστηκε να λειτουργήσει κατ' αυτό τον τρόπο, μετά το θάνατο του συζύγου της. (Eckert & McConnell-Ginet, 1992, 483). Η Μαριλένα από την άλλη, δεν ξεφεύγει ούτε σε αυτές τις περιστάσεις από το καθορισμένο γλωσσικό και υφολογικό της πλαίσιο.

Αυτή η στατικότητα, που εμφανίζεται στον τρόπο ομιλίας της Ζουμπουλίας και της Μαριλένας, γίνεται συχνά αντικείμενο αρνητικού σχολιασμού, με τη μια να κάνει στην άλλη μεταγλωσσικά σχόλια. Κύρια αποδέκτρια των μεταγλωσσικών σχολίων είναι η Ζουμπουλία, καθώς η Μαριλένα εκφράζεται σε ποικίλες περιπτώσεις με αρνητικό ή επικριτικό τρόπο για το ύφος, το λεξιλόγιο και το γενικότερο γλωσσικό στυλ της Ζουμπουλίας, όπως φαίνεται και από τα παρακάτω αποσπάσματα.

(3) Στη σκηνή, όπου οι δυο γυναίκες έχουν καλεσμένο για φαγητό το Θωμά, μετά από ένα καταιγισμό ερωτήσεων που δέχεται ο Θωμάς από τη Μαριλένα, η ίδια αναφέρει: Μ: *Σε απλά ελληνικά, όμως, αν θέλετε, για να καταλαβαίνει και η Λια*

(4) Επίσης, σε μια άλλη σκηνή, όπου η δυο συμπεθέρες, η Μαριλένα και η Ζουμπουλία μαλώνουν, η Μαριλένα σχολιάζει τον τρόπο ομιλίας της Ζουμπουλίας:

Ζ: *Τι πες μαρή....;*

Μ: *Αααα, τα «μαρή» κομμένα*! *Από τη στιγμή που θα ζεις στην Αθήνα, θα μάθεις να μιλάς και να φέρεσαι ανάλογα. Ήδη συμπεριφέρθηκες απαράδεκτα, χθες που έφυγες από τη δεξίωση, χωρίς καν να χαιρετήσεις*.

Βέβαια, υπάρχουν και περιπτώσεις, όπου δέκτης των αρνητικών μεταγλωσσικών σχολίων αναφορικά με τον τρόπο ομιλίας της, είναι η Μαριλένα, όπως για παράδειγμα:

(5) Ζ: *Άσε με, συμπεθέρα, γιατί από τη μύτη να με πιάσεις, θα σκάσω*..
Μ: *Σε διαβεβαιώ, δεν είχα καμία πρόθεση να πιάσω τη μύτη σου! Μου δίνεις τώρα, βέβαια, ένα ισχυρό κίνητρο, αλλά και πάλι….* Ζ: Ε*, αι παράτα μας, λοιπόν! Γιατί είμαι μέχρι εδώ, μέχρι εδώ! Άντε, άλλη κουκουμάφκα κι εσύ*!

Μ: *Τι είναι αυτό*;

Ζ: *Ούτε συ ξέρεις; Καλά, τι ελληνικά σας μαθαίνουν εδώ, δεν ξέρω*!

Μ: *Κουκουμάφκα; Που είναι το λεξικό*;

Όπως γίνεται αντιληπτό και από το παραπάνω παράδειγμα, τόσο οι αντίθετοι γλωσσικοί κώδικες που υπάρχουν στην ομιλία των δυο χαρακτήρων, όσο και η διαφορετική κοσμοθεωρία, που εκπροσωπούν οι δυο γυναίκες, αποτελούν σημείο παρεξηγήσεων και ασυνεννοησίας μεταξύ τους, όπως φαίνεται και από τα παρακάτω αποσπάσματα.

Στο πρώτο, η Ζουμπουλία και η Μαριλένα πίνουν καφέ, ενώ ταυτόχρονα διαβάζουν η καθεμία από ένα βιβλίο, η Ζουμπουλία ένα θρησκευτικό κι η Μαριλένα, ένα για τον Βουδισμό:

(6) Μ: *Δεν θα ταραχτώ, διαβάζω και για τον διαλογισμό, μια ώρα εδώ πέρα*!

Ζ: *Τι διαβάζεις*; *Σάμπως εσύ θα τον πληρώσεις*; *Πάλι απ' το φτωχό κοσμάκη θα τα πάρουνε*! *Ακρίβεια κι άγιος ο Θεός*!

Μ: *Συνεννόηση*…

Στο δεύτερο, οι δυο γυναίκες τρώνε μαζί, και κατά τη διάρκεια του φαγητού συζητάνε, χωρίς, όμως, να βρίσκουν πεδίο συνεννόησης:

(7) Ζ: *Κρεατάκι δεν τρως*;

Μ: *Όχι, γιατί είμαι Βουδίστρια*!

Ζ:*Αααα*α!

Μ: *Όχι, ότι κατάλαβες τώρα, αλλά*…

Βέβαια, μεταξύ των δυο χαρακτήρων, παρά τη γενική ακαμψία της γλωσσικής τους συμπεριφοράς και τις περιπτώσεις ασυνεννοησίας, που καταγράφηκαν, υπάρχουν και περιπτώσεις ηρεμίας και συνεννόησης, αφού μετά από κάποιο διάστημα αναγκαστικής συγκατοίκησης, η Ζουμπουλία με τη Μαριλένα βρίσκουν κοινούς κώδικες επικοινωνίας. Ωστόσο και νωρίτερα, φαίνεται πως τις διακρίνει υψηλός βαθμός μεταγλωσσικής συνείδησης, αφού ο ένας χαρακτήρας κάνει υφοποίηση (*stylization*, De Fina, 2007, 76) του τρόπου ομιλίας του άλλου, καθώς η μια χρησιμοποιεί τον τρόπο ομιλίας της άλλης, με στόχο την ειρωνεία. Αυτή η μη αυθεντική χρήση μιας γλωσσικής ποικιλίας από την πλευρά του ομιλητή, αποτελεί σχόλιο του σεναριογράφου για τη σκηνή και το περικείμενο της επικοινωνίας.

Πιο ειδικά Η Ζουμπουλία, όταν μιλά προς τον αστυνόμο Τζουμάνη, που της αρέσει, οικειοποιείται το ύφος και το στυλ ομιλίας και εμφάνισης της Μαριλένας, για να τον γοητεύσει πιο εύκολα (π.χ. *écoute-moi, και βέβαια καλέ γνωριζόμεθα*), ενώ και η Μαριλένα χρησιμοποιεί το λεξιλόγιο και το ύφος της Ζουμπουλίας, όταν είναι εκνευρισμένη μαζί της, για να την επιπλήξει, να την ειρωνευτεί, και να τη μειώσει (π.χ. *Άκου να σου πω, χωριάτισσα, γιατί μόνο αυτή τη γλώσσα καταλαβαίνεις εσύ, δε γεννήθηκε ακόμα ο άνθρωπος που θα με πει εμένα*…). Έτσι, άλλωστε, τονίζεται εντονότερα η αντίθεση των δυο κοσμοθεωριών, αυτού του ανθρώπου της πόλης, που εκπροσωπεί η Μαριλένα και αυτού του χωριού, τον οποίο αποτυπώνει ο χαρακτήρας της Ζουμπουλίας. Παρατηρείται, συνεπώς, η διαπλοκή του επαρχιακού (*rural/provincia*l), με το αστικό (*urban/cosmopolitan*) τρόπου ζωής και επικοινωνίας, τόσο στον γλωσσικό, όσο και στον κοινωνιογλωσσικό άξονα, με απώτερο στόχο την κατασκευή της διπλής ταυτότητας της γυναίκας –ή και του ατόμου γενικότερα- στην σύγχρονη ελληνική κοινωνία (Bauman & Briggs , 2003, 2).

1.3. Σημειωτικός άξονας

Η διάσταση που παρουσιάζεται στους δυο πρώτους άξονες ανάλυσης, γίνεται εντονότερη στον τρίτο άξονα, τον σημειωτικό, καθώς, όπως ήδη επισημάνθηκε, οι δυο γυναίκες έχουν ένα τελείως διαφορετικό τρόπο ζωής. Ακόμα και από την επιλογή των ονομάτων, ο σεναριογράφος, παρουσιάζει τις έντονες διαφορές. Το όνομα της Ζουμπουλίας, προέρχεται από το λουλούδι ζουμπούλι (υάκινθος), η προέλευση του οποίου είναι τουρκική (*zümbül* ή *sümbü*l), και φανερώνει την άγρια ομορφιά της, ενώ το επώνυμο της, Αμπατζίδου, έχει κι αυτό τούρκικη ρίζα (>Abaci), και δηλώνει τον κατασκευαστή ή πωλητή χοντρών υφασμάτων ή ρούχων, υποδηλώνοντας έτσι και τη λαϊκή της καταγωγή. Γι’ αυτό και άλλωστε, είναι κάπως δύσκολο στη συμπεθέρα της να το προφέρει, και την αποκαλεί Λία. Απ’ την άλλη, η Μαριλένα έχει σύνθετο όνομα, δείγμα κύρους. Συνδυάζει το πέλαγος (*Μαρία* > *mare*) και το φως (Ελένη > από το αρχαίο ελληνικό *σελήνη* ή *σελάνα*), γεγονός που αποτυπώνεται και στο χαρακτήρα

της, αφού είναι φιλόδοξη, κυριαρχική και επίμονη με κάθε της στόχο (Παππά, 2011, 82). Το επώνυμο της, από την άλλη, Δορκοφίκη, προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα *δέρκομαι* > * *δορκέω*, που σημαίνει βλέπω, κοιτάζω προσεκτικά, ενώ είναι αξιοσημείωτο πως το παρωνύμιο, με το οποίο την αποκαλεί συχνά η Ζουμπουλία, «*Δράκουλα*», προέρχεται από την ίδια ρίζα με το επίθετό της.

Η Ζουμπουλία είναι μια χήρα γυναίκα, γύρω στα πενήντα, με συμβατική εμφάνιση, αφού ντύνεται, με απλό και καθημερινό τρόπο, όπως μια γυναίκα που κατάγεται από ένα χωριό της ελληνικής επαρχίας. Τα ρούχα της δεν ταιριάζουν χρωματικά και στυλιστικά μεταξύ τους, αν και η ίδια επισημαίνει πως τα διαλέγει με μεγάλη προσοχή, και γι' αυτό γίνεται αποδέκτρια χιουμοριστικής κριτικής από τους υπόλοιπους χαρακτήρες. Έχει, επίσης, μεγάλη αγάπη στην τσάντα της, την οποία ποτέ δεν αφήνει από κοντά της, γιατί φοβάται πως θα τη χάσει. Ωστόσο, δεν της αρέσει πολύ η μόδα, ούτε οι νεόφερτες συνήθειες (π.χ. τα *sous-plat* ή το *feng-shui*). Προτιμά την ελληνική παραδοσιακή και εκκλησιαστική μουσική, και έχει έντονο το θρησκευτικό και χριστιανικό αίσθημα, ενώ κάποιες φορές γίνεται θρησκόληπτη. Η βασική της εργασία ήταν οι αγροτικές δουλειές, ενώ από τότε που μετακόμισε στην Αθήνα ασχολείται κυρίως με την ανατροφή του εγγονού της και το νοικοκυριό. Ακόμα και η διακόσμηση του προσωπικού της χώρου φανερώνει την καταγωγή και τις συνήθειές της (π.χ. της αρέσουν τα σεμέν, η διακόσμηση με θρησκευτικά σύμβολα και εικόνες και τα πολύχρωμα στρωσίδια). Όταν θέλει να ηρεμήσει πλέκει, διαβάζει κάποιο θρησκευτικού περιεχομένου βιβλίο (όπως τη σύνοψη ή τον βίο κάποιου αγίου), και λύνει σταυρόλεξα. Της λείπει συνεχώς το χωριό της, καθώς και οι φίλες της, η Φωφώκα, η Βαγγελιώ και η Τούλα του Ζηγούδη, ενώ δεν μπορεί να προσαρμοστεί στους ρυθμούς της μεγαλούπολης, και σοκάρεται από τα νεόκοπα ήθη της πρωτεύουσας. Ο αυθόρμητος χαρακτήρας και η καταγωγή της, μάλιστα, αποτυπώνεται και στις εκφράσεις του σώματος, των χεριών και του προσώπου της, όταν μιλάει η ίδια ή κάποιος άλλος. Είναι μια γυναίκα ηθική, παλιών αρχών, εύπιστη και αθώα, τυπικό δείγμα αναπαράστασης από μια τηλεοπτική σειρά της γυναίκας της ελληνικής επαρχίας (Stamou, 2014). Ωστόσο, ο σεναριογράφος, φροντίζει με όχημα το χιούμο να αποκαταστήσει και τη γυναίκα της επαρχίας, αφού η Ζουμπουλία αντιμετωπίζει με εσωτερική γενναιότητα τις δυσκολίες της ζωής.

