



2ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα:
θεωρία και πράξη
Αναζητώντας το ελκυστικό
και
αποτελεσματικό σχολείο

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
Τόμος Α'

Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ
Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος
IBBY Ο Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου
Ελληνογαλλική Σχολή Jeanne d' Arc

Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ
Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος
IBBY Ο Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου
Ελληνογαλλική Σχολή Jeanne d' Arc

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: θεωρία και πράξη
Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό
σχολείο

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Τόμος Α'

Αθήνα 2017

© Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ

Ανάρτηση του τόμου:

Έτος έκδοσης: 2017

ISBN: 978-618-83517-0-7

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

Περιεχόμενα (τόμος α')

Χαιρετισμοί	σελ. 7
Κεντρικές ομιλίες	σελ. 14
<i>Αγγελική Γιαννικοπούλου</i> Βιβλία για το βιβλίο. Φιλαναγνωστικές δράσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.	σελ. 15
<i>Χαράλαμπος Κωνσταντίνου</i> Το Σχολείο που Βιώνουμε και το Σχολείο που Διεκδικούμε	σελ. 28
<i>Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης</i> Παιδαγωγικές διαστάσεις της Λογοτεχνίας	σελ. 41
Προφορικές ανακοινώσεις	σελ. 54
<i>Ρόζη Αγγελάκη</i> Η κοινωνική μνήμη και το ιστορικό μυθιστόρημα στην υπηρεσία των παιδιών: Μία εναλλακτική πρόταση.	σελ. 55
<i>Φάνης Αγγελόπουλος</i> «Φωνές και Γράμματα». Μέθοδος πρώτης ανάγνωσης και γραφής.	σελ. 62
<i>Μαρία Αθανασέκου, Αλέξανδρος Αργυριάδης, Συμεών Νικολιδάκης</i> Ετερότητα: Μια μικρή ιστορία και η συνοπτική εικονογραφία της στην τέχνη	σελ. 69
<i>Αθανασία Αλεξανδρίδη</i> Η Δημιουργική Γραφή Στο Δημοτικό Σχολείο	σελ. 79
<i>Αργυρούλα Αλεξανδροπούλου, Παναγιώτα Ψυχογιουπούλου</i> Συνομιλώντας δημιουργικά με το βιβλίο της Πηνελόπης Δέλτα «Για την πατρίδα»	σελ. 89
<i>Παναγιώτα Αλεξοπούλου</i> Η Κυβερνολογοτεχνία στην υπηρεσία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου	σελ. 100
<i>Μαρία Ανυφαντή</i> Τα φύλα στη Λογοτεχνία. Διδακτικό Σενάριο στα Ματωμένα Χώματα της Δ. Σωτηρίου.	σελ. 113
<i>Μαριάννα Αποστόλου, Ανδρέας Οικονόμου</i> Καλές πρακτικές για τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος κατά τον μήνα Σεπτέμβριο	σελ. 121

<i>Βασιλική Αποστόλου</i> Η αξία της κοινότητας έρευνας στο πλαίσιο του μαθήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά	σελ. 131
<i>Κυριακή Ατταλιώτου</i> Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης και οι Διδακτικές της Προεκτάσεις στην Ειδική Αγωγή	σελ. 139
<i>Αριστείδης Βαγγελάτος, Γεώργιος Παναγιωτόπουλος</i> Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι στην Ελληνική Πραγματικότητα	σελ. 150
<i>Ναυσικά Βαντάνα</i> Σενάριο διδασκαλίας «Η γνωριμία των μαθητών με τον Αλ. Ζορμπά: Η συμβολή της Τέχνης»	σελ. 159
<i>Ευγενία Ξένια Βαφειάδου, Μαγδαληνή Μπουμπουλίνα Ντίνου</i> Μουσείο και Σχολείο: Επαναπροσδιορίζοντας τη συνεργασία τους στον 21 ^ο αιώνα	σελ. 175
<i>Μαρία Βλάσση, Παναγιώτης Κωσταρίδης</i> Μαθαίνοντας επιστήμη μέσα από το θέατρο: Κυκλοφορικό σύστημα και εθελοντισμός	σελ. 185
<i>Αθανάσιος Βλάχος, Milen Zamfirov</i> Καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τη χρήση εννοιολογικών χαρτών	σελ. 196
Ελισάβετ Βλάχου, Ιωάννα Φλίγκου, Νικόλαος Μάνεσης Σέβομαι την ετερότητα. Συνυπάρχω αρμονικά. Διδακτικό σενάριο Θρησκευτικών Γ΄ Δημοτικού.	σελ. 203
Μαριαντίνα Βουδούρη – Ζαφειρίου, Μαρία Κουτούπη Ο Ρόλος της Πειθαρχίας από την Σκοπιά του Εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	σελ. 217
<i>Ιουλιανή Βρούτση</i> (Ανάμεσα) Στις γραμμές των πολιτισμικών οριζόντων: Προς τη διδακτική αναζωογόνηση της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας	σελ. 230
<i>Σόνια Γελαδάκη</i> Ο διαγωνισμός του 1971 για την επιλογή Επιθεωρητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	σελ. 238
Μαρία Γελαστοπούλου, Βασίλειος Κουρμπέτης Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση: Ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες	σελ. 249

<i>Ευδοκία Γιαννάτη</i> «Η παιδεία είναι παρηγορία δια την γυναίκα, η αμάθεια είναι μαρτύριον, επαγόμενον μυρίας παρεκτροπάς, μυρία ελαττώματα»: Γυναικείες διεκδικήσεις και εκπαίδευση. Εφημερίς των Κυριών (1887-1917).	σελ. 261
<i>Παναγιώτα Γιαννάτσικου</i> Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης στη διαδικασία εντοπισμού των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών στο Δημοτικό Σχολείο	σελ. 268
<i>Αθανάσιος Γιαννίκας</i> Η διαπολιτισμική διάσταση στα διδακτικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Δημοτικού Σχολείου	σελ. 280
<i>Στέφανος Γιαγτζόγλου</i> Οι επιπτώσεις των μεταλλάξεων κάτω από το μικροσκόπιο του λογισμικού Protein Investigator	σελ. 298
<i>Αναστασία Γκιόκα, Μαρία Παπαδά & Αικατερίνη Ταμπάκη</i> Σχεδιασμός διδακτικής επίσκεψης στον αρχαιολογικό χώρο της Ακρόπολης με τη χρήση των ΤΠΕ	σελ. 311
<i>Μαρία Γονίδου, Βασιλική Τσούνη</i> Το οικογενειακό περιβάλλον ως ρυθμιστικός παράγοντας της μαθησιακής επίδοσης των μαθητών.	σελ. 324
<i>Μαρία Γονίδου, Βασιλική Τσούνη</i> Η αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών μάθησης	σελ. 332
<i>Θεόδωρος Γούπος, Κωνσταντίνος Βρυώνης</i> Η Παιδαγωγική και Επιστημονική Καθοδήγηση στην Εκπαίδευση: Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο. Μια Ιστορική αναδρομή και νέες... διαφαινόμενες τάσεις	σελ. 340
<i>Μάρκος Δάλλας</i> Από τον διαισθητικό στον μαθηματικό συλλογισμό: Επιχειρηματολογία στην Στ' Δημοτικού κατά τη διδασκαλία εξισώσεων	σελ. 354
<i>Κατερίνα Δερματά</i> Όσα δε λένε οι λέξεις: Τα βιβλία βραχείας αφήγησης κάτω από το πρίσμα της κοινωνικής σημειωτικής θεωρίας	σελ. 367
<i>Μαρία Δημάση, Ευαγγελία Αραβανή</i> «Προσκαλώντας» τις Νέες Τεχνολογίες σε Σύγχρονες Γλωσσικές «Προκλήσεις»	σελ. 379
<i>Παρασκευή Δημητρέλη, Κλειώ Σέμογλου</i>	σελ. 380

Ένα παραμύθι για το σύνδρομο Down

- Ελισάβετ Δημοπούλου* σελ. 388
Η επίδραση του Χριστιανισμού και της ελληνικής κλασικής παιδείας στην εκπαίδευση και τα σχολεία των βυζαντινών χρόνων από την ίδρυση έως την κατάλυση του βυζαντινού κράτους
- Φωτεινή Εγγλέζου* σελ. 400
Ο επιχειρηματολογικός γραμματισμός (argumentative literacy) στην εκπαίδευση του 21^{ου} αι.
- Sophia Eisenbach, Κατερίνα Αναστασάκη, Σουλτάνα Μάνεση* σελ. 411
Διδασκαλία "Tandem": μια πρωτοποριακή προσέγγιση στη συνδιδασκαλία
- Ελένη Εξαδακτύλου , Μαρία Κουτή σελ. 423
Το παραμύθι του Μάνου Χατζηδάκη: «Το νησί των συναισθημάτων»
- Βικτωρία-Βερονίκη Ζερντίτσκα-Καλοσπύρου* σελ. 435
Η συμβολή του Anton Semyonovich Makarenko στην ιστορία της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής επιστήμης
- Ελένη Ηλία* σελ. 443
Προϋποθέσεις και προτάσεις για τη θετική ανταπόκριση των νηπίων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, με αναφορές σε εφαρμοσμένα εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Φιλαρέτη Ισταμπουλούογλου, Κώστας Στοφόρος* σελ. 453
Μαθαίνουμε την Ιστορία μέσα από τα Επιτραπέζια Παιχνίδια: το παράδειγμα του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.
- Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος* σελ. 459
Η διαπολιτισμική οπτική των σχολικών εγχειριδίων της Οικιακής Οικονομίας στην Κύπρο
- Αικατερίνη Καλαμπαλίκη* σελ. 468
Σχεδιάζοντας διαφοροποιημένες δραστηριότητες για τη δημιουργική εμπλοκή όλων των μαθητών με τη λογοτεχνία. Μια διδακτική πρόταση βασισμένη στο έργο «Ψεύτης παππούς» της Άλκης Ζέη.
- Τηλέμαχος Καλομοίρης* σελ. 477
Η Ιστορία της εκπαίδευσης στην υπόδουλη Μακεδονία στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Η περίπτωση της Καβάλας.
- Αλέξανδρος Καπανιάρης, Αντώνιος Πολίτης* σελ. 487

Καινοτόμες Διδακτικές Πρακτικές που αναπτύχθηκαν κατά την υλοποίηση του Πανελληνίου Μαθητικού Διαγωνισμού «Ένα μήλο την ημέρα.... το μήλο συμβάλλει στην υγιεινή διατροφή!»	
<i>Ζωή Καραγεωργίου, Ρία Φελεκίδου</i> Η τεχνολογία συναντά τις τέχνες και τους εφήβους και μεταμορφώνει το σχολείο	σελ. 500
<i>Αγνή Καραγιάννη</i> Ασκώντας το βλέμμα του μαθητή μέσα από μια εμπλουτισμένη μουσειακή εμπειρία: η περίπτωση του Ιστορικού Μουσείου Αλεξανδρούπολης	σελ. 512
<i>Θεόδωρος Καραμητόπουλος</i> Ο θεσμός του Επιθεωρητή στο εκπαιδευτικό σύστημα του νεοελληνικού κράτους	σελ. 522
<i>Μαρία Καργιώτη</i> Η Διαμόρφωση και Ενίσχυση της Δυναμικής Ομάδων μαθητών Δημοτικής Εκπαίδευσης	σελ. 532
<i>Γεωργία Καρέλα</i> Ένα έκθεμα του Μουσείου μας οδηγεί...	σελ. 542
<i>Ευγενία Καρούμπαλη</i> Αναπαραστάσεις του Φύλου στο Μουσικό Ανθολόγιο των Α'-ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου	σελ. 552
<i>Ελένη Κατσιάβου</i> Στα βήματα του γέρου του Μοριά	σελ. 564
<i>Μιχαήλ Κεφάλας</i> Τέσσερα από τα «μουσικά» ποιήματα του Κυριάκου Χαραλαμπίδη: μια διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση μέσα από ένα σχεδιάσμα διδακτικών παρεμβάσεων	σελ. 574
<i>Ναυσικά Κουλαξίδου, Δήμητρα Κωτσιοπούλου, Σοφία Παπαδοπούλου</i> Κοινότητες μάθησης: εν δυνάμει μηχανισμοί για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	σελ. 584
<i>Ελένη Κουντουρά, Ελισάβετ Ταουφίκ, Κατερίνα Καζέλα</i> Ανάπτυξη διαθεματικής προσέγγισης: «Οι 11+1 άθλοι του Ηρακλή συναντούν τα παιδιά του 11 ^{ου} Νηπιαγωγείου Ασπροπύργου»	σελ. 594
<i>Βασίλης Κουρμπέτης, Σπυριδούλα Καρίπη, Μαριάννα Χατζοπούλου</i> «Η διδασκαλία Ευρωπαϊκών Νοηματικών Γλωσσών ως πρώτη γλώσσα»	σελ. 573

"Teaching European Sign Languages as a First Language"
(SIGNFIRST)

- Ιωάννα Κούρτη, Μαρία Κωνσταντάτου, Ζωή Μιχαήλ* σελ. 612
Δομώντας ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της Συναισθηματικής
Νοημοσύνης. Μια διδακτική πρόταση για την Α' δημοτικού.
- Θεόδωρος Κουτρούκης, Χαρά Μαρκογιαννάκη* σελ. 619
Αποτίμηση και διδάγματα ενός προγράμματος εκπαίδευσης
συνδικαλιστικών στελεχών στις «ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΕΙΣ»
- Μαρία Κουτρομπούση* σελ. 628
Μια επιχειρηματολογία για την Αναδυόμενη Ηγεσία σε Εκπαιδευτικά
Περιβάλλοντα
- Βασιλική Κουτσοδήμου* σελ. 635
Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική Αναδρομή και Λόγοι
Χαμηλής Συμμετοχής στη Δια Βίου Μάθηση
- Αλεξάνδρα Κτενίδη* σελ. 644
Είμαι παιδί ΜΟΝΑΔΙΚΟ και πολύ με ΑΓΑΠΩ
- Χριστίνα Κωνσταντουδάκη* σελ. 658
Η λογοτεχνία ως παράγοντας διαμόρφωσης της κριτικής σκέψης στο
Νηπιαγωγείο: Παιδαγωγικές πρακτικές και διδακτικές προεκτάσεις στο
έργο της Άλκης Ζέη
- Χριστόφορος Κωσταρής, Μαρία Κατσά* σελ. 672
Η εκπαιδευτική πλατφόρμα Moodle ως περιβάλλον επικοινωνιακής
επικοινωνίας και μάθησης
- Καλυψώ Λάζου-Μπαλτά* σελ. 685
Το γερμανικό καμπαρέ της χρυσής εποχής και η σχέση του με το Dada
- Βασιλική Λάππα* σελ. 698
«Δεξιότητες ζωής - life skills» Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες

χαιρετισμοί

Ευαγγελία Κανταρτζή

Πρόεδρος Εθνικού Κέντρου Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού
Διευθύντρια Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

Το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης έχει και φέτος τη χαρά να οργανώνει το 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «**Η εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα. Θεωρία και πράξη. Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο**». Συνδιοργανωτές η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, το Ελληνικό Τμήμα της IBBY-Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου και η Ελληνογαλλική Σχολή Jeanne d' Arc. Συμμετέχουν η Ελληνική Ένωση για την Προώθηση της Ρητορικής στην Εκπαίδευση.

Η σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση έχει να επιδείξει, παρά τις συνεχείς αλλαγές και την ανασφάλεια που επικρατεί με τις διαδοχικές μεταρρυθμίσεις, πολυάριθμα δείγματα καινοτομίας. Οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά σε μαθητοκεντρικές και βιωματικές προσεγγίσεις που δίνουν νόημα στη σχολική καθημερινότητα και παράλληλα τους σπλίζουν με δεξιότητες ζωής. Δάσκαλοι και παιδιά έχουν πια επίγνωση ότι μόνο η γνώση δεν αρκεί για μια επιτυχημένη προσωπική και επαγγελματική πορεία. Το φετινό Συνέδριο θα εστιαστεί σε αυτήν την προβληματική της πολύπλευρης ανάπτυξης του μαθητή στο σύγχρονο σχολείο.

Ως φορέας, εξάλλου έχουμε θέσει ως πρωταρχικό μας στόχο όχι μόνο τη διάσωση, συντήρηση και έκθεση των σχολικών εγχειριδίων αλλά και την έρευνα και τη μελέτη της ιστορίας της εκπαίδευσης δίνοντας προτεραιότητα στην έρευνα των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων.

Στο Συνέδριο συμμετέχουν εκπαιδευτικοί από κάθε βαθμίδα προσφέροντας ολόπλευρη θέαση και κριτική εμβάθυνση σε τομείς της εκπαίδευσης και των παιδαγωγικών ενώ παράλληλα παρουσιάζουν το αξιολογικό έργο τους το Τμήμα Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Η συμμετοχή ξεπέρασε τις προσδοκίες μας και επιβεβαίωσε την άποψή μας ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πάντα ενεργά μέλη της επιστημονικής κοινότητας και προσπαθούν μέσα από τη θεωρία αλλά και την πράξη να προσφέρουν «παιδεία» στους μαθητές και τις μαθήτριες κάθε βαθμίδας. Οι ανακοινώσεις που περιέχονται στους δύο αυτούς τόμους αποδεικνύουν το υψηλό επιστημονικό προφίλ των εισηγητών και ελπίζουμε ότι θα βάλουν το δικό τους λιθαράκι στο οικοδόμημα της εκπαίδευσης.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συνεργαζόμενους φορείς, να συγχαρώ τους εισηγητές και όλους τους συμμετέχοντες. Ιδιαίτερες ευχαριστίες στον συνεργάτη του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, κ. Σταύρο Γρόσδο, που μες τη δική του αμέριστη συμπαράσταση και εργασία κατέστη δυνατή η ολοκλήρωση και η μορφοποίηση των δύο τόμων των Πρακτικών.

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

*Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*

Το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, το Ελληνικό Τμήμα της IBBY-Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου και η Ελληνογαλλική Σχολή Jeanne d' Arc συνδιοργανώνουν στον Πειραιά το 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα **«Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: θεωρία και πράξη. Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο»**, που θα πραγματοποιηθεί στις 19, 20 και 21 Μαΐου 2017 στο Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη και στην Ελληνογαλλική Σχολή Jeanned' Arc. Στο πρόγραμμα του Συνεδρίου περιλαμβάνονται και φέτος καινοτόμα βιωματικά Εργαστήρια, που διοργανώνονται σε συνεργασία με την Ελληνική Ένωση για την Προώθηση της Ρητορικής στην Εκπαίδευση και άλλους σημαντικούς εκπαιδευτικούς φορείς. Η φετινή θεματική των Εργαστηρίων αφορά στη «Βιωματική εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα».

Το θέμα του παρόντος Συνεδρίου προβληματίζει και διαφωτίζει. Η σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση έχει να επιδείξει, παρά τις συνεχείς αλλαγές και την ανασφάλεια που επικρατεί σε αυτήν, με τις διαδοχικές ρυθμίσεις που επιβάλλονται άνωθεν, πολυάριθμα δείγματα διδακτικών καινοτομιών. Οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά σε μαθητοκεντρικές και βιωματικές προσεγγίσεις, που δίνουν νόημα στη σχολική καθημερινότητα και παράλληλα τους εφοδιάζουν με δεξιότητες ζωής. Οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές, έχουν πλέον επίγνωση ότι μόνο η γνώση δεν αρκεί για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους, τη μόρφωση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό τους. Απαιτείται από τα παιδιά να αναπτύξουν ιδιαίτερες κλίσεις και προσαρμοστικότητα, ευελιξία, ικανότητες συνεργασίας, δυνατότητες επίλυσης προβλημάτων και επικοινωνιακές δεξιότητες. Το νέο Συνέδριο θα εστιαστεί σε αυτήν ακριβώς την προβληματική: της πολύπλευρης ανάπτυξης του μαθητή στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο του 21ου αιώνα.

Οι θεματικές ενότητες του Συνεδρίου καλύπτουν πολύπλευρα και διάφορες θεματικές της Παιδαγωγικής Επιστήμης και της διδακτικής Πράξης. Αναφέρω ενδεικτικά: Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια, Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαιδευτική Πολιτική, Εκπαιδευτικά Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, Εκπαιδευτικά Προγράμματα Πολιτιστικών Φορέων και Μουσείων, Εκπαίδευση και Λογοτεχνία, Εκπαιδευτική Έρευνα, Ιστορία της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης, Καινοτόμες Διδακτικές Πρακτικές, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Μουσειοπαιδαγωγική, Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση, Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Πολιτισμός και Τέχνες στην Εκπαίδευση κ.λπ.

Οι αριθμοί μιλούν από μόνοι τους για την επιτυχία του παιδαγωγικού αυτού εγχειρήματος: στις τρεις ημέρες διεξαγωγής του Συνεδρίου θα πραγματοποιηθούν, σύμφωνα με το Πρόγραμμα, περισσότερες από 250 προφορικές και αναρτημένες ανακοινώσεις από 400 ειδικούς ερευνητές (πανεπιστημιακούς, εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και 23 θεματικά Εργαστήρια, σε συνεργασία με σημαντικούς εκπαιδευτικούς φορείς. Το όφελος, ωστόσο, και στην περίπτωση αυτή, θα προέλθει από τον διάλογο που θα ακολουθήσει και την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών, από το ότι θα εξεταστούν και θα τεκμηριωθούν πολύ σοβαρά ζητήματα για την εκπαίδευσή μας στον 21ο αιώνα.

Ας το πούμε, τέλος, ξεκάθαρα: μόνο οι φωτισμένοι, ευαισθητοποιημένοι και καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί, εκείνοι που μελετούν συστηματικά και γνωρίζουν καλά την επιστήμη τους, εκείνοι που, βάσιμα και αποδεδειγμένα, τολμούν να προτείνουν, να αλλάξουν και να μεταρρυθμίσουν την εκπαιδευτική καθημερινότητα, είναι εκείνοι από τους οποίους μπορούμε να ελπίζουμε να κάνουν «ελκυστικό και αποτελεσματικό» το σχολείο και στους οποίους μπορούμε να εμπιστευόμαστε τα παιδιά μας.

Βασιλική Νίκα

Πρόεδρος του Ελληνικού Τμήματος της IBBY

Αγαπητές και αγαπητοί Συνάδελφοι, Φίλες και Φίλοι,

Με μεγάλη χαρά αποδεχτήκαμε την πρόσκληση και συμμετέχουμε στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο με τίτλο «Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα: Θεωρία και πράξη. Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο» που διοργανώνεται από το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, σε συνεργασία με την Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος, το Ελληνικό Τμήμα της IBBY και την Ελληνογαλλική Σχολή Ζαν Ντ' Αρκ.

Η πρόσκληση του Μουσείου σε αυτή τη σπουδαία διοργάνωση ήταν τιμή και πρόκληση για το Ελληνικό Τμήμα της IBBY, την οποία αποδεχτήκαμε προκειμένου να συμβάλουμε και εμείς στη αναζήτηση ενός ελκυστικότερου αλλά και αποτελεσματικότερου σχολείου.

Η IBBY (International Board on Books for Young People), ο Διεθνής μη κερδοσκοπικός οργανισμός, τμήμα του οποίου αποτελεί το Ελληνικό Τμήμα – Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, με επίσημη παρουσία στην UNESCO και στη UNICEF, έχει ως στόχο να φέρνει το βιβλίο κοντά στο παιδί.

Η IBBY ιδρύθηκε στη Ζυρίχη το 1953 και σήμερα την αποτελούν περισσότερα από 65 εθνικά τμήματα ανά τον κόσμο. Μέλη των εθνικών τμημάτων είναι συγγραφείς, εικονογράφοι, εκδότες και επιμελητές εκδόσεων, δημοσιογράφοι και κριτικοί, μεταφραστές, εκπαιδευτικοί, πανεπιστημιακοί και φοιτητές, βιβλιοθηκονόμοι και βιβλιοπώλες, κοινωνικοί λειτουργοί και γονείς.

Η IBBY υποστηρίζει τις αρχές της διεθνούς σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού, που επικυρώθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη το 1990. Μία από τις κύριες διακηρύξεις της είναι το δικαίωμα των παιδιών σε γενική εκπαίδευση και άμεση πρόσβαση στην πληροφόρηση. Χάρη σε πρωτοβουλία της IBBY κατά τη σύνταξη της η απόφαση προτρέπει τα έθνη να προωθούν την παραγωγή / διακίνηση παιδικών βιβλίων. Ανάμεσα στις κύριες δραστηριότητες της IBBY είναι ο διεθνής εορτασμός της Παγκόσμιας Ημέρας Παιδικού Βιβλίου με διάχυση της αφίσας και του μηνύματος για το βιβλίο, η απονομή των μεγάλων βραβείων Χανς Κρίστιαν Άντερσεν κάθε 2 χρόνια, το Βραβείο IBBY - ASAHI για την προώθηση της φιλιανγνωσίας, το περιοδικό Bookbird, και τα παγκόσμια συνέδρια τα οποία φιλοξενούνται κάθε δύο χρόνια σε κάποιο μέρος του κόσμου. Το επόμενο συνέδριο, τον Αύγουστο του 2018, με μεγάλη χαρά θα φιλοξενήσει η Αθήνα η οποία και θα είναι η Παγκόσμια Πρωτεύουσα Βιβλίου για το 2018.

Σήμερα είναι πιο επίκαιρη από ποτέ η αναζήτηση του σχολείου του 21ου αιώνα.

Ποιο θα είναι το σχολείο του 21^{ου} αιώνα; Μα για να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα θα πρέπει να σταθούμε και να σκεφτούμε ποιοι είναι οι μαθητές του 21^{ου}

αιώνα. Είναι σίγουρα διαφορετικοί από τους μαθητές μερικών δεκαετιών πριν - όταν σχεδιάστηκε το σχολείο όπως το γνωρίζουμε σήμερα. Είναι διαφορετικοί ως προς το σωματότυπό τους και το μυαλό τους. Διαφορετικοί ως προς τον τρόπο που επικοινωνούν, ως προς τη σχέση τους με την τεχνολογία. Η γλώσσα που μιλούν έχει αλλάξει, έχει μετασχηματιστεί. Οι κουλτούρες συνυπάρχουν και αλληλοσυμπληρώνονται. Τα παιδιά που υποδεχόμαστε στις τάξεις των σημερινών σχολείων βλέπουν τον κόσμο διαφορετικά. Δεν μπορεί να τα γοητεύσει ο «σοφός δάσκαλος» γιατί τα έχουν ήδη γοητεύσει άλλοι «δάσκαλοι». Η εκπαίδευση έτσι όπως είχε σχεδιαστεί πριν από χρόνια εναπόθετε τη μετάδοση της γνώσης στον δάσκαλο. Σήμερα η γνώση παρέχεται από παντού αναμειγμένη με την πληροφορία.

Ο Γάλλος φιλόσοφος και επιστημολόγος Μισέλ Σερ αναφέρει σε ένα άρθρο του για την εκπαίδευση: *«Αισθανόμαστε την επείγουσα ανάγκη αυτού του ριζικού μετασχηματισμού της διδασκαλίας, παρ' όλο που απέχουμε ακόμα πολύ από αυτόν. Εδώ και μερικές δεκαετίες ζούμε μιαν εποχή που θα μπορούσαμε να τη συγκρίνουμε με εκείνη των απαρχών της ελληνικής παιδείας, τότε που οι Έλληνες έμαθαν να γράφουν. Μιαν εποχή παρόμοια με την Αναγέννηση, κατά την οποία γεννήθηκε η τυπογραφία και διαδόθηκαν τα βιβλία. Μιαν εποχή επομένως που δεν έχει προηγούμενο, επειδή, ενώ οι τεχνικές μετασχηματίζονται, ακόμα και το σώμα μεταμορφώνεται και η γέννηση και ο θάνατος, η αρρώστια και η θεραπεία, τα επαγγέλματα, ο χώρος, το περιβάλλον και το «είναι στον κόσμο» αλλάζουν. Μπροστά σε παρόμοιους μετασχηματισμούς, θα χρειαζόταν αναμφίβολα να επινοήσουμε εξαιρετικές καινοτομίες, πέρα από τα απαρχαιωμένα σχήματα που ακόμα διαμορφώνουν τη συμπεριφορά μας, πέρα από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και από τα σχέδιά μας, που εμπνέονται από την κοινωνία του θεάματος».*

Πράγματι αυτός ο ριζικός μετασχηματισμός της διδασκαλίας είναι αναγκαίος να υπάρξει. Και είναι αναγκαίο να υπάρξει σε καιρούς δύσκολους όπου κυριαρχούν οι αριθμοί.

Η εκπαίδευση όμως δεν είναι μόνο αριθμοί: είναι και αριθμοί, αλλά είναι κυρίως άνθρωποι. Όπως και η λογοτεχνία: είναι άνθρωποι με ευαισθησίες και ασίγαστο πάθος για ό,τι τους συγκινεί.

Φίλες και Φίλοι,

είμαστε εδώ για να ακονίσουμε τα εργαλεία μας, είμαστε εδώ για να μη «διδάσκουμε όπως χθες, ώστε να μη στερήσουμε από τα παιδιά μας το αύριο».

Καλή επιτυχία στις εργασίες του συνεδρίου.

Θεόφιλος Γεωργούσης
Γενικός Διευθυντής
Ελληνογαλλική Σχολή Jeanned Arc, Πειραιάς

Με ιδιαίτερη χαρά χαιρετίζω την έναρξη των εργασιών του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρία και Πράξη. Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο», το οποίο διοργανώνεται από κοινού από το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης ΕΚΕΔΙΣΥ, την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος και την Ελληνογαλλική Σχολή JeannedArc, όπου και θα φιλοξενηθεί τις δύο επόμενες ημέρες.

Σε μια εποχή παγκόσμιων προκλήσεων η οποία οδηγεί αναπόφευκτα στην παγκόσμια κρίση της παιδείας αλλά και της σχολικής παιδαγωγικής οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι επιτακτικές για την αντιμετώπισή της. Το σχολείο μπορεί να ξεπεράσει την κρίση και τα προβλήματα που το χαρακτηρίζουν και με μακροπρόθεσμο εκπαιδευτικό προγραμματισμό και υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών να αναβαθμιστεί ουσιαστικά.

Είναι αλήθεια ότι σε μια τέτοια χρονική συγκυρία, είναι δύσκολο να καταλήξουμε στο τι θεωρούμε σήμερα ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο από άποψη παιδαγωγική και κοινωνική. Το γεγονός ότι τα σχολεία αποτελούν κοινωνικά συστήματα συνεπάγεται ότι η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης που αναπτύσσουν οι εμπλεκόμενοι, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς .

Το εκπαιδευτικό σύστημα αναμφισβήτητα αποτελεί βασικό θεσμό που συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και την αρμονική ένταξή του στην κοινωνία. Το σχολείο παράλληλα πρέπει να αποτελεί χώρο υποδειγματικής εφαρμογής των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως είναι ο σεβασμός στον άλλο, η διασφάλιση της αξιοπρέπειας του κάθε ατόμου, η ελευθερία από κάθε μορφής διάκριση, η ελευθερία σκέψης κι έκφρασης, η συμμετοχή και η συνεργασία.

Στόχος, λοιπόν, της επιστημονικής έρευνας και των εισηγήσεων που θα παρουσιαστούν στο πλαίσιο αυτού του Συνεδρίου, είναι ο προβληματισμός και η κατάθεση προτάσεων για μια ελκυστικότερη και αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία.

Θα ακούσουμε λοιπόν από καταξιωμένους επιστήμονες αλλά και από μάχιμους εκπαιδευτικούς τις προτάσεις τους για την εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων και νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, για Καινοτόμα Προγράμματα, για τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας ως αρωγό στη διδασκαλία, για τη βελτίωση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και για καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας μέσα από τα αντίστοιχα βιωματικά εργαστήρια.

Αποτελεί, λοιπόν, ιδιαίτερη χαρά για το Σχολείο μας να είναι συνδιοργανωτής του συγκεκριμένου Συνεδρίου, φιλοξενώντας στους ιστορικούς χώρους της ελληνογαλλικής τις εργασίες του Συνεδρίου και να συμμετέχει και έμπρακτα σε αυτό με πλήθος ανακοινώσεων, posters και εργαστηρίων από μεγάλη ομάδα εκπαιδευτικών του.

Εύχομαι θερμά κάθε επιτυχία.

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

Βιβλία για το βιβλίο

Φιλαναγνωστικές δράσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Αγγελική Γιαννικοπούλου

ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ

aggianik@ecd.uoa.g

Περίληψη

Μια ιδιαίτερη κατηγορία εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων είναι εκείνα που αναφέρονται στο ίδιο το βιβλίο, τόσο ως κείμενο, οπτικό και λεκτικό, όσο και ως αντικείμενο με συγκεκριμένο σχήμα, μέγεθος, υλικό, υφή και οσμή. Παρόμοια βιβλία, λογοτεχνικά ή ακόμη και γνώσεων, συχνά επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά του βιβλίου, την υπόστασή του, την ιστορία και την εξέλιξή του, αλλά και τη διαδικασία της δημιουργίας ιστοριών καθώς και σε ζητήματα φιλαναγνωσίας. Με αφορμή παρόμοια βιβλία είναι δυνατόν να οργανωθούν παιγνιώδεις φιλαναγνωστικές δράσεις. Στα πλαίσια της θεματικής «Βιβλία για το βιβλίο» δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά: Να έρθουν σε επαφή με εικονογραφημένα που αναφέρονται στην ιστορική εξέλιξη του βιβλίου (π.χ. *Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ... το βιβλίο*) και να πειραματιστούν με τα υλικά και τις φόρμες προγενέστερων εποχών, Να προβληματιστούν για τη θέση και τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού βιβλίου μέσα σε ένα περιβάλλον ηλεκτρονικής επικοινωνίας (π.χ. *Είναι βιβλίο*), Να συζητήσουν για θέματα αναγνωστικών συμπεριφορών και συνηθειών (π.χ. *Τα φανταστικά ιπτάμενα βιβλία του κου Μόρρις Λεσμόρ*), Να ασχοληθούν με τη μεταφορική χρήση του λόγου, και να εξοικειωθούν με την οπτική μεταφορά (π.χ. *Αν ήμουν βιβλίο*), Να κατανοήσουν, και μέσα από σύντομες ασκήσεις δημιουργικής γραφής, τη βαρύτητα της προσωποποίησης ως μυθοπλαστικής τεχνικής με τεράστια σαγηνευτική δύναμη (π.χ. *Το βιβλίο που δεν ήθελε να διαβαστεί*), και ενδεχομένως να διερευνήσουν συνθήκες μεταμυθοπλασίας, που ως αυτοαναφορική διαδικασία αποκαλύπτει τις συμβάσεις της γραφής και καθιστά παρατηρήσιμα τα 'αόρατα' δομικά στοιχεία του βιβλίου (π.χ. *Αυτό το βιβλίο έφαγε το σκύλο μου*).

Λέξεις-κλειδιά: εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, φιλαναγνωσία, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θεματική 'βιβλίο'

1. Εισαγωγή

Μια ιδιαίτερη κατηγορία εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων είναι όσα αναφέρονται στο ίδιο το βιβλίο, τόσο ως κείμενο, οπτικό και λεκτικό, όσο και ως αντικείμενο με συγκεκριμένο σχήμα, μέγεθος, υλικό, υφή και οσμή. Παρόμοια βιβλία, λογοτεχνικά ή ακόμη και γνώσεων, συχνά επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά του βιβλίου, την εξέλιξή του, τη διαδικασία δημιουργίας ιστοριών, αλλά και σε γενικότερα ζητήματα φιλαναγνωσίας. Άλλωστε στη σύγχρονη εκδοτική αγορά πληθαίνουν μέρα με τη μέρα τα βιβλία που αναφέρονται στο ίδιο το βιβλίο. Το ευτύχημα μάλιστα είναι ότι η ποσότητα συνοδεύεται και από υψηλή ποιότητα, αφού βιβλία αυτής της θεματικής συμβαίνει να συγκαταλέγονται ανάμεσα στα πιο ενδιαφέροντα έργα κυκλοφορούν.

Στα πλαίσια του σχολείου, νηπιαγωγείου και δημοτικού, συχνά διαβάζονται παρόμοια βιβλία σε μικρότερα και μεγαλύτερα παιδιά παρέχοντάς τους την

ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα και να συζητήσουν για το βιβλίο, την ιστορία του, τις ιδιότητές του και τη σημασία του. Μάλιστα, με αφορμή αυτά τα βιβλία ενδέχεται να προταθούν και να πραγματοποιηθούν παιγνιώδεις φιλιαναγνωστικές δράσεις που καλό είναι να εμπλέξουν και την οικογένεια (για ιδέες δεξ Ροντάρι, 2003, Μπασέρ, 2005, Παπαδάτος, 2010, Καρακίτσιος κ.ά., 2011), κυρίως μέσα από τη διαδεδομένη πρακτική της δανειστικής βιβλιοθήκης. Άλλωστε είναι προφανές ότι η επιτυχία κάθε προγράμματος φιλιαναγνωσίας που ξεκινά από το σχολείο καθίσταται αποτελεσματική κυρίως όταν εξασφαλιστεί η ενεργή συμμετοχή ολόκληρης της οικογένειας.

2. Ιστορική αναδρομή

Κάποια εικονογραφημένα δίνουν την αφορμή, ακόμη και σε μικρότερα παιδιά, να γνωρίσουν το βιβλίο και την ιστορία του. Το βιβλίο και η γραφή, όπως και άλλες κατακτήσεις του πολιτισμού μας, οι οποίες ούτε εμφανίστηκαν ταυτόχρονα με τον άνθρωπο ούτε παρέμειναν αναλλοίωτες στο πέρασμα των αιώνων, σηματοδοτούν την μακράιωνη πορεία του πολιτισμού και παράλληλα λειτουργούν ως βαρόμετρο προόδου και αλλαγών. Η ιστορία του βιβλίου (για περισσότερα δεξ το επιστημονικό περιοδικό *the Book History journal*) είναι στενά συνδεδεμένη με την πρόοδο της τεχνολογίας (Howard 2005, Barbier, 2002), αφού η μεγάλη διαφορά ανάμεσα στον αρχαίο πάπυρο και τον άβακα και στο σύγχρονο ηλεκτρονικό βιβλίο είναι αποτέλεσμα και της δικής της ανάπτυξης.

Το εικονογραφημένο βιβλίο της Μπογδάνη-Σογιούλ σε εικονογράφηση Μπουλούμπαση *Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ... το βιβλίο* που κυκλοφορεί από τις εκδόσεις Καλειδοσκόπιο, παρά τις παραμυθικές υποδηλώσεις του τίτλου του, είναι ένα βιβλίο γνώσεων που αναφέρεται στην ιστορική εξέλιξη του βιβλίου, που προέκυψε από τη μεγάλη ανάγκη του ανθρώπου να αποτυπώσει τη σκέψη του και να τη μεταδώσει. Η ανακάλυψη του χαρτιού, η εφεύρεση του Γουτεμβέργιου, η πορεία του βιβλίου μέχρι τα ράφια του βιβλιοπωλείου και τα χέρια και τις καρδιές των αναγνωστών είναι μερικά από τα θέματα που πραγματεύεται.

Φόρμες και Υλικά Προηγούμενων Εποχών: Το βιβλίο δεν είχε στο πέρασμα των αιώνων τη μορφή με την οποία το γνωρίζουμε σήμερα, ούτε φυσικά τα υλικά και τα μέσα γραφής ήταν ίδια. Τα παιδιά αρέσκονται πάντα να πειραματίζονται με τα είδη γραφής και τα περίεργα βιβλία προγενέστερων εποχών (Diehn, 2006). Έτσι, αφού γνωρίσουν τον αιγυπτιακό πάπυρο προσπαθούν να δημιουργήσουν, έστω και με χαρτί, τους δικούς τους (Yannicoroulou, 2013), να μιμηθούν τα βιβλία με πηχάκια της αρχαίας Κίνας (slatbooks) ή να κατασκευάσουν τα βιβλία ακορντεόν το Μεξικού (accordionbooks) και τα ραμμένα βιβλία της Ιαπωνίας (sewnbooks).

Βιβλία Τριών Γενιών: Η προσπάθεια δημιουργίας μιας συλλογής βιβλίων τριών γενιών, όπου θα έχουν θέση τόσο τα σημερινά βιβλία των παιδιών όσο και εκείνα των γονιών και τα ακόμη παλιότερα των παππούδων-γιαγιάδων, αποτελεί μια ενδιαφέρουσα πρόταση όχι μόνο για την προσχολική αλλά και τις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ένα τέτοιο εγχείρημα όχι μόνο αποδεικνύεται ένα δυνατό κίνητρο φιλιαναγνωσίας -ποιος δεν θέλει να διαβάσει το αγαπημένο βιβλίο του παππού, όταν ήταν και αυτός παιδάκι!- αλλά και αποκαλύπτει ότι η ηλικία των βιβλίων είναι εγγεγραμμένη και στα περικειμενικά τους στοιχεία -π.χ. τα πανόδετα και δερματόδετα βιβλία ήταν πολύ συνηθισμένα σε άλλες εποχές, ενώ απουσιάζουν εντελώς σήμερα.

Από την άλλη μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η προσωπική ιστορία κάθε έκδοσης που ενδέχεται να αποτυπώνεται στο ίδιο το σώμα του βιβλίου. Έτσι από τα ανεπαίσθητα τσακίσματα των σελίδων ή τις αφιερώσεις των φίλων-δωρητών, μέχρι τις εμφανείς φθορές, τις μουτζούρες και τις σημειώσεις στο περιθώριο των σελίδων, τα γνωστά μας *marginalia*, που αποτελούν την καταγεγραμμένη αναγνωστική ιστορία μιας συγκεκριμένης έκδοσης (Pearson, 2008: 93-140), τα παλιά βιβλία κουβαλούν πάνω τους το στίγμα των αναγνωστών τους.

3. Το βιβλίο στο σύγχρονο επικοινωνιακό περιβάλλον

Το βιβλίο δεν έχει μόνο παρελθόν αλλά και παρόν και κυρίως μέλλον, πάνω στο οποίο τα παιδιά οφείλουν να προβληματιστούν, ιδιαίτερα σήμερα που δίπλα στο παραδοσιακό βιβλίο τοποθετείται ένας νέος τύπος, το ηλεκτρονικό. Η θέση του παραδοσιακού βιβλίου μέσα σε ένα περιβάλλον ηλεκτρονικής επικοινωνίας, ακόμη και συναντάται στη γνωστή έντυπη έκδοση, είναι σαφώς διαφοροποιημένη, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που το κλασικό βιβλίο υιοθετεί στοιχεία παρμένα από την ηλεκτρονική εκδοχή του Dresang (1999).

Ιδιαίτερα έξυπνο το εικονογραφημένο του Lane Smith *Είναι βιβλίο*, όπου μια βιβλιόφιλη μαϊμού συνομιλεί με έναν «ψηφιακώς γηγενή» («digitalnative» Palfrey & Gasser, 2010) γάιδαρο για τις ιδιότητες του βιβλίου, που τώρα πλέον ερευνάται μέσα από το πρίσμα της λογικής και των δειγμάτων των νέων τεχνολογιών. Με γλώσσα επηρεασμένη από το νέο ηλεκτρονικό περιβάλλον και απορίες όπως «Πώς σκρολάρεις;», «Χρειάζεται κωδικό για να μπεις;» ή «Πού είναι το ποντίκι σου;», ο ηλεκτρονικός γραμματισμός αποδεικνύεται τόσο ισχυρός ώστε το βιβλίο δεν μπορεί παρά να ιδωθεί και μέσα από αυτόν.

Συλλέγοντας Γελοιογραφίες: Επειδή η αλλαγή στο επικοινωνιακό τοπίο είναι σχετικά πρόσφατη και φέρει έντονο το στοιχείο της επικαιρότητας, έχει αποτελέσει προσφιλέστεμης γελοιογραφίας, που πλέον καλείται να αντιμετωπίσει το βιβλίο με όρους ηλεκτρονικής επικοινωνίας. Για παράδειγμα, σε μια γελοιογραφία ένας μικρούλης εκφράζει στη δασκάλα του την εύλογη, για αυτόν, απορία: «Τελείωσα το βιβλίο που μου δώσατε. Πώς μπορώ να κατεβάσω (download) καινούργιες ιστορίες;», ενώ σε μια άλλη εκείνη του εξηγεί τι ακριβώς κάνει ένα βιβλίο: «Αυτό λέγεται διάβασμα. Είναι μια διαδικασία, όπου οι άνθρωποι εγκαθιδρύουν νέο λογισμικό (installnewsoftware) στον εγκέφαλό τους».

Διαδραστικά Βιβλία: Παρόλο που το βιβλίο δεν αλληλοεπιδρά συνήθως με τον αναγνώστη του, αφού ο αναγνώστης δεν είναι σε θέση να επηρεάσει την εξέλιξη της αφήγησης, εντούτοις βιβλία όπως το *Ένα βιβλίο παιχνίδι* του Tullet φέρνει στο χώρο της έντυπης επικοινωνίας κάτι από τη λογική των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Έτσι ο αναγνώστης καλείται να τρίψει τελείες σε διάφορα χρώματα προκειμένου να αλλάξουν χρώμα, χτυπά παλαμάκια για να τις πολλαπλασιάσει, τις φυσά για να τις μετακινήσει, και στην επόμενη σελίδα ανακαλύπτει ότι πραγματικά τα έχει καταφέρει. Το *Ένα βιβλίο παιχνίδι* όχι μόνο τονίζει πόσο στενά συνυφασμένη είναι η ανάγνωση με το παιχνίδι, αλλά και αποτελεί δείγμα της σύγχρονης εποχής, όπου η διάδραση και η ενεργητική συμμετοχή του δέκτη θεωρείται ο ακρογωνιαίος λίθος της διδασκαλίας, της λογοτεχνίας αλλά και γενικότερα κάθε μορφής επικοινωνίας.

Παρόμοιας λογικής, αν και διαφορετικών θεματικών, αποδεικνύονται τόσο το έτερο βιβλίο του Tullet *Χρώματα*, όπου οι παρεμβάσεις των αναγνωστών συχνά

εξελίσσονται σε πειράματα ανάμειξης χρωμάτων, π.χ. «Πάρε με τα δάκτυλά σου λίγο μπλε και χάιδεψε το κίτρινο» και στην επόμενη σελίδα προκύπτει το πράσινο, αλλά και το *Tarthemagictree*, όπου ο αναγνώστης εκτελώντας απλές εντολές, π.χ. «Στείλε τώρα ένα φιλί», παρακολουθεί την εναλλαγή των εποχών μέσα από την παρατήρηση ενός δέντρου κατά τη διάρκεια του χρόνου.

Συχνά τα παιδιά δημιουργούν τα δικά τους 'διεπιδραστικά' βιβλία στα πλαίσια μιας αναγνωστικής σκυταλοδρομίας με αφορμή το δανεισμό του *Ενός βιβλίου παιχνιδιού*. Επιστρέφοντας το βιβλίο στο σχολείο μετά το δανεισμό του φέρνουν μαζί τους και την δική τους εκδοχή, δύο νέα δισέλιδα του Βιβλίου-παιχνιδιού της δικής τους τάξης, το οποίο συνεχίζουν από εκεί που το άφησε ο προηγούμενος αναγνώστης.

4. Προσωποποίηση

Όταν τα ίδια τα βιβλία προσωποποιούνται και διηγούνται σε πρώτο πρόσωπο τις χαρές και τις δυσκολίες του να είσαι βιβλίο, η ανάγνωσή τους αποδεικνύεται συγχρόνως ευχάριστη και ενδιαφέρουσα. Μάλιστα παρόμοια κείμενα βοηθούν τον αναγνώστη, μικρότερο ή μεγαλύτερο, να κατανοήσει τη βαρύτητα της προσωποποίησης ως μυθοπλαστικής τεχνικής με τεράστια σαγηνευτική δύναμη.

Προσωποποιημένα βιβλία παρουσιάζονται και στο εκπληκτικό βιβλίο *Τα φανταστικά ιπτάμενα βιβλία του κου Μόρρις Λεσμόρ*, που πριν κυκλοφορήσει σε βιβλίο, έγινε μια ομότιτλη 15λεπτη ταινία, η οποία κέρδισε Όσκαρ μικρού μήκους animation (2012). Σε αυτήν την ιστορία ο κεντρικός ήρωας, ο οποίος επιχειρούσε να γράψει το βιβλίο της ζωής του, χάνει τα πάντα μετά από έναν φοβερό τυφώνα. Καταφέρνει όμως να βρει όχι μόνο παρηγοριά, αλλά πραγματική χαρά παρέα με τα βιβλία, με τα οποία περνά μια ευτυχισμένη ζωή. Αυτή την παρηγορητική δύναμη των βιβλίων, όπως εξομολογείται ο ίδιος ο συγγραφέας, την επιβεβαίωσε και στην πραγματική ζωή, με αφορμή τις δωρεές βιβλίων που έγιναν στα παιδιά που βρίσκονταν στα καταφύγια μετά την επέλαση του τυφώνα Κατρίνα.

Στην κατηγορία του προσωποποιημένου βιβλίου ανήκει και *Το βιβλίο που δεν ήθελε να διαβαστεί* που έγραψε η βιβλιοθηκονόμος Βασιλική Κάργα και εικονογράφησε ο Νίκος Κουμαριάς. Το βιβλίο διηγείται την ιστορία ενός βιβλίου μιας βιβλιοθήκης που φοβόταν πολύ την επαφή με τον αναγνώστη, μια και δεν ήθελε να ταλαιπωρηθεί, να σκιστεί, να τσαλακωθεί, να λερωθεί. Έτσι προτίμησε να κρύβεται συνεχώς προκειμένου να μην μπορέσει κανείς να το βρει και να το ... 'κακοποιήσει'. Στον αντίποδα ακριβώς στέκεται το αγγλικό *The lonely book*, όπου ένα βιβλίο, μετά από μια ζωή στα χέρια και τις καρδιές των αναγνωστών που το λάτρευαν περνά 'στα αζήτητα', όταν παλιώνει. Και τότε αισθάνεται τεράστια μοναξιά!

Προσοχή στα Βιβλία!: Πολύ γνωστή δραστηριότητα στα σχολεία είναι η υπογραφή *Συμφώνου συμβίωσης με τα βιβλία*. Αφού οι μικροί αναγνώστες καταρτίσουν μια λίστα με το τι ενδέχεται να φοβούνται τα βιβλία, π.χ. το σχίσσιμο, τις μουτζούρες, το τσαλάκωμα, καταγράφουν σε ένα χαρτί τι δεν προτίθενται ποτέ να τους κάνουν και το υπογράφουν.

Στη λογική της προσωποποίησης εντάσσονται και δράσεις όπως *Νοσοκομείο βιβλίων* ή *Κουτί πρώτων βοηθειών για βιβλία*, που περιλαμβάνει το κατάλληλο 'ιατρικό υλικό', όπως κόλλες, συρραπτικά, κολλητικές ταινίες. Άλλωστε η εικόνα

ενός γιατρού βιβλίων που τα εξετάζει με τη βοήθεια στηθοσκοπίου, συναντάται και στο βιβλίο *Τα φανταστικά ιπτάμενα βιβλία του κου Μόρρις Λέσμορ*.

Συλλογή Υλικού: Το προσωποποιημένο βιβλίο δεν υπάρχει μόνο στο εικονογραφημένο βιβλίο, αλλά και σε πλήθος άλλων εκφάνσεων της κουλτούρας. Η συλλογή του σχετικού υλικού, το οποίο ενδέχεται να περιλαμβάνει γελοιογραφίες (π.χ. διάλογος μεταξύ δύο βιβλίων: «Θα ήθελα κάποτε να μου ανοιχτείς»), τις ευφάνταστες δημιουργίες του Terry Border *WiryLimbs, Paper Backs* και κυρίως τους πίνακες του βρετανού ζωγράφου Jonathan Wolstenholme, συχνά αποδεικνύεται ένα πολύ καλό σημείο εκκίνησης της μυθοπλαστικής διαδικασίας.

Βιβλία σε Πρώτο Πρόσωπο: Τα παιδιά φτιάχνουν μάσκες ανοίγοντας τρύπες για τα μάτια και το στόμα σε παλιά βιβλία ή καλύτερα παλιές εφημερίδες που τις κόβουν σε σχήμα βιβλίου. Κρατώντας τες μπροστά στο πρόσωπό τους μιλούν σαν βιβλία και διηγούνται τους καημούς και τις χαρές που μπορεί να βιώνει ένα βιβλίο.

Οι Γειτονιές των Βιβλίων ή Αλλιώς Τι Κάνουν τα Βιβλία Όταν Μένουν Μόνα τους: Στο διαδίκτυο (youtube) κυκλοφορεί ένα ολιγόλεπτο βιντεάκι, *Thejoyofbooks*, που δείχνει πώς περνούν τα βράδια τους τα βιβλία, όταν οι άνθρωποι αποχωρήσουν και η βιβλιοθήκη/ το βιβλιοπωλείο κλείσει. Προσωποποιημένα βιβλία χορεύουν, επισκέπτονται φίλους, περπατούν για να ξεμουδιάσουν και ξαναπαίρνουν τις θέσεις τους μόλις έρθει το πρωί.

Παρόμοιες δραστηριότητες αρέσουν στα παιδιά που ενδέχεται να δημιουργήσουν, να καταγράψουν και να εικονογραφήσουν ή να φωτογραφήσουν τις δικές τους ιστορίες για συζητήσεις ανάμεσα σε γειτονικά βιβλία:

«-Πως περνάς εκεί πίσω;

-Καλά!

-Γιατί δεν έρχεσαι μπροστά;

-Δεν θέλω για να με βλέπουν!

-Σε έχουν διαβάσει ποτέ; Δεν ξέρεις τι χάνεις! Όλοι γελάνε.

-Νομίζω πως η ιστορία μου είναι λυπητερή. Δεν θέλω να με διαβάσουν».

Οι Απίθανες Κρυψώνες του Βιβλίου που δεν Ήθελε να Διαβαστεί: Μεγάλο ενδιαφέρον έχει πάντα η δραστηριότητα που θα συνοδεύσει το δανειζόμενο βιβλίο στο σπίτι του μικρού αναγνώστη. Επιβάλλεται να μην είναι βαρετή, τετριμμένη ή σχολικοποιημένη. Αντίθετα θα ήταν ευχής έργο αν μπορούσε να εμπνεύσει όλα τα μέλη της οικογένειας, ούτως ώστε η ανάγνωση του βιβλίου να γίνει οικογενειακή υπόθεση.

Μάλιστα ,κάποια βιβλία, όπως εκείνο που δεν ήθελε να διαβαστεί, προσφέρονται για ιδιαίτερα ευχάριστες δραστηριότητες. Γι' αυτό και ο δανεισμός του ενδέχεται να συνοδεύεται και από το ακόλουθο σημείωμα προς τους γονείς:

«Αυτό το βιβλίο δεν θέλει με τίποτα να διαβαστεί. Γι' αυτό κρύβεται συνεχώς! Όταν θελήσετε να το διαβάσετε, σίγουρα δεν θα το βρείτε στη θέση του. Κάπου θα έχει κρυφτεί. Ψάξτε να το βρείτε. Όταν το ανακαλύψετε, φωτογραφήστε το στην κρυψώνα του και φέρτε την φωτογραφία στο σχολείο, εκτυπωμένη ή σε ηλεκτρονική μορφή. Μέσα στο φάκελο θα βρείτε και άλλες φωτογραφίες από τις απίθανες κρυψώνες που μέχρι τώρα έχει 'σκεφτεί' το βιβλίο μας στα σπίτια προηγούμενων αναγνωστών. Η επόμενη θα είναι από το δικό σας σπίτι. Σκοπεύουμε να καταγράψουμε όλα τα 'κόλπα' που χρησιμοποίησε το βιβλίο προκειμένου να μη διαβαστεί».

Στο τέλος της χρονιάς δημιουργείται ένα πόστερ: «Οι απίθανες κρυψώνες του βιβλίου που δεν ήθελε να διαβαστεί» με την προσθήκη όλων των φωτογραφιών.

Ημερολόγιο Δανεισμού: Μια άλλη δραστηριότητα που εμπλέκει ολόκληρη την οικογένεια κατά τη φάση δανεισμού ενός βιβλίου είναι η δημιουργία ενός εικονογραφημένου ημερολογίου δανεισμού, όπου το ίδιο το βιβλίο, συνήθως σε μια λεζάντα της αντίστοιχης φωτογραφίας περιγράφει το χρονικό του δανεισμού του στο συγκεκριμένο αναγνώστη. Π.χ. (Φωτογραφία με το βιβλίο παρατημένο σε μια καρέκλα): Πρώτη μέρα και με έχει φάει ήδη η μοναξιά! Hello! Είμαι και εγώ εδώ!

(Φωτογραφία με το σκύλο να έχει κουλουριαστεί δίπλα στο βιβλίο): ΒΟΗΘΕΙΑΑΑΑΑ! Ένα παράξενο πλάσμα πάει να με φάει! Με ακούει κανείς;

(Φωτογραφία όπου οι δύο αδελφούλες τραβάνε το ίδιο βιβλίο): Μπορεί να γλιτώσω από το τέρας, αλλά σίγουρα δεν γλιτώνω το σκίσιμο! Καλέ μού πονάτε τις σελίδες!!!

(Φωτογραφία ανάμεσα σε ένα βουνό από κοριτσίστικα παιχνίδια, πολύ κοντά στην Κοκκινοσκουφίτσα): Νομίζω ότι χάθηκα! Ε, κοριτσάκι, μήπως ξέρεις προς τα πού είναι η βιβλιοθήκη;

(Φωτογραφία μέσα στη σχολική τσάντα της μικρής): Ε, τι γίνεται εδώ; Ετοιμασίες για ταξίδι. Ξανά πίσω; Χωρίς να με διαβάσει κανείς; Δεν είναι δίκαιο! Κρίμα η ταλαιπωρία! Καλύτερα να είχα αράξει στο σχολείο, παρά να έρθω εδώ και να φύγω αδιάβαστος!

Βιβλία με ... Συναισθήματα: Στη λογική των προαναφερθέντων βιβλίων με συναισθήματα, τα ίδια τα παιδιά, μέσα από ευχάριστες ασκήσεις δημιουργικής γραφής, μπορούν να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες για πολλά διαφορετικά βιβλία, με τίτλους που τα ίδια ενδέχεται να προτείνουν. Π.χ.: *Το βιβλίο που αγαπούσε τις γάτες, Το βιβλίο που κανένας δεν ήθελε να διαβάσει, Το βιβλίο που δεν συμπαθούσε τα άλλα βιβλία, Το βιβλίο που έκανε το έξυπνο.*

Άλλοτε πάλι, παρατηρώντας τη βιβλιοθήκη της τάξης ή την προσωπική τους, σε περίπτωση που η δραστηριότητα πραγματοποιείται στο σπίτι, τα παιδιά ενδέχεται να ψάξουν, και να δικαιολογήσουν την επιλογή τους, για διάφορες κατηγορίες βιβλίων. Π.χ. Ποιο θα ήταν το βιβλίο που δεν ήθελε να διαβαστεί της δικής μας βιβλιοθήκης; Και τα παιδιά ανακαλύπτουν κάποιο που έχει κρυφτεί πίσω από τα βιβλία του ραφιού και δεν φαίνεται, αλλά και ένα άλλο που έχει πέσει πίσω από το συρτάρι και εξαφανίστηκε!

Παιχνίδια με την Υλικότητα του Βιβλίου: Παρόμοιες δραστηριότητες ενδέχεται συχνά να προσλάβουν χαρακτήρα παιχνιδιών με την υλικότητα του βιβλίου, με άλλα λόγια το βιβλίο ως αντικείμενο (Γιαννικοπούλου, 2008: 316-34). Άλλωστε και στο εμπόριο κυκλοφορούν εκδόσεις σε περίεργα σχήματα και από ασυνήθιστα υλικά. Επιπλέον τα παιδιά, πολύ εύκολα, ανταποκρίνονται σε προκλήσεις δημιουργικότητας για να κατασκευάσουν το βιβλίο-αντικείμενο που θα υλοποιεί συγκεκριμένες προδιαγραφές. Π.χ. το βιβλίο που ήθελε να διαβαστεί είναι αρκετά μεγάλο, βαμμένο σε έντονα χρώματα και σφύζει από στρασάκια, φτερά και πούλιες. Αντίθετα το βιβλίο που δεν θέλει να διαβαστεί είναι δεμένο με άπειρα σκοινιά και επιπλέον συνοδεύεται και από το σχετικό λουκέτο. Οπωσδήποτε το βιβλίο που «θέλει αγάπες είναι σε σχήμα καρδιάς», ενώ το κρυμμένο βιβλίο, σύμφωνα με περιγραφή των παιδιών, «θα είναι τυλιγμένο ανάμεσα σε χαρτομάντιλα».

Επικίνδυνα Βιβλία: Το βιβλίο με τον εύγλωττο τίτλο *Αυτό το βιβλίο έφαγε το σκύλο μου* κυριολεκτικά καταβροχθίζει οτιδήποτε προσπαθεί να περάσει από την αριστερή σελίδα στη δεξιά –π.χ. η Μπέλα πηγαίνει βόλτα με το σκύλο της στο αρχικό σαλόνι (δισέλιδο) του βιβλίου, μα καθώς το σκυλί που εικονίζεται στην αριστερή σελίδα κινείται προς το κορίτσι που βρίσκεται στη δεξιά, εξαφανίζεται όταν φτάνει στην ένωση των σελίδων. Απλώς γιατί το έφαγε το βιβλίο!

Η ιδέα ενός πεινασμένου βιβλίου που καταβροχθίζει, ακόμη και αντικείμενα, φαίνεται να ενθουσιάζει τους μικρούς αναγνώστες του. Έτσι όταν παρατήρησαν το σελιδοδείκτη μέσα σε κάποιο άλλο βιβλίο γέλασαν γιατί «το βιβλίο έφαγε και το σελιδοδείκτη», ενώ δεν άργησε προστεθεί μια ολόκληρη σειρά από άλλα αδηφάγα βιβλία, όπως εκείνο που έφαγε το συνδετήρα, τη φωτογραφία, το χαρτάκι, το postit, κ.ά. Και ίσως επειδή αυτά τα βιβλία δεν είναι πολλά, άρχισαν να τοποθετούν διάφορα αντικείμενα μέσα στα βιβλία, να ισχυρίζονται ότι τα έφαγαν (π.χ. το βιβλίο που έφαγε το μολύβι, τη μύτη μου, κλπ) και να δημιουργούν τις δικές τους πρωτότυπες ιστορίες. Και επειδή το παιχνίδι φαίνεται να αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τα παιδιά ανακαλύπτουν και άλλα αντικείμενα που τρώνε, π.χ. η θήκη που έφαγε τα γυαλιά ή η κασετίνα που έφαγε τα χρώματα, κοκ.

Μάλιστα η ‘έμπνευση’ των παιδιών έδωσε την ιδέα για μια δραστηριότητα για τη δανειστική βιβλιοθήκη που θα μπορούσε να εμπλέξει και τους γονείς. Έτσι το εικονογραφημένο *Αυτό το βιβλίο έφαγε το σκύλο μου* συνοδεύτηκε από ένα σημείωμα: «Μερικά πράγματα απλώς ... εξαφανίζονται. Αναρωτήθηκες ποτέ γιατί; Γιατί σε κάποια άλλα αρέσει να τα ... τρώνε. Έτσι για να σε βασανίσουν!!! Ποια είναι αυτά; Ανακάλυψέ τα και κατάγραψέ τα». Και τότε άρχισε να δημιουργείται μια λίστα που έμοιαζε να μην έχει τέλος: Η τσάντα που τρώει τα κλειδιά, Το πορτοφόλι που τρώει τα λεφτά, Η βιβλιοθήκη που τρώει τα βιβλία, Το πλυντήριο που τρώει τις κάλτσες, Η κούνια που τρώει τις πιπίλες, Το ντουλάπι που τρώει τα τάπερ, και άλλα πολλά και (μη) αναμενόμενα.

5. Οπτική μεταφορά

Εκτός από τις μεταφορές που χρησιμοποιούν το βιβλίο προκειμένου να μιλήσουν για κάτι άλλο –π.χ. Είσαι ένα ανοικτό βιβλίο– κάποιες φορές η ιδιαιτερότητα του βιβλίου ως ενός πολύ σημαντικού δείγματος της κουλτούρας μας τονίζεται και με τη βοήθεια μιας μεταφοράς, ενίοτε και οπτικής. Το πιο επιτυχημένο παράδειγμα μιας τέτοιας προσέγγισης είναι σαφώς το βιβλίο του καταξιωμένου Πορτογάλου συγγραφέα Ζοζέ Χόρχε Λετρία και του γιου του εικονογράφου Αντρέ Λετρία, *Αν ήμουν βιβλίο*. Με έντονη ρετρό διάθεση και στα χρώματα της ώχρας, του χοντροκόκκινου και του κάρβουνου σε κάθε άνοιγμα της σελίδας φιλοξενείται μια ευχή για το τι συνιστά το ιδανικό βιβλίο. Και ενώ το λεκτικό κείμενο ακούγεται ποιητικό, νοσταλγικό και γλυκό, π.χ. «Αν ήμουν βιβλίο ποτέ δεν θα βιαζόμουν να διαβάσω τη λέξη τέλος» ή «Αν ήμουν βιβλίο θα ‘θελα οι σκέψεις μου να φώτιζαν τη νύχτα», η εικόνα υλοποιεί οπτικά την μεταφορά –π.χ. η πρώτη φράση συνοδεύεται από την εικόνα ενός σαλιγκαριού με καβούκι το βιβλίο, ενώ στην δεύτερη το βιβλίο ενέχει τη θέση μιας αναμμένης λάμπας δρόμου.

Ζωγραφική με Θέμα το Βιβλίο: Έχει μεγάλο ενδιαφέρον όταν οι οπτικές μεταφορές του εικονογραφημένου *Αν ήμουν βιβλίο* συγκρίνονται με ζωγραφικούς πίνακες. Ειδικά για την οπτική μεταφορά, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι πίνακες των ζωγράφων Alireza Darvish και Vladimir Kush, οι οποίοι έχουν

δημιουργήσει ολόκληρες σειρές με σχετικούς πίνακες. Τα παιδιά θα μπορούσαν να παρατηρήσουν παρόμοιους πίνακες εξηγώντας παράλληλα ποια χαρακτηριστικά του βιβλίου τονίζονται με τις συγκεκριμένες επιλογές. Π.χ. στα βιβλία γέφυρες του Alireza Darvish υπογραμμίζεται η ιδιότητα του βιβλίου να φέρνει κοντά ανθρώπους που δεν ζουν μαζί.

Έκθεση Αφίσας Φιλαναγνωσίας: Ακόμη και μια επιπόλαιη ηλεκτρονική περιήγηση στις αφίσες φιλαναγνωσίας που κατά καιρούς έχουν φιλοτεχνηθεί στην Ελλάδα και διεθνώς καθιστά αμέσως σαφές ότι ένα μεγάλο ποσοστό στηρίζεται στην οπτική μεταφορά. Η συχνότερη εξ αυτών τοποθετεί την έμφαση στο ωραίο ταξίδι και ως εκ τούτου τα βιβλία παρουσιάζονται ως μέσα μεταφοράς, κυρίως ως καλοτάξιδα καράβια αλλά και ως σωτήριες σχεδίες, πολύχρωμα αερόστατα ή αυτοκίνητα (δες τις αφίσες για την 7^η Μαρτίου *Worldbookday*).

Η έννοια πάλι του ταξιδιού συνδυασμένου με το πέταγμα, την εξύψωση, πνευματική και ψυχολογική, βρίσκει την πιο επιτυχημένη έκφρασή της όχι τόσο στα εναέρια μέσα μεταφοράς όσο στην εικόνα του πουλιού –μια μεταφορά που είδαμε και στο βιβλίο *Τα φανταστικά ιπτάμενα βιβλία του κου Μόρρις Λέσμορ* –πολύ συχνά και μέσω μιας δίσχημης εικόνας, όπου οι σελίδες μετατρέπονται σε μαγικά φτερά σε μια ανάγνωση που κυριολεκτικά... απογειώνει (δες την αφίσα για τη Διεθνή έκθεση βιβλίου Θεσσαλονίκης το 2010 ή εκείνη της Βάσως Ψαράκη για την IBBY το 1991). Από την άλλη η ανύψωση ορισμένες φορές εκφράζεται και με βιβλία-σκαλοπάτια που οδηγούν στον ουρανό, μια ιδέα που μεταφέρει και το βιβλίο *Το χάρτινο κάστρο*.

Πνευματική Τροφή: Συνηθισμένες μεταφορικές εκφράσεις ταυτίζουν την ανάγνωση και το βιβλίο με τη βρώση υπακούοντας σε μια γενική μεταφορική εκφορά που συνδέει την υλική τροφή με την πνευματική. Εκφράσεις όπως «Ορεξη για διάβασμα», «Το βιβλίο, τροφή του πνεύματος», «Το ρούφηξα με τη μιά», «Το διάβασε, αλλά δεν το χώνεψε», «Ξέρασε την πληροφορία» και κυρίως η σύνθετη λέξη «Βιβλιοφάγος», ενδεικτικές της συγκεκριμένης τάσης, αποδεικνύονται ιδιαίτερα δημοφιλείς και συναντώνται στο λεξιλόγιο κάθε αναγνώστη.

Έχει ενδιαφέρον πώς τα ίδια τα παιδιά αντιμετωπίζουν τη μεταφορά και την αντιδιαστέλλουν από την κυριολεξία. Συχνά αρέσκονται να αντιπαραθέτουν κυριολεκτικές και μεταφορικές εκδοχές της ίδιας έκφρασης, τις οποίες ζωγραφίζουν στις δύο πλευρές μιας κάρτας. Π.χ. για τη λέξη «Βιβλιοφάγος», από τη μια πλευρά της κάρτας εικονίζουν ένα παιδί να τρώει κυριολεκτικά ένα βιβλίο, ενώ στην άλλη εκείνο διαβάζει δίπλα σε μια στοίβα βιβλίων. Όλες μάλιστα οι κάρτες φορτώνονται στην καρότσα ενός φορτηγού με το γενικό τίτλο «Εκτελούνται μεταφορές».

Από την άλλη, ιδιαίτερα δημοφιλές στα αγγλικά υπήρξε το βιβλιο-παράδειγμα υπερκυριολεξίας *Thein credible book eating boy*, που αναφέρεται σε ένα αγόρι, που κυριολεκτικά του αρέσει να τρώει βιβλία. Στα ελληνικά πρόσφατα μεταφράστηκε ένα άλλο βιβλίο, ο *Αστέρης, ο ζωηρός βιβλιοφάγος*, όπου ο ομώνυμος ήρωας είναι ένα σκανταλιάρικο κίτρινο τερατάκι που τρυπώνει κάνοντας τρύπες στα βιβλία και κυριολεκτικά τα καταβροχθίζει. Έχει ενδιαφέρον ότι τα παιδιά διαβάζοντας τον Αστέρη εντυπωσιάζονται πάρα πολύ από τις πράξεις του και συνεχώς σκαρφίζονται καινούργιες εικονογραφικές εκδοχές πολλαπλασιάζοντας τις σκανδαλιές του. Γι' αυτό επιλέγουν ιστορίες και οδηγούν τον Αστέρη σε αυτές. Σε δικά τους χαρτιά δημιουργούν τρύπες και εικονογραφούν

την αναστάτωση που δημιουργεί ο Αστέρης όταν ξαφνικά εισβάλει σε χαρακτηριστικές σκηνές γνωστών παραμυθιών. Για παράδειγμα, αν στα *Τρία γουρουνάκια*, ανοίξει μια τρύπα, σύμφωνα με τα παιδιά, «Ο Αστέρης μπαίνει στο σπίτι, τα γουρουνάκια φωνάζουν και τρώει το λύκο» ή «Ο Αστέρης κάνει μια τρύπα και μπαίνει μέσα στο βιβλίο και το γουρούνι βλέπει την τρύπα βγαίνει έξω και γλιτώνει».

Το ευτύχημα είναι ότι τα παιδιά δεν σταματούν εκεί, αλλά δημιουργούν με δική τους πρωτοβουλία και διάφορες ...βιβλιοπαγίδες, μικρά χειροποίητα βιβλιάρια, για να αποπροσανατολίζουν τον Αστέρη, ώστε να φάει αυτά, προκειμένου να γλιτώσουν τα πραγματικά βιβλία της βιβλιοθήκης. Οι βιβλιοπαγίδες στήνονται σε διάφορα σημεία της αίθουσας και ελέγχονται τακτικά για τυχόν φθορές, ενώ αντικαθίστανται και σε τακτά χρονικά διαστήματα.

6. Ζητήματα φιλιανγνωσίας

Αρκετά από τα βιβλία που αναφέρονται στο βιβλίο θέτουν ζητήματα αναγνωστικών προτιμήσεων, συμπεριφορών και συνηθειών και παρουσιάζουν αναγνώστες που ζουν και αναπνέουν στον κόσμο της φαντασίας.

Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα όλων το βιβλίο *Ένα παιδί από βιβλία*, σε κείμενα και εικόνες του Oliver Jeffers και το ιδιόμορφο τυπογραφικό τοπίο του Sam Winston. Το πολυβραβευμένο *Ένα παιδί από βιβλία* –τιμήθηκε με το βραβείο The Bologna Ragazzi Award 2017, και συμπεριλήφθηκε στη μακρά λίστα για το βραβείο Goodreads Choice Award 2016– ξεκινά με ένα μικρό κορίτσι, που, αφού ταξιδεύσει σε μια θάλασσα λέξεων, φτάνει στο σπίτι ενός αγοριού και μαζί ζουν περιπέτειες μαγικές στους κόσμους μιας φαντασίας φτιαγμένης από λέξεις. Γι' αυτό και η ιδιαιτερότητα αυτού του βιβλίου έγκειται στις αποτελούμενες από κείμενο εικόνες (π.χ. κύματα, βουνά, δάση, τούνελ, κ.λπ.), όπου αναγνωρίζονται σαράντα διαφορετικά κλασικά έργα της παιδικής λογοτεχνίας (π.χ. Ο Πήτερ Παν) τοποθετημένα ευφυώς στο κατάλληλο περιβάλλον (π.χ. απόσπασμα από το παραμύθι της *Ραπουνζέλ* γίνεται σκονί για την ανάβαση στο κάστρο).

Στον αντίποδα ενός βιβλίου που πανηγυρίζει την αγάπη του παιδιού για τη λογοτεχνία στέκεται το βιβλίο *Πώς να μάθεις τους γονείς σου ν' αγαπούν τα παιδικά βιβλία*, που αναφέρεται στην απροθυμία των γονιών να διαβάσουν βιβλία στα μικρά τους παιδιά, τους μόνους αναγνώστες που δεν γνωρίζουν ... ανάγνωση. Γι' αυτό και, προκειμένου το βιβλίο να φτάσει στο κοινό του, προέχει να πειστούν οι ενήλικες-ενδιάμεσοι αναγνώστες. Με συμβουλές όπως «Αν λοιπόν έχετε γονείς που φοβούνται ν' ανοίξουν ένα παιδικό βιβλίο γιατί μέσα συχνά κρύβονται λύκοι... εξηγήστε τους ότι είναι χάρτινοι κι αποκοιμούνται μόλις το βιβλίο κλείσει ξανά», τα παιδιά ελπίζουν να προστατεύσουν τους γονείς τους από ένα' τραγικό λάθος να τους στερήσουν την πολύτιμη εμπειρία της ανάγνωσης.

Αφίσα Φιλιανγνωσίας: Τα παιδιά θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα πόστερ προώθησης της φιλιανγνωσίας στο πνεύμα του βιβλίου του Andre Karesz *On Reading*, ενός άλμπουμ με 68 ασπρόμαυρες φωτογραφίες-στιγμιότυπα, που τραβήχτηκαν στο διάστημα 1920-1970 και είχαν ως θέμα ανθρώπους να διάβαζαν στα πλέον περίεργα μέρη και στις πιο ασυνήθιστες στάσεις. Η αφίσα φιλιανγνωσίας της τάξης θα ήταν καλό να δημιουργηθεί με τη συνδρομή όλων των παιδιών και των οικογένειών τους προκειμένου να σκηνοθετήσουν τον εαυτό τους και να φωτογραφιστούν καθώς διαβάζουν στα πλέον περίεργα μέρη. Κάποιο

παιδί διαβάζει την ώρα που κάνει τσουλήθρα, ένα άλλο κολυμπάει και συγχρόνως είναι απορροφημένο σε ένα πλαστικό βιβλίο, κάποιος διαβάζει καλά κρυμμένο κάτω από τραπέζι και ένα ακόμη φωτογραφίζεται να διαβάζει με το κεφάλι κάτω και τα πόδια πάνω (Γιαννικοπούλου, 2016α: 372-3).