Η Μαριλένα είναι μια καλοντυμένη κυρία της καλής κοινωνίας της πρωτεύουσας, ηλικιακά κοντά στην Ζουμπουλία, έχει βαμμένα ξανθά μαλλιά και ντύνεται μονίμως επίσημα. Προτιμά τα ταγιέρ και τους ουδέτερους χρωματικά τόνους, ενώ συνηθίζει να φορά ακριβά κοσμήματα, καπέλα και σκουλαρίκια, δεικτικά της κοινωνικής της θέσης. Είναι εμμονική με τους καλούς τρόπους και με τη διακόσμηση σύμφωνα με τις αρχές του *feng-shui*, ενώ θέλει να έχει στο χώρο της αντίκες και έπιπλα αξίας (π.χ. θέλει να αγοράσει ένα τραπέζι Λουδοβίκου 16ου). Δεν τρώει κρέας, καθότι έχει ασπαστεί τον Βουδισμό, και προτιμά τη διεθνή κουζίνα και ειδικά την ασιατική. Πρόκειται για ένα χαρακτήρα που στα παιδικά της χρόνια έλαβε καλή μόρφωση, έμαθε να μιλά ξένες γλώσσες, ενώ ασχολούνταν παράλληλα με τον αθλητισμό (ήταν αργυρή βαλκανιονίκης στην ιππασία), αλλά δεν φαίνεται να έχει εργαστεί ποτέ στη ζωή της, αρκούμενη στην περιουσία της οικογένειας της. Οι μουσικές της προτιμήσεις κινούνται γύρω από την κλασική μουσική, τις άριες, καθώς και κέλτικους ήχους του

περασμένου αιώνα. Αγαπά τις δεξιώσεις της καλής κοινωνίας, στις οποίες παρευρίσκεται συχνά ή αρέσκεται στο να πίνει καφέ με τις φίλες της, την Γκέλυ, την Τιτίνα και τη Ντόντι στην πλατεία Κολωνακίου ή να μαζεύονται σε σπίτια τους για χαρτιά (*conquian*). Τέλος, ως κυρία της καλής κοινωνίας παρουσιάζεται σνομπ και ειρωνική, τόσο στο λόγο, όσο και στις κινήσεις των χεριών και τους μορφασμούς του προσώπου της.

1.4. Ιδεολογικός αξονας

Σε ιδεολογικό, τέλος, επίπεδο φαίνεται πως η τηλεοπτική αναπαράσταση του τρόπου ομιλίας και η σημειωτική κατασκευή των δυο χαρακτήρων, παραπέμπουν σε μια κοινωνία με οξείες κοινωνικές διαφορές. Ωστόσο, ο παραδοσιακός λόγος της ταξικής κοινωνίας και της διάστασης της γυναίκας του χωριού με αυτή της πόλης, που εκ πρώτης όψεως φαίνεται να προωθείται, τελικά αποδομείται. Αυτό συμβαίνει γιατί, οι δυο χαρακτήρες, αποτελούν περιπτώσεις ανθρώπων της εκάστοτε κοινωνικής τάξης, με υπερβολικά μαρκαρισμένο, σε ορισμένες περιπτώσεις, τρόπο ομιλίας με βάση την πρότυπη και μη πρότυπη γλωσσική ποικιλία. Η κατασκευή τους στηρίζεται σε πολλά σημεία στις στερεοτυπικές αντιλήψεις που συνοδεύουν την ανώτερη και την κατώτερη κοινωνική τάξη, αλλά και τους ανθρώπους του χωριού και της πόλης (Στάμου & Ντίνας, 2011). Αφού, αυτές οι γυναίκες τελικά βρίσκουν κοινό κώδικα επικοινωνίας και συμφιλιώνονται παρά τις διαφορές, ο τηλεοπτικός λόγος φανερώνει πως όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, και πως μπορούν, παρά τις διαφορές τους, να συνυπάρξουν αρμονικά, κάνοντας φυσικά αμοιβαίες υποχωρήσεις. Η στερεοτυπική γλωσσική απεικόνιση εξακολουθεί να υπάρχει, χωρίς, όμως , αυτή να αποτελεί εμπόδιο στην επικοινωνία.

Έτσι, μεταξύ άλλων εμφανίζεται ο λόγος της αταξικότητας (*classlessness discourse*: Bottero, 2004), σύμφωνα με τον οποίο, δεδομένης της γεωγραφικής και κοινωνικής κινητικότητας των σύγχρονων κοινωνιών, η έννοια της κοινωνικής τάξης έχει διαβρωθεί, αφού τα άτομα αποδεσμεύονται από τις κοινωνικές κατηγορίες που τα καθόριζαν. Επιπροσθέτως, οι γλωσσικές επιλογές των ηρωίδων στοχοποιούνται χιουμοριστικά, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μη αληθοφανών διαφορών μεταξύ τους, οι οποίες γίνονται αντιληπτές από το τηλεοπτικό κοινό. Στην πραγματικότητα, όμως, αυτός ο αταξικός λόγος, λειτουργεί με ιδεολογική κατεύθυνση την απόκρυψη κάθε ψήγματος κοινωνικής τάξης στις σύγχρονες κοινωνίες, αφού οι πολιτισμικές αλλαγές δεν αποτελούν το τέλος των ταξικών κοινωνιών, αλλά αντιθέτως συμβάλλουν στην αναδιαμόρφωση των κοινωνικών τάξεων (Scott, 2002).

Η σειρά αυτή, βέβαια, φροντίζει να αντιστρέψει και τις διάφορες προκαταλήψεις που αφορούν την ύπαιθρο και τους ανθρώπους της, μέσω της επιλογής για χρήση της διαλέκτου από τον πρωταγωνιστικό χαρακτήρα, κι όχι από τον περιφερειακό, όπως συνηθιζόταν στις ελληνικές ταινίες του 1960. Τα τηλεοπτικά κείμενα, έχουν την τάση να διαχειρίζονται την ποικιλότητα με τρόπο που να επιβεβαιώνεται η εθνική ενότητα (Georgakopoulou, 2000), και ο σεναριογράφος της τηλεοπτικής σειράς *Στο Παρά Πέντε*, καταφέρνει, μέσω του υφολογικού χιούμορ, όχι μόνο να προβάλλει αυτή τη διαπίστωση, αλλά και να καταρρίψει μέσω της τελικής συμφιλιώσης και της αρμονικής συνύπαρξης των δυο γυναικών κάθε αρνητικό στερεότυπο που συνδέει

ανθρώπους που έχουν διαφορετική καταγωγή, ανήκουν σε διαφορετικές τάξεις και τελικά χρησιμοποιούν σε διαφορετικό βαθμό τη «γυναικεία» και την «αντρική» γλώσσα. Αυτό, βέβαια, αποτελεί και μια επιλογή του συγγραφέα, αφού και ο ίδιος κατάγεται από τη Μακεδονία, και επιθυμεί να καταρρίψει τα όποια στερεότυπα υπάρχουν για τους ανθρώπους από την ελληνική επαρχία, μέσω αυτού του ζεύγους χαρακτήρων.

Με αυτό τον τρόπο, το τηλεοπτικό κοινό οδηγείται ασυνείδητα σε μια αναστοχαστική διαδικασία, με την οποία βλέπει πέρα από τις καθιερωμένες διακρίσεις που πραγματοποιούνται στην κοινωνία, αφού πρόκειται για υφοποιήσεις κι όχι για ρεαλιστικές διαφορές. Ευαισθητοποιούνται έτσι, οι τηλεθεατές, στο φαινόμενο της γλωσσικής ποικιλότητας, το απενοχοποιούν, και παράλληλα κατανοούν πως στα κείμενα της μαζικής κουλτούρας πλάθονται μη ρεαλιστικοί χαρακτήρες, με στόχο την αναπαράσταση των διαφόρων φαινομένων. Η παρούσα εργασία, αποτελεί μελέτη μιας τέτοιας κοινωνιογλωσσικής κατάστασης, η οποία αναπαρίσταται στον τηλεοπτικό λόγο, καθώς και καταγραφής των στερεοτύπων (ανατρεπόμενων ή μη) που αναπαράγονται μέσα από τον τηλεοπτικό λόγο. Τέλος, η διπολική κατασκευή των δυο χαρακτήρων, δεν αποτελεί δείγμα των διαφορετικών τους κοσμοθεωριών, αφού οι γλωσσικές και υφολογικές τους επιλογές, μπορούν να εφαρμοστούν σε ποικίλα κοινωνικά συμφραζόμενα, με διαφορετικές σημασίες (Eckert, 2008, 454).

2. Συμπεράσματα

Η μαζική κουλτούρα μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ζητήματα που αφορούν τη γλωσσική ποικιλότητα, αλλά και μέσο για να συνειδητοποιήσουν πως το χιούμορ γίνεται (με εμφανή ή καλυμμένο τρόπο) φορέας κοινωνικών νοημάτων, ιδεολογιών και αξιολογήσεων (Archakis et al., 2015). Ωστόσο, όπως γίνεται κατανοητό και από τον χιουμοριστικό χαρακτήρα των τηλεοπτικών κειμένων που μελετήθηκαν, η μαζική κουλτούρα δεν αποτελεί τον καθρέφτη της καθημερινής επικοινωνίας, αλλά παρουσιάζει αυτή μέσα από τον παραμορφωτικό φακό της ιδεολογίας των κοινωνικών τάξεων (Στάμου, 2012, 33-34). Βέβαια, όπως φαίνεται από την ανάλυση ο στόχος είναι μια αναστοχαστική - διαδικασία, με την οποία οι καθιερωμένες κοινωνικές διακρίσεις θα ειδωθούν ως «υφοποιήσεις», κι όχι ως ρεαλιστικές αναπαραστάσεις των κοινωνιογλωσσικών διαφορών. Επομένως, κρίνεται επιβεβλημένος ο κριτικός αναστοχασμός τόσο από τους μαθητές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς προς αυτές τις αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας.

Μάλιστα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ανάλυση αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει αφόρμηση για τριών ειδών δραστηριότητες (Siegel, 2006˙ Archakis & Tsakona, 2009· Στάμου, 2012). Πρώτον, για κοινωνιογλωσσολογικές (sociolonguistic), όπως συζητήσεις προβληματισμού με αφορμή τη σχέση των δυο γυναικών ή για την σχέση πρότυπης και μη γλωσσικής ποικιλίας, την σχέση της ομιλίας με την κοινωνική τάξη και την ενδυμασία, αλλά και τα στερεότυπα που προβάλλονται μέσω του τηλεοπτικού λόγου και πως αυτά μπορούν να καταρριφθούν. Δεύτερον, προσαρμοστικές (accomodation), καλώντας τους ίδιους τους μαθητές να

χρησιμοποιήσουν βιωματικές εμπειρίες σε σχέση με το ίδιο το σενάριο, και τέλος αντιπαραθετικές (constractive), οι οποίες θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν γλωσσικές ασκήσεις για τον εντοπισμό των δομικών διαφορών μεταξύ των γλωσσικών κα παραγλωσσικών κωδίκων που χρησιμοποιούν οι πρωταγωνίστριες, αλλά και στην κατανόηση της κανονικότητας των κοινωνικών και γεωγραφικών ποικιλιών και τους αποκλειστικά κοινωνικούς παράγοντες που οδηγούν στον στιγματισμό τους.

Αξίζει, βέβαια να σημειωθεί πως η εισαγωγή των κειμένων της μαζικής κουλτούρας στο ελληνικό σχολείο, με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης κάθε άλλο παρά μια εύκολη διαδικασία είναι. Όπως, άλλωστε επισημαίνει και ο Κουτσογιάννης (2006, 245-246) η μεγαλύτερη δυσκολία είναι ότι ένα τέτοιο εγχείρημα προσκρούει στις καθιερωμένες αντιλήψεις για το γλωσσικό μάθημα και στις υπάρχουσες δομές του σχολικού προγράμματος. Επομένως, τόσο η διερεύνηση σημείων επαφής του σχολικού προγράμματος με τον εξωσχολικό γραμματισμό των μαθητών, όσο και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους θέματα κρίνονται αναγκαία, καθώς εντείνεται καθημερινά η ανάγκη νέων προσεγγίσεων ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκη.

Androutsopoulos, J. (2010). The study of language and space in media discourse. In: Auer P. & Schmidt J. E. (eds), *Language and Space: An International Handbook of Linguistic Variation, 1.: Theory and Methods* (pp. 740- 758). Berlin & New York: De Gruyter.

Androutsopoulos, J. (2012). Repertoires, characters and scenes: Sociolinguistic difference in Turkish-German comedy. *Multilingua, 31*, 301-326.

Archakis, A. & Tsakona, V. (2009). Parliamentary discourse in newspaper articles: The integration of a critical approach to media discourse into a literacy-based language teaching programme. *Journal of Language and Politics, 8* (3), 359-385.

Archakis, A., Lampropoulou, S., Tsakona, V., & Tsami, V. (2015). Style and humour in Greek mass culture texts. In: Brzozowska, D. & Chlopicki, W. (Eds.), Culture's Software: Communication Styles (pp 16-38). Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Bauman, R. & Briggs, C.L. (2003). *Voices of modernity: Language ideologies and the politics of inequality*. Cambridge.

Bottero, W. (2004). Class identities and the identity of class. Sociology, 38, 985-1003.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London, UK: Routledge.

Coupland, N. (2007). *Style: Language Variation and Identity*. Cambridge.

Δούκα, Α., Φτερνιάτη Α. & Αρχάκης Α. (2016).Ειδησεογραφικός λόγος και κριτική γλωσσική εκπαίδευση στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Β΄ Λυκείου. Στο Στάμου, Α. Γ. Πολίτης, Π. & Αρχάκης

Α. (Επιμ.) *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα* (σ. 164-203). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

De Fina, A. (2007). Style and stylization in the construction of identities in a card-playing club. In: Auer, P. (Ed.), *Style and Social Identities* (pp. 57-84). New York.

Duff, P. A. (2004). Intertextuality and hybrid discourses: The infusion of pop culture in educational discourses. *Linguistics and Education, 14*, 231-276.

Eckert, P. & McConnell-Ginet, S. (1992). Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community- Based Practice. *Annual Review of Anthropology*, *21*, 461-490.

Eckert, P. (2008). Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics, 12*, 453–476.

Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.

Fairclough, N. (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.

Fowler, R. (1996). *Linguistic Criticism*. Oxford.

Georgakopoulou, A. (2000). On the sociolinguistics of popular films: Funny characters, funny voices. *Journal of Modern Greek Studies, 18*, 119-133.

Griva, E., Maroniti, K. & Stamou, A. (2018). 'Linguistic Diversity on TV': A Program for Developing Children's Multiliteracies Skills. *Journal of Language and Education, 4*(3), 34-47.

Κουτσογιάννης, Δ. (2006). Διδασκαλία της ελληνικής σήμερα: Δεδομένα και ζητούμενα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 26*, 233-251.

Lakoff, R.T. (1975). *Language and Woman's Place Text and Commentaries*. Oxford.