Τα Συστατικά του Βιβλίου: Εκτός από το εξαιρετικό *Αυτό το βιβλίο έφαγε το σκύλο μου*, που με τη βοήθεια της δικής του ιστορίας οι μικροί αναγνώστες αρχίζουν να προσέχουν στοιχεία του βιβλίου, όπως η ράχη/ένωση, τα οποία έως τότε έμοιαζαν αόρατα, και άλλα βιβλία ωθούν τα παιδιά στη διαδικασία να σκεφτούν για όσα είναι απαραίτητα σε ένα παιδικό βιβλίο. Για παράδειγμα, το εντυπωσιακό βιβλίο του Tullet *Ένα βιβλίο χωρίς τίτλο* δείχνει πως η απουσία τίτλου (δες Γαβριηλίδου, 2013) σηματοδοτεί ένα κείμενο 'εν τη γενέσει του', αφού πρόκειται για ένα ανέτοιμο βιβλίο, όπου ακόμη ο συγγραφέας δεν έχει ολοκληρώσει το κείμενο και οι ήρωες-χαρακτήρες αγνοούν τα λόγια τους (Γιαννικοπούλου, 2016α: 164-5). Και στα δύο βιβλία, κλασικά δείγματα μεταμυθοπλασίας, μέσα από κείμενα καθαρώς αυτοαναφορικά, η ίδια η μυθοπλασία αποκαλύπτει τις συμβάσεις της και ο αναγνώστης αποκτά συνείδηση της διαδικασίας γραφής και ανάγνωσης.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον αποδεικνύεται το *Βιβλίο χωρίς εικόνες* του Novak, το οποίο, όχι μόνο διαφωνεί με την κοινή αντίληψη που περιορίζει τα βιβλία για μικρά παιδιά αποκλειστικά στα εικονογραφημένα, αλλά με έναν τρόπο απλό και ευφυή φέρνει σε δύσκολη θέση τον ενήλικο-διαμεσολαβητή αναγνώστη του βιβλίου, τον οποίο αναγκάζει να παράγει αστείους ήχους (π.χ. «Μπλουουρφ!»), να ισχυρίζεται εξωφρενικές ανακρίβειες (π.χ. «Επίσης είμαι ρομπότ μαϊμού») και να τραγουδάει ανόητα τραγουδάκια (π.χ. «Ούνι, ούνι, ούνι, είμαι ένα ζουζούνι, τα μυρμήγκια στο χαλί τα τρώω με πιρούνι»). Στηριζόμενο στην αναγκαιότητα ενός ενήλικου αναγνώστη που εκφέρει μεγαλόφωνα τις λέξεις του κειμένου σε ένα παιδί που ακούει, αφού ακόμη δεν γνωρίζει να διαβάζει, το βιβλίο, πλήττει καίρια την εικόνα του σοβαροφανούς ενήλικου και συγχρόνως αποδεικνύει περίτρανα την πλάνη της διαδεδομένης άποψης ότι τα βιβλία χωρίς εικόνες είναι βαρετά. Κατορθώνει όμως παράλληλα να αποκαλύψει τις συμβάσεις της ανάγνωσης. Ταυτίζοντας τη φωνή του αφηγητή με εκείνη του αναγνώστη, κυρίως με την προσθήκη ενός μεταδιηγητικού σχολίου, όπου ο ενήλικος διαμεσολαβητής-αναγνώστης διαφωνεί με όσα ισχυρίζεται ο πρωτοπρόσωπος αφηγητής (π.χ. μετά το «Είμαι μια μαϊμού που έμαθε μόνη της να διαβάζει», ακολουθεί το «Ει!! Δεν είμαι μαϊμού»), το ευφάνταστο *Βιβλίο χωρίς εικόνες* καθίσταται συγχρόνως διασκεδαστικό και πρωτότυπο.

Αλυσιδωτές Αναγνώσεις ή Βιβλία μέσα σε Βιβλία: Πολύ συχνά τα παιδιά διαβάζουν βιβλία για κάποιους παραμυθικούς χαρακτήρες που και εκείνοι με τη σειρά τους συμβαίνει να διαβάζουν για κάποιον άλλο. Έτσι στο *Βιβλίο των Πειρατών και του Ξενοφώντα*, ο ομώνυμος αναγνώστης όχι μόνο διαβάζει το βιβλίο του, αλλά καταφέρνει να μπει μέσα σε αυτό και να αναλάβει δράση, όταν ο πρωταγωνιστής, κουρασμένος από τις έξι αναγνώσεις και τις ισάριθμες φορές που υπερασπίστηκε το καράβι του από την επιδρομή των πειρατών, είναι αδύνατον να ανταποκριθεί ξανά στο εξαντλητικό καθήκον του. Από την άλλη, στο εξαιρετικό *Κόκκινο βιβλίο*, ένα βιβλίο χωρίς λόγια, η πρωταγωνίστρια διαβάζει στο κόκκινο βιβλίο της για ένα αγόρι που και αυτό διαβάζει ένα κόκκινο βιβλίο, στο οποίο συμβαίνει να πρωταγωνιστεί το ίδιο το κορίτσι με το κόκκινο βιβλίο (για

περισσότερα για το *Κόκκινο βιβλίο* καθώς και τη διδακτική του αξιοποίηση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (δες Γιαννικοπούλου, 2016β).

Όμως τόσο οι αναγνώσεις όσο και τα υποδηγητικά επίπεδα πληθαίνουν υπερβολικά στον *Ηλία που αγαπούσε τα βιβλία*, όπου ο Ηλίας διαβάζει για έναν πειρατή που διαβάζει τη Χρυσομαλλούσα, που διαβάζει για έναν ιππότη, που διαβάζει για μια βατραχίνα, που διαβάζει για ένα κοράκι που έφτιαξε τη φωλιά του με σελίδες από το αγαπημένο του βιβλίο που μιλούσε για ένα κορίτσι και τη μαμά του, που διάβαζε στο αγαπημένο της περιοδικό ένα άρθρο για τον κλέφτη του βασιλικού στέμματος που στη φυλακή διαβάζει για ένα κροκόδειλο που διαβάζει στην εγκυκλοπαίδεια για τη μεγαλύτερη τούρτα του κόσμου από την οποία έφαγε ακόμη και ένα αστροναύτης ο οποίος στο διάστημα διαβάζει για ένα φάντασμα που διαβάζει ένα βιβλίο «για ένα αγόρι που το έλεγαν Ηλία και αγαπούσε όσο λίγοι τα βιβλία».

Αντίστοιχο φαίνεται να είναι και το αγγλικό βιβλίο *Open this little book*, όπου μέσα στο βιβλίο που κρατά ο αναγνώστης ανακαλύπτει ένα μικρότερο μωβ βιβλίο, που αν το ανοίξει, βρίσκει ένα μικρότερο κόκκινο, και μετά ένα μικρότερο πράσινο, και ένα μικρότερο πορτοκαλί, και ένα μικρότερο κίτρινο, και ένα ακόμη μικρότερο μπλε και τέλος ένα μικροσκοπικό πολύχρωμο βιβλίο. Στη συνέχεια κλείνει ένα ένα τα βιβλία με τη σειρά, αρχίζοντας από το μικρότερο και τελειώνοντας με το πραγματικό βιβλίο που κρατά ο αναγνώστης στα χέρια του. Σε αυτό το βιβλίο η αφηγηματική τεχνική του εγκιβωτισμού καθίσταται πραγματικά χειροπιαστή με τη βοήθεια του βιβλίου αντικειμένου, όπου κάθε νέος εγκιβωτισμός παίρνει τη μορφή ενός μικρότερου βιβλίου μέσα στο αρχικό βιβλίο.

Είναι ενδιαφέρον ότι ακόμη και τα παιδιά του νηπιαγωγείου μπορούν να κατανοήσουν την έννοια του εγκιβωτισμού, ακόμη και στη δύσκολη μορφή του μιας αφηγηματικής ακολουθίας – συχνά χρησιμοποιείται ο παραλληλισμός της ρωσικής μπάμπουσκας ή καλύτερα των κινέζικων κουτιών (*chineseboxes*) που μπαίνουν το ένα μέσα στο άλλο – όταν παρατηρώντας τα δύο βιβλία, *Η ιστορία του Ηλία που αγαπούσε τα βιβλία* και *Open this little book*, αποφασίσουν να υιοθετήσουν τη μορφή του δευτέρου στην ‘επανεκδοσή’ του πρώτου. Έτσι αφού δημιουργήσουν δέκα άνισα δίφυλλα, διπλώνοντας ανισομεγέθη χαρτιά στα δύο, και τα ταξινομήσουν κατά αύξον μέγεθος, ξεκινούν τη δημιουργία του δικού τους βιβλίου με την ιστορία του Ηλία αρχίζοντας από το μεγαλύτερο δίφυλλο-βιβλίο και τοποθετώντας κάθε φορά το αμέσως μικρότερο βιβλίο μέσα σε αυτό, συμπληρώνουν όλα τα βιβλία ως το τελευταίο. Έτσι η ιστορία του Ηλία που αγαπούσε τα βιβλία παίρνει τη μορφή πραγματικών βιβλίων μέσα σε βιβλίο, αφού αμέσως μόλις ανοιχθεί το μεγάλο βιβλίο εννέα ακόμη, μικρότερα βιβλιαράκια καθιστούν πραγματικά απτή την έννοια του εγκιβωτισμού. Μάλιστα ομάδες παιδιών αναλαμβάνουν για κάθε βιβλίο-δίφυλλο να διακοσμήσουν το εξώφυλλό του και να ‘συγγράψουν’ το σχετικό κείμενο.

Η διαδικασία φάνηκε ότι άρεσε τόσο πολύ στα παιδιά, που την εφάρμοσαν και σε άλλες περιπτώσεις, όπως εκείνη που αφορούσε υποθετικά γράμματα, όπου κάποιος έστειλε επιστολή σε κάποιον παραλήπτη για να τον ενημερώσει για μια άλλη επιστολή κ.λπ., χρησιμοποιώντας αυτή τη φορά φάκελο μέσα σε φάκελο, ή πειραματιζόμενα με τα γνωστά τους βιβλία τύπου *Open this little book*, και δημιουργώντας τις δικές τους ιστορίες πολλαπλών εγκιβωτισμών:

«Ήταν κάποτε ένας περίεργος άνθρωπος που ταξίδευε με τους φίλους του με το αερόστατο. Κάποια μέρα που πετούσε πάνω από ένα δάσος είδε με το τηλεσκόπιο ένα βιβλίο. Το βιβλίο μιλούσε για ένα περιστέρι μαύρο που ζούσε στην Ιαπωνία. Αυτό το περιστέρι μια μέρα βρήκε ένα βιβλίο για έναν δράκο που πολεμούσε και τους έκαιγε όλους. Το μόνο που δεν έκαψε ήταν ένα βιβλίο που του άρεσε γιατί μιλούσε για ένα λιοντάρι που ζούσε στο τσίρκο. Αυτό το λιοντάρι ήθελε να φύγει από το τσίρκο, δεν περνούσε καλά. Μια μέρα βρήκε ένα βιβλίο για έναν ποντίκι που κατάφερε να το σκάσει από την τρύπα του και πήγαινε στην εξοχή. Το ποντίκι έβαλε στην τσάντα του πριν φύγει το αγαπημένο του βιβλίο, που μιλούσε για έναν κλέφτη. Ο κλέφτης αυτός εκεί που πήγαινε να το σκάσει άρχισε να χιονίζει και δεν μπορούσε να προχωρήσει άλλο. Μέσα στα χιόνια βρήκε ένα βιβλίο που μιλούσε για έναν άνθρωπο που ταξίδευε με αερόστατο...».

Φαίνεται λοιπόν ότι τελικώς πολλά από τα εικονογραφημένα βιβλία που αναφέρονται στα βιβλία όχι μόνο αποτελούν ευχάριστα αναγνώσματα για μικρούς και, γιατί όχι, και για μεγάλους, αλλά δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό, νηπιαγωγό και δάσκαλο, να τα χρησιμοποιήσουν ως σημεία εκκίνησης μιας συνηθισμένης γνωριμίας με το 'υλικό' της λογοτεχνίας, και χωρίς να περιοριστεί μόνο στα απλά και στα εύπεπτα (δες εγκιβωτισμό, οπτική μεταφορά), να κάνει πράξη το διαχρονικό ιδεώδες του σχολείου «Διδασκόμαστε ευχάριστα» και «Μαθαίνουμε παίζοντας».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barbier, F. (2002). *Ιστορία του βιβλίου*. Μτφ. Μ. Παπαηλιάδη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Diehn, G. (2006) *Making books that fly, fold, wrap, hide, pop up, twist & turn: Books for kids to make*. Asheville: Lark Books.
- Dresang, E. T. (1999). *Radical change: Books for youth in a digital age*. New York: H.W. Wilson.
- Howard, N. (2005). *The book: The life story of a technology*. Westport: Greenwood.
- Kartesz, A. (2008). *On reading*. New York: W. W. Norton & Company.
- Palfrey, J.& Gasser, U. (2010). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Pearson, D. (2008). *Books as history: The importance of books beyond their text*. London: British Library Publishing Division.
- Yannicopoulou, A. (2013). The materiality of picturebooks: Creativity activities. In T. Kotopoulos (ed), *1st International Conference on "Creative Writing"*, http://cwconference.web.uowm.gr/archives/giannikopoulou_article.pdf
- Γαβριηλίδου, Σοφία (2013). *Φλυαρία και λακωνικότητα στους τίτλους των βιβλίων για παιδιά: Ιστορικές διαδρομές στην παιδική λογοτεχνία μέσα από την ανάγνωση των τίτλων της*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στη χώρα των χρωμάτων: Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2016α). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στην προσχολική εκπαίδευση: Φιλαναγνωστικές δράσεις*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2016β). Το κόκκινο βιβλίο. Τι μπορεί να μας πει ένα βιβλίο χωρίς λόγια. Στο Φ. Πολίτης, Ι. Φουρίδης & Σ. Χανδόλιας (επιμ) *Ζητήματα Θεωρίας και Πράξης στην Εκπαίδευση: Σύγχρονες Τάσεις και Κατευθύνσεις* (σελ. 126-135). Γύθειο: Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου.

- Μπρασέρ, Φ. (2005). *1001 Δραστηριότητες για να αγαπήσω το βιβλίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδάτος, Γ. (2010). *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ροντάρι, Τζ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Μτφ. Γ. Κασαπίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παιδικά βιβλία

- Bernheimer, K. (Text) & Sheban, Ch. (Images) (2012). *The lonely book*. New York: Schwartz & Wade.
- Byrne, R. (2015). *Αυτό το βιβλίο έφαγε το σκύλο μου*. Μτφ. Έ. Κατσαΐτη. Αθήνα: Διόπτρα.
- Donaldson, J. (Κείμενο) & Scheffler, A. (Εικόνες) (2015). *Η ιστορία του Ηλία που αγαπούσε τα βιβλία*. Μτφ. Φ. Μανδηλαράς. Αθήνα: Πατάκης.
- Joyce, W. (Κείμενο) & Joyce, W. Bluhm, J. (Εικόνες) (2014). *Τα φανταστικά ιπτάμενα βιβλία του κου Μόρρις Λέσμορ*. Μτφ. Μ. Τοπάλη. Αθήνα: Πατάκης.
- Clavel, B. (Κείμενο) & Nascimbene, Y. (Εικόνες) (2005). *Το χάρτινο κάστρο*. Μτφ. Έ. Κορομηλά. Αθήνα: Κάστωρ.
- Jeffers, O. (2017). *Ένα παιδί από βιβλία*. Μτφ. Φ. Μανδηλαράς. Αθήνα: Ίκαρος.
- Jeffers, O. (2007). *Thein credible book eating boy*. New York: HarperCollins.
- Klausmeier, J. (Text) & Lee, S. (Images) (2013). *Open this little book*. San Francisco: Chronicle Books.
- Knapman, T. (Κείμενο) & Stower, A. (Εκόνες) (2006). *Το βιβλίο των πειρατών και ο Ξενοφών*. Μτφ. Ρ. Ρώσση-Ζαΐρη. Αθήνα: Μίνωας.
- Lane, S. (2013). *Είναι βιβλίο*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Lehman, B. (2014). *Το κόκκινο βιβλίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Letria, J. J. (Κείμενο) & Letria, A. (Εικόνες) (2015). *Αν ήμουν βιβλίο*. Μτφ. Ε. Δουκάκη. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Matheson, Ch. (2016). *Tap the tree*. New York: Harper Collins.
- Novak, B. J. (2015). *Το βιβλίο χωρίς εικόνες*. Μτφ. Α. Παπαθεοδούλου. Αθήνα: Διόπτρα.
- Tullet, H. (2011). *Ένα βιβλίο παιχνίδι*. Μτφ. Θ. Μπαχτσεβάνης. Αθήνα: Νεφέλη.
- Tullet, H. (2014). *Ένα βιβλίο χωρίς τίτλο*. Μτφ. Θ. Μπαχτσεβάνης. Αθήνα: Νεφέλη.
- Tullet, H. (2015). *Χρώματα*. Μτφ. Θ. Μπαχτσεβάνης. Αθήνα: Νεφέλη.
- Yarlett, E. (2016). *Αστέρης: Ο ζωηρός βιβλιοφάγος*. Θεσσαλονίκη: Τζιαμπίρης-Πυραμίδα.
- Κάργα, Β. (Κείμενο) & Κουμαριάς, Ν. (Εικόνες) (2008). *Το βιβλίο που δεν ήθελε να διαβαστεί*. Θεσσαλονίκη: Επόμενος Σταθμός.
- Καρακίτσιος, Α. κ. ά. (2011). *Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχωώσεις*. Αθήνα: Gutenberg Τυπωθήτω.
- Μπογδάνη-Σογιούλ, Δ. (Κείμενο) & Μπουλούμπασης, Π. (Εικόνες) (2009). *Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ... το βιβλίο*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Σερ, Α. (Κείμενο) & Ετς, Μ. (Εικόνες) (2014). *Πώς να μάθεις τους γονείς σου ν' αγαπούν τα παιδικά βιβλία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Το Σχολείο που Βιώνουμε και το Σχολείο που Διεκδικούμε

Χαράλαμπος Κωνσταντίνου

*Καθηγητής Σχολικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Περίληψη

Με τη συγκεκριμένη εισήγηση, αρχικά και σε συνοπτική μορφή, θα προσεγγιστεί η θεσμική αποστολή του σχολείου και θα δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα που αφορούν το «καλό» και «αποτελεσματικό» σχολείο από άποψη παιδαγωγική και κοινωνική. Ακολούθως, και αξιοποιώντας τις σχετικές έρευνες, θα αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά και, πιο ειδικά, τα προβλήματα του σημερινού σχολείου, όπως αυτά καταγράφονται στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς και οι παράγοντες που εμπλέκονται και προσδιορίζουν τη λειτουργία και την πορεία του. Η ολοκλήρωση της εισήγησης περιλαμβάνει παιδαγωγικές απαντήσεις για το σχολείο που διεκδικούμε.

Εισαγωγικά

Με βάση τον τίτλο της εισήγησης, τα **κυρίαρχα σημεία** που μας προβληματίζουν είναι τα ακόλουθα:

- Για να διαπιστώσουμε **τι μορφή σχολείου βιώνουμε και τι σχολείο διεκδικούμε,**
- Θα πρέπει να απαντήσουμε πρώτα στο ερώτημα **ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου** ή, αλλιώς, **τι οφείλει και τι μπορεί να κάνει το σχολείο ως κοινωνικός και παιδαγωγικός θεσμός,** δηλαδή ποια είναι η **αποστολή** του. Τότε μπορούμε πιο εύκολα να διαπιστώσουμε, αν ανταποκρίνεται και με ποιον τρόπο στον ρόλο που του έχει ανατεθεί.

Η συλλογιστική απάντησης των παραπάνω ερωτημάτων και, γενικά, ανάπτυξης του θέματος είναι η ακόλουθη:

Το σχολείο είναι ένας θεσμός της κοινωνίας. Ως κοινωνικός θεσμός έχει ως αποστολή να συμβάλει στη ρύθμιση και επίλυση των αναγκών της κοινωνίας. Επομένως, έχει συγκεκριμένη δομή και συγκεκριμένους σκοπούς, που αφορούν, κατά κύριο λόγο, τον μαθητή και την κοινωνία. Με άλλη διατύπωση, το σχολείο είναι ένας εκπαιδευτικός θεσμός με συγκεκριμένη παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή. Είναι, δηλαδή, ένας θεσμός που επιτελεί προσδιορισμένες κοινωνικές λειτουργίες και ο οποίος αποτελείται από πρόσωπα, δηλαδή παιδαγωγούς και παιδευγόμενους, που επιτελούν καθορισμένους ρόλους και αναπτύσσουν δράση ανάμεσά τους, σύμφωνα με τις προδιαγραφές λειτουργίας του. Με την έννοια αυτή, λοιπόν, το «σχολείο» αποτελεί ένα υποσύστημα της κοινωνίας, που δημιουργήθηκε ιστορικά με βάση τις επικρατούσες πολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές, επιστημονικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες, από τις οποίες εξακολουθεί να επηρεάζεται σε καθοριστικό βαθμό (Κωνσταντίνου, 2015).

Ποιος καθορίζει την οργάνωση και τους σκοπούς του σχολείου; Προφανώς, η πολιτεία. Συνεπώς, η ευθύνη ανήκει, πρωτίστως, σε αυτήν και, πιο συγκεκριμένα, στην ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Τα ερωτήματα που τίθενται στο θέμα αυτό είναι κυρίως τα ακόλουθα:

- Τι προσφέρει και τι θα θέλαμε να προσφέρει ένα σχολείο στους μαθητές και την κοινωνία;
- Πιο συγκεκριμένα, τι είδους αγωγή και μάθηση προσφέρει το σχολείο και ποιο είδος προτείνεται από την παιδαγωγική οπτική; Σε ποιον βαθμό συμβαδίζουν οι απόψεις της παιδαγωγικής με αυτά που συμβαίνουν στο σχολείο; Υπάρχει σύγκλιση στο θέμα αυτό ή μήπως επικρατεί απόκλιση;
- Αν συμβαίνει αυτό, ποια είναι τα συμπτώματα που αναδεικνύουν το πρόβλημα αυτό και ποια είναι τα αίτια εμφάνισής του;
- Το σχολείο δίνει περισσότερο βάρος στις ανάγκες του μαθητή ή μήπως στις απαιτήσεις της κοινωνίας;
- Ποια χαρακτηριστικά οφείλει να διαθέτει ένας πολίτης από άποψη παιδαγωγική και κοινωνική, για να μπορέσει σταθεί επάξια στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα;
- Ποιο είναι το προφίλ των σημερινών μαθητών;
- Ποιες επιπρόσθετες δυσκολίες συναντά σήμερα ο εκπαιδευτικός στην άσκηση του ρόλου του;
- Ποιες είναι οι τελικές επισημάνσεις και προτάσεις της εισήγησης;

Όμως, η απάντηση στα ερωτήματα δεν είναι από τις πιο εύκολες στην παιδαγωγική επιστήμη, δεδομένου ότι τα πράγματα περιπλέκονται και γίνονται πιο σύνθετα, γιατί ο τρόπος οργάνωσης και οι σκοποί του σχολείου αφορούν κατά κύριο λόγο: τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές, τις επιστήμες και, ειδικότερα, την παιδαγωγική επιστήμη, και, ευρύτερα, την ίδια την κοινωνία. Και εδώ οι απόψεις, οι σκοποί και οι προσδοκίες διαφέρουν μεταξύ των εμπλεκομένων. Για τον λόγο αυτόν προκύπτουν διαφοροποιήσεις, αλλά και συγκρούσεις και προβλήματα.

Υπάρχουν λύσεις; Ασφαλώς, διότι γι' αυτό δημιουργούνται οι θεσμοί, για να δίνουν λύσεις, αλλά όχι πάντα ενιαίες και ιδανικές. Αυτό αποτελεί πάντα ζητούμενο. Εξάλλου, αυτό διαπιστώνεται, αν ερευνήσει κανείς, ακόμη και φαινομενικά, τα χαρακτηριστικά των διάφορων τύπων σχολείων και εκπαιδευτικών συστημάτων στα κοινωνικά συστήματα. Οι διαφορές τους είναι από μικρές μέχρι και μεγάλες σε αρκετές παραμέτρους τους.

Ας δούμε, λοιπόν, τη θεσμική αποστολή του σχολείου από άποψη παιδαγωγική και κοινωνική. Ας δούμε, επίσης, ποια προβλήματα έχει το σημερινό σχολείο, μέσα από τις έρευνες, και αν υπάρχουν λύσεις και ποιοι είναι αρμόδιοι να τις δώσουν.

1. Η αποστολή του σχολείου από τη θεσμική σκοπιά (Τι σημαίνει καλό και αποτελεσματικό σχολείο)

Η αποστολή του σχολείου αποτυπώνεται με σχηματικό τρόπο ως ακολούθως:

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Παιδαγωγική – Κοινωνικοποιητική – Ιδεολογική λειτουργία

Το σχολείο ασκεί αγωγή και κοινωνικοποιεί το μαθητή, για να τον εξοικειώσει με τις κοινωνικοποιητικές αξίες, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τους προσανατολισμούς του κοινωνικού συστήματος και, συνεπώς, να συμβάλει:

α. στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή

β. στην ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο

Διδακτική - Μαθησιακή - Τεχνική λειτουργία

Το σχολείο διδάσκει-μαθαίνει (παρέχει) γνώσεις με σκοπό να συμβάλει:

α. στην ανάπτυξη των γνωστικών, νοητικών και συναισθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή

β. στην ένταξή του στο σύστημα απασχόλησης

Αξιολογική - Επιλεκτική λειτουργία

Το σχολείο αξιολογεί τον μαθητή μέσα από τις μαθησιακές και διπαιδαγωγικές του διαδικασίες

α. για να διαπιστώσει τις ελλείψεις, τις αδυναμίες και τις δυνατότητές του και έτσι να πάρει ανατροφοδοτικά μέτρα βελτίωσής του

β. μέσα από τους παρεχόμενους τίτλους σπουδών, να τον προσανατολίσει στην επιλογή των επαγγελματικών του δραστηριοτήτων

Εποπτική - Κουστωδιακή λειτουργία

Το σχολείο εποπτεύει τον μαθητή στη σχολική του παρουσία και δράση

α. παρέχοντάς του ασφαλή και αξιοπρεπή διαβίωση

β. απελευθερώνοντας τον γονέα και τον περίγυρο από τον παιδαγωγικό και κοινωνικό του ρόλο

Πηγή: Κωνσταντίνου, 2015.

Με βάση, λοιπόν, τις κοινωνικές και παιδαγωγικές λειτουργίες, το σχολείο: α) ασκεί πρωτίστως και συνολικά αγωγή, αποβλέποντας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και στην ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα, β) διδάσκει, παρέχοντας γνώσεις και αναπτύσσοντας τις γνωστικές, νοητικές και συναισθηματικές ικανότητες-δεξιότητες του μαθητή, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτόν στην ένταξή του στο σύστημα της αγοράς εργασίας, γ) αξιολογεί τον μαθητή, για να εντοπίσει την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και τις πιθανές ελλείψεις, αδυναμίες αλλά και δυνατότητες του μαθητή, με απώτερο σκοπό την ανατροφοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας και την επαγγελματική αποκατάστασή του και δ) εποπτεύει τον μαθητή, προσφέροντάς του ασφαλή και αξιοπρεπή διαβίωση, αποδεσμεύοντας με την έννοια αυτήν τον γονέα από τα παιδαγωγικά και κοινωνικά καθήκοντά του, ενόσω το παιδί του βρίσκεται στο σχολείο.

Το ερώτημα που τίθεται, όμως, είναι αν το σχολείο ανταποκρίνεται σε αυτές του τις λειτουργίες και σε ποιον βαθμό. Απαντώντας έμμεσα ή ακόμη και άμεσα στο ποιοτικό αυτό ερώτημα, παραθέτουμε μερικές επιλεγμένες αλλά αποκαλυπτικές επιστημονικές θέσεις, ως προϊόν κυρίως ερευνητικών πραγματεύσεων και πορισμάτων, που αναδεικνύουν την παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή του σχολείου, σε σχέση και με την αποτελεσματικότητά του:

Αναφορικά με το Σχολείο:

- Σύμφωνα με τον Freire, (1972: 19), «Η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη υπόθεση. Μπορεί να υπηρετήσει το κοινωνικό κατεστημένο ή να γίνει παράγοντας αλλαγής της κοινωνίας. Προϋπόθεση, όμως, γι' αυτό είναι η

απαγκίστρωσή της από τον βερμπαλισμό και την 'τραπεζική αντίληψη της παιδείας', σύμφωνα με την οποία, διδασκαλία είναι η μεταφορά πληροφοριών από τον δάσκαλο στον μαθητή...».

- «Η αγωγή δεν αποτελεί προετοιμασία για την ζωή, αλλά την ίδια την ζωή... Χρέος του σχολείου είναι όχι μόνο να μεταδώσει γνώσεις και αξίες στο παιδί, αλλά να δώσει την ευκαιρία να ζήσει την παιδική ηλικία του... Επομένως: Πιο στενή σχέση ανάμεσα στο σχολείο, τη ζωή και την κοινωνία. Διδασκαλία με επίκεντρο τον μαθητή και όχι τη διδακτέα ύλη. Απόρριψη του φορμαλισμού που χαρακτηρίζει την εκπαίδευση και τα προγράμματά της...» (Dewey, J. 1982).
- «Μπορούμε να πούμε γενικά ότι δεν έχουν πια σημασία η ποσότητα και η πληρότητα, αλλά η ποιότητα και ο τρόπος πρόσκτησης της γνώσης... Εξάλλου, το περιβάλλον είναι τόσο ευμετάβλητο που απαιτεί συνεχώς αναπροσαρμογές» (Ξωχέλλης, 2015, Κωνσταντίνου, 2015).
- «Πηγή μάθησης στο σχολείο δεν είναι μόνο η διδακτέα ύλη, που μέσω της διδασκαλίας 'μεταβιβάζεται' στον μαθητή, αλλά η ίδια η καθημερινότητα της σχολικής ζωής 'παράγει' μάθηση...» (Zinnecker, 1975: 29).
- «Ποιοτική παιδεία δεν είναι ο εγκυκλοπαιδισμός και η απομνημόνευση πληροφοριών από τους μαθητές, αλλά η εξοικείωση του μαθητή με την ερευνητική εργασία, δηλαδή τους μηχανισμούς παραγωγής της γνώσης, ώστε να μπορεί να κατανοήσει τη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα, προκειμένου να λειτουργήσει όχι μόνο ως εργαζόμενος, αλλά και ως κριτικά σκεπτόμενος πολίτης...» (Freire, 1972).
- «Η σχολική κουλτούρα είναι κατώτερη κουλτούρα, καθώς ακόμη και όταν προσπαθεί να φέρει τους μαθητές σε επαφή με τον πολιτισμό, αυτό γίνεται μέσα από το φίλτρο της απομνημόνευσης, των εξετάσεων και των βαθμών...» (Bourdieu & Passeron, 1996: 75).
- «Οι μαθητές θεωρούν ότι το σχολείο είναι χώρος που καταπιέζει την προσωπικότητά τους, καταπνίγει τα ενδιαφέροντά τους και αδιαφορεί για τις ανάγκες τους. Επίσης, δεν διαμορφώνει ευνοϊκές προϋποθέσεις, για να εκδηλωθούν πρακτικές που ενισχύουν την αυτονομία, τη συνέπεια, την υπευθυνότητα, τη συλλογικότητα, τη δημιουργικότητα, τον αλληλοσεβασμό, την ανεξικακία και την αλληλεγγύη του μαθητή... (Κωνσταντίνου, 2015).
- Η άποψη Διευθύντριας ελληνικού Σχολείου: «Το πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου είναι φορτωμένο με πολλά και ποικίλα μαθήματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ο μαθητής από την πρώτη έως την έκτη τάξη, να επιβαρύνεται με αρκετές ώρες εργασίας, μελέτης και δραστηριοτήτων. Καθημερινά βλέπω τους μαθητές στο σχολείο, κατά τις τελευταίες ώρες, να έχουν εξαντλήσει τις δυνάμεις τους και το μόνο που σκέφτονται είναι η ώρα που θα σχολάσουν. Σε σύγκριση με τα σχολεία του εξωτερικού, οι συνθήκες φοίτησης των μαθητών μας υστερούν κατά πολύ...» (Βλ. Τρίγκα, 2014 (Άποψη Διευθύντριας Δημοτικού Σχολείου), από: «ΕΘΝΟΣ», 22.11.2014: 19).
- Η άποψη ενός Διευθυντή Γυμνασίου της χώρας μας, απευθυνόμενος προς έναν καθηγητή του σχολείου του: «Τι τα θέλεις τα επιμορφωτικά σεμινάρια και τα μεταπτυχιακά; Αν δεν είσαι οργανωμένος σε κάποιο μεγάλο κόμμα θα μείνεις μια ζωή απλός καθηγητής στο σχολείο. Έτσι όπως λειτουργεί το

σχολείο δεν χρειάζονται σεμινάρια και μεταπτυχιακά...» (Θεριανός, 2006: 54-55).

Αναφορικά με τον Εκπαιδευτικό:

«Ο Εκπαιδευτικός, για να ανταποκριθεί στο σύνθετο και πολύ δύσκολο έργο του, επιβάλλεται να έχει αποκτήσει άρτια επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική συγκρότηση στη θεωρία και στην πράξη και να παρακολουθεί τις επιστημονικές εξελίξεις του κλάδου του... Ο μαθητής δεν έχει ανάγκη από εκπαιδευτικό διεκπεραιωτή και τεχνοκράτη, αλλά από εκπαιδευτικό που αφοσιώνεται στο επάγγελμά του και αναπτύσσει παιδαγωγική σχέση με τον μαθητή του, προσεγγίζοντας τις ιδιαιτερότητές του και οργανώνοντας τις εκπαιδευτικές διαδικασίες με βάση τα χαρακτηριστικά και τους ρυθμούς του και, παράλληλα, αξιοποιώντας τα κοινωνικά δεδομένα που περιβάλλουν τον μαθητή. Αφοσιώνεται στις παιδαγωγικές αρχές και μεθόδους. Σέβεται τον μαθητή και προσπαθεί να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους, γνωρίζοντας ότι από τη συμπεριφορά του επηρεάζεται ο μαθητής στη διαμόρφωση των αντιλήψεων, των στάσεων, των πρακτικών, των κινήτρων και των προσδοκιών του. Αλλά για τον σκοπό αυτό, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται πολιτική και κοινωνική συμπαράσταση και ενίσχυση και όχι πολιτική και κοινωνική απαξίωση...» (Κωνσταντίνου, 2015).

Αναφορικά με τον Διευθυντή του Σχολείου:

- «Ο Διευθυντής του σχολείου, ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση και τη λειτουργία του, επιβάλλεται να επιλέγεται με βάση τα ουσιαστικά του προσόντα, αξιοκρατικά και δίκαια. Να εμπνέει το προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς των παιδιών του σχολείου. Να συνεργάζεται αποτελεσματικά με το Σύλλογο Διδασκόντων και να διοχετεύει όλη τη δυναμική και την ενέργειά του στον σχεδιασμό της σχολικής ζωής, στη διαμόρφωση συνεργατικού και συναδελφικού κλίματος, να συμβάλλει συνεχώς στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας κ.ο.κ.» (Κωνσταντίνου, 2015).
- «Πάντως, ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει ότι από τη στάση και τη δράση του εξαρτάται σε υψηλό βαθμό το κλίμα και οι σχέσεις ανάμεσα σε αυτόν και το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές και, γενικά, στη σχολική μονάδα και τον περίγυρό της, καθώς και η επίτευξη των στόχων του σχολείου ως εκπαιδευτικού θεσμού. Με άλλα λόγια, ο ρόλος του Διευθυντή είναι καθοριστικής σημασίας για τη λειτουργία και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης του σχολείου και είναι αυτός που, μαζί με τον σύλλογο διδασκόντων, διαμορφώνει την επικρατούσα κουλτούρα της σχολικής πραγματικότητας» (ό. π).

Αναφορικά με τους Γονείς:

- «Οι γονείς, σε μεγάλο ποσοστό, κρίνουν με κριτήριο αφενός το παραδοσιακό σχολείο, το οποίο οι ίδιοι είχαν γνωρίσει ως μαθητές, και αφετέρου τις αντιλήψεις και νοοτροπίες που έχουν διαμορφώσει με βάση τα ισχύοντα στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα... Οι γονείς αυτοί, λοιπόν, δίνουν βάρος στον ποσοτικό γνωσιοκεντρισμό, τον εξετασιοκεντρισμό και τον βαθμοκεντρισμό και όχι στη γενική μόρφωση και

παιδεία και, ειδικότερα, τη διαμόρφωση ενός κριτικά σκεπτόμενου πολίτη...» (Κωνσταντίνου, 2015).

- « Οι απόψεις των γονέων πρέπει να αξιολογούνται με βάση τρία κριτήρια: το μορφωτικό τους επίπεδο, τις σχολικές τους εμπειρίες και την ενδεχόμενη στρατηγική που αναπτύσσουν απέναντι στο σχολείο...» (Meighan, 2002: 47, όπ. αναφ. στο: Θεριανός, 2006).
- «Ο Γονέας οφείλει να εμπιστεύεται τον εκπαιδευτικό που είναι ειδήμονας του επαγγέλματός του και να αναλάβει τις συνευθύνες του για το παιδί-μαθητή του. Οι αλόγιστες κριτικές και παρεμβάσεις του πλήττουν τη σχέση με τον εκπαιδευτικό και το σχολείο και εμποδίζουν την άρτια εκπαίδευση του παιδιού του. Επίσης, ο γονέας οφείλει να αντιληφθεί ότι λογικές και νοοτροπίες, που ενισχύουν ή οδηγούν το παιδί του σε υπέρμετρο ανταγωνισμό και βαθμοθηρία, τελικά λειτουργούν σε βάρος της μόρφωσής του και, γενικά, της ολοκλήρωσης της προσωπικότητάς του. Σε κάθε περίπτωση, οφείλει να γνωρίζει ότι η συμβολή του είναι καθοριστικής σημασίας για τη στάση, τη συμπεριφορά και, γενικά, τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού του» (Κωνσταντίνου, 2015).

Αναφορικά με την Κοινωνία (κοινή Γνώμη):

Τι σημαίνει «αποτελεσματικό ή καλό» σχολείο για την Κοινωνία; Ποιος διαμορφώνει την κυρίαρχη γνώμη μιας κοινωνίας, δηλαδή την κοινή γνώμη και την κουλτούρα της; Προφανώς, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της, δηλαδή ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των θεσμών και του πολιτικού και οικονομικού της συστήματος, οι επικρατούσες αντιλήψεις, ιδεολογίες και νοοτροπίες, τα ΜΜΕ, το μορφωτικό επίπεδο των πολιτών, η παράδοση και οι ιστορικές συνθήκες λειτουργίας του κράτους και, ασφαλώς, η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική και ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό σημαίνει ότι η επικράτηση αντιλήψεων, νοοτροπιών και πρακτικών, που καθιερώνουν γνωσιοκεντρικούς, βαθμοθηρικούς και υπέρμετρα ανταγωνιστικούς προσανατολισμούς και, γενικά, κανόνες της αγοράς (κοινωνικο-οικονομικής κατεύθυνσης), αποτελεί συνεπακόλουθο της κοινωνικής πραγματικότητας, η οποία μοιραία αποδυναμώνει το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αποστολής του σχολείου (ό. π.).

2. Τι σχολείο βιώνουμε

Στη συνέχεια και εμπλουτίζοντας και «νομιμοποιώντας» τα παραπάνω αποσπάσματα-παραδείγματα, παραθέτουμε πορίσματα των ερευνών που αναφέρονται στη λειτουργία του σχολείου στην πράξη. Με την έννοια αυτήν, συνοψίζουμε σχηματικά επιστημονικές θέσεις, οι οποίες απορρέουν, κατά κανόνα, από πορίσματα σχετικών ερευνών, οι οποίες αποτυπώνουν με ευδιάκριτο τρόπο καθοριστικά προβλήματα του ελληνικού σχολείου:

Δείγματα απόκλισης του σχολείου από τον παιδαγωγικό ρόλο του

- «πληθώρα διδακτέας ύλης» (γνωσιοκεντρισμός) και, επομένως, «κυριαρχία της διαδικασίας της διδασκαλίας», με υποβάθμισμένη τη μαθησιακή διαδικασία που, από άποψη παιδαγωγική, θα έπρεπε να δίνει βαρύτητα στις ανώτερες νοητικές

ικανότητες του μαθητή, δηλαδή στη δημιουργικότητα, την αναλυτική, τη συνθετική και την κριτική ικανότητα,

- «πίεση για υψηλή επίδοση»,
- «βαθμοκεντρισμός» (βαθμοθηρία) και «ανταγωνισμός»,
- «περιορισμός του ελεύθερου χρόνου του μαθητή»,
- «επιβάρυνση-κόπωση του μαθητή» και
- «τυποποιημένες μαθησιακές διαδικασίες (φορμαλισμός)» (Κωνσταντίνου, 2015).

Αξιοποιώντας τα ερευνητικά ευρήματα σε ευρύτερο πλαίσιο και όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς από τον παρακάτω πίνακα, η λειτουργία του σχολείου δέχεται την επίδραση των δυσλειτουργιών συνολικά της ελληνικής εκπαίδευσης.

Γενικότερα δείγματα απόκλισης και δυσλειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

- Απουσία σταθερής και ενιαίας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Απουσιάζει, δηλαδή, ο σχεδιασμός, έπειτα από μελέτη και χαρτογράφηση της πραγματικότητας, η εφαρμογή και η αξιολόγησή του.
- Λανθασμένη αντίληψη (λογική) για τον ρόλο και τη λειτουργία του σχολείου και ελλιπής-ανεπαρκής χρηματοδότηση λειτουργίας της εκπαίδευσης (παιδείας).
- Μονόπλευρη εξώθηση των μαθητών για συμμετοχή στις εισαγωγικές εξετάσεις που αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- Υποβαθμισμένη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση.
- Υποβαθμισμένη εκπαιδευτική λειτουργία Λυκείου.
- Ελλιπής και ανεπαρκής επαγγελματική, παιδαγωγική και διδακτική, κατάρτιση των εκπαιδευτικών, κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε επίπεδο θεωρητικό, πρακτικό και επιμορφωτικό,.
- Αμφισβήτηση της αξιοκρατίας των διαδικασιών επιλογής στελεχών εκπαίδευσης (διευθυντών, σχολικών συμβούλων κ.λπ.), αλλά και υποβαθμισμένη μορφή υλοποίησης του ρόλου για τους σχολικούς συμβούλους, τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα.
- Μη αξιοποίηση των δυνατοτήτων της παιδαγωγικής και κοινωνικής λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου.
- Διαμορφωμένες και παγιωμένες αντιλήψεις στην υλοποίηση ρόλων (διαμορφωμένη κουλτούρα) (Κωνσταντίνου, 2015).

Εισχωρώντας στο πεδίο της κοινωνικής πραγματικότητας, ως προσδιοριστικού πλαισίου της παιδαγωγικής και κοινωνικής αποστολής του σχολείου και κατ' επέκταση της αποτελεσματικότητάς του, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε προκαταβολικά ότι η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική σε συνδυασμό με την πολιτική, οικονομική, πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα έχουν διαμορφώσει, πρακτικές και νοοτροπίες που αποτυπώνονται στη λειτουργία και τους προσανατολισμούς του σχολείου.

Ας δούμε, λοιπόν, από ποιους παράγοντες επηρεάζεται η αποτελεσματικότητα του σχολείου. Από ποια σκοπιά, λοιπόν, «αποτελεσματικό ή καλό» σχολείο: από τη σκοπιά του Υπουργείου Παιδείας, του Εκπαιδευτικού, του Μαθητή, του Γονέα, της Κοινωνίας (Κοινής Γνώμης) ή της Παιδαγωγικής επιστήμης; Ποιος πρέπει να έχει τον πρώτο λόγο στην απάντηση;

- Μήπως ο Μαθητής που θα φοιτήσει σε αυτό;

- Μήπως ο Εκπαιδευτικός που θα το εφαρμόσει;
- Μήπως η Κοινωνία που θα τον εντάξει;
- Μήπως η Παιδαγωγική, ως αρμόδια επιστήμη;
- Μήπως το Υπουργείο Παιδείας που έχει την κύρια ευθύνη άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής;
- Ή μήπως όλοι οι εμπλεκόμενοι, αλλά με διαφορετικό βαθμό ευθύνης ο καθένας;

Τι σημαίνει «αποτελεσματικό ή καλό» σχολείο για το Υπουργείο Παιδείας; Ποιες παράμετροι διαμόρφωσαν την έννοια «αποτελεσματικό ή καλό» σχολείο για το Υπουργείο Παιδείας;

Προφανώς και με βάση την κοινωνιολογική έρευνα, στη διαμόρφωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης και των προσανατολισμών του Υπουργείου Παιδείας έπαιξαν ρόλο η κομματική ιδεολογία, το κοινωνικό κατεστημένο, οι κοινωνικές συντεχνίες, οι προσωπικές στρατηγικές και φιλοδοξίες, οι πολιτικές σκοπιμότητες και η άγνοια ή ο ερασιτεχνισμός της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας κ.ο.κ. Έχει, επίσης, τεκμηριωθεί ερευνητικά ότι το Υπουργείο Παιδείας διαχρονικά δεν εφαρμόζει σταθερή και ενιαία εκπαιδευτική πολιτική. Μαζί, όμως, με τα δεδομένα αυτά προκύπτουν και άλλες σημαντικές ερωτήσεις, που απαιτούν απαντήσεις, όπως π.χ. : Ποια σχέση έχει και ποιες γνώσεις διαθέτει ο υπουργός για την εκπαίδευση; Μήπως ο υπουργός είναι δέσμιος των «επιλεγμένων συμβούλων» του, των συντεχνιακών επιλογών του και της άγνοιάς του; Με ποια κριτήρια έχουν επιλεγεί οι σύμβουλοί του; Μήπως υπακούει τυφλά στους κανόνες της αγοράς εργασίας, μήπως συνεχίζει τη στρεβλή παράδοση και τις λανθασμένες νοοτροπίες των προκατόχων του; Το Υπουργείο Παιδείας μορφώνει και επιμορφώνει επαρκώς τους εκπαιδευτικούς, χρηματοδοτεί επαρκώς την εκπαίδευση, προβαίνει στην αναθεώρηση ή συγγραφή νέων αναλυτικών προγραμμάτων, βιβλίων κ.λπ., επιλέγει σωστά και αξιοκρατικά τα στελέχη της εκπαίδευσης, αξιολογεί την ασκούμενη πολιτική...;

Εν τέλει, και στηριζόμενοι σε επιστημονικά δεδομένα, ομαλή και αποδεκτή πολιτική θα ήταν αυτή που εκλαμβάνει την εκπαίδευση ως βάση για την καλλιέργεια του πολίτη, την καλλιέργεια του πολιτισμού και την ανάπτυξη της κοινωνίας. Αλλά για να έχουμε ένα τέτοιο αποτέλεσμα, ο ηγέτης του Υπουργείου Παιδείας πρέπει να γνωρίζει σε υψηλό βαθμό την εκπαίδευση και να έχει επιστημονικές γνώσεις γι' αυτήν, έτσι ώστε να μην συγχέει τους σκοπούς και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με τις προσωπικές του στρατηγικές και φιλοδοξίες, τον κομματισμό, τις συντεχνίες και τον καιροσκοπισμό...

Και, τελικά, ο οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός σχεδιασμός πρέπει να είναι προϊόν επιστημονικής μελέτης, επεξεργασίας και μετά εφαρμογής, και να έχει ως βάση τη συλλογιστική ότι η εκπαίδευση συνιστά αναντικατάστατο κοινωνικό αγαθό και θεμελιώδη και καθοριστικό παράγοντα για την εξέλιξη του ανθρώπου και την ανάπτυξη του πολιτισμού, της οικονομίας και της κοινωνίας μιας χώρας.

Ωστόσο, μπορεί η Παιδαγωγική, ως καθ' ύλην αρμόδια επιστήμη, να δώσει απάντηση στο ερώτημα για το τι σημαίνει «αποτελεσματικό ή καλό» σχολείο; Διαθέτει κοινές και ενιαίες απόψεις, θέσεις και προτάσεις για τον σκοπό αυτό; Τα επιστημονικά δεδομένα δείχνουν ότι σε αρκετά θέματα υπάρχει διάσταση απόψεων. Παρ' όλα αυτά, η Παιδαγωγική ερευνά τον ρόλο και τη λειτουργία του σχολείου και, γενικά, του εκπαιδευτικού συστήματος, και μέσα από τις έρευνες αυτές έχει διαμορφώσει θέσεις, απόψεις και προτείνει λύσεις. Με άλλα λόγια,

γνωρίζει που βρίσκεται το πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης και διαθέτει προτάσεις για την επίλυσή του. Εξάλλου, και τα ευρήματα που ανέδειξα προηγουμένως, και στα οποία αποτυπώνονται οι αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης, συνιστούν ευρήματα των ερευνών της που δείχνουν τις λύσεις.

Στο σημείο αυτό είναι ανάγκη να τονιστεί ότι οι θέσεις και οι προτάσεις της Παιδαγωγικής δεν είναι εύκολη υπόθεση ως προς την πρακτική τους εφαρμογή. Γιατί οι προσανατολισμοί, η φιλοσοφία και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης δεν καθορίζονται από την Παιδαγωγική επιστήμη, αλλά από την εκάστοτε ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, η οποία διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό την κυρίαρχη κουλτούρα της κοινής γνώμης. Κατά συνέπεια, υπάρχει ένα καθοριστικό πρόβλημα, ότι η Παιδαγωγική επιστήμη δεν διαθέτει παρόμοια εξουσία και, συνεπώς, δεν μπορεί να νομοθετήσει και να προωθήσει με δεσμευτικό τρόπο αυτά που υποστηρίζει και προτείνει. Αυτή η αρμοδιότητα ανήκει στους πολιτικούς και στην εκπαιδευτική πολιτική που ασκούν. Οι ασκούντες την εκπαιδευτική πολιτική αποφασίζουν για το τι και πώς, και αυτοί παίρνουν τις αποφάσεις και θεσπίζουν τα νομοθετήματα. Εξάλλου, είναι γνωστό ότι η πολιτική είναι η κορυφαία εξουσία που διαχειρίζεται τη ζωή των πολιτών μιας χώρας και, όπως γνωρίζουμε, δεν εκχωρεί εύκολα αυτό της το δικαίωμα.

Με βάση, λοιπόν, τα όσα υποστηρίξαμε στην ανάλυση και ερμηνεία των κοινωνικών λειτουργιών του σχολείου και βασιζόμενοι στα επιστημονικά δεδομένα της Παιδαγωγικής επιστήμης, μπορούμε να απαντήσουμε με στέρεο τρόπο ότι οι θεμελιώδεις σκοποί του σχολείου και της αγωγής είναι δύο:

- Η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και
- Η ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα.

Ωστόσο, τα βασικά ερωτήματα που ανακύπτουν από τους δύο θεμελιώδεις σκοπούς του σχολείου είναι τα ακόλουθα: Ποια χαρακτηριστικά οφείλει να δώσει το σχολείο στην προσωπικότητα του μαθητή; Πότε μια προσωπικότητα θεωρείται άρτια-ολοκληρωμένη ως προσωπική και κοινωνική οντότητα;

Σύμφωνα με συγκλίνουσες απόψεις της Παιδαγωγικής, μια προσωπικότητα θεωρείται άρτια-ολοκληρωμένη, όταν έχει αποκτήσει πληρότητα επικοινωνίας και πράξης, δηλαδή, όταν είναι σε θέση να ρυθμίζει και να επιλύει με ορθολογικό και, επομένως, με αποτελεσματικό τρόπο τα προσωπικά και κοινωνικά ζητήματα, χωρίς να ματαιώνονται οι δικές του προσδοκίες αλλά και των άλλων. Εν τέλει, ο μαθητής χρειάζεται γνώσεις και ικανότητες-δεξιότητες για να μάθει να σκέφτεται και να κρίνει, να ερμηνεύει τον φυσικό και κοινωνικό κόσμο γύρω του, αλλά και να τον διαχειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο και να μπορεί να επικοινωνεί μαζί του. Με τέτοιους πολίτες είναι βέβαιο ότι ευνοείται τόσο η κοινωνική συνοχή, η ειρηνική συμβίωση, η πολιτισμική και οικονομική ανάπτυξη όσο και η ίδια η υπόσταση της κοινωνίας.

3. Τι σχολείο διεκδικούμε

Αξιοποιώντας τις συγκλίνουσες απόψεις γύρω από το ερώτημα για το ποιο σχολείο θεωρείται «καλό» και «αποτελεσματικό», αλλά και προτείνοντας ένα γενικό πλαίσιο για το σχολείο που διεκδικούμε, συνοψίζουμε σχηματικά τις κυρίαρχες παραμέτρους ως ακολούθως:

Καλό και Αποτελεσματικό Σχολείο

- **Διεύθυνση:** αξιοκρατική, αξιόπιστη, σταθερή και με στόχους, σχεδιασμό, συνεργατικότητα, παιδαγωγικό και διοικητικό επαγγελματισμό.
- **Κοινό όραμα:** κοινός στόχος, συνέπεια στην εκπαιδευτική πρακτική, συλλογικότητα και συνεργασία.
- **Περιβάλλον μάθησης και σχολείου:** σωστή οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας-σχέσης, συστηματική διαδικασία μάθησης, ελκυστικό εργασιακό και γενικά, σχολικό περιβάλλον και παιδαγωγικό κλίμα, ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας, κατά το δυνατόν, στο σχολείο.
- **Επαγγελματική συγκρότηση:** άρτια επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική εκπαίδευση και συστηματική και συνεχής επιμόρφωση εκπαιδευτικών.
- **Παιδαγωγική αυτονομία εκπαιδευτικού:** δυνατότητες προσαρμογής στις ατομικές ιδιαιτερότητες του μαθητή και στις εκπαιδευτικές συνθήκες και όχι έμφαση στις τυποποιημένες-γραφειοκρατικές («διεκπεραιωτικές») μαθησιακές διαδικασίες.
- **Επικέντρωση στους εκπαιδευτικούς στόχους:** στόχος η σχολική επιτυχία, έμφαση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, βαρύτητα στη γενική μόρφωση-παιδεία και όχι στις κατηγοριοποιημένες γνώσεις που αφορούν σχεδόν αποκλειστικά τις εισαγωγικές εξετάσεις.
- **Σκόπιμη διδασκαλία:** αποδοτική οργάνωση (χρήση κατάλληλων μεθόδων), επιλογή ποιοτικών και όχι ποσοτικών γνώσεων (περιορισμός και ορθολογικός καταμερισμός διδακτέας ύλης), σαφήνεια στους στόχους, σχεδιασμός του σχολικού προγράμματος και σύνδεση με την πράξη.
- **Υψηλές προσδοκίες:** αυξημένες προσδοκίες σε όλα, επικοινωνιακές προσδοκίες και διανοητική διέγερση (π.χ. ανάπτυξη και ενίσχυση κριτικής και δημιουργικής σκέψης).
- **Θετική ενίσχυση:** σαφής και δίκαιη πειθαρχία, ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση και επιβράβευση.
- **Παρακολούθηση της προόδου:** έλεγχος της επίδοσης των μαθητών και αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης με παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και όχι με εξετασιοκεντρικούς και βαθμοκεντρικούς προσανατολισμούς.
- **Δικαιώματα και ευθύνες μαθητών:** ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, συμβολή στην απόκτηση υπευθυνότητας και συνευθύνης από τους μαθητές, σεβασμός στη δημόσια και ιδιωτική περιουσία, έλεγχος της εργασίας, συναποφάσεις.
- **Συνεργασία γονέων και σχολείου:** ενεργητική και αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων.
- **Μια κοινότητα μάθησης:** ανάπτυξη συνεργασίας και δραστηριοποίηση του διδακτικού προσωπικού στον σχολικό χώρο (MacBeath, 2001: 36, Κωνσταντίνου, 2015).

Συνοπτικά και ως κατακλείδα:

Με την έννοια «αποτελεσματικό» σχολείο νοείται η επίτευξη του αναμενόμενου αποτελέσματος, δηλαδή η επίτευξη των στόχων των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών που είναι αφενός η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και αφετέρου η ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα. Τότε υποστηρίζουμε ότι το σχολείο έχει επιτύχει τους παιδαγωγικούς, θεσμικούς και

κοινωνικούς του στόχους και, κατ' επέκταση, έχει ανταποκριθεί στην παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή του.

Η παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου, όμως, προϋποθέτει ότι ο πρωταγωνιστής των εκπαιδευτικών διαδικασιών του, δηλαδή ο εκπαιδευτικός, έχει τύχει άρτιας επιστημονικής, παιδαγωγικής και διδακτικής εκπαίδευσης και ότι η πολιτεία βρίσκεται στο πλευρό του, αναγνωρίζοντας ηθικά, οικονομικά και κοινωνικά, τον ρόλο και την προσφορά του στην ενίσχυση της κοινωνικοπολιτισμικής συνοχής και ανάπτυξης της κοινωνίας. Και όλοι γνωρίζουμε και συμφωνούμε ότι ένας άρτια εκπαιδευμένος και επιμορφωμένος εκπαιδευτικός, με ηθική, πολιτική και κοινωνική αναγνώριση, είναι βέβαιο ότι θα εκπληρώσει με πιο αποτελεσματικό τρόπο την αποστολή του.

Σήμερα ο εκπαιδευτικός επωμίζεται πολλά από τα δεινά και τα κακώς κείμενα όχι μόνο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της σύγχρονης κοινωνίας στο σύνολό της. Η οικονομική κρίση που ταλανίζει τη χώρα μας τον τελευταίο καιρό και, γενικά, οι οικογενειακές, εκπαιδευτικές, οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες έχουν πλέον διαμορφώσει ένα δυσμενές περιβάλλον, για να ασκήσει ο εκπαιδευτικός με ευνοϊκούς όρους το έργο του. Οι προϋποθέσεις είναι πλέον περισσότερο σύνθετες, πολύ πιο δύσκολες και σαφώς ιδιόμορφες, και για τον λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να καταβάλει ακόμη μεγαλύτερες προσπάθειες, για να αντεπεξέλθει με αποτελεσματικότητα και αξιοπρέπεια στο έργο του.

Το γεγονός αυτό δίνει ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα στην αποστολή του σχολείου, δεδομένου ότι η κοινωνία, πολύ περισσότερο από κάθε άλλη φορά, έχει ανάγκη από πολίτες, που μέσα από την εκπαίδευσή τους έχουν διαμορφώσει ολοκληρωμένες προσωπικότητες με κριτική και δημιουργική σκέψη, με συλλογική αντίληψη και αλληλεγγύη στον συνάνθρωπό τους, με σεβασμό στον άνθρωπο και το περιβάλλον, με σεβασμό στις πανανθρώπινες αξίες και, γενικά, με σεβασμό στη δημοκρατία και την ειρήνη. Τελικά, ο απώτερος σκοπός του σχολείου, από άποψη παιδαγωγική και κοινωνική, είναι να παρέχει στον μαθητή παιδεία και μόρφωση, για να διαμορφώσει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό σύστημα.

Κλείνοντας την εισήγησή μας και υποθέτοντας ότι θα τεθεί η γενική ερώτηση: Σήμερα, ανταποκρίνεται το σχολείο στην παιδαγωγική και κοινωνική του αποστολή;

Δίνοντας, επίσης, μια γενική απάντηση θα υποστηρίξαμε ότι: Οδεύοντας προς το κλείσιμο της εισήγησής μου και υποθέτοντας ότι θα μου τεθεί η γενική ερώτηση: Σήμερα, ανταποκρίνεται το σχολείο στην παιδαγωγική και κοινωνική του αποστολή;

Δίνοντας, επίσης, μια γενική απάντηση θα υποστήριζα ότι: το ελληνικό σχολείο, αναμφίβολα, επιτελεί και τις τέσσερις λειτουργίες του, αλλά το σημαντικό πρόβλημά του αφορά πρωτίστως τον βαθμό επίτευξης των παιδαγωγικών στόχων του και, γενικότερα, την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών του υπηρεσιών, πράγμα, βέβαια, που συμβαίνει και στα άλλα εκπαιδευτικά συστήματα αλλά σε διαφορετικό βαθμό.

Και ποιος ευθύνεται κυρίως για το ελληνικό αυτό πρόβλημα;

Ευθύνονται γενικά: οι μακροχρόνιες αντιλήψεις, νοοτροπίες, σκοπιμότητες και πρακτικές που επικρατούσαν και επικρατούν σχετικά με τη λειτουργία του, με

κυρίαρχο παράγοντα την ίδια την κοινωνία και, ειδικότερα, το πολιτικό της σύστημα και, ακόμη, πιο συγκεκριμένα την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Και αυτό συμβαίνει, γιατί το σχολείο, ως θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας, αντανάκλα την ίδια την κυρίαρχη ιδεολογία της. Ως ανοικτό σύστημα, λοιπόν, δέχεται την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος και, εν συνεχεία, ασκεί τη δική του επίδραση πάνω σε αυτό.

Επομένως, θέλουμε οι παιδευτικές επιδιώξεις του σχολείου να είναι ρεαλιστικές. Δηλαδή, να απηχούν την κοινωνική πραγματικότητα, η οποία έχει αλλάξει ριζικά. Έχουμε νέα δεδομένα που επιβάλλουν το σχολείο να τα λάβει σοβαρά υπόψη, όπως: περιβάλλον ρευστό και ανασφαλές, οικονομική αστάθεια (παγκοσμιοποίηση), διεύρυνση υπερεθνική θεσμών, πολυπολιτισμικότητα (η χώρα μας των 11 εκατ. πρέπει να διαχειριστεί την παρουσία 4 εκατ. μεταναστών και προσφύγων), τεράστια και ταχύτατη παραγωγή γνώσης, υψηλή τεχνολογία (κινητή τηλεφωνία, διαδίκτυο), ραγδαία διακίνηση πληροφοριών (υπερπληροφόρηση, πληροφοριακή «ρύπανση»), νέα και ακραία φαινόμενα συμπεριφοράς (θρησκευτικός φανατισμός, τρομοκρατία), απουσία γειτονιάς για τα παιδιά, νέα ήθη και νέες συνήθειες και πρακτικές... Όλα αυτά το σχολείο επιβάλλεται να τα ενσωματώσει ως πραγματικά δεδομένα στις λειτουργίες και τους σκοπούς του. Διαφορετικά θα παρέχει εκπαίδευση και παιδεία στους μαθητές μη ρεαλιστικές και εκτός πραγματικότητας.

Τελικά, και κάνοντας χρήση ενός παιδαγωγικού αξιώματος θα υποστηρίζαμε ότι ένα σχολείο διακρίνεται για τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα, όταν πραγματικά ενδιαφέρεται για τον μαθητή, αλλά, πάνω απ' όλα, όταν δείχνει το ενδιαφέρον του αυτό στην πράξη. Γιατί, το σχολείο υπάρχει χάρις στον μαθητή, αλλά και η κοινωνία έχει ανάγκη από άξιους πολίτες, που συμβάλλουν τόσο στη δική τους όσο και στη δική της πρόοδο και ευημερία, και για τους οποίους το αποτελεσματικό σχολείο είχε τη δική του σημαντική συμβολή.

Ολοκληρώνοντας την εισήγησή μας, θα ευχόμασταν να μπορούσαν να ισχύσουν οι θέσεις του Alexander Neil (1972), του εμπνευστή του αντιαυταρχικού σχολείου, μολονότι γνωρίζουμε ότι αυτό είναι πολύ δύσκολο, εξαιτίας της εμπλοκής πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων: *«Η εκπαίδευση πρέπει να δημιουργεί παιδιά που έχουν ατομικότητα και κοινωνικότητα. Για τον σκοπό αυτό, καταλληλότερη είναι, χωρίς αμφιβολία, η αυτοδιαχείριση και η αυτοτέλεια του παιδιού... Ευχαριστιέμαι όταν γίνονται ευτυχισμένα και περπατάνε με ψηλά το κεφάλι, παιδιά που τα γνώρισα δυστυχισμένα, γεμάτα μίσος και φόβο. Το αν θα γίνουν καθηγητές πανεπιστημίου ή υδραυλικοί, δεν με νοιάζει...»*

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γκιζέλη, Β. / Μακρίδης, Γ. / Κουμαντάρη, Ευ. / Μπογδάνου, Δ. / Παληός, Δ. Γ. / Σκαλτσάς, Η. (2008), *«Κοινωνική αποδοχή»*, στο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, σ. 467-536. Αθήνα.
- Θεριανός, Κ. (2006), *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*, Αθήνα: τυπωθήτω-Γεώργιος Δαρδανός.
- Freire, P. (1972), *Pedagogy of the Oppressed*, London: Penguin books.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015), *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κωνσταντίνου, Χ. – Κωνσταντίνου, Ι. (2017), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νέιλ, Α. (1972), *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης* (μτφρ. Λάμπρου, Κ.). Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Ξωχέλλης, Π. (2015), *Σχολική Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Rutter, M. u.a. (1980), *Fünfzehntausend Stunden*. Weinheim-Basel-Beltz.
- Zinnecker, J. (1975), *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim - Basel: Beltz.

Παιδαγωγικές διαστάσεις της Λογοτεχνίας

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

«Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε δέκα λόγους που κάνουν σημαντική την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων: Οι ιστορίες μάς διασκεδάζουν, δημιουργούν κοινότητες, μας βοηθούν να δούμε τον κόσμο με τα μάτια άλλων ανθρώπων, μας δείχνουν τις συνέπειες των πράξεών μας, μας βοηθούν να διαπραγματευόμαστε με το χρόνο και τον χώρο, να αντιμετωπίζουμε τον πόνο, τη θλίψη, την απώλεια, το θάνατο. Μας διδάσκουν πώς να είμαστε άνθρωποι και μας κάνουν γνωστό το θαύμα και το μυστήριο της Δημιουργίας».

(Lenox, 2000, σ. 100)

Ο στόχος της ανακοίνωσης αυτής είναι να παρουσιάσει μερικές σημαντικές παιδαγωγικές διαστάσεις της λογοτεχνίας. Η εστίαση είναι στην αξιοποίηση της λογοτεχνίας για την ηθική ανάπτυξη, την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, της κριτικής σκέψης, του σεβασμού στη διαφορετικότητα, την πολιτική αγωγή, της καταπολέμησης των στερεότυπων αντιλήψεων για τα φύλα και, τελικά, το στοχασμό και την ωριμότητα. Επικαλούμαστε πρόσφατες θεωρητικές μελέτες και ερευνητικές εργασίες από τη διεθνή βιβλιογραφία για να υποστηρίξουμε αυτή τη σχέση παιδαγωγικής και λογοτεχνίας.

Λογοτεχνία και ηθική ανάπτυξη

Ένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση είναι το πρόβλημα της ανάπτυξης της ηθικής στα πρώτα έτη της ζωής (Brynildssen, 2002). Το ζήτημα της διαμόρφωσης του χαρακτήρα έγινε πρόσφατα αντικείμενο μεγάλης προσοχής. Νομοθέτες, εκπαιδευτικοί και γονείς, όλοι προβληματίζονται με ποιο τρόπο θα μπορούσαν να βοηθήσουν τη νεολαία να αποκτήσει όχι μόνο γνώσεις και πληροφορίες, αλλά και εκείνα τα γνωρίσματα του χαρακτήρα που θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν επιτυχία και ευτυχία στη ζωή.

Προς αυτήν την κατεύθυνση πρέπει να κινείται η αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητών. Ποιες αξίες εκφράζουν τα παιδιά και πώς ο εκπαιδευτικός τις αξιολογεί; Ποιες αξίες ενθαρρύνονται τα παιδιά να αναπτύξουν; Η ανάπτυξη της ηθικής σχετίζεται με τη συναισθηματική και γνωστική ικανότητα των παιδιών, με την **ενσυναίσθηση** που αναπτύσσουν, καθώς επίσης και με την ικανότητά τους να κατανοούν την οπτική γωνία των άλλων (Johansson, 2002). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ευρίσκουν στρατηγικές οι οποίες να βοηθούν τα παιδιά να κατανοούν τους άλλους, να ενεργούν ηθικά και να αναζητούν ηθικές διεξόδους στα διλήμματα και στις συγκρούσεις που αντιμετωπίζουν (Lindsay & Gallimore, 1996).

Η διάχυση της ηθικής διαπαιδαγώγησης μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένας από τους τρόπους που προτείνονται (Lindsay & Gallimore, 1996). Ένας αποτελεσματικός τρόπος διάχυσης της ηθικότητας θα μπορούσε να είναι και η ανάγνωση της λογοτεχνίας. Εκτός δηλαδή από τη σχολική διάστασή της, η λογοτεχνία αποκτά και παιδαγωγική διάσταση, αφού γίνεται εργαλείο για την ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Η ανάγνωση της λογοτεχνίας αποτελεί για τα παιδιά μια πρόκληση για να αναπτύξουν την αυτογνωσία τους και να καλλιεργήσουν τα συναισθήματά τους. Προς αυτήν την κατεύθυνση επιδιώκονται δύο στόχοι: α) να αποκτήσουν οι μαθητές επίγνωση της δικής τους ζωής και του κόσμου γύρω τους και β) να αποτελέσει η λογοτεχνία έναυσμα για την ανάπτυξη των συναισθημάτων και της φαντασίας.

Η λογοτεχνία ως παιδαγωγικό εργαλείο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με σκοπό τη διαμόρφωση του χαρακτήρα (Goleman, 1998). Οι χαρακτήρες των βιβλίων επηρεάζουν τους αναγνώστες όπως και οι πραγματικοί άνθρωποι. Η ηθική διάσταση στη λογοτεχνία είναι πολύ σημαντική. Το διάβασμα των πρώτων βιβλίων παρέχει μια πρώτη εμπειρία μάθησης και στον ηθικό τομέα, αλλά και σε άλλους τομείς της ανθρώπινης γνώσης και των συναισθημάτων. Στόχος μας είναι οι ιστορίες να αποτελέσουν την αφετηρία για μετάβαση σε ανώτερο στάδιο ηθικής ανάπτυξης.

Είναι πολύ στενή η σχέση μεταξύ λογοτεχνίας, ηθικής φαντασίας και ηθικής κρίσης (Pardales, 2002). Η ανάγνωση της λογοτεχνίας βοηθά στην ανάπτυξη των επιμέρους γνωστικών στοιχείων της ηθικής φαντασίας, όπως είναι η μεταφορά, η αφήγηση, τα πρότυπα. Η ανάπτυξη αυτών των στοιχείων οδηγεί στην ανάπτυξη της ηθικής κρίσης. Η ηθική κρίση μπορεί επίσης να καλλιεργηθεί και μέσα από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στο χώρο της ηθικής. Τροφή για προβληματισμό πάνω σε αποφάσεις και διλήμματα θα μπορούσε να δώσει η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και οι δραστηριότητες πάνω σ' αυτά, όπως η συζήτηση, η διαλεκτική αντιπαράθεση, η επιχειρηματολογία, η δραματοποίηση, η συγγραφή δοκιμίων (Campoy, 1997). Οι μαθητές συζητούν και αντιπαρατίθενται και μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση κινούνται προς μια ανώτερη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης κατά τη θεωρία του Vygotsky. Τελικός σκοπός είναι να κατανοηθούν οι βασικές ηθικές αξίες και να εκφραστούν μέσα στις ζωές των μαθητών.

Σχετική με τα παραπάνω, είναι και η **διδασκαλία των αξιών**. Οι ιστορίες οι σχετικές με ήρωες μπορούν να αποτελέσουν κύριο μέσο για την επίτευξη αυτού του στόχου. Μέσα από συζητήσεις αναφερόμαστε στα θετικά και αρνητικά τους στοιχεία, εξετάζουμε το γενικότερο κοινωνικο-πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο στο οποίο έδρασαν και εντοπίζουμε κοινά στοιχεία ηρώων σε διαφορετικούς λαούς και τόπους.

Παλαιότερα, εθεωρείτο αρκετό τα παιδιά να ακούνε ηθικές ιστορίες προκειμένου να διαμορφώσουν ηθικό χαρακτήρα. Σήμερα οι θεωρίες περί παθητικής ανάγνωσης είναι ξεπερασμένες, διότι έχουν ως δεδομένο ότι αυτό που βρίσκεται στη σελίδα μπορεί να μεταφερθεί απευθείας στο νου του αναγνώστη (Narvaez, 2002). Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι αναγνώστες αποκομίζουν ακριβώς τα ίδια πράγματα από την ανάγνωση ενός κειμένου. Αυτό όμως που συμβαίνει στην πραγματικότητα είναι ότι οι αναγνώστες όταν διαβάζουν ενεργοποιούν προηγούμενα «σχήματα» σύμφωνα με την εποικοδομιστική άποψη της ανάπτυξης.

Τα προηγούμενα «σχήματα», τα οποία βέβαια δεν είναι ίδια για όλους τους αναγνώστες, «διαστρεβλώνουν» την αντίληψη που έχουμε για το κείμενο.

«Σχήματα» διαμορφώνονται και στην περίπτωση της ηθικής ανάπτυξης. Αυτά τα «σχήματα» επηρεάζουν την κατανόηση της κοινωνικής εμπειρίας. Είναι φυσικό να περιμένουμε ότι αυτά τα «σχήματα» επηρεάζουν και τις πληροφορίες που αντλούνται από τα κείμενα τα οποία ασχολούνται με ηθικές αξίες. Το επίπεδο της ηθικής ανάπτυξης, δηλαδή η προηγούμενη ηθική γνώση, επιδρά στην ανάγνωση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ορισμένες φορές τα παιδιά να μην κατανοούν το θέμα του κειμένου όπως βρίσκεται στην πρόθεση του συγγραφέα. Τα ήδη διαμορφωμένα «σχήματα» των παιδιών είναι πολύ ανθεκτικά σε οποιαδήποτε αλλαγή. Άρα χρειάζονται άλλου είδους προσεγγίσεις από την απλή ανάγνωση ενός ηθικού κειμένου. Προτείνονται από εποικοδομιστές ψυχολόγους ορισμένες **μεταγνωστικές στρατηγικές** (Camprou, 1997) ως διδακτικό εργαλείο με το οποίο μπορεί με επιτυχία να αντληθεί το θέμα ενός κειμένου. Όπως με τη βοήθεια μεταγνωστικών στρατηγικών προσεγγίζουμε τις κοινωνικές και φυσικές επιστήμες, έτσι χρησιμοποιούμε και τέτοιες στρατηγικές για να εξερευνήσουμε τα ηθικά ζητήματα, τα διλήμματα ή τα συστήματα αξιών σε ένα κείμενο. Τέτοιες μεταγνωστικές στρατηγικές είναι η εύρεση αιτίων-αποτελεσμάτων, οι πολλές οπτικές γωνίες για το ίδιο γεγονός, το ηθικό δίλημμα και η κατανόηση της οπτικής γωνίας ενός άλλου προσώπου.

Λογοτεχνία και συναισθηματική νοημοσύνη

Ένας επιπλέον προβληματισμός είναι πώς οι νέοι θα μπορούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους. Με άλλα λόγια, με ποιο τρόπο μπορεί να ενισχυθεί η συναισθηματική νοημοσύνη τους (Goleman, 1998). Πώς μπορούν τα παιδιά να κατανοήσουν τον εαυτό τους, αλλά και τους άλλους; Πώς μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικά αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς; Ένας τρόπος που προτείνεται είναι η **βιβλιοθεραπεία** (Lonsdale & Mackintosh, 1973), μια τεχνική δηλαδή που χρησιμοποιεί λογοτεχνικές πηγές με σκοπό να βοηθηθούν τα άτομα που αντιμετωπίζουν πολύπλοκα συναισθηματικά προβλήματα.

Τα λογοτεχνικά βιβλία προσφέρουν αυτήν τη δυνατότητα για πολλούς λόγους. Παρέχουν λέξεις με τις οποίες τα παιδιά θα μπορέσουν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η αυτο-επίγνωση. Επιπλέον τα παιδιά έχουν την ευκαιρία για συναισθηματική αποφόρτιση. Προτού διαχειριστούμε συναισθήματα, όπως η οργή, ο φόβος, το άγχος, η λύπη, πρέπει να τα γνωρίζουμε πρώτα. Η αντικοινωνική συμπεριφορά προέρχεται από νέους που, εκτός των άλλων, δεν μπορούν να «διαβάσουν» τα συναισθήματα των άλλων. Διαβάζοντας με άλλα παιδιά τα ίδια προβλήματα δεν νιώθουν μόνα. Τα βιβλία δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να βιώσουν καινούριες καταστάσεις, να κάνουν «πρόβα» σε νοητικό επίπεδο, καθώς και προγνώσεις για το πώς θα αντιδρούσαν σε ανάλογες καταστάσεις. Τα λογοτεχνικά κείμενα δίνουν ευκαιρίες για συζήτηση γνωστοποιώντας συναισθήματα και τρόπους χειρισμού τους. Η συζήτηση δημιουργεί μια θετική αλληλεπίδραση με τους άλλους και δίνει στα παιδιά ευκαιρίες να διαπιστώσουν ποια είναι η θετική συμπεριφορά και ποια η συμπεριφορά που προκαλεί ντροπή και ενοχή. Τα τρία στοιχεία που συνιστούν τη βιβλιοθεραπεία είναι η αναγνώριση, η κάθαρση και η ενδοσκόπηση (Sullivan & Strang, 2003).

Διαβάζουμε ένα βιβλίο, συζητάμε τα χαρακτηριστικά του, πώς θα αντιδρούσαν τα παιδιά στη θέση του ήρωα, πώς θα χρησιμοποιούσαν στοιχεία του χαρακτήρα του, όπως, για παράδειγμα, το θάρρος. Διαπιστώνουμε πώς τα παιδιά καταλαβαίνουν μια ηθική έννοια που διαβάζουν, μέσα από τη δραματοποίηση, τις γραπτές ή προφορικές δραστηριότητες και τη ζωγραφική. Με αυτές τις δραστηριότητες θα βοηθηθούν να κατανοήσουν τη συγκεκριμένη έννοια και να τη μοιραστούν με άλλα παιδιά της ηλικίας τους.

Ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να έχει υπόψιν του ο εκπαιδευτικός είναι ότι πρέπει να ικανοποιηθεί η ανάγκη των παιδιών για γέλιο και γενικότερα για έντονα συναισθήματα. Το γέλιο και τα δάκρυα, αν και αντίθετα συναισθήματα, παρέχουν συναισθηματικές εμπειρίες που το παιδί πρέπει να βιώσει. Διαφορετικά, τα παιδιά θα εξελιχτούν σε απαισιόδοξους και «σκληρόκαρδους» ανθρώπους. Ένα λογοτεχνικό βιβλίο αποτελεί πηγή που αγγίζει τις συναισθηματικές χορδές και δημιουργεί εμπειρίες ζωής.

Πολύ συχνά το **χιούμορ** υποτιμάται ως στοιχείο που βοηθάει τα παιδιά να αποφορτιστούν. Είναι όμως ένα στοιχείο που αξίζει να καλλιεργηθεί. Το χιούμορ μειώνει την ένταση, κεντρίζει το ενδιαφέρον και την προσοχή, διευκολύνει τη δημιουργικότητα, επιδρά στο θετικό κλίμα της τάξης και κάνει τη μάθηση πιο ευχάριστη (O'Bryan & Worley, 1986). Το χιούμορ αποτελεί έναν εξισορροπιστικό μηχανισμό με τη βοήθεια του οποίου ο οργανισμός αντεπεξέρχεται ευκολότερα στην πίεση και το άγχος (Shannon, 1999. Willis, 1999). Ο σκοπός του αστείου είναι να μειώνει το άγχος, το στρες, την ενοχή, μετατρέποντας τις οδυνηρές καταστάσεις σε πιο ευχάριστες. Από την άλλη μεριά, επειδή το χιούμορ αρέσει στα παιδιά, μπορεί να γίνει ένα καλό κίνητρο για ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων. Επίσης, μέσα από την καλλιέργεια του χιούμορ αναπτύσσονται πολλές δεξιότητες. Για να εκτιμήσει κανείς το χιούμορ, θα πρέπει πρώτα να εντοπίσει το κωμικό στοιχείο. Αυτό προϋποθέτει διαδικασίες γνωστικές, όπως δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, κατανόησης αναλογιών και συσχετισμών.

Αναφέραμε όμως και το **δάκρυ**. Τα παιδιά διαβάζοντας ιστορίες που προκαλούν δάκρυα ή μελαγχολία ζουν τις δυσκολίες ενός ήρωα, μοιράζονται μαζί του τις ατυχίες του και βλέπουν πώς αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες της ζωής. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αφενός τονώνεται η ενσυναίσθησή τους, αφετέρου αναγνωρίζουν ότι η ζωή έχει δυσκολίες και προβλήματα, για την αντιμετώπιση των οποίων θα πρέπει να επιστρατεύσουν θετικά πρότυπα συμπεριφοράς και υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, πρότυπα που μπορούν να αντλήσουν από τα λογοτεχνικά κείμενα.

Το γέλιο και τα δάκρυα αποτελούν μια καλή «συναισθηματική άσκηση». Για να διαμορφωθούν άτομα ευαίσθητα και ισορροπημένα, θα πρέπει πρώτα να έχουν γευθεί την εμπειρία διαφόρων συναισθημάτων. Η διάκριση του κωμικού από το τραγικό χρειάζεται ένα επίπεδο συναισθηματικής ωριμότητας. Τα άτομα που γελούν ανάρμοστα με τη δυστυχία κάποιου άλλου είναι άτομα με ελλείμματα συναισθηματικής ανάπτυξης.

Η βιβλιοθεραπεία αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος και αυτό διότι η λογοτεχνία παρέχει ζωές ηρώων και φωτίζει πτυχές χαρακτήρων και συμπεριφορών. Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί πολύ σημαντικό στοιχείο στο χαρακτήρα ενός ατόμου, στο σημερινό κόσμο που χαρακτηρίζεται από δύσκολες διαπροσωπικές σχέσεις. Οι μαθητές, κάνοντας το

πρώτο βήμα για τη βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, γίνονται πιο ικανοί στην επικοινωνία τους και έξω από την τάξη αλλά και στη μελλοντική ζωή τους ως ενήλικοι.

Με τη συνδρομή της λογοτεχνίας μέσα στην τάξη, τα παιδιά κατακτούν αυτό που έχει ονομαστεί **ανθεκτικότητα** (resilience) (Bonnie, 1996. Wei, 1999). Πρόκειται για ένα σύνολο στοιχείων που σηματοδοτούν μια διαδικασία επιτυχούς προσαρμογής του ατόμου παρόλες τις αντιξοότητες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Όλοι γεννιόμαστε με μια έμφυτη ικανότητα ευελιξίας με την οποία μπορούμε να επιτύχουμε κοινωνική προσαρμογή, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, επίγνωση των κρίσεων που αντιμετωπίζουμε και άλλα παρόμοια. Το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά προς την οικογένεια και να βοηθήσει το παιδί να αντιμετωπίσει δυναμικά τους παράγοντες που του προκαλούν άγχος και ανησυχία. Μπορεί να παρέμβει με «προστατευτικούς μηχανισμούς» ή «διαδικασίες» (Bonnie, 1996), όπως ζεστές διαπροσωπικές σχέσεις, καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών, ευκαιρίες για συμμετοχή. Η κοινωνικοποίηση των μαθητών προάγεται όταν αυτοί συζητούν για ένα βιβλίο που διάβασαν. Όταν οι μαθητές έχουν κάτι να πουν, τονώνεται η αυτοεκτίμησή τους και μειώνεται ο εγωκεντρισμός τους. Όλα αυτά προάγουν την ψυχική υγεία και τη συναισθηματική ωριμότητα. Το σχολείο γίνεται έτσι ένας χώρος που λειτουργεί ως προστατευτική ασπίδα, όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν και στο μαθησιακό και στον κοινωνικό τομέα.

Λογοτεχνία και κριτική σκέψη

Βασικό στοιχείο της μεταμοντέρνας εποχής που διάγουμε είναι η κριτική διάσταση. Η μεταμοντέρνα κριτική (Tarran & Brown, 1996) δεν είναι μόνο επιστημολογική, αλλά κυρίως πολιτική και ηθική. Ο σημερινός κόσμος χαρακτηρίζεται από καταπίεση και αδικία. Επόμενο είναι να αναρωτηθούμε με ποιο τρόπο θα μπορούσε να διακοπεί αυτή η αλυσίδα. Η απάντηση βρίσκεται στη διαμόρφωση **κριτικής συνείδησης**, η οποία θα βοηθήσει τα άτομα να συνειδητοποιήσουν τι ακριβώς συμβαίνει και να βρουν λύσεις.

Τι είδους σκέψη αποτελεί το στόχο του σχολείου; Έρευνες (π.χ. Gelder, 2005) δείχνουν ότι οι δάσκαλοι ρωτούν πολύ, οι μαθητές ρωτούν λίγο και γενικότερα δεν υιοθετούνται πρακτικές ανάπτυξης των ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων, όπως είναι η κατανόηση, η αναφορά και η λήψη αποφάσεων. Στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να βοηθήσει η συζήτηση με αφορμή ένα βιβλίο στα πλαίσια της ομάδας. Η παλαιότερη τεχνική ήθελε τους μαθητές να αναζητούν το νόημα του κειμένου. Σήμερα η προσέγγιση είναι διαφορετική. Ο στόχος είναι να γίνει συζήτηση μέσα στην τάξη που να οικοδομεί την κριτική σκέψη. Σημαντικό βήμα προς την κριτική σκέψη αποτελεί η δυνατότητα των μαθητών να παρατηρούν διαφορετικές, εναλλακτικές θεωρήσεις της πραγματικότητας με βάση ένα κείμενο, πέρα από βιώματα ή συναισθήματα. Ο αναγνώστης αξιοποιεί την πραγματικότητα όπως τη βιώνει για να διαμορφώσει νοήματα. Γι' αυτό και λέμε ότι οι αντιδράσεις του αναγνώστη πολλές φορές βασίζονται στην **πολιτισμική γνώση** του. Σε αυτή τη διαδικασία, ο δάσκαλος πρέπει να αποτελέσει πρότυπο «καλής σκέψης», μια και το παιδί είναι μαθητευόμενος στην τέχνη της σκέψης. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να έχουν υπόψιν τους ότι η κριτική σκέψη είναι δύσκολο να αποκτηθεί, ότι είναι απαραίτητη η εξάσκηση και ότι μέσα από την ανάγνωση βιβλίων θα πρέπει να

εκλείψουν οι εμμονές και οι προκαταλήψεις, στοιχεία που πλήττουν τη διανοητική μας απελευθέρωση.

Οι πρακτικές της κριτικής ανάγνωσης είναι αυτές που προωθούν τις πολλαπλές κατανοήσεις του λογοτεχνικού κειμένου, πράγμα το οποίο ενθαρρύνει τον αυτο-προσδιορισμό και το στοχασμό επάνω στην πρόοδο και στη διαδικασία της ίδιας της σκέψης, δηλαδή τη **μεταγνώση** (Johnson, 2002). Ολόκληρο το μονοπάτι δεν φαίνεται από ένα συγκεκριμένο σημείο. Έτσι και το νόημα ενός κειμένου δεν μπορεί να γίνει κατανοητό μόνο από μία οπτική γωνία. Θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν πολλαπλά κριτήρια, που πολλές φορές μπορεί να έρχονται σε σύγκρουση το ένα με το άλλο. Η εμπειρία αυτή καθαυτή δεν είναι από μόνη της ούτε σημαντική ούτε μη σημαντική. Αυτό που έχει σημασία είναι πώς στοχάζεται κανείς πάνω σ' αυτήν την εμπειρία και αυτό είναι που την κάνει σημαντική (Johnson, 2002).

Άλλη μια διαδικασία που μας φέρνει πιο κοντά στο στόχο της κριτικής σκέψης είναι η **επίλυση προβλημάτων** (Collins, 1993), τα οποία έρχονται στην επιφάνεια με την ανάγνωση ενός κειμένου. Η πρακτική έχει δείξει ότι, ενώ τα παιδιά ενθαρρύνονται να διαβάζουν για ευχαρίστηση ή για να μάθουν κάτι ή για να πετύχουν μια άλλη δραστηριότητα, σπάνια οι δάσκαλοι τούς ζητούν να επιλύσουν προβλήματα με βάση το κείμενο ή να σκεφτούν με ποιο τρόπο τα κείμενα τούς διαμορφώνουν ως αναγνώστες. Αναγνώστες με κριτική στάση ή απλοί αποδέκτες; Καθώς τα παιδιά διαβάζουν, χρησιμοποιούν τις διαδικασίες των αναφορών και των συμπερασμάτων. Η μέθοδος «σκέψου φωναχτά» μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διαγνωσθούν οι άδηλες αντιδράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας. Τα παιδιά κάνουν προβλέψεις, διατυπώνουν προσδοκίες, αιτιολογούν, προσπαθούν να κατανοήσουν τη δράση και τα συναισθήματα των ηρώων και συνδυάζουν τα γεγονότα με τη δική τους εμπειρία. Τα παιδιά ανακαλύπτουν τους στόχους και την κατεύθυνση στη ζωή τους μέσα από τις εμπειρίες που αντλούν από τις λογοτεχνικές σελίδες (Kuhlman & Moutray, 2002).

Με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, προτείνεται ένα διδακτικό μοντέλο ανάλυσης, σύνθεσης, αξιολόγησης ιδεών και εξαγωγής συμπερασμάτων. Ερωτήσεις διατυπώνονται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση ενός κειμένου (Collins, 1993). Ο ενεργός αναγνώστης είναι ο κριτικός αναγνώστης, αυτός που ενεργά οικοδομεί και συμμετέχει στη διαδικασία της ανάγνωσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία είναι πριν την ανάγνωση να ενεργοποιήσει με διάφορες τεχνικές τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και μετά την ανάγνωση να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές του να εξετάσουν το κείμενο από πολλές διαφορετικές οπτικές και να τους δώσει την ευκαιρία να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα με βάση το κείμενο, έτσι ώστε αφενός να αποκαλύπτεται ο βαθμός κατανόησης του κειμένου, αφετέρου να μπορούν να αποκαλύψουν τον ίσως διαφορετικό τρόπο με τον οποίο είδαν το κείμενο. Όπως και να έχει το πράγμα, αυτό που πρέπει να επιτύχουμε στην τάξη είναι να αντιμετωπίζουν οι μαθητές όλα τα κείμενα, επομένως και τα λογοτεχνικά, ως κατασκευάσματα των συγγραφέων τους, που έχουν στόχο να εξωτερικεύσουν απόψεις και ιδέες τους, για τις οποίες οι μαθητές έχουν γνώση και αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους ως αναγνώστες που είτε συμμορφώνονται με αυτό που

διαβάζουν είτε αντιστέκονται σε αυτό. Οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν στόχο να συνδέουν τον κόσμο του κειμένου με τον πραγματικό κόσμο των παιδιών.

Λογοτεχνία και πολυπολιτισμικότητα

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την πρόκληση να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για τον κόσμο του μέλλοντος, ένα κόσμο ο οποίος γίνεται όλο και πιο πολύ πολυπολιτισμικός και πολυφυλετικός. Η λογοτεχνία αποτελεί ισχυρό εργαλείο για την προαγωγή της κατανόησης του εαυτού και των άλλων. Τα κρίσιμα θέματα εδώ αφορούν την ανάπτυξη του χαρακτήρα, τον περιορισμό των προκαταλήψεων και το χειρισμό της εξουσίας (Lenox, 2000).

Τα παιδιά συνήθως ενθουσιάζονται διαβάζοντας λογοτεχνία εξαιτίας των δραματικών γεγονότων και των έντονων σκηνών που περιέχουν τα κείμενα. Χάρης ακριβώς σε αυτά τα στοιχεία η λογοτεχνία μπορεί να γίνει ένα εξαιρετικό μέσον για να αγγίξουν τα παιδιά την καρδιά κοινωνικών ζητημάτων, όπως η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η ανεξαρτησία, τα ανθρώπινα και τα πολιτικά δικαιώματα, ο σεβασμός και η κατανόηση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων κ.ά. (Koeller, 1996). Οι αντιδράσεις των παιδιών απέναντι στις διαφορετικές εθνικές ομάδες αρχίζουν να διαμορφώνονται ήδη από την προσχολική ηλικία. Τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίζουν τις διαφορές που υπάρχουν γύρω τους και απορροφούν πολύ εύκολα τα αρνητικά στερεότυπα, εφόσον αυτά προβάλλονται από τους γονείς, το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, την τηλεόραση, τα κόμικς κ.ά. (Lenox, 2000). Τα αρχικά στάδια ανάπτυξης των παιδιών είναι η ιδανική περίοδος για να επηρεαστούν συναισθηματικά και νοητικά, έτσι ώστε να διαμορφώσουν την εκτίμηση και το σεβασμό προς τη διαφορετικότητα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανατρέψουν αυτή την κατάσταση και να επηρεάσουν θετικά τα παιδιά απέναντι στις μειονότητες, τονίζοντας με διάφορους τρόπους τις ομοιότητες που υπάρχουν μεταξύ των ανθρώπων. Αρωγός των εκπαιδευτικών σε αυτή την προσπάθεια μπορεί να αποδειχθεί η ανάγνωση λογοτεχνικών έργων στο σχολείο.

Πρόσφατες έρευνες (π.χ. Koeller, 1996) δείχνουν ότι η πολυπολιτισμική λογοτεχνία ενδυναμώνει την πολιτισμική και προσωπική υπερηφάνεια των μαθητών και προάγει την ανεκτικότητα, τον αμοιβαίο σεβασμό και την κατανόηση μεταξύ των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, γκρεμίζοντας τα πολιτισμικά εμπόδια και χτίζοντας στη θέση τους γέφυρες κατανόησης. Η λογοτεχνία κεντρίζει τους αναγνώστες να αναρωτηθούν, να ανακαλύψουν και να εντοπίσουν εναλλακτικές, αντί να δεσμεύονται από τα όρια που θέτουν οι προκαταλήψεις και ο φανατισμός. Η μελέτη της λογοτεχνίας από διαφορετικές οπτικές γωνίες μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της κατανόησης περίπλοκων εννοιών που σχετίζονται με πολιτισμικά ζητήματα (Davis & Brown, 2005). Κάθε φορά που διαβάζουμε ένα καλό λογοτεχνικό έργο, αλλάζουμε εξαιτίας της εμπειρίας αυτής και βλέπουμε τον κόσμο με διαφορετικά μάτια. Έτσι η λογοτεχνία μπορεί να γίνει ένα ισχυρό μέσον κατανόησης πολιτισμών και εμπειριών διαφορετικών από τις δικές μας.

Διδάσκοντας με πολυπολιτισμική προοπτική και με τη βοήθεια της λογοτεχνίας, ενθαρρύνουμε την κατανόηση και την αποδοχή άλλων πολιτισμών, αλλά και του πολιτισμού των ίδιων των μαθητών. Προάγεται με αυτόν τον τρόπο η αίσθηση της μοναδικότητας της δικής τους κουλτούρας, πράγμα που βοηθάει τα

παιδιά να αποδεχτούν ως θετικό χαρακτηριστικό τη μοναδικότητα της κουλτούρας και των άλλων παιδιών.

Στόχος της πολυπολιτισμικής διάστασης που δίνουμε στην ανάγνωση των λογοτεχνικών έργων δεν είναι να διδάξουμε στοιχεία σχετικά με άλλες εθνικές ομάδες ή χώρες. Σκοπός είναι να εξοικειωθούν τα παιδιά με την ιδέα των διαφορετικών τρόπων ζωής, γλωσσών, πολιτισμών και αντιλήψεων. Δημιουργούνται κατ' αυτόν τον τρόπο θετικές αντιδράσεις απέναντι σε διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, έτσι ώστε κάθε παιδί να νιώθει άξιο και αποδεκτό από άλλες πολιτισμικές και εθνικές ομάδες.

Για το σκοπό αυτόν, η επιλογή των λογοτεχνικών έργων γίνεται με βάση την ικανότητά τους να περιγράφουν το τοπίο των εθνικών και φυλετικών διαφοροποιήσεων: ήθη και έθιμα, αξίες και παραδόσεις των ανθρώπων στους οποίους αναφέρονται τα λογοτεχνήματα. Από την άλλη μεριά, οι λογοτεχνικές ιστορίες έχουν αποδειχθεί ένας σημαντικός τρόπος διατήρησης της πολιτισμικής συνεκτικότητας, πράγμα σημαντικό σε μια εποχή ολοένα επεκτεινόμενης ομογενοποίησης της κουλτούρας.

Μια καλή ιστορία διακρίνεται από μια φυσική ροή αρχής, μέσης και τέλους. Η πλοκή είναι πολύ καλά δομημένη, οι χαρακτήρες είναι πειστικοί, η χρήση του χιούμορ και του δραματικού στοιχείου κεντρίζουν τη φαντασία και τα συναισθήματα των παιδιών. Η έκθεση των παιδιών σε ιστορίες από διαφορετικούς πολιτισμούς οδηγεί στη δημιουργία μιας κοινότητας μεταξύ των μαθητών έτσι ώστε να δέχονται και να εκτιμούν όλους τους άλλους ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση. Μέσα από την προσεκτική επιλογή των βιβλίων, ο δάσκαλος φέρνει τους μαθητές του σε επαφή με πλήθος ιδεών, αντιλήψεων και εθίμων από κόσμους διαφορετικούς. Η έγκαιρη έκθεση των παιδιών σε αντιλήψεις άλλων πολιτισμών τα βοηθά παιδιά να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και όχι να ζουν και να σκέπτονται σα να είναι σε απομόνωση. Με αυτόν τον τρόπο η λογοτεχνία μπορεί να γίνει ο δρόμος που οδηγεί σε ένα μέλλον ανοικτό στην αποδοχή της διαφορετικότητας, σε έναν τρόπο ανθρώπινης ύπαρξης, οικείο και δεδομένο.

Λογοτεχνία και πολιτική αγωγή

Οι σελίδες ενός λογοτεχνικού έργου δίνουν πολλές ευκαιρίες στα παιδιά να εντοπίσουν τις ιδιότητες του καλού πολίτη (McGowan & Thomas, 1987).

Οι ιστορίες περιέχουν γνώσεις σχετικά με τους ανθρώπους και τις σχέσεις τους. Οι χαρακτήρες αναγκάζονται να διαπραγματευτούν αξίες, να εντοπίσουν τις αντιδράσεις της πολιτείας και τις κυρώσεις με βάση την ατομική συμπεριφορά, τη λειτουργία των θεσμών, την εμπλοκή των πολιτών σε διάφορες καταστάσεις. Τα λογοτεχνικά βιβλία προβάλλουν παραδείγματα καλών ή κακών πολιτών στην πράξη. Οι χαρακτήρες επικοινωνούν ο ένας με τον άλλον, συνεργάζονται, στοχάζονται. Ζουν μέσα σε μια κοινωνία και αναγκάζονται να παίρνουν αποφάσεις που επηρεάζουν τους άλλους. Οι λογοτεχνικές ιστορίες φαίνεται να είναι μια ιδανική πηγή δραστηριοτήτων που αφορούν την αγωγή των παιδιών ως πολιτών.

Αυτή όμως η παραδοχή δεν είναι αρκετή για να εξασφαλίσει μια επιτυχημένη εφαρμογή στην τάξη. Η επιλογή των βιβλίων θα πρέπει να ικανοποιεί ορισμένα κριτήρια. Καταρχάς θα πρέπει το λογοτεχνικό έργο να είναι κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών στα οποία απευθύνεται. Το βιβλίο θα πρέπει να είναι ευχάριστο

στην ανάγνωση και ο συγγραφέας θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη προσοχή στη σκιαγράφηση των χαρακτήρων, στην πλοκή και στο μήνυμα που θέλει να μεταδώσει. Εάν πρόκειται για συγκεκριμένες χρονικές περιόδους, θα πρέπει οι πληροφορίες να είναι ακριβείς και να μεταφέρεται η πραγματική εικόνα της εποχής και του τύπου των πολιτών της. Τελικά το βιβλίο θα πρέπει να μεταφέρει στον αναγνώστη μηνύματα διαχρονικής αξίας.

Λογοτεχνία και φύλο

Τα βιβλία, εκτός από το ότι αποτελούν μια βασική πηγή ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων, παίζουν σημαντικό ρόλο και στη μεταβίβαση της κουλτούρας στα παιδιά. Ο ρόλος των δύο φύλων αποτελεί σημαντικό στοιχείο αυτής της κουλτούρας. Το πώς περιγράφονται ο ρόλος και οι σχέσεις των φύλων μέσα στα λογοτεχνικά βιβλία συμβάλλει στη διαμόρφωση της γενικότερης αντίληψης για τα φύλα από τα ίδια τα παιδιά.

Η σχετική με το φύλο κοινωνικοποίηση των παιδιών γίνεται κυρίως μέσα από την παρατήρηση των άλλων προσώπων. Κάποιοι από αυτούς τους άλλους είναι οι «μικρές γυναίκες» και οι «μικροί άντρες» που συναντούν τα παιδιά στις σελίδες ενός λογοτεχνικού βιβλίου. Οπουδήποτε κι αν διαδραματίζονται οι ιστορίες, οι λογοτεχνικές περιπέτειες εκπαιδεύουν τα παιδιά για το τι αναμένεται από αυτά στον πραγματικό κόσμο. Εκτός λοιπόν από τα μαθήματα για την ηθική, τη φιλία ή την ενσυναίσθηση, τα βιβλία μπορούν να διδάξουν τα παιδιά ρόλους των φύλων (Diekman & Murnen, 2004).

Σχετικές αναλύσεις λογοτεχνικών έργων έχουν δείξει ότι στην πλειονότητα των βιβλίων κυριαρχούν οι αντρικές φιγούρες. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί, μέσω της ανάλυσης παιδικών βιβλίων, ότι τα ονόματα αγοριών ήταν περίπου διπλάσια από αυτά των κοριτσιών (Singh, 1998). Ακόμα, ότι και τα βιβλία που είχαν στον τίτλο τους κοριτσίστικα ονόματα ή ουδέτερα σε σχέση με τα φύλα ονόματα, στην πραγματικότητα ήταν βιβλία με ιστορίες που περιστρέφονταν γύρω από έναν ανδρικό χαρακτήρα. Πολλές ιστορίες που αναφέρονταν σε κορίτσια παρουσίαζαν πρότυπα δυναμικά και αρρενωπά. Συνήθως τα κορίτσια παρουσιάζονται περισσότερο να δέχονται επιδράσεις παρά να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Τα κορίτσια παρουσιάζονται αφελή, αθώα και εξαρτημένα, ενώ τα αγόρια περιγράφονται συνήθως δυναμικά, ανεξάρτητα, να αγαπούν την περιπέτεια και να τα καταφέρνουν παντού (Diekman & Murnen, 2004). Τα αγόρια έχουν συνήθως ρόλους που δείχνουν ότι αγωνίζονται, παλεύουν, σώζουν κάποιους που κινδυνεύουν, ενώ τα κορίτσια στον παθητικό τους ρόλο τείνουν να είναι μητέρες, πριγκίπισσες, άτομα που έχουν ανάγκη να βοηθηθούν και συγχρόνως βοηθούν τα αγόρια. Συχνά τα κορίτσια πετυχαίνουν τους σκοπούς τους επειδή κάποιος τα βοηθά, αντίθετα από τα αγόρια. Με βάση τις προηγούμενες διαπιστώσεις, καταλήγουμε ότι μέσα από τα βιβλία τις περισσότερες φορές τα φύλα παρουσιάζονται με στερεοτυπικό τρόπο.

Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται τα φύλα στα λογοτεχνικά βιβλία, επιδρά στην αντίληψη που διαμορφώνουν τα παιδιά, με συνέπειες στη συμπεριφορά τους μέσα στην κοινωνία, αφού ενισχύουν και διαιωνίζουν τις παραδοσιακές αντιλήψεις. Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις είναι δεσμευτικές και για τα δύο φύλα. Όπως ακριβώς τα κορίτσια παγιδεύονται σε παθητικούς ρόλους, έτσι και τα αγόρια παγιδεύονται σε ρόλους που δεν δικαιολογούν συναισθήματα, φόβο,

κλάμα. Αυτά τα στερεότυπα περιορίζουν την ελευθερία έκφρασης αγοριών και κοριτσιών και τους πιέζουν να συμπεριφέρονται με τρόπους ανάλογους με τα στερεότυπα που έχουν διαμορφώσει μέσα τους, παρά με τρόπους ανάλογους με την προσωπικότητά τους. Η φανερή ασυμμετρία σε σχέση με τις αλλαγές στο ρόλο των δύο φύλων και τα αντι-στερεοτυπικά χαρακτηριστικά που πρέπει να υιοθετηθούν από τα παιδιά θα πρέπει να αναζητηθούν σε λογοτεχνικά έργα που αποδέχονται την ισότητα μεταξύ των δύο φύλων.

Συνεπώς, για να αποφύγουμε τις αρνητικές συνέπειες των στερεοτυπικών αντιλήψεων, θα πρέπει να κάνουμε επιλογή των λογοτεχνικών έργων με βάση ορισμένα κριτήρια, όπως τα ακόλουθα. Τα άτομα πρέπει να παρουσιάζονται ως προσωπικότητες ανεξάρτητες του φύλου τους. Τα επιτεύγματα των ατόμων αυτών δεν πρέπει να αξιολογούνται με βάση το φύλο. Τα επαγγέλματα και γενικά οι ασχολίες πρέπει να παρουσιάζονται ως άσχετα με το φύλο. Ο τρόπος ενδυμασίας πρέπει να είναι σχετικός με τις ανάγκες και τις δραστηριότητες του ήρωα και όχι σχετικός με το φύλο του. Τα άτομα αντιδρούν συναισθηματικά ή λογικά, όχι σε σχέση με το φύλο τους, αλλά πάντα σε σχέση με την κατάσταση που αντιμετωπίζουν. Ανεξάρτητα από τον τύπο του βιβλίου που θα επιλεγεί, το μήνυμα του σεβασμού και για τα δύο φύλα θα πρέπει να είναι εμφανές. Φυσικά πρέπει να αποφύγουμε τα βιβλία που προβάλλουν έντονα την ισότητα των δύο φύλων, διότι τα παιδιά αποφεύγουν συνήθως τα βιβλία με τα «κηρύγματα».

Πώς θα μπορούσαν οι δάσκαλοι να χρησιμοποιήσουν τη λογοτεχνία για να προάγουν την ισότητα των φύλων και να εμποδίσουν τη διαμόρφωση στερεοτυπικών αντιλήψεων; Θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν τα παιδιά να γίνουν κριτικοί αναγνώστες χρησιμοποιώντας στρατηγικές όπως οι ακόλουθες: Να συγκεντρώνουν και να αναλύουν όλες τις παραδοχές για τα φύλα που συναντούν σε ένα κείμενο. Να διατυπώνουν ερωτήσεις σχετικά με τους ήρωες και την εικόνα που παρουσιάζουν. Να ζητούν από τα παιδιά να αλλάξουν τα φύλα στους ήρωες και να περιγράψουν πώς θα αντιδρούσαν στις ίδιες συνθήκες. Αν π.χ. η «Ωραία Κοιμημένη» δεν ήταν κορίτσι και ήταν αγόρι; Να ζητούν από τα παιδιά να χρησιμοποιούν στις ιστορίες που λένε ή που γράφουν ονόματα ουδέτερα που δεν προδίδουν το φύλο και να προσπαθούν μετά να μαντέψουν το φύλο του ήρωα. Να ζητούν από τα παιδιά να περιγράψουν τον τρόπο σκέψης των ηρώων και να υιοθετούν θέσεις από την οπτική γωνία του άλλου φύλου.

Τα παιδιά μπορούν να συζητήσουν ένα λογοτεχνικό έργο παίρνοντας μέρος στις παραπάνω δραστηριότητες σε ομάδες που αποτελούνται από αγόρια και κορίτσια. Είναι σημαντικό ο δάσκαλος να υποστηρίξει τη συζήτηση των ομάδων θέτοντας ερωτήσεις που προκαλούν τους μαθητές και διευκολύνουν τις ανταλλαγές σκέψεων. Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων είναι σημαντικό να αξιολογούνται θετικά και οι φωνές των αγοριών και οι φωνές των κοριτσιών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίσουν ότι πολλά παιδιά μπορεί να έχουν στερεοτυπικές αντιδράσεις μόνο απέναντι σε συγκεκριμένα ζητήματα. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να επιλέγουν με βάση την προσωπικότητά τους και όχι το φύλο τους. Είναι επίσης σημαντικό να θυμόμαστε ότι η αναθεώρηση του ρόλου των δύο φύλων είναι μια διαδικασία που δεν ολοκληρώνεται μέσα σε μία μέρα, αλλά ότι είναι μια διαρκής προσπάθεια.

Λογοτεχνία, στοχασμός, ωριμότητα

Οι συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη τονώνουν την ερευνητική διάθεση των παιδιών και μέσα από αυτήν την έρευνα τα παιδιά σημειώνουν τι ακριβώς τους έκανε εντύπωση από ένα λογοτεχνικό κείμενο, τι θυμούνται, τι δεν καταλαβαίνουν, τι θέλουν να αναφέρουν, αναρωτιούνται για το τι νιώθουν ή σκέπτονται. Ο διάλογος κεντρίζει τη σκέψη των μαθητών και τους επιτρέπει να την επεξεργάζονται και να τη διευρύνουν, αφού με το διάλογο τους δίνεται η δυνατότητα να την εκφράσουν. Οι μαθητές συνθέτουν, εκφράζουν και αξιολογούν τη σκέψη τους, λειτουργώντας έτσι και μεταγνωστικά.

Οι ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των συζητήσεων απαιτούν ένα χρονικό διάστημα περισυλλογής, η οποία θα τους επιτρέψει να αντιμετωπίσουν την ασάφεια και την ένταση που ίσως βιώνουν κατά την ανάγνωση της λογοτεχνίας. Η περισυλλογή και ο στοχασμός είναι μια ευκαιρία για νοητική ανάπτυξη. Η προσωπική εμπειρία στηρίζεται στην πληροφόρηση που παρέχεται από τη λογοτεχνία, η οποία βοηθά τους μαθητές να εντοπίζουν το αφηρημένο, να γενικεύουν και να οργανώνουν έννοιες και αξίες.

Οι δάσκαλοι πρέπει να ενθαρρύνουν την ωριμότητα φροντίζοντας να εξοικειώνουν τους μαθητές με όσο το δυνατόν περισσότερα λογοτεχνικά έργα και προτρέποντάς τους να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές των κειμένων πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα διαφορετικών εποχών και τόπων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bonnie, B. (1996). *Fostering resilience in children*. Eric Digest (ED 386 327).
- Brynildssen, S. (2002). *Character education through children's literature*. ERIC Digest (ED 469 929).
- Campoy, R. W. (1997). Creating moral curriculum: How to teach values using children's literature and metacognitive strategies. *Reading Improvement, 34*, 54-65.
- Collins, N. D. (1993). *Teaching critical reading through literature*. ERIC Digest (ED 363 869).
- Davis, L. K., & Brown, B. G. (2005). Experiencing diversity through children's multicultural literature. *Kappa Delta Pi Record, 41*, 176-179.
- Diekman, A. B., & Murnen, S. K. (2004). Learning to be little women and little men: The inequitable gender equality of nonsexist children's literature. *Sex Roles, 50*, 373-385.
- Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking. *College Teaching, 53*, 41-46.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Johansson, E. (2002). Morality in preschool interaction: Teachers' strategies for working with children's morality. *Early Child Development and Care, 172*, 203-221.
- Johnson, C. (2002). Drama and metacognition. *Early Child Development and Care, 172*, 595-602.
- Koeller, S. (1996). Multicultural understanding through literature. *Social Education, 60*, 99-103.
- Kuhlman, W. D., & Moutray, C. L. (2002). Dear author, your book is important to me. *Reading Horizons, 43*, 115-125.

- Lenox, M. F. (2000). Storytelling for young children in a multicultural world. *Early Childhood Education Journal, 28*, 97-103.
- Lindsay, C. & Gallimore, R. (1996). Using moral dilemmas as a vehicle for moral education. *Journal of Moral Education, 25*, 325-341.
- Lonsdale, J. B., & Mackintosh, H. K. (1973). *Children Experience Literature*. New York: Random House.
- McGowan Thomas, M. (1987). *Children's fiction as a source for social studies skill-building*. ERIC Digest (ED 285797).
- Narvaez, D. (2002). Does reading moral stories build character? *Educational Psychology Review, 14*, 155-171.
- O'Bryan, S., & Worley, S. G. (1986). Reading through laughter and tears. *Childhood Education, 63*, 16-23.
- Pardales, M. (2002). So, how did you arrive at that decision? Connecting moral imagination and moral judgment. *Journal of Moral Education, 31*, 423-437.
- Shannon, D. M. (1999). What children find humorous in the books they read and how they express their responses, *Humor, 12*, 119-149.
- Singh, M. (1998). *Gender issues in children's literature*. ERIC Digest (ED 424 591).
- Sullivan, A. K., & Strang, H. R. (2003). Bibliotherapy in the classroom. Using literature to promote the development of emotional intelligence. *Childhood Education, 79*, 74-80.
- Tappan, M. B., & Brown, L. M. (1996). Envisioning a postmodern moral pedagogy. *Journal of Moral Education, 25*, 101-109.
- Wei, T. (1999). *Using literature to help children cope with problems*. ERIC Digest (ED 436 008).
- Willis, M. R. (1999). Humor, children and reading: A review of the literature. *Delta Kappa Gamma Bulletin, 65*, 15-24.

προφορικές ανακοινώσεις

Η κοινωνική μνήμη και το ιστορικό μυθιστόρημα στην υπηρεσία των παιδιών: Μία εναλλακτική πρόταση.

Ρόζη Αγγελάκη

Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Π.Θ.

aggelaki.rosy@gmail.com

Περίληψη

Η διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο στοχεύει (ή πρέπει να στοχεύει) στην ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής σκέψης στους μαθητές. Η ιστορική εκπαίδευση σήμερα δε θα πρέπει να αρκείται απλώς στη μετάδοση της γνώσης του παρελθόντος, αλλά να ενθαρρύνει και την ενσυναισθητική εξέτασή του διά της οικειοποίησης των ιστορικών γεγονότων. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αποκτούν κριτικό πνεύμα, ικανότητα διάκρισης του παρελθόντος και εξοικείωση με αυτό, όντας ικανοί να ερμηνεύσουν τα ιστορικά φαινόμενα που επηρέασαν σύγχρονες και μεταγενέστερες κοινωνικές ομάδες. Ωστόσο, το γεγονός πως το μάθημα της σχολικής Ιστορίας ήταν μάλλον απρόσωπο και πληκτικό, οδήγησε σε προβληματισμό που με τη σειρά του οδήγησε στη σύσταση του κλάδου της Διδακτικής της Ιστορίας. Στο πλαίσιο, λοιπόν, της αναζήτησης εναλλακτικών και περισσότερο ψυχαγωγικών μεθόδων διδασκαλίας της σχολικής Ιστορίας, προτάθηκε η ανάγνωση παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος από τον εκπαιδευτικό πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά τη λήξη του μαθήματος. Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και του «τέλους της ιστορίας» που διανύουμε, βέβαια, η μνήμη πιστεύεται πως αποτελεί την κοινωνική δραστηριότητα που οικοδομεί την ταυτότητα του μαθητή και βοηθά στη διατήρησή της, ενώ επιπλέον έχει χαρακτηριστεί ως αγώνας ενάντια στην απουσία μέσω της αφήγησης. Λαμβάνοντας υπόψη μας επομένως, αφενός πως η κοινωνική μνήμη δύσκολα διακρίνεται από τη φαντασία και τη μυθοπλασία -εφόσον, πολλές φορές, διηγούμαστε αυτά που θα θέλαμε-, διεισδύοντας έτσι στη λεγόμενη ιστορική μνήμη, αφετέρου δε ότι το ιστορικό μυθιστόρημα για παιδιά επίσης εμπεριέχει μυθοπλασία μαζί με ιστορικές πληροφορίες και αποτελεί μέσο εγκοινωνισμού που βοηθά το παιδί να συνειδητοποιήσει εύκολα, καθώς βρίσκεται στα πρώτα στάδια της νοητικής του ανάπτυξης, την Ιστορία της χώρας του, ενώ του μεταδίδονται ιστορικές πληροφορίες υπό τη μορφή απλουστευμένων ιστορικών αφηγήσεων που συγκροτούν την συλλογική μνήμη και το καθιστούν μέτοχο μιας συλλογικής συνείδησης, στη συγκεκριμένη παρουσίαση θα εξετάσουμε με ποιόν τρόπο το μάθημα της σχολικής Ιστορίας μπορεί να γίνει διαδραστικό και να καλλιεργήσει την ευαισθησία και τις επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή.

Λέξεις- κλειδιά: Ιστορία, Διδακτική, μυθοπλασία, μυθιστόρημα

1. Εισαγωγή

Το παρελθόν αποτελεί το κύριο συστατικό των ηθών και των θεσμών των ανθρώπινων κοινωνιών. Η γνωριμία με αυτό είναι μέσον εξανθρωπισμού και η ιστορία είναι το μέσον για τη διαχείρισή του. Όλοι οι λαοί έχουν ιστορία, όμως το στοιχείο που διαφοροποιεί τις πρωτόγονες κοινωνίες από τις σύγχρονες είναι η ιστορική συνείδηση- ήτοι, η απόδοση νοήματος σε πράξεις του παρελθόντος, η κατανόηση του παρόντος και η προοπτική του μέλλοντος.

Η διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής σκέψης των μαθητών, μέσα από την παρουσίαση σημαντικών ιστορικών γεγονότων. Προκειμένου να συλλάβει κανείς τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας της Ιστορίας, αρκεί ίσως να αναφέρουμε τα λεγόμενα του Γάλλου ιστορικού Marc Ferro που, μεταξύ άλλων, τόνισε πως «...η εικόνα που έχουμε για τους εαυτούς μας και τους άλλους προέρχεται από την ιστορία που διδαχθήκαμε ως παιδιά» (Ferro, 1983). Είναι σημαντικό, επομένως, η ιστορική εκπαίδευση σήμερα να διευκολύνει την από μέρους των παιδιών κατανόηση της έννοιας του χρόνου, του γεωγραφικού παράγοντα, ή ακόμη της εξελικτικής διαδικασίας που συντελείται στην καθημερινή ζωή με την πάροδο των ετών. Επιπλέον, δε θα πρέπει να αρκείται απλώς στη μετάδοση της γνώσης του παρελθόντος στους μαθητές, αλλά να ευθαρρύνει και την ενσυναισθητική εξέτασή του, διά της οικειοποίησης των ιστορικών γεγονότων. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες ώστε οι ανήλικοι να αποκτήσουν κριτικό πνεύμα και ικανότητα διάκρισης του παρελθόντος, το οποίο σταδιακά θα μπορέσουν να συγκροτήσουν ως έννοια στη σκέψη τους και να το συνδέσουν με το δικό τους παρόν και μέλλον.

Οφείλουμε, ωστόσο, να παρατηρήσουμε πως η απόκτηση ιστορικής γνώσης προσκρούει, ενίοτε, σε τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, που καθιστούν το μάθημα πληκτικό. Ενστερνιζόμενοι την άποψη ότι η ιστορική σκέψη είναι προαγωγική και πως, ουσιαστικά, η προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος απαιτεί δημιουργικότητα και φαντασία, προβάλλει επιτακτικά η ανάγκη να διαποτιστεί το μάθημα με ενθουσιασμό και ευελιξία, ώστε να αποτινάξει τυχόν χαρακτηριστικά που το καθιστούσαν διδακτικό αντικείμενο ρουτίνας. Ο προβληματισμός πάνω στη φύση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά, και της διδασκαλίας του αντικειμένου της Ιστορίας ειδικά, οδήγησε στη σύσταση ενός ξεχωριστού κλάδου της ιστορικής επιστήμης το 1980, της Διδακτικής της Ιστορίας.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Η Διδακτική της Ιστορίας στοχεύει στη μεθοδολογική θεμελίωση της ιστορικής γνώσης από τις πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ανάλογα με τις ανάγκες και συνθήκες που προκύπτουν κάθε φορά, αξιώνει τη διαμόρφωση του ερμηνευτικού πλαισίου της ιστορικής ανάλυσης και συστήνει την αξιολόγηση του διδακτικού έργου. Υπόκειται, όμως, και η ίδια σε διαρκώς εξελίξιμη διαδικασία προκειμένου να προσαρμόσει επιτυχώς τους μαθητές, καθώς βρίσκονται στα πρώτα στάδια της νοητικής τους ανάπτυξης, στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και να τους βοηθήσει να συσχετίσουν το παρόν και το μέλλον τους με το ιστορικό παρελθόν (Σμυρναίος, 2008).

2.1. Στόχοι-επιδιώξεις

Σκοπός είναι οι ανήλικοι μαθητές να λαμβάνουν πληροφορίες για την Ιστορία και τη γεωγραφία, να αφυπνιστούν διδακτικά και, συνάμα, να διασκεδάζουν, παραμένοντας παιδιά. Η ενατένιση του παρελθόντος και η μελέτη/ περιγραφή του παρελθόντος του τόπου είναι σημαντικό να λαμβάνει χώρα με ευχάριστο και εύκολο τρόπο και λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες των παιδιών, ώστε η σχολική Ιστορία να αποκτήσει τον χαρακτήρα ενός μέσου εγκοινωνισμού και

σπουδαίου εργαλείου που τα βοηθά να συνειδητοποιήσουν την Ιστορία της χώρας τους (Moniot, 2011).

Μέσα από τη Διδακτική της Ιστορίας προτείνονται τρόποι με τους οποίους ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, πρώτα απ' όλα, θα εξοικειωθεί σε πολλαπλά επίπεδα με την Ιστορία. Αυτό, κατ' επέκταση, θα αντικατοπτριστεί και στη διδασκαλία του μαθήματός του, που, σύμφωνα με τις νέες τάσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, βασίζεται στο διάλογο και τον εμπλουτισμό του μαθησιακού περιβάλλοντος με ερεθίσματα και κίνητρα για ανακαλυπτική μάθηση, που τελικά θα οδηγήσει στην ιστορική κατανόηση. Η κατανόηση της ιστορικής λογικής και εννοιών από τον κάθε μαθητή, η χρήση αυτών και η αναζήτηση ή συγκέντρωση πληροφοριών συντελεί ώστε να αποκτήσει ένα ικανό απόθεμα όρων και γνώσεων.

2.2. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Στο πλαίσιο της αναζήτησης εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας, λιγότερο απρόσωπων και περισσότερο ψυχαγωγικών και πάντα υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, προτάθηκαν και εισήχθησαν στην εκπαίδευση πολλές μέθοδοι για επαφή με την Ιστορία: Του «παιχνιδιού των ρόλων» και της «δραματοποίησης» (Bloch, 1994), η οπτική επαφή και ενασχόληση με αυθεντικά ή αντίγραφα ιστορικά αντικείμενα (Aris, 1993), οι οργανωμένες επισκέψεις σε μουσεία, η χρήση εικόνων ή φωτογραφιών, σκίτσα, κόμικς ή γελοιογραφίες (Sebba, 1995), της τηλεόρασης, του κινηματογράφου, των ταινιών και των dvd's, η χρήση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, το διαδίκτυο και τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών από τους μαθητές, λ.χ. μέσω της κατασκευής χρονολογικών σειρών με ψηφιοποιημένο οπτικοακουστικό υλικό και τρισδιάστατες χωρικές αναπαραστάσεις.

Πάντως η πολυπόθητη γνωριμία των μαθητών με την Ιστορία απαιτεί την καλλιέργεια της ενσυναίθησης, με πιο απλά λόγια της ικανότητάς τους να βλέπουν με τα μάτια των ιστορικών προσώπων, να συλλάβουν τις σκέψεις τους και να ξαναζήσουν την εξεταζόμενη ιστορική εποχή. Η ενσυναισθητική προσέγγιση του παρελθόντος ενισχύεται διαμέσου της αφήγησης που, καθώς ανακατασκευάζει φανταστικά το παρελθόν, το ενεργοποιεί. Μέσω της αφήγησης, όμως, οι μαθητές εξοικειώνονται σταδιακά και με επιπλέον στοιχεία που είναι απαραίτητα στην ιστορική εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός, ακολουθώντας με όσα επιτάσσει η μοντέρνα-όπως και η παραδοσιακή- διδασκαλία, ενώσω αφηγείται στους μαθητές του ιστορικά γεγονότα, μύθους, θρύλους ή ιστορίες από τη ζωή γνωστών ιστορικών προσώπων, μπορεί να λειτουργήσει ως αρωγός απόκτησης πρόωρων χρονικών δεικτών για λογαριασμό των παιδιών.

Είναι πολλοί εκείνοι που υποστηρίζουν πως μέσα από τις αφηγήσεις επιτυγχάνεται η κατανόηση του κόσμου και των κωδίκων επικοινωνίας που ενυπάρχουν σ' αυτόν, της γλώσσας και του χρόνου. Ο Γάλλος φιλόσοφος Paul Ricoeur (Ricoeur, 1990) υποστήριξε την αμοιβαία εξάρτηση μεταξύ αφηγηματικότητας και ιστορικότητας, προβάλλοντας ως βασικό επιχείρημα πως, από τη στιγμή που αφηγούμαστε ιστορίες ή ακούμε άλλους να τις αφηγούνται, φτιάχνουμε Ιστορία. Αναφερόμενος σε αυτή τη σύγκλιση Ιστορίας και μυθοπλασίας και ο μεταμοντέρνος θεωρητικός Keith Jenkins ισχυρίστηκε πως ο ιστορικός δε μπορεί να είναι αντικειμενικός, διότι, προκειμένου να εξηγήσει μια ιστορία και να οργανώσει τα γεγονότα ή την πλοκή της, αφενός καταφεύγει σε τρόπους που

βρίσκουν εφαρμογή στη Λογοτεχνία και τη σύνθεση ενός μυθιστορήματος, αφετέρου δεν αποφεύγει να επιστρατεύσει κάθε φορά τη φαντασία του- ακόμη κι αν στηρίζεται σε ιστορικές πηγές που, ούτως ή άλλως, δεν αποτελούν ουδέτερο μέσο καταγραφής του παρελθόντος, άλλα διαποτίζονται με ιδεολογία και είναι γλωσσικά, θρησκευτικά, κοινωνικά και πολιτικά προσδιορισμένες (Jenkins, 2003).

Τα σύνορα ανάμεσα στη Λογοτεχνία και την Ιστορία, πράγματι, δεν ήταν ποτέ οριοθετημένα. Η ιστορική αφήγηση και η λογοτεχνική είναι μεν διαφορετικά είδη, ωστόσο και στα δυο ενυπάρχουν πολλά κοινά γνωρίσματα, όπως η ερμηνευτική προσέγγιση, η τέρψη, η επίκληση στο συναίσθημα, η πνευματική καλλιέργεια, η νουθεσία. Ούτε γίνεται πιστή απεικόνιση της πραγματικότητας σε αμφοτέρους τους αφηγηματικούς τύπους. Οι αφηγηματικές τακτικές και η τέχνη της ρητορικής που εντοπίζεται σε αυτά είναι παραπλήσιες και ίσως πρέπει να αναρωτηθούμε αν η συγκρότηση της ιστορικής γνώσης με την έννοια που ορίσαμε παραπάνω συνίσταται και στην παρουσίαση της ιστορικής πραγματικότητας και τη γλωσσική/ αφηγηματική αναπαράσταση του κοινωνικού φαντασιακού που συντελείται μέσα στο ιστορικό μυθιστόρημα.

Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να επισημάνουμε ότι ο όρος «μνήμη» σήμερα έχει καθιερωθεί ως η διαρκώς εξελίξιμη δυναμική διεργασία δια της οποίας πραγματοποιείται, αφενός η ανάπλαση του παρελθόντος στο παρόν, αφετέρου δε η μετάδοση αυτού που έχει ορισθεί ως σημαίνουσα γνώση. Μετά το λεγόμενο *memory boom*, η μνήμη απέκτησε πια πολυεπιστημονική υπόσταση. Μία εκ των πολλών μορφών της είναι διεθνική ή *transnational memory*, για την οποία η ανάγνωση ιστορικών μυθιστορημάτων είναι και μέσο διατήρησής της και ενέργεια όπου μας παρωθεί.

Επιπροσθέτως, η μνήμη έχει χαρακτηριστεί ως αγώνας ενάντια στην απουσία μέσω της αφήγησης. Η μεν συλλογική μνήμη γεννιέται μέσω της επικοινωνίας και στήριγμά της είναι το συμβολικό ρεπερτόριο της κοινωνίας, η δε κοινωνική μνήμη, εφόσον πολλές φορές διηγούμαστε αυτά που θα θέλαμε, δύσκολα διακρίνεται από τη φαντασία και τη μυθοπλασία. Διεισδύει στη λεγόμενη ιστορική μνήμη η οποία, όμως, δε μυθοποιεί ούτε και αποσκοπεί στην έκκληση συναισθήματος, π.χ. της προσδοκίας. Ορίζεται βάσει της μυθολογίας του έθνους, φιλτράρεται μέσα από τη μνήμη των κοινωνικών αναπαραστάσεων και απορροφάται μάλλον από την εθνική μνήμη.

Επιπλέον, η ιστορική μνήμη συγκροτείται από μήμες γεγονότων που δε μεταδίδονται απαραίτητα μέσω των μαρτυριών, αλλά αποτελεί σύνθεση των ατομικών μνημών και των τεκμηρίων. Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και του «τέλους της ιστορίας», η μνήμη αναδεικνύεται σε κεντρικό τόπο ταυτότητας: είναι, στην ουσία, μια κοινωνική δραστηριότητα που οικοδομεί την ταυτότητα και βοηθά στη διατήρησή της. Θέση μας είναι πως ο μαθητής, ενόσω απολαμβάνει την ανάγνωση ενός ιστορικού μυθιστορήματος, του μεταβιβάζονται ιστορικές πληροφορίες που συγκροτούν την κοινωνική και συλλογική μνήμη, ανοίγονται δίαυλοι επικοινωνίας ανάμεσα στην ιστορική ετερότητα του τότε και του τώρα και τον καθιστούν μέτοχο μιας συλλογικής συνείδησης (Βασιλαράκης, 1998).

3. Διδακτικό υλικό

3.1. Το ιστορικό μυθιστόρημα

Όπως προδίδει ο τίτλος της παρουσίασης και, πιθανότατα, όσα αναφέρθηκαν ανωτέρω, μια εναλλακτική μέθοδος προσέγγισης της ιστορικής γνώσης στον μαθητή μπορεί να θεωρηθεί η λογοτεχνία, με την ειδικότερη μορφή του ιστορικού μυθιστορήματος. Το ιστορικό μυθιστόρημα είναι μεν έργο μυθοπλασίας, καταγράφεται όμως σε αυτό η προσπάθεια να μεταφερθούν με ρεαλιστικές λεπτομέρειες και όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια μέσα στο μυαλό των αναγνωστών του, αφενός οι ιστορικο-κοινωνικές συνθήκες μιας παλαιότερης περιόδου που επέλεξε ο δημιουργός του, αφετέρου οι συμπεριφορές των ηρώων του έργου που συμπεριφέρονται ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, την εθνικότητα και το χώρο όπου ζουν χωρίς, όμως, να παραλείπονται σημαντικές για το έργο λεπτομέρειες, όπως οι ενδυμασίες και οι συνήθειες της εποχής. (Rimmon- Kenan, 1985). Εφόσον, λοιπόν, ως βασική λειτουργία έχει την απόδοση του κλίματος μιας εποχής και του ήθους μιας κοινωνίας, συμπεραίνουμε πως μάλλον συμπληρώνει την Ιστορία.

Μέσω της αισθητικής συγκίνησης που προσφέρει απλόχερα η λογοτεχνία οι ανήλικοι αναγνώστες έχουν στ' αλήθεια την ευκαιρία να δουν την ιστορία από άλλο πρίσμα. Το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα είναι το ιδιότυπο είδος διήγησης που θεωρείται πως μεταδίδει με ευχάριστο και εύκολο τρόπο την ιστορική γνώση στους ανήλικους αναγνώστες και το πιο φιλόδοξο είδος της Λογοτεχνίας που τους εντριγκάρει (Fleishman 1971, Βεληγιάννη 1985) μέσα από τη φαντασία και την ιδεολογική τοποθέτηση του συγγραφέα. Συγκεκριμένα, δια της αφηγηματικής τεχνικής που επιλέγει κάθε φορά ο εκάστοτε συγγραφέας και της πειστικότητας που προσδίδει στο έργο του χάρη στους ομιλούντες και συνδιαλεγόμενους λογοτεχνικούς ήρωες -είτε αυτοί είναι υπαρκτά ιστορικά πρόσωπα, είτε μυθοπλαστικά- το παιδί δύναται να συνειδητοποιήσει τις ικανότητες και τις αδυναμίες του λαού του και, μέσα από αυτό, να γνωρίσει τον εαυτό του και να αποκτήσει ωριμότητα (Booth¹⁹⁸⁷).

Με άλλα λόγια, σε ένα παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα ο λογοτέχνης διαπλάθει υλικά του παρελθόντος και δημιουργεί πολιτισμικές αναπαραστάσεις μέσω της αισθητικής απόλαυσης, ενόσω επιχειρεί τη δημιουργία μιας δραματικής δομής μυθοπλασίας. Και ενώ, όπως αναφέραμε, η Ιστορία είναι το μέσον για τη διαχείριση του παρελθόντος, το ιστορικό αφήγημα είναι θα λέγαμε το μέσον που επιτρέπει στους μαθητές τα διανοητικά άλματα και τη φαντασιακή κίνηση μέσα σε αυτό, παράλληλα με τη μεταβίβαση ιστορικών πληροφοριών υπό τη μορφή απλουστευμένων ιστορικών αφηγήσεων.

4. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-Τα διδακτικά βήματα

Οι περιγραφές μιας μακρινής εποχής στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα συμπεριλαμβάνουν αναπαραστάσεις του τοπίου και των ρυθμών της τότε καθημερινότητας και, μάλιστα, με λεπτομέρειες που συντελούν στην αληθοφάνεια του κειμένου. Το ίδιο ισχύει και για την περιγραφή της εξωτερικής εμφάνισης των προσώπων, που από τη μία, λειτουργεί ως τρόπος χαρακτηρισμού των ηρώων (Nikolajeva, 2002), από την άλλη δύναται να συνδέει μετωπιακά τον εσωτερικό με τον εξωτερικό τους κόσμο (Docherty, 1983). Ο συγγραφέας επανεξεργάζεται τις πηγές του και αναπλάθει στοιχεία για ιστορικές προσωπικότητες, αυτοκρατορίες,

βασίλεια, δυναστείες, τάξεις, κάστες, φυλές, κτλ. Παρουσιάζει, προσέτι, τα πρόσωπα πολλές φορές ως μέλη ομάδων που ανήκουν σε πολιτισμικές κοινότητες με αξιακά συστήματα, σύμβολα, πεδία δράσης και δίκτυα σχέσεων, τα οποία εμμέσως σχολιάζει.

Σύμφωνα με τις προτάσεις της Διδακτικής της Ιστορίας, η ανάγνωση και μελέτη ενός παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος στη σχολική τάξη από τον εκπαιδευτικό μπορεί να προηγείται, να κινείται παράλληλα με το μάθημα της Ιστορίας ή να έπεται αυτού. Αυτό προϋποθέτει την αξιοποίηση και άλλων κειμένων, γεγονός που αποδεικνύει τη διακειμενική σχέση που συνδέει την Ιστορία με τη λογοτεχνία. Το ιστορικό στοιχείο που εμποτίζει το ιστορικό μυθιστόρημα για παιδιά μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για τον προβληματισμό των τελευταίων ως προς τις ανθρώπινες κοινωνίες, όσα τις συνδέουν, τις διαφοροποιούν και τις εξελίσσουν.

5. Αξιολόγηση

Στο πλαίσιο της αναδημιουργίας των συμβεβηκότων δια των πολιτισμικών κατάλοιπων της Ιστορίας και των παραδοχών της ιστοριογραφίας συγκροτείται η συλλογική μνήμη, ανοίγονται διάυλοι επικοινωνίας ανάμεσα στην ιστορική ετερότητα του τότε και του τώρα και ο κάθε μαθητής καθίσταται μέτοχος μιας συλλογικής συνείδησης. Μετασχηματίζει τα πρόσωπα, τις πράξεις τους, τις συνθήκες, τα κίνητρα, και έτσι η Ιστορία γίνεται πιο κατανοητή. Καθώς ο ανήλικος αναγνώστης τοποθετεί τον εαυτό του απέναντι στο παρελθόν και, υπό την καθοδήγηση του συγγραφέα και του εκπαιδευτικού που χρησιμοποιεί το ιστορικό μυθιστόρημα ως εργαλείο διδασκαλίας στην τάξη του, οδηγείται στην απόκτηση συλλογικής και ατομικής αυτογνωσίας (Τοπόλσκι, 1983).

Επιπρόσθετα, έχει εκφραστεί η αντίληψη ότι το παιδί ωθείται στην αντίληψη πως τα άτομα που δρουν στο εκάστοτε μυθιστόρημα έχει το καθένα τη δική του ταυτότητα, η οποία τεκμηριώνεται από την ιστορική αφήγηση. Σε συνδυασμό, δε, με την πρόσληψη γνώσεων γύρω από τις συμβολικές και γλωσσικές ιστορικές έννοιες, ο ανήλικος ομαδοποιεί τις γνώσεις του, τις ταξινομεί και μαθαίνει την έννοια του ατομικού, του γενικού και της κατηγοριοποίησης προσώπων και πραγμάτων, εφόσον στα παραπάνω αποδίδονται συγκεκριμένες ιδιότητες και χαρακτηριστικά· όλα αυτά συνθέτουν τη λεγόμενη κοινωνική μνήμη και διαμορφώνουν/επηρεάζουν το σχηματισμό γνωστικών δυνατοτήτων του παιδιού και της συστηματικής του σκέψης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aris, M. (1993). History teaching in the primary school (key Stages 1 and 2). Στο R. Brooks, M. Aris, & S. I. Perry (Eds.), *The effective teaching of History*. London: Longman.
- Βασιλαράκης, Ι. Ν. (1998). *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Βελγιάννη, Χ. (1985). Ιστορία και ιστορικό μυθιστόρημα, *Φιλολογος*, 39, 53-4.
- Bloch, M. (1994). *Απολογία για την Ιστορία, Το επάγγελμα του Ιστορικού*, (μεταφρ. Κώστας Γαγανάκης). Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

- Booth, M. (1987), *Ages and Concepts. A Critique of the Piagetian Approach to History Thinking*. In, Portal C. (ed.), *The History Curriculum for teachers*. London: The Falmer Press.
- Collinwood, R.G. (1946). *The Idea of History*. London: Oxford University Press.
- Cooper, H. (2004). *Exploring time and place through play. Foundation stage, Key Stage One*. London: David Fulton Publishers.
- Docherty, T. (1983). *Reading (Absent) Character: Towards a Theory of Characterization in Fiction*. Oxford: Clarendon Press.
- Ferro, M. (1983). *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde*. Paris: Payot.
- Fleishman, A. (1971). *The English Historical novel. Walter Scott to Virginia Woolf*. Baltimore and London: The John Hopkins Press.
- Jenkins, K. (2003). *Re-thinking History*. London and New York: Routledge.
- Moniot, H. (2011). *Η διδακτική της Ιστορίας*, (μετάφρ. Έφη Κάννερ). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Nikolajeva, M. (2002). *The Rhetoric of Character in Children's Literature*. Lanham: The Scarecrow Press.
- Ricoeur, P. (1990). *Η αφηγηματική λειτουργία*, (μετάφρ. Αθανασόπουλος Βαγγέλης), Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Rimmon- Kenan, S. (1985). *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. London and New York: Methuen.
- Sebba, J. (1995). *History for all*. London: Taylor & Francis.
- Σμυρναίος, Α. (2008). *Η διδακτική της Ιστορίας, Συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τοπόλσκι, Γ. (1983). *Ο χρόνος μέσα στην ιστορική διήγηση και οι μεθοδολογικές αντιλήψεις για την ιστορία. Στο Προβλήματα ιστορίας και ιστορικής μεθοδολογίας*, (μεταφρ. Μαρίας Μαραγκού- Γιώργου Μαραγκού). Αθήνα: Θεμέλιο.

«Φωνές και Γράμματα»

Μέθοδος πρώτης ανάγνωσης και γραφής

Φάνης Αγγελόπουλος
Δάσκαλος, 11^ο Δ.Σ. Ιωαννίνων
fanisgogo@sch.gr

Περίληψη

Ως σήμερα η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής βασίζεται στα γράμματα. Η προκείμενη μέθοδος ξεκινάει από τους φθόγγους, τους ήχους που περιέχει κάθε λέξη. Με τη βοήθεια καρτελών και καρτών τούς κάνει χειροπιαστούς στο παιδί και μόνο αργότερα προχωράει στα γράμματα. Αντιμετωπίζει έτσι την έλλειψη του ακουστού φθόγγου στη γραπτή γλώσσα, δηλαδή την πρώτη δυσκολία -από ψυχολογικής πλευράς- που παρουσιάζεται στο παιδί. Η διδασκαλία μικρών παιδιών αλλά και μαθητών, έστω και αν δεν έγινε με όλα τα κεφάλαια της μεθόδου, είναι ενθαρρυντική. Απαιτείται όμως πειραματική εφαρμογή της για να αποσαφηνιστούν ορισμένα ζητήματα (ομαδική διδασκαλία, απαιτούμενος χρόνος κ.ά.). Απευθύνεται στα παιδιά του Νηπιαγωγείου και της Α΄ Δημοτικού (4-6 ετών) και το υλικό της είναι δύο 50φυλλα μπλοκ και χρωματιστές κάρτες.

Λέξεις-κλειδιά: φιλά σύμφωνα, διακριτικό γράμμα.

1.Εισαγωγή

Ως σήμερα η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής βασίζεται στα γράμματα. Στο Νηπιαγωγείο πολλά αντικείμενα έχουν την καρτέλα με το όνομά τους (ολική μέθοδος), ενώ στο Δημοτικό συνθέτουν συλλαβές και λέξεις με τα γράμματα (συλλαβική ή αναλυτικο-συνθετική μέθοδος).

Η προκείμενη μέθοδος ξεκινάει από τους φθόγγους, τους ήχους που περιέχει κάθε λέξη. Με τη βοήθεια καρτελών και καρτών τούς κάνει χειροπιαστούς στο παιδί και μόνο αργότερα προχωράει στα γράμματα. Αντιμετωπίζει έτσι την έλλειψη του ακουστού φθόγγου στη γραπτή γλώσσα, δηλαδή την πρώτη δυσκολία - από ψυχολογικής πλευράς - που παρουσιάζεται στο παιδί.

Είναι προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα της αντίστοιχης μεθόδου που εφαρμόστηκε στη Σοβιετική Ένωση, ήδη από τη δεκαετία του '70. Στηρίζεται στους φθόγγους που σήμερα χρησιμοποιούμε, ενώ μπορεί να εφαρμοστεί και στα τοπικά ιδιώματα. Η διδασκαλία μικρών παιδιών αλλά και μαθητών, έστω και αν δεν έγινε με όλα τα κεφάλαια της μεθόδου, είναι ενθαρρυντική. Απαιτείται όμως πειραματική εφαρμογή της για να αποσαφηνιστούν ορισμένα ζητήματα (ομαδική διδασκαλία, απαιτούμενος χρόνος κ.ά.). Απευθύνεται στα παιδιά του Νηπιαγωγείου και της Α΄ Δημοτικού (4-6 ετών) και το υλικό της είναι δύο 50φυλλα μπλοκ και χρωματιστές κάρτες-αυτοκόλλητα .

Η μέθοδος μάς δίνει τη δυνατότητα να διδάξουμε εξαρχής και μεμιάς το σύνολο, σχεδόν, της ύλης του αντίστοιχου κεφαλαίου της Γραμματικής. Δεν πρόκειται μόνο για την πραγματική εξοικονόμηση χρόνου που πετυχαίνει ή ότι αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τη «δυσλεξία», η οποία κακώς σήμερα αποδίδεται στον μαθητή και όχι στον τρόπο διδασκαλίας. Πρόκειται για κάτι ουσιαστικότερο.

Όσα ο Μ. Τριανταφυλλίδης προσπαθούσε να εξηγήσει στους δασκάλους με τη Φωνητική Εισαγωγή της Γραμματικής του το 1941, η μέθοδος τα διδάσκει με φυσικό και ευχάριστο τρόπο σε μικρά παιδιά.

Αυτή η δυνατότητα είναι σύμφωνη με τα συμπεράσματα του Λεφ Βιγκότσκι για τη διδασκαλία των επιστημονικών εννοιών στο Δημοτικό Σχολείο και ανοίγει -μέσω αυτού του παραδείγματος- νέους δρόμους στη διδασκαλία της Γλώσσας αλλά και των άλλων μαθημάτων.

2. Φωνές

Ξεκινάμε προφέροντας γνωστές λέξεις στο παιδί με τέτοιον τρόπο ώστε κάθε φορά να ξεχωρίζει ένας φθόγγος, μια φωνή π.χ. γ-γ-γαλα, γα-α-α-λα, γαλ-λ-λα, γαλα-α-α ή μ-μ-μηλο, μη-η-η-λο, μηλ-λ-λο, μηλο-ο-ο. Ζητάμε από το παιδί να προφέρει παρόμοια τις λέξεις. Θέλουμε να προσέξει τους φθόγγους της λέξης, να «ξεκολλήσει» από το αντικείμενο που σημαίνει η λέξη.

Παίζουμε με το παιδί «Ποιος θα βρει τις περισσότερες φωνές σε μία λέξη;». Πάντα θα προφέρουμε όλη τη λέξη όταν ψάχνουμε (εμείς ή το παιδί) έναν καινούριο φθόγγο, ανεξάρτητα αν βρίσκεται στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης. Συνεχίζουμε με το παιχνίδι «Ποιος θα βρει τις περισσότερες λέξεις με την ίδια φωνή;» π.χ. οι λέξεις δώρο και φίδι έχουν τη φωνή [δ]. Στα παιχνίδια αυτά θα διαπιστώσουμε τυχόν αδυναμίες στην προφορά κάποιων φθόγγων από το παιδί. Αυτές οι αδυναμίες θα ξεπεραστούν σταδιακά.

Όταν το παιδί εξασκηθεί σ' αυτόν τον τρόπο προφοράς των λέξεων, χρησιμοποιούμε τις Καρτέλες της Μεθόδου και τις γαλάζιες κάρτες. Τώρα θα μάθει να βρίσκει τη σωστή σειρά των φθόγγων μέσα σε μια λέξη.

Του δείχνουμε την καρτέλα με το ΒΑΖΟ και το ρωτάμε ποια φωνή υπάρχει στην αρχή. Εάν απαντήσει σωστά παίρνουμε μια γαλάζια κάρτα και την τοποθετούμε στο πρώτο πλαίσιο. Αυτή η κάρτα θα είναι το Β για το παιδί, παρόλο που για μας είναι απλώς μια γαλάζια, άγραφη κάρτα.

Του ζητάμε να βρει την επόμενη φωνή, ενώ προφέρει από την αρχή τη λέξη και ταυτόχρονα δείχνει με το δάχτυλό του πρώτα την κάρτα με το Β και στη συνέχεια το επόμενο πλαίσιο. Αφού βρει το Α παίρνουμε μία ακόμη γαλάζια κάρτα και τη βάζουμε στο δεύτερο πλαίσιο. Για να βρει την τρίτη φωνή πάλι θα προφέρει από την αρχή την λέξη. Προσοχή χρειάζεται όταν το παιδί σέρνει το δάχτυλο στην καρτέλα να προφέρει το σωστό φθόγγο που αντιστοιχεί στην κάρτα που δείχνει.

Όταν τοποθετηθούν κάρτες σε όλα τα πλαίσια ζητάμε από το παιδί να μας δείξει μια τυχαία φωνή της λέξης π.χ. το Ζ. Το παιδί θα αναγκαστεί να «διαβάσει» ξανά όλη τη λέξη προσεκτικά αλλιώς θα χάσει. Τελικά κολλάμε τις κάρτες στην καρτέλα.

Μία ή δύο λέξεις είναι αρκετές κάθε φορά που θα εξασκούμε το προσχολικό παιδί στη φωνητική ανάλυση των λέξεων.

2.1. Φωνήεντα

Όταν «γράψει» κάμποσες λέξεις παρατηρούμε πως άλλες φωνές βγαίνουν εύκολα από το στόμα ενώ άλλες δύσκολα, κάτι τις εμποδίζει. Στο ΒΑΖΟ το Β βγαίνει δύσκολα (το εμποδίζουν τα χείλη) ενώ το Α εύκολα, το Ζ δύσκολα (το εμποδίζει η γλώσσα) ενώ το Ο εύκολα. Όπου βρίσκουμε εύκολες φωνές, τοποθετούμε κόκκινες κάρτες αντί για γαλάζιες.

Πέντε είναι οι εύκολες φωνές της ελληνικής γλώσσας: [α][ε,αι][ι,η,υ,ει,οι][ο,ω][ου], οι οποίες στο εξής θα ξεχωρίζουν με τις κόκκινες κάρτες.

2.2. Σύμφωνα χοντρά και ψιλά

Τώρα συγκρίνουμε τους αρχικούς φθόγγους, όχι τις συλλαβές, στις λέξεις ΓΑΛΑ και ΓΕΦΥΡΑ. Αν και είναι παρόμοιοι, δεν προφέρονται ακριβώς το ίδιο. Στο ΓΑΛΑ το γάμα προφέρεται «χοντρά» ενώ στη ΓΕΦΥΡΑ «ψιλά» (η γλώσσα βρίσκεται σε διαφορετική θέση). Το ίδιο ισχύει και για τα γράμματα χι, κάπα, λάμδα, νι και το δίψηφο γκ/γγ στις παρακάτω λέξεις:

Χοντρή προφορά	Ψιλή προφορά
Γ: γάλα	γέφυρα
Χ: χωνί	χέρι
Κ: κότα	κερί
ΓΚ: γκάζι/φεγγάρι	γκέτα/αγγείο
Λ: λαγός	λιοντάρι
Ν: νάνος	Νιόνιος

Στο εξής για τις ψιλές φωνές θα χρησιμοποιούμε τις πράσινες κάρτες.

Ο Μ. Τριανταφυλλίδης ονομάζει τα ψιλά σύμφωνα «ουρανικά». Στη ρώσικη γλώσσα ονομάζονται «μαλακά» σε αντίθεση με τα «σκληρά» σύμφωνα, ενώ στην αρχαία ελληνική γλώσσα ονομάζονταν, μάλλον, «ψιλά» σε αντίθεση με τα «δασέα» σύμφωνα.

2.3. Συλλαβισμός

Εφόσον το παιδί έμαθε να βρίσκει τους φθόγγους μιας λέξης, να βρίσκει τα φωνήεντα, τα χοντρά και ψιλά σύμφωνα, μπορεί να προχωρήσει στο συλλαβισμό. Συλλαβίζουμε τις λέξεις μαζί με το παιδί μετρώντας με τα δάχτυλα π.χ. ΒΑ-ΖΟ (δύο δάχτυλα), ΦΕ-ΓΓΑ-ΡΙ, ΛΑ-ΓΟΣ, ΚΛΟ-ΟΥΝ, ΤΟΥΡ-ΤΑ ή ΤΟΥ-ΡΤΑ κ.ο.κ. Τα παιδιά δυσκολεύονται συνήθως στο συλλαβισμό των μονοσύλλαβων λέξεων (στο ΦΩΣ μετράνε δύο δάχτυλα). Το βοηθάμε να ξεχωρίσει τις συλλαβές πάνω στις καρτέλες π.χ. στην καρτέλα με το ΒΑΖΟ ζητάμε να μας δείξει ποιο είναι το ΒΑ και ποιο το ΖΟ. Παρατηρούμε πως σε κάθε συλλαβή υπάρχει οπωσδήποτε και μία κόκκινη κάρτα. Λέμε στο παιδί πως οι εύκολες φωνές φτιάχνουν ακόμη και μόνες τους συλλαβή (Ω-ΡΑ), ενώ οι δύσκολες φωνές πάντα συνοδεύουν και «συμφωνούν» με μια εύκολη φωνή. Μαθαίνουμε στο παιδί τον κανόνα: «Όσες είναι οι εύκολες φωνές τόσες είναι και οι συλλαβές».

2.4. Το αδύνατο φωνήεν

Αργότερα όταν θα κάνουμε τις καρτέλες με το «ΑΗΔΟΝΙ» και την «ΜΑΪΜΟΥ», θα μετρήσουμε λιγότερες συλλαβές από τις κόκκινες κάρτες που έχουν. Αυτό συμβαίνει γιατί προφέρουμε το [ι] γρήγορα μαζί με το προηγούμενο φωνήεν, με μια πνοή («δίφθογγος»). Αυτό το [ι] το ονομάσαμε αδύνατο («Το αδύνατο [ι] δεν φτιάχνει μόνο του συλλαβή»).

Ανάλογα την ντοπιολαλιά αδύνατο φωνήεν μπορεί να γίνει και το [ε] ή το [ου] π.χ. στις λέξεις άκουα και χτύπαε, αν προφερθούν δισύλλαβα. Αυτά τα φωνήεντα ο Μ. Τριανταφυλλίδης τα ονομάζει «μισόφωνα».

2.5. Ο τόνος

Δείχνουμε στο παιδί πως στις λέξεις με δύο εύκολες φωνές και πάνω, μία ακούγεται πιο δυνατά (στο ΒΑΖΟ το Α ακούγεται πιο δυνατά από το Ο). Για να ξεχωρίζει αυτή η φωνή βάζουμε από πάνω της ένα πούλι. Όταν το παιδί τοποθετεί λάθος τον «τόνο» ζητάμε να μας διαβάσει τη λέξη όπως την τόνισε και μετά το διορθώνουμε.

3. Γράμματα

Αν στο παιδί δημιουργήθηκε η έντονη επιθυμία να μάθει τα γράμματα τότε πάνω στις κάρτες που σχηματίζουν μια λέξη γράφουμε όμορφα, κεφαλαία γράμματα. Στο πάνω μέρος της καρτέλας το παιδί θα γράψει τη λέξη με τη βοήθειά μας, ενώ μπορεί να χρησιμοποιήσει κι ένα τετράδιο για να αντιγράψει τη λέξη όσες φορές θέλει, εφόσον δεν την βλέπει. Πάντα όμως θα χρησιμοποιεί πράσινη ξυλομπογιά για να γράψει τα ψιλά σύμφωνα.

Μερικές λέξεις που περιέχουν ψιλά σύμφωνα (ΛΙΟΝΤΑΡΙ, ΕΛΙΑ, ΓΟΥΡΟΥΝΙΑ, ΝΙΟΝΙΟΣ) θα εμφανιστούν παράξενα γραμμένες σε όσους ξέρουν να διαβάζουν, όχι όμως και στα παιδιά. Στο 2^ο μπλοκ της Μεθόδου εξηγούμε τη διαφορετική γραφή των λέξεων όταν περιέχουν ψιλά σύμφωνα αλλά και σε άλλες περιπτώσεις.

Στο μπλοκ υπάρχουν οι «Κάρτες των Φωνών». Αν όταν δείχνουμε στο παιδί μια τέτοια μεμονωμένη κάρτα γνωρίζει ποιο φθόγγο συμβολίζει, τότε μπορούμε να του αποκαλύψουμε και το όνομα του γράμματος: το Ε το λέμε «έψιλον», το Ο «όμικρον» κ.ο.κ.