Marriott, S. (1997). Dialect and dialectic in a British war film. *Journal of Sociolinguistics, 1*(2), 173-193.

Παππά, Β. (2011). *Σημειολογία των ονομάτων*. Θεσσαλονίκη.

Παυλίδου, Θ.Σ. (2002). *Γλώσσα, γένος, φύλο*. Θεσσαλονίκη.

Pakulski, J. & Waters, M. (1996). The reshaping and dissolution of social class in advanced society. *Theory & Society, 25*, 667-669.

Στάμου, Α.Γ. & Ντίνας, Κ.Δ. (2011). Γλώσσες και τοπικότητες: Η αναπαράσταση γεωγραφικών ποικιλιών στην ελληνική τηλεόραση. Στο: Πασχαλίδης, Γ., Χοντολίδου, Ε. & Βαμβακίδου, Ι. (Επιμ.) *Σύνορα, Περιφέρειες, Διασπορές* (σ. 289-305). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Στάμου, Α. Γ., Αρχάκης, Α. & Πολίτης, Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Στάμου, Α.Γ. Πολίτης, Π. & Αρχάκης Α. (Επιμ.) *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα* (σ. 13-55). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Scott, J. (2002). Social class and stratification in late modernity. *Acta Sociologica, 45*, 23-35.

Siegel, J. (2006). Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach. *Linguistics & Education, 17*, 157-174.

Stamou, A.G. (2011). Speech style and the construction of social division: Evidence from Greek television. *Language & Communication, 31*, 329-344.

Stamou, A.G., Maroniti, K. & Dinas, K.D. (2012). Representing "traditional" and "progressive" women in Greek television: The role of "feminine"/"masculine" speech styles in the mediation of gender identity construction. *Women's Studies International Forum, 35*, 38-52.

Stamou, A. G. (2014). A literature review on the mediation of sociolinguistic style in television and cinematic fiction: Sustaining the ideology of authenticity. *Language & Literature, 23*(2), 118-140.

Τσιλιπάκου, Μ. (1986). Μερικές στιγματισμένες φόρμες της νεοελληνικής. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα: Πρακτικά της 7ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη, (σ. 261-277).

Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Π.Ι. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτικής Εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο*). Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. Αθήνα.

Παράρτημα

Εικόνα 1: Η Ζουμπουλία

Εικόνα 2: Η Μαριλένα

Εικόνα 3: Ζουμπουλία και Μαριλένα

Παιδαγωγική του Χορού, Καλλιτεχνικές Πρακτικές και Σύγχρονη Παιδαγωγική- μια επαναπροσέγγιση

Στεριανή Τσιντζιλώνη
Θεωρητικός χορού, ερευνήτρια, Επιστημονικός Συνεργάτης Διδάσκουσα ΕΚΠΑ-
tsintziloni.steriani@gmail.com

Περίληψη
Τα τελευταία χρόνια η παιδαγωγική του χορού και οι καλλιτεχνικές πρακτικές έχουν απομακρυνθεί τόσο από το παραδοσιακό μοντέλο μίμησης της κίνησης του δασκάλου όσο και από το ενδιάμεσο μοντέλο της δημιουργικότητας (Smith-Autard, 2002). Από την άλλη μεριά, η κριτική παιδαγωγική του χορού (Shapiro, 1999) εστίασε στη χειραφέτηση μέσω του 'σκεπτόμενου σώματος' (Todd, 2008 [1937]). Η προσέγγιση της παρούσας παρουσίασης βασίζεται στην θέση ότι οι πρακτικές του χορού μπορούν να λειτουργήσουν ως ευρύτερες παιδαγωγικές πρακτικές (Chappel&Hathaway, 2019). Οι πρακτικές αυτές αποτελούν «γνώσεις από το περιεχόμενο του χορού» που μπορούν να γίνουν «γνώσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση» (Sööt&Viskus, 2013, 290). Με βάση τις πρακτικές τριών Ελλήνων χορογράφων πάνω στον αυτοσχεδιασμό, προτείνονται οι έννοιες της 'ακρόασης' και της 'γλωσσικής χορογραφίας' ως διδακτικές μεθοδολογίες που μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης συνολικά. Οι έννοιες αυτές προάγουν τη μεταγνώση τονίζουν μια σχεσιακή σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του, κοινωνικό και φυσικό και επαναπροσεγγίζουν το ρόλο του δασκάλου.

Λέξεις-κλειδιά: παιδαγωγική του χορού, σύγχρονη παιδαγωγική, αυτοσχεδιασμός, ακρόαση, γλωσσική χορογραφία

1. Παιδαγωγική του χορού και καλλιτεχνικές πρακτικές

Με τον όρο παιδαγωγική του χορού συνήθως καλύπτονται δύο διαφορετικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μία αφορά στην εκπαίδευση του χορού που είναι προσανατολισμένη στην επαγγελματική διάσταση, κεντρικά σημεία της οποίας αποτελούν αφ' ενός η απόκτηση τεχνικής που βασίζεται στην επανάληψηκαι αφ' ετέρου η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του προσωπικού κινητικού ύφους. Η προσέγγιση αυτή συχνά μελετάται ως δασκαλοκεντρική, αυταρχική και παρωχημένη (Μπαρμπούση, 2003· Μουρέλου, 2018).

Από την άλλη μεριά ο όρος 'Χορός στην εκπαίδευση', όρος που αναφέρεται από τη δεκαετία του 1970 στη διδασκαλία της τέχνης του χορού στη βασική εκπαίδευση, έχει διαμορφωθεί μέσα από ποικίλα θεωρητικά μοντέλα έχοντας πρωτίστως παιδοκεντρική και δημιουργική προσέγγιση. Η πιο καθιερωμένη σύγχρονη άποψη βασίζεται στο ενδιάμεσο μοντέλο της Smith-Autard (Smith-Autard, 1994). Με το

μοντέλο αυτό επιδιώκει μια «διαλογική αισθητική προσέγγιση της τέχνης του χορού δίνοντας ισότιμη έμφαση στην ποιότητα των διαδικασιών και στο ποιοτικό αποτέλεσμα» (Τσουβαλά, 2008, σ. 62).

Η εισήγηση αυτήεκκινεί από την πρώτη προσέγγιση, και ειδικά από σύγχρονες καλλιτεχνικές πρακτικές που διασταυρώνονται με την έννοια της (επαν)εκπαίδευσης των χορευτών. Τέτοιου είδουςπρακτικέςμπορούν να θεωρηθούν παραδείγματα της λεγόμενης «παιδαγωγικής υπογραφής» (Shulman,2005, σ.9). Ο όρος αναφέρεται σε τρόπους διδασκαλίας που πηγάζουν από τις πρακτικές που οι άνθρωποι εφαρμόζουν στο επάγγελμά τους (εδώ ο χορός) και την ανάγκη να προετοιμάσουν κατάλληλα, άλλους ανθρώπους για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της συγκεκριμένης πρακτικής.Επομένως οι σύγχρονες καλλιτεχνικές πρακτικές του χορού ενημερώνουν και διαμορφώνουν μεθόδους εκπαίδευσης και επανεκπαίδευσης των χορευτών/τριώνκαι συχνά ανατρέπουν το δασκαλοκεντρικό και αυταρχικό μοντέλο.

Πιο συγκεκριμένα, η εισήγηση βασίζεται σε τρεις μεθόδους αυτοσχεδιασμού Ελλήνων χορογράφων, του Γιάννη Μανταφούνη, της Ανδρονίκης Μαραθάκη και της Σοφίας Μαυραγάνη.Οι μέθοδοι αυτοί χρησιμοποιούνται από τους χορογράφους στο πλαίσιο της μη-τυπικής εκπαίδευσης, δηλαδή δεν εντάσσονται στους υπάρχοντες εκπαιδευτικούς θεσμούς του χορού και αποσκοπούν σε μια επανεκπαίδευση των χορευτών για τη δημιουργία παραστάσεων. Ο αυτοσχεδιασμός ως πρακτική συνδέεται με έννοιες όπως στιγμιαία σύνθεση (instantcomposition), η ακαριαία λήψη αποφάσεων, αλλά καιη συνεχής διαπραγμάτευση ανάμεσα στη γνώση που ο αυτοσχεδιαστής/τρια γνωρίζει και σε αυτό που δεν γνωρίζει(Foster, 2015, 398-399) και αποκαλύπτεται ενώ αυτοσχεδιάζει.

Με αυτές τις μεθόδουςδεν επιδιώκεται έναςσυνδυασμός διαδικασίας (δημιουργικότητα) με ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (γνώση χορού, χορογραφία), αλλάη αυτενέργεια των χορευτών ενώ χορεύουν, ενώ αποσκοπεί στην επίλυση κινητικών προβλημάτων, με τη βοήθεια των 'εργαλείων' που οι μέθοδοι δίνουν. Η αποτελεσματικότητα του τρόπου επίλυσης και η γνώση που αποκτάται μετασχηματίσει ολόκληρη το δομή γνώσης του εκπαιδευόμενου και κατά συνέπεια την αυτοαντίληψή του.Και στις τρεις πρακτικές τονίζεται ιδιαίτερα ηετοιμότητα προς τους άλλους, η σωματική προσοχή προς το γύρω περιβάλλον και η επικέντρωση στη στιγμή.

2. Η σύγχρονη παιδαγωγική

Η Elisabeth Ellsworthπροσεγγίζει την έννοια της παιδαγωγικής ως μια «ώθηση που βρίσκεται πίσω από συγκεκριμένες κινήσεις, αισθήσεις και διαισθήσεις των σωμάτων και της νόησης στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας» (2005, 2). Ως εκ τούτου, η παιδαγωγική θεωρείται ως μια διαδικασία που εμπεριέχει όχι μόνο οργανωμένα και συνειδητά στάδια με ελεγχόμενα αποτελέσματα αλλά και 'ανωμαλίες' απρόβλεπτα και στιγμές που διαφεύγουν των σχεδιασμών. Υπό αυτό το πρίσμα η έννοια της γνώσης ορίζεται ως μια διαδικασία που δημιουργείται συνεχώς και κάθε φορά μέσα

από τη σχέση μας με τον κόσμο, τα σώματά μας και τη συμμετοχή μας σε αυτό τον κόσμο, επομένως σχεσιακά τόσο για τη δόμηση της γνώσης όσο και για τη δόμηση του υποκειμένου. Κατά συνέπεια, η γνώση δεν είναι κάτι εκ των προτέρων σταθερό αλλά αναπτύσσεται και προκύπτει μέσα από την κάθε φορά εκπαιδευτική διαδικασία. «Από τη στιγμή που η γνώση οριστεί, διδαχθεί και χρησιμοποιηθεί ως ένα 'έτοιμο πράγμα' είναι νεκρή» (2005,1) υποστηρίζει η Ellsworth.

Η ικανότητα των δασκάλων να προσαρμόζουν τους διδακτικούς στόχους και περιεχόμενο της διδασκαλίας σε μορφές συμβατές με το επίπεδο ανταπόκρισης και τις συνθήκες της εκάστοτε τάξης, τονίζεται τόσο στο πλαίσιο της γενικής παιδαγωγικής (Φλουρής, 1992, σ. 109) όσο και στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του χορού (Δανιάκ.α., 2017, σ. 85). Τέλος, πρόσφατες μελέτες της Ε.Ε και προσεγγίσεις για το πλαίσιο των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών τονίζουν τις λεγόμενες «εγκάρσιες δεξιότητες», δηλαδή δεξιότητες όπως του εκπαιδευτικού ως κοινωνικού φορέα δράσης, ως ενεργητικού παράγοντα στην τάξη, ως δια βίου (αυτό)επιμορφούμενου κ.α (Πασιάς κ.ά. 2021, 534-536). Ιδιαίτερα τονίζεται ότι «οι νέοι ρόλοι εκπαιδευτικών και μαθητών επιβάλλουν τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού τοπίου και καθιστούν αναγκαίο όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς να 'μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν δια βίου'» (Πασιάς, 536).

Οιδιαπιστώσεις αυτές τονίζουν το περιθώριο προσαρμογών και αναπροσαρμογών όχι μόνο σε ένα εμπρόθετο σχεδιασμό της διδασκαλίας αλλά και σε μια διαδικασία συνεχούς αναστοχαστικής διαμόρφωσης της παιδαγωγικής συνθήκης ακόμα και κατά τη διάρκειά της, ακόμα και εφ΄ όρου ζωής. Σε αυτό το πλαίσιο, οι πρακτικές των μεθοδολογιών αυτοσχεδιασμού του χορού έχουν να προφέρουν εργαλεία στον/στην εκπαιδευτικό.

Επιπλέον, οι παγκόσμιες συνθήκες (μετανάστευτικές ροές, πόλεμοι), τα περιβαλλοντικά και οικολογικά ζητήματα φέρνουν την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα μπροστά σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προσέγγισης και κατανόησης του 'Άλλου', συμπερίληψης, και ανάγκης για κοινωνική ενσυναίσθηση. Οι εξελίξεις αυτές τονίζουν την ανάγκη εύρεσης μεθόδων και πρακτικών ανάπτυξης της διϋποκειμενικότητας ως σχεσιακής κατάστασης, της ευαισθητοποίησης προς κάτι έξω από τον εαυτό, της συσχέτισης και αλληλοδιαμόρφωσης. Στον 21^{ο} αιώνα, μερικές δεξιότητες φαίνεται να αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτερη στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης που θα ανταποκρίνεται στις προκλήσεις του μέλλοντος. Τέτοιες δεξιότητες είναι η ακρόαση, η κατανόηση, η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία σε άτυπο και τυπικό πλαίσιο, η ευέλικτη σκέψη, μεταγνώση, δημιουργικότητα, επιμονή, αυτοδιαχείριση κ.α. (Sage and Matteucci, 2022. xvii).

Η διδασκαλία μέσα από αυτό το πρίσμα,αναδεικνύεται ως μια διαδικασία όπου η σχέσεις με τους άλλους και το περιβάλλον έχει την ίδια σημασία με την ερευνητική πρωτοβουλία και την αυτενέργεια. Ως εκ τούτου παρουσιάζει πολλές αναλογίες με τις μεθόδους αυτοσχεδιασμού των χορογράφων. Επιπλέον, οι αναλογίες αυτές επιτρέπουν την ανάδειξη της ενσώματης διάστασηςστην εκπαιδευτική διαδικασία,

όχι μόνο από την πλευρά των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών. Αυτό που ενδιαφέρει την παρούσα προσέγγιση είναι τα εργαλεία που μπορούν να εντοπιστούν και να λειτουργήσουν ως ευρύτερες παιδαγωγικές πρακτικές (Chappel & Hathaway, 2019). Δηλαδή από «γνώσεις από το περιεχόμενο του χορού» (dance content knowledge) να γίνουν «γνώσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση» γενικά (Sööt & Viskus, 2013:290), παρέχοντας εργαλεία για μια ενσώματη παιδαγωγική. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο αυτοσχεδιασμός στο χορό μπορεί να συμβάλλει στην διαχείριση (αλλά όχι μόνο) εκείνωντων στιγμών της παιδαγωγικής διαδικασίας που ξεφεύγουν του σχεδιασμού και τρόπων προσέγγισης της παραγωγής γνώσης από τέτοιες συνθήκες.

Η σύγχρονη παιδαγωγική δέχεται ότι η μάθηση είναι μια δυναμική τριαδική σχέση ανάμεσα στον/ην εκπαιδευτικό, τους μαθητές και το περιβάλλον (διδακτέα ύλη, συνθήκες κτλ) επομένως απαιτεί συνεχή τροποποιητική επενέργεια (Μάνος, 1990, σ. 30). Σε αυτό το τριμερές σχήμα, θα προσεγγίσουμε τον εκπαιδευτικό μέσα από μια ενσώματη προσέγγιση. Οι Nguyen και Larson (2013) διακρίνουν τρεις έννοιες με βάση τις οποίες οριοθετούν τις ενσώματες παιδαγωγικές για τους εκπαιδευτικούς:

1. Τη σωματική και χωρική ευαισθητοποίηση, είτε αυτό αφορά τη διάταξη σωμάτων και αντικειμένων στην τάξη είτε τη 'γλώσσα του σώματος' μαθητών και δασκάλου κατά τις διαδικασίες διδασκαλίας, μάθησης, εξερεύνησης, επικοινωνίας
2. Την ολιστική προσέγγιση στη μάθηση, που αναφορικά με το/τη δάσκαλο/α περιλαμβάνει τη σωματική, συναισθηματική, αισθητηριακή πληροφόρηση του/της με βάση την οποία αναστοχαστικά διαμορφώνει την εκπαιδευτική διαδικασία
3. Τη χρήση του σώματος ως κοινωνικο-πολιτιστική ένδειξη μέσα στην τάξη, δηλαδή ως στοιχείο σχετικό με το φύλο, τη σεξουαλικότητα, τη φυλή, την αρτιμέλεια κ.α (Nguyen και Larson, 2013,434)

Και στις τρεις αυτές διαστάσεις η παιδαγωγική του χορού μπορεί να προσφέρει, αλλά σε αυτή την εισήγηση οι αυτοσχεδιαστικές μεθοδολογίες των χορογράφων που αναφέρονται μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στη δεύτερη διάσταση.

3. Ανατέμνοντας τις πρακτικές των χορογράφων

Η εισήγηση αυτή βασίστηκε στην προσωπική μου εμπειρία ως συνεργάτρια των χορογράφων αυτών. Η μεθοδολογία περιλάμβανε επιτόπια παρατήρηση των πρακτικών, τήρηση σημειώσεων εργασίας, και συζητήσεις με τους χορογράφους. Συχνά ο υπερτονισμός της βιωματικής εμπειρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, ειδικά στο χορό, υποκρύπτει έναν υπερτονισμό της ατομικότητας και της ιδιαιτερότητας που είναι φυσικά θεμελιώδεις παράγοντες μιας σύγχρονης παιδαγωγικής αλλά πολλές φορές βασίζεται σε μια πρόσληψη του υποκειμένου ωςαποκλειστικούενεργούόντος στο επίκεντρο του κόσμου.

Οι πρακτικές των χορογράφων που προσεγγίζονται εδώ τονίζουν μια μετατόπιση από την παραπάνω θέση. Η σχέση του ατόμου με το περιβάλλον καθώς και η διαμόρφωση της αντίληψης και της μάθησης δίνουν και σε άλλους παράγοντες, εκτός του εαυτού βαρύνουσα σημασία. Ο Γιάννης Μανταφούνης δίνει οδηγίες όπως

'Χόρεψε με έναν αόρατο παρτενέρ' ή 'Ασε το χώρο να σε κρατήσει'. Η Ανδρονίκη Μαραθάκη δουλεύει με διαφορετικά επίπεδα αντιληπτικότητας που έχουν ως βάση τους τις δυαδικές σχέσεις (εντός και εκτός σώματος)ενώ η Σοφία Μαυραγάνη εισάγει τον όρο 'αυτό' για να αναφερθεί σε κάτι έξω από τους ερμηνευτές και τη δράση τους. Τονίζει έτσι ότι το αποτέλεσμα που προκύπτει βασίζεται σε όλους αλλά υπερβαίνει το σύνολό των προσπαθειών τους αποκτώντας κάθε φορά τη δική του δυναμική.

Ο Μανταφούνης δομεί ολόκληρη την προσέγγισή του πάνω σε εικόνες, οδηγίες ή προσεγγίσεις που βοηθούν τον ερμηνευτή/τρια να διαχειριστεί ανά πάσα στιγμή τα δεδομένα που προκύπτουν εντός και εκτός του σώματος, μεταξύ των χορευτών και σε σχέση με το χώρο και το κοινό. Διαμορφώνεται έτσι ένα πολυεπίπεδο, αλληλοτροφοδοτούμενο δίκτυο έμψυχων και άψυχων όντων, κινητικών προθέσεων, διαδραστικών πράξεων, συνεπειών και επικοινωνιακών δεδομένων. Η Μαραθάκη, προσλαμβάνει την κινητική και χορογραφική διερεύνηση για την ίδια και τους ερμηνευτές ως «μια πράξη πλαισίωσης σχέσεων ανάμεσα στα σώματα. Έναν τρόπο να βλέπει κανείς τον κόσμο» (Klien, 2003, i). Τέλος, η Μαυραγάνη ενστερνίζεται ως αρχή της σκέψης της τον όρο 'υπεύθυνη αναρχία' της MaryO'Donnell-Fulkerson (χ.χ.), όρος που υπογραμμίζει μια συνθήκη 'αναρχίας' που ενυπάρχει στον χορευτικό αυτοσχεδιασμό ως προς την έλλειψη προβλεψιμότητας και ιεραρχίας στη λήψη αποφάσεων αλλά ταυτόχρονα και τη συλλογική ευθύνη για το τελικόαποτέλεσμα από όλους τους συμμετέχοντες.

Οι εννοιολογικές αυτές διευκρινήσεις των συγκεκριμένων αυτοσχεδιαστικών μεθόδων αποκαλύπτουν εκπαιδευτικές διαδικασίες με έντονο το στοιχείο της επικέντρωσης της προσοχής πέραν του εαυτού, δηλαδή τονίζουν μια ειδική διάσταση που συνδέεται μετην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την κριτική σκέψη, ρητές ή άρρητες συλλογικές διεργασίες και την εκπαίδευση.Ο Γιάννης Μανταφούνης έχει δημιουργήσει μια μέθοδο αυτοσχεδιασμού βασισμένη σε μια σειρά εικόνων, κινητικών οδηγιών και κιναισθητικών ερεθισμάτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά βούληση από τους ερμηνευτές. Η Σοφία Μαυραγάνη έχει δομήσει μια προσέγγιση του αυτοσχεδιασμού βασισμένη στην έννοια του παιχνιδιού, ενώ η Ανδρονίκη Μαραθάκη χρησιμοποιεί σκορς ως βάση της αυτοσχεδιαστικής διερεύνησης των ερμηνευτών. Το σκορ είναι ένα σύνολο οδηγιών, ένα σχεδιάγραμμα, ή όποιο είδος κωδικοποίησης και αποτελεί τη βάση και αφετηρία των δράσεων. Ένα σκορ ερμηνεύεται από τους περφορμερς κατά βούληση χωρίς να προδιαγράφεται το τελικό αποτέλεσμα, και χωρίς να προτάσσεται μια ορθή ή όχι ανάγνωσή του. Και οι τρεις δηλαδή δημιουργοί θέτουν κανόνες, όρια και τρόπους διαχείρισης της συνθήκης που επιτρέπουν την κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και κυρίως μια 'εν-τη-γεννέσῃ' ανταπόκριση στους άλλους και το περιβάλλον. Η σωματική αυτή σχέση με τους εξωτερικούς παράγοντες μοιάζει με μια σωματική 'συνομιλία'όπου η πληροφορία-ερέθισμα (ο Άλλος) αποτελεί εξίσου σημαντική συνθήκη με την αντίδραση-πράξη.

4. Οι όροι 'ακρόαση' και 'γλωσσική χορογραφία'

Η Gemma Corradi Fiumari, μια Ιταλίδα φιλόσοφος και ψυχαναλύτρια μελετώντας τις σύγχρονες κοινωνίες εστιάζει στην έννοια της 'ακρόασης'. Για την Fiumari οι κοινωνίες μας έχουν ιστορικά εξελιχθεί με ένα έλλειμα στην ικανότητα ακρόασης. Προσανατολιζόμαστε περισσότερο στην έκφραση, τον ορισμό, το λόγο, αλλάαυτό έχει καθοριστικέςεπιπτώσεις για τη δημιουργική σκέψη.Υποστηρίζει η ίδια: «Αν δεν μπορούμε να ακούσουμε σωστά, φαίνεται ότι δεν μπορούμε πια να μοιραζόμαστε τη δημιουργική σκέψη και περιοριζόμαστε όλο και περισσότερο σε μια ανακύκλωση εντός ενός δεδομένου ρεπερτορίου σκέψης που αποτελείται από όρους και τυποποιημένες διατυπώσεις που μπορούν να συνοψιστούν στο εξής: μια υποχρέωση να συμβαδίζουμε με τους καθιερωμένους τρόπους και να αντικατοπτρίζουμε την αναπαραγωγή ιδεών». (Fiumari, 1990, 166-167). Με άλλα λόγια, η έλλειψη ικανότητας ακρόασης εγκλωβίζει τη δημιουργική και κριτική μας σκέψη.

Η ανάλυση της Fiumari εστιάζει δηλαδή στην 'ακρόαση' ως μια κοινωνική δεξιότητα που έχει καταλυτικές επιπτώσεις στη γνώση και τη μάθηση. Η έννοια της 'ακρόασης' εδώ δεν σημαίνει παθητική πρόσληψη, καθήλωση και συσσώρευση γνώσεων αλλά αντίθετα, σημαίνει συμμετοχή μέσω της εστιασμένης προσοχής, παρουσία μέσω της εγρήγορσης της σκέψης για εγκόλπωση των όσων λέει ο 'άλλος', ανοιχτή πρόθεση για συνύπαρξη ακόμα και των αντίθετων απόψεων.

Το ενδιαφέρον στοιχείο που φέρνει η έννοια της ακρόασης στην παιδαγωγική πράξη είναι μια νέα οπτική στη φύση και λειτουργία γνώσης. Όπως υποστηρίζει ο ElliotEisner (1997, σ. 8) σε μια ερευνητική διαδικασία τείνουμε να αναζητάμε αυτό που το διανοητικά μας εργαλεία μας επιτρέπουν, άρα είναι δύσκολο να ξεπεράσουμε τα όρια της γνώσης μας. Σε μια τέτοια προοπτική είναι απαραίτητη η επαφή με νέους τρόπους, με έναν εξωγενή παράγοντα, με κάτι που μπορεί να προκαλέσει τα όρια της γνώσης μας και να μας οδηγήσει σε νέα πεδία. Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, οι αυτοσχεδιαστικές μέθοδοι που περιγράψαμε βασίζονται στην υπάρχουσα γνώση των χορευτών αλλά μέσα από τη διαδικασία και τα εργαλεία των μεθόδων κατορθώνουν έναν μετασχηματισμό και ανασχηματισμό της γνώσης μέσα από τη διαχείριση του άγνωστου παράγοντα.Επομένως, η 'ακρόαση' των συνθηκών μέσα στις οποίεςδιαδραματίζεται η παιδαγωγική πράξη και η σωματική, διανοητική και ψυχική 'ακρόαση' των 'Αλλων και του περιβάλλοντος, μπορεί να έχει καταλυτικές επιπτώσεις τόσο σε διαδικασίες παραγωγής γνώσης (επίλυσης προβλημάτων, δημιουργική σκέψη, δοκιμή-πλάνη) αλλά και την κοινωνική ενσυναίσθηση.

Το δεύτερο στοιχείο που οι μεθοδολογίες αυτοσχεδιασμού του χορού μπορούν να προσφέρουν είναι η διανοητική σύλληψητης διδασκαλίας ως 'γλωσσική χορογραφία'. Μια τέτοια εννοιολόγηση τονίζει τις πιθανότητες και δυνατότητες μετατόπισης του βάρους της αυθεντίας της θέσης του δασκάλου-ερευνητήως διαχειριστή της προσοχής και πηγής της γνώσης μέσα στην τάξη.