3.1. Ηχηρά και άηχα σύμφωνα

Παίρνουμε από τις «Κάρτες των Φωνών» αυτές που δείχνουν τις δύσκολες φωνές και ζητάμε από το παιδί να τις χωρίσει με βάση τη διάρκειά τους. («Μπορούμε να τις λέμε συνέχεια ή για μια στιγμή;»). Στην ομάδα με τα σύμφωνα διαρκείας θα βρεθούν 16 κάρτες ενώ στα στιγμιαία σύμφωνα 10.

Έπειτα παίρνουμε τα σύμφωνα που διαρκούν και βρίσκουμε ποιο μέρος του στόματος χρειάζεται περισσότερο στην προφορά τους: τα Β, Φ χρειάζονται τα χείλη, τα Δ, Θ, Σ, Ζ τα δόντια και τη γλώσσα, τα Ν, Λ, Ρ τη γλώσσα, τα Γ, Χ ακούγονται βαθιά από το λαιμό. Κάνουμε το ίδιο και με την άλλη ομάδα.

Βάζουμε μαζί τα σύμφωνα και των δύο ομάδων που χρειάζονται τα χείλη για να προφερθούν (Β-Φ-Μ-ΜΠ-Π) και ρωτάμε το παιδί αν κάποια μοιάζουν μεταξύ τους. Τα παιδιά εύκολα ταιριάζουν το Β με το Φ και το ΜΠ με το Π. Το ρωτάμε σε τι διαφέρει το Β από το Φ που έφτιαξαν ζευγάρι («Το Β προφέρεται πιο δυνατά από το Φ, το Β είναι ηχηρό και το Φ άηχο»). Του δείχνουμε, επίσης, πως αν πιάσουμε την μύτη μας δεν μπορούμε να προφέρουμε το ηχηρό Μ (το ίδιο συμβαίνει και με τα Ν).

Παρόμοια δουλεύουμε και με τα υπόλοιπα σύμφωνα και συμπληρώνουμε τον Πίνακα που υπάρχει στο τέλος του 1^{ου} μπλοκ:

Σύμφωνα

συνεχόμενα μιας στιγμής
Χείλια Μ Β - Φ ΜΠ - Π
Δόντια Δ - Θ ΝΤ - Τ
 Ζ - Σ ΤΖ - ΤΣ
Γλώσσα Ν Λ Ρ

(ψιλιά) Ν Λ
Λαιμός Γ - Χ ΓΚ (ΓΓ) - Κ
(ψιλιά) Γ - Χ ΓΚ (ΓΓ) - Κ

Σειρά έχουν τώρα τα φωνήεντα. Ζητάμε από το παιδί να τα χωρίσει σε πέντε ομάδες και τα σημειώνουμε στον Πίνακα (Α, Ο/Ω, ΟΥ, Ε/ΑΙ, Η/Ι/Υ/ΕΙ/ΟΙ).

Οι αρχαίοι φιλόλογοι τα σύμφωνα διαρκείας τα ονόμαζαν «ημίφωνα» και τα στιγμιαία «άφωνα».

3.2. Το διακριτικό γράμμα

Ξεκινώντας το 2^ο μπλοκ ζητάμε από το παιδί να γράφει τις λέξεις μόνο με μαύρο μολύβι, ακόμη και αυτές που περιέχουν ψιλιά σύμφωνα. Για τέτοιες λέξεις όπως ΓΕΦΥΡΑ δεν υπάρχει πρόβλημα. Πώς όμως θα αντιγράψει το ψιλό «γ» στη ΓΥΑΛΑ χωρίς να μπερδέψει τον αναγνώστη και διαβάσει τη λέξη ως ΓΑΛΑ;

Σ' αυτές τις περιπτώσεις μετά το ψιλό σύμφωνο γράφουμε ένα /ι/ στη ΓυΑΛΑ χρησιμοποιούμε το ύψιλον, στα ΓΟΥΡΟΥΝΙΑ το γιώτα κ.ο.κ. Το /ι/ αυτό το ονομάζουμε «διακριτικό» γιατί μας βοηθάει να διαβάσουμε ψιλιά το σύμφωνο, να το διακρίνουμε από το όμοιό του χοντρό σύμφωνο.

Διακριτικό /ι/ γράφουμε όταν τα ψιλιά σύμφωνα του λαιμού διαβάγονται μαζί με τα φωνήεντα [α] [ο] [ου] (ΓΙΑΓΙΑ, ΓΙΩΡΓΟΣ, ΓΙΟΥΠΙ). Αν αρθρώνονται με το [ε] και το [ι] το διακριτικό /ι/ είναι περιττό γιατί τα σύμφωνα διαβάγονται πάντα ψιλιά (ΠΑΓΕΣ, ΓΗ).

Στα ψιλιά σύμφωνα της γλώσσας γράφουμε το διακριτικό /ι/ και πριν το [ε] (ΚΟΥΝΙΕΣ, ΗΛΙΕ). Αν το λάμδα και το νι αρθρώνονται με το [ι] διαβάγονται συνήθως χοντρά, εκτός από μερικές περιοχές της Ελλάδας που προφέρονται ψιλιά (ΛΥΚΟΣ αλλά και ΛΥΚΟΣ, αν το έλεγε η Αμαλία στο «Παρά Πέντε»).

Βέβαια οι λέξεις «ράγες» και «γη» μπορούν να προφερθούν και διαφορετικά, αν προφέρουμε το γάμα χοντρά. Τότε το έψιλον και το ήτα προφέρονται και αυτά διαφορετικά, με το στόμα πιο ανοικτό και τη γλώσσα πιο πίσω. Στην αρχαία Αθήνα, μάλλον, υπήρχαν τέτοια φωνήεντα και τα ξεχώριζαν, έως το 403 π.χ., με την προσθήκη ενός γιώτα δηλ. το «έψιλον γιώτα» διαβαζόταν σαν [ε] και όχι σαν δίφθογγος ή σαν [ι].

3.3. Το διακριτικό γράμμα στη θέση των ψιλίων συμφώνων γ, χ, ν

Αν η λειτουργία του διακριτικού /ι/ περνάει απαρατήρητη από τον σημερινό εγγράμματο, παρόλο που όλοι έχουμε ακούσει για τους καταχρηστικούς διφθόγγους, η χρήση του στη θέση τριών ψιλίων συμφώνων είναι δυο φορές μη συνειδητοποιημένη αν και συχνότατη.

Παλιότερα τη λέξη Κυριακή τη γράφαμε Κυργιακή δηλαδή γράφαμε και το ψιλό γ που έχει. Αλλά ακόμα και αν αφαιρέσουμε το γάμα η λέξη ακούγεται το ίδιο.

Αν στην Κυριακή το διακριτικό γιώτα αντικατέστησε το ψιλό γ, στη λέξη πάπια αντικαθιστά το ψιλό χ (πάπχια) γιατί το [π] που συνοδεύει είναι άηχο. Το φαινόμενο αυτό αφορά όλα τα χοντρά σύμφωνα που δεν έχουν αντίστοιχα ψιλιά (βιολί = βγιολί, μάτια = μάτχια κ.ο.κ.). Στην περίπτωση που το γιώτα γράφεται μετά το μ αντικαθιστά το ψιλό ν (ψωμιά = ψωμνιά).

Τα παιδιά εδώ είναι προνομιούχα σε σχέση με τους ενήλικες γιατί τα ακούν όλα σωστά. Αλλά όταν γράφουν τις λέξεις όπως πραγματικά προφέρονται χαρακτηρίζονται «δυσλεξικά».

Η λέξη Κυριακή ή η «Μαριάννα» μπορεί να διαβαστεί με δύο ακόμη τρόπους: αν το γιώτα σχηματίσει δική του συλλαβή (Κυ-ρι-α-κή, προφορά των ξένων που μαθαίνουν ελληνικά) ή αν σχηματίσει δίφθογγο με το άλφα (Κυ-ρια-κή, χωρίς να ακούγεται γ). Και στις δύο περιπτώσεις όμως, το ρο προφέρεται ψιλά γιατί ακολουθεί [ι]. Αν λοιπόν οι σημερινοί «καταχρηστικοί δίφθογγοι» ήταν κάποτε πραγματικοί δίφθογγοι τότε θα υπήρχε δίπλα σε κάθε χοντρό σύμφωνο το αντίστοιχό του ψιλό. Πολύ πιθανά στην κλασική Αθήνα να ίσχυε ακριβώς αυτό.

3.4. Άλλες ιδιαιτερότητες στο γράψιμο συλλαβών

1. Η συμπροφορά των φθόγγων κσ (κύλο) αποδίδεται στη γραφή με το «διπλό γράμμα» ξι, ενώ των φθόγγων πσ (πσωμί) με το γράμμα ψι, μια συνήθεια παλιά όσο και το σημερινό αλφάβητο.

2. Ο φθόγγος ζ όταν βρίσκεται μπροστά από ηχηρό σύμφωνο γράφεται με το γράμμα σίγμα (ζβούρα = σβούρα). Το συνηθίσαμε έτσι γιατί το σίγμα όταν αρθρωθεί μαζί με ηχηρό σύμφωνο μπορεί να ακουστεί ως [ζ] (ο πατέρας μου → ο πατέρασμου).

Στην κλασική Αθήνα, μάλλον, χρησιμοποιούσαν το σίγμα για να γράφουν και το [ζ] ενώ είχαν το ζήτα για να γράφουν τους φθόγγους [τζ] και [τσ], όπως οι Ιταλοί σήμερα (pizza).

3. Οι συνδυασμοί «αυ», «ευ» αποδίδουν τους φθόγγους «αβ» και «εβ» αν ακολουθεί φωνήεν ή ηχηρό σύμφωνο (ευήλιος, ταύρος). Αν συνοδεύονται από άηχο σύμφωνο διαβάζονται άηχα σαν «αφ» και «εφ» (αυτί, πεύκο).

Και αυτός ο κανόνας έρχεται από τους κλασικούς χρόνους γιατί το γράμμα ύψιλον το χρησιμοποιούσαν, μάλλον, για να γράψουν τρεις φθόγγους: το [ου] και τα [β] [φ]. Πιο πριν οι Έλληνες έγραφαν το [φ] με το λεγόμενο «δίγαμμα», πρακτική που ακολούθησαν και οι Ρωμαίοι. Αλλά όταν οι Ρωμαίοι κατέκτησαν την Ελλάδα βρήκαν το Υ μόνο σαν [ου] - αλλαγή των ελληνοιστικών χρόνων πιθανότατα - ενώ αυτοί συνέχιζαν να γράφουν τα [ου] και [β] με το ίδιο γράμμα (το «V»). Έτσι πρόσθεσαν στο αλφάβητό τους το Υ «το ελληνικό». Ίσως από το σχήμα να ονομάστηκε το Υ «ψιλό» αν και υπάρχει και άλλη εξήγηση: το [ου] πράγματι θέλει λιγότερη προσπάθεια για να προφερθεί από το αρχαίο [β], που τότε πρέπει να προφερόταν λίγο διαφορετικά, σαν να φυσάμε τη φωτιά στο τζάκι.

4. Σε λέξεις όπως ΜΑΪΜΟΥ, ΡΟΛΟΪ σημειώνουμε διαλυτικά για να μην διαβαστούν λάθος.

5. Σε μερικές λέξεις γράφουμε παραπανίσια («άφωνα») γράμματα πχ φύλ(λ)ο, Εύ(β)οια, Πέμ(π)τη. Παλιότερα τα γράμματα αυτά, συνήθως, διαβάζονταν - όπως συμβαίνει και σήμερα με τη λέξη νεράντζι που προφέρεται και όπως γράφεται (έρρινη προφορά) και σαν νεράτζι.

Το παιδί θα γράψει τις λέξεις με τον τρόπο των μεγάλων και όχι όπως δείχνουν οι κάρτες. Επιπλέον με τις Κάρτες των Φωνών (που στην πίσω όψη τους θα γράψουμε τα πεζά γράμματα) μπορεί να σχηματίσει και τις λέξεις που δεν συνοδεύονται από καρτέλα, για περισσότερη εξάσκηση.

3.5. Δύο επιπλέον φθόγγοι

Πολλές λέξεις που έχουν συμφωνικά συμπλέγματα, μπορούν να προφερθούν είτε χωρίζοντας τα σύμφωνα είτε λέγοντάς τα όλα μαζί για συντομία π.χ. ΤΟΥ-ΡΤΑ. Αν όμως το σύμπλεγμα ξεκινά από νι και ακολουθεί χι τότε η συμφορά πετυχαίνεται με τη βοήθεια ενός καινούριου φθόγγου, που δεν υπάρχει στον Πίνακα και ονομάζεται «υπερωικό ν». Αυτό το [ν] σχηματίζεται στο πίσω μέρος του στόματος και η γλώσσα δεν ακουμπά στις γνωστές θέσεις των [ν], είτε χοντρού είτε ψιλού. Ένα τέτοιο [ν] το γράφουμε με το γράμμα γάμα (έλεγχος, βράγγια), παρόλο που το προφέρουμε σπάνια.

Σήμερα, επίσημα, στη γραφή των ονομάτων με λατινικούς χαρακτήρες εμφανίζεται το «υπερωικό ν» και πριν τα [γκ] π.χ. ANGELOPOULOS, γεγονός που φέρνει την έρρινη προφορά των λέξεων ξανά σε χρήση, αν και η γλωσσική μεταρρύθμιση του 1976 αυτήν ακριβώς την προφορά απέρριπτε.

Ζήτημα συλλαβισμού είναι και η εμφάνιση ενός ακόμα συμφώνου, του «χειλοδοντικού μ» πριν τα [φ] [β]. Αν τη λέξη αμφιθέατρο την προφέρουμε αμφιθέατρο τότε το [μ] αυτό σχηματίζεται «δαγκώνοντας» το κάτω χείλος και όχι με τα δύο χείλη όπως συνήθως (το ίδιο και με τις λέξεις σύ-μβολο, α-μφίβιο κ.ά.). Το «χειλοδοντικό μ» δεν ξεχωρίζει στη γραφή παρόλο που είναι συχνόχρηστο.

3.6. Αλφαβήτα

Αν το παιδί γνώρισε τα γράμματα ξι και ψι μπορεί να μάθει την Αλφαβήτα δηλαδή τη σειρά που απαγγέλουμε τα γράμματα. Τώρα είναι έτοιμο να διαβάσει και να γράψει σωστά πολλές άγνωστες λέξεις.

4. Αντί επιλόγου

Η προσπάθεια να βρούμε έναν πιο εύκολο τρόπο να διδάξουμε στα παιδιά ανάγνωση και γραφή μας οδήγησε σε μια βαθύτερη κατανόηση της γλώσσας και των νόμων της. Ταυτόχρονα μας έδωσε νέες ιδέες για την προφορά της αρχαίας ελληνικής γλώσσας που ξεφεύγουν τόσο από την ερασμιακή προφορά όσο και από την άποψη που δέχεται η Ακαδημία Αθηνών. Αλλά η επιβεβαίωσή τους χρειάζεται διαφορετική εργασία που μπορεί να έχει τον τίτλο: «Η Ιστορία της Αλφαβήτας».

Βιβλιογραφικές αναφορές:

Βιγκότσκι, Λ. (1988). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.

Νεοελληνική Γραμματική της δημοτικής (2002). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη.

Ο κόσμος του παιδιού (1989). *Προσχολική Ηλικία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Ο κόσμος του παιδιού (1989). *Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Ετερότητα: Μια μικρή ιστορία και η συνοπτική εικονογραφία της στην τέχνη

Δρ Μαρία Αθανασέκου

*Ιστορικός Τέχνης, διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και το
Πανεπιστήμιο Αιγαίου*
m_k_athanasekou@yahoo.com

Δρ Αλέξανδρος Αργυριάδης

Επίκουρος καθηγητής ειδικής αγωγής, Frederick University
hsc.arg@frederick.ac.cy

Συμεών Νικολιδάκης

ΜΑ. Μsc, Υποψήφιος Διδάκτωρ
simosnikoli@yahoo.gr

Περίληψη

Η νοητική καθυστέρηση είναι μια γενικευμένη και ανομοιογενής διαταραχή που χαρακτηρίζεται, ανάμεσα σε άλλες ενδείξεις ή συνέπειες, από αισθητά μειωμένη νοητική λειτουργία. Σκοπός του άρθρου αυτού είναι να διερευνήσει και να παρουσιάσει την πρόσληψη της συγκεκριμένης διαταραχής, καθώς και την απεικόνισής της στην τέχνη. Μέσα από χαρακτηριστικά παραδείγματα της ιστορίας της τέχνης θα συζητηθούν οι ιστορικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες που διαμόρφωσαν τις συνθήκες και το κατάλληλο περιβάλλον ώστε να υπάρξουν οι εκάστοτε θεωρήσεις περί της νοητικής καθυστέρησης ανά τους αιώνες. Οι περιορισμένες έως ελάχιστες απεικονίσεις ασθενών με νοητική υστέρηση, όπως και ο τρόπος που απεικονίζονται αποτελούν δείκτη της ευαισθησίας, της κατανόησης ή μη καθώς και της όλης αντιμετώπισης της διαταραχής από τις κοινωνίες των παλαιότερων εποχών. Κατά την αρχαιότητα τα διαφορετικά παιδιά υφίσταντο βρεφοκτονίες, βασανισμούς, κακοποίηση, απόρριψη. Η πρόσληψη και κατανόηση του διαφορετικού Άλλου έχει διέλθει πολλαπλών ερμηνειών μέχρι σήμερα. Κατά τα βυζαντινά χρόνια η αναπηρία αντιμετωπίστηκε ως θέλημα του Θεού και κατά συνέπεια η προσευχή και η επικοινωνία με την εκκλησία μπορούσε να καταστήσει την διαφορετικότητα ως αποδεκτή. Από την Αναγέννηση και έπειτα, η κατάσταση βελτιώθηκε σημαντικά με την σταδιακή δημιουργία ειδικών δομών για την εκπαίδευση και την αποκατάσταση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και επικράτησε ένα κλίμα μεγαλύτερης αποδοχής σε σύγκριση με το παρελθόν. Η μελέτη θα εστιάσει στους ρόλους που αποδίδονται στους ασθενείς πάνω στη ζωγραφική επιφάνεια και πως αυτοί συνάδουν με τις στερεότυπες θεωρίες και θεωρήσεις της νοητικής καθυστέρησης στην Ευρώπη του παρελθόντος. Επίσης θα συζητηθούν ο ρόλος της θρησκείας, της ιατρικής επιστήμης, του γενικότερου πνευματικού και μορφωτικού επιπέδου των κοινωνιών των περασμένων αιώνων καθώς και ο ορίζοντας υποδοχής των έργων στην εποχή τους.

Λέξεις-κλειδιά: Νοητική καθυστέρηση, ιστορία τέχνης, ετερότητα, εικονογραφία, εικαστικά,

1. Εισαγωγή

Οι ανθρώπινες κοινωνίες έχουν χρησιμοποιήσει εικόνες ως ένα μέσο επικοινωνίας. Όλες, από την αυγή του πολιτισμού εκφράστηκαν μέσω της τέχνης, η οποία εκτός από αισθητική απόλαυση μπορεί εκλύσει πολλές πληροφορίες για τον ίδιο τον ψυχισμό του δημιουργού αλλά και του θεατή που εμπλέκεται συναισθηματικά με το έργο. Πολλές φορές, στην ελεύθερη, μη στρατευμένη ή υπαγορευμένη, ανατεθειμένη τέχνη, ο καμβάς, το μάρμαρο ή το ξύλο και το χαρτί μετουσιώνονται σε ψυχογραφήματα, σε ανοιχτές πόρτες για να δούμε λίγο ή περισσότερο από τον ψυχισμό του δημιουργού.

Είναι διττή η διάσταση των έργων τέχνης. Αφορούν όχι μόνο το δημιουργό, αλλά και τον θεατή που τα κοινωνεί. Η ψυχική ασθένεια, ανισορροπία ή παρέκκλιση αντανακλώνται τόσο στο έργο, όσο και στην εμπλοκή του θεατή με το συγκεκριμένο αντικείμενο.

Η νοητική υστέρηση είναι μια γενικευμένη και ανομοιογενής διαταραχή που χαρακτηρίζεται, ανάμεσα σε άλλες ενδείξεις ή συνέπειες, από αισθητά μειωμένη νοητική λειτουργία. Μέσα από χαρακτηριστικά παραδείγματα της ιστορίας της τέχνης θα συζητηθούν οι ιστορικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες που διαμόρφωσαν τις συνθήκες και το κατάλληλο περιβάλλον ώστε να υπάρξουν οι εκάστοτε θεωρήσεις περί της νοητικής υστέρησης ανά τους αιώνες. Οι περιορισμένες έως ελάχιστες απεικονίσεις ασθενών με νοητική υστέρηση, όπως και ο τρόπος που απεικονίζονται αποτελούν δείκτη της ευαισθησίας, της κατανόησης ή μη καθώς και της όλης αντιμετώπισης της διαταραχής από τις κοινωνίες των παλαιότερων εποχών.

Στην Παλαιά Διαθήκη αναφέρεται ότι οποιοσδήποτε άνθρωπος έχει σωματικό ελάττωμα απαγορεύεται να πλησιάσει το θυσιαστήριο ή να κάνει προσφορές για να μην μολύνει το χώρο του Θεού («Καὶ ἐλάλησε Κύριος πρὸς Μωυσῆν λέγων· εἶπον Ἀαρὼν· ἄνθρωπος ἐκ τοῦ γένους σου εἰς τὰς γενεὰς ὑμῶν, τινὶ ἐὰν ᾦ ἐν αὐτῷ μῶμος, οὐ προσελεύσεται προσφέρειν τὰ δῶρα τοῦ Θεοῦ αὐτοῦ. πᾶς ἄνθρωπος, ᾧ ἐστὶν ἐν αὐτῷ μῶμος, οὐ προσελεύσεται, ἄνθρωπος τυφλὸς ἢ χωλὸς ἢ κολοβόριν ἢ ὑπότμητος ἢ ἄνθρωπος, ᾧ ἂν ᾦ ἐν αὐτῷ σύντριμμα χειρός, ἢ σύντριμμα ποδός ἢ κυρτὸς ἢ ἔφηλος ἢ πτίλλος τοὺς ὀφθαλμοὺς ἢ ἄνθρωπος, ᾧ ἂν ᾦ ἐν αὐτῷ ψώρα ἀγρία, ἢ λειχὴν ἢ μονόρχις, πᾶς ᾧ ἐστὶν ἐν αὐτῷ μῶμος ἐκ τοῦ σπέρματος Ἀαρὼν τοῦ ἱερέως, οὐκ ἐγγιεὶ τοῦ προσενεγκεῖν τὰς θυσίας τῷ Θεῷ σου, ὅτι μῶμος ἐν αὐτῷ· τὰ δῶρα τοῦ Θεοῦ οὐ προσελεύσεται προσενεγκεῖν. τὰ δῶρα τοῦ Θεοῦ τὰ ἅγια τῶν ἁγίων, καὶ ἀπὸ τῶν ἁγίων φάγεται· πλὴν πρὸς τὸ καταπέτασμα οὐ προσελεύσεται καὶ πρὸς τὸ θυσιαστήριον οὐκ ἐγγιεὶ, ὅτι μῶμον ἔχει· καὶ οὐ βεβηλώσει τὸ ἅγιον τοῦ Θεοῦ αὐτοῦ, ὅτι ἐγὼ εἰμι Κύριος ὁ ἁγιάζων αὐτούς. καὶ ἐλάλησε Μωυσῆς πρὸς Ἀαρὼν καὶ τοὺς υἱοὺς αὐτοῦ καὶ πρὸς πάντας υἱοὺς Ἰσραὴλ» Λευϊτικόν Κεφ. 21, 16-21).

Στην αρχαία Σπάρτη τα παιδιά που γεννιούνταν με αναπηρία θανατώνονταν στον Καιάδα, ενώ ο Πλάτων στην Πολιτεία του ρητά αναφέρει ότι άτομα με αναπηρία πρέπει να θανατώνονται. Καθόλου τυχαίο το ιδεώδες της παράλληλης πνευματικής και σωματικής υγείας και επομένως η συνεπαγωγή της σωματικής δυσμορφίας ή αναπηρίας σε πνευματική αδυναμία. Στη φράση «Νοῦς ὑγιής ἐν σώματι ὑγιεῖ» φαίνεται ότι εγκολπώνεται κάτι παραπάνω από ένα κέλευσμα για φυσική άσκηση.

Κατά τον Μεσαίωνα τα άτομα με νοητική υστέρηση διαπομπεύονταν ως αμαρτωλά, καθώς η ασθένεια ήταν συνυφασμένη με την παρέκκλιση από το λόγο του Κυρίου και η αρρώστια ήταν ένδειξη αμαρτίας που έπρεπε να τιμωρηθεί. Η σάρκα του αμαρτωλού θεωρούνταν ότι κυριεύεται από κάποιο δαίμονα και έπρεπε να γίνει αποκρουστική ώστε να εγκαταλείψει το σώμα του ανθρώπου το ακάθαρτο πνεύμα (Κυπριωτάκης, 1985).

Με διάταγμα του Πάπα Ιννοκέντιου του 8ου το 1484 χιλιάδες άτομα με αναπηρίες οδηγήθηκαν στην Ιερά Εξέταση, καταδικάστηκαν και κατόπιν φριχτών βασανιστηρίων οδηγήθηκαν στη φωτιά (Plante, 2005).

2. Εικαστικά παραδείγματα

Ιστορικά, οι ψυχικές ασθένειες και διαταραχές όπως η σχιζοφρένεια, η κατάθλιψη ή η νοητική υστέρηση έχουν αντιμετωπιστεί απλουστευτικά ως αποτέλεσμα μαγείας ή δαιμονισμού (Kazuhiro Tajima-Pozo et. al., 2009) είτε λόγω άγνοιας, είτε λόγω συμφερόντων των εκκλησιαστικών εκπροσώπων. (εικ.1α: Ζωγράφος του Αγίου Βαρθολομαίου, Ο άγιος Βαρθολομαίος εξορκίζει, π. 1440-1460, Museu National D'Art De Catalunya, εικ.β: Vittore Carpaccio – Η θεραπεία του δαιμονισμένου στη γέφυρα του Ριάλτο, π.σ. 1496, Gallerie dell'Accademia, Βενετία)

Ανάμεσα στις πιο δημοφιλείς μεθόδους αντιμετώπισης τους ήταν ο εξορκισμός ή η κρανιοτομή (τρυπανισμός).

Στο έργο (Hieronymus Bosch, Κόβοντας την πέτρα της τρέλας, 1494, Museo del Prado) (εικ.2) που αποδίδεται στον Ιερώνυμο Μπος ο χειρουργός με την καθόλα αντισυμβατική του εμφάνιση, φοράει ένα χωνί αντί για καπέλο, τρυπάει το κρανίο του ασθενούς από όπου ξεφυτρώνει μια τουλίπα, αντί της παραδοσιακής πέτρας, ενώ οι παρατηρητές, μια γυναίκα ντυμένη καλόγρια με ένα βιβλίο ανοιγμένο στερεωμένο στο κεφάλι της και ένας άνδρας, κοιτάζουν τη χειρουργική αυτή επέμβαση. Η καλλιγραφική επιγραφή γύρω από τον πίνακα ("Meester snijt die keye ras/Myne nam is Lubbert das") μεταφράζεται ως «Κύριε, κόψε την πέτρα γρήγορα, το όνομά μου είναι Λάμπερτ». Το όνομα αυτό ήταν κοινό στην ολλανδική κοινωνία της εποχής και αναφερόταν σε άτομα με νοητική υστέρηση, στους περιθωριοποιημένους κάθε πόλης και χωριού.

Η πέτρα στην οποία αναφέρεται η επιγραφή, σύμφωνα με τις δοξασίες και δεισιδαιμονίες της περιόδου, ήταν η πέτρα της τρέλας και ευθυνόταν για την πρόκληση ψυχικών ασθενειών και της ηλιθιότητας ή αλλιώς νοητικής υστέρησης. Οι γιατροί της εποχής θεωρούσαν ότι τέτοιες πέτρες βρίσκονταν παντού στο σώμα, κυρίως δε στο κεφάλι και μπορούσαν να αφαιρεθούν, και κατ' επέκταση να ιαθεί ο ασθενής, μόνο με χειρουργική επέμβαση. Ο Φουκώ γράφει ότι ο γιατρός είναι πιο τρελός από τον ασθενή που αποπειράται να θεραπεύσει(Foucault, 2006).

Το σχόλιο του ίδιου του ζωγράφου είναι γλαφυρό καθώς υπαινίσσεται ότι ο γιατρός πάσχει περισσότερο από τον ασθενή, ότι είναι πιο ηλίθιος από αυτόν αφού φοράει χωνί στο κεφάλι, όπως και η γυναίκα που φέρει το βιβλίο και είναι μια αναφορά, μια έμμεση καταγγελία της γελοιότητας των δεισιδαιμονιών και της κοινής πίστης ανάμεσα στους απλούς και αμόρφωτους ανθρώπους που καθοδηγούνταν από τους ιερείς να έχουν πάνω τους φυλαχτά (Skemer,2006), κομμάτια χαρτιού με προσευχές ή κείμενα της Βίβλου ώστε να προφυλάσσονται κατά πάσας νόσου, ανάμεσά τους και η νοητική υστέρηση.

Σε έργα (William Hogarth, *A Rake's Progress*, Sir John Soane's Museum, 1734) όπως του Χόγκαρθ βλέπουμε την κατάληξη που συνήθως είχαν τα άτομα με ψυχικές ασθένειες ή νοητική υστέρηση. Αν δεν κλειδώνονταν μακριά από τα μάτια της κοινωνίας, τότε εγκλείονταν σε ιδρύματα όπως το Μπέντλαμ στο Λονδίνο, τα οποία ήταν επισκέψιμα ως ένα άλλο είδος διασκέδασης. Με λίγα χρήματα στους φύλακες ο καθένας μπορούσε να πετάξει φαγητό στους τροφίμους ή να τους δώσει κρασί για να διασκεδάσει ακόμη περισσότερο με τις αντιδράσεις τους, με την ηλιθιότητά τους. «Ένα από τα πρώτα ψυχιατρικά νοσοκομεία ήταν το Βασιλικό Νοσοκομείο της Βηθλεέμ. Γνωστό και ως Bedlam ή Bedlam, το νοσοκομείο αυτό δεν ήταν κάτι περισσότερο από μια αποθήκη για τους θεωρούμενους «τρελούς». Οι τρόφιμοι, κλεισμένοι σε κλουβιά, ντουλάπες και στάβλους, αλυσοδένονταν και μαστιγώνονταν, ενώ το άσυλο χρέωνε είσοδο στο κοινό για την παρακολούθηση αυτού του θεάματος» (Αργυριάδης, 2016)

3. Μικρή ιστορική αναδρομή του συνδρόμου Down

Η συνήθεια να περιγελάει κανείς τους νοητικά αδύναμους ξεκίνησε στην αρχαία Ρώμη, όπου άνθισε και η πρακτική να διασκεδάζουν οι πλούσιοι με νοητικά κατώτερα άτομα ή δύσμορφα, όπως νάνους. Οι άνθρωποι με νοητική υστέρηση, επίσημα, ονομάστηκαν «ηλίθιοι» με το επίθετο να έχει βάρος επιστημονικού όρου, κατά το 1866 από το Βρετανό John Langdon Down όταν παρατήρησε ότι πολλά άτομα, άσχετα μεταξύ τους, που βρίσκονταν σε διάφορα ιδρύματα, είχαν παραπλήσια εξωτερικά χαρακτηριστικά στο σώμα, το πρόσωπο και το σχήμα των ματιών. Ας μην ξεχνάμε ότι την ίδια περίοδο άνθιζε η ψευδοεπιστήμη της Φρενολογίας ή Κρανιολογίας, βάσει της οποίας συγκεκριμένες αναλογίες, μεγέθη ή αποστάσεις σημείων της κεφαλής και του προσώπου προσέδιδαν συγκεκριμένα ψυχολογικά χαρακτηριστικά στους ανθρώπους. Η Φρενολογία, η οποία γεννήθηκε από τον Franz Joseph Gall το 1796, χρησιμοποιήθηκε ιδιαίτερα κατά τον 19ο αιώνα, ακόμη και στην εκδίκηση υποθέσεων ως ένα μέσο κατάδειξης της ενοχής ή όχι κατηγορούμενων για φόνους ή άλλες ποινικές πράξεις, με βάση την ανατομική εικόνα του κρανίου τους (Winzer,)

Κατά τον 19ο αιώνα, αλλά και εκατοντάδες χρόνια νωρίτερα, οι νοητικά καθυστερημένοι αποκαλούνταν «ηλίθιοι». Κάνοντας χρήση ενός ιεραρχικού φυλετικού συστήματος, δημοφιλούς εκείνη την εποχή, ο γιατρός John Langdon Down κατέγραψε την ομοιότητα των χαρακτηριστικών του προσώπου ατόμων με το σύνδρομο Down και ατόμων με μογγολική καταγωγή και κατέληξε ότι «όταν τοποθετούνται δίπλα δίπλα, είναι δύσκολο να πιστέψει κανείς ότι δεν είναι παιδιά των ίδιων γονιών» (Down, 1866). Ο γιατρός ονόμασε τα άτομα με νοητική υστέρηση συνδρόμου Down «Μογγολοειδείς ιδιώτες» ή «Μογγολοειδείς» γιατί είχαν έντονα τα χαρακτηριστικά της μογγολικής φυλής. Κατά την εποχή εκείνη, ήταν κοινή πίστη ότι όσο μακρύτερα από την Ευρώπη βρισκόταν κάποιος, τόσο χαμηλότερη ήταν η νοημοσύνη του. Αυτό αποτέλεσε έναν ακόμη λόγο επιλογής του επιθέτου «μογγολικός» ώστε να καταδειχθεί η σχέση γεωγραφικής απόστασης και χαμηλής νοημοσύνης. Η λέξη «ιδιώτης» χρησιμοποιήθηκε με την αρχαιοελληνική σημασία του όρου, δηλαδή «ηλίθιος». Στην ιεραρχική κλίμακα των φυλών οι Καυκάσιοι ήταν στην πρώτη θέση, ενώ οι Μογγόλοι στην τελευταία.

Το σύνδρομο Down ή αλλιώς Τρισωμία 21 ή Τρισωμία G, περιγράφει μια χρωμοσωμική ανωμαλία, η οποία αφορά παρεκκλίσεις στη σωματική διάπλαση, τη νοητική ανάπτυξη και την ψυχοκοινωνική εξέλιξη του ατόμου.

Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι ενώ ως χρωμοσωμική ανωμαλία υπήρχε – ανέκαθεν- υπάρχει σκελετός 7200 ετών ατόμου με σύνδρομο Down (Walker, 1991)- δεν έχει απεικονιστεί παρά ελάχιστες φορές στην τέχνη.

3.1. Έργα από την περίοδο της Αναγέννησης

Από την περίοδο της Πρώιμης Αναγέννησης έχουμε τον πρώτο πίνακα με πιθανότατη απεικόνιση παιδιού με σύνδρομο Down (εικ.4 - Andrea Mantegna, Παναγία και βρέφος, π.1460). Ο Ιησούς παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά που συναντώνται στο σύνδρομο: Λοξά μάτια, προεξέχουσα γλώσσα, ανοιχτό στόμα, κλίση προς τα μέσα του μικρού δαχτύλου, μεγάλο κενό ανάμεσα στο πρώτο και δεύτερο δάχτυλο του ποδιού, μικρό κεφάλι, κοντό και φαρδύ σβέρκο καθώς και υποτονική έκφραση.

Από το γεγονός ότι ο καλλιτέχνης απεικόνισε τον Ιησού ως βρέφος με σύνδρομο Down συνάγουμε διάφορα συμπεράσματα:

Αντίθετα με την κοινή πρακτική της περιθωριοποίησης των «διαφορετικών» παιδιών, ο Γκονζάγκα και ο Μαντένια τοποθετούν στο επίκεντρο της προσοχής αυτό το «διαφορετικό» παιδί. Το ηθικό δίδαγμα του έργου είναι προσοχή και αγάπη αντί για απομόνωση ή εξόντωση των συνανθρώπων με νοητική ανεπάρκεια, αντίθετα δηλαδή με ό,τι διδάσκει ο Πλάτων, αλλά και ο Αριστοτέλης στα «Πολιτικά» του.

Η Παναγία του Μαντένια αγκαλιάζει τρυφερά και προστατευτικά το μικρό Χριστό, ο οποίος είναι αποδοσμένος σαν μικρογραφία παιδιού τριών ή τεσσάρων ετών, ωστόσο σε αναλογίες βρέφους. Τα χέρια της Μαρίας φαντάζουν υπερμεγέθη σε σχέση με το μικρό κορμί του Χριστού, ώστε να τονιστεί η προστατευτική διάθεση, όχι μόνο της Παναγίας σε σχέση με το σταυρικό θάνατο του γιού της στο μέλλον, αλλά και της μάνας του μικρού παιδιού με τη νοητική υστέρηση σε σχέση με τον κόσμο που πρέπει να αντιμετωπίσει. Τα χέρια της μοιάζουν με ασπίδα που απομακρύνει ό,τι κακόβουλο και δυσάρεστο για το μωρό της. Ακόμη και το χάσμα ανάμεσα στο πρώτο και δεύτερο δάχτυλο του δεξιού ποδιού του παιδιού, μια σαφής ένδειξη του συνδρόμου Down, απηχείται στο άνοιγμα των δαχτύλων του δεξιού χεριού της Μαρίας, σε μια προσπάθεια της μάνας να δείξει ότι όλα είναι φυσιολογικά, ότι το παιδί της είναι «κανονικό» όπως των άλλων μανάδων. Ωστόσο, το βλέμμα της μαρτυρά την τεράστια αγωνία και τον πόνο της. Το βλέμμα του μικρού είναι ακεντράριστο προς τα πάνω, ενώ της μάνας γλιστράει χαμηλά και πλανάται προς τα κάτω, λίγο πριν ξεχειλίσουν δάκρυα από τα μάτια της. Η ψυχολογική ένταση φαίνεται και στο σχέδιο του μανδύα της Μαρίας με τις γραμμώσεις και τις ανάγλυφες πτυχώσεις που μοιάζουν με φουσκωμένες φλέβες του σώματος που καλύπτεται και εκτείνονται στο φόρεμα του γιου της σε έναν σιωπηλό διάλογο οικειότητας και αποδοχής.

3.2. Έργα από την περίοδο του Μπαρόκ

Κατά τον 16ο αλλά και τον 17ο αιώνα, όπως ήδη αναφέρθηκε, «διαφορετικά» άτομα με νοητική υστέρηση ή σωματικές δυσμορφίες αποτελούσαν τους διασκεδαστές των πλουσίων και των ευγενών. Το 1680 η Ευγενία Μαρτίνεζ,

περίπου έξι ετών, εκκλήθη στην αυλή του βασιλιά Καρόλου II για να τον διασκεδάσει λόγω της σωματικής κατασκευής και της διανοητικής της κατάστασης (Juan Carreño de Miranda, Eugenia Martinez Valleji, La Monstrua, Museo del Prado, 1680). Ο βασιλιάς, εντυπωσιασμένος από αυτό το θέαμα, διέταξε να φιλοτεχνηθεί το πορτρέτο της, το οποίο έγινε σε δύο εκδοχές, σε μια με το κορίτσι γυμνό και στην άλλη ενδεδυμένο. Η Ευγενία λόγω της διάπλασης της και της καθυστέρησης της αποτέλεσε ένα ιδανικό «εύρημα» για την αυλή του βασιλιά. Την αποκαλούσαν «το τέρας», όπως είναι και τίτλος των δύο έργων. Η σωματική της δυσμορφία τονίζεται με το έντονο κόκκινο χρώμα του φορέματός της, ενώ στη γυμνή εκδοχή της ως Βάκχος το σώμα της εκτίθεται βορά στα βλέμματα όσων πεινούν για παρεκκλίσεις του κανονικού. Η Ευγενία έπασχε από το σύνδρομο Prader-Willi, μια φυλοσχετιζόμενη διαταραχή που σχετίζεται, εκτός της εμμονής των ατόμων με το φαγητό και με νοητική υστέρηση.

Ο Velasquez, ζωγράφος της αυλής του Βασιλιά Φιλίππου IV, φιλοτέχνησε πάνω από δέκα πορτρέτα νάνων (εικ.8- Velázquez - Francisco Lezcano, el Niño de Vallecas (Museo del Prado, 1643-45). Αυτό που τα διακρίνει είναι η ευαισθησία και ο σεβασμός, η εξατομίκευση και η απόδοση κύρους στα άτομα αυτά που είχαν ως καθήκον να διασκεδάζουν τους ευγενείς και τον ίδιο το βασιλιά, διατηρώντας την μακράιωνη παράδοση που ξεκίνησε κατά το Μεσαίωνα. Το πρόσημα ήταν η φιλανθρωπία και κάθε βασιλιάς είχε στην αυλή του νάνους και άτομα με νοητική υστέρηση τα οποία, ωστόσο, γίνονταν περιγελως και δεν αντιμετωπιζονταν με σοβαρότητα. Κάθε γελωτοποιός ή «τρελός» της αυλής είχε το δικαίωμα να λείει ό,τι ήθελε γιατί κανείς δεν τον έπαιρνε στα σοβαρά. Στο πορτρέτο του Francisco Lezcano, ο νάνος παρουσιάζεται καθισμένος σε ένα βράχο με φόντο τα βουνά της Μαδρίτης, ντυμένος με την κυνηγετική του περιβολή γιατί προφανώς συνόδευε τον Φίλιππο σε μια τέτοια εξόρμηση. Η διανοητική του υστέρηση, εμφανής από τα χαρακτηριστικά του προσώπου του, καταγράφεται με συμπάθεια, δίχως ίχνος περιπαικτικής διάθεσης.

Στο πορτρέτο του Juan Calabazas (Diego Velazquez, Πορτρέτο του Juan Calabazas (Calabacillas), Museo del Prado (1637-9)) ή αλλιώς γνωστού ως «κολοκυθοκέφαλου» ο Βελάσγκες τον απεικονίζει με τέτοιο τρόπο ώστε να κερδίσει το ενδιαφέρον μας, είναι χαμογελαστός και συμπαθής. Λόγω των χαρακτηριστικών στο πρόσωπό του έχει αναφερθεί ότι ενδεχομένως να είχε αυτισμό, αν και είναι εξίσου πιθανό να έπασχε από βρεφικό υποθυρεοειδισμό που μπορεί να οδηγήσει σε κρετινισμό με σημαντική μείωση αντίληψης καθώς και διανοητικών λειτουργιών.

Τα χαρακτηριστικά του, δυσμορφία του προσώπου, δίνοντας την εντύπωση πρησμένου, μύτη πεπλατυσμένη, μάτια απομακρυσμένα με βλέμμα άτονο και βλακώδες, κεφαλή ογκώδη – εξ ου και το προσωνύμιο «κολοκυθοκέφαλος, μέτωπο χαμηλό ή προέχον, γλώσσα παχιά, μάγουλα πλαδαρά και συνηθέστερα στόμα ανοικτό με έντονη σιελόρροια, συνηγορούν στην νοητική του ανεπάρκεια.

4. Επίλογος

Ο δέκατος νεότερος γιος του Κάρολου Δαρβίνου είχε πιθανότατα σύνδρομο Down, σύμφωνα με τις περιγραφές και τη μοναδική φωτογραφία (Emma Darwin και Charles Waring στο <http://darwin-online.org.uk/content/frameset?viewtype=side&itemID=F1553.2&pageseq=44>) που

έχουμε, στην οποία φαίνεται, αν και θολή, η χαρακτηριστική πεπλατυσμένη μύτη του παιδιού. Η κόρη του Δαρβίνου, Ενριέτα, έγραψε στο βιβλίο της «Emma Darwin, A century of family letters» για τον δεκαεννιά μηνών αδερφό της:

«Το καημένο το μωράκι γεννήθηκε δίχως το μερίδιο ευφυΐας που του αναλογεί. Και οι δύο γονείς μου ήταν απίστευτα τρυφεροί μαζί του, αλλά όταν πέθανε το καλοκαίρι του 1858, μετά την πρώτη περίοδο της θλίψης, ήταν μόνο ευγνώμονες. Δεν είχε μάθει ποτέ να περπατάει ή να μιλάει» (<http://darwin-online.org.uk/content/frameset?viewtype=side&itemID=F1553.2&pageseq=44>).

Ο συνονόματος εγγονός του John Langdon Down, του «πατέρα» του ομώνυμου συνδρόμου, είχε ο ίδιος το σύνδρομο που κατέγραψε ο παππούς του (εικ.9).

Μέσα από αυτό το σύντομο πέρασμα στους αιώνες και τις πεποιθήσεις των κοινωνιών όπως αντανακλώνεται στην τέχνη, διαπιστώνουμε, κυρίως λόγω της εμφανούς έλλειψης περισσότερων έργων, ότι η νοητική υστέρηση ήταν ταμπού. Με εξαίρεση τα ελάχιστα έργα που σε σημαντικό βαθμό βεβαιότητας μπορούμε να διατεινόμαστε ότι απεικονίζουν άτομα με διανοητική ανεπάρκεια, μπορούμε να πούμε, βάσει στατιστικής, ότι υπήρχαν πολλές εκατοντάδες άλλα άτομα τα οποία δεν πόζαραν ποτέ για να απαθανατιστούν είτε σε πορτρέτα είτε ως μοντέλα σε συνθέσεις με θρησκευτικό ή άλλο περιεχόμενο. Οι παιδαγωγικές απόψεις, όπως διαμορφώθηκαν κατά το 19ο αιώνα, διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή του τρόπου πρόσληψης της νοητικής υστέρησης και πλέον στην εποχή μας, άνθρωποι με διανοητική ανεπάρκεια όχι μόνο απεικονίζονται στην τέχνη, αλλά δημιουργούν τέχνη οι ίδιοι.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Adelson, Betty M. (2005). *The Lives of Dwarfs: Their Journey from Public Curiosity Toward Social Liberation*. Rutgers University Press, 154-161.
- Aristotle, Politics. *The Internet Classics Archive*. Ανακτήθηκε στις 12/6/2017 από: Web Atomics. Web. <<http://classics.mit.edu/index.html/>>
- Asselin, S. B., and Mooney, M. (1996), *Diverse Learners: Strategies for Success*. Glen Allen, VA: Virginia Vocational Curriculum and Resource Center.
- Barrett, M. (2008). Diego Velazquez (1599–1660). Portrait of Juan Calabazas (Calabacillas) (1637–9) – psychiatry in pictures. *The British Journal of Psychiatry* Jul, 193 (2) 95; DOI: 10.1192/bjp.193.2.95.
- ERIC Digest, no. 223. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 6 448 305)
- Down, J.L. (1866). *Observations on an Ethic Classification of Idiots. Clinical Lectures and Reports by the Medical and Surgical Staff*. 3:259-262
- Esquirol, E. (1845). *Mental Maladies; a Treatise on Insanity*. New York: Hafner Pub.
- Foucault, M. (2006). *History of Madness*. New York: Routledge.
- Harris, J.C. (2004). *The Cure of Folly*. Arch Gen Psychiatry .
- Kanner, L. (1964). *A History of the Care of the Mentally Retarded*. Springfield, IL
- Levitas, A. S., Reid C. S. (2003). An angel with Down syndrome in a sixteenth century Flemish Nativity painting. *American Journal of Medical Genetics A* 116A (4):399-405.
- Plato. *The Republic*. Book V., 360 B.C.E. The Internet Classics Archive. Ανακτήθηκε στις 2/10/2016 από: Web Atomics. Web. <<http://classics.mit.edu/index.html>>

Skemer, D.C., (2006). *Binding Words Textual Amulets in the Middle Ages*. PA: Penn State Press.

Stratford, B.(1982). *Down's syndrome at the court of Mantua*. *Maternal and Child Health* 7:250-254.

Ελληνόγλωσσες

Αργυριάδης, Α.(2016). *Η πολιτισμική κατασκευή της διαφορετικότητας – Το παράδειγμα του ψυχο-παθή*. Αθήνα: Πεδίο

Κυπριωτάκης, Α. (1985). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Αθήνα: Ψυχοτεχνική

Darwin, E. *A century of family letters*. Vol II, 162. Ανακτήθηκε στις 2/5/2017 από:

<http://darwin->

online.org.uk/content/frameset?viewtype=side&itemID=F1553.2&pageseq=44

Παράρτημα εικόνων



Εικ.1α



Εικ.1β

Εικ.2



Εικ.3



Εικ.4

Εικ.8

Εικ.9

Η Δημιουργική Γραφή Στο Δημοτικό Σχολείο

Αθανασία Αλεξανδρίδη
Παιδαγωγικό τμήμα, ΕΚΠΑ
nasia290993@hotmail.com

Περίληψη

Η δημιουργική γραφή συνδέεται άμεσα με την έννοια της δημιουργικότητας και κάθε απόπειρα ορισμού της δε θα κάλυπτε το εύρος της. Υπάρχουν πολλές εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη συγγραφικών δεξιοτήτων. Αν και θα έπρεπε κάθε γραφή να είναι δημιουργική και ευφάνταστη, στο δημοτικό σχολείο παρατηρούμε συχνά πως οι εκπαιδευτικοί παραμένουν στην διδασκαλία του μαθήματος της Έκθεσης με έναν ορθολογιστικό τρόπο, ακολουθώντας αυστηρούς κανόνες και όρια. Τι κι αν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της Έκθεσης -κι όχι μόνο-, γίνονταν με ένα παιγνιώδη τρόπο; Υπάρχουν ποικίλες τεχνικές με τις οποίες ένας εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει θαύματα μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και να καλλιεργήσει στα παιδιά την αγάπη για τη γραφή. Άλλωστε, η δημιουργική γραφή δεν είναι απλώς μια παράπλευρη εκπαιδευτική δραστηριότητα, που λειτουργεί στο περιθώριο του διδακτικού χρόνου, αλλά ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο, που χρήζει δικού της σημαντικού ρόλου σε μια σχολική τάξη. Στην παρουσίαση θα προταθούν ενδεικτικά δοκιμασμένα σενάρια διδασκαλίας, ως έναυσμα για την αξιοποίησή της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Λέξεις - κλειδιά: Δημιουργική γραφή, δημιουργικότητα, διδακτικό σενάριο, δημοτικό σχολείο

1. Εισαγωγή

Με τον όρο «Δημιουργική Γραφή» εννοούμε μια μορφή τέχνης που συνδυάζει με βιωματικό τρόπο το παιχνίδι με τη μάθηση. Στην Ελλάδα η παρουσία της δε μετράει πολλά χρόνια. Όμως τα οφέλη και οι στόχοι της είναι αμέτρητοι και θα έπρεπε να ενταχθεί με πιο συστηματικό τρόπο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με όλα τα είδη της γραφής με έναν τρόπο διασκεδαστικό που δε θυμίζει σε τίποτα εκείνο τον τρόπο προσέγγισης του μαθήματος της Γλώσσας ή της Έκθεσης. Η Δ.Γ. δεν αποτελεί μάθημα και δε βαθμολογείται.

Από την εμπειρία μου στην εκπαιδευτική πράξη αντιμετωπίζω πολλά παιδιά που αρνούνται πεισματικά να αποκτήσουν μια οικεία σχέση με το χαρτί και το μολύβι, καθώς θεωρούν πως είναι μια διαδικασία ανιαρή που δεν θα τους προσφέρει τίποτα. Η Δημιουργική Γραφή, όμως, στα χέρια ενός εκπαιδευτικού με την κατάλληλη αξιοποίησή της μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην οικοδόμηση αυτής της σχέσης. Έτσι, προτείνεται στην παρούσα εργασία ένα ενδεικτικό σενάριο "διδασκαλίας" της Δ.Γ. μέσα ή έξω από την τάξη, το οποίο είναι δοκιμασμένο και είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Στο εργαστήριο αυτό, ο δάσκαλος ως σύμβουλος, επιμελητής, διορθωτής προσπαθεί να επεξηγήσει επαρκώς τους κανόνες του εργαστηρίου της Δ.Γ. και να εξασφαλίσει πως πάνω από όλα τα παιδιά περνούν καλά μέσω αυτής.

Το εργαστήρι χωρίζεται στοπροκειμενικό, κειμενικό και μετακειμενικό στάδιο. Στο πρώτο στάδιο, προτείνονται δραστηριότητες ζεστάματος, ώστε να παιδιά να εξοικειωθούν με το χαρτί και το μολύβι και να αφήσουν την φαντασία τους ελεύθερη. Στο δεύτερο στάδιο, που καταναλώνει το περισσότερο χρόνο του προγράμματος, ακολουθούν δραστηριότητες κατά τις οποίες τα παιδιά γράφουν τα πρώτα πραγματικά κείμενά τους. Σε αυτό το σημείο με το πέρασμα του χρόνου εισάγουμε όλους τους κανόνες που έχει η συγγραφή κάποιου λογοτεχνικού κειμένου, σεναρίου, θεατρικού έργου και τα λοιπά. Τέλος, το μετακειμενικό στάδιο οι μαθητές αξιολογούν, επεξεργάζονται και βελτιώνουν τα κείμενά τους με σκοπό την τελική παρουσίασή ή και την δημοσίευσή τους.

Αναμφίβολα, η Δ.Γ. πρέπει να θεσμοθετηθεί στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποκτήσουν με την ανάλογη επιμόρφωση την ικανότητα να μυσούν τους μαθητές στον κόσμο του ονείρου και της φαντασίας.

2. Η έννοια και οι στόχοι της Δημιουργικής Γραφής

Όπως αναφέρει ο Μίμης Σουλιώτης, ο όρος Δημιουργική Γραφή (Δ.Γ.) δεν είναι παρά καταχρηστικός. Μια γραφή είναι ούτως ή άλλως δημιουργική (Νικολαΐδου, 2016: 19). Η έννοια της Δ. Γ. προέρχεται στην πραγματικότητα από μία μετάφραση των ξένων όρων «creativewriting» και «ecriturecreative», όπου είναι μία από τις μεθόδους που αναπτύσσουν την δημιουργικότητα και την προσωπικότητα (Akdal & Şahin, 2014: 173). *Είναι μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδος που προσεγγίζει με βιωματικό τρόπο το λόγο και τις δυνατότητές του, συνδυάζοντας το παιχνίδι με τη μάθηση* (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2000). Η Δ.Γ. αναφέρεται κυρίως στη διδασκαλία της λογοτεχνικής γραφής και κατ' επέκταση στην καλλιέργεια άλλων τύπων συγγραφικών δεξιοτήτων, όπως το θεατρικό έργο, το σενάριο και το δημοσιογραφικό δοκίμιο.

Η Δ.Γ. είναι στην ουσία της μια μορφή τέχνης. Και όπως κάθε τέχνη έτσι κι εκείνη έχει τους δικούς της στόχους. Αρχικά, είναι ένα είδος εκτόνωσης, εσωτερικής λύτρωσης και ψυχικής απελευθέρωσης, όπως επιβεβαιώνεται και από την κλασική Ψυχανάλυση (Freud, 1976). Επιπροσθέτως, βοηθάει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου, καθώς είναι ένα είδος επικοινωνίας και αποδοχής από την ομάδα. Ας μην ξεχνάμε, φυσικά, και το διασκεδαστικό κομμάτι της. Θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι ένα παιχνίδι. Ένα παιχνίδι προσφέρει της αίσθηση της περιπέτειας, της φαντασίας, του πειραματισμού και της περιέργειας (Καραγιάννης, 2010).

Επίσης, έχει αναγνωριστεί ως ένα πολύ δυνατό εργαλείο για την αύξηση της αυτοπεποίθησης, της αυτογνωσίας και της προσωπικής ανάπτυξης, καθώς σε κάνει να αντιλαμβάνεσαι καλύτερα τον κόσμο γύρω σου, τον εαυτό σου και τους άλλους μέσα σε αυτόν (Κωτόπουλος, 2012). Τέλος, το παιδί εξοικειώνεται με το λόγο και εξερευνεί τις δυνατότητές του μέσα από ένα παιγνιώδη και ελεύθερο τρόπο. Είναι, λοιπόν, ένα εργαλείο για να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός τυχόν αδυναμίες των παιδιών στη γλώσσα και να προσπαθήσει να τις καλύψει σε άλλη ώρα. Απώτερος σκοπός είναι το παιδί να κατανοήσει πως η γλώσσα μπορεί να πλαστεί κάθε φορά που τη χρησιμοποιούμε γραπτά ή προφορικά (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2000). Τα παιδιά μαθαίνουν με παιγνιώδη και βιωματικό τρόπο τη

θεωρία της λογοτεχνίας από τη σκοπιά του ίδιου του συγγραφέα -οπτική γωνία, πρωτοπρόσωπη- τριτοπρόσωπη αφήγηση (Νικολαΐδου, 2012).

3. Η Δημιουργική γραφή στην Ελλάδα

Η Δ.Γ. στην Ελλάδα δεν έχει μεγάλο παρελθόν, καθώς θεωρήθηκε ως ένα είδος πολυτέλειας μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αρχίζει να διδάσκεται περίπου στα τέλη τις δεκαετίας του 1990, αν και η Δ.Γ. στηρίζεται σε έργα ελλήνων συγγραφέων, όπως το «Περί ποιητικής» του Αριστοτέλη και στις τεχνικές της μαιευτικής μεθόδου του Σωκράτη.

Με τη μορφή σεμιναρίων υπάρχουν όλα αυτά τα χρόνια, με ιδιαίτερη άνθιση τον 21^ο αιώνα. Το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ), διοργάνωσε σεμινάρια βασισμένα στην εμπειρία του Στρατή Χαβιαρά, πρώην διευθυντή του εργαστηρίου WritingtheNovel στο πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ. Ιδιωτικοί φορείς διοργάνωναν πολλά σεμινάρια για κάθε τύπο δημιουργικής γραφής, ενώ το 2008 ξεκίνησε το πρώτο μεταπτυχιακό πρόγραμμα Δ.Γ. στο πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παράλληλα, το 2010, ξεκίνησε η πρώτη ιδιωτική σχολή τριετούς φοίτησης Δ.Γ. «Tabularasa» με τον Παναγιώτη Καποδίστρια, το οποίο διοργάνωνε εργαστήρια και για μικρά παιδιά.

Αν και έχει περάσει πολλές περιπέτειες μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, αφού αντιμετωπίστηκε με καχυποψία, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ για τη γλώσσα στο δημοτικό(ΥΠΠΕΠΘ: 2013): «Η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στο Δημοτικό αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους». Ειδικότερα, πρέπει το παιδί:

- Να κατανοεί ως σημασία και ως πρόθεση το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου με το οποίο έρχεται σε επαφή και να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο, ώστε να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας.
- Να είναι σε θέση να εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο.
- Να συνειδητοποιήσει ότι: (α) διαθέτει την ικανότητα να περιγράφει, να τροποποιεί την εξωτερική πραγματικότητα αλλά και να δημιουργεί πραγματικότητα με το λόγο του, στο μέτρο που μεταχειρίζεται τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα και ότι (β) η δυνατότητα αυτή είναι συνάρτηση της γνώσης και της συνειδητής χρήσης του γλωσσικού συστήματος.

Ωστόσο πρέπει να γίνει σαφές πως η Δ.Γ. δε θα πρέπει να συγχέεται με το μάθημα της γλώσσας. Μπορεί να αξιοποιεί τις λειτουργίες της γλώσσας, να παίζει και να διασκεδάζει με αυτές, αλλά δεν κρίνει, διορθώνει, αξιολογεί όπως θα έκανε οποιοδήποτε μάθημα (Βασιλάκη & Γιαννουδάκης, 2009). Διότι δεν είναι μάθημα. Για το λόγο αυτό δε θα πρέπει να συγχέεται ούτε με το μάθημα της Έκθεσης.

4. Δημιουργική γραφή vs Έκθεση

Το ερώτημα που παραμένει αναπάντητο από πολλούς είναι: Συνδέεται με κάποιο μάθημα τελικά η Δ.Γ. (όπως γίνεται στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα) ή θα πρέπει να θεωρείται ένα ανεξάρτητο μάθημα από τη Λογοτεχνία και τη Γλώσσα; Σε ερευνά της Τσιλιμένη (2012) που έγινε σε δείγμα 33 φοιτητών, 22 τη συνδέσαν με τη Γλώσσα, 8 με τη Λογοτεχνία και μόλις 3 και με τα δύο πεδία.

Αν και θα έπρεπε κάθε γραφή να είναι δημιουργική και ευφάνταστη, στο δημοτικό σχολείο παρατηρούμε συχνά πως οι εκπαιδευτικοί παραμένουν στην διδασκαλία του μαθήματος της Έκθεσης με έναν ορθολογιστικό τρόπο, ακολουθώντας αυστηρούς κανόνες και όρια. Πράγματι, πολλοί είναι αυτοί που συγχέουν τη Δ.Γ. με το μάθημα της Γλώσσας και την Έκθεση. Στο πλαίσιο του μαθήματος αυτού, λοιπόν, πραγματοποιούνται μικρές ασκήσεις Δ.Γ. που όμως δεν είναι αρκετές για να καλυφθούν οι στόχοι της.

Τα παιδιά έχουν μια φυσική τάση από την πρώιμη ηλικία να αφηγούνται ιστορίες -αληθινές ή φανταστικές- να δημιουργούν φανταστικούς διαλόγους με τα παιχνίδια τους. Που πηγαινεί όμως όλη αυτή η όρεξη για γράψιμο ή αφήγηση όταν μπαίνουν στα σχολεία και τους ζητείται να γράψουν μία έκθεση; Γιατί φοβούνται πως δε θα τα καταφέρουν ή, ακόμη χειρότερα, γιατί βαριούνται; Αυτό οφείλεται στο ότι καλούνται να γράψουν ξαφνικά για κάτι το οποίο βρίσκεται τελείως έξω από τα νερά τους. Τους ζητείται να γράψουν μία επιστολή προς ένα πρόεδρο ή για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα πάνω σε κάποιο ζήτημα. Όταν ένα παιδί δεν έχει εξασκηθεί στη γραφή με ένα πιο παιχνιδιώδη τρόπο, θεωρεί πως η Έκθεση είναι ένα καταναγκαστικό έργο και δεν απελευθερώνει το μυαλό του. Άλλωστε και μόνο στην ιδέα πως το γραπτό του θα βαθμολογηθεί από το διδάσκοντα αποτελεί πλαφόν στην έμπνευσή του.

Ο σκοπός της Έκθεσης είναι να μπορέσει το παιδί να αναπτύσσει ιδέες, να συνδέει τις προτάσεις του, να μάθει ορθογραφία, να εξοικειωθεί με τα κειμενικά είδη, να αξιολογεί και να βελτιώνει τα κείμενά του και άλλοι σκοποί, που όλοι μπορούν να επιτευχθούν μέσω της Δημιουργικής γραφής. Άλλωστε σκοπός μας είναι το παιδί να αγαπήσει τη γραφή και να φτάσει σε επίπεδο να την αποζητά μόνο του. Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα ήταν προτιμότερο να κυριαρχεί η Δ.Γ. χωρίς να καταργούμε το ρόλο της Έκθεσης, όπως την ξέρουμε. Ακόμα και στην περίπτωση που καταφεύγουμε στην Έκθεση, θα ήταν καλό να μην προχωρούμε στην αξιολόγησή της με βαθμούς για να μην απογοητεύουμε και αποθαρρύνουμε τα παιδιά να γράφουν.

5.Εργαστήρι δημιουργικής γραφής

5.1 «Κανόνες»

Ένα εργαστήρι δημιουργικής γραφής για παιδιά σε επίπεδο σχολικής ή εξωσχολικής πραγματικότητας θα πρέπει να διαρκεί από 50 έως 80 λεπτά – ανάλογα με την ηλικία των παιδιών.

Σε πρώτο επίπεδο, θα πρέπει να προετοιμάσουμε την αίθουσα. Ένα χαλαρό κλίμα πάντα βοηθά ένα εργαστήρι. Τα παιδιά θα πρέπει να κάθονται σε αναπαυτική στάση, όπως σε άνετα καθίσματα ή σε μαξιλάρες στο δάπεδο. Αν υπάρχει κάποιος άλλος χώρος διαθέσιμος, εκτός της τάξης, όπως μία βιβλιοθήκη ή ακόμη και το προαύλιο, είναι προτιμότερο. Πρέπει να κλείσουν τα μάτια, να αφουγκραστούν τους εξωτερικούς και εσωτερικούς θορύβους, τους χτύπους της καρδιάς τους. Πρέπει να μείνουν σε αυτή τη στάση για λίγη ώρα. Αν αυτό δε λειτουργήσει, διότι είναι αναμενόμενο να γελάσουν και να κάνουν φασαρίες, τους ζητούμε να πάρουν βαθιές εισπνοές και εκπνοές (Megrier, 2009).

Είναι σημαντικό να τους εξηγήσουμε πως δεν υπάρχει σωστό και λάθος στις ασκήσεις που θα κάνουμε (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2001). Πρέπει να τους εξηγήσουμε τους όρους του παιχνιδιού και να διατυπώσουμε πολλά

παραδείγματα, ώστε να κατανοήσουν πλήρως τι τους ζητείται. Είναι σκόπιμο να τους γνωστοποιηθεί ο χρόνος κατά τον οποίο θα πρέπει να εκπληρώσουν την κάθε άσκηση (Megrier, 2009), αν και αυτό είναι δύσκολο να τηρηθεί στο έπακρο, μιας και ο κάθε μαθητής έχει διαφορετικούς χρόνους.

5.2 Ρόλος δασκάλου

Σύμφωνα με την παιδο-κεντρική αντίληψη στις επιστήμες της αγωγής (Ματσαγγούρας, 2009), ο ρόλος του δασκάλου είναι συμβουλευτικός κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της Δ.Γ. λειτουργεί περισσότερο σαν αναγνώστης και επιμελητής, παρά ως παντογνώστης διορθωτής, κάτι που θα υπονόμει το κείμενο του μαθητή (Νικολαΐδου, 2016). Οφείλει να ενθαρρύνει τους μαθητές να απελευθερώσουν τις δημιουργικές ικανότητές τους, να επισημαίνει εναλλακτικές λύσεις, να βοηθά να ξεπεραστούν τυχόν εμπόδια. Σε καμία περίπτωση, όμως, δε θα πρέπει να κατευθύνει τη σκέψη και τη φαντασία του παιδιού προς μία συγκεκριμένη λύση. Πρέπει να αφυπνίζει τους μαθητές, να τους παρέχει ποικίλα ερεθίσματα, να καλλιεργεί τη φαντασία τους και να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες (Καραγιάννης, 2010). Δεν είναι απαραίτητο να γίνεται σε συγκεκριμένη διδακτική ώρα, αλλά θα μπορούσε με ένα απλό ερέθισμα την ώρα που κάνουν οποιοδήποτε μάθημα να σταματήσουν και να πιάσουν μια κόλλα χαρτί. Το ταξίδι προς την απελευθέρωση μπορεί να ξεκινήσει οποιαδήποτε στιγμή.

Πριν ξεκινήσει η διαδικασία, πρέπει να επισημάνει πως δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, ώστε τα παιδιά να αποδεσμευθούν από το άγχος και να επικεντρωθούν στο περιεχόμενο του κειμένου και όχι στο τρόπο με τον οποίο γράφει (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2000). Ακόμη, είναι σημαντικό ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να μπει στην διαδικασία του γραψίματος, προκειμένου να εξοικειωθεί με τη Δ.Γ. και να απελευθερωθεί το μυαλό του από τις κλισέ ιδέες (Akçaya, 2014: 1500). Στο μυαλό του πρέπει να έχει πως κανένα παιδί δεν είναι υποχρεωμένο να παρακολουθήσει το εργαστήρι. Με τον καιρό ίσως από μόνο του να θελήσει να γίνει και εκείνο συμμετοχο στην διαδικασία. Με την πίεση, ίσως προκαλέσουμε αντίθετα αποτελέσματα.

5.3 Διδακτικό σενάριο

5.3.1 Προ-κειμενικό στάδιο

Αφού λοιπόν έχουμε εξασφαλίσει όλα τα παραπάνω, το εργαστήρι μας είναι έτοιμο να αρχίσει. Το στάδιο της προετοιμασίας, που ο Καραγιάννης (2010) το ονομάζει προ-κειμενικό στάδιο, περιλαμβάνει και μικρές ασκήσεις ξεμπλοκαρίσματος από το άγχος που τους γεννάται μπροστά σε μια λευκή κόλλα. Είναι κάτι σαν ζέσταμα, πριν αρχίσει το ουσιαστικό γράψιμο.

Η επιτυχία του σταδίου αυτού εξαρτάται από την ηλικία, την τάξη, τις γνώσεις και τις διαθέσεις του εκπαιδευτικού και τη διάθεση των μαθητών.

Κάποιες εισαγωγικές δραστηριότητες που προτείνονται, ανάλογα με το είδος γραφής που θέλουμε να ακολουθήσουμε, είναι οι εξής:

Ιστορία σε συνέχειες: προτείνεται στα παιδιά να γράψουν μια πρόταση στα λευκά χαρτιά τους σα να ξεκινούσαν μια ιστορία. Ύστερα αυτό το χαρτί θα περάσει δεξιόστροφα στο διπλανό τους και θα κληθούν να γράψουν ακόμη μία πρόταση, συνεχίζοντας την ιστορία του άλλου. Η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι όλοι οι μαθητές να έχουν γράψει σε όλα τα χαρτιά. Στον τελευταίο γύρο τους

παροτρύνουμε να δώσουν ένα τέλος στην ιστορία και είμαστε πιο ελαστικοί με το αν θα γράψουν μία ή παραπάνω προτάσεις.

Κράτα το τέλος: Αν πρόκειται να ασχοληθούμε με την ποίηση, τότε επιλέγουμε μία κατάληξη, όπως -ίδι, -άτα, κ. ά., και τα παιδιά καλούνται να σχηματίσουν στο χαρτί τους ένα κατάλογο λέξεων με ίδιες καταλήξεις (κουνουπίδι, μύδι, καρύδι, φρύδι). Ύστερα θα πρέπει να σχηματίσουν ένα δίστιχο με ομοιοκαταληξία χρησιμοποιώντας δύο από τις λέξεις τους, που να είναι όμως ασύνδετες, όπως κουνουπίδι – φρύδι (Βασιλάκη & Γιαννουδάκης, 2009).

Αλφαβήτα: Σε μια οριζόντια στήλη ο εκπαιδευτικός γράφει την αλφαβήτα. Τα παιδιά καλούνται να γράψουν ένα διάλογο ή μια μικρή ιστοριούλα ξεκινώντας τη κάθε φράση τους με τα γράμματα στη σειρά. Πρώτα με το Α, ύστερα με το Β και λοιπά.

Παραμυθοσαλάτα: Τα παιδιά, ορμώμενα από το περιβάλλον τους, λένε από μία λέξη. Όλες οι λέξεις σημειώνονται στον πίνακα, χωρίς να εξαιρεθεί καμία. Στην συνέχεια, τα παιδιά θα πρέπει να αποφασίσουν ποιες πέντε λέξεις θα κρατήσουν. Προφορικά, όλοι μαζί σκαρώνουν μία ιστοριούλα που να περιέχει αυτές τις λέξεις. Μπορεί ένας μαθητής να σημειώνει την ιστορία. Η δραστηριότητα αυτή είναι μια επέκταση της δραστηριότητας του φανταστικού διωνύμου που προτείνει ο Τζάνι Ροντάρι (2001: 29).

Οι δραστηριότητες του ζεστάματος είναι προφανώς πολλές. Αρκεί ο εκπαιδευτικός να έχει φαντασία και διάθεση. Όποια δραστηριότητα –προφορική ή γραπτή- κι αν επιλέξει, πρέπει να σκεφτεί κατά πόσο είναι σύντομη ώστε να μην σπαταλήσει όλο το εργαστήριο με τέτοιου είδους ασκήσεις. Μία με δύο δραστηριότητες αρκούν για να επιτευχθεί ο στόχος μας. Πρέπει, επίσης, να προσέχει ο εκπαιδευτικός να επιλέγει δραστηριότητες ανάλογα με το κειμενικό είδος που θα ακολουθήσει στο κυρίως μέρος του εργαστηρίου. Αν για παράδειγμα επιλέξει να κάνουν ποίημα, η δραστηριότητα «Κράτα το τέλος» είναι μία από τις προτεινόμενες, ώστε να μπουν τα παιδιά στο κλίμα.

5.3.2 Κειμενικό στάδιο

Πρόκειται για το στάδιο παραγωγής των πρώτων κειμένων των παιδιών. Σε αυτό το στάδιο θα πρέπει να καταναλώσουμε το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου του εργαστηρίου και να αφήσουμε τα παιδιά να παράγουν γραπτός σε ατομικό επίπεδο τα κείμενά τους. Στο πρώτο εργαστήριο ίσως να αφήσουμε τα παιδιά να παράγουν ελεύθερα το κείμενο τους, χωρίς να τα βάλουμε στη διαδικασία να ακολουθήσουν τους κανόνες του κειμενικού είδους που θα ακολουθήσουμε.

Σε επόμενο επίπεδο και αφού τα παιδιά θα είναι εξοικειωμένα με «το μολύβι και το χαρτί» θα εισάγουμε σταδιακά στα παιδιά τους κανόνες του κειμενικού είδους. Για παράδειγμα, αν μιλάμε για παραμύθι ή διήγημα θα πρέπει να τους εξηγήσουμε πως πρέπει να υπάρχει ήρωας, αντίπαλος, σύμμαχος, τόπος, χρόνος, συγκρούσεις/ εμπόδια και λύση. Πολλά παιδιά, αν είναι καλοί αναγνώστες, ίσως αυτά τα στοιχεία ως ένα βαθμό να τα εντάξουμε από την αρχή στα κείμενά τους. Σε μετέπειτα στάδιο, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για το τόξο της ιστορίας (Corbett, 2009: 111):

1. *Ρουτίνα:* τι κάνει ο ήρωας κάθε μέρα;
2. *Επιθυμία:* τι θέλει ή τι χρειάζεται ο ήρωας;
3. *Εμπόδιο:* τι εμποδίζει τον ήρωα να πετύχει το στόχο του;

4. *Λύση: πως ξεπερνά το εμπόδιό του;*

5. *Τι έμαθε ο ήρωας;*

Στο κειμενικό στάδιο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε πολλές δραστηριότητες για την παραγωγή κειμένων. Θα ήταν προτιμότερο να επιλέγεται μία δραστηριότητα τη φορά ώστε να δίνεται ο κατάλληλος χρόνος να αναπτυχθεί σωστά. Καλό θα ήταν επίσης η άσκηση του πρώτου εργαστηρίου να είναι μια ιστορία της καθημερινότητάς τους σε ά ενικό πρόσωπο ώστε να είναι πιο εύκολο στα παιδιά να μπουν στην οπτική του ήρωα, αφού ο ήρωας θα είναι ο ίδιος τους ο εαυτός.

Ποιος γράφει το κείμενο: αφού τα παιδιά θα έχουν γράψει μια ιστορία της καθημερινότητάς τους, θα πρέπει να την αναδιηγηθούν σα να ήταν τα μάτια τους, η μύτη τους, τα αυτιά τους, η γλώσσα τους, τα παπούτσια τους. Αυτή η δραστηριότητα στοχεύει ώστε τα παιδιά να αρχίζουν να περιγράφουν μία ιστορία μέσα από τις αισθήσεις τους. Είναι διασκεδαστική και έτσι με μια απλή άσκηση εισάγουν έναν φανταστικό ήρωα μέσα στις ιστορίες τους.

Τίτλος εφημερίδας: διαλέγουμε ένα τίτλο εφημερίδας ή περιοδικού ή μια πρόταση από ένα βιβλίο. Τη γράφουμε στον πίνακα και προτείνουμε στους μαθητές να γράψουν σε 100-150 λέξεις μία ιστορία που θα μπορούσε να ξεκινάει με τον τίτλο αυτό ή με την πρόταση αυτή (Corbett, 2009: 88-89). Για παράδειγμα, η πρώτη πρόταση ενός κεφαλαίου από το βιβλίο «Χνότα στο τζάμι» του Βασίλη Παπαθεοδώρου είναι: «Δεν το πιστεύω πως θα κάνεις αυτό το πράγμα», ψιθύρισε ο Μάικ στον κολλητό του.

Με αυτή τη φράση, τα παιδιά θα πρέπει να ξεκινήσουν και να προσπαθήσουν να την εξηγήσουν μέσα από την αφήγησή τους.

Παραμυθοσαλάτα με ήρωες: Τι θα γινόταν αν η Χιονάτη συναντούσε τον Πίτερ Παν και προσπαθούσαν να βοηθήσουν την Κοκκινοσκουφίτσα; Όπως και στο προκειμενικό στάδιο, έτσι κι εδώ, τα παιδιά καλούνται να πουν από έναν ήρωα παραμυθιού. Όλες οι απόψεις σημειώνονται στον πίνακα και με ψηφοφορία επιλέγουμε πέντε ήρωες. Ύστερα καλούνται να γράψουν μία ιστορία ο καθένας (Ροντάρι, 2001: 83).

Λέξη προς λέξη: τα παιδιά κάθονται σε έναν κύκλο και αρχίζουν να λένε μία ιστορία λέξη προς λέξη. Το πρώτο παιδί ξεκινάει με τη φράση «Ήταν» και συνεχίζει ο δεύτερος. Το παιχνίδι αυτό μπορεί να γίνει ανα τέσσερα- πέντε άτομα για να μην είναι κουραστικό για όλη την τάξη να περιμένει τη σειρά της. Ένα παιδί θα εκτελέσει χρέη γραμματέα, όπου θα σημειώνει την ιστορία.