Χρησιμοποιώντας το λόγο όχι για την πληροφοριακή και επικοινωνιακή του διάσταση, αλλά για την ποιητική και φαντασιακή πτυχή που μπορεί να ενεργοποιήσει

στους μαθητές. Η χρήση της γλώσσας από τους χορογράφους στις μεθοδολογίες ου εξετάζονται, λειτουργεί όχι ως οδηγία ή πληροφορία, αλλά ως δημιουργικό ερέθισμα που συνδέει το πραγματικό με το φανταστικό, την ενόραση με τη διαίσθηση, το άμεσο με το έμμεσο πάντα σε σχέση με την ελευθερία της πράξης κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού από τους χορευτές. Η προσέγγιση αυτή σχετίζεται με μια ευρύτερη χορογραφική πρακτική που εκλαμβάνει τη γλώσσα και τη χρήση της ως μια χορογραφική δομή που αφήνει περιθώριο στη φαντασία αλλά ταυτόχρονα είναι συγκεκριμένη και υλική (Ingvartsen, 95). Για παράδειγμα, περιγράφονται λεπτομερώς εικόνες που η φαντασία των ακροατών συνθέτει με όποιον τρόπο θέλει. Η έννοια της 'γλωσσικής χορογραφίας' δίνει χώρο στις παύσεις, στην εσωτερική ανταπόκριση του συνομιλητή, στη σωματική εμπλοκή παράλληλα με τη λεκτική, σε μια πολυτροπική (εικόνες, κείμενο, ήχοι) ενεργοποίηση πολλαπλών ερεθισμάτων. Δηλαδή, και σε αυτή την περίπτωση δεν έχει μόνο σημασία η εκφορά του λόγου από τη μεριά αυτού που μιλάει, αλλά και η συμμετοχή και ανταπόκριση (άμεση ή έμμεση) του συνομιλητή.

Όπως υποστηρίζει oChowetal. (2003), οι διδακτικές μέθοδοι που τονίζουν το διάλογο διευρύνουν τις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών και επομένως τόσο τα «γνωστικά αποτελέσματα διευρύνονται όσο και η γνώση βαθαίνει» (Chow, et. Al. 2003,273). Μια τέτοια παιδαγωγική του χορούτοποθετεί το δάσκαλο στο ρόλο του διαμεσολαβητή και αναπτύσσει την κριτική εγρήγορση, την ενσυναίσθηση ως βάση της δράσης, και την έμπρακτη και ευαισθητοποιημένη εμπλοκή στο συλλογικό και το κοινωνικό, με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Μέσα από παρόμοιες διαδικασίες, μαθησιακές εμπειρίες και συλλογικές πρακτικές οι μαθητές/εκπαιδευόμενοι κατανοούν τον κόσμο και αντιλαμβάνονται τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης και επιρροής σε αυτόν. Επομένως, και αλλαγής ώστε αυτή να γίνεται μια παιδαγωγική χειραφέτησης του ατόμου.Η πρότερη γνώση και η διαδικασία διερεύνησης αποτελούν μια αλυσίδα που διαμορφώνεται ως συνεχή μετασχηματιστική διαδικασία. Δηλαδή η γνώση δεν δρα συσσωρευτικά αλλά συνδιαλέγεται με την προϋπάρχουσα δομή γνώσης και ανασχηματίζεται κάθε φορά.

5. Επίλογος

Η παραπάνω προσέγγιση και ανάλυση των μεθόδων αυτοσχεδιασμού των χορογράφων σε συσχέτιση με παιδαγωγικές ιδέες και δεδομένα του 21^{ου} αιώνα, μπορούμε να πούμε ότι υπογράμμισαν τα εξής:

- Η εκπαίδευση της τέχνης δεν είναι μόνο μια δημιουργική, ανθρωποκεντρική και βασισμένη στο βίωμα εκπαίδευση, είναι μια πρακτική που συνομιλεί με την καλλιτεχνική πράξη και το σύγχρονο στοχασμό για την παιδαγωγική επιστήμη που μπορεί να αναδείξει τις πιο υπόγειες και άρρητες διαστάσεις της δι-ϋποκειμενικής συνθήκης.
- Οι καλλιτεχνικές πρακτικές του χορού, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις του και η ευρύτερη παιδαγωγική επιστήμη ως πειθαρχίες μπορούν να διαμορφώσουν κοινές περιοχές και να αλληλοτροφοδοτούνται.

- Η διδασκαλία ως δυνατότητα αξιοποίησης των ορίων της γνώσης και των στιγμών του αυτοσχεδιασμού έχει να κερδίσει από τη μελέτη καλλιτεχνικών μεθόδων αυτοσχεδιασμού.
- Το σώμα υπάρχει στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι μόνο ως εκφραστικό μέσο ενδυνάμωσης της ταυτότητας αλλά και ως μέσο ενσυναίσθησης και ολιστικής προσέγγισης με τον κόσμο και τους άλλους σε μια διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης που δεν μπορεί να είναι απόλυτα προβλέψιμη.

Βιβλιογραφία

Chappel, Kerry and Charlotte Hathaway. (2019). *Creativity and dance education research*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford: Oxford University Press.

Chow, Esther N.-L., C. Fleck, G. Fan, J. Joseph, and D. M. Lyter. 2003. Exploring Critical Feminist Pedagogy: Infusing Dialogue, Participation, and Experience in Teaching and Learning *TeachingSociology* 31 (3): 259–275.

Δανιά, Ασπασία, Κουτσούμπα, ΜαρίακαιΤυροβολά, Βασιλική. (2017). Προς μια Παιδαγωγική του Χορού στην Εκπαίδευση Μαθητών Σχολικής Ηλικίας. *Choros International Dance Journal, 6*, 85–99.

Eisner, E. W. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher, 26*(6), 4–10.

Ellsworth, Elizabeth. (2005). *Places of Learning. Media, Architecture, Pedagogy*. New York & Oxon: Routledge.

Fiumara, Corradi Gemma. (1990). *The Other Side of Language. A Philosophy of Listening*. Oxon and New York:Routledge.

Foster, Leigh Susan. (2015). Taken By Surprise: Improvisation in Dance and Mind in Caines, Rebecca and Ajay Heble. (eds.). *The Improvisation Studies Reader. Spontaneous Acts*. London and New York: Routledge, 398-404.

Ingvartsen, Mette. (2016). *Expanded choreography: Shifting the agency of movement in The Artificial Nature Project and 69 positions*. Διδακτορική Διατριβή. Lund University.

Klien, Michael. (2008). *Choreography as an aesthetics of change*. Διδακτορική διατριβή, Edinburgh: Edinburgh College of Art.

Μάνος, Κώστας. (1990) *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μουρέλου, Δάφνη. (2018). *Όψεις της επαγγελματικής εκπαίδευσης χορού στην Ελλάδα. Κρατική Σχολή Ορχηστικής Τέχνης και Ανώτερη Επαγγελματική Σχολή Χορού της Εθνικής Λυρικής Σκηνής*. Αθήνα: nissos academic publishing.

Μπαρμπούση, Βάσω. (2003). Προτάσεις για την ανανέωση της παιδαγωγικής του χορού, *Χορός*, 47, 24-28.

McDonough, Sharon, Forgasz Rachel, Berry, Amanda and Taylor Monica. (2016). All brain and still no body: Moving towards a pedagogy of embodiment in teacher

education, στο D. Garbett & A. Ovens (Eds.). *Enacting self-study as methodology for professional inquiry*. Herstmonceux, UK: S-STEP, 433-439.

Nguyen, D.J., & Larson, J.B. (2015). Don't forget about the body: Exploring the curricular possibilities of embodied pedagogy. *Innovative Higher Education, 40* (4), 331-344.

O'Donnell-Fulkerson, Mary. (χ.χ.) MOD: Open Form to Responsible Anarchy: Autobiographical Thoughts. Ανακτήθηκε από https://timeless-records.com/releasedance/ReleaseDance/HOME.html

Πασιάς, Γ., Φλουρής Γ. & Φωτεινός Δ. (2021). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση* (5η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Sage, Rosemary and Matteucci, Riccarda. (eds.). (2022) *Critical Issues in the Future of Learning and Teaching. How World Events Are Changing Education*. Leiden & Boston: Brill.

Shapiro, Sherry. (1999). *Pedagogy and the politics of the body. A critical praxis*. New York and London: Taylor & Francis.

Sheets Johnstone, Maxine. (2015 [1966]). *The Phenomenology of Dance*. (Fiftieth anniversary edition). Philadelphia, Rome, Tokyo: Temple University Press.

Shulman, L. S. (2005). Signature Pedagogies in the Profession. Daedalus, 134 (3), 52–59.

Smith-Autard, Jaqueline. (1994). *The art of dance in education*. London: A. & C. Black.

Sööt Anu & ViskusEle. (2014). Contemporary Approaches to Dance Pedagogy – the Challengesof the 21st Century. Procedia - *Social and Behavioral Sciences, 112*, σ. 290 – 299.

Τσουβαλά, Μαρία. (2008). Η «Τέχνη του Χορού» στην Εκπαίδευση: το Ενδιάμεσο Μοντέλο Διδασκαλίας και η Συμβολή του στην Εκπαιδευτική Πράξη», *Επιστήμη του Χορού,2*, σ. 58-69.

Todd, Elsworth Mabel (2008 [1937]) *The Thinking Body*. Gouldsboro: Gestalt Journal Press.

Φλουρής, Γεώργιος. (1992). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Χάρτης και εικαστική πρακτική

Γιάννης Χρηστάκος

Επίκουρος Καθηγητής, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ichristakos@uoi.gr

Παναγιώτης Δαφιώτης

ΕΔΙΠ, Σχολή Καλών Τεχνών, ΑΠΘ

dafiotis@vis.auth.gr

Περίληψη

Η προτεινόμενη εισήγηση η οποία συνδέεται με βιωματικό εργαστήριο αποσκοπεί στην παρουσίαση και ανάδειξη καινοτόμων πρακτικών στο μάθημα των εικαστικών με έμφαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κεντρικό στοιχείο είναι η δημιουργία πολυτροπικών χαρτογραφήσεων της εμπειρίας του χώρου που ζουν τα παιδιά, με χρήση εικαστικών σημειωματάριων. Η μέθοδος αυτή εισάγεται στα νέα Προγράμματα Σπουδών ως κεντρικής σημασίας. Σε αυτά οι μαθητές/τριες δημιουργούν υποκειμενικές χαρτογραφήσεις του περιβάλλοντος τους (π.χ. αστικό τοπίο) μέσω φωτογραφιών, σκίτσων, σχημάτων, κειμένων (σημειώσεις/σχόλια/σκέψεις), συμβόλων και εικαστικών στοιχείων όπως χρωματικές επιφάνειες/φόρμες. Η μέθοδος αυτή εξοικειώνει τα παιδιά με συνθετικές, εξερευνητικές δημιουργικές πρακτικές που βασίζονται στην σύνδεση πολλαπλών σημειωτικών πόρων. Στο πλαίσιο του βιωματικού εργαστηρίου φοιτητές/τριες θα εφαρμόσουν την προτεινόμενη μέθοδο δημιουργώντας χαρτογραφήσεις της εμπειρίας τους από μια διαδρομή στο αστικό τοπίο, συνδέοντας το ορατό με το επιθυμητό και την προσωπική τους εμπλοκή στην μεθοδολογική προσέγγιση αυτή, με τις αυριανές τους διδακτικές πρακτικές.

Λέξεις-κλειδιά: Εικαστικό σημειωματάριο, χάρτης, χώρος, πολυτροπικότητα

Abstract

This presentation, linked to an experiential workshop, aims to present and highlight innovative practices in the field of visual arts with emphasis on primary education. A central element is the creation of multimodal mapping of the experience of the space in which the children live, using art sketchbooks. This method is introduced in the new Curricula as pivotal. In these sketchbooks students create subjective mappings of their environment (e.g., urban landscape) through photographs, sketches, shapes, texts (notes / comments / thoughts), symbols and visual elements such as colored surfaces / forms. This method acquaints children with synthetic, exploratory creative practices based on the connection of multiple semiotic

resources. In the experiential workshop, students will apply this method by creating mappings of their experience from a route in urban landscape, connecting the visible with the desired and their personal involvement in this methodological approach, with their future teaching practices.

Keywords: Art sketchbook, map, space, multimodality

0. Εισαγωγή

Ο *χάρτης* θεωρείται μια διεθνής γλώσσα, με σύμβολα και κώδικες και είναι αναγνωρίσιμος διεθνώς. Αποτελεί έναν τρόπο κατανόησης και συμφωνίας της αντίληψης του χώρου και μια μέθοδο γραφικής παράστασης ιδεών, συνεύρεσης και οργάνωσης της γνώσης.

Οι χάρτες έχουν χρησιμοποιηθεί για να παραστήσουν μια ιδιαίτερη εικόνα του κόσμου στη διάρκεια της ιστορίας. Στην αρχική τους μορφή στόχο τους ήταν να καταγράψουν τη φυσική παρουσία της γης και των φυσικών χαρακτηριστικών. Οι αρχαίοι Έλληνες και οι Ρωμαίοι είχαν την ικανότητα και τη γνώση να παράγουν αρκετά λεπτομερειακούς χάρτες, που είχαν πράγματι κάποια ομοιότητα με το πραγματικό τοπίο δίνοντας τις τοπογραφικές λεπτομέρειες.

Οι απαρχές των χαρτογραφικών πονημάτων μπορούν να χρονολογηθούν περίπου δύο χιλιάδες χρόνια πριν, όταν οι Έλληνες επιστήμονες πρώτοι εφάρμοσαν μαθηματικές αρχές στις αναπαραστάσεις της γης και της ουράνιας σφαίρας και άρχισαν να χρησιμοποιούν τη δικτυωτή δομή των μεσημβρινών και των παραλλήλων. Τα έργα του Αναξίμανδρου, του Ερατοσθένη, του Απολλώνιου και του Ιππάρχου, έπαιξαν ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της Χαρτογραφίας.

Ο πρώτος χάρτης λέγεται ότι δημιουργήθηκε από το Θαλή το Μιλήσιο το 600 π.Χ. Ήταν ένας χάρτης της ουράνιας σφαίρας σε ωροδεικτική προβολή. Η στερεογραφική και ορθογώνια προβολή που χρησιμοποιήθηκε από τον Έλληνα αστρονόμο και μαθηματικό Ίππαρχο το 150 π.Χ., επίσης ανήκει στις πρωιμότερες χαρτογραφίες. Από τότε πολλές χιλιάδες άλλα σχέδια χαρτών έχουν δημιουργηθεί.

Με την άφιξη έντυπων χαρτών, οι ικανότητες του χαρτογράφου, προηγουμένως περιορισμένες σε μια χούφτα ανθρώπων, πολλοί εκ των οποίων μοναχοί σε μεγάλα μοναστήρια, διαδόθηκαν ευρέως. Παράλληλα με την ανάπτυξη της γνώσης της χαρτογραφίας εξελισσόταν και η τοπογραφική επιστήμη. Το επίπεδο γνώσεων που συνδεόταν με την κατασκευή λεπτομερειακών χαρτών είχε επίσης διευρυνθεί κατά τη διάρκεια του 16ου αιώνα με την ανακάλυψη του τριγωνισμού, της τεχνικής δηλαδή με την οποία οι σχετικές θέσεις των σημείων μπορούν να προσδιοριστούν μέσω της χρήσης μιας επακριβώς μετρημένης βάσης και της λεπτομερειακής χρήσης των γωνιών.

Πολλοί από τους πρώιμους χαρτογράφους του 16ου και 17ου αιώνα δεν ήταν ιδιαίτερα καταρτισμένοι. Κάποιοι όπως ο Leonardo da Vinci, ήταν καλλιτέχνες και επιστήμονες που ενδιαφέρονταν για την εξάπλωση της ανθρώπινης γνώσης· άλλοι προήλθαν από την τάξη των

ευγενών και άλλοι, όπως ο σπουδαίος Βρετανός χαρτογράφος John Speed, που ευημέρησε στις αρχές του 17ου αιώνα, ήταν ράφτης στο επάγγελμα.

Για πολλούς αιώνες, οι ζωγραφικές αναπαραστάσεις που είναι εμφανείς σε πολλούς από τους χάρτες έχουν τρεις λειτουργικούς ρόλους: να διακοσμούν, να παρέχουν ένα χρήσιμο σύμβολο (για μια εκκλησία ή ένα σπίτι για παράδειγμα) και να δομούν μια βάση για άλλες πληροφορίες. Καθώς η τέχνη του σχεδιαστή έγινε επιστήμη, η ποιότητα των χαρτών βελτιώθηκε· και ο σχεδιαστής-καλλιτέχνης έπρεπε να βελτιώσει τις ικανότητες του στο σχέδιο. Από την Πτολεμαϊκή κοσμοθεωρία στην σημερινή δορυφορική αναπαράσταση, η ανάγνωση χαρτών βασίζεται πάντα σε μια προηγούμενη γνώση των συμβόλων και αρχών που μπορούν να κάνουν μια τέτοιου είδους ανάγνωση λειτουργική.

Το 1613, όταν ο Γαλιλαίος δημοσίευσε τις πρώτες τηλεσκοπικές παρατηρήσεις του Κρόνου, λόγος και σχέδιο ήταν ένα. Αυτές οι εκπληκτικές εικόνες, άγνωστες μέχρι τώρα, ήταν απλώς ακόμη ένα γραμματικό στοιχείο. Ο Κρόνος, ένα σχέδιο, μια λέξη, ένα ουσιαστικό. Το υπέροχο γίνεται οικείο και το οικείο υπέροχο.

Από τότε που ο Λεονάρντο ντα Βίντσι εφάρμοσε το χάρτη στις επιστημονικές του ασκήσεις και οι Βενετσιάνοι καλλιτέχνες της Αναγέννησης αναγνώρισαν τις συμβολικές δυνατότητες της χαρτογράφησης, ο χάρτης ως εργαλείο καλλιτεχνικής δράσης, χρησιμοποιήθηκε από πολλούς δημιουργούς.

Πιο πρόσφατοι Ιταλοί καλλιτέχνες χρησιμοποίησαν τη χαρτογραφική αναπαράσταση στην εφαρμογή της τέχνης τους. Το 1916 ο Giorgio de Chirico έθεσε ερωτήματα σχετικά με τη φύση της χαρτογραφικής αναπαράστασης. Σε έργα όπως το *'La Melancolia della Partenza'* η συμβατική αναπαράσταση μιας γεωγραφικής περιοχής κάνει την εμφάνισή της στον πίνακα ανάμεσα σε άλλα μυστηριώδη αντικείμενα. Αυτό πιθανότατα συνέβη εξαιτίας της ψυχολογικής πίεσης που ασκήθηκε από τα γεγονότα του Πρώτου Παγκοσμίου πολέμου, κατά τη διάρκεια του οποίου η χαρτογραφία επεξηγούσε τον τρόπο με τον οποίο τα σύνορα άλλαζαν, φέρνοντας στο προσκήνιο περιοχές και χώρες διαφορετικά ξεχασμένες από τους ανθρώπους.

Έναν χρόνο μετά, ο Carlo Carra σχεδίασε ένα γεωγραφικό διάγραμμα της περιοχής που περιέβαλλε το μπροστινό μέρος του ποταμού Isonzo της Ιταλίας στον πίνακα του '*La Musa Metafysica'*, που ολοκληρώθηκε κατά την παραμονή του σε μια κλινική για νευρικές διαταραχές όπου προσπαθούσε να αναρρώσει από ένα τραύμα πολέμου.

Άλλοι μοντερνιστές καλλιτέχνες προέκτειναν την πράξη της «χαρτογράφησης» ως ένδειξη ανίχνευσης, καταμέτρησης και προσανατολισμού ενός μέρους του έργου τους, όπως για παράδειγμα ο Cezanne, ο Giacometti, ο Willem de Kooning και ο Jackson Pollock. Αλλά και η δραστηριότητα νεότερων καλλιτεχνών όπως οι Cy Twombly Terry Winters, Jonathan Lasker, Phillip Taaffe, προσανατολίζεται στη χαρτογράφηση. Η χρήση της γραμμής και του μοτίβου στα έργα '*Harvest' (1958)* και '*Radiant City' (1944),* του Mark Tobey προσδιορίζει τις επιρροές μια χαρτογραφικής πράξης.

1. Προσωπικοί Χάρτες

Ο χάρτης είναι μια προέκταση του προσωπικού χώρου και μεταφορικά, η ζωή του καθενός είναι ένας χάρτης και ως εκ τούτου καθένας δημιουργεί προσωπικούς χάρτες. Ένα «ροζάριο», ένα πρόγραμμα υπολογιστών μπορεί να θεωρηθεί «χάρτης». Ένας χάρτης γίνεται για να μπορέσουμε να βρούμε τον δρόμο μας από ένα μέρος σε ένα άλλο, είτε πρακτικά είτε νοητικά, όχι μόνο μια φορά, αλλά ξανά και ξανά. Οι χάρτες καταγράφουν αυτά τα ορατά και αόρατα μονοπάτια που έχουν σχηματιστεί από ποικίλα είδη αντίληψης.

Σχηματίζουμε «διανοητικούς χάρτες» τόπων με τη διαδικασία παράθεσης πληροφοριών σε σχέση με την ιδιοπροσωπική αντίληψη του περιβάλλοντος, ενώ ο πραγματικός χάρτης παρέχει την οπτική αναπαράσταση του φυσικού κόσμου και των συνόρων του.

Στο βιβλίο του με τίτλο '*The Agency of Mapping*', ο James Corner[45] υποστηρίζει ότι η χαρτογράφηση στο καλύτερό της, είναι μια δημιουργική άσκηση που «αποκαλύπτει τη δυνατότητα· επαναδημιουργεί περιοχές ξανά και ξανά, κάθε φορά με νέες και διαφορετικές συνέπειες». Πολλοί χάρτες είναι απλώς ίχνη αυτού που ήδη υπάρχει, μας αναφέρει, αλλά οι καλύτεροι χάρτες αποκαλύπτουν το δυνητικό μέλλον του τοπίου που περιγράφουν. Συνεχίζει αναφέροντας τους φιλοσόφους Gilles Deleuze και Felix Guattari που διακήρυτταν «κάντε ένα χάρτη και όχι ένα αποτύπωμα!».

Αυτό που ονομάζω *Προσωπικό Χάρτη* αναφέρεται σε ένα φανταστικό χώρο, είναι αποτέλεσμα φαντασιακής διαδικασίας και προέρχεται από την αποδόμηση του αρχικού, ορθολογιστικού χάρτη. Είναι μια μεταπλασμένη φόρμα-εικόνα του γνωστού αναπαραστατικού γεωγραφικού χάρτη. Η προτεινόμενη εικόνα αυτού του ιδεατού μέρους είναι το αποτέλεσμα ενός κολλάζ αναμνήσεων, εμπειριών, προσωπικών στιγμών, καθώς επίσης ονείρων, επιθυμιών, φαντασίας, κριτικής, πολιτικού λόγου. Ο προσανατολισμός αυτού του χάρτη διαφέρει από τα συνήθη επίπεδα σχέδια του κόσμου όπου ο μεσημβρινός του Γκρήνουιτς διατρέχει κάθετα το κέντρο. Ο προσωπικός χάρτης δεν έχει λογική, αναλογία, πραγματικότητα, ισορροπία, τάξη ή ιεραρχία. Αυτή είναι η αντιπαράθεση με το μεταμοντέρνο. Είναι ίσως αυτός ο χάρτης που ο Deleuze μας παροτρύνει να κάνουμε (;).

Αυτό που αποκαλώ «*Προσωπική Χαρτογράφηση*» περιλαμβάνει σχεδιασμό από μνήμης. Είναι η αποδόμηση ενός δεδομένου, γνώριμου χάρτη και η δημιουργία ενός άλλου, άγνωστου. Είναι η εντύπωση του καλλιτέχνη, χαρτογράφου για ένα ιδεατό τοπίο. Ο σχεδιασμός χαρτών από μνήμης είναι μια πασίγνωστη άσκηση σε ψυχολογικά τεστ και εξετάσεις γεωγραφίας. Το πρώτο εξερευνά συγκεκριμένες λειτουργίες του ανθρώπινου μυαλού, το δεύτερο ελέγχει την ικανότητα των διαγωνιζομένων να θυμούνται σχήματα και ονόματα, (θυμάμαι με ένα αίσθημα δέους πόσες ώρες έχω περάσει προσπαθώντας να μάθω τα σχήματα των χωρών στο μάθημα γεωγραφίας). Οι χάρτες που σχεδιάζονται από μνήμης αντανακλούν το νου του σχεδιαστή, όσο αντανακλούν και τη χαρτογραφία, τις συνειδητές και ασυνείδητες προτεραιότητες, την εστία προσοχής, το βαθμό ικανότητας στην κατανόηση της γλώσσας των χαρτών, όπου τα ψυχολογικά τεστ και οι εξετάσεις ιστορίας, είναι ελεγχόμενες ερωτήσεις με κατάλληλη ερμηνεία και σωστές επεξηγήσεις. Οι προσωπικοί χάρτες μοιάζουν με τέτοιες ελεύθερες ασκήσεις. Μπορείς να σχεδιάσεις οτιδήποτε είναι ένας παγκόσμιος χάρτης για σένα. Προσωπικές εικόνες αναδεικνύονται για να γεννήσουν κάτι νέο.

[45]James Corner, '*The Agency of Mapping, Critique and Invasion*", Reaction Books, London, 1999.

Μια νέα πραγματικότητα αναδύεται χωρίς να ερμηνεύεται. Ένα νέο κομμάτι πραγματικότητας που υπερβαίνει τις συμβάσεις της απεικόνισης της πραγματικότητας, αποκαλύπτοντάς τες μέσω προσωπικών ιδιοσυγκρασιών, μεταστοιχειώσεων και «λαθών».

Η αφετηρία του ενδιαφέροντός μας να κάνουμε χάρτες μέσω μνήμης και φαντασίας ανιχνεύεται σε αναγνώσματα της παιδικής ηλικίας. Ανάμεικτες αναμνήσεις από χάρτες πειρατών για το Νησί των Θησαυρών, Ο Μικρός Πρίγκιπας, η Αλίκη ή η Middle Earth του Tolkien, είναι ίσως το υπόστρωμα ενός τέτοιου ενδιαφέροντος. Αυτές οι καταπιεσμένες και θολές αναμνήσεις είναι ευφυέστατα συνδεδεμένες με ρομαντικές εμπειρίες περιγεγραμμένες και χαρτογραφικά δοσμένες από τυχοδιώκτες. Συνάμα αποτελούν ένα ιδιαίτερα εύστοχο και τακτικό εγχείρημα, μια άσκηση συγγενούς λογικής που έξυπνα αποκαλύπτει νέες πραγματικότητες έξω από υπάρχοντες περιορισμούς, ποσότητες, γεγονότα και συνθήκες. Η καλλιτεχνία έγκειται στη χρήση της τεχνικής, στον τρόπο που οι λεπτομέρειες είναι πλαισιωμένες και οργανωμένες. Μέσω της ανάπλασης των πραγμάτων νέες και εφευρετικές πιθανότητες εμφανίζονται. Η πράξη της καλλιτεχνικής χαρτογράφησης συνίσταται στην επιδεξιότητα της έκθεσης και τη δημιουργία νέων δυνατοτήτων ανάπτυξης δεδομένων.

Από αυτή την άποψη, η χρήση του χάρτη μοιάζει να έχει έναν υποδειγματικό σκοπό. Για να είναι ο χάρτης όχημα προσωπικής εμπειρίας και τρόπος έκφρασης, απαιτούνται ορισμένες εικασίες. Μια εικασία είναι ότι αυτός ο διαγραμματικός, ουσιαστικά μη-αισθητικός τύπος τεχνουργήματος, μπορεί να ενσωματώσει πολιτιστικές ιδέες ενός πλούσιου για να μη πω υπέρ-άφθονου ενδιαφέροντος.