Καρτέλες: Στα παιδιά παρέχονται κάποιες καρτέλες με εικόνες. Χωρίς να αναφέρει τίποτα ο εκπαιδευτικός, τα αφήνουμε να σκεφτούν τι θα μπορούσαν να λένε οι εικόνες. Λίγη μουσική θα ενίσχυε την φαντασία τους.

Τι θα γινόταν αν: η τεχνική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως έναυσμα για τη συγγραφή μιας ιστορίας είτε ως βοήθεια ξεμπλοκαρίσματος. Δίνουμε στα παιδιά μία φράση: «Τι θα γινόταν αν... βρισκόσουν στο διάστημα και χαλούσε το διαστημόπλοίο σου;», «Τι θα γινόταν αν... μοχθηρά ρομπότ καταλάμβαναν τη Γη;» κ.α.

Ιστορία με στοιχεία: Ποιος; Που; Τι; Πότε; Δίνουμε στα παιδιά τις απαντήσεις σε αυτές τις ιστορίες και τα αφήνουμε να δημιουργήσουν. Έτσι θα συνειδητοποιήσουν πως κάθε στοιχείο της καθημερινότητας μας μπορεί να γίνει έναυσμα για μία

ιστορία (Βασιλάκη & Γιαννουδάκης, 2009: 79). Ένας παππούς σε ένα εστιατόριο τα Χριστούγεννα ακινητοποιεί έναν εγκληματία.

5.3.3 Μετα-κειμενικό στάδιο

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές αξιολογούν, επεξεργάζονται και βελτιώνουν τα κείμενά τους με σκοπό την τελική παρουσίασή ή και την δημοσίευσή τους. Αξιολόγηση μπορεί να γίνει, σύμφωνα με τον Timbal-Duclaux (1986), με δύο τρόπους: είτε να αξιολογηθούν από αληθινούς αναγνώστες, όπου θα δεχτούν με σεβασμό την κριτική τους είτε να ανατροφοδοτηθούν μέσα από ένα κατάλογο ερωτήσεων. Τέτοιες είναι: α) το κείμενο είναι σωστά δομημένο; β) το κείμενο έχει συνταχθεί σωστά, με τις κατάλληλες λέξεις και στίξη; γ) Το ύφος είναι ζωνφό;

Ο συνδυασμός των παραπάνω μεθόδων είναι η καλύτερη λύση. Άλλωστε τα κείμενα πρέπει να διαβαστούν στην ολομέλεια της τάξης και να σχολιαστούν με σκοπό τα παιδιά να εξοικειωθούν και να αποδεχτούν το διαφορετικό τρόπο έκφρασης και να διορθωθούν (Νικολαΐδου, 2016: 112-113) και όχι να επιβραβεύσουμε τα καλύτερα κείμενα. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να τολμήσουν να εκτεθούν στους συμμαθητές τους και να αναπτύξουν την ομαδικότητα μεταξύ τους (Πάσσια & Μανδηλαράς, 2001).

Στη συνέχεια, σε ατομικό επίπεδο θα προχωρήσουν στη βελτίωσή τους, ώστε να είναι έτοιμοι να τα αναρτήσουν είτε σε μία σχολική ιστοσελίδα είτε σε κάποιο πίνακα του σχολείου είτε σε κάποιο χειροποίητο εικονογραφημένο βιβλίο (Corbett, 2009: 143). Οι δυνατότητες μετά τη συγγραφή είναι πολλές.

6.Αξιολόγηση

Αναμφίβολα, θα πρέπει να θεσμοθετηθούν τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου, είτε με τρόπο αυτόνομο είτε εντάσσοντάς τα μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θα πρέπει να υπάρχει ενημέρωση για τις τεχνικές και τις μεθόδους που θα πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να πραγματοποιήσει ένα τέτοιο εργαστήριο (Καρακίτσιος, 2013).

Η σημαντικότερη, πάντως, προσφορά των εργαστηρίων της Δ.Γ. είναι ότι διαψεύδει το μύθο ότι κανείς γεννιέται συγγραφέας. Η συγγραφή μαθαίνεται και μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας, όπως και κάθε άλλη τέχνη. Κάποιοι μπορεί να γίνουν συγγραφείς, κάποιοι όχι. Δεν είναι άλλωστε αυτός ο στόχος μας.

Πάντως η εισαγωγή της στο Αναλυτικό πρόγραμμα είναι πολύ ελπιδοφόρα και ίσως θέσει τη διδασκαλία της σε νέα βάση, όπως με την εισαγωγή της ως μάθημα στα Παιδαγωγικά Τμήματα, ώστε οι νέοι εκπαιδευτικοί να είναι πλήρως ενημερωμένοι γι' αυτήν.

Μια δοκιμή από κάθε εκπαιδευτικό θα πείσει πως τα αποτελέσματά της είναι αρκετά χρήσιμα τόσο για την εκπαιδευτική πράξη όσο και για την μετέπειτα ζωή των μικρών μας συγγραφέων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Akdal, D. & Şahin, A. (2014). The effects of intertextual reading approach on the development of creative writing skills, *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 171-186.

Akkaya, N., (2014). Elementary Teachers' Views on the Creative Writing Process: An Evaluation. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 14(4), 1499-1504.

- Freud, S. (1976). *Introductionala Phychanalyse*. Paris: Petite Biblioteque Payot
- Βασιλάκη, Α. & Γιαννουδάκης, Λ., (2009). *Η Δημιουργική γραφή στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Κέδρος Εκπαίδευση.
- Καραγιάννης, Στ., (χχ). *Η Δημιουργική Γραφή ως Καινοτόμος Δράση στο Σχολείο: όψεις μιας Παιδαγωγικής Εμπειρίας*. Ανακτήθηκε στις 13/05/2017 από:
<https://www.scribd.com/doc/49612155/%CE%97-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE-%CF%89%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%84%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF>
- Καραγιάννης, Στυλιανός. «Η Δημιουργική Γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο: όψεις» Ημερίδα «Καινοτομίες και κριτική σκέψη: αναζητώντας πρακτικές για τη σχολική τάξη», (27 Φεβρουαρίου 2010), ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.-Ελληνοαμερικανικόν Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κολλέγιο Αθηνών Κολλέγιο Ψυχικού. Ανακτήθηκε στις 14/05/2017 από:
<https://www.scribd.com/doc/49612155/%CE%97-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE-%CF%89%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%84%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF>
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κωτόπουλος, Τ., (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *Κείμενα*, τεύχ. 14. Ανακτήθηκε στις 16/05/2017 από:
http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=257:15-kotopoulos&catid=59:tefzos15&Itemid=95
- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της Παιδαγωγικής: Εναλλακτικές προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Megrier, D., (2009). *Ateliersdel'écritureal'écoleélémentaire*. Paris: RETZ.
- Νικολαΐδου, Σ., (2012). Δημιουργική γραφή στο σχολείο: Το τερπνόν μετά του ωφελίμου. *Κείμενα*, τεύχ. 14. Ανακτήθηκε στις 16/05/2017 από:
http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=257:15-kotopoulos&catid=59:tefzos15&Itemid=95
- Νικολαΐδου, Σ. (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο: συγγραφικό εργαστήριο – ιδέες -εκπαιδευτικές δραστηριότητες –σενάρια διδασκαλίας*.
- Πάσσια, Α. & Μανδηλαράς, Φ. (2001). *Εργαστήριο δημιουργικής γραφής για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ροντάρι, Τζ. (2001). *Γραμματική της Φαντασίας: Εισαγωγή την τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Timbal-Duclaux, L., (1986). *Το δημιουργικό γράψιμο*. Γ.Παρίσης (μτφρ). Αθήνα: Πατάκης.

Τσιλιμένη, Τ., (2012).«Μεγάλες προσδοκίες»: Συνομιλώντας για τη δημιουργική γραφή με φοιτητές του ΠΤΠΕ του Π.Θ. *Κείμενα*, τεύχ. 14. Ανακτήθηκε στις 16/05/2017 από:

http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=257:15-kotopoulos&catid=59:tefxos15&Itemid=95

ΥΠΕΠΘ - Π.Ι. (2003). ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό, Φ.Ε.Κ 303Β, 13-03-2003, σσ. 3749- 3777.

Συνομιλώντας δημιουργικά με το βιβλίο της Πηνελόπης Δέλτα «Για την πατρίδα»

Αργυρούλα Αλεξανδροπούλου
Δρ. Ιστορίας, Διευθύντρια Γυμνασίου Ρίου
alexroula66@gmail.com

Παναγιώτα Ψυχογυιοπούλου
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Αχαΐας
ppsixo1@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αφορά στην αξιοποίηση της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής, στη διαδικασία διδασκαλίας ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο μάθημα της Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ένα σχέδιο εργασίας που με όχημα το βιβλίο της Πηνελόπης Δέλτα: "Για την Πατρίδα" και βασικές αρχές τη διαθεματικότητα και την ολιστική προσέγγιση της σχολικής γνώσης, επιχειρεί να συνδυάσει το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, με την Ιστορία, τη Νεοελληνική Γλώσσα, την Πληροφορική, και τα Εικαστικά. Η ερμηνευτική και αισθητική προσέγγιση του βιβλίου υλοποιείται με προσχεδιασμένες καθοδηγητικές ερωτήσεις και δραστηριότητες και η κατανόησή του επιτυγχάνεται μέσω της ενσυναίσθησης και της βιωματικότητας, που εξασφαλίζει η δημιουργική γραφή, διευκολύνοντας το ουσιαστικό πέρασμα στην κατανόησή του. Στοχεύοντας στα προαναφερθέντα, οι μαθητές μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων δραστηριοτήτων που υλοποιούνται εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας, λειτουργούν ως ενισχυτές της αναγνωστικής ανταπόκρισης, ασκούνται στη δημιουργική γραφή και ωθούνται στην αισθητική «αντιπαράθεση» με το κείμενο, στη φιλιαναγνωσία και στην ενίσχυση της κριτικής τους αναγνωστικής ικανότητας. Αίτια πρόκρισης του συγκεκριμένου βιβλίου αποτέλεσαν η σφιχτή δομή του, η εξαιρετική πλοκή, το εύληπτο αλλά υψηλής ποιότητας επίπεδο της γλώσσας, οι συνοπτικές αλλά παράλληλα ζωντανές περιγραφές και η περιορισμένη έκταση των κεφαλαίων του, που προσφέρονται για τμηματική προσέγγιση. Στο κείμενο γίνεται αναφορά σε ανώτερα ιδανικά (πατριωτισμό, Ιστορία, γενναιότητα, φιλία, αλtruισμό, αγάπη κλπ), που είναι διαχρονικά και έχουν ιδεολογική ισχύ και στις μέρες μας. Το βιβλίο "Για την πατρίδα" είναι το πρώτο μυθιστόρημα της Πηνελόπης Δέλτα. Δεν αποτελεί μόνο αναβίωση της παραγμένης εποχής των Μεσοβυζαντινών χρόνων, αλλά παράλληλα μας μεταφέρει έμμεσα τον πολιτικό και στρατιωτικό αναβρασμό των Βαλκανίων του 1910 και αναδεικνύεται, μέσα από την προβολή της προσωπικότητας και της δράσης της πρωταγωνίστριας Θέκλας, σε ένθερμο υποστηρικτή των έμφυλων δικαιωμάτων.

Λέξεις-κλειδιά Λογοτεχνία, Πηνελόπη Δέλτα, δημιουργική ανάγνωση και γραφή.

1. Εισαγωγή

Είναι δεδομένο, ότι η Λογοτεχνία εμπλέκεται μ' έναν ιδιαίτερο τρόπο, λόγω της ποικίλης θεματολογίας της με άλλα γνωστικά αντικείμενα (π.χ Γλώσσα, Αρχαία Ελληνικά, Ιστορία, κλπ) (Αποστολίδου, κ.α. 2002). Για τον λόγο αυτό, είναι δυνατόν

να χρησιμοποιηθεί υποστηρικτικά για τη διδασκαλία των υπολοίπων γνωστικών, σχολικών αντικειμένων και να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά, επιτυγχάνοντας την κατάρκτηση της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας στη μετάδοση της σχολικής γνώσης (Αθανασοπούλου, 2004).

Ως αρωγός στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο Γυμνάσιο μπορεί να χρησιμεύσει το ιστορικό μυθιστόρημα, μέρος του οποίου αποτελεί και το εφηβικό ιστορικό μυθιστόρημα. Το λογοτεχνικό αυτό είδος συνήθως επιχειρεί να φωτίσει όχι μόνο ιστορικά γεγονότα παγκόσμιας εμβέλειας αλλά και άλλα, που αφορούν στην τοπική ιστορία μιας χώρας (Σακελλαρίου 1996). Μέσω του είδους αυτού του μυθιστορήματος, οι αναγνώστες γενικότερα και οι έφηβοι ειδικότερα, έρχονται σε επαφή με το ιστορικό γίνεσθαι με τρόπο που είναι αδύνατον να φωτίσει η αυστηρή ιστοριογραφία και οι εκάστοτε χρησιμοποιούμενες πρωτογενείς και δευτερογενείς ιστορικές πηγές. Επιπρόσθετα, το ιστορικό μυθιστόρημα πέρα από την ανάπλαση της μοναδικής ατμόσφαιρας μιας ιστορικής εποχής, κρύβει και μια μορφή ιστορικού διδακτισμού, προβάλλοντας κάποιες ιστορικές και φανταστικές προσωπικότητες ως πρότυπα για μίμηση (Νεραντζής, 2012). Μέσω της δημιουργικής επαφής με τα πρόσωπα αυτά καθίσταται δυνατόν στον νεαρό αναγνώστη να νοηματοδοτήσει την κοινωνία και τον πολιτισμό της εποχής του (Κατσιίκη Γκίβαλου, 2006).

Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου και η ανασύνθεση της εποχής του Βασιλείου Βουλγαροκτόνου με δημιουργικές δραστηριότητες βασισμένες στο βιβλίο της Πηνελόπης Δέλτα «Για την Πατρίδα» προέκυψε αρχικά από την επιθυμία των μαθητών για τη διδακτική επεξεργασία ενός ολόκληρου λογοτεχνικού βιβλίου μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η συμπληρωματική διδασκαλία των 10 λογοτεχνικών κείμενων (συνήθως αποσπασμάτων) που διδάσκονται ετησίως στο μάθημα της Λογοτεχνίας, μ' ένα ολόκληρο λογοτεχνικό έργο, όπως αυτό προβλέπεται στις Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολ. έτος 2016–2017 «Σε όλες τις τάξεις προτείνεται να οργανώνονται δραστηριότητες που προωθούν τη φιλιαναγνωσία. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές/τριες μπορούν να διαβάζουν στη διάρκεια του σχολικού έτους ένα ή δύο λογοτεχνικά βιβλία είτε του ίδιου/της ίδιας συγγραφέα είτε του ίδιου θέματος είτε του ίδιου είδους» (148083/13-09-2016 ΕΓΓΡΑΦΟ ΥΠ.Π.Ε.Θ, σ.41-42 παρ. 8). Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου είναι μια διαδικασία που είναι αναγκαία για τη δημιουργία μακροπρόθεσμα ενήλικων αναγνωστών, γιατί η πλειοψηφία των μαθητών δεν διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία. Επιπλέον ο τρόπος αυτός προσέγγισης της λογοτεχνίας συντελεί ώστε οι μαθητές να εμπλουτίσουν το συναισθηματικό τους κόσμο, να ακονίσουν την κριτική τους σκέψη και να πολλαπλασιάσουν τους προβληματισμούς τους (Γερακίνη, 2016).

Παράλληλα, διαπιστώθηκε από τις εκπαιδευτικούς ότι υπήρχε δυσκολία στην πρόσληψη της ιστορικής γνώσης στη Β' Γυμνασίου, λόγω της πυκνής γραφής του σχολικού εγχειριδίου της Βυζαντινής Ιστορίας, της περιορισμένης αναφοράς στο Βασίλειο Β Βουλγαροκτόνο και τη Μακεδονική Δυναστεία γενικότερα και της καταιγιστικής παράθεσης των ιστορικών γεγονότων. Η ανάγκη κινητοποίησης του ιστορικού ενδιαφέροντος των μαθητών με άλλους τρόπους, πέρα από τη στενή προσκόλληση στο σχολικό εγχειρίδιο και τη χρήση των πηγών, επιχειρήθηκε να υλοποιηθεί μέσω της συνδυαστικής διδασκαλίας Λογοτεχνίας/ Ιστορικού μυθιστορήματος και Ιστορίας.

Ο παραπάνω συνδυασμός προκρίθηκε μεταξύ των άλλων, μιας και το ιστορικό μυθιστόρημα συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, αφού συντελεί στην αναγνώριση του ιστορικού πλαισίου, στην ανίχνευση των μυθοπλαστικών στοιχείων στην ιστορική λογοτεχνία, στην επανεξέταση και στον επαναπροσδιορισμό των ιστορικών γεγονότων και προσώπων και στην ανίχνευση της ιστορικότητας της καθημερινής ζωής και των συναισθημάτων (Αποστολίδου, 2010).

2. Η επιλογή του συγκεκριμένου βιβλίου

Η επιλογή- επεξεργασία του συγκεκριμένου βιβλίου στο μάθημα της Λογοτεχνίας έγινε λόγω της συνάφειάς του με το μάθημα της Βυζαντινής Ιστορίας γεγονός που αιτιολογείται εν μέρει από την ίδια την Πηνελόπη Δέλτα, η οποία αναφερόμενη στο σκοπό συγγραφής των έργων της γράφει στον Αλέξανδρο Δελμούζο «Θέλησα να συγκινήσω τα σημερινά παιδιά, να ξυπνήσω μέσα τους μεγάλα αισθήματα[...]. Σκοπός μου δεν είναι να κάνω μια πιστή εικόνα μιας πεθαμένης εποχής αλλά να κάνω τα σημερινά Ελληνόπαιδα να σκεφτούν και, αν είναι δυνατόν, να ξυπνήσω μέσα τους, όμορφα κι μεγάλα ιδανικά» (Αλληλογραφία, 1957). Σημειωτέον ότι αρκετοί από τους μαθητές του τμήματος της Β Γυμνασίου του περιαστικού Γυμνασίου της Πάτρας στο οποίο πραγματοποιήθηκε η διδασκαλία του συγκεκριμένου βιβλίου, «γνώριζαν και αγαπούσαν» τη συγγραφέα Πηνελόπη Δέλτα, γιατί κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2015-2016 συμμετείχαν σε καινοτόμο δράση με θέμα το έργο της «Παραμύθι χωρίς όνομα».

Το διδασκόμενο κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017 βιβλίο της Π Δέλτα «Για την Πατρίδα», το οποίο είναι αναρτημένο στο διαδίκτυο, σε ηλεκτρονική μορφή, είναι το πρώτο μυθιστόρημά της. Εκδόθηκε το 1909 στο Λονδίνο από τον εκδοτικό οίκο Γ.Σ Βελώνη με εικονογράφηση του Νικόλαου Λύτρα και της Σ. Λασκαρίδου. Η Π. Δέλτα ήταν τότε 35 τότε ετών και ζούσε στη Φρανκφούρτη. Σύμφωνα με τον Α. Δελμούζο «Είναι το πρώτο εθνικό βιβλίο για παιδιά».

Το συγκεκριμένο βιβλίο επιλέχτηκε εκτός των προαναφερθέντων να προσεγγιστεί, γιατί κρίθηκε από τις εισηγήτριες ότι πληροί τις προϋποθέσεις του χαρακτηρισμού ενός λογοτεχνικού έργου ως ιστορικού μυθιστορημάτων. Σύμφωνα με τον ορισμό της Schabert, 1981 όπως μεταφράζεται από το Μητροφάνη, 2014: «Ένα μυθιστόρημα μπορεί να θεωρηθεί ως ιστορικό, όταν βασίζεται σε συμβάντα ή καταστάσεις, τα οποία πρέπει να εντοπίζονται σε μία συγκεκριμένη και στον αναγνώστη γνωστή, ιστορική περίοδο [...]. Οι αναγκαίες και εν τέλει προαπαιτούμενες εξωλογοτεχνικές αναφορές στο κείμενο είναι: δεδομένα χρονολογιών, με ημερομηνίες, συνυφασμένες πάντα με συγκεκριμένες γεωγραφικές θέσεις, ονομασίες προσωπικοτήτων, για τις οποίες ο αναγνώστης γνωρίζει ότι αυτοί έχουν ζήσει πραγματικά, αναφορές σε αυθεντικά γεγονότα. Σε κάθε περίπτωση, όμως, τα μυθιστορηματικά κείμενα σχεδόν πάντα αναφέρονται ονομαστικώς σε μερικές ιστορικές προσωπικότητες, και όταν αυτές δεν συμμετέχουν στη δράση».

Συγκεκριμένα το εν λόγω εφηβικό ιστορικό μυθιστόρημα:

- επιτρέπει την ενσυναισθητική προσέγγιση από την πλευρά του μαθητή, μέσω των ολοκληρωμένων χαρακτήρων του,
- εμπεριέχει πραγματικά ιστορικά γεγονότα και ιστορικά πρόσωπα ελληνικής καταγωγής (Βασίλειος Β΄ Βουλγαροκτόνος, Η οικογένεια των Ταρωνιτών,

Νικηφόρος Ουρανός, Κωνσταντίνος Η, Ευστάθιος Δαφνομήλης, Αυγούστα Ελένη και οι τρεις κόρες του Κωνσταντίνου Η', Νικηφόρος Ξιφίας, Πρίλαπος

- και βουλγαρικής (γιός του Σαμουήλ, Μιροσλάβα της Βουλγαρίας, Ρωμανός, γιός του Σαμουήλ),
- αναμειγνύει ιστορία και μυθοπλασία σε σωστή αναλογία καλλιεργώντας την ιστορική σκέψη και την κριτική ικανότητα των μαθητών,
- επιτυγχάνει αντικαθρεπτισμό χρόνου και τόπου δράσης με τον χρόνο συγγραφής, κυρίως μέσω της χρήσης των επικρατούντων την εποχή του Βουλγαροκτόνου τοπωνυμίων (Αχρίδα (Λυχνιδός), Τριαδτσα, Δυρράχιο, Βουτέλιο. Σκάμπα, Όρος Περιστερί, Λουδία Λίμνη κλπ) και συνεπώς εκτυλίσσεται σε ρεαλιστικό γεωγραφικό πλαίσιο
- από την πρώτη παράγραφο εγείρονται χρονολογικές προσδοκίες στον
- αναγνώστη, οι οποίες εξαργυρώνονται από την αρχή της αφήγησης, μέσω της ανάπλασης του ιστορικού πλαισίου (ενδυμασία, κοινωνικές τάξεις, συνήθειες ηρώων, διατροφή κλπ),
- οπτικοποιεί σκηνές και σχεδιάζει ψυχογραφήματα,
- συνάγει από τα γεγονότα σύνθετα ατομικά κίνητρα & σκηνοθετεί διαπροσωπικές σχέσεις,
- επιτρέπει το διαχρονικό ιστορικό ταξίδι κι εξασφαλίζει την ιστορική συνέχεια, αφού εκκινεί αναφορές από τη ρωμαϊκή εποχή (Ο κύβος ερρίφθη, Η Εγνατία Οδός, κλπ) και εμπεριέχει νύξεις από το ιστορικό πλαίσιο του χρόνου συγγραφής του (Οι Βούλγαροι και το θέμα της Μακεδονίας, Η δράση των κατασκόπων και η στάση των χωρικών, Η θέση της γυναίκας και το κίνημα του φεμινισμού κλπ),
- χαρακτηρίζεται από περιγραφική και εικονοποιητική δύναμη και κατανοητή γλώσσα,
- είναι χωρισμένο σε μικρά αυτοτελή κεφάλαια, επιτρέποντας την τμηματική προσέγγιση και διατρέχεται από διαχρονικούς και επίκαιρους θεματικούς άξονες, που βασίζονται σε αξίες και ιδανικά. Αναλυτικότερα οι θεματικοί άξονες είναι η φιλοπατρία, η άδολη φιλία, ο μέχρι αυτοθυσίας έρωτας, η πίστη σε ιδανικά και αξίες, η συζυγική πίστη, ο πόλεμος και η επίδρασή του στη διαμόρφωση των ανθρώπινων χαρακτήρων και η προσήλωση του ανθρώπου σε σταθερούς και αλτρουιστικούς στόχους.

3. Οι τρεις φάσεις μελέτης του βιβλίου

Ο όλος σχεδιασμός του εγχειρήματος αποσκοπούσε στην ενασχόληση των μαθητών με τη δημιουργική προσέγγιση του βιβλίου της Πηνελόπης Δέλτα «Για την πατρίδα» κατά τη διάρκεια του πρώτου τετράμηνου του σχολικού έτους 2016-2017. Ο σχεδιασμός επεκτάθηκε, σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ σε τρεις φάσεις: πριν την ανάγνωση, κατά την ανάγνωση και μετά την ανάγνωση. Το όλο εγχείρημα αποσκοπούσε στη δημιουργία επαρκών αναγνωστών/στριών και στην ανάπτυξη, όχι μόνο της ιστορικής και κριτική σκέψης, αλλά και της πνευματικής και πολιτισμικής υπευθυνότητας των συμμετεχόντων μαθητών (Ράπτης & Κυριάκου, 2010).

Στην Α' φάση, πριν την ανάγνωση (προαναγνωστική), σχεδιάστηκαν κατάλληλες δραστηριότητες, ώστε να ανασυσταθεί η ατμόσφαιρα της εποχής του έργου και η περιρρέουσα ατμόσφαιρα της συγκεκριμένης περιόδου. Επιπρόσθετα, κρίθηκε αναγκαία η γνωριμία των μαθητών με τη συγγραφέα και για τον λόγο αυτό,

αρκετές από τις σχεδιασθείσες δραστηριότητες αφορούσαν στη ζωή και στο έργο της.

Στη Β΄ φάση κατά την ανάγνωση, (αναγνωστική) με βάση φύλλα εργασίας, τόσο στην τάξη όσο & στο σπίτι, διαβάστηκε από τους μαθητές το βιβλίο (χωρίστηκαν σε ομάδες και ανέλαβαν συγκεκριμένα κεφάλαια τα οποία στη συνέχεια τα παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης) και αναδείχτηκαν οι θεματικοί άξονες, η υπόθεση, η δομή, τα πρόσωπα-χαρακτήρες και το ήθος τους, οι αξίες, η τεχνική της γραφής και η γλώσσα του κειμένου. Η επεξεργασία πραγματοποιήθηκε με τη συνεργασία & τον διάλογο των ομάδων και συντονίστηκε με την παρέμβαση-καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, μετωπική διδασκαλία, διάλογος).

Το σενάριο ολοκληρώθηκε κατά **την Γ΄ φάση μετά την ανάγνωση** (μετα-αναγνωστική) με την κοινωνική, πολιτική, ιστορική ανασύνθεση γεγονότων και προσώπων του βιβλίου και την παρουσίαση τους στην ολομέλεια της τάξης. Στη φάση αυτή υλοποιήθηκαν ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, οι οποίες δεν είχαν σκοπό μόνο να διαπιστωθεί αν ο μαθητής κατανόησε το βιβλίο, αλλά στόχευαν να τον κάνουν να «παίξει» με το βιβλίο, προσφέροντάς του ποικίλες δραστηριότητες με τρόπο παιγνιώδη και δημιουργικό.

3.1. Γ΄ φάση μετά την ανάγνωση: Εκφράζομαι και Δημιουργώ

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν συνιστούν ένα εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού και απευθύνονται σε μαθητές που έχουν ήδη διαβάσει το βιβλίο και μέσω αυτών θα οδηγηθούν, ώστε να αποκομίσουν τα περισσότερα δυνατά οφέλη από αυτό (Νίκα & Μπούτση, 2004).

Ακροστιχίδα

Είναι μια μορφή ποιήματος, όπου τα άκρα των στίχων του – το αρχικό ή το τελικό τους γράμμα – σχηματίζουν καθέτως μια ολοκληρωμένη λέξη ή φράση, η οποία συνδέεται νοηματικά με το ποίημα και συνήθως αποτελεί και τον τίτλο του.

Μπορείτε να δημιουργήσετε ένα κείμενο-ποίημα, αφού πρώτα ορίσετε τη λέξη που θα εμφανίζεται κάθετα (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2001).

Προσοχή! Σημασία έχει το περιεχόμενο του ποιήματος να σχετίζεται άμεσα με τη λέξη της ακροστιχίδας.

Δραστηριότητα: Σχημάτισε τη δική σου ακροστιχίδα αφού επιλέξεις μια από τις παρακάτω λέξεις: ΠΗΝΕΛΟΠΗ ΔΕΛΤΑ, ΠΑΤΡΙΔΑ, ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ, ΤΡΙΗΡΗΣ, ΔΡΟΜΩΝΑΣ, ΒΟΥΛΓΑΡΟΚΤΟΝΟΣ, ΥΓΡΟΝ ΠΥΡ ή κάτι άλλο.

Αναγραμματισμός

Δίνονται στους μαθητές σύνθετες λέξεις από το βιβλίο «Για την πατρίδα» [Π. Δέλτα], όπως: κουβικουλαρία, Αυτοκράτορας, Μάγιστρος, Φρούραρχος, Βουλγαροκτόνος, συνθηκολόγηση, Εκατόνταρχος, κ.ά.

Δραστηριότητα: Επιλέξτε μια από τις παραπάνω λέξεις και βάλτε τα γράμματά της σε αλφαβητική σειρά. Γράψτε τις νέες λέξεις που σχηματίζονται από τη λέξη που επιλέξατε και δημιουργήστε ένα κείμενο χρησιμοποιώντας τις καινούργιες λέξεις (μέχρι 150 λέξεις).

Αυτόματη γραφή

Ο Αντρέ Μπρετόν εξηγεί τον μηχανισμό της «αυτόματης γραφής»: Συγκεντρωθείτε σ' αυτό που έχετε να γράψετε, αφού εγκατασταθείτε σ' ένα μέρος όσο το δυνατόν ευνοϊκότερο γι' αυτό τον σκοπό. Περάστε στην πιο παθητική ή την πιο δεκτική

κατάσταση που σας είναι δυνατόν. Αφαιρέστε το μυαλό σας, τα ταλέντα σας, κι όλων των άλλων. Πείτε στον εαυτό σας ότι η λογοτεχνία είναι ένας από τους πιο θλιβερούς δρόμους που οδηγούν παντού. Γράψτε γρήγορα χωρίς προσχεδιασμένο θέμα, αρκετά γρήγορα ώστε να μη συγκρατήσετε και να μη βρεθείτε στον πειρασμό να ξαναδιαβάσετε αυτά που έχετε γράψει. Η πρώτη φράση θα έρθει τελείως μόνη, αφού αληθεύει πως κάθε δευτερόλεπτο υπάρχει στη συνειδητή σκέψη μας μια παράξενη φράση που δεν επιδιώκει παρά να εξωτερικευτεί. Είναι αρκετά δύσκολο να εκφρασθείτε στην περίπτωση της επόμενης φράσης [...]. Λίγο πρέπει να σας ενδιαφέρει εξ άλλου σ' αυτό εδρεύει, κατά το μεγαλύτερο μέρος, το ενδιαφέρον του σουρεαλιστικού παιχνιδιού (Breton, 1972).

Δίνονται στους μαθητές λέξεις κλειδιά ανάλογα με το κεφάλαιο του βιβλίου που θα μελετήσουν και εκφράζονται δημιουργικά αξιοποιώντας την τεχνική της αυτόματης γραφής (π.χ. πόλεμος, έρωτας, μεταμφίεση, όρκος, δαχτυλίδι, κατάσκοπος κ.ά.)

Άρθρο

«Πως περιγράψω περισσότερο τη σύγχρονη ζωή παρά τη βυζαντινή στο βυζαντινό διήγημα, το ξέρω» γράφει η Δέλτα στον Αλέξανδρο Δελμούζο ο οποίος είχε χαρακτηρίσει το «Για την πατρίδα» σαν το πρώτο εθνικό βιβλίο για τα Ελληνόπουλα. «Μα το έκανα επίτηδες γιατί μιλώ σε σημερινά παιδιά και δε ζητώ να κάμω έργο φιλολογικό. Ετοιμάζοντας τώρα δεύτερο ιστορικό διήγημα της ίδιας εποχής, βάζω συνείδηση σημερινή με σημερινές ιδέες τιμής και ψυχικές πάλες... Σκοπός μου δεν είναι να κάμω μια πιστή εικόνα μιας πεθαμένης εποχής, αλλά να κάμω σημερινά ελληνόπαιδα να σκεφτούν και αν είναι δυνατόν, να ξυπνήσω μέσα τους όμορφα και μεγάλα ιδανικά» (Ψαρράκη- Μπελεσιώτη, 2003).

Δραστηριότητα: Πώς θα χαρακτήριζες την Πηνελόπη Δέλτα για αυτές τις απόψεις της; Γράψε ένα άρθρο με τις απόψεις σου.

Δραματοποίηση

Δραστηριότητες: α) αγώνες λόγου (Πρέπει η Θέκλα να εγκαταλείψει τον άνδρα της και να αφοσιωθεί στην ευόδωση του σκοπού τους ή οφείλει να μείνει μαζί του;), β) δραματοποίηση (Η σκηνή με τον κατάσκοπο στο χάνι, Η συνάντηση με τον γιό του Χρυσήλιου), γ) ιστορικά παιχνίδια (Η ανακριτική καρέκλα, το ιστορικό κεφάλι υπαρκτών και φανταστικών ηρώων του κειμένου, π.χ εξηγώ γιατί ο Βασίλειος τύφλωσε τους αιχμάλωτους Βουλγάρους), δ) δραματοποίηση Διαλόγων & ε) δραματοποιημένη ανάγνωση.

Επιστολή

«Αξιότιμε κύριε Παλαμά»,

«Ο κος Τριανταφυλλίδης σας έδωσε να διαβάσετε ένα παιδικό διήγημα με τον τίτλο «Για την πατρίδα», το οποίο είχατε την καλοσύνη να διαβάσετε και να κρίνετε· πριν αποφασίσω να το τυπώσω ήθελα να έχω την κρίση σας και για ν' ακούσω όλη την αλήθεια, όσο πικρή και αν επρόκειτο να είναι χωρίς κομπλιμέντα που κάνουν συνήθως στις κυρίες, παρακάλεσα τον κ^ο Τριανταφυλλίδη να μη μ' ονομάσει τώρα όμως θέλω να σας ευχαριστήσω για τον κόπο που λάβατε και για την κρίση σας που είναι πολύ ενθαρρυντική απ' ό,τι ήλπιζα.

Είχα διαβάσει στον «Νουμά» ένα άρθρο που γράψατε προ καιρού για τα αναγνωστικά βιβλία των παιδιών, και μου είχε αρέσει πολύ γιατί ακριβώς τέτοια βιβλία, όπως το περιγράφετε, θα ήθελα και εγώ για τα Ελληνόπουλα και γι αυτό ίσα ίσα θέλησα και τη δική σας κρίση πριν τολμήσω να τυπώσω την πρώτη μου

δοκιμή. Πως έχει ελαττώματα πολλά, δεν αμφιβάλλω δεν κατέγινα ποτέ στη φιλολογία και είναι κάπως τολμηρό να δοκιμάζει κανείς να γράφει στη δημοτική χωρίς καν να τη γνωρίζει καλά καλά·μα έχουμε τέτοια έλλειψη βιβλίων για παιδιά που αποφάσισα να πάρω τη βουτιά, χωρίς καμιάν απαίτηση να γράψω διήγημα που να έχει αξία, αλλά μόνο να κάμω κάτι Ελληνικό, με Ελληνικές ιδέες σε Ελληνικό περιβάλλον.

Γράφοντας αυτό το διήγημα κ' ένα άλλο παραμυθάκι που θα τυπωθεί μαζί, τα διάβαζα λίγο λίγο στα παιδιά μου, και αναλόγως που έκαμναν κρίσεις, είτε πως δεν ήταν αρκετά καθαρή η διήγησης, είτε πως ήταν πολύ σύντομη και απότομη, το μετέβαλλα και το έβαζα στο επίπεδο του μυαλού των» (Ψαρράκη- Μπελεσιώτη, 2003).

Δραστηριότητα: Πώς θα χαρακτήριζες την Πηνελόπη Δέλτα από αυτή την επιστολή;

Υπόθεσε ότι έχεις γράψει ένα παιδικό βιβλίο που θεωρείς ότι ανταποκρίνεται στις ανάγκες των σημερινών παιδιών. Δώσε τίτλο και θέμα και γράψε μια επιστολή σε κάποιον συγγραφέα που θαυμάζεις και ζητάς τη γνώμη του για το βιβλίο σου.

Ιστορικό διήγημα

Η Π. Δέλτα για να γράψει τα βιβλία της, πολύ καιρό πριν αρχίζει να συγκεντρώνει υλικό για τη Μακεδονία. Όπως η ίδια ομολογεί στο γάλλο ιστορικό Gustave Schlumberger, το έργο του για τη Βυζαντινή εποποιία, που μεταφράστηκε και εκδόθηκε στα ελληνικά το 1905, την έκαμε περισσότερο από ποτέ να συνειδητοποιήσει την έλλειψη ιστορικού βιβλίου στην παιδική λογοτεχνία. Του στέλνει μάλιστα το πρώτο της μυθιστόρημα «Για την πατρίδα», που το εμπνεύστηκε από τα κείμενά του (Ψαρράκη- Μπελεσιώτη, 2003).

Δραστηριότητα: Θέλετε να γνωρίσουμε μια λαμπρή σελίδα της ιστορίας του τόπου σας; Συγκεντρώστε ιστορικό υλικό για κάποια σημαντικά ιστορικά γεγονότα που συνέβησαν σε όποια ιστορική περίοδο προτιμάτε και γράψτε ένα ιστορικό διήγημα όπου μυθοπλασία και πραγματικότητα αναμειγνύονται.

Παιχνίδια γραφής με το όνομα της Π. Δέλτα

Μετά την ανάγνωση του βιβλίου για την πατρίδα γράψε κάθετα το όνομα της συγγραφέως ΠΗΝΕΛΟΠΗ ΔΕΛΤΑ και πλάι σε κάθε γράμμα γράψε μια λέξη σχετική με το μυθιστόρημα. Διάλεξε δύο από αυτές τις λέξεις και φτιάξε μια μικρή ιστορία.

Παραμύθι

Γράψτε ένα σύντομο παραμύθι ή διήγημα, χρησιμοποιώντας εννέα από τις έντεκα λέξεις που ακολουθούν: στρατιώτες, αξιωματικός, καλόγερος, δαχτυλίδι, φωτιά, μεταμφίηση, λύκος, κορίτσι, όρκος, δέμα, πατρίδα.

Συνεχίζω την ιστορία...

«Εἷς οἰωνὸς ἄριστος, ἀμύνεσθαι περὶ πάτρης»: παραινετική φράση του Ομήρου (Ιλιάδα Μ 243).

«Ο κύβος ερρίφθη» Ιούλιος Καίσαρας στις 10 Ιανουαρίου 49 π.Χ.

Δραστηριότητα: Γράψτε μια μικρή ιστορία που να περιέχει μία από τις παραπάνω φράσεις και να αποδίδει το νόημά της.

Φανταστική βιογραφία με έργα της Π. Δέλτα

Δίνονται στους μαθητές οι τίτλοι των βιβλίων της Π. Δέλτα: Για την Πατρίδα(1909), Η καρδιά της βασιλοπούλας, (1909),Παραμύθι χωρίς όνομα (1910), Τον καιρό του Βουλγαροκτόνου (1911),Παραμύθια και άλλα (1915),

Τα Ανεύθυνα (Διηγήματα) (1921), Στο Κοτέτσι (1922), Η ζωή του Χριστού (1925), Τρελαντώνης (1932), Πρώτες ενθυμήσεις (1932), Μάγκας (1935), Στα μυστικά του βάλτου (1937), Ρωμιοπούλες, Το Πρώτο Ξύπνημα, Η Λάβρα, Το Σούρουπο, Μύθοι και Θρύλοι (1916), Το Γκρέμισμα.

Δραστηριότητα: Φτιάξτε μια φανταστική βιογραφία, στην οποία να αναφέρονται και οι τίτλοι των βιβλίων της Πηνελόπης Δέλτα.

Φανταστικό διώνυμο

Δραστηριότητα: Δημιουργήστε τη δική σας μικρή ιστορία, η οποία θα βασίζεται σε δύο μόνο από τις παρακάτω λέξεις/ ονομαστικές φράσεις:

ΣΤΑΥΡΟΣ – ΛΥΚΟΣ

ΦΛΟΓΑ- ΔΑΧΤΥΛΙΔΙ

ΤΖΑΚΙ- ΔΕΜΑ

ΛΑΜΠΑΔΑ- ΤΣΑΝΤΑ

ΦΥΛΑΚΗ – ΦΑΝΑΡΙ

ΦΕΓΓΑΡΙ – ΓΕΡΟΣ

ΑΙΜΑ- ΔΕΣΜΟΦΥΛΑΚΑΣ

Οδηγίες: α) επιλέξτε το ζευγάρι λέξεων εντελώς στην τύχη, β) η ιστορία δεν είναι απαραίτητο να είναι παραμύθι, γ) τα αντικείμενα μπορούν, αν θέλετε, να διαθέτουν μαγικές ικανότητες & δ) Οι δύο λέξεις που θα επιλέξετε θα πρέπει να αποτελούν βασικά δομικά στοιχεία της ιστορίας, όχι απλά να αναφέρονται μέσα σ' αυτήν.

4. Αξιολόγηση του σεναρίου

Τα σχολικό έτος 2016 -2017 υπήρξε μία χρονική περίοδος που στη βαθμίδα του Γυμνασίου εφαρμόστηκαν πολλές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας του (Π. Δ 126/ 11 Νοεμβρίου 2016), πραγματοποιήθηκαν καινοτόμες εφαρμογές (θεματική εβδομάδα, συνθετικές δημιουργικές εργασίες, κλπ) και επαναπροσδιορίστηκε ο τρόπος διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων. Το γεγονός αυτό δημιούργησε πρόσθετες δραστηριότητες και υποχρεώσεις στους μαθητές και συνεπώς δεν κατέστη δυνατόν να εφαρμοστούν οι σχεδιασθείσες δραστηριότητες στο σύνολό τους. Όμως, στην έκταση που εφαρμόστηκαν, η διαδικασία της αξιολόγησης ήταν συνεχής, άμεση, τυπική ή άτυπη και είχε διάφορες μορφές (αυτοαξιολόγηση, άμεση αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό, ετεροαξιολόγηση από τους συμμαθητές τους) (Κούσουλας, 2001 σ. 31).

Ο αναστοχασμός ανά τακτά διαστήματα στη διάρκεια της διδακτικής πρακτικής ανατροφοδότησε και αναζωογόνησε την πορεία των γνωστικών δραστηριοτήτων και συντέλεσε στη διαμορφωτική της αξιολόγηση. Οι μαθητές εξέφρασαν ιδέες και συνδιαμόρφωσαν την αναγνωστική τους πορεία με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους, ενώ παράλληλα μέσα από τη συζήτηση γεννήθηκαν νέες ιδέες από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό.

Τα φύλλα εργασίας αποτέλεσαν ταυτόχρονα και φύλλα αξιολόγησης, γιατί μέσω της συμπλήρωσής τους, κατέδειξαν, ότι οι διδασκόμενοι προσέγγισαν τη συγγραφέα, το έργο της καθώς τις έννοιες φιλοπατρία, άδολη φιλία, τον μέχρι αυτοθυσία έρωτα, την πίστη σε ιδανικά και αξίες, τη συζυγική πίστη, τον πόλεμο, διαμόρφωσαν γνώμη για τους ήρωες, τους συναισθάνθηκαν και τους αποτύπωσαν με χαρτί και με μολύβι, εκφράζοντας τον εσωτερικό τους κόσμο, αλλά και την ιστορική περίοδο στην οποία έζησαν. Οι μαθητές, μέσα από τις προσωπικές τους

αναγνωστικές διαδρομές, προσέλαβαν ψήγματα ενός διαφορετικού τρόπου προσέγγισης της Ιστορίας, κατανόησαν ότι το μάθημα αυτό μπορεί να συνδυαστεί με τη δημιουργικότητα και προετοιμάστηκαν για την ενήλικη «αναγνωστική τους ζωή» (Αλεξανδροπούλου & Ψυχογιούλου, 2016).

Τέλος, ο εκπαιδευτικός αυτοαξιολογήθηκε για την προσαρμοστική του ικανότητα στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών και για το ποσοστό επίτευξης των αρχικά τεθέντων εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων. Επίσης, ασκήθηκε στη δημιουργία ομαδικού και δημιουργικού κλίματος στη σχολική τάξη μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και προσπάθησε να πετύχει τη γνωστική κινητοποίηση των μαθητών, σεβόμενος την ατομικότητά τους.

5. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, αναγνωρίζοντας στην πράξη την αξία, και τη συμβολή της ανάγνωσης ολόκληρου λογοτεχνικού ιστορικού έργου στην τάξη διαπιστώνεται, στο βαθμό που υλοποιήθηκε το όλο εγχείρημα, ότι προσφέρει, πέρα από τις ιστορικές γνώσεις, αισθητική απόλαυση, ευχαρίστηση, πλούσιες και δυνατές συγκινήσεις. Οι μαθητές, αποσυνδέοντας το βιβλίο από τον αποκλειστικό ρόλο του σχολικού εγχειριδίου, καθίστανται ικανοί να αναγνωρίσουν την αξία του, ως μέσου που προσφέρει γνώσεις και απολαύσεις, εγείρει προβληματισμούς και συγκινήσεις, διαμορφώνει απόψεις και πρότυπα.

Η ανάγνωση και παρουσίαση του βιβλίου προσφέρει δυνατότητες για την ανάπτυξη πολλών δεξιοτήτων των μαθητών. Η ανάγνωση και η επεξεργασία του βιβλίου σύμφωνα με τις τρεις φάσεις που προτείνει το ΥΠ.ΠΕΘ 2016-17, η διαδικασία παρουσιάσής του, ο ομαδικός τρόπος εργασίας και οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που προτείνονται από τις οδηγίες και προκύπτουν από τη δυναμική της τάξης και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ενισχύουν τον κριτικό τρόπο σκέψης των μαθητών, αναπτύσσουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα και καλλιεργούν πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ τους.

Η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής και των νέων τεχνολογιών δίνουν υποσχέσεις δημιουργίας και περιπέτειας, συγκίνησης, γνώσης και ανεμπόδιστης φαντασίας των μαθητών που εκφράζονται αυθόρμητα αξιοποιώντας και τα λεξικά, έντυπα και ηλεκτρονικά.

Ο εκπαιδευτικός με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνει να μνήσει τους μαθητές στην ανάγνωση και να ενισχύσει τη σχέση τους με το βιβλίο ως αντικείμενο αλλά και ως περιεχόμενο, ενθαρρύνοντας το διάλογο γύρω από το βιβλίο και τα θέματά του μέσα στη σχολική αίθουσα. Παράλληλα οι διδασκόμενοι ασκούνται στη συστηματική και δημιουργική ανάγνωση και καθίστανται εν δυνάμει επαρκείς αναγνώστες, αποκτώντας ιστορική κριτική σκέψη και λογοτεχνική αναγνωστική και αναλυτική δεξιότητα.

Από τα, παραπάνω, αναδεικνύεται η αξία της μελέτης και της αξιοποίησης των λογοτεχνικών βιβλίων στη σχολική καθημερινότητα, τα οποία σύμφωνα με τον φιλόσοφο Άρθουρ Σοπενάουερ «... είναι οι μηχανές της αλλαγής, τα παράθυρα στον κόσμο, οι «φάρoi που υψώνονται στη θάλασσα του χρόνου», όπως είπε ο ποιητής. Είναι σύντροφοι, δάσκαλοι, μάγοι, τραπεζίτες των θησαυρών του μυαλού. Τα βιβλία είναι η ανθρωπότητα τυπωμένη».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλεξανδροπούλου, Α., & Ψυχογυιοπούλου, Π. (2016). Γυναίκα και Δημοκρατία: Αποτυπώνοντας τα ίχνη της πατρικής Καλλιόπης Παπαλεξοπούλου. Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Δημοκρατία: Μύθος ή Πραγματικότητα Προκλήσεις, προβληματισμοί και προοπτικές (σ. 365-384). Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2017, από http://protagonistes.inpatra.gr/praktika/praktika_democracy.pdf.
- Αλληλογραφία της Π. Σ. «Δέλτα 1906-1940» (1956), επιμ. Ξ. Λευκοπαρίδη, Αθήνα: Εστία, σ. 205.
- Αθανασοπούλου, Α. (2004). Ιστορία και Λογοτεχνία στο Σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στο σύγχρονο πολιτισμό. στον τόμο Αγγελάκος Κ, Κόκκινος, Γ. (επιμ) *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών. Πρακτικά επιστημονικού σεμιναρίου*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Αποστολίδου, Β., Ζημαρίτου, Έ., Κοντολέων, Μ., Λάζος, Χρ., Λάππα, Κ., Ντεκάστρο, Μ., Παπαδάτος, Γ. & Ψαρρά, Ε. (2002). *Σκυταλοδρομία ανάγνωσης*: Ενημερωτικό έντυπο. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Υπουργείο Πολιτισμού, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.
- Αποστολίδου, Β. (2010). Λογοτεχνία και Ιστορία. Μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση. Πρόσθετο ψηφιακό υλικό για τη διδασκαλία των νέων Ελληνικών: Εικονική της Λογοτεχνίας στο Γεωγραφικό χώρο και στον ιστορικό χρόνο. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας, και Θρησκευμάτων, σ. 22. Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου 2017 από http://www.greek-language.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature_history/apostolidou-literature-history.pdf.
- Breton, A. (1972). Μανιφέστα του σουρεαλισμού, (μτφρ.) Μοσχονά, Ε. Αθήνα: Δωδώνη, σ. 33-34.
- Γερακίνη, Α. (2016). Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο Γυμνάσιο. Συνέδριο Προγράμματα Σποδών –Σχολικά Εγχειρίδια. Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον. Πρακτικά Συνεδρίου ΕΚΕΔΙΣΥ, Αθήνα 2016, σ. 315-322.
- Κατσίκη Γκιβάλου, Α. (2006). Ιστορία και Μυθοπλασία στη Λογοτεχνία για παιδιά και νέους. *Διαβάζω*, τεύχος 462 Αθήνα σ.σ. 77-79.
- Μητροφάνης, Γ, (2014). Όψεις του Ιστορικού μυθιστορήματος στη Νεοελληνική Λογοτεχνία (19^{ος} -20^{ος} αιώνας), Πανεπιστήμιο Κρήτης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, σ. 1-2.
- Νεραντζής, Ι. (2012). Λογοτεχνία και Ιστορία: Η αμφίδρομη σχέση τους στη διαθεματική διδασκαλία Η λογοτεχνία ως ιστορική πηγή και η ιστορία ως έμπνευση λογοτεχνική. *Σύγχρονη Εκπαίδευση τεύχος 169,σ. σ 114-169* .
- Νίκα, Μ. & Μπούτση, Φ. (2008). *Με αφορμή ένα βιβλίο...* Αθήνα: Πατάκης.
- Πασσιά, Α., Μανδηλαράς Φ., (2001). *Εργαστήριο δημιουργικής γραφής για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ράπτης, Π, Κυριάκου, Φ. (2010). Από το Ιστορικό Μυθιστόρημα στο Μάθημα της Ιστορίας. Η συνάντηση Παιδαγωγικής και Λογοτεχνίας. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ) 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να Μαθαίνω»*, σ.1-8. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2017 από http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Raptis_Kyriakou.pdf.

Σακελλαρίου, Χ. (1996). *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας Ελληνική και παγκόσμια. Από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας Με στοιχεία θεωρίας*. Αθήνα: Δανιάς.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (2016-17), *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο*. Ανακτήθηκε στις 15 Μαΐου 2017, από <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%99%CE%95%CE%A3%CE%A6%CE%99%CE%9B%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%91%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9F.pdf>

Ψαρράκη- Μπελεσιώτη Ν. (2003). *Η Μακεδονία με την πένα της Πηνελόπης Δέλτα*, Αθήνα, Μουσείο Μπενάκη-Εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η Κυβερνολογοτεχνία στην υπηρεσία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου

Παναγιώτα Αλεξοπούλου
Φιλολόγος, 6^ο Γυμνάσιο Πετρούπολης
yotaalex@otenet.gr

Περίληψη

Μολονότι η παραγωγή επιτυχημένου γραπτού λόγου αποτέλεσε ανέκαθεν ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία του σχολείου, ο γραπτός λόγος εξακολουθεί να διδάσκεται με τρόπο συμβατικό και αποπλαισιωμένο, αποσυνδεδεμένος από τις αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας και τα καθημερινά βιώματα του μαθητή, διαμορφώνοντας έναν διχασμό μεταξύ της εντός και της εκτός σχολείου κουλτούρας του. Παράλληλα πολύ περιορισμένα λαμβάνεται υπ' όψιν η νέα κειμενικότητα, η μεταβολή της έννοιας του συγγραφέα και του αναγνώστη, η πολυτροπικότητα, η οθονική ανάγνωση, η κατάργηση της γραμμικότητας των κειμένων. Η Κυβερνολογοτεχνία ή Υπερλογοτεχνία αποτελεί μια καινοφανή πρακτική λογοτεχνικής γραφής προσαρμοσμένης για συγγραφή αλλά και ανάγνωση σε υπολογιστή. Τα λογοτεχνικά υπερκείμενα είναι ψηφιακά κείμενα επιδεχόμενα μη σειριακή ανάγνωση, ενώ επιτρέπουν στο χρήστη να παρεμβαίνει στη δομή τους επιχειρώντας μια ενεργητική ανάγνωση πολλαπλών διαδρομών και στον δημιουργό να επισυνάπτει ηλεκτρονικά αρχεία (κείμενα, γραφικά ή βίντεο) στο σώμα του κειμένου με υπερδεσμούς. Τα Προγράμματα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ 2011) προάγουν την προσέγγιση της ψηφιακής κειμενικότητας αλλά και τη χρήση των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων για την ανάπτυξη συνεργατικών δραστηριοτήτων γραφής, ενώ η πρακτική της Δημιουργικής Γραφής εισήχθη επίσημα πλέον (ΦΕΚ 211, 2016) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αν αξιοποιηθούν δημιουργικά οι παραπάνω πρακτικές, οι μαθητές θα μπορούν να παράγουν λόγο μέσα σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας (με άμεση δημοσίευση και ανατροφοδότηση από τους αναγνώστες του Παγκόσμιου Ιστού), να πάρουν τον έλεγχο της μάθησής τους και να επιστρατεύσουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα για τους ίδιους. Η εργασία παρουσιάζει τη διαδικασία και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη σύνθεση δύο πρωτότυπων πολυμεσικών κυβερνο-λογοτεχνικών πεζογραφημάτων (με διαφορετικές διακλαδώσεις στην εξέλιξη της πλοκής) και δύο ποιητικών συλλογών, που πραγματοποιήθηκαν από μαθητές της Γ Γυμνασίου ενός δημόσιου εκπαιδευτηρίου, μέσα από την αξιοποίηση των πρακτικών της Κυβερνολογοτεχνίας και της Δημιουργικής Γραφής, των δυνατοτήτων των Νέων Τεχνολογιών (υπερκειμενικότητα, πολυμεσικότητα) αλλά και των ψηφιακών περιβαλλόντων συνεργατικής γραφής (wikis). Διερευνάται κατά πόσο η πρακτική αυτή προάγει την ικανότητα παραγωγής λόγου σύμφωνα με τα ζητούμενα των Προγραμμάτων Σπουδών, αλλά και ο βαθμός στον οποίο ενισχύει το ενδιαφέρον, την κινητοποίηση και εμπλοκή των μαθητών, τη συνεργασία και την αίσθηση κοινότητας της τάξης.

Λέξεις – κλειδιά: Προγράμματα Σπουδών, κινητοποίηση, συνεργασία, δημιουργική γραφή, Κυβερνολογοτεχνία

1. Εισαγωγή

Η νέα φιλοσοφία από την οποία διαπνέονται τα προσφάτως εκδοθέντα Προγράμματα Σπουδών (που καθορίζουν το διδακτικό πλαίσιο και τους στόχους

για τα μαθήματα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας), περιέβαλε με ένα είδος θεσμικής «νομιμοποίησης» τις προσπάθειες μεμονωμένων εκπαιδευτικών (Mouza & Lavigne, 2012) να ανανεώσουν τις διδακτικές μεθόδους των φιλολογικών μαθημάτων, προσαρμόζοντάς τες στα νέα παγκόσμια τεκταινόμενα. Η προαγωγή μεθόδων για την παραγωγή γραπτού λόγου, όπως η εφαρμογή της Δημιουργικής Γραφής, η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών (με έμφαση στο περιβάλλον του Web 2.0), η ενθάρρυνση της επαφής με την πολυτροπικότητα (ή/και την πολυμεσικότητα) και τις νέες υβριδικές κειμενικές μορφές, και η προτροπή για σύνδεση της τάξης με τον περιβάλλοντα κόσμο, που εμφανίστηκαν αρχικά στα Προγράμματα Σπουδών του 2011 και πιο emphaticά στις Οδηγίες για τα Φιλολογικά Μαθήματα του 2016 (ΦΕΚ 211), επέκτειναν κατά πολύ το χώρο δραστηριοποίησης των εκπαιδευτικών που θα επιθυμούσαν να καινοτομήσουν.

2. Αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης & Συνοπτική περιγραφή

Το περιεχόμενο και ο τρόπος προσέγγισης των γλωσσικών μαθημάτων στο ελληνικό σχολείο παρουσιάζει αρκετές παθογένειες. Αναφορικά με το μάθημα της Λογοτεχνίας, η διδασκαλία μιας παρωχημένης λογοτεχνικής παραγωγής (ειδικά για την Γ Γυμνασίου), συχνά χωρίς ενδιαφέρον για τους μαθητές και η εφαρμογή του τρίπτυχου «παράδοση-εξέταση-αξιολόγηση» (Grisham & Wolsey, 2006, Groenke, 2008), λειτούργησαν συχνά αποτρεπτικά για μια γνωριμία με τον κόσμο της λογοτεχνίας, ακόμη και για τους μαθητές που αρέσκονται στην ανάγνωση, μετατρέποντας σε άνυδρο τοπίο αυτό που θα έπρεπε να είναι μια γοητευτική περιπλάνηση στο χώρο της γλώσσας και των ιδεών.

Αλλά και στο μάθημα της Γλώσσας, η παραγωγή γραπτών κειμένων «εκθεσιακού τύπου» (Κουτσανδρέας, 2011), ενταγμένων σε ένα προσχηματικό επικοινωνιακό πλαίσιο (Παυλίδου, 2014) και με μόνο αποδέκτη το δάσκαλο, απομάκρυνε κατά πολύ τους μαθητές από τον πειραματισμό με τις λέξεις, τη γραφή και την πλαστικότητα της γλώσσας, από την ανακάλυψη των πολλαπλών νοηματικών επίπεδων της, από την κατανόηση της λειτουργίας της ως μέσου έκφρασης της κοινωνικο-πολιτισμικής πραγματικότητας.

Η ευρηματική ενσωμάτωση της Δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία, ωστόσο, σύμφωνα με τα έως τώρα δεδομένα, μπορεί να μεταβάλει την κατάσταση. Είναι αναμφισβήτητη η δυνατότητά της να προάγει έναν λόγο δημιουργικό, αυθεντικό και βιωματικό, να συμβάλλει σταθερά στη διεύρυνση των γνωστικών και πολιτισμικών οριζόντων των μαθητών, να αποκαλύπτει στον εκκολλητόμο συγγραφέα τα μυστικά της κατασκευής του λογοτεχνικού κειμένου, να τον ωθεί να πάρει αποφάσεις, να λειτουργήσει κριτικά και να τιθασεύσει τη γλώσσα (Νικολαΐδου, 2015). Ωστόσο, στο περιβάλλον των Νέων Τεχνολογιών οι δυνατότητες αυτές πολλαπλασιάζονται. Στο εξωτερικό ηλεκτρονικές πρακτικές Δημιουργικής γραφής όπως η fanfiction, ή η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling), έχουν μεγάλη διάδοση ως διδακτικά εργαλεία. Επιπλέον η υπερλογοτεχνία, λογοτεχνία υπερκειμενικής (και πολυμεσικής) μορφής προορισμένη για γραφή και ανάγνωση σε υπολογιστή, ευνοεί (όπως έδειξε η σχετική βιβλιογραφία) την πολυεπίπεδη ανάπτυξη των κειμένων, τον πειραματισμό με την κατασκευή τους, τις επάλληλες γραφές, τη ρευστότητα στην οργάνωση της αφηγηματικής δομής τους, την αποκάλυψη, εν τέλει, του τρόπου λειτουργίας της συγγραφικής μηχανής και τη δυναμική της γλώσσας (ό.π.).

Προκειμένου να διερευνηθούν οι προαναφερθείσες δυνατότητες σε ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, συστάθηκε μια συγγραφική κοινότητα από τους μαθητές δύο τμημάτων της Γ τάξης ενός δημόσιου Γυμνασίου της Αττικής, οι οποίοι προχώρησαν στη συνεργατική συγγραφή δύο διαδικτυακών μυθιστορημάτων υπερλογοτεχνικής και πολυμεσικής τεχνικής (με εναλλακτικές διαδρομές της πλοκής για το χρήστη), καθώς και στη δημιουργία δύο ποιητικών συλλογών, που συντέθηκαν με την ίδια φιλοσοφία. Παράλληλα, μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας συνεργατικής γραφής wiki οι μαθητές, σε αυθεντικές συνθήκες δημιουργίας και επικοινωνίας, μέσα και έξω από τον σχολικό χώρο, μπορούσαν να δημοσιεύουν, ως δοκιμαζόμενοι συγγραφείς, τα λογοτεχνικά κείμενά τους στον Παγκόσμιο Ιστό.

3. Σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών

«Πάντοτε οι άνθρωποι αφηγούνται ιστορίες: έχει υπάρξει μέρος της παράδοσης και της κληρονομιάς μας από την εποχή που συγκεντρωνόμασταν γύρω από τη φωτιά για να τις ακούσουμε. Σήμερα οι άνθρωποι εξακολουθούν να αφηγούνται ιστορίες, αλλά τώρα διαθέτουν νέα, ψηφιακά μέσα για να τις μοιράζονται. Μια ψηφιακή ιστορία μπορεί επομένως να ειδικωθεί ως η συγχώνευση της παλιάς τέχνης της αφήγησης και της χρήσης της νέας τεχνολογίας» (Normann, 2011). Η ευρεία χρήση των τεχνολογικών περιβαλλόντων στο χώρο του σχολείου μπορεί να καταστήσει την αφήγηση ιστοριών ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο, ικανό να καλλιεργήσει όλες εκείνες τις ικανότητες που πρέπει να ορίζουν τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα (Lambert, 2009).

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών έχει προσπαθήσει να ανιχνεύσει τα γνωστικά και παιδαγωγικά οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση της τεχνολογίας όταν αυτή τίθεται στην υπηρεσία της γραπτής αφήγησης. Σύμφωνα με τους Liu, Yuen, Horton, Lee, Toprac & Bogard (2013) κατά τη δημιουργία πολυμεσικών / υπερμεσικών έργων (με τη μέθοδο project) η ακολουθούμενη διαδικασία αντιστοιχεί με καταστάσεις που παρουσιάζονται στη ζώσα πραγματικότητα (real world) και απαιτεί από τους μαθητές να παίξουν αυθεντικούς ρόλους και να επιτελέσουν εργασίες με νόημα για τους ίδιους. Για τη δημιουργία του τελικού έργου οι μαθητές εμπλέκονται σε νοητικές διεργασίες όπως η επίλυση προβλήματος, η λήψη αποφάσεων, ο σχεδιασμός, η σύνθεση, η αξιολόγηση. Η διαδικασία οδηγεί στην οικοδόμηση της δικής τους γνώσης και ερμηνείας, ενώ παράλληλα ενθαρρύνονται να αναλάβουν τον έλεγχο της μαθησιακής τους διαδικασίας, να αυτενεργήσουν και να αυτονομηθούν. Η ολοκλήρωση του σχεδίου ενισχύει ένα ισχυρό αίσθημα ικανοποίησης και επάρκειας (self-efficacy).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον MacArthur (2006) η ανάπτυξη υπερμεσικών αφηγήσεων ενισχύει περαιτέρω τη γνωστική διαδικασία με τον προσδιορισμό των στόχων, τη μέριμνα για τις ανάγκες του κοινού στο οποίο αυτές απευθύνονται, τη δημιουργία και διάταξη του περιεχομένου, τη σύνθεση και αναθεώρηση. Κάποιες μελέτες εστίασαν επίσης στην ικανότητα των μαθητών να κατανοούν σύνθετες έννοιες και στην παρουσίαση της γνώσης με εύληπτο και ουσιαστικό (meaningful) τρόπο (Robin, 2008, Sadik, 2008).

Επιπλέον, όπως υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές (Benmayor, 2008, Malita & Martin, 2010, Yang & Wu, 2012), η διαδικασία της αφήγησης ιστοριών περιλαμβάνει πολλές επιλογές οφειλόμενες σε κριτική σκέψη, καθώς οι αφηγητές πρέπει να ασκηθούν κάνοντας επαγωγικούς συλλογισμούς και διαμορφώνοντας ερμηνείες

προκειμένου να πείσουν το ακροατήριό τους. Έτσι οι μαθητές, ως δημιουργοί, παίρνουν τις τελικές αποφάσεις και ξεπερνούν τα προβλήματα και τις συγκρούσεις που αντιμετωπίζουν οι χαρακτήρες, ακολουθώντας μια διαδικασία στοχασμού και κριτικής θεώρησης.

Η χαρτογράφηση της ιστορίας (story map), εξάλλου, και η ανάδειξη των διασυνδέσεων μεταξύ των στοιχείων της πλοκής βοηθά τους μαθητές να οικοδομήσουν μια λογική δομή της εξέλιξης. Έτσι διευκολύνεται και η απόδοση νοήματος στα πολυτροπικά στοιχεία, που θα επιλεγούν με κριτήριο τη συνάφεια και την εξυπηρέτηση της πλοκής. Η ενσωμάτωση του λογισμικού κατά την οργάνωση και δημοσίευση της ιστορίας απαιτεί μια προηγούμενη τεχνολογική εξοικείωση, ώστε η προσαρμογή των υπερδεσμών να αποτελέσει προϊόν κριτικής σκέψης και όχι τυχειότητας (Yang & Wu, 2012). Έτσι αναπτύσσονται ικανότητες ψηφιακού γραμματισμού, ενταγμένου όμως σε επικοινωνιακό πλαίσιο.

Εξαιτίας της πολυτροπικής / πολυμεσικής υφής των τελικών προϊόντων ενεργοποιείται η καλλιέργεια σύνθετων γραμματισμών, καθώς και η προσέγγιση «κειμένων» με διαφορετική, οπτικοακουστική γλώσσα, όπως τα κόμικς ή ο κινηματογράφος. Έτσι η επαφή με τις σύγχρονες μορφές κειμένου διευρύνεται και ξεφεύγει από τα καλούπια του λογοτεχνικού κανόνα, καταλήγοντας στην κατάκτηση ενός πολιτισμικού γραμματισμού (Ακριτίδου, 2014).

Η έρευνα έχει δείξει ότι η τεχνολογία ενισχύει την κινητοποίηση και την απόδοση του μαθητή όταν αυτός εργάζεται σε τεχνολογικά πλούσια περιβάλλοντα (Morris, 2011). Όμως, καθώς οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, η τελευταία από μόνη της δεν αρκεί. Πρέπει ο διδάσκων να σχεδιάσει δραστηριότητες, που την εμπλέκουν μεν, αλλά παράλληλα έχουν νόημα για τον μαθητή (ενεργοποιούν την περιέργεια και τη φαντασία του και προκαλούν τις δυνατότητές του) (Yang & Wu, 2012, Smeda et al., 2014). Η αφήγηση ιστοριών σε ηλεκτρονικό περιβάλλον και σε αυθεντικό πλαίσιο που ταιριάζει με τις δυνατότητές του, κάνει το εγχείρημα ενδιαφέρον και αξιόλογο για το ίδιο. Μετά την ολοκλήρωση τέτοιων δραστηριοτήτων που εμπεριέχουν πρόκληση, ο μαθητής που έχει συμβάλει στην πραγματοποίησή τους κερδίζει σε εμπιστοσύνη στον εαυτό του και η εμπλοκή του αυξάνεται (Koochang et al., 2009, Neo & Neo, 2010).

Κατά τη δημιουργία των διαδραστικών γραπτών αφηγήσεων η συνεργασία είναι εμφανής σε όλα τα στάδια γραφής: από τον καταγισμό ιδεών στον σχεδιασμό, από την συν-συγγραφή κειμένων στην ανατροφοδότηση, από τον σχολιασμό των λεκτικών ή πολυτροπικών επιλογών στην αξιολόγησή των τελικών προϊόντων (Rojas-Drummond et al., 2008). Η τάξη είναι πάντα παρούσα, σε ρεαλιστικά ή εικονικά συμφραζόμενα (Νικολαΐδου, 2015): ενθαρρύνει, επικρίνει, αξιολογεί, ρωτά, προτείνει (Woo et al., 2013).

Τέλος, σύμφωνα με τον Sadik (2008), τα πολυμεσικά εργαλεία συγγραφής και παρουσίασης (όπως λ.χ. τα wikis) αποτελούν πολύτιμα μέσα επικοινωνιακής λογικής, για «μετασχηματιστικές» διδακτικές προσεγγίσεις, τα οποία ενισχύουν την παραγωγή περιεχομένου, τη σκέψη, τη συνεργασία και τον σχεδιασμό του έργου ενώ παράλληλα προάγουν τον αναστοχασμό (reflective thinking) και την εμπλοκή (engagement) του μαθητευόμενου.

4. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

4.1. Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις

Τα ειδικότερα ερωτήματα που τέθηκαν προς διερεύνηση ήταν τα ακόλουθα:

- Μπορεί η συγγραφή πρωτότυπων υπερλογοτεχνικών έργων από τους μαθητές, στο πλαίσιο της παραγωγής λόγου της Γ Γυμνασίου, να ανταποκριθεί στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος της Γλώσσας και Λογοτεχνίας, όπως αυτοί ορίζονται από τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών;
- Ενισχύει η εν λόγω δραστηριότητα την κινητοποίηση και το ενδιαφέρον των μαθητών για ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία;
- Παρατηρείται ενδυνάμωση της συνεργατικότητας μεταξύ των μαθητών;

Η αρχική υπόθεση ήταν ότι η δραστηριότητα θα λειτουργήσει όχι μόνο ως ένα πεδίο απελευθέρωσης των δημιουργικών δυνάμεων των μαθητών, αλλά και ως μοχλός κινητοποίησης και εμπλοκής τους στην παραγωγή γραπτού λόγου, μέσα από την αυτενέργεια και τον παιγνιώδη χαρακτήρα, την ανάληψη ευθύνης και τον έλεγχο της μάθησής τους. Επιπλέον η συνεργασία και η διάδραση θα ισχυροποιήσουν την αίσθηση κοινότητας της σχολικής τάξης μέσω της συνεργατικής γραφής, της ανατροφοδότησης αλλά και της άσκησης κριτικής. Τέλος σε γνωστικό επίπεδο θεωρεί ότι οι απαιτήσεις των Προγραμμάτων Σπουδών για παραγωγή ποικίλων κειμενικών ειδών και κατανόηση της δομής τους, για επικοινωνιακή προσέγγιση της λειτουργίας της γλώσσας (πομπός, δέκτης, περίσταση επικοινωνίας, ύφος), για διατύπωση περιγραφικού, αφηγηματικού και επιχειρηματολογικού λόγου και για την οργάνωση της δομής της (υπερκειμενικής) αφήγησης, μπορούν να ικανοποιηθούν επίσης.

4.2. Δείγμα

Για την παρούσα μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκαν δύο τμήματα της Γ΄ τάξης Δημόσιου Γυμνασίου της Αττικής. Πρόκειται για 19 και 21 μαθητές αντίστοιχα, ηλικίας 14-15 ετών. Είχαν όλοι ως μητρική γλώσσα την ελληνική, ήταν επομένως καλοί χρήστες της (επαρκείς έως άριστοι), ενώ τέσσερις μαθήτριες συνολικά παρουσίαζαν δυσλεξία.

4.3. Μεθοδολογικά εργαλεία – Τεχνικές συλλογής, ανάλυσης και παρουσίασης

Η έρευνα ήταν τρίμηνης διάρκειας και πραγματοποιήθηκε σε περιβάλλον μικτής μάθησης (καταρχήν «πρόσωπο με πρόσωπο» και εν συνεχεία μέσω ασύγχρονης επικοινωνίας και συνεργατικής συγγραφής με ανάρτηση των εργασιών και των σχολίων απευθείας στο ηλεκτρονικό περιβάλλον του wiki) και με εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής πρακτικής. Τα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων ήταν τα ακόλουθα:

A. Επισκόπηση, κατηγοριοποίηση και ερμηνευτική αξιολόγηση όλου του εύρους των μαθητικών καταχωρήσεων (πρώτη γραφή, τελική γραφή, σχολιασμός, πολυμέσα).

B. Παρατήρηση Κρίσιμων Συμβάντων

Γ. Αρχική – Τελική Συνέντευξη

Δ. Ερωτηματολόγιο (ημι-δομημένου τύπου)

Όσον αφορά το πρώτο εργαλείο: η καταγραφή και ανάλυση των μαθητικών καταχωρήσεων υπήρξε ποσοτική και ποιοτική. Η ποσοτική αξιολόγηση του υπερλογοτεχνικού έργου στην τελική του μορφή (γραφή), εξέτασε τον αριθμό των «κεφαλαίων» (lexias) που συνεισέφερε η κάθε ομάδα, καθώς και τον αριθμό (και την ποικιλία) των κειμενικών ειδών τα οποία παρήγαγε, αλλά και το μέγεθος των

καταχωρήσεων (αριθμός λέξεων), ώστε να συναχθούν συμπεράσματα τόσο ως προς την κινητοποίηση και εμπλοκή των μαθητών, όσο και ως προς τις νέες γνωστικές τους προσλαμβάνουσες σχετικά με τη διαμόρφωση των κειμενικών ειδών (λειτουργικός γραμματισμός).

Η ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε με βάση κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων / ρουμπρίκες. Η ποιοτική αξιολόγηση των κειμένων διαμορφώθηκε βάσει τεσσάρων διαφορετικών παραμέτρων: του περιεχομένου (πειστικότητα, πρωτοτυπία, πληρότητα, γλωσσική άνεση), της δομής (ανταπόκριση στα χαρακτηριστικά του εκάστοτε κειμενικού είδους), του γλωσσικού ύφους (πειστική προσαρμογή στο επικοινωνιακό πλαίσιο), της χρήσης της γλώσσας (ορθογραφία, σύνταξη, λεξιλόγιο, στίξη), ώστε να ελεγχθεί αν πληρούνται οι στόχοι που έχουν τεθεί βάσει των Προγραμμάτων Σπουδών (2011) και του πρόσφατου Προεδρικού Διατάγματος 216 (ΦΕΚ 211/Α/11/11/2016), σχετικά με τους γλωσσικούς και κοινωνικούς μηχανισμούς που διαμορφώνουν το επικοινωνιακό συμβάν και τη διατύπωση προσωπικού, βιωματικού και δημιουργικού λόγου (Ακριτίδου, 2014, Νικολαΐδου, 2015) μέσω της σύνθεσης πρωτότυπων γραπτών αφηγήσεων.

Ως προς τον υπερλογοτεχνικό / πολυμεσικό χαρακτήρα, εξετάστηκε ποσοτικά το εύρος των πολυμεσικών στοιχείων (εικόνα, ήχος, βίντεο, κόμικ, άλλες ιστοσελίδες). Ποιοτικά αποτιμήθηκε η οργάνωση του δικτύου των υπερσυνδέσεων ώστε να δημιουργούν μια μη γραμμική αφήγηση, η οποία όμως θα λειτουργεί βάσει κάποιων κριτηρίων, θα εμπλέκει τον αναγνώστη, θα του δίνει επιλογές και θα περιλαμβάνει λίγα νεκρά σημεία

Επίσης από την καταγραφή της εξέλιξης της δραστηριότητας (ιστορικό) μπορεί να ελεγχθεί ποσοτικά η συχνότητα των επισκέψεων (από την πρώτη γραφή και καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας) στη σελίδα που φιλοξενεί το κείμενο, καθώς και το πλήθος των διορθώσεων που έχουν επιχειρηθεί (επάλληλες γραφές), ενώ φαίνεται επίσης και το είδος των επεμβάσεων που έχουν γίνει (συμπλήρωση, διόρθωση, υποκατάσταση). Ο έλεγχος αυτός είναι αποκαλυπτικός για την επίδραση της ανατροφοδότησης, που απορρέει από τη συνεργατική φύση της δραστηριότητας.