Η προσωπική χαρτογράφηση είναι μια προσωπική εκδοχή του κόσμου ως λογικού χάρτη. Είναι μια επίδειξη του πόσα (λίγα) ξέρουμε. Πώς έμοιαζε ο πλανήτης μας στο παρελθόν; Πόσοι από μας έχουν δει ποτέ ολόκληρο τον πλανήτη; Όλοι ζούμε στην Ευρώπη για παράδειγμα αλλά πόσοι από μας έχουν δει ποτέ πώς μοιάζει η Ευρώπη; Έχουμε δει μόνο παγκόσμιους χάρτες, σύμβολα κλειδωμένα σε αναπαραστάσεις.

Η επιστημονική χαρτογραφία ασχολείται με ό,τι έχει δοθεί. Ασυνήθιστες υπάρξεις και τοπογραφία περίεργων τοπίων εμφανίζονται μόνο στο χείλος των επιστημονικών χαρτών. Η φαντασιακή τοπιογραφία ξεκινά εκεί όπου η επιστημονική τοπιογραφία τελειώνει. Ξεκινά με την προσμονή της φαντασίας, του παιχνιδιού, του ονείρου. Με τη φαντασιακή χαρτογραφία, αυτή την προσωπική χαρτογράφηση, δεν είναι παράξενο να φτάσει κανείς σε νέες στεριές, νησιά, ηπείρους, και ακριβώς όπως έκανε η Αλίκη μέσα από τον καθρέφτη, να ιδρύσει χαρτογραφικές σιλουέτες παράλληλων, ακόμα και αόρατων κόσμων.

Θα χρησιμοποιήσω ένα από τα διασημότερα παραδείγματα του 17ου αιώνα, για να περιγράψω τις πολυεπίπεδες δυνατότητες της προσωπικής χαρτογράφησης, μέσω της αναπαράστασης. «*Η Τέχνη της Ζωγραφικής*» του Jan Vermeer ενσωματώνει ένα χάρτη των «*United Provinces*», εκτεθειμένο στον πίσω τοίχο του στούντιο. Μολονότι αυτό είναι μια φανταστική εκδοχή του χάρτη, είναι τονισμένο με τέτοια αφοπλιστική ακρίβεια, που έχει γίνει «μια πηγή για τις γνώσεις μας πάνω στην ιστορία της χαρτογραφίας». Όμως είναι και κάτι παραπάνω απ'αυτό. «Φωτισμένος απ' το πλάι, με τις περίπλοκα ζωγραφισμένες πτυχές και ζάρες να δηλώνουν την ιδιότητά του ως αντικειμένου, ο χάρτης γίνεται ένας δείκτης της ιδιαίτερης ικανότητας του Vermeer στην περιγραφή των αέναων ιδιομορφιών του ορατού

του κόσμου. Συγχρόνως αποτελεί ένα αντικείμενο γνώσης, που υπογραμμίζει πραγματικές σχέσεις και αποστάσεις αλλά και ένα αναπαριστώμενο αντικείμενο αποτυπωμένο σε πλάγιο φως».[46]

Στον πίνακα του Vermeer αυτή η αναπαράσταση ενός φανταστικού χάρτη υπηρετεί την ιστορία, εφόσον προσφέρει ιστορικές πληροφορίες. Είναι αυτό που προϋπάρχει του έργου της αναπαράστασης και αυτού που μπορεί να λειτουργήσει σαν παράδειγμα για την «*Τέχνη της Περιγραφής*». Ο Vermeer αποκαλύπτει στους γεωγράφους ένα μήνυμα απ' το παρελθόν που αφορά όχι μόνο τις ενδόμυχες προκλήσεις ενός γεωγραφικού χάρτη, αλλά και τα θαύματα που κρύβει.

Είναι τόση η πληθώρα των γεωγραφικών φανταστικών χαρτών στα έργα τέχνης του 20ού αιώνα και η πρόσφατη ανάπτυξη του ενδιαφέροντος πάνω σε αυτό το θέμα που θα ήταν χρήσιμο να κάνουμε ένα διάγραμμα για την καλλιτεχνική χρήση της χαρτογραφίας. Αναμφισβήτητα αυτό το φαινόμενο θα μπορούσε να εξηγηθεί απλώς λέγοντας ότι ο φανταστικός χάρτης είναι μια μεταφορά του περάσματος από το μοντερνισμό στο μετά-μοντερνισμό. Είναι ένα ελκυστικό όσο και απωθητικό εργαλείο: ο χάρτης συντροφεύει τους ταξιδιώτες καθώς περνούν τις χώρες και διασχίζουν τα σύνορα, αλλά επίσης τους επιτρέπει να εντοπίσουν τους εαυτούς τους σε μια δεδομένη στιγμή, σε ένα ακριβές σημείο. Με τη φανταστική χαρτογράφηση οι καλλιτέχνες μπορούν να συνδυάσουν κάποιες πληροφορίες για διάφορα μέρη με την καλλιτεχνική τους εντύπωση, βασισμένη στην καλλιτεχνική τους φαντασία και κάποιες φορές με μια θεμελιώδη συχνά κοινωνική δήλωση.

2. Χαρτογραφώντας μια νέα εικαστική παιδεία

Η εικαστική πρακτική στο χώρο της εκπαίδευσης μέσα από την δυνατότητά της για μη-γραμμικές αναπτύξεις μπορεί να παρουσιάσει νέες δυνατότητες αντί να αναπαράγει μηχανικά τις ήδη υπάρχουσες κατανοήσεις, προτεραιότητες και προσεγγίσεις που αφορούν την παραγωγή γνώσης. Στο πεδίο των τεχνών η γνώση δημιουργείται με προσωπικούς τρόπους μέσα από το βίωμα, και τα έργα οπτικοποιούν και επικοινωνούν την γνώση που κατακτήθηκε σαν ένα είδος χαρτογραφικής αποτύπωσης μιας προσωπικής διερευνητικής διαδικασίας στον χώρο των δυνατοτήτων που προσφέρει η εικαστική γλώσσα. Η έμφαση στην διερευνητική μάθηση, στην καλλιέργεια της ιδιαιτερότητας και της ανάπτυξης αναστοχαστικού και κριτικού πνεύματος μπορούν να βρουν ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος στον χώρο της εικαστικής παιδείας, αναδιαμορφώνοντας το τοπίο ευρύτερα στο πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης.

Οι Deleuze, Guattari (1988) εισάγουν ένα μοντέλο, στο οποίο προβάλλεται η ριζωματική διασύνδεση όλων των πραγμάτων μεταξύ τους σε αντίθεση με μια απλουστευτική αν και βολική αντίληψη της πραγματικότητας που βασίζεται σε κατατμήσεις και ταξινομικούς διαχωρισμούς. Ενώ η χαρτογράφηση της πραγματικότητας είναι αδύνατη, η πραγματοποίηση χαρτών νοήματος είναι και δυνατή και σημαντική. Άλλωστε όπως υποστηρίζουν οι Deleuze, Guattari (1988) οι χάρτες δεν αναπαριστούν την πραγματικότητα, αλλά την παράγουν σε επίπεδο αντίληψης. Για αυτό χρησιμοποιούν ευρέως την έννοια του χαρτογράφου για όσες/ους ενεργά αναδιατυπώνουν τις συντεταγμένες του τι νοείται ως

[46] Svetlana Alpers, *The Art of Describing-Dutch Art in the 17th Century*, John Murray, London, 1983. σελ.120-123.

πραγματικό μέσα από την προσωπική τους ματιά και πράξη. Θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί ο ρόλος των σχολείων σε χώρους που δεν πρέπει οι μαθητές/τριες απλά να μάθουν να διαβάζουν χάρτες που τους δίνονται, αλλά κυρίως να τους δημιουργούν ανοίγοντας νέους ορίζοντες σε σχέση με το τι είναι πιθανό, με το να το πραγματώνουν μέσα από τις δημιουργικές τους διερευνήσεις σε εννοιακό και αισθητικό επίπεδο παράγοντας νέες αισθήσεις και κατανοήσεις. Όπως επισημαίνει ο σημαντικός θεωρητικός της διδακτικής της τέχνης David Perkins ο οποίος έχει κάνει εκτεταμένη έρευνα στους τρόπους ενίσχυσης της κριτικής και διερευνητικής σκέψης και εισήγαγε αυτό που ονομάζει ρουτίνες σκέψης (π.χ. μεθόδους σταδιακής προσέγγισης του νοηματικού περιεχομένου ενός έργου μέσω απλών ερωτήσεων), εξηγεί ότι για να προωθηθεί η όποια στοχαστική θεώρηση είναι σημαντικό να υπάρξει μια οπτικοποίηση της:

> Η προώθηση της σκέψης απαιτεί να γίνει ορατή η σκέψη. Η σκέψη συμβαίνει κυρίως στα κεφάλια μας, αόρατη στους άλλους και ακόμη και στους εαυτούς μας. Οι αποτελεσματικοί στοχαστές κάνουν τη σκέψη τους ορατή, που σημαίνει ότι εξωτερικεύουν τις σκέψεις τους μέσω της ομιλίας, της γραφής, του σχεδίου ή κάποιας άλλης μεθόδου. Μπορούν στη συνέχεια να κατευθύνουν και να βελτιώσουν αυτές τις σκέψεις. Η ορατή σκέψη δίνει επίσης έμφαση στην τεκμηρίωση της σκέψης για μετέπειτα προβληματισμό. (Ritchhart, R. και Perkins, D., 2008)

Εδώ καθίσταται φανερή η σημασία που μπορεί να έχει η δημιουργία χαρτογράφησης σκέψεων (mind maps), υποκειμενικών χαρτογραφήσεων ιδεών, εικόνων και οπτικών στοιχείων όπως σε ένα εικαστικό σημειωματάριο σχετικά με ένα αστικό τοπίο εν είδει ψυχογεωγραφίας ή με ένα υπό εξέλιξη εικαστικό project. Δεν είναι απλά μια καταγραφή για μελλοντική αναφορά ως κάποιου είδους τεκμηρίωση των σταδίων μιας διερεύνησης με εικαστικά/λεκτικά μέσα π.χ. του τρόπου που συνδεόμαστε με ένα αστικό τοπίο, αλλά ένα μέσο εμβάθυνσης και αναστοχαστική κατανόησης σε σχέση με τα ίδια τα σημειωτικά εργαλεία που χρησιμοποιούμε, τις ίδιες μας τις αισθητότητες, αντιληπτικότητα και ευαισθησία όπως αυτές μπορούν να ξετυλιχθούν μέσα από την δημιουργία οπτικών διατυπώσεων που αντανακλούν αλλά και προωθούν την σκέψη. Με άλλα λόγια η δημιουργία χαρτών του χώρου, των σκέψεων μας ή του τρόπου που εξελίσσεται η συσχέτιση μας με ένα θέμα που διερευνούμε εικαστικά δεν καθιστούν απλά ορατές αυτές τις διαδικασίες αλλά τις ενισχύουν και αποτελούν επιπλέον όχημα για την διεκπεραίωση τους.

Έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία το να ενθαρρύνονται οι μαθήτριες/τές στο να δημιουργούν δικές τους χαρτογραφήσεις και έτσι να παράγουν μια κατά το δυνατόν μια προσωπική αντίληψη για την πραγματικότητα από το να καταναλώνουν προκατασκευασμένες αναπαραστάσεις του ήδη υπάρχοντος. Κάτι τέτοιο έχει ιδιαίτερη αξία και στα πλαίσια της κριτικής παιδαγωγικής όπως αυτή έχει οριοθετηθεί από συγγραφείς όπως ο Giroux (1996). Με απλά λόγια καθώς η αντίληψη για τον κόσμο και για την θέση που έχουμε μέσα σε αυτόν δομείται, ιδιαίτερα στις μέρες μας, με πολυτροπικά μέσα, οι μαθητές/τριες θα έχει αυξημένη δυνατότητα συμμετοχής στο πώς παράγεται η αντίληψη περί (κοινωνικής) πραγματικότητας αν είναι σε θέση να δημιουργούν και να κατανοούν τους τρόπους λειτουργίας των κατεξοχήν πολυτροπικών μέσων μέσω των οποίων που χαρτογραφούνται, (ανα)παράγονται και νομιμοποιούνται αντιλήψεις.

Το εικαστικό σημειωματάριο (art sketchbook) αποτελεί ένα βασικό εργαλείο στην διδακτική της τέχνης διεθνώς με αυξανόμενη επιρροή και διάχυση σε ολοένα και περισσότερες ηλικιακές ομάδες έχοντας ξεκινήσει ως μέθοδος που αφορούσε τις τελευταίες Λυκειακές τάξεις. Αποτελεί ένα μέσο καταγραφής ιδεών, σκέψεων καθώς και προβλημάτων ή λύσεων που προκύπτουν κατά την δημιουργική διαδικασία με συνδυασμό χειρόγραφων κειμένων, εικόνων, εικαστικών έργων και άλλων οπτικών στοιχείων στην ίδια σελίδα. Καταγράφει αλλά και αποτελεί το μέσο για μια προσωπική πορεία εικαστικής διερεύνησης. Ως μεθοδολογικό εργαλείο έχει εισαχθεί την δεκαετία του 2010 και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση χωρών, όπως η Αγγλία (2013), όπου για τις ηλικίες 7 έως 11 όπου αποτελεί και ένα από τα τρία βασικά πεδία ανάπτυξης των ικανοτήτων στην εικαστική παιδεία, ενώ στα νέα Προγράμματα Σπουδών (2021/22) έχει προεξάρχουσα θέση. Στα νέα ΠΣ έχει εισαχθεί ειδική επιμέρους θεματική ενότητα με τίτλο: Εργαλεία εικαστικής διερεύνησης και αναστοχασμού: το εικαστικό σημειωματάριο (art sketchbook) όπου ο συγγραφέας (Π. Δαφιώτης) αφού περιγραφούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (και εμμέσως τα οφέλη) προτείνονται προσεγγίσεις για μαθητές/τριες των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων: *Στις σελίδες αλληλοεπιδρούν σύντομα γραπτά κείμενα, ζωγραφιές, σχέδια, αποκόμματα, εκτυπώσεις, σύμβολα και άλλα οπτικά στοιχεία. Αν και συνυπάρχουν διαφορετικοί οπτικοί κώδικες επικοινωνίας και ετερόκλητα στοιχεία γίνεται προσπάθεια η κάθε σελίδα να έχει αισθητικό ενδιαφέρον και να υπάρχει ενός είδους συνοχή και ισορροπία, καθώς σελίδες που είναι αδρανείς αισθητικά δεν ενεργοποιούν και την παραγωγή νοημάτων, σκέψεων και συναισθημάτων στους θεατές /αναγνώστες ή και στους δημιουργούς τους.*

Το τελευταίο αυτό σημείο κρίνεται εξόχως σημαντικό καθώς τα παιδιά κάνουν αισθητικού και νοηματικού χαρακτήρα επιλογές σε κάθε σελίδα, συνδέοντας την αισθητική με την νοηματική διάσταση στους πολυτροπικούς συνδυασμούς εικόνων, λέξεων, άλλων οπτικών στοιχείων. Έτσι, αντιλαμβάνονται ότι το νόημα παράγεται στον τρόπο που αλληλοεπιδρούν οι διαφορετικοί κώδικες και τρόποι επικοινωνίας νοήματος με οπτικά μέσα -κάτι που αποτελεί μια πολύτιμη κατανόηση για τα παιδιά.