Τέλος, πραγματοποιήθηκε ερμηνευτική αξιολόγηση των κριτικών σχολίων που διατύπωσαν οι μαθητές για κάθε ένα από τα παραγόμενα αποσπάσματα (lexias), στο συγκεκριμένο χώρο που παρέχει η πλατφόρμα wiki γι' αυτό το σκοπό. Τα σχόλια κατηγοριοποιήθηκαν με βάση το στόχο τους σε τέσσερις κατηγορίες: αξιολόγηση (θετική και αρνητική), διευκρίνιση (που ζητείται ή δίδεται), διατύπωση υποδείξεων, επισήμανση λαθών (Woo et al., 2013, Liu & Sadler, 2003). Η εξέταση των στοιχείων που προκύπτουν (σε συνδυασμό με τον τρόπο που η κριτική γίνεται αποδεκτή από τους μαθητές) δίνουν στοιχεία για το είδος και τα αποτελέσματα της συνεργατικής πρακτικής και της αλληλεπίδρασης σε αυθεντικές περιστάσεις, αλλά και για την κινητοποίηση των μαθητών, καθώς ως συγγραφείς θα κριθούν και ως κριτικοί θα σχολιάσουν. Τα σχόλια θα κατηγοριοποιηθούν επιπλέον και με βάση το περιεχόμενό τους σε τέσσερις κατηγορίες: σχόλια για το περιεχόμενο των κειμένων (πληρότητα, ευρηματικότητα, πειστικότητα, προώθηση της εξέλιξης), για την ανταπόκριση των επιμέρους αποσπασμάτων στη δομή του ανάλογου κειμενικού είδους, για το ύφος και τη χρήση της γλώσσας (κατάλληλο ύφος, λογοτεχνικά στοιχεία, ορθότητα διατύπωσης) και τέλος για την οργάνωση των επιμέρους τμημάτων (ό.π.). Η διερεύνηση των στοιχείων αυτών θα μας παρέχει

δεδομένα για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και τις προσλαμβανουσές τους σχετικά με τις παραμέτρους που ορίζουν την παραγωγή επιτυχούς γραπτού λόγου.

Η δεύτερη μέθοδος, η παρατήρηση των κρίσιμων συμβάντων χρησιμοποιήθηκε για την ανίχνευση συμπεριφορών και σχέσεων που αναπτύχθηκαν μεταξύ των μαθητών, οι οποίες αποκαλύπτουν τις συνέπειες της αλληλεπίδρασής τους, αλλά και τις ποικίλες αντιδράσεις που σχετίζονται με θέματα κινητοποίησης, πρωτοβουλίας, δημιουργικότητας. Κατά την «πρόσωπο με πρόσωπο» διάδραση, η παρατήρηση αποτέλεσε το κύριο μέσο καταγραφής σημαντικών περιστατικών που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της κρίσιμης αυτής φάσης αλληλεπίδρασης, όπου όλοι οι μαθητές συνεισέφεραν ως μία ομάδα.

Όσον αφορά τη συνέντευξη, το υλικό της αρχικής συνέντευξης συνδέεται άμεσα με το ερευνητικό ερώτημα της κινητοποίησης των μαθητών, ενώ συμβάλλει επίσης στην καταγραφή της διαδικασίας ανασκευής εκ μέρους των παιδιών των αρχικών απόψεών τους για τη λογοτεχνία. Τέλος μαρτυρά τη δεκτικότητα τους απέναντι στον πειραματισμό με τις νέες δυνατότητες των ΤΠΕ. Η τελική συνέντευξη, που πραγματοποιήθηκε στην τελευταία φάση της εργασίας, περιλαμβάνει τις εκτιμήσεις των παιδιών για τη δραστηριότητα, τα οφέλη που κατά τη γνώμη τους αποκόμισαν, το σχολιασμό των σχέσεων που ανέπτυξαν κατά τη συνεργασία τους με τους συμμαθητές τους, καθώς και στοιχεία που άπτονται των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που απέκτησαν. Τα δεδομένα που προέρχονται από την τελική συνέντευξη είναι πολύ χρήσιμο να συνεκτιμηθούν για να δοθούν απαντήσεις και στα τρία ερευνητικά ερωτήματα.

Ως προς το ερωτηματολόγιο, τέλος, επιλέχθηκε το ημιδομημένο λόγω του περιορισμένου δείγματος (Cohen & Manion, 2008). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων μέσα από τη οπτική των μαθητών, αναφορικά με ζητήματα εμπλοκής και κινητοποίησης, ροής των συνεργατικών διαδικασιών, γνωστικών ωφελειών, νέας στάσης απέναντι στον γραπτό λόγο ή στη χρήση των ψηφιακών περιβαλλόντων για εκπαιδευτικούς σκοπούς και για άλλα ζητήματα που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, ώστε (και λόγω της ανωνυμίας) να υπάρξουν κατά το δυνατόν ειλικρινείς και σαφείς απαντήσεις, που θα διασφαλίζουν την εγκυρότητα των συμπερασμάτων.

Στο πλαίσιο της ποιοτικής αποτίμησης των στοιχείων πραγματοποιήθηκε και περιγραφική αξιολόγηση, με παράθεση αποσπασμάτων των μαθητικών καταγραφών. Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου αποτυπώθηκαν με τη χρήση του λογισμικού υπολογιστικών φύλλων Excel (2003).

5. Παρουσίαση – ανάλυση των αποτελεσμάτων

Αναφορικά με το πρώτο εργαλείο, την αξιολόγηση των μαθητικών καταγραφών που αφορούν την τελική γραφή των έργων, η ποσοτική αποτίμηση αποκάλυψε έναν μεγάλο αριθμό κεφαλαίων (85) για τα πεζά κείμενα, αλλά και ποιητικών αποσπασμάτων (44). Η έκταση επίσης των αναρτήσεων ξεπέρασε σε ποσοστό 89% τον αρχικό στόχο των 400 λέξεων ανά ομάδα, φτάνοντας ακόμα και τις 5.500 λέξεις. Επιπλέον οι μαθητές ασκήθηκαν (μέσα από τη συγγραφή του μυθιστορηματός τους και όχι ως επιβεβλημένη άσκηση) σε ένα πλήθος κειμενικών ειδών: Επιστολές, Ημερολόγια, Βιογραφικά σημειώματα, Ρεπορτάζ, Μονολόγους (εσωτερικούς – εξωτερικούς), Αφηγήσεις (Δήγηση χωρίς δραματοποίηση,

Περιγραφική αφήγηση, Διαλόγους με εγκιβωτισμό αφηγήσεων-αναδρομές, Διαλόγους με ανάπτυξη επιχειρηματολογίας). Συνέταξαν, όταν απαιτούταν από την εξέλιξη της υπόθεσης, και κείμενα επίσημου-τυποποιημένου λόγου (λ.χ. διαθήκη), ενώ παράλληλα ασκήθηκαν και στην ποιητική γραφή.

Η ποιοτική αποτίμηση του τελικού προϊόντος με βάση τις ρουμπρίκες και την παράθεση αποσπασμάτων αποκάλυψε ότι ζητήματα περιεχομένου (πρωτοτυπία, πειστικότητα, γλωσσική άνεση, πληρότητα), δομής του κειμενικού είδους και προσαρμογής του γλωσσικού ύφους (ειδολογικά χαρακτηριστικά κειμενικού είδους / ηλικία, θέση, επάγγελμα, αξίωμα, μόρφωση, προσωπικότητα, συναισθήματα πομπού / σκοπός επικοινωνίας / σχέσεις επικοινωνούντων) και χρήσης της γλώσσας (σαφήνεια, γραμματικο-συντακτική ορθότητα, λεξιλόγιο, ορθογραφία) επιτεύχθηκαν άριστα σε ποσοστό 60%, πολύ καλά κατά 26% και ικανοποιητικά κατά 14%.

Οι υπερκειμενικές και πολυτροπικές δυνατότητες αξιοποιήθηκαν καθώς υπήρξε ουσιαστική πρόοδος της ιστορίας μέσω των υπερδεσμών, ορατό τέλος (που οδηγεί και πάλι στην αρχή), προσφορά επιλογών αλλά σε περιορισμένο βαθμό ώστε να διατηρηθεί η συνοχή της ιστορίας, ύπαρξη λίγων νεκρών σημείων. Στο πλαίσιο της πολυτροπικότητας ενσωματώθηκαν πρωτότυπα έργα των μαθητών: βίντεο (δύο), φωτογραφίες (έξι), κόμικ, κατασκευή ανώνυμου γράμματος (με κολάζ), πρωτοσέλιδο εφημερίδας. Η σκοπιμότητα των υπερκειμενικών στοιχείων αιτιολογήθηκε καθώς, μέσω αυτών, ο αναγνώστης αισθητοποιεί τον λογοτεχνικό κόσμο, εφόσον παρέχονται πρόσωπα στους χαρακτήρες και αληθοφάνεια στα πειστήρια, ενώ παράλληλα ο πρωταγωνιστής «συνομιλεί» με τους τηλεοπτικούς χαρακτήρες στους οποίους οφείλει τα fanfiction στοιχεία του.

Όσον αφορά την εξέλιξη της διαδικασίας (από την πρώτη γραφή στην τελική) οι μαθητές επέδειξαν μεγάλη δραστηριοποίηση, υπευθυνότητα και επιδίωξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος, όπως αποδεικνύεται από τον αριθμό των επεμβάσεων στο σώμα του κειμένου των εργασιών τους: 343 επισκέψεις – διορθώσεις για τα 85 πεζά αποσπάσματα και 168 επισκέψεις – επεμβάσεις για τις 44 ποιητικές στροφές. Το είδος επεμβάσεων περιλαμβάνει απαλοιφές-διορθώσεις (λεξιλόγιο, διατύπωση, ορθογραφία, στίξη) και προσθήκες (στόχος η πληρότητα του περιεχομένου). Οι επεμβάσεις σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας αποκαλύπτουν κατανόηση της σκοπιμότητας των επάλληλων γραφών, πρόσληψη της γραφής ως δυναμικής διαδικασίας μεταβολών και τροποποιήσεων και εκτίμηση και αξιοποίηση της ανατροφοδότησης.

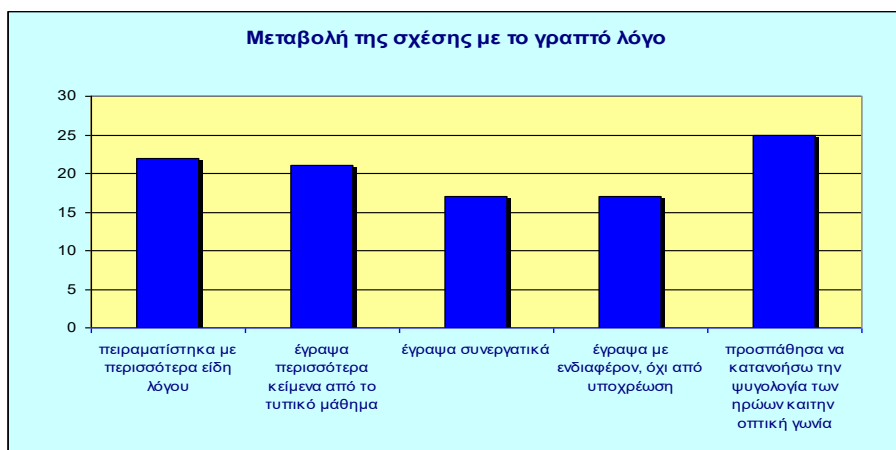
Τα κριτικά σχόλια επιπλέον που κατέθεσαν οι μαθητές ανέρχονται σε 430, δείγμα της ισχυρής εμπλοκής τους στη διαδικασία. Εξετάζουν όλες τις παραμέτρους των κειμενικών ειδών και ελέγχουν το βαθμό στον οποίο παρουσιάστηκε με επιτυχία το περιεχόμενο (πληρότητα, ευρηματικότητα, πειστικότητα, προώθηση της εξέλιξης), αν υπήρξε ανταπόκριση των επιμέρους αποσπασμάτων στη δομή του εκάστοτε κειμενικού είδους, αν επιλέχθηκε το κατάλληλο ύφος (σεβασμός της περίπτωσης επικοινωνίας, λογοτεχνικά στοιχεία, ορθότητα διατύπωσης) από τους συμμαθητές τους και αν έγινε σεβαστή η υπερλογοτεχνική οργάνωση και η πολυτροπική παρουσίαση. Τα σχόλια διακρίνονται σε αξιολογικά, διευκρινιστικά, σε προτάσεις – υποδείξεις για αλλαγές και σε διορθωτικές επεμβάσεις όπου εντοπίζονται λάθη. Το μεγάλο εύρος των θεμάτων που έθιξαν αλλά και το είδος τους ανταποκρίνεται σε όλες τις

παραμέτρους που επιδιώκεται να κατακτήσουν οι διδασκόμενοι μέσω της παραγωγής λόγου όπως περιλαμβάνονται στα Προγράμματα Σπουδών. Αποδεικνύεται ότι οι μαθητές έχουν ήδη συνειδητοποιήσει τα βασικά στοιχεία που συμβάλλουν στη δημιουργία επιτυχών λογοτεχνικών κειμένων και μπορούν να τα ανιχνεύσουν. Επιπλέον μαρτυρείται όξυνση της κριτικής ικανότητας των μαθητών, ανάληψη της ευθύνης της μάθησής τους, βελτίωσή τους ως συγγραφέων και κριτικών μέσω της διάδρασης και της αλληλεπίδρασης.

Ως προς το δεύτερο εργαλείο, αυτό της παρατήρησης των κρίσιμων συμβάντων, οι καταγραφές υποδεικνύουν: αυξημένη κινητοποίηση και εμπλοκή (έντονη κινητοποίηση των μαθητών μετά την πρώτη επαφή με τα υπερλογοτεχνικά έργα, δημιουργία πλήθους πιθανών υποθέσεων και αφηγήσεων με πολλαπλές διακλαδώσεις, επιθυμία ορισμένων να γράφουν πιο συχνά ή κάθε μέρα, ταύτιση κάποιων μαθητών με συγκεκριμένους λογοτεχνικούς χαρακτήρες), αγαστή συνεργασία (υποταγή του ατομικού στο γενικό συμφέρον, περιστολή των φιλοδοξιών, συνεργασία με τις μαθήτριες που είχαν δυσλεξία και αλληλοβοήθεια στο πλαίσιο ομάδας), επίτευξη των γνωστικών και παιδαγωγικών στόχων (εισαγωγή από μαθητές νέων κειμενικών ειδών ή αφηγηματικών τεχνικών, ανάδειξη μέτριων μαθητών που αποδεικνύονται όχι μόνο δραστήριοι, αλλά και ιδιαίτερα ικανοί, διαμόρφωση από ορισμένους ενός αναγνωρίσιμου προσωπικού ύφους, μιας δικής τους φωνής, υψηλό επίπεδο παραγωγής λόγου από αρκετούς μαθητές).

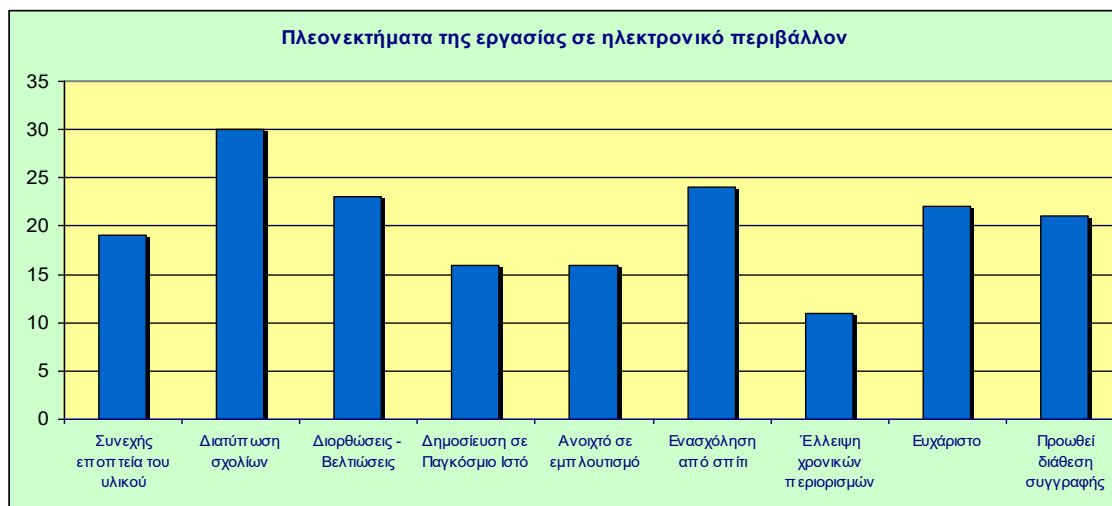
Αναφορικά με το τρίτο εργαλείο, αυτό των συνεντεύξεων, η απομαγνητοφώνηση αποκαλύπτει ότι οι μαθητές κινητοποιούνται από την ευκαιρία να ασκήσουν έλεγχο στη διαδικασία της μάθησής τους, από τις δυνατότητες του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος, από την καινοτομία. Εξάιρουν τη συνεργασία και επισημαίνουν τη διαφορετική οπτική που αποκτούν ερχόμενοι στη θέση των λογοτεχνικών χαρακτήρων, εντοπίζουν τα σημεία όπου βελτιώθηκαν και αναθεωρούν τη σχέση τους με το γραπτό λόγο.

Το ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, το τελευταίο εργαλείο αποτίμησης των αποτελεσμάτων, αποκαλύπτει πώς ορίζουν την κατάσταση οι ίδιοι οι συμμετέχοντες και χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος επιβεβαίωσης των πορισμάτων που συνοδεύουν την παρατήρηση. Η επεξεργασία του ερωτηματολογίου αποκάλυψε την ενθουσιώδη αποδοχή της εργασίας που μαρτυρά την αυθεντικότητα της εμπλοκής, ενώ η υπέρβαση του ορίου στον αριθμό και την έκταση των κειμένων αιτιολογείται με βάση το ενδιαφέρον για το θέμα και τον υπερλογοτεχνικό χαρακτήρα, την προσωπική εμπλοκή και το ενδιαφέρον για την ολοκλήρωση του έργου. Οι μαθητές επίσης ορίζουν τους τομείς της μεταβολής της σχέσης τους με το γραπτό λόγο:



Εικόνα 1. Μεταβολή της σχέσης των μαθητών με το γραπτό λόγο (ερωτηματολόγιο)

Ορίζουν επίσης τους τομείς που θεωρούν ότι υπήρξε βελτίωση μεταξύ αρχικών και τελικών κειμένων: διατύπωση-λεξιλόγιο, ευκολία υιοθέτησης διαφορετικής οπτικής γωνίας, επιτυχημένη χρήση τόσο οικείου όσο και «επίσημου» ύφους και ευκολία προσαρμογής του λόγου στις απαιτήσεις των κειμενικών ειδών. Επισημαίνουν ακόμη τα οφέλη από τη συγκεκριμένη εργασία παραγωγής λόγου έναντι της τυπικής έκθεσης: ελευθερία, συνεργατικότητα, δημιουργικότητα, πολυτροπικότητα, άνεση χρόνου, δημοσίευση, διάδραση, εσωτερική κινητοποίηση / ενδιαφέρον. Στα μειονεκτήματα προβάλλουν προβλήματα συνδεσιμότητας και άνεσης χρόνου. Εντοπίζουν επίσης τα πλεονεκτήματα της εργασίας στην ηλεκτρονική πλατφόρμα των wiki:



Εικόνα 2. Πλεονεκτήματα της εργασίας στην πλατφόρμα wiki (ερωτηματολόγιο)

Δηλώνουν επιπλέον τα κριτήρια με τα οποία συνέταξαν τα κριτικά τους σχόλια, εξετάζοντας τη διατύπωση, το λεξιλόγιο, τη ροή της αφήγησης, την επιτυχημένη ή όχι χρήση του κειμενικού είδους, την πειστικότητα ως προς το λόγο και το ύφος του εκάστοτε χαρακτήρα, το χιούμορ, τα εκφραστικά μέσα. Η κριτική του έργου συνολικά υπήρξε ενθουσιώδης (γνωστικά οφέλη, συνεργασία, πρωτοτυπία, αποκάλυψη δυνατοτήτων, ενδιαφέρον), ενώ τους ξάφνιασε το

επίπεδο συνεργασίας, η υπερλογοτεχνική πτυχή, η αποκάλυψη του ωραίου λόγου των συμμαθητών τους (κυρίως όσων δεν συμμετείχαν συνήθως στην τάξη), η βελτίωση του δικού τους λόγου, η κάλυψη της ύλης με διασκεδαστικό τρόπο.

6. Συμπεράσματα

Ερμηνεύοντας τα παραπάνω αποτελέσματα καταλήγουμε σε θετική απάντηση όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά. Όντως η συνεργατική συγγραφή διαδραστικών πρωτότυπων αφηγήσεων (πεζών και ποιητικών) σε ηλεκτρονικό περιβάλλον ανταποκρίνεται στους στόχους των Προγραμμάτων Σπουδών, ζητούμενο του πρώτου ερωτήματος. Προς την κατεύθυνση αυτή συνηγορούν η παραγωγή μεγάλου εύρους κειμενικών ειδών, η άσκηση στις συμβάσεις τους, η εναλλαγή στην οπτική γωνία του φορέα του λόγου (μορφωτικό / κοινωνικό επίπεδο, επάγγελμα, καταγωγή, ψυχισμός), η επίγνωση και σεβασμός της κειμενικής δομής, η προσαρμογή του γλωσσικού ύφους στο κειμενικό είδος και στο επικοινωνιακό πλαίσιο, η συνδηλωτική λειτουργία του ποιητικού λόγου, η επίγνωση των κειμενο-γλωσσικών μηχανισμών που καθιστούν το κείμενο αποτελεσματικό και λειτουργικό (όπως αποδεικνύουν τα σχόλια), οι μεταγνωστικές δεξιότητες, η πρόοδος και βελτίωση μεταξύ των αρχικών και τελικών κειμένων. Επιπλέον οι μαθητές ανέπτυξαν στοχασμό πάνω στους κοινωνικούς ρόλους, τις σχέσεις, τις αξίες και τους θεσμούς, ώστε να ενδυναμωθούν ως κριτικά υποκείμενα, καθώς προβληματίστηκαν και εξέφρασαν απόψεις με το στόμα των ηρώων τους για θέματα σύγχρονα, που σχετίζονται με την κοινωνία που ζουν (ασθένειας, τρομοκρατίας, εθισμού, εξαγοράς εκβιασμού, εκμετάλλευσης, προδοσίας). Ενίσχυσαν την κριτική τους ικανότητα ασκούμενοι στον επαγωγικό / παραγωγικό τρόπο σκέψης, προχώρησαν σε συγγραφικές επιλογές και λήψη αποφάσεων, σε επίλυση προβλημάτων, σε σύνθεση και αξιολόγηση, σε αυτονόμηση και εν τέλει σε γνωστική ωρίμανση. Συνέλαβαν την έννοια της λογοτεχνίας ως κατασκευής (διορθώσεις, αναθεωρήσεις), αξιοποίησαν τη νέα πολυτροπική και υπερκειμενική / διαδραστική κειμενικότητα, αξιολόγησαν τα πλεονεκτήματα που προσφέρει το ηλεκτρονικό περιβάλλον παραγωγής λόγου, επαναδιαπραγματεύθηκαν την έννοια της λογοτεχνίας, και των συγγραφικών και αναγνωστικών συμβάσεων, καλλιέργησαν σύνθετους γραμματισμούς, ασκήθηκαν στην αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση.

Όσον αφορά το δεύτερο ερώτημα, αυτό της κινητοποίησης και εμπλοκής των μαθητών, ο ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον μαρτυρούνται από την κατάθεση ενός πλήθους συγγραφικών σχεδίων, από τη δέσμευση των μελών στην εργασία της ομάδας τους και από την αφοσίωση που επέδειξαν, από τα υψηλά ποσοτικά δεδομένα (πλήθος και έκταση αποσπασμάτων, διορθώσεων, σχολίων, πολυτροπικών στοιχείων), από την επιδίωξη συγγραφής σε καθημερινή βάση, από τη δήλωση ότι «έγραψαν από ενδιαφέρον και όχι από υποχρέωση» (ερωτηματολόγιο - ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων), από το γεγονός ότι στις απαντήσεις τους προμοδοτούν τα στοιχεία της ελευθερίας, πρωτοτυπίας, συγγραφικής απόλαυσης, απελευθέρωσης της φαντασίας, επιλογής και πειραματισμού που χαρακτήριζαν την εργασία, από τα αισθήματα, τέλος, υπερηφάνειας, αυτοπεποίθησης και ικανοποίησης καθώς θεωρούν το έργο τους «αξιόλογο και μεγάλο».

Σχετικά με το τελευταίο ερώτημα, αυτό της ενδυνάμωσης της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, πρέπει να αναφερθεί η αποδοχή της ετερότητας (ένταξη στις ομάδες των ατόμων με δυσλεξία), η συμμόρφωση προς τα συμφέροντα της ομάδας (με υποχώρηση των ατομικών φιλοδοξιών), η επιδίωξη της ανατροφοδότησης από τους συμμαθητές ως μια μορφή άμεσης ενθάρρυνσης, η συνεργασία σε όλα τα στάδια γραφής, ανατροφοδότησης και αξιολόγησής, ενώ το τελικό προϊόν εμφανίζεται ως αποτέλεσμα διαρκών διαπραγματεύσεων: «δουλεύαμε ο καθένας με σκοπό να φτιάξουμε κάτι μεγάλο». Το μεγάλο εύρος των σχολίων, επίσης, αποτελεί δείκτη της υπευθυνότητας των μαθητών ως μελών της κοινότητας για τη δημιουργία ενός αξιόλογου τελικού προϊόντος, ενώ ο θετικός τρόπος με τον οποίο αποδέχτηκαν την κριτική είναι ενδεικτικός της ύπαρξης κλίματος εμπιστοσύνης στο πλαίσιο της κοινότητας της τάξης.

7. Προτάσεις

Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος του «ελκυστικού και αποτελεσματικού σχολείου», που αποτελεί και το θέμα του παρόντος συνεδρίου, είναι αναγκαία η υιοθέτηση μιας διευρυμένης οπτικής για τη σύμπλευση Τεχνολογίας και Φιλολογικών μαθημάτων χωρίς τις ανασχέσεις του παρελθόντος και η παραδοχή ότι οι μαθητές είναι ικανοί για υψηλού επιπέδου παραγωγή έργου σε συνθήκες ελευθερίας και αυτενέργειας. Μια μεταβολή ωστόσο του προγράμματος θα έδινε την απαραίτητη άνεση χρόνου, τόσο αναγκαία για την επίτευξη των παραπάνω γνωστικών και παιδαγωγικών στόχων.

Η ουσιαστική (και όχι ευκαιριακή) ενσωμάτωση της Δημιουργικής Γραφής, τέλος, στον κορμό της διδασκαλίας είναι επίσης αναγκαία, προκειμένου να ανανεωθεί και να προαχθεί η διδασκαλία, όπως και γενικότερα η αποδοχή της καινοτομίας και η υιοθέτηση ελκυστικών τρόπων μάθησης που έχουν νόημα για τους μαθητές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 188–204.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Grisham, D. L. & Woolsey T. D. (2006). Recentering the middle school classroom as a vibrant learning community: Students, literacy and technology intersect. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Vol. 49 (8), 648–660.
- Groenke, S. L. (2008). Collaborative Dialogue in a Synchronous CNC Environment? A Look at one Beginning English Teacher's Strategies. *Journal of Computing in Teacher Education*, Vol.24 (2), 41–47.
- Koohang, A., Riley, L., Smith, T. & Schreurs, J. (2009). E-learning and constructivism: from theory to application. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 5, 91–109.
- Lambert, J. (2009). *Digital Storytelling, capturing lives, creating community* (3rd ed.). Berkeley, California: Digital Diner Press.
- Liu, J. & Sadler, R. W. (2003). The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing. *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 2 (3), 193–227.

- Liu, M., Yuen, T. T. Horton, L., Lee, J., Toprac, P. & Bogard, T. (2013). Designing Technology-Enriched Cognitive Tools to Support Young Learners' Problem Solving. *The International Journal of Cognitive Technology*, 18(1), 14-21.
- MacArthur, C. A. (2006). The effects of new technologies on writing and writing processes. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 248–262). New York: Guilford.
- Malita, L. & Martin, C. (2010). Digital storytelling as web passport to success in the 21st century. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 2(2), 3060–3064.
- Morris, R., J. (2011). *Responses of listener-viewers in digital storytelling: Collaborations in the intermediate classroom and the middle school library*. (Unpublished PhD Thesis). University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Mouza, C. & Lavigne, N. C. (2013). Introduction to Emerging Technologies for the Classroom. Part of the series *Explorations in the Learning Sciences, Instructional Systems and Performance Technologies* (pp 1-12). New York: Springer Science & Business Media.
- Neo, M. & Neo, T. K. (2010). Students' perceptions in developing a multimedia project within a constructivist learning environment: a Malaysian experience. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 176–184.
- Normann, A. (2011). *Digital storytelling in second language learning. A qualitative study on students' reflections on potentials for learning*. (Unpublished Master's Thesis). Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228.
- Rojas-Drummond, S. M., Albarran, C. D. & Littleton, K. (2008). Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3) pp. 177–191.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), pp. 487–506.
- Smeda, N., Dakich, E. & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments* 1(6).
- Woo, M. M., Chu, S. K. W. & Li, X. (2013). Peer-feedback and revision process in a wiki mediated collaborative writing. *Educational Technology Research and Development*, 61(2), 279-309.
- Yang, Y. T. C. & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education* 59, 339–352.
- Ακριτίδου, Μ. (2014). Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πρακτική / ΤΠΕ και διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Στο: *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*, τεύχος 3 (149-144, 156-163). Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.
- Κουτσανδρέας, Κ. (2011). *Ένταξη των ΤΠΕ στη Γλωσσική Διδασκαλία: το Πρόγραμμα Σπουδών της Ελλάδας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Νικολαΐδου, Σ. (2015). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο: Ένα πολυεργαλείο για την παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου*. e-Book, Μεταίχιμο.
- Παυλίδου, Μ. (2014). Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και χρήση των ιστολογίων (blogs): Ιδιαιτερότητες, ερευνητικές αναζητήσεις και αξιοποίηση

στη γλωσσική διδασκαλία. Στο: *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα κέντρα στήριξης επιμόρφωσης, τεύχος 3 (243-253). Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.*

Τα φύλα στη Λογοτεχνία

Διδακτικό Σενάριο στα Ματωμένα Χώματα της Δ. Σωτηρίου

Μαρία Ανυφαντή

Φιλολόγος-Απόφοιτος του ΕΚΠΑ – Π.Μ.Σ. Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και
Διδασκαλία-Υποψήφια Διδάκτωρ Α.Ε.
maryan0902@gmail.com

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο που θα μας απασχολήσει, αφορά το έργο της Τράπεζας «Ματωμένα Χώματα» της Δ. Σωτηρίου κι έχει γίνει εφαρμογή του στα πλαίσια της πρακτικής μεταπτυχιακών σπουδών. Παρότι είναι ένα έργο που θα μπορούσε να μας πάει σε μονοπάτια ιστορικά, λόγω των συνθηκών προσφυγιάς και ξεριζωμού που περιγράφει, μέριμνά μου ως εκπαιδευτικού είναι από την πρώτη στιγμή να περιοριστώ στην ενότητα «τα φύλα στη Λογοτεχνία» και να περιορίσω πολύ σημαντικά τις αναφορές μου στο ιστορικό πλαίσιο. Έτσι σταδιακά διαμόρφωσα το σκοπό διδασκαλίας μου, δηλαδή να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές, μέσα από το μυθιστόρημα «Ματωμένα Χώματα» της Δ. Σωτηρίου, τις σχέσεις και το προφίλ των ηρώων που είναι συνυφασμένα με τις συνθήκες που βίωναν. Ο κεντρικός μου άξονας είναι να παρατηρήσουν οι μαθητές πώς σκιαγραφούνται τα δύο φύλα σε δύσκολες ιστορικές στιγμές μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα. Φρόντισα να μην εστιάσω σε σκοπούς Ιστορίας και στη νοσταλγία που προκαλεί το συγκεκριμένο μυθιστόρημα, μα να φανεί πως η Λογοτεχνία δημιουργεί τη δική της Μικρά Ασία και όχι να μάθουν οι μαθητές καθεαυτού για τη ματωμένη Σμύρνη και για τα ιστορικά γεγονότα. Από διδακτικής σκοπιάς, στο σχέδιό μου προσπάθησα να ανταποκριθώ στη θέση του Gadamer και των αρχαίων αλληγοριστών πως ένα κείμενο πρέπει να ανοίγει διάλογο με τους σύγχρονους προβληματισμούς και τις ανησυχίες του αναγνώστη, ώστε να φτάσουμε στην κατανόησή του. Βασίστηκα στη Ζ.Ε.Α. και στη θέση του Μεταδομισμού περί ισότιμης και αμοιβαίας σχέσης ανταπόκρισης στην ανάγνωση. Δε ζήτησα πρότυπα εξήγησης, μα προβληματισμό των μαθητών και θέλησα το κείμενο, καθώς και ό,τι διανεμήθηκε, να λειτουργήσει «ως ένας μοχλός ενεργοποίησης» των δυνατοτήτων των μαθητών. Οι μαθητές πρέπει να καθίστανται ενεργητικά υποκείμενα και να αλληλενεργούν με το κείμενο. Οι αναγνωστικές μου οδηγίες και ο τρόπος που τίθενται οι ερωτήσεις έχουν φθίνουσα καθοδήγηση. Συνεπώς, η αμεσότητα και η ύπαρξη σχέσης ανάμεσα σε διδακτέο και διδασκόμενους είναι απαραίτητη αν ζητάμε μια γνήσια μαθησιακή προσπάθεια και εκεί πάνω βασίστηκα.

Λέξεις-κλειδιά: επικαιροποίηση, βιωματικότητα, ενσυναίσθηση, ιστορικές συγκυρίες, αλληλενέργεια.

Εισαγωγή

Ιδιαίτερη περιοχή γνωστικού αντικείμενου: τα φύλα στη Λογοτεχνία

Διάρκεια 45΄

Μορφή διδασκαλίας: αφήγηση – διάλογος

Μέθοδοι προσέγγισης: κατευθυνόμενος διάλογος, επεξεργασία συμπληρωματικού υλικού

Μέσα διδασκαλίας: φύλλα εργασίας, εικόνες, πίνακας
Διδακτικές αρχές: επικαιροποίηση, βιωματικότητα, ενσυναίσθηση
Έργο: «Ματωμένα Χώματα» της Δ.Σωτηρίου.

Στοχοθεσία

Σκοπός:

Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές, μέσα από το μυθιστόρημα Ματωμένα Χώματα της Δ. Σωτηρίου, τις σχέσεις και το προφίλ των ηρώων, που είναι συνυφασμένα με τις συνθήκες προσφυγιάς και ξεριζωμού που βίωσαν.

Στόχοι:

- Να μπορούν να αναφέρουν περιγραφικά βασικά στοιχεία του ιστορικού πλαισίου του διηγήματος (περιπέτεια Μικρασιατικού Ελληνισμού, κίνημα Νεότουρκων, τάγματα εργασίας), ώστε να έλθουν σε επαφή με τις δύσκολες ιστορικές στιγμές που βίωσαν τα δύο φύλα (στόχος γνώσης).
- Να περιγράψουν με δικά τους λόγια τον τόπο που συνδέεται με τον μύθο, όπως σκιαγραφείται μέσα στο απόσπασμα (γλωσσικός στόχος).
- Να διακρίνουν τα βασικά και τα δευτερεύοντα πρόσωπα της αφήγησης (στόχος ανάλυσης).
- Να προβούν σε περιγραφές των χαρακτήρων, που αποτελούν κοινωνικά στερεότυπα της εποχής, προχωρώντας σε αιτιολογήσεις των θέσεών τους (στόχος κατανόησης).
- Να εκφράσουν κρίσεις για την εξέλιξη της ζωής των βασικών ηρώων με βάση τη φυσιογνωμία τους και τις τότε ιστορικές συνθήκες (στόχος αξιολόγησης).
- Να αντιπαραβάλλουν το στερεότυπο του πατέρα της εποχής με ό,τι ισχύει στη σημερινή εποχή (στόχος ανάλυσης – αξιολόγησης).
- Να προβούν σε αλλαγή του υπάρχοντος τίτλου, ώστε να συνοψίσουν την εικόνα τους για το απόσπασμα του μυθιστορήματος (στόχος εφαρμογής – αξιολόγησης).

Μεθοδολογία

Από διδακτικής σκοπιάς, στο σχέδιό μου προσπάθησα να ανταποκριθώ στη θέση του Gadamer και των αρχαίων αλληγοριστών πως ένα κείμενο πρέπει να ανοίγει διάλογο με τους σύγχρονους προβληματισμούς και τις ανησυχίες του αναγνώστη, ώστε να φτάσουμε στην κατανόησή του.

Βασίστηκα στη Ζ.Ε.Α. και στη θέση του Μεταδομισμού περί ισότιμης και αμοιβαίας σχέσης ανταπόκρισης στην ανάγνωση.

Οι αναγνωστικές μου οδηγίες και ο τρόπος που τίθενται οι ερωτήσεις έχουν φθίνουσα καθοδήγηση.

Ο τρόπος που τίθενται οι ερωτήσεις φρόντισα να προάγει τη διανοητική ελευθερία και να νομιμοποιεί πολλούς τρόπους κατανόησης (π.χ. πείτε μου για τον τρόπο που καταλάβατε τη γυναικεία μορφή ή το κοινωνικό στερεότυπο της γυναικείας μορφής, και όχι τι θέλει να πει το κείμενο για τη θέση της γυναίκας). Στόχος μας καλό είναι να είναι ένα «κείμενο για όλους», δηλαδή ένα λογοτεχνικό φαινόμενο που ποικίλες κοινωνικές ομάδες σε διαφορετικές ιστορικές και χωροχρονικές συνθήκες να μπορούν να διερευνήσουν κριτικά.

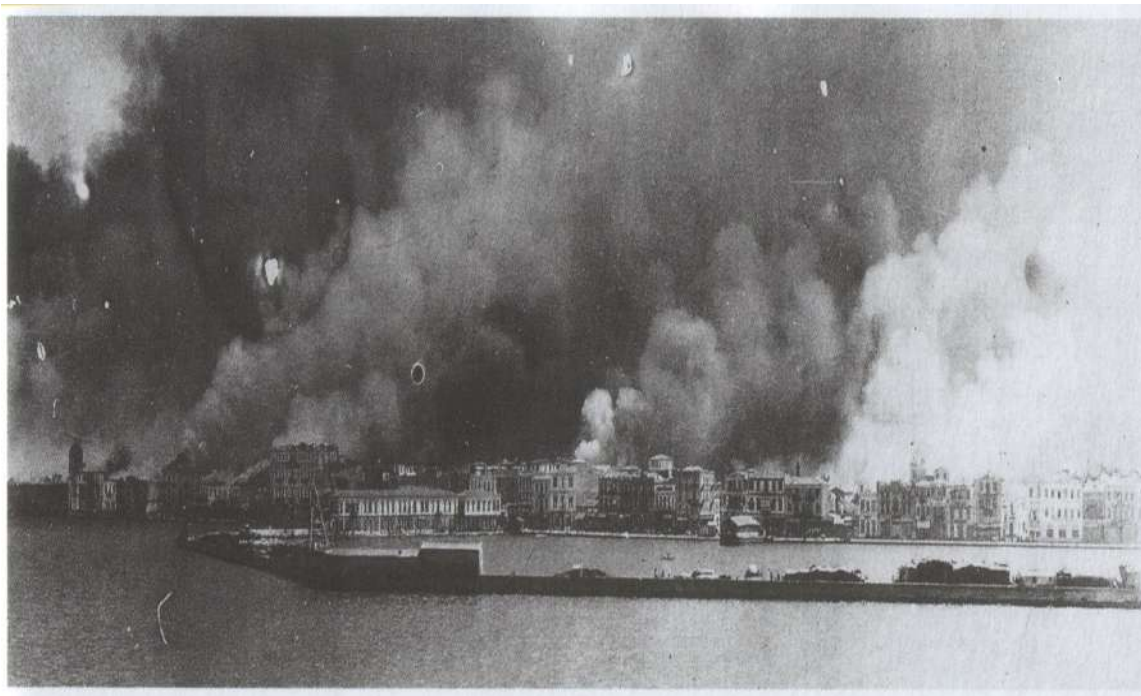
Διδακτικό υλικό

ΠΡΟΟΡΓΑΝΩΤΗΣ

Ο Μανώλης Αξιώτης, μας διηγείται τα χρόνια που έζησε ο ίδιος και όλοι οι άνθρωποι του μικρασιατικού ελληνισμού. Αγρότης τότε, από τον Κιρκιτζέ, με αυτοβιογραφικό λόγο, εκθέτει την οικογενειακή και την προσωπική του ιστορία, και διά μέσου αυτής, καταγράφει την περιπέτεια του μικρασιατικού ελληνισμού.

Ζούσε σε μια μεγάλη οικογένεια με τους γονείς του και τα άλλα έξι αδέρφια του. Μαζί στο σπίτι ήταν πάντα και η αδερφή του η Σοφία, η οποία ήταν το πρώτο παιδί της οικογένειας. Η μητέρα του είχε αποκτήσει 14 παιδιά, αλλά έζησαν μόνο τα 7 από αυτά. Κι από αυτά επέζησαν μόνο τα 4. Πιο δεμένος ο Μανώλης ήταν με τον αδερφό του τον Γιωργή. Ζούσε ειρηνικά μαζί με την οικογένειά του και τα αδέρφια του. Ο πατέρας δούλευε στο χωράφι και έτσι συντηρούσε την οικογένειά του. Στο μυθιστόρημα ζωντανεύουν πολλά επεισόδια από τον διωγμό των Ελλήνων απ' την Μικρά Ασία. Οι περιπέτειες των Ελλήνων και οι δυσκολίες περιγράφονται έντονα.

[...]





Μαρτυρία Ουρανίας Αραδούλη

«Με τους Τούρκους περνούσαμε καλά. Ούτε μας πείραζαν ούτε τους πειράζαμε. Στη δουλειά μας παίρναμε τις Οθωμανίδες και στα περιβόλια και στα σπίτια για χοντρή δουλειά.

Άμα βγήκε ο στρατός ο ελληνικός στη Σμύρνη, άρχιζαν οι Τούρκοι κι άλλαζαν κι αγρίευαν. Όχι όλοι, αλλά ήτανε οι Τσετέδες τους στο βουνό, κι αυτοί κατέβαιναν κι όποιον έβρισκαν τον σκότωναν, τον έκοβαν. Μάιος του 1919 ήτανε. Ήρθε και στο δικό μας χωριό ο ελληνικός στρατός. Φρουραρχείο είχανε κάτω στο σταθμό.

Έτσι μείναμε μέχρι το καλοκαίρι του '22, που έγινε η μεγάλη Καταστροφή, και σηκωθήκαμε και φύγαμε οριστικά από τα σπίτια μας και το χωριό μας και δεν το ξαναείδαμε στα μάτια μας. Τέλη Ιουλίου του 1922 ήτανε, ο ελληνικός στρατός υποχωρούσε κι έφευγε προς τη Σμύρνη. Έφυγαν κι από το Καραβουνάρι κι εμάς είδηση δε μας δώσανε. Λέξη δεν είπανε και φύγαμε. Μόλις το είδαμε καταλάβαμε τι γίνεται και "άρρον, άρον" μαζέψαμε ό,τι μπορούσαμε και μπήκαμε στα τραίνα και φύγαμε για τη Σμύρνη.»

[...]

ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΑΠΟ ΤΟ ΙΔΙΟ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑ

Διδώς Σωτηρίου, Ματωμένα χώματα (απόσπασμα)

Ως τα δεκάξι μου χρόνια παπούτσι δεν φόρεσα, μήτε καινούργιο ρούχο. Ο πατέρας μου μίαν έγνοια είχε, ν' αποκτήσει πολλά χωράφια, λιόδεντρα και συκοπερίβολα. Η μάνα μου έκανε δεκατέσσερις γέννες, μα της ζήσαν μόνο εφτά παιδιά κι από τούτα τα τέσσερα της τα φάγαν οι πόλεμοι.

Δε θυμούμαι να μού 'δωκε ποτέ ο πατέρας μου κανένα μεταλλίκι ν' αγοράσω σαν παιδί καραμέλα ή κουλούρι. Μια μέρα που ήταν να μεταλάβω μαζί με τα δυο μικρότερα αδέρφια μου, πήγαμε και του ζητήσαμε συγχώρεση, με την κρυφή ελπίδα πως θα 'βγαζε να μας δώσει κάτι. Κείνος όμως, σαν πήρε είδηση πως περιμέναμε λεφτά, αγρίεψε και γύρεψε να μας δείρει. Κινήσαμε τότες και πήγαμε

να φιλήσουμε το χέρι των νουνών μας, μήπως κι έβγαινε από κει τίποτα. Όταν μας δώσαν από ένα γρόσι στον καθένα ξετρελαθήκαμε! Ο πιο μικρός, ο Σταμάτης, έτρεξε ίσια στο μπακάλικο του κυρ Θόδωρου, πού 'χε κάτι χρωματιστά κάντια, μεγάλα σαν λιθάρια και χόρτασε μ' αυτά τη λίμα του. Ο Γιώργης κι εγώ είχαμε άλλο μεράκι, λαχταρούσαμε να πιάσουμε παιχνίδι στο χέρι μας. Ο Γιώργης αγόρασε την πρώτη τρουμπέτα που του 'λαχε. Εγώ συγκράτησα τη βιασύνη μου, έψαχνα για το καλύτερο. Όταν πέτυχα ένα σταχτί τενεκεδένιο ποντικάκι μ' ελατήριο, το άρπαξα και δε δίστασα να δώσω ολόκληρο το χαρτζιλίκι μου.

Γυρίσαμε στο σπίτι να κάνουμε το κομμάτι μας. Ο αδερφός μου κορδωμένος παράσταινε το σαλπικτή και δεν έλεγε να βγάλει την τσαμπούνα απ' το στόμα του. Εγώ έπεσα φαρδύς πλατύς χάμου, ακούμπησα προσεχτικά το ποντίκι στο πάτωμα, τράβηξα ένα λαστιχάκι από την κοιλιά του και σαν το είδα να τρέχει πέρα δώθε, άρχισα να ξεφωνίζω:

-Σαλεύει! Είναι ζωντανό!

Μαζεύτηκαν τα αδέρφια μου και κάναν σαν παλαβοί, ποιος θα πρωτοτραβήξει το ελατήριο να φέρει βόλτες το ποντίκι. Μεγαλύτερη συγκίνηση δεν ένιωσα σε όλα τα παιδικά μου χρόνια. Καθώς ήμασταν παραδομένοι στη γλύκα του παιχνιδιού, τσάκωσα με την άκρη του, ματιού την όψη του πατέρα να γίνεται σκληρή. «Τι νάχει πάλι» σκέφθηκα. Μα πριν βγάλω κρίση, άκουσα τη φουρκισμένη προσταγή του:

- Για εσείς ! Φέρτε μου να δω τούτα τα μαραφέτια. Δεν πρόκανε ν' αποσώσει το λόγο του, αρπάζω το ποντίκι, το χώνω προστατευτικά στον κόρφο μου και κατρακυλώ πέντε - πέντε τα σκαλοπάτια του χαγιατιού. Ο αδερφός μου ο Γιώργης δε μ' ακολούθησε, θες γιατί δεν τόλμησε να εναντιωθεί, πλησίασε τον πατέρα, του παράδωσε την τρουμπέτα κι έμεινε να τον κοιτάζει μ' ανοιχτά τρομαγμένα μάτια. Κείνος τη χούφτωσε, τη στράβωσε μέσα στην πετρωμένη παλάμη του κι απέ την πέταξε στο τζάκι.

- Να, λεχρίτες! Έκανε. Για να μάθετε να ξοδεύετε τον παρά σας σε τέτοια παλιοπράματα. Χάθηκε ν' αγοράστε μπρέ, κάνα τετράδιο, κάνα μολύβι;

Ήταν η πρώτη φορά που αντικρίστικα με την τύφλωση της εξουσίας κι αναστατώθηκα. Που να 'ξερα πως σ' ολόκληρο το βίο μου μ' αυτήνα θ' αντιπάλευα...

Η μάνα μου ήταν τρυφερή και υπομονετική γυναίκα. Η κακοτροπιά του άντρα της δεν την έκανε να στέκει πάντα σουζα, με τον καλό λόγο και το χαμόγελο στ' αχέλι: «Στον αράθυμο τον άντρα, έλεγε, σα δεν εναντιώνεσαι, τον έχεις σκλάβο». Τώρα τι σόι σκλάβο είχε τον πατέρα, μονάχα κείνη το 'ξερε που έκανε μαζί του ένα λόγο παιδιά.

Ωστόσο μια φορά, μια και μοναδική, του εναντιώθηκε. Τον είδε να με χτυπάει με τόση μανία, που το αίμα έτρεχε βρύση από τη μύτη και το στόμα μου. Τότες μπήκε στη μέση, άνοιξε τα χέρια της σαν φτερούγες και με δακρυσμένα μάτια του είπε τρομαγμένη:

-Αμοιρε, θα το χαλάσεις το σπλάχνο σου!

[...]

Στο σπίτι δύο εξουσίες υπολογίζαμε όλοι: του Θεού και του πατέρα, γιατί μ' αυτές είχαμε δέσει την ύπαρξή μας. Τη μάνα μας τήνε βλέπαμε σαν το σκεπασμένο ήλιο, που τονε μαντεύεις, μα οι αχτίδες του δε φτάνουνε ίσαμε σένα να σε ζεστάνουνε. Ποτέ της δεν έβρισκε καιρό να μας χαϊδέψει, να μας πάρει στα γόνατά της και να μας πει ένα παραμύθι. Ξύπναγε ολοχρονίς χαράματα, άναβε φωτιά, έστηνε

τσουκάλι, να προκάνει τόσα στόματα. Ύστερα είχε πάντα στην κούνια κ' ένα μυξάρικο να τσιρίζει. Είχε να φροντίσει τα ζωντανά, να βάλει σκάφη, να ζυμώσει, να πλύνει, να γυροφέρει το νοικοκυριό, να πιάσει βελόνι· όλο το χωριό μιλούσε για την πάστρα και τη νοικοκυροσύνη της.

Η αλήθεια είναι πως και το γέρο μου τον σέβονταν ο κόσμος, γιατί κρατούσε λόγο, ήταν τίμιος στο αλισβερίσι, φιλόξενος και προκομμένος. Τότε σήκωνε πολύ κ' η αρχοντοκαμωσιά του, ψηλόλιγνος καθώς ήτανε και σγουρομάλλης, με βαθιά γαλάζια μάτια και στρωτά γερά δόντια, που τα πήρε απόφια στον τάφο του. Για τούτο και καμάρωνα όταν οι γειτόνισσες λέγανε στη μάνα μου: «Ο γιος σου, ο Μανώλης, είναι φτυστός ο μπάρμπα Δημητρός».

Νύχτα, με τ' άστρα σηκωνόταν ο πατέρας απ' το γιατάκι του. Πρωτόβαζε τη φέσα του κι απέ την τσόχνη βράκα του, τα τουζλούκια και τα ποδήματά του. (Κάλτσες δε φορούσε· έλεγε πως τον στενοχωρούσανε και τον βλάφτανε στην υγεία του). Νιβόταν με θόρυβο. Έκανε το σταυρό του μπρος στα κονίσματα. Καψάλιζε λίγο σταρένιο ψωμί στη θράκα, το βουτούσε στο μπρούσκο και το 'κανε κρασοψυχιά, έτρωγε και καμιάν ελιά, φτούσε το κουκούτσι και λίγες βρισιές μαζί για το γούρι και ξεκινούσε στητός κι ανάλαφρος για τα χτήματα.

Δούλευε δεκάξη με δεκαοχτώ ώρες δίχως να ξαποστάσει. Σήκωνε μοναχός του γομάρια εξήντα εβδομήντα οκάδες, μα ποτέ δεν τον άκουγες να βαρυγκομήσει. Η τσάπα και τ' αλέτρι γίνονταν υπάκουα στο χέρι του. Τα ζωντανά τον τρέμανε και τον αγαπούσανε συνάμα, γιατί τα φρόντιζε περισσότερο απ' όσο φρόντιζε εμάς.

Με το σούρουπο γύριζε στο σπίτι δίχως να σταθεί σε καφενέ. Έπιανε το μπουκάλι το ρακί, κατέβαζε κάμποσες γερές ρουφηξιές, έτρωγε το φαΐ που του φύλαγε η μάνα. Κατά την περίπτωση έδερνε δυο τρεις από μας κ' έπεφτε μπαϊλντισμένος στον ύπνο, να ρουχαλίζει και να τρέμει ο τόπος.

Κουβέντα δεν τού 'παιρνες ούτε Κυριακή ούτε χρονιάρα μέρα. Κανένας μας δεν τολμούσε να μιλήσει μπροστά του· είχαμε μάθει να τα λέμε όλα με τα μάτια, τους θυμούς, το παράπονο, τις πονηριές ή τις χαρές μας. Μόνο σαν τύχαινε να βρίσκεται στα κέφια του, Κυριακή, που καθόμαστε ολόκληρη η φαμελιά σε τραπέζι, τότες τ' άρεζε να σηκώνει εμένα που μ' έβλεπε πάντα σαν τον γραμματιζούμενο του σπιτιού, να λέω το «Πάτερ ημών». Δεν καταλάβαινα γρι απ' ό,τι έλεγε τούτη η προσευχή και μια μέρα είπα στη μάνα μου:

—Το «Πατ» μπρε μάνα, ξέρω τι θα πει. Μα κείνο το «ερημών» με μπερδεύει...

[πηγή: Διδώ Σωτηρίου, Ματωμένα χώματα. Μυθιστόρημα, Κέδρος, Αθήνα 2003 (80η έκδ.), σ. 11-16]

Γράφονται στον πίνακα οι εξής δύο στήλες:

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΙΗΓΗΜΑΤΟΣ

Είναι σύντομο και με περιορισμένη έκταση
Είναι λιτό και πυκνό σε γλώσσα και περιεχόμενο
Η ιστορία επικεντρώνεται γύρω από ένα βασικό γεγονός ή ήρωα
Μικρή ενότητα χώρου και συνοπτικό πεδίο χρόνου

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΟΣ

Είναι μια εκτεταμένη αφήγηση
Ο μύθος είναι πολύπλοκος – εκτεταμένος - πολύπτυχος
Διαπλέκονται πολλά διαφορετικά επίπεδα χρόνου
Είναι πολυπρόσωπο και οι προβαλλόμενοι χαρακτήρες

διαγράφονται ολοκληρωμένα
Ο μύθος αναπτύσσεται σε πολλά
επίπεδα χώρου

Ιστορικά στοιχεία:

Λέγοντας Μικρασιατική καταστροφή, εννοούμε την τελευταία φάση της Μικρασιατικής εκστρατείας, δηλαδή το τέλος του Ελληνοτουρκικού πολέμου (1918 – 1922), όπου εκδιώχθηκε μεγάλο μέρος του Ελληνογενούς πληθυσμού από τη Μικρά Ασία. Ο απολογισμός της καταστροφής συντελέστηκε ιστορικά σε δύο περιόδους, 1914 – 1918 και 1920 – 1924, και υπήρξαν μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών, αρπαγές, λεηλασίες περιουσιών, γκρέμισμα σχολείων, ναών και ευαγών ιδρυμάτων, χρεοκοπία, ηθική οδύνη, πορείες αιχμαλώτων, τάγματα εργασίας κ.τ.λ..

Διδώ Σωτηρίου:

Γεννήθηκε στο Αϊδίνιο της Μικράς Ασίας και η οικογένειά της, το 1909, εγκαταστάθηκε στη Σμύρνη. Ήλθε ως πρόσφυγας στον Πειραιά και μετά την Μικρασιατική καταστροφή σπούδασε Γαλλική φιλολογία σε Αθήνα και Παρίσι. Πρόσφερε τις πολύτιμες υπηρεσίες της και στον αντιστασιακό τύπο. Το έργο της «Ματωμένα χώματα» έχει κυκλοφορήσει σε 250.000 αντίτυπα. Της έχει απονεμηθεί το βραβείο «του « Έλληνα Συγγραφέα που με τη γραφή του αναδεικνύει την επικοινωνία των λαών και των πολιτισμών μέσα από την πολιτισμική διαφορετικότητα».

Παρουσίαση δραστηριοτήτων

Το ζητούμενο είναι να θέσουμε τους μαθητές σε μια αινιγματική κατάσταση, να κάνουν υποθέσεις για το χώρο και το χρόνο της συγγραφής μα και τα εξωκειμενικά στοιχεία (βιογραφικά, ιστορικό πλαίσιο κ.τ.λ.) να παίξουν το ρόλο ερμηνευτικών εργαλείων, και όχι να είναι «φλύαρες» πληροφορίες για απλή αναπαραγωγή.

Ακολουθούν λοιπόν ανιχνευτικές ερωτήσεις για το πώς αντιλαμβάνονται το ιστορικό πλαίσιο της εποχής και τι πιθανολογούν για τη συγγραφέα του διηγήματος.

Τότε διανέμονται οι αντίστοιχες πληροφορίες, προς επιβεβαίωση όσων ειπώθηκαν. Έτσι επιτυγχάνεται μια όχι προκαταβολική-υπερτροφική πληροφόρηση από πλευράς διδάσκοντος και δοκιμάζονται οι μαθητές σε μια πληρέστερη προσέγγιση του κειμένου.

Στο επόμενο στάδιο ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τους βασικούς και δευτερεύοντες χαρακτήρες του μυθιστορήματος και να προβούν σε χαρακτηρισμό τους βάσει των κοινωνικών στερεοτύπων και του ιστορικού πλαισίου της εποχής. Μοιράζεται δε στους μαθητές συμπληρωματικό υλικό – απόσπασμα από άλλο σημείο του μυθιστορήματος, ώστε να έχουν πλήρη εικόνα για το προφίλ του πατέρα σε αντιδιαστολή με αυτό της μητέρας

Σαν τελευταίο βήμα καλώ τους μαθητές να περιγράψουν ως αναγνώστες τα συναισθήματά τους μετά την ανάλυση του διηγήματος, με στόχο να κινητοποιηθούν συναισθηματικά για το επόμενο βήμα της γραπτής έκφρασης προσδοκιών.

Παράλληλα, τους καλώ να συνθέσουν γραπτώς τη δική τους συνέχεια – προσδοκίες σχετικά με το τι περιμένουν να δουν στο διήγημα με άξονα τους βασικούς χαρακτήρες του αποσπάσμάτος μας και την εξέλιξή τους (5 – 7 λεπτά). Στόχος, όπως είπαμε, μα και συγγραφική οδηγία που δίνεται, είναι να ασκηθούν οι μαθητές σε υποθέσεις για την εξέλιξη της ζωής των δύο φύλων, με βάση τη φυσιογνωμία τους μέσα σε δύσκολες ιστορικές συνθήκες.

Η διδασκαλία κλείνει με προτροπή προς τους μαθητές να συνοψίσουν την αφήγηση σε μια μόνο φράση διαφορετική του υπάρχοντος τίτλου (το νόημα ως ανάπτυξη μιας ρηματικής πρότασης). Απώτερος στόχος είναι όχι ο έλεγχος της ορθής κατανόησης, μα η ανάδειξη διαφορετικών προσλήψεων και το παιχνίδι της ερμηνευτικής πολλαπλότητας. Με την αντικατάσταση λοιπόν του υπάρχοντος τίτλου θέλουμε να φανεί συνοπτικά το τι κράτησαν οι μαθητές από το μυθιστόρημα, ως τελευταία εικόνα.

Για το σπίτι ανατίθεται η ακόλουθη γραπτή δραστηριότητα: Με βάση ό,τι σχολιάστηκε στην τάξη σχετικά με το κοινωνικό στερεότυπο του πατέρα εκείνης της εποχής, να αντιπαραβάλλουν το στερεότυπο αυτό με ό,τι ισχύει σήμερα βάσει των βιωμάτων τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ιστότοπος: Ψηφίδες για την Ελληνική γλώσσα – ψηφιακοί πόροι για την Ελληνική γλώσσα.

Σωτηρίου, Δ. (2003). Ματωμένα χώματα. Μυθιστόρημα, Αθήνα: Κέδρος (80η έκδ.), σ. 11-16.

Φρυδάκη, Ευ. (2003). *Η θεωρία της Λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα : Κριτική.

Καλές πρακτικές για τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος κατά τον μήνα Σεπτέμβριο

Μαριάννα Αποστόλου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
mapostol59@yahoo.com

Ανδρέας Οικονόμου

Επίκουρος καθηγητής της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
anoiko@gmail.com

Περίληψη

Το σχολείο, είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός που αποτελείται από διαφορετικά μέλη: εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, γονείς. Ταυτόχρονα είναι χώρος αλληλεπίδρασης και συνύπαρξης αυτών των ανθρώπων, που διαφέρουν ως προς την ηλικία, το φύλο, τη μόρφωση, τους στόχους. Οι σχέσεις μεταξύ αυτών μελών, οι διαφορετικές προσδοκίες, τα συναισθήματα που καθημερινά βιώνουν ως μέλη της σχολικής κοινότητας, επιδρούν καθοριστικά στην διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής μονάδας. Στόχος αυτής της εισήγησης είναι η καταγραφή πρακτικών που αφορούν την οργάνωση κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, των παραγόντων που θα βοηθήσουν την ανάπτυξη θετικού κλίματος, ώστε να επιτευχθεί ευχαρίστηση τόσο των μαθητών/τριών, όσο και των εκπαιδευτικών. Οι πληροφορίες αναζητήθηκαν στο διαδίκτυο με λέξεις κλειδιά: θετικό κλίμα, μαθητές/τριες, διευθυντής, εκπαιδευτικοί, γονείς. Για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος σημαντικό ρόλο παίζουν τόσο η προσωπικότητα όσο και η συμπεριφορά όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Ιδιαίτερα καθοριστικός για τη δημιουργία ενός τέτοιου σχολικού περιβάλλοντος είναι ο ρόλος του ηγέτη του σχολείου, που οφείλει να υποκινεί και να υποστηρίζει κάθε εκπαιδευτικό, κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριά. Το άρθρο αυτό καταγράφει τις εργασίες του/της διευθυντή/ριας και των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά τον μήνα Σεπτέμβριο, που στοχεύουν στη δημιουργία θετικού κλίματος στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και την αρμονική συνύπαρξη των μελών της. Μόνο σε μια σχολική κοινότητα που το κλίμα είναι θετικό, οι μαθητές/τριες αποκτούν παιδεία, που τους/τις καθιστά ελεύθερους/ες και υπεύθυνους/ες ενεργούς πολίτες.

Λέξεις κλειδιά: θετικό κλίμα, μαθητές/τριες, διευθυντής, εκπαιδευτικοί, γονείς

1. Εισαγωγή

Ο μήνας Σεπτέμβριος και η έναρξη της σχολικής χρονιάς πάνε χέρι-χέρι, επομένως κάθε σχολική μονάδα οφείλει να οργανωθεί για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις προκλήσεις των ημερών μας. Με τον όρο «σχολική μονάδα» εννοούμε το σύνολο των έμψυχων και των άψυχων στοιχείων που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία συμβαίνει σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο και έχει προκαθορισμένους στόχους. Όροι που σχετίζονται με τον όρο «σχολική μονάδα» είναι το κτίριο που στεγάζει τους μαθητές/τριες, ο εξοπλισμός (θρανία, Η/Υ, διαδραστικοί πίνακες), η γεωγραφική περιοχή όπου βρίσκεται (αστική, ημιαστική) και η χρονολογία (σχολικό έτος). Άλλοι παράγοντες που σχετίζονται τον όρο

«σχολική μονάδα» είναι το διοικητικό, το εκπαιδευτικό και το βοηθητικό προσωπικό, οι μαθητές/τριες και οι γονείς αυτών.

Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί έναν οργανισμό του οποίου η λειτουργικότητα συνδέεται με την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών/τριών στις εξετάσεις (Marzano, 2003). Παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία ενός σχολικού οργανισμού (Marzano, 2003) είναι: α) γενικότερα ζητήματα λειτουργίας του σχολείου, όπως το λειτουργικό αναλυτικό πρόγραμμα, οι μελετημένοι εκπαιδευτικοί στόχοι και η δυνατότητα αναστοχασμού, η συμμετοχή γονέων και άλλων κοινωνικών φορέων, το ασφαλές και λειτουργικό σχολικό περιβάλλον, η συναδελφικότητα και ο επαγγελματισμός, β) ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην τάξη σχετικά με τη διδακτική κατάρτιση, τις δεξιότητες διαχείρισης τάξης, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, γ) προσωπικοί και οικογενειακοί παράγοντες που επηρεάζουν τους μαθητές/τριες όπως το λειτουργικό περιβάλλον στο σπίτι, το γνωστικό και πνευματικό υπόβαθρο, τα εσωτερικά κίνητρα (Γερούκη, 2012).

Σημαντική θεωρείται, από τις αρχές του Σεπτεμβρίου, η συνάντηση με τον/την Πρόεδρο και τα Μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Στη συνάντηση αυτή καλό θα ήταν, εάν είναι δυνατόν, να παρευρίσκεται εκπρόσωπος της σχολικής επιτροπής παιδείας του Δήμου για να καταγραφούν οι αδυναμίες της σχολικής μονάδας. Έτσι θα γίνει σωστός προγραμματισμός για όποιες εργασίες απαιτούνται και θα μπορέσουν να λύσουν αναγκαία προβλήματα για παράδειγμα: συνθήκες υγιεινής στους χώρους των τουαλετών, απεντόμωση, έλεγχος πυροσβεστήρων, υδραυλικές επιδιορθώσεις, έλεγχος καυστήρα του καλοριφέρ, ηλεκτρολογικές επιδιορθώσεις κ.ά. Η διεύθυνση κάθε σχολικής μονάδας από κοινού με τον σύλλογο διδασκόντων οφείλουν κατά τις μέρες του Σεπτεμβρίου να ενημερώσουν τους γονείς, όταν προσέρχονται στο σχολείο: για την καθιερωμένη ημέρα γονέων, για τα όρια απουσιών και τον τρόπο δικαιολόγησής τους, τη δυνατότητα των μαθητών/τριών να ενταχθούν στην κατηγορία των «κατ' ιδίαν διδαχθέντων» κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, εφόσον έχουν σοβαρά προβλήματα υγείας, τη δυνατότητα αντικατάστασης της γραπτής από προφορική εξέταση των μαθητών/τριών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στην πρώτη συνάντηση καλό θα ήταν να συζητηθούν με τους γονείς οι από κοινού δράσεις του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και της σχολικής κοινότητας, όπως: κοπή πίτας, παράδοση βαθμολογίας, σχολικές επισκέψεις, περίπατοι, σχολικές γιορτές, πάρτυ, σχολικές γιορτές, άλλες εκδηλώσεις για τη λήξη σχολικού έτους κ. ά. Κατά τη συνάντηση αυτή οι εκπρόσωποι γονέων και κηδεμόνων θα ενημερωθούν για θέματα που αφορούν τη φοίτηση και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, την προφορική εξέταση, την απαλλαγή από το μάθημα των θρησκευτικών, την αναβαθμολόγηση των γραπτών, το δικαίωμα εκπρόθεσμης εξέτασης μέχρι 30 Σεπτεμβρίου, εάν κάποιοι μαθητές/τριες για λόγους υγείας δεν μπορέσουν να παρευρεθούν στις παραπεμπτικές εξετάσεις κ.ά. Επίσης να ενημερωθούν για τις υποχρεώσεις που σχετίζονται άμεσα με τους γονείς/κηδεμόνες επιστροφή των Ατομικών Δελτίων Υγείας Μαθητών, δικαιολόγηση απουσιών κ.ά.

2. Ενδοσχολική επιμόρφωση

Ο καλός μήνας Σεπτέμβριος έφτασε και ο/η διευθυντής/ρια μιας σχολικής μονάδας αναλαμβάνει του έργο του/της. Η επιστροφή στο σχολείο σηματοδοτεί κάποιες εργασίες απαραίτητες για την αποτελεσματική λειτουργία και την επίτευξη των στόχων που θέτει κάθε σχολική μονάδα. Πριν την επίσημη έναρξη του σχολικού έτους ο/η διευθυντής/ρια οφείλει να έχει μια γνωριμία με το κτήριο, την υλικοτεχνική υποδομή, τους χώρους και το βοηθητικό προσωπικό. Σταδιακά ο/η διευθυντής/ρια οφείλει να γνωρίσει τον εξοπλισμό που διαθέτει το σχολείο του σε κάθε τομέα (Η.Υ., λογισμικά, διδακτικά μέσα, εργαστήρια κ.ά.). Πολύ σοβαρό έργο κάθε διευθυντή /ριας μιας σχολικής μονάδας αποτελεί η καλή μελέτη των εγκυκλίων για τη νέα σχολική χρονιά: συνήθως αυτές οι εγκύκλιοι εμφανίζονται στο διαδίκτυο κατά το δεύτερο δεκαήμερο του Αυγούστου. Πριν την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς χρήσιμο είναι να γίνει μια άτυπη συνάντηση με την υποδιεύθυνση του σχολείου, εάν υπάρχει.

Κατά τον μήνα Σεπτέμβριο είναι δυνατόν, εάν το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι σύμφωνο, να οργανωθούν προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης που αφορούν τρόπους διδασκαλίας ή σενάρια διδασκαλίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ίδιας ειδικότητας, ή μαθήματα Τ.Π.Ε. για τη χρήση του διαδραστικού πίνακα, των διαδραστικών βιβλίων, ακόμα και η λειτουργία του φωτοτυπικού χρειάζεται ειδικό μάθημα, ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τη λειτουργία του για να γίνεται σωστή χρήση και να μην δημιουργούνται προβλήματα. Επίσης θα ήταν καλό όλοι οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθήσουν σε απογευματινές συνεδρίες μαθήματα πρώτων βοηθειών, επικοινωνίας, ειδικής αγωγής, διαχείρισης χρόνου, διαχείρισης παραβατικής συμπεριφοράς κ. ά.. Τα μαθήματα αυτά θα βοηθήσουν να αναπτυχθεί κλίμα συνεργασίας και αλληλοκατανόησης που θα βοηθήσει στην ανάπτυξη σχολικής κουλτούρας και θετικού σχολικού κλίματος.

Ο/Η διευθυντής/ρια κάθε σχολικής μονάδας οφείλει να γνωρίζει τον αριθμό των εκπαιδευτικών, τον αριθμό των μαθητών/τριών, την ύπαρξη ή μη τμήματος ένταξης, τυχόν άλλες ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας, κοινωνικά προβλήματα, άλλα προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς, τον αριθμό των «διαφορετικών» μαθητών κ.ά. Οφείλει να μελετήσει το προφίλ των μαθητών/τριών, αλλά και των εκπαιδευτικών και να συνεργαστεί μαζί τους: «Αν θες να πας γρήγορα πήγαινε μόνος σου. Αν θες να πας μακριά πήγαινε μαζί με άλλους». (Αφρικανική λαϊκή σοφία). Κατά την πρώτη ημέρα έναρξης ο/η διευθυντής/ρια οφείλει να καλωσορίσει το προσωπικό. Την ημέρα αυτή παρουσιάζονται όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί, αναλαμβάνουν υπηρεσία και ανακοινώνεται ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου πριν τον αγιασμό. Ορίζονται ομάδες εργασίας, καθορίζεται η επιτροπή εξετάσεων και γίνεται προγραμματισμός εξετάσεων των μετεξεταστέων μαθητών/τριών. Τονίζονται οι υποχρεώσεις του/της καθενός/καθεμιάς και το πλαίσιο εργασίας που αφορά την ώρα προσέλευσης/ώρα αποχώρησης, τις εφημερίες, τον έγκαιρο και κατάλληλο προγραμματισμό, τον ρόλο της γραμματείας στην στήριξη των εκπαιδευτικών. Στη συνάντηση καλό θα είναι να δοθεί ειδικό έντυπο, όπου οι εκπαιδευτικοί θα συμπληρώσουν τις τάξεις και τα τμήματα που αναλαμβάνουν, τα μαθήματα που διδάσκουν και κάποιες δεσμεύσεις σχετικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα. Καθορίζονται σαφώς και καταγράφονται όλες οι ενέργειες που θα γίνουν για το διάστημα πριν τον αγιασμό.

Η συνεργασία θα βοηθήσει να αποφεύγεται ο νεκρός χρόνος και έτσι θα αποφεύγεται κάθε εκνευρισμός που κουράζει, να κατανέμονται οι εργασίες σε όλους/ες και να διεκπεραιώνονται άμεσα και υπεύθυνα. Απαραίτητες εργασίες που γίνονται με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς για να αποφευχθούν σχεδόν όλα τα προβλήματα ή οι παραλείψεις είναι: οδηγίες που αφορούν την έναρξη των μαθημάτων σχετικά με την κατανομή των διδακτικών ωρών, το ωρολόγιο πρόγραμμα της σχολικής μονάδας, την ολοκλήρωση των εγγραφών - μετεγγραφών των μαθητών/τριών, για όσους μαθητές δεν μπόρεσαν να κάνουν εγγραφή για λόγους ανωτέρας βίας (π.χ. για λόγους υγείας, για σοβαρούς οικογενειακούς λόγους κ. ά.) και μέχρι τις 15 Οκτώβρη την ολοκλήρωση των μετεγγραφών από τα Γενικά Λύκεια στα ΕΠΑΛ, την ολοκλήρωση των εξετάσεων του Σεπτεμβρίου, την επιλογή της β' ξένης γλώσσας, την κατανομή των μαθητών της Α' Τάξης Γυμνασίου ή Λυκείου.

Οι επόμενες μέρες περιλαμβάνουν εργασίες γραφείου, τελική κατανομή ωρών και επιστροφή των ειδικών εντύπων συμπληρωμένων για να γίνει προετοιμασία του ωρολογίου προγράμματος. Ορίζονται οι υπεύθυνοι τμημάτων, γίνεται ορισμός αιθουσών, γίνεται έλεγχος αριθμού βιβλίων μαθητών/τριών και γραφικής ύλης, κατανομή καθηκόντων στην ομάδα διεύθυνσης, ορισμός αναπληρωτή διευθυντή, ανάθεση εξωδιδακτικών εργασιών στους εκπαιδευτικούς, κατανομή των βιωματικών δράσεων κ.ά. Ο/Η υποδιευθυντής/ρια αναλαμβάνει την κατανομή των μαθητών/τριών της Α' τάξης σε τμήματα, την διευθέτηση κατανομής των βιβλίων, τον εξοπλισμό των αιθουσών διδασκαλίας με την κατάλληλη επίπλωση σε θρανία και καρέκλες, καλό θα είναι να τοποθετηθούν επιπλέον καρέκλες και θρανία στις τάξεις για να χρησιμοποιούνται στις περιπτώσεις αλλαγής θέσεων για παραβατική συμπεριφορά μαθητών/τριών. Στο διάστημα αυτό πρέπει να γίνει έλεγχος εάν τα βιβλία ύλης και τα απουσιολόγια είναι έτοιμα, εάν έχουν τοποθετηθεί πινακίδες στις τάξεις, να γίνει προμήθεια γραφικής ύλης, κατάρτιση πρόχειρου προγράμματος εφημεριών, επαφή με τον εφημέριο της συνοικίας στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα ώστε να οριστεί η ώρα του αγιασμού.

Καθημερινά ο/η Διευθυντής/ρια έρχεται πρώτος/η και φεύγει τελευταίος/α. Κλείνει η αυλόπορτα καταρτίζεται το πρόγραμμα των εφημεριών και ο υπεύθυνος/η υποδιευθυντής/ρια ελέγχει, εάν γίνονται οι εφημερίες. Η ώρα έναρξης μαθημάτων είναι στις 8:00, οπότε γίνεται συγκέντρωση στην αυλή του σχολείου και κοινή προσευχή για όλους (όπως ισχύει μέχρι σήμερα). Κατά την πρώτη μέρα ενημερώνονται οι μαθητές/τριες πως θα παρατάσσονται στο χώρο, όπου γίνεται καθημερινά η πρωινή συγκέντρωση, επίσης ενημερώνονται πως θα αποχωρούν από το χώρο συγκέντρωσης για να εισέλθουν στις αίθουσες διδασκαλίας. Η πειθαρχία και η τάξη θα βοηθήσει να κυλάει ήρεμα η μέρα στο σχολείο και να αποφεύγονται σπρωξίματα και τραυματισμοί που οδηγούν σε μικροεπεισόδια. Γίνονται ανακοινώσεις για την διανομή βιβλίων και τα παιδιά εισέρχονται στις αίθουσες. Οι γονείς που θα παραλάβουν τα παιδιά τους ενημερώνονται για την ώρα αποχώρησής τους. Για μια βδομάδα όλα είναι κάπως ρευστά. Το ωρολόγιο πρόγραμμα οριστικοποιείται, όταν όλο το προσωπικό αναλάβει υπηρεσία. Αν κάποιος συνάδελφος δεν έχει τοποθετηθεί να αναλάβει υπηρεσία, τότε οι πρώτες μέρες θα κυλήσουν με δωρο ή και 5ωρο ανάλογα με τις ελλείψεις προσωπικού. Ο/Η κάθε εκπαιδευτικός αναλαμβάνει υπεύθυνος ενός τμήματος και ο ρόλος του είναι να ενημερώνεται για το οικογενειακό περιβάλλον κάθε μαθητή/ριας από τους

γονείς, να επικοινωνεί με τους/τις μαθητές/τριες, να τους ενημερώνει για τις υποχρεώσεις τους, τα δικαιώματά τους, το όριο των απουσιών και γενικά να τους/τις ενημερώνει για την κουλτούρα του σχολείου. Στο πρόγραμμα που θα πάρουν οι μαθητές/τριες σημειώνεται και το ωράριο επίσκεψης των γονέων. Καλό θα είναι κάθε σχολική μονάδα να έχει ένα βιβλιαράκι στο οποίο θα περιλαμβάνονται όλα τα παραπάνω, ο κανονισμός του σχολείου (προσέλευση - αποχώρηση παιδιών, τρόπος επικοινωνίας, δικαιολόγηση απουσιών, η συγκέντρωση των Ατομικών Δελτίων Υγείας Μαθητών, υποχρεώσεις των γονέων - ο οποίος οφείλει να ενημερώσει πλήρως τον/την υπεύθυνο/η εκπαιδευτικό της τάξης και του/της Διευθυντή/ριας για προσωπικά, οικογενειακά ή όποια άλλα προβλήματα, πρέπει να γνωρίζουν στο σχολείο. Από τις αρχές του Σεπτεμβρίου καλό θα ήταν να γίνει συμπλήρωση του σχεδίου ετοιμότητας σεισμού. Ο κώδικας καλής συμπεριφοράς του σχολείου/το μαθητικό συμβόλαιο πρώτα να συζητηθεί με τους/τις μαθητές/τριες και κατόπιν να αναρτηθεί σε όλες τις τάξεις σε εμφανές σημείο.

3. Για μια αποτελεσματική διεύθυνση

- Προγραμματισμός - Οργάνωση - Επικοινωνία - Συνεργασία.
- Ο Προγραμματισμός είναι ετήσιος, τριμηνιαίος, μηνιαίος, ημερήσιος.
- Ημερήσια καταγραφή της λειτουργίας του σχολείου.
- Ωρολόγιο πρόγραμμα υπογράφεται και αποστέλλεται στη Διεύθυνση Δ.Ε..

Καταγράφονται οι οδηγίες προς όλους. Απαραίτητο να τηρείται το χρονοδιάγραμμα. Εβδομαδιαία επικοινωνία με κάθε εκπαιδευτικό. Ανάρτηση προγράμματος στο γραφείο Διεύθυνσης και του Συλλόγου Εκπαιδευτικών. Τήρηση του προκαθορισμένου χρόνου συνάντησης με τους γονείς.

Στην πρώτη συνεδρίαση γίνεται καταμερισμός εξωδιδασκτικών εργασιών σε όλους: εκδρομές, καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, σύμβουλοι τμημάτων, εφημερίες, ωρολόγιο πρόγραμμα, αντικαταστάσεις/ αναπληρώσεις. Ορίζονται οι υπεύθυνοι εργαστηρίων. Ο καλός συντονισμός και η συνεργασία με τη διευθυντική ομάδα, η συνεργασία των εκπαιδευτικών ανά τμήμα και ανά τάξη, η αξιοποίηση της γραμματείας, ώστε να μην αναλώνεται ο/η Διευθυντής/ρια σε θέματα που μπορεί να χειριστεί ο/η γραμματέας, η καθημερινή συνάντηση από το πρωί και ο καθορισμός των εργασιών που θα αναλάβει ο/η γραμματέας είναι τα πρώτα βήματα που θα γίνουν για να μπορέσει μια σχολική μονάδα να πετύχει τους στόχους που τίθενται.

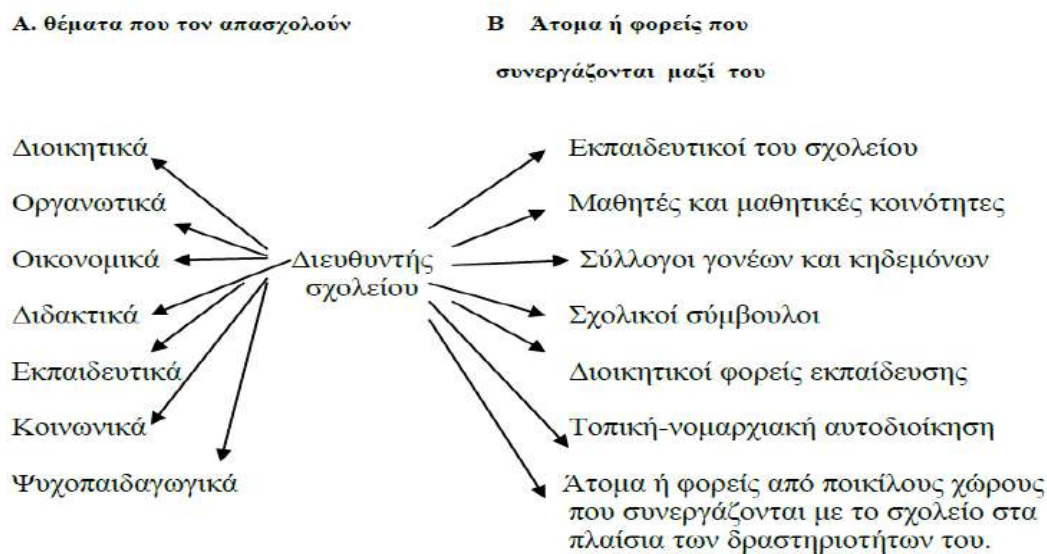
Η οργάνωση του γραφείου του /της Διευθυντή/ριας απαιτεί α) σωστή διαχείριση χρόνου, να υπάρχει προκαθορισμένη συνάντηση με το Δεκαπενταμελές συμβούλιο, με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, με τη διευθυντική ομάδα, β) οργάνωση του αρχείου, να ξέρει ο καθένας που θα ανατρέξει ανά πάσα στιγμή, γ) να υπάρχουν φάκελοι εξερχομένων-εισερχομένων και ο καθένας να γνωρίζει από πού θα πάρει κάτι ή θα αφήσει κάτι, να υπάρχουν έντυπα για αναπληρώσεις, ανακοινώσεις, επείγοντα κ.ά. δ) έντυπα για άδειες προσωπικού, το οποίο οφείλει να γνωρίζει τη νομοθεσία ε) να ενημερώνονται οι φάκελοι εκπαιδευτικών, οι απουσίες μαθητών/τριών, το μητρώο κ.ά..

Στο γραφείο εκπαιδευτικών να υπάρχουν σε εμφανές σημείο α) το ωρολόγιο πρόγραμμα, οι εφημερίες και οι αναπληρώσεις, β) το ημερολόγιο μήνα όπου θα αναγράφεται ο προγραμματισμός των εργαστηρίων, των αιθουσών προβολής, Η/Υ

κ.ά., γ) το ημερολόγιο έτους όπου θα φαίνονται οι προγραμματισμένες δράσεις και εκδηλώσεις. Έτσι στο σχολείο θα ενημερώνονται όλοι για τις δράσεις, διδακτικές επισκέψεις κ.ά. και θα τηρούνται πράξεις για όλα στο πρακτικό, το οποίο θα υπογράφεται απ' όλους. Στο γραφείο των εκπαιδευτικών να υπάρχει ένας μικρός λευκός πίνακας μαρκαδόρου για σκοπούς καλύτερης επικοινωνίας για έκτακτα και επίκαιρα θέματα. Αυτό μπορεί να γίνει και με άλλους τρόπους, όπως σύστημα ηλεκτρονικών μηνυμάτων ή sms. Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν την υποχρέωση να συμβουλευόμαστε τον φάκελο μηνυμάτων, ανακοινώσεων συνεδρίων, σεμιναρίων, ΕΛΜΕΤ κλπ.. Θα μπορούσε αυτή η ενημέρωση να γίνεται με τους Η/Υ αν σε όλες τις αίθουσες υπάρχουν Η/Υ.

Βασικά στοιχεία για μια αποτελεσματική διοίκηση, που χαρακτηρίζουν ένα/μια διευθυντή/ρια - ηγέτη είναι τα εξής: ως ηγέτης το δείχνει καθημερινά με τη στάση του/της και τη συμπεριφορά του/της, για να μπορούν να τον/την εμπιστευτούν ενώ παράλληλα τον/την σέβονται, με τη συμπεριφορά του (συνέπεια, τήρηση κανόνων, εργατικότητα) δίνει το παράδειγμα και μπορεί να διαμορφώσει τη συμπεριφορά των υφισταμένων του.

Γραφικά, λοιπόν, οι υποχρεώσεις ενός διευθυντή απεικονίζονται στο ακόλουθο διάγραμμα 1., όπου διαφαίνεται ο πολυσύνθετος ρόλος του:



Διάγραμμα 1. Ο πολυσύνθετος ρόλος ενός/μιας διευθυντή/ριας (Λεμονή & Κολετζάκης, 2013)

Ενεργοποιεί όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας και καταμερίζει ευθύνες σε όλους/ες, στηρίζει, ενθαρρύνει, προτρέπει, επιβραβεύει τις πρωτοβουλίες και τις ευθύνες των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών. Γίνονται συστάσεις, επικρίσεις ή αρνητικά σχόλια κατ' ιδίαν και ποτέ μπροστά σε άλλους. Είναι αποτελεσματικός /ή στην επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού, των μαθητών/τριών και των φορέων. Επιλύει τις συγκρούσεις και προσπαθεί να δημιουργήσει την κουλτούρα της σχολικής μονάδας χωρίς απότομες αλλαγές, αλλά ήπια και σταδιακά. Εμπνέει τους εκπαιδευτικούς εφαρμόζοντας μικρή πίεση και ανάλογη υποστήριξη, ψυχραιμία, πίστη, αισιοδοξία, θετική σκέψη, ευγένεια,

ηρεμία, σεβασμό των άλλων, χιούμορ, είναι καλός ακροατής/ρια, γνωρίζει καλά το προφίλ της σχολικής μονάδας, δίνει έμφαση στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, προγραμματίζει, οργανώνει και διαχειρίζεται σωστά τον χρόνο του/της. Ακόμα και όταν δεν γνωρίζει κάτι δεν παρουσιάζει αυτό ως αδυναμία ή αδιαφορία. Καλλιεργεί αρμονικές σχέσεις με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, την Σχολική Επιτροπή Παιδείας του Δήμου και το Διευθυντή/ρια Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τέλος πολύ σημαντικό είναι να έχει αναπτυγμένη ενσυναίσθηση, να κατανοεί τους άλλους (εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες και γονείς) και να τους στηρίζει. Στο τέλος της ημέρας όπως οι Πυθαγόρειοι φιλόσοφοι κάθε βράδυ να θέτει στον εαυτό του τρία ερωτήματα: τι έπραξα; πού έσφαλα; τι έπρεπε να κάνω και δεν το έκανα; Η αυτογνωσία θα βοηθήσει έναν ηγέτη να γνωρίζει ως που μπορεί να φτάσει, ώστε οι στόχοι που βάζει να βοηθούν τους πάντες να νιώθουν όμορφα, άνετα, ήρεμα και να αξιοποιήσουν όλες τις δυνάμεις που κρύβουν μέσα τους (εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες).

4. Η προετοιμασία ενός/μιας εκπαιδευτικού

Η προετοιμασία ενός/μιας εκπαιδευτικού προκειμένου να αναπτυχθεί θετικό κλίμα στην τάξη αποτελεί ίσως τη βασικότερη παράμετρο που θα διευκολύνει τη μάθηση και την ανάπτυξη των επικοινωνιακών, αξιακών, συναισθηματικών, πολιτισμικών και γνωσιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης συντελεί στη δημιουργία θετικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος: με την άμεση επικοινωνία, με την έμμεση επικοινωνία, με τον τρόπο που ανταποκρίνεται στα μηνύματα, τα αιτήματα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών του, με τον τρόπο που βοηθά να διαμορφωθούν οι σχέσεις και οι συνεργασίες μέσα στην τάξη μεταξύ των μαθητών/τριών, με τον τρόπο οργάνωσης καθημερινά της σχολικής ζωής και διαχείρισης των διαφωνιών, αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών/τριών του.

Ο Ματσαγγούρας (2014) θεωρεί ότι το θετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον «παρέχει στους μαθητές τις συνθήκες για να αναπτύξουν την προσωπική τους ταυτότητα, την αυτοεκτίμηση, την αποδοχή του "άλλου". Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης θα βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να αποφασίσουν για το «συμβόλαιο τάξης» που υπογράφεται από όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες και θα τηρηθεί απ' όλους. Μόνον εάν εμπλακούν οι μαθητές/τριες στη διαμόρφωση κανόνων συνύπαρξης και συνεργασίας και εάν εστιάσουν «στα ατομικά δικαιώματα όλων, αλλά ταυτόχρονα και στις προσωπικές ευθύνες και υποχρεώσεις έναντι ατόμων και του κοινωνικού συνόλου» (Ματσαγγούρας, 2014) τότε είναι βέβαιο ότι θα τηρηθεί.

Σημαντική παράμετρος στη δημιουργία θετικού κλίματος θα αποτελέσει ο τρόπος και ο βαθμός αξιοποίησης των υλικών, υποδομών καθώς καθορίζουν το περιεχόμενο και την κατεύθυνση της μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών/τριών. Η εναλλαγή και η χρήση εποπτικού υλικού θα βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο αναπτύσσοντας γνωσιακές δεξιότητες, συναισθηματικές, αλλά και επικοινωνιακές δεξιότητες, να ενεργοποιήσουν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία. Εκπαιδευτικός που ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να αμφισβητούν, να τολμούν και να διακινδυνεύουν στις δημιουργικές αναζητήσεις τους να κάνουν λάθη τότε τους

βοηθά να μαθαίνουν από αυτά (Ματσαγγούρας, 2014). Η θέση και ο ρόλος του/της του δίνει το πλεονέκτημα να βοηθά κάθε μαθητή/ρια να αισθάνεται ασφαλής, να έχει αυτοεκτίμηση και να φροντίζει να τον μιμούνται σε αυτό όλοι/ες οι μαθητές/τριες.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να εκδηλώνει σεβασμό και ενδιαφέρον προς τους/τις μαθητές/τριες, το οικογενειακό τους περιβάλλον, τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους, να αποδέχεται τη διαφορετικότητα, να ενθαρρύνει, να φροντίζει και να στηρίζει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές/τριες. Επιπρόσθετα να εκφράζει άμεσα και έμμεσα υψηλές προσδοκίες για όλους (Ματσαγγούρας, 2014). Εκτός από τη δημιουργία θετικού κλίματος ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η προετοιμασία της διδασκαλίας αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης και διασφάλισης της επιτυχίας των προκαθορισμένων στόχων μιας εκπαιδευτικής κοινότητας (Ματσαγγούρας, 2014). Ο/Η εκπαιδευτικός προσαρμόζει το περιεχόμενο (γνώσεις, στάσεις, σχέσεις, αξίες κ.ά.), τις διδακτικές διαδικασίες και το κοινωνικό πλαίσιο στις ανάγκες και στις δυνατότητες των μαθητών/τριών για μια έγκαιρη και επιτυχή έκβαση του διδακτικού του έργου. Με τον τρόπο αυτό ίσως θα μπορέσει να φέρει σε κάποια αντιστοιχία την διδακτέα ύλη και το αντίστοιχο διδακτικό υλικό κάτι που γίνεται δύσκολα λόγω της ανομοιογένειας των τάξεων, του ανεπαρκούς χρόνου και των διαθέσιμων χώρων- πόρων της σχολικής μονάδας.

Ο Ματσαγγούρας (2014) αναφέρει ότι κατά τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να σκεφτεί: α) ποιους μαθητές/τριες έχει, β) το περιεχόμενο του μαθήματος και γ) τους διαθέσιμους πόρους. Έτσι θα επιλέξει και θα προγραμματίσει τους στόχους και το περιεχόμενο, τις διδακτικές ενέργειες που θα ακολουθήσει και τα διδακτικά μέσα που θα χρησιμοποιήσει. Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών/τριών στην επεξεργασία του περιεχομένου της διδασκαλίας και στην αναζήτηση των δεδομένων της διδασκαλίας θα αποτελέσουν την κινητήρια δύναμη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από τα πρώτα μαθήματα ο/η εκπαιδευτικός που θέλει να πετύχει την εμπλοκή των μαθητών, πρέπει πρώτα να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους. Για το σκοπό αυτό προετοιμάζει και γνωστοποιεί τους διδακτικούς στόχους, αιτιολογεί και τους συσχετίζει με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους.

Στις περιπτώσεις διερευνητικής διδασκαλίας οι στόχοι οφείλουν να είναι κατανοητοί από τους/τις μαθητές/τριες στο τέλος του μαθήματος. Κατά την έναρξη καλό είναι να ενημερώνονται οι μαθητές/τριες με σαφή και κατανοητό τρόπο για το τι και το πώς (ρόλοι, δραστηριότητες κ.ά.) ώστε να τίθεται ξεκάθαρα η διαδικασία που ακολουθεί. Οι διδακτικές ενέργειες και τα εκπαιδευτικά μέσα πρέπει να αποσκοπούν στην ενεργοποίηση της γνωστικής εμπλοκής των μαθητών σε δραστηριότητες επεξεργασίας των δεδομένων της διδασκαλίας, ώστε να κατανοούν τις σχέσεις που τα διέπουν, να τα ερμηνεύουν ώστε να τα κατανοήσουν. Η σύνδεση των δραστηριοτήτων με την καθημερινή ζωή θα βοηθήσει την αυτενέργεια των μαθητών, την γνωστική ενεργοποίηση και την αφομοίωση της νέας γνώσης.

Διδακτικές προσεγγίσεις όπως η διήγηση, η παρουσίαση και η επίδειξη διασφαλίζουν τη γνωστική ενεργοποίηση των μαθητών/τριών, την βαθύτερη κατανόηση της μάθησης και τη ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων. Ο απλός λόγος, η ζωντάνια, η παραστατικότητα, οι επεξηγήσεις και τα παραδείγματα. Ο

γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιείται να είναι ανάλογος με την ηλικία των μαθητών/τριών και το γνωστικό αντικείμενο ώστε να βοηθά τον εμπλουτισμό και την ακριβολογία του μαθητικού λόγου. Ερωτήσεις - απαντήσεις, εξελισσόμενος διάλογος, ελεύθερη συζήτηση η «σωκρατική μαιευτική» θα βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν και να εμβαθύνουν περισσότερο στη νέα γνώση.

Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγητής, στη λογική της φθίνουσας καθοδήγησης παρέχει οδηγίες και με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών διαμορφώνεται το θέμα και τα ερευνητικά ερωτήματα έτσι οδηγούνται οι μαθητές/τριες στην εξαγωγή συμπερασμάτων με συνεχή ανατροφοδότηση και καθοδήγηση. Σταδιακά λοιπόν κατακτούν τη νέα γνώση την οποία εφαρμόζουν στις μαθησιακές δραστηριότητες για βαθύτερη κατανόηση της γνώσης. Η αξιολόγηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων απαντά εάν οι μαθητές/τριες μπορούν να εφαρμόσουν τη νέα γνώση και να μεταφέρουν αυτή σε παρόμοιες ή διαφορετικές καταστάσεις.

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται κάθε μορφή αυτο-αξιολόγησης καθώς θα βοηθήσει στην ανάπτυξη της αυτονομίας του/της μαθητή/τριας, προϋπόθεση για τον/την σημερινό/ή ενεργό μαθητή/ρια, αυριανό ενεργό πολίτη. Εν κατακλείδι: κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να έχει υπόψη του για αποτελεσματική διδασκαλία: το θετικό και εποικοδομητικό παιδαγωγικό κλίμα, την οργάνωση και την προετοιμασία της διδακτικής και μαθησιακής διδασκαλίας, τα κίνητρα, την ενεργό μάθηση, τη διάδραση, το εποπτικό υλικό και τη διαφορετική προσέγγιση της ανατροφοδότηση και την ενίσχυση των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων (Ματσαγγούρας, 2014).

5. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η προετοιμασία κάθε εκπαιδευτικού επικεντρώνεται στο πως οι μαθητές/τριες θα κατακτήσουν νέες γνώσεις, ικανότητες, στάσεις και αξίες σε βάθος και να μπορούν να τις ερμηνεύουν, να τις μεταφέρουν σε διαφορετικά πλαίσια και να αναλύουν κριτικά τις κοινωνικο-ηθικές προεκτάσεις τους, να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και ικανότητες κριτικής σκέψης, επικοινωνίας, συνεργασίας και μεθοδικής επεξεργασίας δεδομένων και πως θα εμπλακούν με ενδιαφέρον, θα παρακινηθούν, θα κατανοήσουν τη συμβολή της νέας γνώσης στη ζωή τους, και θα αναπτύξουν θεμελιώδεις αξίες, στάσεις και αντιλήψεις (Ματσαγγούρας, 2014).

Η εξέλιξη των επιστημών και η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας έχουν αναγάγει τη γνώση σε κυρίαρχο αγαθό και βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας κοινωνίας. Χωρίς αμφιβολία η πρόκληση και η ευθύνη για κάθε εκπαιδευτικό είναι τεράστια. Ο αγώνας που πρέπει να γίνει για ένα άλλο σχολείο αυτό της γνώσης και της δημιουργίας, της διαφορετικότητας και της συνεργασίας είναι τεράστιος. Οι μαθητές/τριες βρίσκονται σε τεράστιες και ποικίλες προκλήσεις που αφορούν το μέλλον τους και την ποιότητα ζωής τους. Για να μπορέσουν να ανταποκριθούν με επιτυχία, για να μπορέσουν να πιστέψουν στα όνειρα και να τα κάνουν αληθινά χρειάζονται ποικιλία ερεθισμάτων, ευρύτερες γνώσεις και δεξιότητες σε σύγκριση με αυτές του παρελθόντος. Χρειάζονται εφόδια που θα τους δώσει το σχολείο σήμερα για να γίνουν αύριο επιτυχημένοι επαγγελματίες, καλοί γονείς και ενεργοί πολίτες μιας κοινωνίας χωρίς κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, φυλετικές, μορφωτικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές διακρίσεις και

ανισότητες, γιατί όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στη μόρφωση, ας τα βοηθήσουμε ο καθένας με τον τρόπο του.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Εκπαιδευτικό Περιβάλλον, (2012). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Ανακτήθηκε στις 22-11-2016 στο:

<http://users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/Yliko/EKPAIDEYTIKO PERIBALLON SXOLII O KLIMA.pdf>

Γερούκη, Μ. (2012). Όταν η σχολική μονάδα γίνεται ομάδα. Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας, Ανακτήθηκε στις 22-12-2016 στο: <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=520>

Γερμανός, Δ. (2010), Ο «παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου»: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο, Κανατσούλη, Μ. (επιμ.), ΤΕΠΑΕ 09, Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-09, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/University Studio Press, 2010, σ. 21-54.

Γεωργίου, Γ. (2015). Σχολική προσαρμογή με λιγότερο άγχος. Η έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς, Ανακτήθηκε στις 12-12-2016 στο: <http://sofocleousfoundation.org/Content/newsletter/pdfGr/1377583815.pdf>

Ματσαγγούρας, Γ., Η., Γιαλούρης, Π. & Κουλουμπαρίτση, Χ., Α., (2014). Επιμορφωτικό Υλικό για την αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΠΔ 152/2013), Αθήνα, (2014), Ανακτήθηκε στις 18-11-2016 στο: http://www.e-employ.gr/edutest/files/EPIMORFOTIKO_YLIKO_AXIOLOGISI.pdf

Ματσαγγούρας, Γ., Η., (2004). Εισαγωγή στις Θεωρητικές Αρχές, τις Διαδικασίες και τα Εργαλεία του Πλαισίου Αξιολόγησης, Στο Ματσαγγούρας, Γ., Η., Γιαλούρης, Π. & Κουλουμπαρίτση, Χ., Α., (2014),. Επιμορφωτικό Υλικό για την αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΠΔ 152/2013), Αθήνα, (2014), Ανακτήθηκε στις 18-11-2016 στο: http://www.e-employ.gr/edutest/files/EPIMORFOTIKO_YLIKO_AXIOLOGISI.pdf

Λεμονή Ι. & Κολετζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή σχολικής μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισης στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό, «εκπ@ιδευτικός κύκλος», Τόμος, 1, Τεύχος 3, 2013, Ανακτήθηκε στις 25-11-2016 στο: <http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2013/3/teuxos3-a10.pdf>

Marzano, R., J., (2003). What works in schools: Translating research into action. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Μπαμπινιώτης, Γ., (2005). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Κέντρο Λεξικολογίας.

Σαϊτης, Χ., (1992). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα.

Η αξία της κοινότητας έρευνας στο πλαίσιο του μαθήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά

Βασιλική Αποστόλου

Παιδαγωγικό Τμήμα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

vasilikiapostolou@gmail.com

Περίληψη

Η Φιλοσοφία για Παιδιά ως κλάδος επιδιώκει να συμβάλει θετικά στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσω της εισαγωγής του ειδικά διαμορφωμένου φιλοσοφικού μαθήματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Κυρίως, η μετατροπή της σχολικής αίθουσας σε κοινότητα έρευνας, καθώς και ο ιδιαίτερος χαρακτήρας του διαλόγου που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο αυτής, προσδίδουν μια δυναμική με σημαντικά οφέλη για τους συντελεστές της όχι μόνο στον γνωστικό, αλλά και στον συναισθηματικό, κοινωνικό και ηθικό τομέα. Βάσει του εμπνευσμένου αυτού προγράμματος και θεωρώντας το σχολείο ως μικρογραφία της κοινωνίας και τους νεαρούς μαθητές ως μελλοντικούς πολίτες, καταδεικνύεται περίτρανα η σημασία τού να έχουν αυτοί δεχτεί τα κατάλληλα ερεθίσματα και βιώματα από μια ζωντανή και ενδιαφέρουσα παρεχόμενη εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Φιλοσοφία για Παιδιά, κοινότητα έρευνας, φιλοσοφικός διάλογος

1. Εισαγωγή

Το μάθημα της Φιλοσοφίας για Παιδιά αποτελείται από καινοτόμα στοιχεία που το καθιστούν άξιο μελέτης και ενδιαφέροντος. Η μετατροπή της τάξης σε κοινότητα έρευνας είναι ένα από αυτά τα καινοτόμα στοιχεία του μαθήματος. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μέσω της μεθόδου της βιβλιογραφικής ανασκόπησης να διαφανεί η αξία της κοινότητας έρευνας στο πλαίσιο του μαθήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά, καθώς και ο τρόπος λειτουργίας της.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η Φιλοσοφία για Παιδιά ως κλάδος

Η Φιλοσοφία για Παιδιά είναι μια φιλοσοφία διαφορετική από την καθιερωμένη. (Haynes, 2009: 11) Η πρωτοτυπία της έγκειται στο γεγονός ότι απευθύνεται σε παιδιά- μαθητές, καθώς και ότι βασική επιδίωξη δεν είναι τα παιδιά να μάθουν φιλοσοφία αλλά να αναπτύξουν σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό είναι εφικτό τα εφόδια που θα τα καταστήσουν ικανά να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους (Γασπαράτου, 2009: 100).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, τα παιδιά αντιμετωπίζονται από τους υπέρμαχους του κλάδου της Φιλοσοφίας για Παιδιά ως ικανά για φιλοσοφική σκέψη μιας και από πολύ μικρή ηλικία ενδιαφέρονται έντονα για διάφορα ζητήματα, προβληματίζονται βάσει αυτών και εν συνεχεία εκφράζουν σχετικές απορίες (Γασπαράτου, 2009: 101 & Pritchard, 2013). Δεδομένου ότι τα παιδιά εκφράζουν τους προβληματισμούς τους, το ζητούμενο πια είναι να μάθουν να τους κατανοούν και να τους διαχειρίζονται καταλλήλως, ώστε στην πορεία της ζωής τους που οι προβληματισμοί θα γίνονται όλο πιο σύνθετοι και περίπλοκοι, να

είναι σε θέση να τους αντιμετωπίζουν με επιτυχία ή τουλάχιστον σε έναν ικανοποιητικό βαθμό (Γασπαράτου, 2009: 101).

2.2. Η θεωρία του Matthew Lipman

Ο Lipman οδηγήθηκε στη θέση του για την εισαγωγή του μαθήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά στο Δημοτικό Σχολείο, διακατεχόμενος από την ανησυχία, ως φοιτητής και στη συνέχεια ως καθηγητής Πανεπιστημίου, πως η παρεχόμενη εκπαίδευση, σε όλες της τις βαθμίδες, μειονεκτεί σημαντικά σε σχέση με αυτό που θα έπρεπε να προσφέρει στον διανοητικό και γνωσιακό τομέα. (Lipman, 1992: 3) Συμφωνεί με την αντίληψη του Dewey σχετικά με τον λόγο πίσω από την αποτυχία της παραδοσιακής εκπαίδευσης (Lipman, 2013: 34), μιας και στο πλαίσιο αυτής κυριαρχεί «η παθητική στάση, η μηχανιστική μαζικοποίηση των παιδιών, η μονολιθικότητα στην ύλη και τις μεθόδους». Η εκπαίδευση όντας έτσι διαμορφωμένη δεν έχει στο επίκεντρό της το παιδί, αντιθέτως επικεντρώνεται σε οτιδήποτε άλλο εκτός από αυτό (Ντιούι, 1982: 31).

Καταλήγει σε αυτήν την πρόταση εκτιμώντας πως χάρη στο φιλοσοφικό μάθημα αυξάνονται σημαντικά οι πιθανότητες οι μαθητές να δεχτούν επιπλέον σημαντική βοήθεια όσον αφορά τον τρόπο που σκέφτονται και αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους. Άλλωστε, το ίδιο το μάθημα θα είναι αυτό που θα τους βοηθήσει να νοηματοδοτήσουν ουσιαστικά τα όσα τους ενδιαφέρουν και τους απασχολούν, ανοίγοντας νέους ορίζοντες σκέψης και στοχασμού, τους οποίους οι ίδιοι θα κληθούν να ανακαλύψουν και να εξερευνήσουν, με τον δικό τους μοναδικό τρόπο και χαρακτήρα (Lipman, 2013: 303-304).

Αναφορικά με τον νέο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο Lipman τονίζει πως αυτός σε καμιά περίπτωση δεν θα πρέπει να σχεδιάζεται αλλά ούτε και να πραγματοποιείται ως παντογνωσία. Πάντως, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι κατάλληλα καταρτισμένος και διαρκώς σε εγρήγορση, ώστε να είναι σε θέση να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον και να προκαλεί τη συμμετοχή των παιδιών στην όλη διενέργεια της διδασκαλίας (Lipman, 2014: 12).

Σχετικά με την ύλη που πρέπει να καλυφθεί σε καθημερινή βάση, ο Lipman τονίζει πως κάτι τέτοιο δεν θα πρέπει για κανέναν λόγο να αποτελεί πηγή άγχους και πίεσης για τον εκπαιδευτικό, μιας και δεν χρειάζεται να ορίζεται συγκεκριμένη ύλη που πρέπει να καλύπτεται καθημερινά. Η έγνοια του εκπαιδευτικού θα πρέπει να επικεντρώνεται στην πορεία της φιλοσοφικής συζήτησης που λαμβάνει χώρα. Δεδομένου ότι πρόκειται για μια σωρευτική διαδικασία στο πλαίσιο της οποίας διαρκώς διατυπώνονται νέες θέσεις, ενέχεται ο κίνδυνος η πορεία της εκάστοτε συζήτησης να ξεφύγει εντελώς από την αρχική κατεύθυνση. Πάντα με γνώμονα τον διαθέσιμο χρόνο, το είδος, καθώς και την ποιότητα της συζήτησης που βρίσκεται σε εξέλιξη, είναι καθήκον του εκπαιδευτικού να κρίνει αν θα επέμβει - διακριτικά πάντα- και θα την επαναφέρει στην αρχική της πορεία. Ο εκπαιδευτικός είναι ο κατεξοχήν υπεύθυνος με τις παρεμβάσεις του ώστε να ωθήσει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, σεβόμενος τόσο τους ίδιους, όσο και τις θέσεις τους (Lipman & Sharp, 1975: 2-3).

Όσον αφορά τα παιδιά, δεν αναμένεται να απομνημονεύσουν τα όσα διδάσκονται. Το αντίθετο μάλιστα. Το ζητούμενο είναι να εμπλακούν με ενθουσιασμό στη συζήτηση για ένα θέμα που προέκυψε. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται η κατάκτηση της γνώσης από τα παιδιά μέσω ενός βιωματικού

τρόπου μάθησης και της ενεργού συμμετοχής τους σε αυτόν. Στο πλαίσιο του μαθήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά, άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει ο Lirman, η πιο σημαντική προτεραιότητα είναι τα παιδιά να μάθουν να κρίνουν και να σκέφτονται, παρά να αποκομίζουν διαρκώς γνώσεις (Lirman & Sharp, 1975: 2).

Αιτιολογώντας αυτή του τη θέση, ο Lirman καθιστά σαφές πως το να απομνημονεύει το παιδί τα όσα διδάσκεται είναι ήσσονος σημασίας σε σχέση με το να καταφέρει να μεταβάλλει έστω και πολύ λίγο τον τρόπο με τον οποίο αυτό σκέφτεται και αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του. Ο λόγος που τον οδήγησε σε αυτή του τη θέση είναι η βαθιά πεποίθησή του ότι και η πιο μικρή αλλαγή στον τρόπο σκέψης και αντίληψης του παιδιού μπορεί να αλλάξει ολόκληρη την μετέπειτα στοχαστική πορεία του στη ζωή (Lirman & Sharp, 1975: 2).

2.3. Η κοινότητα έρευνας

Την από κοινού διερεύνηση μαθητών και εκπαιδευτικού που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της τάξης κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά, ο Lirman την αποκαλεί «κοινότητα έρευνας». Η ονομασία αυτή, όπως ο ίδιος επεξηγεί, δόθηκε για πρώτη φορά από τον Peirce. Στην αρχή χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει την κοινότητα που αποτελούσαν οι «επαγγελματίες της επιστημονικής έρευνας», μιας και αποτελούσαν μια ομάδα ατόμων που μοιράζονταν το ίδιο πάθος για την αναζήτηση και εκπλήρωση των κοινών τιθέμενων στόχων τους. Στη συνέχεια όμως, η ονομασία «κοινότητα έρευνας» ή «κοινότητα διερεύνησης» σταμάτησε να χρησιμοποιείται αποκλειστικά για τους «επαγγελματίες της επιστημονικής έρευνας» και διευρύνθηκε, συμπεριλαμβάνοντας κάθε είδος διερεύνηση, είτε επιστημονική είτε μη επιστημονική (Lirman, 2013: 34-35).

Όσον αφορά τον τρόπο λειτουργίας της κοινότητας έρευνας στο πλαίσιο της Φιλοσοφίας για Παιδιά, σε ένα πρώτο στάδιο, είναι σημαντικό όλοι οι συμμετέχοντες να θέσουν συγκεκριμένους κανόνες τους οποίους στην πορεία οφείλουν να ακολουθούν (Haynes, 2009: 73). Μέσω αυτών των κανόνων επιδιώκεται να εκπληρωθούν όλες εκείνες οι προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για τη διεξαγωγή μιας «ρυθμισμένης και σωστής διαβούλευσης». Για να επιτευχθεί για παράδειγμα η προσεκτική ακρόαση, ο σχετικός κανόνας είναι οι μετέχοντες να ακούν προσεκτικά τα όσα εκφράζονται στην τάξη, καθώς και να μην διακόπτουν τον εκάστοτε ομιλούντα. Επίσης να επικρατεί δημοκρατικό πνεύμα, άρα όχι έκφραση εξουσιαστικών τάσεων, μη σεβασμού των υπολοίπων και υποτίμηση των όσων λένε. Επίσης μέσω των κανόνων αυτών «κατοχυρώνεται» το δικαίωμα του να παραμένει κάποιος σιωπηλός εφόσον το επιθυμεί, αν και στόχος είναι εν συνεχεία να ενθαρρυνθεί, ώστε να διαδραματίσει και αυτός τον δικό του μοναδικό ρόλο στην όλη διαδικασία (Haynes, 2009: 61).

Πρόκειται επομένως για «βασικούς κανόνες συνεργασίας», οι οποίοι συμφωνούνται από κοινού στην τάξη. Υπάρχει περιθώριο μεταβολής τους, το οποίο εξαρτάται από την πορεία και την εξέλιξη της ομάδας όσο περνάει ο χρόνος. Η διαμόρφωση αυτών των κανόνων πραγματοποιείται από τις πρώτες κιόλας συναντήσεις της ομάδας. Η αφομοίωσή τους βέβαια αποτελεί μια άλλη διαδικασία, η οποία απαιτεί χρόνο, αρκετό για να προλάβει το κάθε άτομο ξεχωριστά να τους

επεξεργαστεί, να συνηθίσει να τους εφαρμόζει, συνειδητοποιώντας ταυτόχρονα και την αξία τους (Haynes, 2009: 61).

Εν συνεχεία, για το ξεκίνημα της έρευνας, ο εκπαιδευτικός για να επιτύχει την παροχή μιας αφητηρίας για ερωτήματα στα παιδιά, μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα απόσπασμα από ένα κείμενο ή ποίημα, το οποίο μπορεί να διαβάσει μεγαλόφωνα στους μαθητές. Επίσης μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα αντικείμενο που έφερε μαζί του στην τάξη, ή να βάλει στα παιδιά να ακούσουν ένα μουσικό κομμάτι. Σε περίπτωση που είναι σε θέση να παίξει ο ίδιος ένα μουσικό κομμάτι, τότε μια καλή λύση είναι και αυτή. Οι φωτογραφίες επίσης μπορούν να αποδειχτούν χρήσιμες για την εκπλήρωση του σκοπού του, το ίδιο και μια ταινία κινουμένων σχεδίων ή ένα ντοκιμαντέρ (Haynes 2009: 61- 62).

Πηγή των ερωτημάτων βέβαια δεν αποκλείεται να αποτελέσει και η ίδια η καθημερινή εμπειρία των παιδιών, που συχνά τα ίδια μεταφέρουν στην τάξη. Σε ένα επόμενο στάδιο και όταν τα παιδιά έχουν συνηθίσει να συμμετέχουν ενεργά στην ερευνητική κοινότητα, είναι πολύ πιθανό και αναμενόμενο τα ίδια να είναι πλέον σε θέση να χρησιμοποιούν δικές τους πηγές, εκτός από την εμπειρία τους, ακολουθώντας το παράδειγμα του εκπαιδευτικού (Haynes, 2009: 61-62).

Μετά την παροχή του κατάλληλου ερεθίσματος, δίνεται στα παιδιά ένα ικανοποιητικό χρονικό διάστημα προκειμένου να σκεφτούν, ανταποκρινόμενα στο ερέθισμα (Haynes, 2009: 73-74). Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης τα παιδιά μπορούν να παραμείνουν είτε σιωπηλά, είτε να συνομιλούν με τους διπλανούς τους, καθώς και «να ζωγραφίσουν ή να κρατήσουν σημειώσεις». Πραγματευόμενα με αυτόν τον τρόπο το ερέθισμα που τους δόθηκε, το επεξεργάζονται και διαμορφώνουν ερωτήματα σχετικά με αυτό (Haynes, 2009: 64). Στη συνέχεια, αφού εκφραστούν αυτά τα ερωτήματα των παιδιών, ένα από αυτά τα ερωτήματα αποφασίζεται από κοινού να διερευνηθεί στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και έτσι ξεκινάει μια συζήτηση βάσει αυτού (Haynes, 2009: 73-74).

Πιο αναλυτικά, τα παιδιά-μαθητές, μαζί με τον εκπαιδευτικό καλούνται να συζητήσουν μεταξύ τους, εκφράζοντας με πλήρη ελευθερία τη θέση τους, μέσω δομημένων επιχειρημάτων και ακούγοντας προσεκτικά τα επιχειρήματα των άλλων όντας σε ετοιμότητα να τα επεξεργαστούν και να αντιδράσουν καταλλήλως, όταν το κρίνουν απαραίτητο. Υπάρχει για παράδειγμα η πιθανότητα να κληθούν να υποστηρίξουν με λογικά επιχειρήματα κάτι που άκουσαν, ή ακόμη και να επεξεργαστούν μια θέση η οποία διαφέρει από τη δική τους και το αποτέλεσμα αυτής της συνειδητής επεξεργασίας να είναι η υιοθέτησή της και επομένως η τροποποίηση της αρχικής τους θέσης. Συνηθίζοντας οι συμμετέχοντες σε αυτήν την αντιμετώπιση των πραγμάτων, ενισχύουν και εξελίσσουν ταυτόχρονα σε σημαντικό βαθμό την ικανότητα επαρκούς επιχειρηματολόγησης αλλά και μετασχηματισμού των θέσεών τους, χαρακτηριστικά των λογικά σκεπτόμενων ατόμων (Pritchard, 2013).

Είναι επίσης σημαντικό πως στο πλαίσιο της κοινότητας έρευνας τα παιδιά αποκομίζουν πολύ σημαντικά εφόδια για την μετέπειτα ζωή τους. Μαθαίνουν δηλαδή να δέχονται και να σέβονται το διαφορετικό, να το εκτιμούν και ακόμη και αν δεν συμφωνούν με αυτό, να το κατανοούν. Επίσης μαθαίνουν να είναι υπομονετικά και να σέβονται όσους δεν είναι ιδιαίτερα ομιλητικοί και χρειάζονται χρόνο για να το πράξουν αυτό. Τα παιδιά κατανοούν τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στην κοινότητα. Το πώς νιώθουν, πώς φέρονται και γενικότερα

αυτά τα στοιχεία του χαρακτήρα και της συμπεριφορά τους που τους βοηθούν να ξεχωρίζουν και να είναι μοναδικοί (Sharp, 2006: 48).

Γνωρίζοντας τον ομιλούντα, είναι πολύ πιο εύκολο να τον σεβαστούν και να περιμένουν υπομονετικά να τον ακούσουν. Επιπροσθέτως, βαρύνουσας σημασίας θεωρείται τα παιδιά να κατανοήσουν τη σημασία των λέξεων και της γλώσσας γενικότερα. Να συνειδητοποιήσουν την αξία της έκφρασης και του λόγου, και εν συνεχεία τη μεγάλη σημασία που έχει για ένα άτομο να εκφράζεται δημοσίως τόσο για το ίδιο, όσο και γι' αυτούς που το ακούν (Sharp, 2006: 48).

Συνοψίζοντας ο Lipman την άποψή του για τη σημασία του ρόλου της κοινότητας έρευνας ή εναλλακτικά κοινότητας διερεύνησης, καταλήγει πως ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον και η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να μιμηθεί τον τρόπο λειτουργίας της. Με αυτόν τον τρόπο και η ίδια η σχολική πραγματικότητα θα μπορέσει να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για την πνευματική καλλιέργεια των μαθητών, συμβάλλοντας σημαντικά στη διαμόρφωσή τους σε κριτικά σκεπτόμενα άτομα, ικανά να λειτουργήσουν αυτόνομα με σύνεση και σεβασμό προς τους συνανθρώπους τους (Lipman, 2013: 216).

Εν συνεχεία, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στην αξία του διαλόγου στον κλάδο της Φιλοσοφίας για Παιδιά, καταλήγει πως αυτή είναι πολύ μεγάλη. Αρκεί κανείς να αναλογιστεί πως ο διάλογος αποτελεί το βασικό μέσο επικοινωνίας του ατόμου με τους γύρω του. Χάρη στον διάλογο επίσης το άτομο επιτυγχάνει να εξωτερικεύσει τις όποιες σκέψεις, θέσεις, προβληματισμούς του, να μάθει τι σκέφτονται οι γύρω του, να ανταλλάξει απόψεις ώστε στο τέλος να καταφέρει να επωφεληθεί από την όλη αυτή διαδικασία όντας πιο ώριμο τόσο ως στοχαστής, όσο και ως ομιλητής και ακροατής (Haynes, 2009: 13-14).

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της κοινότητας έρευνας της Φιλοσοφίας για Παιδιά, ο διάλογος είναι αυτός που πυροδοτείται είτε μετά την ανάγνωση είτε μετά τη δραματοποίηση του κάθε επεισοδίου του επιλεγόμενου φιλοσοφικού συγγράμματος από τους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτού του διαλόγου, επέρχεται η συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών, ότι ο κάθε πρωταγωνιστής του συγγράμματος αποτελεί μια μοναδική προσωπικότητα, μιας και ο τρόπος σκέψης του, αντίδρασής του στα ερεθίσματα που δέχεται, οι απόψεις του, οι αξίες του και οι θέσεις του τον διακρίνουν από όλους τους υπόλοιπους. Χάρη σε αυτήν τη συνειδητοποίηση, οι μαθητές αντιλαμβάνονται το μέγεθος του πλουραλισμού που μπορεί να υπάρξει στη συλλογιστική των ατόμων και τη σημασία αυτού. Επίσης, δεδομένου ότι οι πρωταγωνιστές του φιλοσοφικού συγγράμματος παρουσιάζονται να σκέφτονται επιτυχώς με τον δικό τους μοναδικό τρόπο, τα παιδιά επηρεάζονται θετικά από αυτούς (Lipman, 2013: 184-186).

Στο πλαίσιο αυτού του φιλοσοφικού διαλόγου, τόσο οι μαθητές όσο και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός καλλιεργούν εκτός των άλλων την ικανότητά τους στο να «ακούν» προσεκτικά τα όσα λέγονται. Αυτή η ικανότητα δεν είναι έμφυτη αλλά επίκτητη. Ο εκπαιδευτικός είναι ο κατεξοχήν υπεύθυνος να διαμορφώσει το κατάλληλο διαλογικό περιβάλλον μέσω του οποίου οι μαθητές θα μπορέσουν να εξελιχθούν. Απαραίτητη προϋπόθεση για να καταφέρουν τα παιδιά- μαθητές να «ακούν» προσεκτικά τα όσα λέγονται και να παρακολουθούν επιτυχώς τα όσα διαδραματίζονται, είναι η άσκηση της ικανότητας της αντίληψης και της ερμηνείας. Απαιτείται δηλαδή έντονη πνευματική δραστηριότητα από τους συμμετέχοντες, μιας και είναι σημαντικό τα όσα ακούν, πρώτα να είναι σε θέση να τα ερμηνεύσουν

καταλλήλως, να τα νοηματοδοτήσουν, να τα κρίνουν επεξεργάζοντάς τα και μόνο τότε να αποφασίσουν εάν θα τα δεχτούν – υιοθετήσουν ή όχι (Haynes, 2009: 13-14).

Μέσα από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στον φιλοσοφικό διάλογο που λαμβάνει χώρα, επιτυγχάνεται μια σημαντική βελτίωση της διαδικασίας της σκέψης τους. Πιο αναλυτικά, διατυπώνοντας μια απορία συνηθίζουν σταδιακά να την θέτουν υπό επεξεργασία και αμφισβήτηση. Μαθαίνουν να ακούν τη διαφορετική γνώμη των άλλων και να τη δέχονται ως διαφορετική γνώμη, άσχετα αν στη συνέχεια θα την υιοθετήσουν ή όχι, αφότου την επεξεργαστούν διεξοδικά. Με αυτόν τον τρόπο βελτιώνεται και η ικανότητα επιχειρηματολογίας τους, αφού το ζητούμενο είναι να μπορέσουν επαρκώς να δομήσουν το λόγο τους (Γασπαράτου, 2009: 101).

Επίσης, χάρη στον διάλογο και μέσω του διαλόγου, οι συμμετέχοντες στην κοινότητα έρευνας καταφέρνουν να αντιληφθούν πληρέστερα τα όσα οι γύρω τους θέλουν να πουν, καθώς και να εκτιμήσουν την αξία της σωστής και καλής τεκμηρίωσης των επιχειρημάτων. Ως αποτέλεσμα, οι συμμετέχοντες βάσει της πληρέστερης και όσο το δυνατόν εις βάθος κατανόησης των όσων οι γύρω τους εκφράζουν, οδηγούνται στον σεβασμό προς αυτούς και τις απόψεις τους (Pritchard, 1992: 30).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί και η συμβολή του διαλόγου στη συνειδητοποίηση εκ μέρους των συμμετεχόντων της κοινότητας έρευνας ότι ακόμη και μέσω εσφαλμένων συλλογισμών είναι πιθανό να βγουν κερδισμένοι. Η σκέψη δηλαδή ενός ατόμου δεν είναι δυνατό να είναι πάντα ορθή. Όμως, ακόμη και σε αυτήν την περίπτωση αυτή η συνειδητοποίηση και ταυτόχρονα επίγνωση μπορεί να λειτουργήσει θετικά, μιας και η αναζήτηση της ορθής σκέψης μπορεί να λειτουργήσει ως εφελκυστικό για καινούριους συλλογισμούς και αναζητήσεις, για καινούριες προοπτικές (Pritchard, 1992: 29- 30).

3. Συμπεράσματα

Η κοινότητα έρευνας και η χρήση του φιλοσοφικού διαλόγου είναι καθοριστικής σημασίας για τη Φιλοσοφία για Παιδιά, μιας και πραγματώνεται και επιδιώκει να επιτύχει τους τιθέμενους στόχους της μέσω αυτών. Τόσο όμως η κοινότητα έρευνας, όσο και ο φιλοσοφικός διάλογος δεν είναι απλή υπόθεση να πραγματωθούν, το αντίθετο μάλιστα. Για να μπορέσουν να λειτουργήσουν σωστά τόσο η κοινότητα έρευνας όσο και ο φιλοσοφικός διάλογος χρειάζεται η ύπαρξη ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος. Υπεύθυνος για την ύπαρξη και διατήρηση αυτού είναι ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός είναι επίσης αυτός που μεταξύ άλλων θα πρέπει να συμβάλλει έστω και διακριτικά στην εύρεση των κανόνων που θα ακολουθούν τα παιδιά στο πλαίσιο του φιλοσοφικού μαθήματος, στην εύρεση του υπό συζήτηση θέματος, στην ενίσχυση και τον έλεγχο της πορείας της φιλοσοφικής συζήτησης και αντίστοιχα στην ενίσχυση και τον έλεγχο του φιλοσοφικού διαλόγου.

Ο Lirman, όντας εμπνευστής του εκπαιδευτικού προγράμματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά, έκανε αξιόλογη προσπάθεια να του αποδώσει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα του επέτρεπαν να ξεχωρίσει από τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά προγράμματα και να το καταστήσει άξιο όχι μόνο ενδιαφέροντος αλλά και περαιτέρω μελέτης. Ακόμη και μετά τον θάνατό του, το έργο του έχει

συνέχεια και πολλούς υποστηρικτές, καθώς και μια πολύ σημαντική πορεία σε παγκόσμιο επίπεδο.

Ενδεικτικό είναι ότι στο σύνολό της η Φιλοσοφία για Παιδιά και τα επιμέρους της στοιχεία μπορούν να αποτελέσουν και σε κάποιες περιπτώσεις ήδη αποτελούν τη βάση για μια ευρύτερη εκπαιδευτική αλλαγή καθώς και πηγή έμπνευσης για νέες εκπαιδευτικές πρακτικές και προσεγγίσεις όπως είναι η Φιλοσοφία με Παιδιά. Γνωρίζοντάς και μελετώντας τη Φιλοσοφία για Παιδιά ανοίγονται νέοι ορίζοντες και προοπτικές για μια εκπαίδευση πιο δημοκρατική, που έχει πραγματική πίστη στο παιδί –μαθητή και τις δυνατότητές του, ικανή να συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωσή του ως μελλοντικού πολίτη και αυθύπαρκτης μοναδικής προσωπικότητας.

Τέλος, ένα σύνολο ερωτημάτων που χρειάζεται να απαντηθούν σχετικά με τη Φιλοσοφία για Παιδιά είναι η διάρκειά της στο χρόνο, μιας και οι δυσκολίες που μπορεί να παρουσιαστούν κατά την προσπάθεια εφαρμογής του φιλοσοφικού μαθήματος είναι πολλές και από την άλλη, οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή του μαθήματος είναι επίσης σημαντικές και αξίζει να ληφθούν σοβαρά υπόψη. «Ανοιχτό» παραμένει και το κατά πόσον είναι εφικτό να εισαχθεί η Φιλοσοφία για Παιδιά και στα ελληνικά σχολεία, ποιες αλλαγές και τροποποιήσεις, καθώς και ποιοι ανασχεδιασμοί θα πρέπει να πραγματοποιηθούν προκειμένου να καταστεί κάτι τέτοιο εφικτό. Επίσης ένα πάγιο ερώτημα είναι ποια θα είναι η επίδραση του φιλοσοφικού μαθήματος στις κριτικές, δημιουργικές και αναστοχαστικές ικανότητες των ελλήνων μαθητών, καθώς και στη διαμόρφωσή τους ως μελλοντικών ενεργών πολιτών και ολόπλευρα αναπτυγμένων προσωπικοτήτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γασπαράτου, Ρ. (2009). Φιλοσοφία για παιδιά. *Cogito*, τ. 9, 100-102.
- Haynes, J. (2009). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι: Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. (Μτφρ. Γ. Τζαβάρας). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lipman, M. & Sharp, A.M. (1975). *Teaching Children Philosophical Thinking: An Introduction to the Teacher's Manual for "Harry Stottlemeier's Discovery"*. New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M. (1992). On Writing a Philosophical Novel. Στο A. Sharp & R. Reed (eds). *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery. With Sources and References by Matthew Lipman*. Philadelphia: Temple University Press, pp. 3-7.
- Lipman, M. (2013). *Η Σκέψη στην Εκπαίδευση*. Β' έκδοση. (Γ. Σαλαμάς, Μετάφρ.), (Β. Παππή, Επιμ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Lipman, M. (2014). The Educational Role of Philosophy (with a new commentary by Phillip Cam). *Journal of Philosophy in Schools*, (vol.1, n.1), pp. 4-14. Ανακτήθηκε από: <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/jps/article/view/988>
- Ντιούι, Τ., (1982). *Το σχολείο που μ' αρέσει*. (Μτφρ. Μ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Γλάρος.
- 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 Matthew Lipman*. Philadelphia: Temple University Press, pp. 15-31.

- Pritchard, M. (2013). Philosophy for Children. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Ανακτήθηκε από: <http://plato.stanford.edu/entries/children/>
- Sharp, A. (2006) Philosophy for children and the development of ethical values. *Early Child Development and Care*, vol. 107, Issue 1, 45-55. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/0300443951070106>

Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης και οι Διδακτικές της Προεκτάσεις στην Ειδική Αγωγή

Κυριακή Ατταλιώτου

Σχολική Σύμβουλος 3^{ης} Περιφέρειας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
kyrattal1@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει την θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Howard Gardner, τις διδακτικές της προεκτάσεις και τη σχέση της με την Ειδική Αγωγή. Οι υποδείξεις του Gardner που αφορούν τη διδασκαλία, τις πύλες εισόδου των τύπων νοημοσύνης, τις μεταφορές, τα παραδείγματα και τις πολλαπλές αναπαραστάσεις του περιεχομένου, μπορούν να εφαρμοστούν και στην Ειδική αγωγή. Επιπλέον, οι έννοιες της εξατομίκευσης και του πλουραλισμού στην διδασκαλία αποτελούσαν πάντα βασικές αρχές του θεωρητικού πλαισίου της Ειδικής Αγωγής.

Λέξεις -κλειδιά: πολλαπλή νοημοσύνη, πλουραλισμός, εξατομίκευση, AMEA

1. Εισαγωγή

Πριν από τριάντα περίπου χρόνια ο καθηγητής Howard Gardner (1983), του πανεπιστημίου Harvard, παρουσίασε για πρώτη φορά τη θεωρία του περί πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (ΠΤΝ) στο βιβλίο του «Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences». Η θεωρία αυτή αποτελούσε μια κριτική στον τρόπο με τον οποίον έβλεπαν μέχρι εκείνη τη περίοδο οι ψυχολόγοι την έννοια της νοημοσύνης: ως μία και μοναδική ικανότητα, η οποία μπορεί να μετρηθεί επαρκώς και να αποτυπωθεί μέσω ενός αριθμητικού δείκτη (του γνωστού μας δείκτη νοημοσύνης ή IQ).

Αρχικά ο Gardner δεν συνέδεσε τη θεωρία του με συγκεκριμένες εφαρμογές στην εκπαίδευση. Στα χρόνια όμως που ακολούθησαν τόσο ο ίδιος όσο και πολλοί άλλοι μελετητές προσέφεραν χρησιμότερες ιδέες σχετικά με την εφαρμογή των ΠΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πράγματι, η θεωρία των ΠΤΝ αν και διατυπώθηκε ως ψυχολογική θεωρία έχει προσελκύσει το τεράστιο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών σε παγκόσμιο επίπεδο και εξακολουθεί να ασκεί καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών καθώς και στις κατευθύνσεις και στους στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων διαφόρων χωρών (Gardner, 2011). Πολλά σχολεία των ΗΠΑ αλλά και άλλων χωρών εφαρμόζουν τους ΠΤΝ. μέσω Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) τεσσάρων κυρίως τύπων: των πολυτροπικών ΠΣ, των αναπτυξιακών Π.Σ., των ΠΣ που βασίζονται στις τέχνες και των Π.Σ. που στοχεύουν στην άμεση διδασκαλία των ΠΤΝ (Φλουρής, 2006). Η αξιολόγηση της εφαρμογής των ΠΤΝ στα σχολεία αυτά έχει φέρει στην επιφάνεια πολύ θετικά αποτελέσματα και σημαντικές διαπιστώσεις.

Το ενδιαφέρον σχετικά με τη θεωρία αυτή βαθμιαία πέρασε από τις ΗΠΑ στην Λατινική Αμερική, στις Σκανδιναβικές χώρες, στη Νότια Ευρώπη, στην Αυστραλία, στις Φιλιππίνες, στην Κορέα και την Κίνα, επηρεάζοντας, σε μικρότερα ή μεγαλύτερο βαθμό όλα τα σύγχρονα κράτη, μέχρι σήμερα. Το 2009 εκδόθηκε το

βιβλίο «Multiple Intelligences Around the World» σε μία προσπάθεια να καταγραφούν οι επιδράσεις και οι εμπειρίες οι σχετικές με τη θεωρία των ΠΤΝ, σε πέντε ηπείρους και 42 χώρες, με τη συμμετοχή 45 επιστημόνων- συγγραφέων (Gardner et al., 2009).

Στη χώρα μας, η επίτευξη του σκοπού της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης περί «ολόπλευρης και ισόρροπης ανάπτυξης των μαθητών» (Ν. 1566/1985, άρθρο 1) θεωρείται ότι μπορεί να υλοποιηθεί και μέσω της θεωρίας αυτής καθώς τα χαρακτηριστικά της πολύπλευρης ανάπτυξης του ατόμου φαίνονται να συνδέονται με την αξιοποίηση και ανάπτυξη των ΠΤΝ (Φλουρής, 2006: 144-148).

2. Σύντομη περιγραφή της θεωρίας των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης

Ο Gardner ορίζει τη νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα ή να δημιουργεί δημιουργήματα-προϊόντα τα οποία έχουν αξία σε ένα ή περισσότερα πολιτισμικά πλαίσια. Σύμφωνα με τη θεωρία του (Gardner 1983, 1993, 1999) δεν υπάρχει ένα μονολιθικό είδος νοημοσύνης αλλά ένα ευρύ φάσμα «υπολογιστικών μηχανισμών επεξεργασίας πληροφοριών» το οποίο περιλαμβάνει οχτώ τύπους νοημοσύνης μεταξύ των οποίων είναι οι διαπροσωπικές ικανότητες και η ενδοψυχική ικανότητα (Ματσαγγούρας, 2003. Κασσωτάκης & Φλουρής, 2001, 2005).

Συγκρίνοντας τη θεωρία του με την παραδοσιακή ψυχολογική θεώρηση της νοημοσύνης ο Gardner χρησιμοποιεί την αναλογία του ηλεκτρονικού υπολογιστή, λέγοντας ότι η πίστη σε μία και μοναδική νοημοσύνη ισοδυναμεί με την πεποίθηση ότι το έχεις γεννηθεί και κατέχεις ένα και μοναδικό υπολογιστικό σύστημα (ηλεκτρονικό υπολογιστή) γενικού σκοπού, το οποίο μπορεί να λειτουργεί καλά (υψηλός δείκτης νοημοσύνης), σε μέσο επίπεδο (μέσος δείκτης νοημοσύνης) ή λιγότερο καλά (χαμηλός δείκτης νοημοσύνης). Αντίθετα, το να πιστεύεις στους ΠΤΝ ισοδυναμεί με την πεποίθηση ότι έχεις γεννηθεί και κατέχεις αρκετά υπολογιστικά συστήματα (πολλούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές), σχετικά ανεξάρτητα μεταξύ τους: το πόσο καλά λειτουργεί το καθένα από αυτά δεν μπορεί να προβλέψει την καλή ή όχι λειτουργία των υπολοίπων (Gardner, 2013).

Ο ίδιος ο Gardner δεν έχει προχωρήσει μέχρι σήμερα στην κατασκευή κάποιου τεστ που να μετρά τους ΠΤΝ δηλώνοντας ότι, αν και τα σχετικά ευρήματα θα παρουσίαζαν επιστημονικό ενδιαφέρον για τον ίδιο, πιθανότατα η χρήση του τεστ θα οδηγούσε σε νέες μορφές «ετικετοποίησης», «στιγματισμού» και κατηγοριοποίησης των ατόμων, γεγονός που είναι εντελώς αντίθετο στην βασική του πρόθεση που είναι να βοηθηθούν οι άνθρωποι να μαθαίνουν αποτελεσματικότερα και σε βάθος.

Η τυπολογία των ΠΤΝ είναι η ακόλουθη:

Γλωσσική νοημοσύνη (ΓΛ) που εδράζεται κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο και αφορά την ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται τη γλώσσα. Μαθητές που έχουν αναπτυγμένη τη γλωσσική νοημοσύνη έχουν ιδιαίτερες επιδόσεις στην προφορική και στη γραπτή έκφραση, αγαπούν την αφήγηση, απομνημονεύουν εύκολα φράσεις, προτάσεις, στίχους και ποιήματα, αρέσκονται στα γλωσσικά παιχνίδια π.χ. γλωσσοδέτες και ξεχωρίζουν στο μάθημα της λογοτεχνίας και στην επεξεργασία κειμένων. Το παραδοσιακό σχολείο καλλιεργεί ιδιαίτερα τη γλωσσική νοημοσύνη, απαιτώντας εκτεταμένη μελέτη κειμένων, εκθέσεις, περιλήψεις,

αναδιηγήσεις και συνθέσεις γραπτών εργασιών. Η σχέση της γλωσσικής νοημοσύνης με το ακουστικό κανάλι δεν θεωρείται αποκλειστική, καθώς και τα άτομα με προβλήματα ακοής (κωφά άτομα ή βαρήκοα) μπορούν να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες και γλωσσική νοημοσύνη.

Λογικομαθηματική νοημοσύνη (ΛΜ) που εδράζεται στο αριστερό ημισφαίριο. Μαθητές που έχουν αναπτυγμένη τη λογικομαθηματική ικανότητα έχουν υψηλές επιδόσεις στα μαθηματικά, στη φυσική και χαρακτηρίζονται για την κατανόηση ποσοτικών μεγεθών, την αναλυτική τους σκέψη, καθώς και την ικανότητα τους να χειρίζονται το συμβολικό τρόπο απόδοσης των μεγεθών. Προτιμούν παιχνίδια όπως το σκάκι ή ο κύβος Rubik. Οι ταξινομήσεις, οι επεξηγήσεις, οι ερμηνείες, η εξαγωγή συμπερασμάτων καθώς και οι αποτιμήσεις είναι χαρακτηριστικά στοιχεία της λογικομαθηματικής νοημοσύνης. Η επιτυχία των μαθητών στο παραδοσιακό σχολείο εξαρτάται κυρίως από την ανάπτυξη τόσο της γλωσσικής όσο και της λογικομαθηματικής νοημοσύνης.

Νοημοσύνη χώρου (ΝΧ) που εδράζεται κυρίως στο δεξί ημισφαίριο. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται πληροφορίες που σχετίζονται με το χώρο, τα σχήματα και τα χρώματα και να κατασκευάζει νοητικές εικόνες οι οποίες μπορούν να πάρουν τη μορφή αρχιτεκτονικών κατασκευών, εικαστικών συνθέσεων, πινάκων, γλυπτών κ.α. Μαθητές που διακρίνονται για τη νοημοσύνη χώρου είναι οπτικοί τύποι, ξεχωρίζουν στις εικαστικές τέχνες, κατανοούν εύκολα χάρτες, σχεδιαγράμματα, εικόνες ή λαβύρινθους και παζλ. Αυτό το είδος νοημοσύνης έχουν αναπτυγμένο τα άτομα που «μιλούν» με εικόνες, αγαπούν τις λεπτομερείς περιγραφές, χειρίζονται με ευκολία γραφικές παραστάσεις, τρισδιάστατα μοντέλα και γενικότερα σου δίνουν την εντύπωση ότι «χαρτογραφούν» ό,τι διαβάζουν και ό,τι βλέπουν. Αν και η ΝΧ φαίνεται να είναι στενά συνδεδεμένη με την παρατήρηση του οπτικού κόσμου και την ανάπτυξη της παρατηρητικότητας, πολλά τυφλά άτομα διαθέτουν τη νοημοσύνη αυτή και μάλιστα ανεπτυγμένη σε μεγάλο βαθμό.

Κινησθητική νοημοσύνη (ΚΝ) που εδράζεται κατά μεγάλο μέρος της στο αριστερό ημισφαίριο και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τα μέλη του σώματός του για να εκφράσει ιδέες, πληροφορίες και συναισθήματα. Οι χορευτές, οι αθλητές, οι ποδοσφαιριστές, οι μίμοι αλλά και οι τεχνίτες έχουν αυξημένη την κινησθητική νοημοσύνη. Μαθητές που διακρίνονται για τη κινησθητική τους νοημοσύνη πρωτοστατούν σε χορευτικές- θεατρικές εκδηλώσεις του σχολείου, εμπλέκονται σε ποικίλες αθλητικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολικού χώρου, συνοδεύουν το λόγο τους με εκφραστικές κινήσεις και έντονη θεατρικότητα και, σε ακραίες περιπτώσεις, αγαπούν κινητικές δραστηριότητες ή παιχνίδια που εμπεριέχουν κίνδυνο.

Μουσική νοημοσύνη (ΜΟΥ) που εδράζεται στο δεξί ημισφαίριο το οποίο είναι και το ημισφαίριο της δημιουργικότητας. Μαθητές που διακρίνονται για τη μουσική τους νοημοσύνη αγαπούν το τραγούδι, τη μουσική, συμμετέχουν σε χορωδίες, παίζουν μουσικά όργανα, θυμούνται μελωδίες, αντιλαμβάνονται εύκολα τη διαφορετικότητα των ρυθμών και ίσως μελετούν με τη συνοδεία μουσικής. Το γεγονός ότι υπάρχουν αυτιστικά παιδιά που μπορούν να παίξουν ένα μουσικό όργανο, ενώ δεν μπορούν να μιλήσουν, αποτελεί απόδειξη της «βιολογικής ανεξαρτησίας» του τύπου αυτού της νοημοσύνης (Παπανελοπούλου, 2002, 2005).

Φυσιογνωστική (νατουραλιστική) νοημοσύνη (ΦΥΣ) που αφορά την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τον γεωφυσικό χώρο, να κάνει διακρίσεις στη χλωρίδα και την πανίδα, και σχετίζεται με την αντίληψη του φυσικού περιβάλλοντος. Γεωργοί, βοτανολόγοι και γεωλόγοι αξιοποιούν ιδιαίτερα αυτό το είδος της νοημοσύνης. Μαθητές που έχουν αυξημένη τη φυσιογνωστική νοημοσύνη αγαπούν τις συλλογές (φωλιές πουλιών, οστράκων κλπ) και είναι ιδιαίτερα παρατηρητικοί σε ότι αφορά το φυσικό περιβάλλον. Πολλές φορές γυρίζουν από επισκέψεις και εκδρομές με «ευρήματα» όπως, πετρώματα, λουλούδια, καρπούς, κοχύλια κ.α.

Ενδοπροσωπική νοημοσύνη (ΕΝΔΟ) που περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να ονοματίζει αλλά και να ελέγχει τα συναισθήματα του. Στην ενδοπροσωπική νοημοσύνη, κλειδί για την αυτοεπίγνωση είναι η πρόσβαση του ανθρώπου στα προσωπικά του αισθήματα και η ικανότητα να τα διακρίνει μεταξύ τους και να αντλεί από αυτά στοιχεία που θα καθοδηγούν τη συμπεριφορά του. Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη είναι μια ικανότητα που στρέφεται προς τα μέσα κυρίως και όχι προς τα έξω. Είναι η ικανότητα να σχηματίζουμε σε νοητικό επίπεδο ένα ακριβές, γνήσιο πρότυπο του εαυτού μας και να μπορούμε να χρησιμοποιούμε αυτό το πρότυπο για να λειτουργούμε αποτελεσματικά στη ζωή μας. Ο Gardner αναγνωρίζει πόσο κρίσιμες είναι οι συναισθηματικές και διαπροσωπικές μας ικανότητες για τον κυκλώνα της ζωής, λέγοντας ότι πολλοί άνθρωποι με δείκτη νοημοσύνης 160 εργάζονται για ανθρώπους με ΔΝ 100, αν οι πρώτοι έχουν φτωχή ενδοπροσωπική νοημοσύνη και οι δεύτεροι πλούσια. Το είδος αυτό της νοημοσύνης χαρακτηρίζει τους λογοτέχνες που κάνουν ψυχολογικές αναλύσεις, τους ενηλίκους που μπορούν από το πλούτο των εμπειριών τους να καθοδηγούν νεότερους π.χ. ψυχολόγους, συμβούλους κτλ. Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη βελτιώνεται μέσω διδακτικών παρεμβάσεων που επιχειρούν να ενισχύσουν το αυτοσυναίσθημα, την αυτορυθμιζόμενη μάθηση και τον αυτοέλεγχο.

Διαπροσωπική νοημοσύνη (ΔΙΑ) που αναφέρεται στην ικανότητα μας να καταλαβαίνουμε τους άλλους ανθρώπους: τι τους παρακινεί, πώς εργάζονται και πώς εμείς θα εργαστούμε σε αγαστή σύμπνοια μαζί τους. Σε μία άλλη ερμηνεία του ο Gardner σημείωσε ότι ο πυρήνας της διαπροσωπικής νοημοσύνης περιλαμβάνει "την ικανότητα του ατόμου να διακρίνει και να ανταποκρίνεται κατάλληλα στις διαθέσεις, στην ψυχοσύνθεση, στα κίνητρα και στις επιθυμίες των άλλων ανθρώπων". Πετυχημένοι πωλητές, πολιτικοί, δάσκαλοι είναι, χωρίς αμφιβολία, άτομα με υψηλό βαθμό διαπροσωπικής νοημοσύνης. Οι μαθητές με αυξημένο το είδος αυτό νοημοσύνης προτιμούν τις ομαδικές εργασίες, έχουν πολύ καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, είναι δημοφιλείς, πρωτοστατούν σε ομαδικές δραστηριότητες και επιλύουν με ευκολία προσωπικές διαφορές.

Τα δύο αυτά είδη νοημοσύνης (ενδοπροσωπική και διαπροσωπική) χαρακτηρίζονται από τον Gardner και ως *νοημοσύνη προσώπου* και μας τονίζει, με έμφαση, ότι για την εποχή που ζούμε, δεν υπάρχει σημαντικότερο είδος νοημοσύνης από αυτή και ότι πρέπει να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά μας, τόσο στην οικογένεια όσο και στο σχολείο, πάνω στη νοημοσύνη προσώπου.

Σύμφωνα με τον Φλουρή (2001) οι δύο αυτοί τελευταίοι τύποι νοημοσύνης αντιστοιχούν με τη συναισθηματική νοημοσύνη του Goleman και τονίζει ότι "οι νέες συνθήκες εργασίας απαιτούν την ανάπτυξη όλου του φάσματος των τύπων

νοημοσύνης για να μπορέσει το άτομο να ανταπεξέλθει στοιχειωδώς στις προκλητικές απαιτήσεις των επαγγελματιών”, αφού δεν θα μετράει πλέον ούτε πόσο “έξυπνα” είναι τα άτομα ούτε τι εκπαίδευση και εμπειρία διαθέτουν αλλά, κυρίως ο τρόπος με τον οποίο χειρίζονται τον εαυτό τους και τους άλλους στο χώρο της εργασίας (ό.π. σελ. 297 και 298).

3. Θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και διδακτικές προεκτάσεις στην εκπαίδευση

Αρχικά ο συγγραφέας δεν διατύπωσε κάποιες απόψεις σχετικά με το πώς μπορεί να εφαρμοστούν οι ΠΤΝ στην εκπαίδευση, καθώς τα εκπαιδευτικά συστήματα διαμορφώνονται με βάση γενικούς σκοπούς και στόχους. Στη συνέχεια, η θεωρία του, από την οπτική της εκπαιδευτικής διαδικασίας, φαίνεται να συμπυκνώνεται σε δύο βασικές διακριτές έννοιες: την έννοια της «εξατομίκευσης» (individuation και personalization) και την έννοια του «πλουραλισμού» (pluralization) (Gardner, 2013).

Η έννοια της «εξατομίκευσης» σημαίνει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη το γεγονός ότι κάθε ανθρώπινο όν έχει το δικό του μοναδικό συνδυασμό ΤΝ. Κατά προέκταση, η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να σχεδιάζεται έτσι ώστε οι μαθητές α) να διδάσκονται με τρόπους που μπορούν να μάθουν και β) να αξιολογούνται με τρόπους που να τους επιτρέπουν να δείξουν τι ακριβώς έχουν κατανοήσει και πώς μπορούν να εφαρμόσουν τη γνώση και τις δεξιότητές τους σε ποικίλες συνθήκες (γενίκευση).

Η έννοια του πλουραλισμού σημαίνει ότι τα διδακτικά αντικείμενα και κυρίως οι βασικές έννοιες θα πρέπει να παρουσιάζονται και να διδάσκονται με διαφορετικούς τρόπους. Εάν αυτό εφαρμόζεται συστηματικά ο εκπαιδευτικός θα απευθύνεται αποτελεσματικά σε περισσότερους μαθητές, καθώς κάποιοι μαθαίνουν καλύτερα μέσω ανάγνωσης, άλλοι κατασκευάζοντας πράγματα, άλλοι δραματοποιώντας μια ιστορία, άλλοι ζωγραφίζοντας κτλ. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός που εργάζεται με αυτόν τον τρόπο, πραγματικά γίνεται «ειδικός», με την έννοια ότι κατανοεί κάτι πολύ καλά και άρα μπορεί να το περιγράψει και να το μεταδώσει με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, με πολλές διαφορετικές αναπαραστάσεις. Αν αντίθετα περιορίζεται σε έναν και μοναδικό τρόπο, ο Gardner θεωρεί, ότι η κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου εκ μέρους του εκπαιδευτικού είναι ελλιπής.

Στα χρόνια που ακολούθησαν και εξαιτίας της τεράστιας επίδρασης που είχε η θεωρία του, ο ίδιος και οι συνεργάτες του διατύπωσαν τους παρακάτω τέσσερις στόχους της θεωρίας των ΠΤΝ στο σχολείο (Gardner και Hatch, 1989):

- α) αξιοποίηση των ατομικών διαφορών των μαθητών έτσι ώστε να μαθαίνουν όλοι και όχι μόνο οι «καλοί»
- β) βαθύτερη κατανόηση του γνωστικού περιεχομένου των σχολικών μαθημάτων από τους εκπαιδευόμενους
- γ) συνειδητοποίηση του συνδυασμού των ΠΤΝ που διαθέτει ο κάθε μαθητής και τον καθιστά μοναδικό
- δ) συνειδητοποίηση ότι υπάρχουν συγκεκριμένες επαγγελματικές ασχολίες αντίστοιχες με τις δυνατότητες που παρέχουν οι ΠΤΝ.

Εμβραθύνοντας και εξειδικεύοντας ολοένα και περισσότερο ο καθηγητής διατύπωσε τρεις ευρείες κατηγορίες-προτάσεις για την διδακτική αξιοποίηση των ΠΤΝ: τις πύλες εισόδου (entry points), τη χρήση αναλογιών, μεταφορών και

παραδειγμάτων και τη διείσδυση στον πυρήνα των θεμάτων που μελετώνται στα ποικίλα διδακτικά αντικείμενα του ωρολογίου προγράμματος (Gardner, 1999).

Οι πύλες εισόδου (αφηγηματική, ποσοτικοποίησης, αισθητική, κοινωνική, χειρωνακτικών δραστηριοτήτων κτλ) οδηγούν τους μαθητές προς περισσότερους ΤΝ. Η χρήση αναλογιών, μεταφορών και παραδειγμάτων συνοδεύει τις πύλες εισόδου και ενεργοποιεί τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις εμπειρίες τους, διασφαλίζοντας τη δέσμευσή τους στην βαθύτερη κατανόηση των υπό μελέτη θεμάτων. Τέλος, η διείσδυση στον πυρήνα των θεμάτων προωθούνται μέσα από τις «πολλαπλές αναπαραστάσεις του περιεχομένου», δηλαδή μέσα από εναλλακτικούς τρόπους επεξεργασίας των εννοιών και στηρίζονται στην αρχή της διαθεματικότητας.