Οι χάρτες ως έννοια όπως αναλύθηκε παραπάνω δεν αποτελούν ουδέτερες και αντικειμενικές καταγραφές του υπαρκτού, αλλά είναι πάντοτε και σε οποιαδήποτε μορφή πραγματώσεις των τρόπων που οργανώνεται, ιεραρχείται και επικοινωνείται η αντίληψη του χώρου. Με την σειρά του ο χώρος σαν έννοια δεν είναι κάτι φυσικό και δεδομένο αλλά ο τρόπος που γίνεται αντιληπτός καθορίζεται από κοινωνικές, πολιτισμικές επιδράσεις. Πιο συγκεκριμένα, Οι όροι "τόπος" και "Χώρος" έχουν αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης από θεωρητικούς που έχουν ασκήσει μεγάλη επιρροή τόσο στους τομείς των εικαστικών τεχνών όσο και στην εκπαίδευση των τεχνών. Επιγραμματικά αξίζει να αναφερθούν ο Michel de Certeau που κάνει ένα διαχωρισμό μεταξύ του τόπου (place) που αναφέρεται στα αντικειμενικά στοιχεία και τις καθορισμένες λειτουργίες τόπων και της έννοιας του χώρου, που αποκτά νόημα και ουσία από τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται υποκειμενικά. Ο de Certau δίνει έμφαση στο βίωμα και την εμπειρία του χώρου, ως καθοριστικό παράγοντα νοηματοδότησης του. Ο Yi-Fu Tuan από την άλλη μεριά αναφέρεται στο δυσεπίλυτο πρόβλημα των δύο αποκλινουσών αντιλήψεων του χώρου προτείνοντας τον σεβασμό και των δύο ώστε να δοθεί έμφαση στην περιπλοκότητα αντιφατικών προσεγγίσεων που δεν συντίθενται αλλά μέσα από την αντίστιξη τους προσφέρουν μια ολιστική κατανόηση του χώρου ως πεδίου που καθορίζεται από την συνύπαρξη τρόπον τινά, αντικειμενικών και

υποκειμενικών στοιχείων. Σύμφωνα με τον Tuan "Ο τόπος είναι ... μια πραγματικότητα που μπορεί να αποσαφηνιστεί και να κατανοηθεί μέσα από την οπτική των ανθρώπων που του έχουν δώσει σημασία " (Tuan 1979, σ. 388) ενώ " η μελέτη του χώρου, από την ανθρωπιστική προοπτική, είναι έτσι η μελέτη των χωρικών συναισθημάτων και των ιδεών των ανθρώπων στο ρου της προσωπικής τους εμπειρίας" (ό.π.).

Προτείνει έτσι μια παράλληλη κατανόηση του χώρου ως ένα ετερογενές σύνολο αντικειμενικών δεδομένων όπως αποστάσεις και σχετική θέση σημείων από την μια μεριά, σε αντίστιξη, με τις αφηγήσεις, εμπειρίες, συναισθήματα, κινήσεις, πράξεις και πρακτικές. Αυτά τα υποκειμενικά στοιχεία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με συγκεκριμένα μέρη καθορίζοντας την ουσία ενός μέρους, αλλά και επηρεάζοντας την μορφή που μπορεί να έχει στο μέλλον.

Ο Michel de Certeau (1984) ορίζει τον "τόπο" ως ένα δεδομένο, συχνά άκαμπτο πλαίσιο, φυσικό ή εννοιολογικό, που καθορίζεται από κανόνες όπως ο γραπτός λόγος. Ο "χώρος" από την άλλη πλευρά είναι ένας "τόπος" που έχει χρησιμοποιηθεί, βιωθεί και επηρεαστεί από άτομα. Αυτή η σύλληψη του χώρου είναι επίσης, παραλληλίζεται με το προσωπικό ιδίωμα δηλαδή πώς χρησιμοποιείται πραγματικά η γλώσσα από τους ανθρώπους. Ο Michel de Certeau εξηγεί ότι ο χώρος είναι ένας χώρος ανθρώπινης δραστηριότητας, και όπως το θέτει ο Nick Kaye (2000, σ.5), ως εκ τούτου, ενσωματώνει το στοιχείο του απρόβλεπτου. Συνεχίζει να θέτει ότι οι τόποι οι οποίοι υπόκεινται σε ανθρώπινη δραστηριότητα, μπορούν να γίνουν αντικείμενο μετασχηματισμών και ακόμη και να αποκτήσουν ασαφή και πολύπλευρο χαρακτήρα. Η σημασία της ασάφειας για την καλλιτεχνική εκπαίδευση, καθώς και για τις εικαστικές τέχνες, έγκειται στην ικανότητά της να αποσταθεροποιεί στερεοτυπικές και δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις, δημιουργώντας περιθώρια για νέες εννοιολογήσεις και εναλλακτικές μεθόδους, σε σχεδόν αχαρτογράφητες ως τώρα περιοχές για τους μαθητές/τριες. Με αυτή την έννοια είναι σημαντικό για τους μαθητές να διαπραγματευτούν και να διερευνήσουν θέματα που τους ενδιαφέρουν, διερευνώντας σύγχρονες εκφραστικές/καλλιτεχνικές προσεγγίσεις καθώς και με νέα μέσα όπως τα εικαστικά σημειωματάρια. Έτσι οι μαθητές/τριες θα ενθαρρυνθούν να αναπτύξουν τα δικά τους εκφραστικά ιδιώματα, δημιουργώντας χαρτογραφήσεις του βιώματος και της εμπειρίας του χώρου ή του τοπίου. Εικαστικά/εκπαιδευτικά projects σε αυτήν την περιοχή ενδιαφέροντος και με αυτά τα πολυτροπικά μέσα ανοίγουν νέες δυνατότητες που προκύπτουν μέσω και της αλληλεπίδρασής των συμμετεχόντων με το κοινωνικό περιβάλλον που δημιουργείται κατά την διάρκεια ομαδικών εικαστικών δραστηριοτήτων και το οποίο τις πλαισιώνει καθώς η μάθηση ακόμα και στη βάση της επεξεργασίας προσωπικών αφηγήσεων και συναισθημάτων παραμένει εξαρτώμενη από τον κοινωνικό παράγοντα όπως δείχνει το συνολικό έργο του Vygotsky.

Επανερχόμενοι στα χαρακτηριστικά μεθοδολογικών εργαλείων που μπορούν να φανούν χρήσιμα στην πραγματοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων με άξονα την χαρτογράφηση με πολλαπλά σημειωτικά μέσα της εμπειρίας του χώρου ή του τοπίου, αστικού ή φυσικού, θα συνοψιστούν τα βασικά σημεία που καθιστούν τα εικαστικά σημειωματάρια παιδαγωγικά πρόσφορα.

Όπως αναφέρεται στο τμήμα του υπό έκδοση Οδηγού των εκπαιδευτικών για τα εικαστικά των Ε΄και ΣΤ΄τάξεων (από τον γράφοντα) τα πλεονεκτήματα των εικαστικών

σημειωματάριων είναι ότι *δίνουν έμφαση στην διαδικασία (αντί αποκλειστικά στο τελικό αποτέλεσμα).*

Τις περισσότερες φορές, οι μαθητές θεωρούν τα έργα τέχνης τους ως επιστέγασμα ενός μαθήματος αντί ως ευκαιρία για προβληματισμό σχετικά με την λογική της ίδιας της δημιουργικής δράσης (Schon, 1987) ώστε να υποστηριχθεί περαιτέρω ανάπτυξη. Επιπλέον, τα εικαστικά σημειωματάρια *'ενθαρρύνουν την αναστοχαστική σκέψη (σκέψη επί του αποτελέσματος και του τρόπου δράσης που οδήγησε σε αυτό)'.*

Την σημασία του αναστοχασμού για την μάθηση επισημαίνει ο Schon (1987) κάνοντας ένα διαχωρισμό μεταξύ του στοχασμού επί της πράξης (π.χ. επί ενός έργου που μόλις ολοκηρώθηκε) και του στοχασμού επί της πράξης (reflection on action) κατά την διάρκεια της πράξης (reflection on action-in action), στοιχεία στα οποία βασίζεται η εικαστική πρακτική και η διδακτική της τέχνης.

Τα εικαστικά σημειωματάρια μπορούν να σχετίζονται με ένα ζήτημα ή θέμα όπως π.χ. το 'περιβάλλον' ή 'η γειτονιά μου' καθώς το θέμα προσαρμόζεται στα βιώματα, τα ενδιαφέροντα και τις προτεραιότητες των παιδιών. Ενώ δεν εστιάζουν στην απόκτηση δεξιοτήτων ως προς την χρήση των υλικών και εκφραστικών/αναπαραστατικών, εν τούτοις ενισχύει εντυπωσιακά αυτές τις ικανότητες. Αυτό συμβαίνει γιατί προσφέρει μια γλώσσα να διατυπωθούν σκέψεις και συναισθήματα που σχετίζονται με την καθημερινή πραγματικότητα των μαθητών/τριών, αναπόσπαστο στοιχείο της οποίας είναι η εμπειρία του χώρου και η σχέση μας με αυτόν ως πεδίο βιώματος, δράσης και αμοιβαίας επιρροής. Ο ίδιος ο χώρος της εικαστικής παιδείας μπορεί και είναι σημαντικό να βιωθεί ως ένας χώρος όπου το αντικειμενικό συνδιαλέγεται με το υποκειμενικό και μέσα από τα έργα τους τα παιδιά να χαρτογραφήσουν εκ νέου το πώς διαμορφώνεται ο κόσμος γύρω τους και η θέση τους μέσα σε αυτόν.

Βιβλιογραφία

Alpers, S. (1983). *The Art of Describing-Dutch Art in the Seventeenth Century*. John Murray, London.

Blazwick, I. (1898). *An Endless Passion… An Endless Banquet, A Situationist Scrapbook, The Situationist International Selected Documents 1957 to 1962.* In consultation with Mark with Mark Francis, Peter Wollen and Malcolm Imrie. New York and London, ICA and Verso.

Breuvart, V. & Vitamin, P. (2002). *New Perspectives in Painting*. Phaidon Inc. London.

Debord, G. (1990). *Comments on the Society of the Spectacle.* Verso, London.

de Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*, Berkeley, California: University of California Press.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: Athlone Press.

Giroux, H. (1996). *Counternarratives.* London: Routledge.

Grosenick, U. (2001). *Women Artists in the 20th & 21st Century.* Taschen, Koln.

Harrison, C. & Wood, P. (1992). *Art in Theory 1900-1990*. Blackwell Publishers Ltd, Oxford.

Jameson, F. (1991). *Postmodernism or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. Duke University Press, Durham.

Kandinsky, W. (1945). *Point and Line to Plane*. Salomon Guggenheim Foundation, N. York.

Kaye, N. (2000) *Site-Specific Art: Performance, Place and Documentation*, London: Routledge.

Knabb, K. (1974). *The Veritable Split in the International, Public Circular of the Situationist International,* B. M. Piranha, London.

Knabb, K. (1981). *Situationist International Anthology*. Berkeley, California.

Kramarae C. & Treichler, P. (1985). *A Feminist Dictionary*. Pandora Press, Boston.

Lyotard, J-F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge, trans. Geoffrey Bennington and Brian Massumi*. Manchester University Press, Manchester.

Nollert, A. (2002). *Documenta 11*. Catalogue, Kassel.

Osborne, P. (2002). *Conceptual Art*. Phaidon Press Inc. London.

Overy, P.& Kandinsky, W. (1969). *The Language of the Eye*. Elek Books, London.

Paparoni, D. & Lasker, J. (2002). *Alberto Cetti Serbelloni Editore*. Milan.

Powell, K. (2000). *City Transformed*. Laurence King, London.

Ritchhart, R. & Perkins, D. (2008). Making thinking visible. *Educational Leadership 65*: 57-61.

Salder, Simon. The Situationist City, The MIT Press, Massachusetts, 1998

Schön, D. A. (1987) *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Spiller, J. & Klee, P. (1961). *Notebooks vol.1, The Thinking Eye.* Humphries & CO. Ltd. London.

Stiles, K. & Selz, P. (1996). *Theories and Documents of Contemporary Art*, University of California Press, London.

Swift, M. (2000). *Historical Maps of Europe*. PRC Publishing LTD, London.

Tuan, Y.-F. (1979). Space and Place: Humanistic Perspective. In S. Gale and G. Olsson (Eds.), *Philosophy in Geography 387*. Boston: D. Reidel Pub. Co.

Tufte, E. R. (1991). *The Visual Display of Quantitative Information*. Graphics Press, Connecticut.

Weisberger, E. (1986). *The Spiritual in Abstract Painting*. Abberville Press, New York.

Zurburgg, N. & Burt, W. (2000). *Critical Vices: The Myths Post-modern Theory*. G + Barts International, Amsterdam.