Για όλα τα παραπάνω η καλλιέργεια της «φαντασίας» και της επινοητικότητας του εκπαιδευτικού είναι αναγκαία καθώς και η αφιέρωση επαρκούς χρόνου σε ένα θέμα αντί για την κάλυψη μιας τεράστιας ποσότητας ύλης (βάθος και όχι πλάτος της ύλης). Οι ερωτήσεις κλειδιά που μπορούν να κατευθύνουν τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει την εκπαιδευτική διαδικασία αξιοποιώντας αλλά και προωθώντας την ανάπτυξη των ΠΤΝ είναι οι παρακάτω (Φλουρή, 2006):

Για τη ΓΛ: πώς μπορώ να αξιοποιήσω την αφήγηση, τη συζήτηση, την ακρόαση κλπ;

Για τη ΛΜ: πώς μπορώ να αξιοποιήσω τους αριθμούς, τα ποσοστά, τους πίνακες κλπ;

Για τη ΝΧ: πώς μπορώ να αξιοποιήσω τα χρώματα, τις εικόνες, τις κατασκευές κλπ;

Για τη ΜΟΥ: πώς μπορώ να αξιοποιήσω τους ήχους, τους ρυθμούς, τα τραγούδια κλπ;

Για τη ΦΥΣ: πώς μπορώ να αξιοποιήσω τα φυτά, τα ζώα, τα πετρώματα, άλλα στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος κλπ;

Για την ΚΙΝ: πώς μπορώ να αξιοποιήσω το ανθρώπινο σώμα, τις κινήσεις, τη σωματική δράση κλπ;

Για την ΕΝΔΟ: πώς μπορώ να αξιοποιήσω τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα, τα συναισθήματα κλπ;

Για τη ΔΙΑ: πώς μπορώ να αξιοποιήσω το ομαδικό παιχνίδι, τη συνεργατική δραστηριότητα, την κοινωνική αλληλεπίδραση κλπ;

Άλλοι επιστήμονες όπως ο (Lazear (1991) προτείνουν τη χρήση της «εργαλειοθήκης» των ΠΤΝ (toolbox for multiple intelligences), η οποία περιέχει δραστηριότητες, διαδικασίες και πρακτικές για κάθε ΤΝ, καθώς και διδακτικές στρατηγικές που μπορούν να εναρμονιστούν με τα ποικίλα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος (Φλουρή, 2006. Armstrong, 1994).

4. Θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και ειδική αγωγή

Η θεωρία των ΠΤΝ ως θεωρία «εξατομίκευσης» και «πλουραλισμού» βρήκε ένθερμους υποστηρικτές μεταξύ των επιστημόνων που ασχολούνται με την ειδική αγωγή και την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (αμεα), καθώς η έμφαση εδώ και αρκετές δεκαετίες, στο πλαίσιο της αντίληψης «ένα σχολείο για όλους», βρίσκεται στην εύρεση προσεγγίσεων, μεθόδων και στρατηγικών που μπορούν να ικανοποιήσουν ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από τη διαφορετικότητα (Fierros, 2004).

Ο Armstrong (2000) υποστήριξε ότι η θεωρία των ΠΤΝ έχει ευρύτετες εφαρμογές στον τομέα της ειδικής αγωγής. Καθώς οι ΠΤΝ επικεντρώνουν σε ένα διευρυμένο φάσμα ικανοτήτων τοποθετούν τις «ειδικές ανάγκες» και την «αναπηρία» σε ένα πολύ ευρύτερο πεδίο. Η θεωρία των ΠΤΝ φαίνεται να βρίσκεται στον αντίποδα της θεωρίας περί ελλειμμάτων των ατόμων αμεα, με βάση τα οποία ελλείμματα προσδίδονται και οι σχετικές ταμπέλες-διαγνώσεις, προτείνοντας μια αναπτυξιακή θεώρηση των αμεα, μια θεώρηση που επικεντρώνει κυρίως στα δυνατά τους σημεία και στα επιτεύγματά τους. *«Χρησιμοποιώντας τη θεωρία των ΠΤΝ, ο εκπαιδευτικός αρχίζει να αντιλαμβάνεται τα αμεα ολιστικά, ως πρόσωπα που κατέχουν δυνατότητες σε πολλές διαφορετικές περιοχές»* (Armstrong, 2000). Τόνισε επίσης ότι ένα Πρόγραμμα Σπουδών βασισμένο στους ΠΤΝ όχι μόνο λειτουργεί ως Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για τον κάθε μαθητή αμεα αλλά ταυτόχρονα καλλιεργεί το πάθος για ζωή και στόχους για επαγγελματική ανάπτυξη.

Οι Schirduan and Case (2004) διερεύνησαν την επίδραση και την αποτελεσματικότητα ενός ΑΠΣ βασισμένου στους ΠΤΝ πάνω σε μαθητές που είχαν διαγνωσθεί ως έχοντες ΔΕΠΥ. Το δείγμα αποτελούνταν από 87 μαθητές με ΔΕΠΥ που φοιτούσαν σε 17 σχολεία στα οποία εφαρμόζονταν αναλυτικά προγράμματα σπουδών βασισμένα στους ΠΤΝ. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι ένα αποτελεσματικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να επικεντρώνει στους κυρίαρχους τύπους νοημοσύνης των μαθητών και να παρέχει τρόπους να διαφοροποιούνται οι οδηγίες για τους μαθητές με ΔΕΠΥ, καθώς αυτοί δυσκολεύονται πολύ να βιώσουν τη σχολική επιτυχία.

Ο Rubado (2002) δουλεύοντας με μία ομάδα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι είχαν χαρακτηριστεί ως υψηλού ρίσκου για σχολική αποτυχία, διαπίστωσε αλλαγές στον τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονταν τον εαυτό τους. Συγκεκριμένα, μπορούσαν να αναγνωρίζουν τα δυνατά τους σημεία, στο πλαίσιο των ΠΤΝ, και να εντοπίζουν ποιοι ΤΝ θα στήριζαν τις επιδόσεις τους. Ανακάλυψαν ότι μπορούσαν να χρησιμοποιούν και τους οχτώ ΤΝ αποτελεσματικά, ανάλογα με την περίπτωση, και ότι ήταν καλύτερα «εξοπλισμένοι» νοητικά, από όσο πίστευαν αρχικά.

Ένα από τα βασικά ευρήματα και άλλων ερευνών ήταν ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονταν ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι για να προσεγγίσουν τα διδακτικά αντικείμενα και επιπλέον συνειδητοποιούσαν ότι οι ίδιοι κατέχουν πολλούς τύπους ακαδημαϊκών δεξιοτήτων αλλά και δεξιοτήτων ζωής (Kornhaber, Fierros, & Veenema, 2004).

Στις ΗΠΑ το 1997 η κυβέρνηση χρηματοδότησε την ίδρυση Εθνικού Ινστιτούτου (National Institute for Urban School Improvement - NIUSI) με στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, αξιών και συνθηκών που θα οδηγούσαν στην βελτίωση των αποτελεσμάτων για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών αμεα. Στο πλαίσιο του παραπάνω στόχου η θεωρία των ΠΤΝ και οι σχετικές στρατηγικές θεωρήθηκε ότι παρέχουν τόσο το θεωρητικό πλαίσιο όσο και τα αντίστοιχα εργαλεία που θα ενισχύσουν τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν αναλυτικά προγράμματα που θα ανταποκριθούν στις εξατομικευμένες ανάγκες όλων των μαθητών αλλά και του κάθε μαθητή αμεα. (ό.π). Η έρευνα που ακολούθησε και διήρκεσε τρία χρόνια σε εθνικό επίπεδο, περιλαμβάνοντας 41 σχολεία σε όλη την Αμερική, (γνωστή ως project SUMIT) έδωσε πλήθος

ερευνητικών στοιχείων σχετικά με την αποτελεσματική εφαρμογή των ΠΤΝ σε ποικίλες ομάδες μαθητών και ιδιαίτερα σε μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Ένα από ευρήματα της έρευνας ήταν η αυξημένη ικανότητα των εκπαιδευτικών να εργαστούν με όλους τους μαθητές τους και ιδιαίτερα με τους έχοντες μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, κατεγράφησαν πρακτικές που θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες σε μία ευρύτατη γκάμα εκπαιδευτικών αναγκών. Η πλειοψηφία των σχολείων που πήραν μέρος στην έρευνα ανέφεραν βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών, λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και αυξημένη εμπλοκή των γονέων. Βασικοί παράγοντες που συνεισφέρουν στην εφαρμογή των ΠΤΝ στην ειδική αγωγή θεωρούνται ότι είναι α) η εστίαση στη μάθηση που λαμβάνει χώρα σε περιοχές πέραν της γλωσσικής και μαθηματικής σφαίρας β) το γεγονός ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται και αξιολογούν πολύ ψηλά τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν και εκφράζονται γ) το γεγονός ότι το σχολείο συνδέεται με βιώματα επιτυχίας και θετικές εμπειρίες, κάτι που λειτουργεί παροτρυντικά για τον μαθητή ώστε να προσπαθήσει να εργαστεί και σε τομείς που δεν είχε μέχρι εκείνη τη στιγμή να επιδείξει σημαντικές επιτυχίες (ό.π.).

Τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Tomlinson, 1999, 2004). Η θεωρία των ΠΤΝ από πολλούς μελετητές συσχετίζεται, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό με τη προσέγγιση αυτή. Πολλοί επιστήμονες θεωρούν ότι στην καθημερινή διδακτική πράξη η θεωρία του Gardner μπορεί να αποτελέσει, μεταξύ άλλων, τη βάση για την αξιολόγηση του μαθητή (ενδιαφέροντα, ανάγκες, προφίλ), απαραίτητο στάδιο για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Αργυρόπουλος, 2011).

5. Επίλογος- Συμπεράσματα

Είναι προφανές ότι η θεωρία των ΠΤΝ, από μόνη της, δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τα πολυάριθμα, ποικίλα σε είδος και σε ένταση προβλήματα μάθησης που εμφανίζονται στο πεδίο της ειδικής αγωγής. Από την άλλη πλευρά, όμως, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς που ενστερνίζονται τη θεωρία αυτή, όταν εργάζονται με μαθητές αμεα, να σκέφτονται διαφορετικά γύρω από το πώς μαθαίνουν οι μαθητές και ποια είναι η νοημοσύνη τους, προσφέροντας τα παρακάτω πλεονεκτήματα:

- οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, όπου η εστίαση δεν είναι στο «έλλειμμα» αλλά στην «ανάπτυξη»
- η εκπαιδευτική διαδικασία επεκτείνεται πολύ πέρα από τη γλωσσική και λογικομαθηματική νοημοσύνη εμπιέχοντας έτσι πολύ περισσότερους μαθητές αμεα, που αλλιώς θα έμεναν έξω από τη διαδικασία της τάξης
- οι μαθητές αμεα γίνονται αντιληπτοί ως ολόκληροι με δυνατά και αδύνατα σημεία. Αναγνωρίζονται οι δυνατότητες των μαθητών να μάθουν μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων και επομένως να βιώσουν σχολική επιτυχία
- παρέχονται σε όλους τους μαθητές αμεα περισσότερα και ποικίλα μαθησιακά ερεθίσματα, μαθησιακές ευκαιρίες. Το μάθημα αποκτά πολύ περισσότερο ενδιαφέρον και το μαθησιακό περιβάλλον γίνεται πολύ πιο φιλικό για το χρήστη
- η εκπαιδευτική διαδικασία σχεδιάζεται με τρόπο που ενεργοποιεί και παρέχει κίνητρα στους μαθητές αμεα, είτε αυτή πραγματοποιείται σε ειδικό πλαίσιο

(τμήμα ένταξης, ειδικό σχολείο) είτε στην κοινή γενική τάξη (συνδιδασκαλία, παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση)

- οι μαθητές συνδέουν το σχολείο με θετικές εμπειρίες και πιθανότατα να επιδιώξουν να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους σε τομείς που δεν είχαν μέχρι τώρα να επιδείξουν επιτυχίες
- βελτιώνεται η αυτοεικόνα και το αυτοσυναίσθημα των μαθητών
- η θεωρία των ΠΤΝ προωθεί την διαφορετικότητα και την αποδοχή της σε αντίθεση με τη διδασκαλία «ένας τρόπος για όλους» (one size fits all)
- δίνοντας έμφαση στην ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη βοηθάμε τους μαθητές μας να αναπτύξουν συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, βασικό προαπαιτούμενο της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία. Πράγματι, όπως έχουν δείξει οι σχετικές έρευνες βασική προϋπόθεση της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία δεν είναι η κατάκτηση γνώσεων και η καλλιέργεια εργασιακών δεξιοτήτων αλλά η απόκτηση *κοινωνικών δεξιοτήτων* (Δελλασούδας, 2004). Η κοινωνική αποκατάσταση των αμεα έχει πολυπαραγοντικό χαρακτήρα και προϋποθέτει τη σφαιρική τους ανάπτυξη η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο το γνωστικό τομέα αλλά και τον πρακτικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα (Γενά, 1998, σελ. 238)
- οι ΠΤΝ αποτελούν ένα ακόμη βασικό στοιχείο για το σχεδιασμό του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΠΕ) του μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντά του και το μαθησιακό του προφίλ. Η εκπαίδευση ενός μαθητή με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κοινό γενικό σχολείο πρέπει να περιλαμβάνει στόχους, όχι μόνο γνωστικούς-γλώσσα, μαθηματικά- αλλά και στόχους που αφορούν σε στάσεις και δεξιότητες συναισθηματικές και κοινωνικές. Ο σχεδιασμός του ΕΠΕ που λαμβάνει υπόψη την ανάπτυξη όλων των ΤΝ με έμφαση στην ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη οδηγεί τους μαθητές σε σημαντικότερα επιτεύγματα και στην ικανοποίηση των ίδιων αλλά και της οικογένειάς τους (Ατταλιώτου, 2007)
- οι ΠΤΝ αποτελούν ένα βασικό πλαίσιο πάνω στο οποίο μπορεί να χτιστεί το πάθος για ζωή (passion of life) καθώς και στόχοι επαγγελματικής σταδιοδρομίας
- τα θετικά αποτελέσματα αναφέρονται τόσο στους μαθητές με όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, καθώς γίνονται πιο παρατηρητικοί και αναπτύσσουν την επινοητικότητα και δημιουργικότητά τους (Haley, 2004).

Σε όλα τα παραπάνω θα προσθέταμε και την τεράστια ικανοποίηση που μπορεί να βιώσει κάποιος, εργαζόμενος με ένα άτομο αμεα, όταν το βοηθάει να εκδιπλώσει τις πιο δυνατές, θετικές, ακόμα και εντυπωσιακές πλευρές της προσωπικότητάς του, όπως αυτή που περιγράφει ένας από τους μεγαλύτερους καθηγητές της κλινικής νευρολογίας (Sacks, 1985: 217-226), και αφορά σε άτομο που δεν μπορούσε να μετρήσει τα ρέστα, δεν μπορούσε να μάθει να γράφει ή να διαβάσει και έφτανε ένα μέσο όρο 60 στο δείκτη νοημοσύνης: *«Πήραμε τη Ρεβέκα από το εργαστήριο που μισούσε και τα καταφέραμε να τη γράψουμε σε μια ειδική θεατρική ομάδα. Της άρεσε. Την ανασυγκροτούσε. Τα πήγε εκπληκτικά καλά: μεταμορφώθηκε σε ένα πλήρες πρόσωπο, με αυτοκυριαρχία, άνεση, με στυλ σε κάθε της ρόλο. Αν κάποιος έβλεπε τώρα τη Ρεβέκα στη σκηνή-γιατί το θέατρο και η*

Θεατρική ομάδα έγιναν γρήγορα η ίδια η ζωή της- δε θα μπορούσε να μαντέψει ότι ήταν πνευματικά ελλειμματική».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Θεωρητικό πλαίσιο και αποσαφήνιση της έννοιας «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία»*, Παρουσίαση στην ημερίδα «Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και στη μάθηση: Διαφοροποίηση της διδασκαλίας», Π.Τ.Δ.Ε. – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 26 – 2 – 2011.
- Ατταλιώτου, Κ. (2007). Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο «κανονικό» σχολείο. Μελέτη περίπτωσης. Στο Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη (επιμ) *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, τόμος Α:121-132*. Αθήνα: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ. (ανακτήθηκε στις 03/08/2017 από http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf).
- Γενά, Α. (1998). Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Ε. Τάφα, (επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*,: 231-245. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δελλασούδας, Λ. (2004). *Σχολικός και επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία. Τόμος Γ΄*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κασσωτάκης, Ι.& Φλουρής, Γ. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- N. 1566/1985, ΦΕΚ 167/1985. (ανακτήθηκε στις 03/08/2017 στο http://www.et.gr/idoocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wHO1H1f3wMBQHdtvSoClrL8tP77J3eAjAx5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K--td6SluWDKZHuGKk08JTddFrk3r3GgMm8yJZ8cJUfgjx_8D0yC)
- Παпанελοπούλου, Ε. (2002). *Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης: Θεωρία – Εφαρμογή- Προοπτικές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (ανακτήθηκε στις 03/08/2017 από <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/14394>)
- Παпанελοπούλου, Ε. (2005). Η πολλαπλότητα των τύπων νοημοσύνης και τα σχολικά εγχειρίδια. Στο Κασσωτάκης και Φλουρής (επιμ). *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα*: 517-537. Αθήνα: Ατραπός.
- Sacks, O. (1985). *Ο άνθρωπος που μπέρδευσε τη γυναίκα του με ένα καπέλο και άλλες κλινικές ιστορίες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φλουρής, Γ. (2001). Από το δείκτη νοημοσύνης στη νοημοσύνη της επιτυχίας στο χώρο της εργασίας. Στο *Πρακτικά Α΄ Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π.*:292-304. Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π.
- Φλουρής, Γ. (2005). Από το παραδοσιακό σχολείο στο σχολείο των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης μια πρόκληση για το μέλλον. Στο Κασσωτάκης και Φλουρής (επιμ). *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα*.: 487-516. Αθήνα: Ατραπός.
- Φλουρής, Γ. (2006). Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και οι διδακτικές της προεκτάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*. Θεματικό Τεύχος 2006: 125- 154.

Ξενόγλωσσες

- Armstrong, Th. (1994). *Multiple Intelligences in the classroom*, 1st edition, (2000) 3th ed, (2004) 4th ed. Alexandria:VI, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences, *Educational Researcher*, 18,4-10.
- Gardner, H. et al. (2009). *Multiple Intelligences Around the World*. USA: John Willey & Sons. Inc.
- Gardner, H. (2011). *Multiple Intelligences: The First Thirty Years*. (ανακτήθηκε στις 03/08/2017 από <http://multipleintelligencesoasis.org/wp-content/uploads/2013/06/intro-frames-10-23-10.pdf>)
- Gardner, H. (2013). *Frequently Asked Questions- Multiple intelligences and related educational topics*. (ανακτήθηκε στις 03/08/2017 από https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/faq_march2013.pdf)
- Haley, M.H., (2004). Learner- centered instruction and the theory of *multiple intelligences* with second language learners. *Teachers College Record*. 106 (1).163-180.
- Kornhaber, M.L., Fierros. E.G., & Veenema, S. (2004). *Multiple intelligences: Best ideas for research and practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon Publishers.
- Lazear, D. (1991). *Seven ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences*. Palatine: IL. IRI Skylight.
- Rubado, K. (2002). Empowering students through multiple intelligences. *Reclaiming children and youth*, 10 (4), 233-235.
- Schirduan, V. & Case, K. (2004). Mindful curriculum leadership for students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Leading in elementary schools using multiple intelligences theory (SUMIT). *Teachers College Record*. 106 (1). 87-95.
- Tomlinson, A.C., (1999). *The differentiated classroom: Responding to the Needs of all learners*. ASCD, Alexandria, Virginia. USA.
- Tomlinson, A.C., (2004). *Deciding to Teach Them All*. ASCD. (ανακτήθηκε στις 03/08/2017 από <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct03/vol61/num02/Deciding-to-Teach-Them-All.aspx>)

Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι στην Ελληνική Πραγματικότητα

Αριστείδης Βαγγελάτος,

ΙΤΥΕ "Διόφαντος"

vagelat@cti.gr

Γεώργιος Παναγιωτόπουλος

Επ. Καθηγητής, ΤΕΙ Δυτ. Ελλάδας

eargpanag@gmail.gr

Περίληψη

Οι Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι (ΑΕΠ) συνδέονται με την ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΑΕΕ) και την κουλτούρα της ανοιχτής γνώσης και του ανοιχτού περιεχομένου, τα οποία είναι όλα κινήσεις - ορόσημα του τέλους του 20ου αιώνα. Η ίδια η φιλοσοφία πίσω από την ΑΕΕ -ότι η εκπαίδευση μπορεί να είναι ανοιχτή, ισότιμη, καθολική και συχνά εντελώς δωρεά- ώθησε την έμπνευση της τοποθέτησης εκπαιδευτικών πόρων στο δημόσιο χώρο (public domain). Ιστορικά, ο όρος «ΑΕΠ» υιοθετήθηκε για πρώτη φορά το 2002 από την UNESCO σε φόρουμ που έγινε στο Παρίσι. Το κίνημα των ΑΕΠ έχει αναπτυχθεί σημαντικά κατά την τελευταία δεκαετία, με πολλές εθνικές και περιφερειακές πρωτοβουλίες, καθώς και προσπάθειες από διεθνείς φορείς: η UNESCO και η Κοινοπολιτεία της μάθησης (COL) προσφέρουν εκτεταμένη καθοδήγηση και υποστήριξη στα ιδρύματα και στις χώρες που λαμβάνουν μέρος σε αυτό το κίνημα, ενώ αποτελεί πλέον κεντρική στρατηγική και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι εξελίξεις αυτές καταδεικνύουν την αυξανόμενη τάση προς την κατεύθυνση της ανοιχτότητας σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, η σύνδεση των ΑΕΠ με την ανοιχτή αδειοδότηση είναι σημαντική, καθώς είναι η διαθεσιμότητα των ανοιχτών αδειών που έχει επιτρέψει στους ΑΕΠ να έχουν επεκταθούν τόσο πολύ, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η αναγκαία προστασία και τα δικαιώματα των δημιουργών τους. Και στη χώρα μας, οι ανοιχτοί εκπαιδευτικοί πόροι κερδίζουν έδαφος τα τελευταία χρόνια. Έχουν μάλιστα γίνει πολλές προσπάθειες τόσο από θεσμικούς φορείς, όσο και από ιδιώτες. Η Ελληνική γλώσσα έχει βέβαια την ιδιομορφία να ομιλείται από σχετικά μικρό κοινό, και όπως όλες οι αντίστοιχες, υστερεί σε σχέση με την ανάπτυξη και επέκταση ανοιχτού περιεχομένου και ειδικότερα ΑΕΠ. Παρά το γεγονός αυτό, υπάρχει ικανή παραγωγή που παρουσιάζει ενδιαφέρον.

Λέξεις-κλειδιά: ανοιχτοί εκπαιδευτικοί πόροι, ανοιχτή εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Η «ανοιχτή εκπαίδευση» έχει διεισδύσει τα τελευταία χρόνια στην καθημερινότητά μας σε όλες τις μορφές και εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έχει μάλιστα γίνει κεντρικός στόχος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής: το 2013 ψηφίζεται ο κανονισμός: «Άνοιγμα της εκπαίδευσης: καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης για όλους μέσω νέων τεχνολογιών και ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων - ΑΕΠ (open educational resources)» με σκοπό «να φέρει την ψηφιακή επανάσταση στην εκπαίδευση» παρεμβαίνοντας: α) στα ανοιχτά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, β) στους ΑΕΠ και γ) στη συνδεσιμότητα και καινοτομία.

Ωστόσο, αν και υπάρχει ένα αυξανόμενος ρυθμός ανάπτυξης, οι ΑΕΠ παράγονται συνήθως σε περιορισμένο αριθμό γλωσσών (κυρίως αγγλικά) και χρησιμοποιούνται από συγκεκριμένους τομείς της εκπαίδευσης (ιδίως την τριτοβάθμια εκπαίδευση) και για ορισμένες ειδικότητες (π.χ. πληροφορική). Επί πλέον φαίνεται ότι η χρήση ΑΕΠ (ειδικότερα στην Ευρώπη) εξακολουθεί σήμερα να είναι υπερβολικά αποσπασματική και χωρίς επαρκή αποδοχή, υποστήριξη και συνέχεια.

Ποια είναι όμως η κατάσταση στην Ελλάδα, σε σχέση με τους ΑΕΠ και την εκπαίδευση; Στην παρούσα εργασία, αρχικά προσεγγίζουμε ιστορικά την εξέλιξη των ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων. Στη συνέχεια εξετάζεται η σημερινή πραγματικότητα στην Ελλάδα σε σχέση με τους ΑΕΠ και την ανοιχτότητα γενικότερα. Κατόπιν αναφέρονται τα χαρακτηριστικά των σχετικών δράσεων και τέλος δίνονται τα συμπεράσματα.

2. Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι

Οι Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι (ΑΕΠ) - (Open Educational Resources (OER)) - είναι "εκπαιδευτικό, μαθησιακό και ερευνητικό υλικό ... που βρίσκεται δημοσιευμένο ελεύθερα (public domain) ή έχει διατεθεί με ανοιχτή άδεια (open license) και επιτρέπει την χωρίς κόστος πρόσβαση, χρήση, προσαρμογή και αναδιανομή από άλλους" (2012 Paris OER Declaration, 2012).

Ο ορισμός αυτός, αποτελεί μια παραλλαγή του αρχικού που υιοθετήθηκε από την UNESCO το 2002 (UNESCO, 2002, σελ. 6), και αντανακλά τη δέσμευση: το εκπαιδευτικό υλικό να διατίθεται ελεύθερα και χωρίς κόστος στους παντός φύσης εκπαιδευόμενους ανά τον κόσμο, μέσω της δημιουργίας εκπαιδευτικού περιεχομένου που θα είναι χρήσιμο λόγω της υψηλής ποιότητάς του. Επιπρόσθετα με βάση τα τέσσερα βασικά δικαιώματα που χορηγούνται στους χρήστες μέσω των ανοιχτών αδειών, οι τελευταίοι μπορούν το περιεχόμενο αυτό να το επαναχρησιμοποιήσουν, διαμοιράσουν, προσαρμόσουν και να το συνδυάσουν (4R: Reuse, Revise, Remix και Redistribute) για τεχνολογικούς, πολιτιστικούς, εκπαιδευτικούς ή άλλους σκοπούς. Όσον αφορά στο είδος του περιεχομένου, σε αυτά περιλαμβάνεται μια ευρεία γκάμα υλικών: ήχος, εικόνα, βίντεο, κείμενο, podcasts (ψηφιακά ηχοσημειώματα), βιντεοπαιχνίδια (video games), και άλλα πολλά χρήσιμα για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Βαγγελάτος & Παναγιωτόπουλος, 2017).

Αν συνδέσουμε τα παραπάνω με τις λοιπές τεχνολογικές εξελίξεις στη σύγχρονη πραγματικότητα, με πολλούς τρόπους οι ΑΕΠ είναι μια φυσική απόρροια αρκετών κοινωνικών τάσεων των τελευταίων χρόνων. Μια τέτοια τάση περιλαμβάνει κινήσεις ανοιχτού περιεχομένου, οι οποίες προσπαθούν να απελευθερώσουν την έρευνα, την τεχνολογία, τα δεδομένα κυβερνητικών/δημόσιων οργανισμών, την επιστήμη αλλά και δεδομένα εμπορικού ενδιαφέροντος που περιορίζουν την πρόσβαση μέσω αδειών και απαίτησης για καταβολή αντιτίμου. Αυτοί οι περιορισμοί έχουν αποδειχθεί ότι είναι επιζήμιοι για τους ερευνητές, τους ακαδημαϊκούς και γενικότερα την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και τους επιστήμονες πληροφορικής και δεδομένων, όπως και το ευρύ κοινό που χρηματοδοτεί μεγάλο μέρος της έρευνας που λαμβάνει χώρα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε ερευνητικούς κυβερνητικούς φορείς (UNESCO & Commonwealth of Learning, 2011, σ. 2). Μια άλλη σχετική τάση είναι η εξέλιξη σε μια κοινωνία όπου τα άτομα μοιράζονται ενεργά πληροφορίες και όπου πολλοί

άνθρωποι συνεργατικά αναπτύσσουν και βελτιώνουν τις γνώσεις τους (πληθοπορισμός - crowdsourcing, συλλογική νοημοσύνη - collective intelligence) που στη συνέχεια διατίθενται για τους άλλους ελεύθερα να τις χρησιμοποιήσουν ή να τις τροποποιήσουν / βελτιώσουν. Επιπλέον, οι ΑΕΠ είναι ένα φυσικό αποτέλεσμα της Web 2.0 τεχνολογίας σε συνδυασμό με την «καθιερωμένη ακαδημαϊκή παράδοση διαμοιρασμού καλών ιδεών μεταξύ συναδέλφων» (Cape Town Open Education Declaration, 2007). Τέλος, οι ΑΕΠ αποτελούν μέρος ενός οράματος που επιτρέπει την παγκόσμια πρόσβαση στην εκπαίδευση μέσω του διαδικτύου, διευκολύνοντας έτσι τη δωρεάν εκπαίδευση για τους μη προνομιούχους, καλύπτοντας την ανάγκη των αναπτυσσόμενων χωρών (και όχι μόνο) για περισσότερες θέσεις στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (de Langen, 2013) και εν τέλει παρέχοντας σε κάθε ενδιαφερόμενο προσιτές υπηρεσίες εκπαίδευσης συνεχώς (24/7).

3. Σύντομη ιστορική αναδρομή

Το κίνημα των ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων έχει τις ρίζες του σε δύο ακτιβιστικές παραδόσεις: το κίνημα του ανοιχτού / ελεύθερου λογισμικού που ξεκίνησε στη δεκαετία του 1980, και το κίνημα της ανοιχτής πρόσβασης που απέκτησε ώθηση στις αρχές της δεκαετίας του 2000. Το κίνημα του ελεύθερου λογισμικού/ανοιχτού κώδικα (όπως πλέον αποκαλείται – βλ. ΕΛ/ΛΑΚ, ellak.gr) απέρριψε το εμπορικό λογισμικό στη βάση της παραδοχής ότι το «κλειστό» λογισμικό έπνιγε τον πειραματισμό και την καινοτομία, και άφηνε τον τελικό χρήστη ευάλωτο στα οικονομικά συμφέροντα των εταιρειών. Το κίνημα αντέτεινε ότι το λογισμικό πρέπει να είναι ελεύθερο σε κτήση, πρόσβαση και δυνατότητα τροποποίησης (Free Software Foundation, 2015) και καθιέρωσε ένα ανοιχτό πρωτόκολλο αδειοδότησης που το ονόμασε GNU (General Public License), ένα πρότυπο για το ελεύθερο λογισμικό που έγινε στη συνέχεια το μοντέλο για τις άδειες Creative Commons (που χρησιμοποιούνται κυρίως στο ανοιχτό εκπαιδευτικό περιεχόμενο).

Η ιστορικότητα των ανοιχτών αδειών μας υπενθυμίζει επίσης, τη θεμελιώδη σχέση μεταξύ της ταχείας διάδοσης των τεχνολογιών της πληροφορίας, της δικτύωση των υπολογιστών και των μέσων, και την μετέπειτα διαταραχή που προέκυψε σε παραδοσιακές οικονομίες παραγωγής και κατανάλωσης της γνώσης. Ο Yochai Benkler, νομικός και μέλος ΔΕΠ στο "Berkman Center for Internet and Society", έγραψε για πιθανές αλλαγές στο παραδοσιακό μοντέλο της αγοράς υπό το φως των τεχνολογικών εξελίξεων: «Πανταχού παρόντες επεξεργαστές χαμηλού κόστους (ubiquitous computing), μέσα αποθήκευσης, και πολλαπλή συνδεσιμότητα, έχουν κάνει να είναι πρακτικά εφικτό για το άτομο, μόνο του ή/και σε συνεργασία με άλλους, να δημιουργήσουν και να ανταλλάξουν πληροφορία, γνώση και πολιτισμό στα πρότυπα της κοινωνικής αμοιβαιότητας, της αναδιανομής και της κοινής χρήσης, και όχι με βάση το μοντέλο της ιδιοκτησίας και της εμπορικής παραγωγής που βασίζονται στην αγορά» (Benkler, 2006).

Η δήλωση του Benkler περιγράφει την δυναμική που εισάγουν οι νέες τεχνολογίες (ή ΤΠΕ όπως συνηθίζουμε να τις ονομάζουμε τελευταία), δυναμική ικανή να διαταράξει τα εγκαθιδρυμένα βιομηχανικά μοντέλα ανάπτυξης και καινοτομίας του εικοστού αιώνα προφητεύοντας την νέα δικτυωμένη οικονομία της πληροφορίας. Ομοίως, ο Lawrence Lessig, συνιδρυτής των Creative Commons,

και συνάδελφός του Benkler, προειδοποίησε στο «Future of Ideas» (2002) ότι αν η πρόσβαση στον πλούτο των πληροφοριών στον κυβερνοχώρο επρόκειτο ποτέ να περιοριστεί, η κοινωνία θα υφίστατο μια μεγάλη απώλεια της δημιουργικότητας συνοδευόμενη από αύξηση των ανισοτήτων σε παγκόσμια κλίμακα. Αυτά τα ιδεώδη επιδιώκουν να αμφισβητήσουν τις παραδόσεις του ιδιοκτησιακού καθεστώτος.

Ακαδημαϊκοί που υπερασπίστηκαν επίσης τη διαφάνεια και τον εκδημοκρατισμό της γνώσης, επισημοποίησαν το καταστατικό των αρχών αυτών το 2002 στο «Budapest Open Access Initiative» με μια ιστορικά σημαντική δήλωση ότι «η πρόσβαση στους καρπούς της έρευνας που δημοσιεύεται σε επιστημονικά περιοδικά θα πρέπει να είναι απεριόριστη και στη διάθεση του κόσμου χωρίς καθόλου τείχη όπως π.χ. το κόστος» (BOAI, 2002). Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται: «Η κατάργηση των εμποδίων πρόσβασης σε αυτή τη βιβλιογραφία θα επιταχύνει την έρευνα, τον εμπλουτισμό της εκπαίδευσης, θα ισορροπήσει την εκπαίδευση των πλουσίων με τους φτωχούς και των φτωχών με τους πλούσιους, θα κάνει αυτή τη βιβλιογραφία όσο πιο χρήσιμη γίνεται, και θα θέσει τα θεμέλια για την ενοποίηση της ανθρωπότητας σε μια κοινή διανοητική συζήτηση και αναζήτηση γνώσης» (BOAI, 2002).

Το κίνημα της ανοιχτής πρόσβασης υπήρξε στενός συνεργάτης με την κοινότητα των ΑΕΠ, επειδή μοιράζεται την ίδια ατζέντα κοινωνικής δικαιοσύνης, και έχει συμβάλει στην κινητοποίηση ακαδημαϊκών υποστηρικτών, ιδίως βιβλιοθηκονόμων, οι οποίοι έχουν γίνει μια ισχυρή δύναμη για την προώθηση της ανοιχτής εκπαίδευσης στο τρίτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο (Allen, 2014). Οργανισμοί με επιρροή, όπως ο SPARC (Scholarly Publishing and Academic Resources Coalition), ο Creative Commons, και ο Right to Research Coalition, που ήταν από τους πρωταθλητές της ανοιχτής πρόσβασης, γρήγορα ενεργοποιήθηκαν για να υποστηρίξουν και να υπερασπίσουν την ανοιχτή εκπαίδευση.

4. Σημερινή πραγματικότητα στην Ελλάδα

Ποια είναι όμως η κατάσταση σήμερα στη χώρα μας σε σχέση με τους ΑΕΠ και την Εκπαίδευση; Ανατρέχοντας τόσο στη βιβλιογραφία, όσο και σε ιστοσελίδες σχετικών οργανισμών, βλέπουμε κατ' αρχήν αξιόλογες προσπάθειες και πρακτικές, όπως περιγράφονται παρακάτω:

4.1. Το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης

Το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ – www.ekt.gr), όπως αναφέρεται και στην ιστοσελίδα του, έχει ως βασική αποστολή: «... την συλλογή, τεκμηρίωση, διαχείριση, διάθεση και εσαεί διατήρηση του έγκριτου ψηφιακού περιεχομένου και δεδομένων που παράγεται από την ελληνική επιστημονική, ερευνητική και πολιτιστική κοινότητα...». Στο πλαίσιο αυτό, πρωτοστατεί σε θέματα ανοιχτότητας με συγκεκριμένες και καταγεγραμμένες πολιτικές: «Η ανοικτή και επαναχρησιμοποιήσιμη πληροφορία αποτελεί βασική προϋπόθεση συμμετοχής και ανάπτυξης στην κοινωνία της γνώσης. Αναγκαία συνθήκη για τη δημιουργία ενός βιώσιμου περιβάλλοντος επαναχρησιμοποιήσιμης πληροφορίας είναι η ύπαρξη των ηλεκτρονικών υποδομών που υποστηρίζουν την παραγωγή, τεκμηρίωση, διασύνδεση, διατήρηση, διάθεση και, τελικά, επαναχρησιμοποίησή της» (βλ. και <http://www.ekt.gr/el/policies/open-data>).

Έτσι το ΕΚΤ, με στόχο την υιοθέτηση της Ανοιχτής Πρόσβασης από όσο το δυνατόν περισσότερους ελληνικούς φορείς για τη διάχυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων τους, αλλά και την ανάπτυξη διαλόγου για την επίλυση θεμάτων που σχετίζονται με αυτήν, έχει διαμορφώσει ένα χώρο συζήτησης και προβληματισμού με τη μορφή ενός ιστολογίου: <http://blog.openaccess.gr/>, που έχει μεν ως επίκεντρο την ανοιχτότητα γενικά, περιλαμβάνει όμως και θέματα ανοιχτής εκπαίδευσης και ΑΕΠ.

Γενικότερα το ΕΚΤ, έχοντας υλοποιήσει αρκετά έργα ανοιχτών αποθετηρίων, έχει δημιουργήσει ένα κατάλογο γι' αυτά στην ιστοσελίδα του ΕΠΣΕΤ (εθνικό πληροφοριακό σύστημα έρευνας και τεχνολογίας - <http://www.epset.gr/>). Στα σχετικά ψηφιακά αποθετήρια περιλαμβάνονται μεγάλο πλήθος ηλεκτρονικών σελίδων με υλικό από όλες τις επιστήμες. Ο χρήστης μπορεί να επιλέξει το θέμα που τον ενδιαφέρει και να έχει ελεύθερη πρόσβαση στο αρχείο ερευνητικών δεδομένων, διδακτορικών διατριβών, βιβλίων, μελετών, επιστημονικών δημοσιεύσεων, εκπαιδευτικού υλικού, κ.α.

Ειδικότερα, το ΕΚΤ έχει αναπτύξει μεταξύ των άλλων την πλατφόρμα «ΜΗΤΙΔΑ» (Μαθησιακή Ηλεκτρονική Τράπεζα Ιδιαίτερης αξίας Διδακτικών Αντικειμένων - <http://www.mitida.gr/>) που απευθύνεται κυρίως σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ΜΗΤΙΔΑ είναι ένα διαδικτυακό περιβάλλον ειδικά σχεδιασμένο για την υποβοήθηση της συνεργασίας της εκπαιδευτικής κοινότητας και την προώθηση της μαθητο-κεντρικής, ενεργούς και μη τυπικής μάθησης. Χρησιμοποιώντας ένα σύνολο διαδικτυακών λειτουργικών εργαλείων και τις ελεύθερα προσβάσιμες ψηφιακές πηγές που διαθέτει το ΕΚΤ, οι συμμετέχοντες δάσκαλοι και καθηγητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν, να πειραματιστούν και να δημιουργήσουν οι ίδιοι ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, συμβάλλοντας έτσι στην ενίσχυση της διδακτικής πράξης και της επαγγελματικής τους αυτοβελτίωσης.

Μια άλλη σχετική προσπάθεια είναι και το «Αποθετήριο Εκπαιδευτικού περιεχομένου για την Ακρόπολη (http://repository.acropolis-education.gr/acr_edu/). Το αποθετήριο αυτό ενσωματώνει υλικό του Τομέα Ενημέρωσης και Εκπαίδευσης της Υπηρεσίας Συντήρησης Μνημείων Ακρόπολης και υποστηρίζει με ιδιαίτερο τρόπο την αναπαράσταση και ερμηνεία του παρελθόντος. Εκπαιδευτικοί, μαθητές και κάθε ενδιαφερόμενος, μπορούν να πλοηγηθούν στο αποθετήριο και να εμπλουτίσουν τόσο το μάθημα στο σχολείο όσο και την επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο και στο μουσείο Ακρόπολης.

4.2. Το «Φωτόδεντρο»

Το ΙΤΥΕ «Διόφαντος» είναι ένας ερευνητικός οργανισμός, εποπτευόμενος από το Υπουργείο Παιδείας. Βασικός σκοπός λειτουργίας του είναι η υποστήριξη του τομέα της εκπαίδευσης, με την ανάπτυξη και εφαρμογή των συμβατικών & ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση, την έκδοση έντυπου και ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού, τη διοίκηση και διαχείριση του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου, καθώς και της οργάνωσης και λειτουργίας των ηλεκτρονικών υποδομών του Υπουργείου Παιδείας και όλων των εκπαιδευτικών μονάδων (βλ. και <http://www.cti.gr>).

Μία από τις δράσεις που έχει υλοποιήσει και συντηρεί το ΙΤΥΕ είναι το «Φωτόδεντρο». Το Φωτόδεντρο είναι ο Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού

Περιεχομένου για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αποτελεί την κεντρική e-υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας για την ενοποιημένη αναζήτηση και διάθεση ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου στα σχολεία. Είναι ανοιχτό σε όλους: μαθητές, δασκάλους, γονείς αλλά και κάθε ενδιαφερόμενο (βλ. και <http://photodentro.edu.gr/>). Το Φωτόδεντρο προωθεί τη χρήση των ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων (OER) για τα σχολεία, υλοποιώντας την εθνική στρατηγική για το ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Όλο το υλικό που είναι διαθέσιμο μέσα από τον Εθνικό Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου «Φωτόδεντρο» διατίθεται ελεύθερα, με την άδεια Creative Commons CC BY-NC-SA ή με άλλη παρόμοια, πιο ανοιχτή άδεια χρήσης (Μεγάλου, 2015).

4.3. Η Δράση *open archives*

Το [openarchives.gr](http://www.openarchives.gr) είναι η μεγαλύτερη διαδικτυακή πύλη αναζήτησης και πλοήγησης σε έγκριτο ελληνικό ψηφιακό περιεχόμενο επιστήμης και πολιτισμού (<http://www.openarchives.gr/>). Στο σύστημα αυτό ο χρήστης μπορεί μέσα από ένα κεντρικό σημείο πρόσβασης να αναζητήσει πληροφορίες σε επιστημονικά περιοδικά και αρχεία περιοδικών, διδακτορικές διατριβές, διπλωματικές εργασίες, ερευνητικές δημοσιεύσεις, φωτογραφικό υλικό, χάρτες, κ.ά. που καλύπτουν μία ευρεία γκάμα θεματικών ενοτήτων όπως την Ιστορία, τη Μουσική, τα Οικονομικά ή το Marketing.

Το πραγματικό περιεχόμενο βρίσκεται κατανεμημένο σε επιμέρους ψηφιακές βιβλιοθήκες, ιδρυματικά αποθετήρια και συλλογές στο διαδίκτυο και εντοπίζεται δύσκολα από τις καθιερωμένες μηχανές αναζήτησης. Προστίθενται συνεχώς νέες συλλογές, ενώ οι υπάρχουσες ενημερώνονται σε τακτική βάση με τις πιο πρόσφατες καταχωρήσεις και αλλαγές. Οι συλλογές προέρχονται από καθιερωμένους φορείς από την Ελλάδα και την Κύπρο, όπως πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα, δημόσιες βιβλιοθήκες, επιστημονικές εταιρείες, μουσεία, αρχεία και συλλογές ιδρυμάτων.

Περιηγούμενος ο χρήστης στον κόμβο αυτό, θα συναντήσει ενδιαφέρον υλικό, όχι όμως πάντα με σαφή ένδειξη της διαθεσιμότητάς του όσον αφορά στις άδειες χρήσης, ενώ αρκετές φορές θα βρεθεί μπροστά και σε συνδέσμους που δεν οδηγούν πουθενά (σπασμένοι υπερσύνδεσμοι).

4.4. Ψηφιακό Πολιτιστικό Περιεχόμενο

Το «searchculture.gr» είναι μια ανοιχτή διαδικτυακή πύλη που προσφέρει κεντρική πρόσβαση και ενιαία αναζήτηση σε ψηφιακό πολιτιστικό περιεχόμενο που παράγεται στη χώρα μας από έγκριτους φορείς.

Ο συσσωρευτής (aggregator) που αναπτύχθηκε από το ΕΚΤ συσσωρεύει μεταδεδομένα που εξασφαλίζουν πρόσβαση σε ψηφιακό ή ψηφιοποιημένο περιεχόμενο, ποικίλων τύπων, από τους πολιτιστικούς φορείς που το παράγουν και τα διαθέτει στο ευρύ κοινό μέσω ενός σύγχρονου και φιλικού περιβάλλοντος που διαθέτει προηγμένες λειτουργίες αναζήτησης και εξελιγμένες δυνατότητες πλοήγησης (βλ. και <https://www.searchculture.gr/>). Τα μεταδεδομένα, σε συμφωνία με τους φορείς, τροφοδοτούν αναγνωρισμένες διεθνείς πλατφόρμες πολιτιστικού περιεχομένου, όπως είναι η Europeana.

4.5. Η Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Νεοελληνικών Σπουδών «Ανέμη»

Η Ανέμη προσφέρει στον χρήστη του διαδικτύου μια πλούσια συλλογή βιβλιογραφικών πληροφοριών, ψηφιοποιημένων βιβλίων και άρθρων με έμφαση στο Νεοελληνικό πολιτισμό. 2.000.000 ψηφιοποιημένες σελίδες σπάνιων βιβλίων και νεότερων εκδόσεων, των οποίων οι συγγραφείς επέτρεψαν την ψηφιοποίηση και ελεύθερη διάθεση στο διαδίκτυο, διατίθενται ελεύθερα στον επισκέπτη της (βλ. και <http://anemi.lib.uoc.gr/>).

Η Ανέμη δημιουργήθηκε την άνοιξη του 2006 από τη Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Κρήτης στο πλαίσιο του επιχειρησιακού προγράμματος Κοινωνία της Πληροφορίας και εμπλουτίζεται μέχρι το 2009 υποστηριζόμενη μέσα από συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα. Από τον Απρίλιο του 2008 η Ανέμη δημιουργεί πίνακες περιεχομένων και ευρετήρια για επιλεγμένες εγγραφές της και υποστηρίζει το Ενιαίο Ηλεκτρονικό Ευρετήριο βασικών Εγχειριδίων Νεοελληνικών Σπουδών Ανταίος, το οποίο επιτρέπει στο χρήστη της αυτοματοποιημένη συνδυαστική επισκόπηση όλων των λημμάτων που εμπεριέχονται στα επιμέρους ευρετήρια.

Είναι ένα πρώιμο έργο ανοιχτού υλικού που δεν υποστηρίζει πολλά από τα θεωρούμενα σήμερα απαραίτητα συστατικά, όπως λ.χ. κάποια μορφή αδειοδότησης (π.χ. CC).

5. Τα χαρακτηριστικά των μέχρι τώρα προσπαθειών

Οι δράσεις που περιγράφηκαν παραπάνω αποτελούν σημαντικά παραδείγματα προσπαθειών ανοιχτής εκπαίδευσης που αναπτύχθηκαν κυρίως από θεσμικούς φορείς της χώρας. Τα βασικά τους χαρακτηριστικά μπορούν να κωδικοποιηθούν στα:

- Κάποιες προσπάθειες μπορούν να χαρακτηριστούν ως κεντρικές πολιτικές (βλ. κεντρικές δράσεις ΕΚΤ και «Φωτόδεντρο») που έχουν συνέχεια ενώ κάποιες άλλες αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο κάποιου προγράμματος/έργου, συνήθως συγχρηματοδοτούμενου. Στη δεύτερη περίπτωση οι δράσεις έχουν αρχή και τέλος: περιορίζονται στο χρόνο (διάρκεια) υλοποίησης, χωρίς να υπάρχει τις περισσότερες φορές πρόβλεψη για τη συνέχεια της προσπάθειας (βιωσιμότητα).
- Μόνον οι δράσεις που εντάσσονται σε κεντρικές πολιτικές, αποτελούν αποτέλεσμα στρατηγικού σχεδιασμού. Οι υπόλοιπες είναι κυρίως περιφερειακές παρεμβάσεις στο πλαίσιο έργων.
- Εκτιμάται ότι με την εξαίρεση ίσως του «Φωτόδεντρου» δεν έχει δοθεί η απαραίτητη έμφαση στην ευαισθητοποίηση των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση γενικότερα, ώστε να αναδειχτούν τα πλεονεκτήματα της ανοιχτότητας και των ΑΕΠ και να υπάρξει μεγαλύτερο κίνημα προς αυτή την κατεύθυνση.

Με βάση τα παραπάνω, αλλά και από την βιβλιογραφία, εκτιμούμε ότι θα πρέπει να ενισχυθούν οι θετικές προσπάθειες και να ανατραπούν τα αρνητικά χαρακτηριστικά, εάν θέλουμε και η χώρα μας να ακολουθήσει τις επιταγές – προκλήσεις του αναπτυσσόμενου κόσμου σε σχέση με το νέο παράδειγμα μάθησης στην εκπαίδευση (Allen, 2014; Βαγγελάτος & Παναγιωτόπουλος, 2017). Θα πρέπει να ενταθούν οι προσπάθειες ευαισθητοποίησης αλλά και να υιοθετηθούν συγκεκριμένες πολιτικές ώστε να ενισχυθεί η ανοιχτή εκπαίδευση και οι ΑΕΠ.

Ακόμα και τα Πανεπιστήμια που έχουν ξεχωριστό ρόλο στην εκπαίδευση (και ειδικότερα το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο που απευθύνεται σε ενήλικες) δε φαίνεται να έχουν καταγεγραμμένα και ξεκάθαρη πολιτική σε σχέση με τους ΑΕΠ. Αυτό θα πρέπει να αλλάξει και οι φορείς αυτοί να πρωτοπορήσουν και να καινοτομήσουν υιοθετώντας ανοιχτές πρακτικές και αγκαλιάζοντας τους ΑΕΠ.

5. Συμπεράσματα

Η Ανοιχτή εκπαίδευση έχει τα τελευταία χρόνια καταφέρει να στρέψει πάνω της τα φώτα της ερευνητικής και ακαδημαϊκής κοινότητας, κυρίως ίσως λόγω των σχετικών σημαντικών πρωτοβουλιών όπως οι Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι (ΑΕΠ), τα Ανοιχτά Μαζικά Διαδικτυακά Μαθήματα (ΑΜΔΜ - MOOCs), αλλά και μια σειρά άλλων προσπαθειών που στόχο έχουν το «άνοιγμα της εκπαίδευσης» ως μια πρόκληση έναντι των παραδοσιακών μορφών εκπαίδευσης. Ως αποτέλεσμα του ενδιαφέροντος αυτού, εκδηλώσεις και εξειδικευμένα συνέδρια είναι πλέον γεγονός σε ετήσια βάση (βλ. για παράδειγμα το συνέδριο Open Education Conference (<https://openedconference.org/>), το συνέδριο OER Conference (<https://oer18.oerconf.org/>), αλλά και το World OER Congress (<http://www.oercongress.org/>).

Στο πλαίσιο αυτό οι Ανοιχτοί εκπαιδευτικοί πόροι (ΑΕΠ) προτάσσουν το πλεονέκτημα ότι μπορούν να συνεισφέρουν μεγαλύτερη ισότητα στην πρόσβαση στη γνώση και γενικότερα σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Αυτό γίνεται δυνατό με την ανάπτυξη και ελεύθερη διάδοση ποιοτικών και χωρίς κόστος πόρων προς όλους, ειδικά σε μια εποχή που οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και η εκπαίδευση γενικότερα αντιμετωπίζει τεράστιες προκλήσεις. Η παγκόσμια τάση για αύξηση του αριθμού των ανθρώπων που σπουδάζουν (είτε ως ανήλικοι είτε ως ενήλικες, είτε στο πλαίσιο εκπαίδευσης, είτε κατάρτισης), σε συνδυασμό με την παγκόσμια οικονομική κρίση που οδηγεί σε μειώσεις κονδυλίων για την εκπαίδευση, και την συνεχιζόμενη τάση για περισσότερες νέες τεχνολογικές υποδομές (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν καταστήσει ιδιαίτερα σημαντικό για τα εκπαιδευτικά συστήματα να υποστηρίξουν με ένα οργανωμένο και συντεταγμένο σχεδιασμό την ανάπτυξη και βελτίωση ποιοτικού εκπαιδευτικού υλικού, προγραμμάτων σπουδών, μαθημάτων, κοκ.

Οι ΑΕΠ βοηθούν σημαντικά στο πλαίσιο αυτό υποστηρίζοντας την συνεχή βελτίωση (τόσο σε ποιότητα όσο και σε κόστος) του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος τόσο στη τυπική, όσο και στη μη τυπική εκπαίδευση.

Τα παραπάνω δεν αποτελούν μόνο θεωρητική προσέγγιση και ανάλυση του ρόλου των ΑΕΠ και της ανοιχτής εκπαίδευσης. Αντίθετα έχουν γίνει τμήμα της στρατηγικής πολλών διεθνών θεσμικών φορέων, οι οποίοι σχεδιάζουν την εκπαίδευση σε παγκόσμιο και περιφερειακό επίπεδο. Όπως αναφέρθηκε και στα προηγούμενα, οργανισμοί και φορείς όπως η UNESCO, η COL, ο Hewlett Foundation, Υπουργεία Παιδείας πολλών κρατών, αλλά και η ίδια η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, έχουν εντάξει συγκεκριμένη στοχοθεσία για την ανάπτυξη της ανοιχτής εκπαίδευσης και των Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων στα άμεσα και μεσοπρόθεσμα σχέδιά τους.

Στην Ελλάδα η σημερινή πραγματικότητα καταδεικνύει ένα μικτό και μάλλον συγκεχυμένο περιβάλλον: Έχουν ξεκινήσει και υλοποιούνται αρκετές και καλές προσπάθειες, μερικές από τις οποίες είναι και στο πλαίσιο κεντρικού σχεδιασμού

και πολιτικών. Αυτό αποδεικνύει ότι υπάρχει η κρίσιμη μάζα ανθρώπινου δυναμικού που μπορεί να υποστηρίξει τις σχετικές κινήσεις και δράσεις. Από την άλλη όμως πλευρά, υπάρχει μικρή διείσδυση και ευαισθητοποίηση των εμπλεκομένων (τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο φορέων): τόσο τα ακαδημαϊκά ιδρύματα, όσο και οι εκπαιδευτικοί, δεν έχουν ακόμα αγκαλιάσει τις κινήσεις αυτές ώστε να γίνει δυνατή η καλύτερη αξιοποίηση των υποδομών αυτών και η ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βαγγελάτος, Α. & Παναγιωτόπουλος, Γ. (2017). *Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι: προσέγγιση της παρούσας κατάστασης μέσα από βιβλιογραφική έρευνα*. Νέος Παιδαγωγός, Πανελλήνιο Συνέδριο για τον Παιδαγωγό του σήμερα, Αθήνα, 1-2 Απριλίου 2017.
- Μεγάλου, Ε. (2015). *Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι - Αποθετήρια Μαθησιακών Αντικειμένων: Η περίπτωση του Φωτόδεντρου*. Ανακτήθηκε στις 10/6/2017 από <http://tinyurl.com/y7vfb69g>
- 2012 Paris OER Declaration. (2012). Ανακτήθηκε στις 10/6/2017 από <http://tinyurl.com/84leccn>
- Allen, N. (2014). *The state of Open Education*. OpenCon 2014. Washington, DC. Ανακτήθηκε στις 10/6/2017 από <http://tinyurl.com/jed2hw6>.
- Benkler, Y. (2006). *The wealth of networks: How social production transforms markets and freedom*. New Haven [Conn.]: Yale University Press.
- Budapest Open Access Initiative (BOAI). (2002). Budapest Open Access Initiative. Ανακτήθηκε στις 10/6/2017 από <http://www.budapestopenaccessinitiative.org/read>.
- Cape Town Open Education Declaration. (2007). Cape Town open education declaration: Unlocking the promise of open educational resources. Ανακτήθηκε στις 10/6/2017 από <http://www.capetowndeclaration.org/read-the-declaration>.
- Free Software Foundation. (2015). GNU/Linux FAQ. Ανακτήθηκε στις 10/6/2017 από <http://www.gnu.org/gnu/gnu-linux-faq.en.html>
- de Langen, F. (2013). Strategies for sustainable business models for open educational resources. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(2).
- Lessig, L. (2002). *The future of ideas: The fate of the commons in a connected world*. Vintage. Ανακτήθηκε στις 10/6/2017 από <http://tinyurl.com/o2sjjwk>.
- UNESCO. (2002). Forum on the impact of open courseware for higher education in developing countries: Final Report. Paris, France.
- UNESCO & Commonwealth of Learning. (2011). Guidelines for OER in higher education. Ανακτήθηκε στις 10/6/2017 από <http://tinyurl.com/3w4x83y>

Σενάριο διδασκαλίας «Η γνωριμία των μαθητών με τον Αλ. Ζορμπά: Η συμβολή της Τέχνης»

Ναυσικά Βαντάνα

ΠΕ02, Φοιτήτρια ΠΜΣ «Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική: Διδακτική – Προγράμματα Σπουδών», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

nvantana@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην πρόταση ενός σεναρίου διδασκαλίας στο μάθημα των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ΄ Γυμνασίου. Αναλυτικότερα, το σενάριο έχει ως θέμα την αξιοποίηση των διαφόρων μορφών Τέχνης στη διδακτική πράξη. Πιο συγκεκριμένα, το έναυσμα δόθηκε από το απόσπασμα «Βίος και Πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά» του Ν. Καζαντζάκη το οποίο περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος και στο οποίο βασίζεται το σενάριο. Η προσέγγιση του κειμένου μέσω διαφόρων μορφών Τέχνης έχει ως σκοπό να αναδειχθεί η σημασία της αξιοποίησης της Τέχνης στη διδακτική πράξη. Οι ειδικότεροι στόχοι, οι οποίοι πραγματώνονται μέσω μιας σειράς δράσεων και δραστηριοτήτων, αφορούν στην καλλιέργεια της αισθητικής των μαθητών και στην ανάπτυξη δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Επιπρόσθετα, το περιεχόμενο του σεναρίου είναι συμβατό με το ισχύον ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, προσεγγίζεται διαθεματικά και αξιοποιούνται οι γνωστικές περιοχές της Αισθητικής, της Μουσικής και της Φυσικής Αγωγής, της Γεωγραφίας, της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας. Αναφορικά με τη μέθοδο της διδασκαλίας, στο μεγαλύτερο μέρος επιλέγεται η ομαδοσυνεργατική. Τέλος, προτείνονται φύλλα εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: Ζορμπάς, σενάριο, Τέχνη, διαθεματικότητα

1. Εισαγωγή – Θεωρητικό πλαίσιο

Οι σκοποί της Εκπαίδευσης αφορούν στην ανάπτυξη του ανθρώπου ολόπλευρα, δηλαδή γνωστικά, συναισθηματικά, ηθικά και κοινωνικά (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012: 371). Η Τέχνη στην εκπαίδευση συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Jackson & Conteh, 2008: 266) δεδομένου ότι το παιδί συνίσταται από σώμα, ψυχή και πνεύμα και η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της σκέψης, του συναισθήματος και της πράξης (Easton, 1997: 88). Ο Gardner αναφέρθηκε στους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης (γλωσσική, μουσική, λογικο - μαθηματική, χωρική, κιναισθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική ή ενδοατομική, αντίληψη των φυσικών αντικειμένων), άρα και στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνει ο καθένας (Heymsfeld, 1997: 318) και συνέδεσε τις τέχνες με διαφορετικούς απ' αυτούς που καλλιεργούνται στο σχολείο τρόπους σκέψης (Sotiroroulou – Zormpala, 2012: 125). Συγκεκριμένα, η Τέχνη ευαισθητοποιεί τις αισθήσεις (Σάλλα, 2010: 45) και, δεδομένου ότι τίποτα δεν γίνεται κτήμα αν πρώτα δεν δοκιμαστεί από το σώμα, η απευθείας εκπαίδευση του μυαλού είναι ελλιπής χωρίς την ενεργοποίηση των αισθήσεων (Landau, 1985: 43). Μάλιστα, όσο

περισσότερες αισθήσεις ενεργοποιούνται, τόσο καλύτερα κατανοούμε ή μαθαίνουμε κάτι (Heymsfeld, op. cit.: 319).

Για να επιτευχθεί η μάθηση στην ολότητα της χρειάζεται η συμμετοχή και των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου, παρόλο που το δεξί ημισφαίριο συχνά παραμελείται στην εκπαιδευτική πράξη και δεν ενεργοποιείται, με αποτέλεσμα να μην ενισχύεται η κριτική σκέψη των μαθητών (Κόκκος, 2009: 475) και να μην επιτυγχάνεται η ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Κόκκος και συνεργάτες, 2011: 38). Ειδικότερα, οι λειτουργίες της τέχνης συνδέονται με τις λειτουργίες του δεξιού ημισφαιρίου (Heymsfeld, op. cit.: 319). Επομένως, η παραμέληση του δεξιού ημισφαιρίου και η έμφαση στην ανάπτυξη του αριστερού οδηγεί σε συμπεριφορά με βάση την αξιοποίηση του εγκεφάλου κατά το ήμισυ (Landau, 1985: 35). Αντίθετα, παιδιά με ανεπτυγμένο δεξί ημισφαίριο επωφελούνται από πρακτικές αξιοποίησης οπτικών μέσων ή διανοητικών λειτουργιών (Verkest, 2005: 134).

Η Τέχνη ενεργοποιεί τη στοχαστική σκέψη του μαθητή και συμβάλλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, δεδομένου ότι για την ενεργοποίησή της προϋπόθεση αποτελούν η κριτική και η δημιουργική σκέψη και το κατάλληλο πλαίσιο μέσα στο οποίο θα λάβει χώρα (Κόκκος και συνεργάτες, ό.π.: 32, 41, 42). Ο μετασχηματισμός του ανθρώπου που βρίσκεται σε διαδικασία μάθησης αποτελεί στόχο κάθε παιδαγωγικής διεργασίας (Κανελλόπουλος, 2010: 119). Αναλυτικότερα, η μετασχηματίζουσα μάθηση αφορά στη μάθηση η οποία στηρίζεται στο προσωπικά διαμορφωμένο αξιακό σύστημα και όχι σ' αυτό που έχει υιοθετηθεί άκριτα, λαμβάνει χώρα όταν παρατηρούνται δυσλειτουργίες και αναδύεται η ανάγκη μεταβολής τους μέσω του κριτικού στοχασμού, δηλαδή της εξέτασης και αξιολόγησης της προϋπάρχουσας γνώσης, και του διαλόγου (Χασίδου, 2008: 187 - 192). Τεχνικές κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού δύνανται να αξιοποιηθούν και στην τυπική εκπαίδευση, όχι μόνο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, προσαρμοσμένες στην ηλικία των μαθητών, καθώς σε όλες τις βαθμίδες κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης η οποία αποτελεί τη βάση του κριτικού στοχασμού των μετέπειτα ενηλίκων (Χασίδου, 2009: 161).

Μέσω της Τέχνης επιχειρείται η διεύρυνση και του συναισθηματικού ορίζοντα των μαθητών (Βρεττός, 2009: 367), καθώς η παρουσία της Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στο να προσεγγίσουν και οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί τα μηνύματα και τα νοήματα με πολλαπλές μορφές και μέσω ποικίλων περιεχομένων, τρόπων και επιπέδων (Sotiropoulou – Zormpala op. cit.: 125, 127). Ασκεί, λοιπόν, τους εκπαιδευόμενους στην έκφραση και αποδοχή των συναισθημάτων τους χωρίς την παρουσία φόβου ή ντροπής (Easton, op. cit.: 94), αλλά και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Heymsfeld, op. cit.: 317).

Καθίσταται σαφές ότι η Τέχνη γίνεται ένα εργαλείο μάθησης το οποίο συμβάλλει στη δημιουργική προσέγγιση διαφόρων θεμάτων (Κόκκος, ό.π.: 476), με εμφανή τα οφέλη από την παρουσία της στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Sotiropoulou - Zormpala, op. cit.: 124), καθώς οι βασικές ιδέες της είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων ενημερώνοντας και εμπλουτίζοντάς τα (Μαλαφάντης & Καρέλα, ό.π.: 373).

2. Στοιχεία διδακτικής πρότασης

Γνωστικό αντικείμενο: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου

Επιλεγθέν κείμενο: Καζαντζάκης Ν., *Βίος και Πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά*

Υλικοτεχνική υποδομή: Η/Υ, οθόνη προβολής, σύνδεση στο διαδίκτυο, συσκευή αναπαραγωγής DVD (DVD player), DVD «Zorba the Greek» («Αλ. Ζορμπάς»), φωτοτυπίες

Προτεινόμενη διδακτική διάρκεια: 10 ώρες

3. Στόχοι – Επιδιώξεις

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να γνωρίσουν τον Ν. Καζαντζάκη και τον Αλ. Ζορμπά, καθώς και την ιδιαίτερη σχέση τους, μέσα από την αξιοποίηση διαφόρων μορφών Τέχνης γύρω από θεματικές που αναδύονται. Όσον αφορά τους ειδικούς διδακτικούς στόχους προς επίτευξη του παραπάνω σκοπού, τίθενται οι εξής:

• Γνώσεων:

1. Να γνωρίσουν μέσω του ανθολογημένου αποσπάσματος ένα από τα σημαντικότερα έργα του Ν. Καζαντζάκη. Ο στόχος αυτός διατρέχει όλο το πνεύμα του σεναρίου.
2. Να χωρίσουν σε ενότητες το κείμενο και να δώσουν τίτλο σε κάθε ενότητα.
3. Να καταγράψουν τα πρόσωπα: α) του αποσπάσματος, β) της ταινίας «Zorba the Greek («Αλ. Ζορμπάς»)».
4. Να περιγράψουν τον διηγηματικό ήρωα (εσωτερικά και εξωτερικά).
5. Να εντοπίσουν το είδος της αφήγησης και του αφηγητή.
6. Να καταγράψουν τα εκφραστικά μέσα του αποσπάσματος.
7. Να επεξεργαστούν νοηματικά τη φράση «Βίος και Πολιτεία» από τον τίτλο του έργου και να γνωρίσουν τη σημασία της.
8. Να εντοπίσουν και να επεξεργαστούν νοηματικά τον παροιμιακό λόγο του αποσπάσματος, καθώς και επιλογών από όλο το έργο.
9. Να βρουν πληροφορίες για το ταξίδι Πειραιάς – Κρήτη (απόσταση, διάρκεια).
10. Να καταγράψουν του νομούς της Κρήτης.
11. Να γνωρίσουν τα βιογραφικά στοιχεία του Ν. Καζαντζάκη.
12. Να γνωρίσουν τη βιογραφία του αληθινού Ζορμπά.
13. Να γνωρίσουν το μουσικοσυνθέτη Μ. Θεοδωράκη και το συρτάκι.
14. Να γνωρίσουν τη σχέση Καζαντζάκη – Ζορμπά.
15. Να καταγράψουν την αντιμετώπιση της γυναίκας: α) Χήρα, β) Μαντάμ Ορτάνς.
16. Να γνωρίσουν τις 9 Μούσες.
17. Να οδηγηθούν σε συμπεράσματα σχετικά με τη σημασία: α) της μουσικής, β) του χορού, γ) της φιλίας στη ζωή του ανθρώπου.
18. Να γνωρίσουν το σαντούρι (Προτεινόμενη διαθεματική δραστηριότητα στο σχολικό εγχειρίδιο).

• Μορφών συμπεριφοράς / Στάσεων:

19. Να προβληματιστούν σχετικά με το κριτικό ερώτημα: *Η παρουσία ενός αγνώστου είναι ενοχλητική σε ένα ταξίδι;*
20. Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με βάση το εικαστικό έργο «Χορεύτριες».
21. Να εντοπίσουν τα συναισθήματα του Ζορμπά για το σαντούρι (απόσπασμα, σκηνές ταινίας).
22. Να εντοπίσουν τα συναισθήματα του Αρπιστή της Κέρου (γλυπτό).
23. Να καταγράψουν τα συναισθήματα: α) του Ζορμπά και του Καζαντζάκη στο τέλος της ταινίας, β) των χορευτών στα μπαλέτα (Σόφια, Καλλιμάρμαρο).

• Ικανοτήτων

24. Να ακούσουν τον ήχο του σαντουριού (Προτεινόμενη διαθεματική δραστηριότητα στο σχολικό εγχειρίδιο).
25. Να δημιουργήσουν εικόνες υπό τον ήχο του σαντουριού.
26. Να περιγράψουν την κίνηση στο εικαστικό έργο «Χορεύτριες».
27. Να περιγράψουν την κίνηση και το ρυθμό: α) στο χορό του Ζορμπά στην ταινία, β) στα μπαλέτα «Ζορμπάς» στη Σόφια και στο Καλλιμάρμαρο.
28. Να εντοπίσουν το νησί της Κρήτης στο χάρτη και να ορίσουν τις συντεταγμένες του νησιού.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Αναφορικά με τις μεθόδους οι οποίες προτείνονται για τη διεξαγωγή του σεναρίου, παρατηρείται ποικιλία με έμφαση στις ομαδοκεντρικές. Αναλυτικότερα, οι μαθητές εργάζονται στην αρχή ανά δύο κι έπειτα σε τετράδες, ώσπου σε επόμενες δραστηριότητες το μέγεθος της κάθε ομάδας θα αυξηθεί ανάλογα πάντα με το μαθητικό δυναμικό. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται σταδιακά η ομαλή λειτουργία και εργασία των μεγαλύτερων ομάδων. Επιπρόσθετα, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αλλάζουν ομάδα ανάλογα με το περιεχόμενο επεξεργασίας και τα ενδιαφέροντά τους με σκοπό να επιτευχθεί ο μέγιστος βαθμός συμμετοχής τους και οι δραστηριότητες να είναι ευχάριστες για τον καθένα προσωπικά. Γι' αυτό τα Φύλλα Εργασίας (ΦΕ) είναι κοινά, μοιράζονται σε όλους και η κάθε ομάδα εργάζεται πάνω στα ζητούμενα που της αντιστοιχούν. Ένας ακόμα λόγος είναι ότι έχουν όλοι τη δυνατότητα να σημειώνουν τις απαντήσεις της ομάδας που παρουσιάζει την εργασία της και όχι μόνο της δικής τους, ώστε να έχουν πλήρη εικόνα του περιεχομένου.

Σχετικά με το παιχνίδι ρόλων, επιλέχθηκε προκειμένου να προσδώσει παραστατικότητα και βιωματικότητα στη συγκεκριμένη δραστηριότητα στην οποία προτείνεται να εφαρμοστεί. Επιπλέον, θεωρήθηκε ότι οι μαθητές θα αντιμετώπιζαν με ενσυναίσθηση τους ρόλους και θα μπορούσαν να προσεγγίσουν το θέμα βαθύτερα.

Ως προς τον καταγισμό ιδεών, δίνεται ευκαιρία για ενεργή συμμετοχή, ακόμα και παρότρυνση από τον εκπαιδευτικό - αν κριθεί απαραίτητη - για συμμετοχή, καθώς και αλληλοσυμπλήρωση των απαντήσεων που δίνονται.

Εξίσου σημαντική θεωρήθηκε η ατομική εργασία των μαθητών προκειμένου ο καθένας να εργαστεί με τον προσωπικό και μοναδικό τρόπο του και να παρουσιάσει τα αντίστοιχα αποτελέσματα. Τέλος, η μετωπική διδασκαλία επιλέχθηκε σε πολύ μικρό ποσοστό για τα σημεία όπου απουσίαζε η πρότερη γνώση των μαθητών.

Εμφανής είναι η παρουσία και αξιοποίηση των ΤΠΕ στις παραπάνω δραστηριότητες. Η επιλογή και ένταξή τους εξυπηρετεί την ενεργοποίηση των μαθητών στις εργασίες διερευνητικού χαρακτήρα, καθώς προσφέρονται δυνατότητες να αξιοποιήσουν την ιδιαίτερα προσφιλή σ' εκείνους τεχνολογία. Επιπρόσθετα, προάγεται η συνεργατική μάθηση (Αλεξανδρή, 2010: 339, 340) δεδομένου ότι οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα με τη χρήση Η / Υ είναι ομαδικές.

5. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων – Τα διδακτικά βήματα

1^η διδακτική ώρα

Αφόρμηση: Δίνεται προς ολιγόλεπτη επεξεργασία το ερώτημα – προβληματισμός «Η παρουσία ενός αγνώστου είναι ενοχλητική σε ένα ταξίδι;» [Διδ. στ. 19]. Με το ερώτημα επιδιώκεται η σύνδεση με την πρώτη ενότητα του αποσπάσματος *Βίος και πολιτεία του Αλ. Ζορμπά* και η παρουσίαση των θέσεων των μαθητών. Οι απαντήσεις καταγράφονται στον πίνακα από τον εκπαιδευτικό.

Προσφορά: Προβάλλεται η σκηνή της γνωριμίας (0'30'' - 6'54''), γίνεται αναφορά στα δύο πρόσωπα και σχολιάζονται οι αντιδράσεις τους, η ηλικία και η εξωτερική εμφάνιση. Έπειτα, μοιράζεται το πρώτο μέρος του κειμένου («Τον πρωτογνώρισα ... Ιστράτη») χωρίς τον τίτλο και το εισαγωγικό σημείωμα του σχολικού εγχειριδίου, γίνεται ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό. Ακολουθεί η σύγκριση με τη σκηνή που προβλήθηκε παραπάνω. Η εργασία συνεχίζεται στο Φύλλο Εργασίας (εφεξής ΦΕ) 1, το οποίο είναι κοινό για όλους. Η εργασία γίνεται πρώτα σε δυάδες (ασκήσεις 1 – 5) [Διδ. στ. 2, 3α, 4 - 6], έπειτα σε τετράδες (χωρισμός με βάση τη γειτνίαση) για τη συνέχιση της ιστορίας (άσκηση 6). Τα αποτελέσματα ανακοινώνονται στην ολομέλεια.

Αξιολόγηση: Γίνεται επαναφορά στο κριτικό ερώτημα που δόθηκε στην έναρξη της διαδικασίας. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν εκ νέου, κρατώντας την απάντησή τους είτε για τους ίδιους, είτε συζητούν με τον διπλανό τους εφόσον το επιθυμούν [Διδ. στ. 19].

Εργασία για το σπίτι: Πληροφορίες για το ταξίδι Πειραιάς – Κρήτη (διάρκεια, απόσταση) και για τους νομούς της Κρήτης, ώστε να μεταφερθούν στο σκηνικό χώρο της ιστορίας [Διδ. στ. 9, 10] και να ορίσουν τις συντεταγμένες του νησιού [Διδ. στ. 28], δραστηριότητα ήδη γνωστή από τις προηγούμενες δύο τάξεις στο μάθημα της Γεωγραφίας.

Ρόλος της τέχνης: Η αξιοποίηση της κινηματογραφικής σκηνής εξυπηρετεί την ανάδειξη του παιδαγωγικού ρόλου της τέχνης, καθώς επιδιώκεται να λειτουργήσει η σκηνή ως ερέθισμα για το μετασχηματισμό πεποιθήσεων αναφορικά με το δοθέν ερώτημα και να διαφανεί η στάση των μαθητών απέναντι στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων.

2^η & 3^η διδακτική ώρα

Αφόρμηση: Ο εκπαιδευτικός έχει φροντίσει να προετοιμάσει την αίθουσα και να υποδεχτεί τους μαθητές υπό τον ήχο του σαντουριού (Σαντούρι) [Διδ. στ. 24] με παιγνιώδη τρόπο ρωτώντας «Τι είναι αυτό που ακούγεται;»! Ζητείται να περιγράψουν τον ήχο. Γίνονται βοηθητικές ερωτήσεις για την κατηγορία του οργάνου (κρουστό κλπ.), για τον ήχο, αν τους θυμίζει κάτι, αν τους αρέσει. Έπειτα, κλείνουν τα μάτια και υπό τον ήχο του οργάνου φτιάχνουν μια εικόνα [Διδ. στ. 25]. Αναφέρονται οι εικόνες και σημειώνονται στον πίνακα. Με καταιγισμό ιδεών απαντούν στο ερώτημα «Τι είναι η μουσική για εμένα;». Το συγκεκριμένο ερώτημα και η επιλογή του καταιγισμού ιδεών αναμένεται να κινητοποιήσουν σχεδόν όλους τους μαθητές δεδομένου ότι η εφηβεία είναι στενά δεμένη με τη μουσική, αλλά και ως είδος τέχνης αναπόσπαστο κομμάτι του ανθρώπου. Ακολουθεί η επεξεργασία ατομικά του κριτικού ερωτήματος – άποψης: «Το να παίζω ένα μουσικό όργανο σημαίνει ότι εφαρμόζω τη θεωρία της μουσικής» [Διδ. στ. 17α]. Οι σκέψεις των μαθητών παραμένουν προσωπικές και ακολουθεί το παιχνίδι ρόλων. Αναλυτικότερα, γίνεται χωρισμός σε τέσσερις ομάδες με τυχαία κλήρωση. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει έναν από τους παρακάτω ρόλους, οι οποίοι

δραματοποιούνται από έναν εκπρόσωπο της κάθε ομάδας: Ομάδα Α' «Ένα μουσικό όργανο μόνο του», ομάδα Β' «Άνθρωπος μόνος του», ομάδα Γ' «Ένα μουσικό όργανο στα χέρια κάποιου» και ομάδα Δ' «Ένας άνθρωπος με μουσικό όργανο στα χέρια του». Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι να διαφανεί η σημασία της ενεργητικής ενασχόλησης με τη μουσική και τα όργανά της μέσω της ενσυναίσθησης που μπορεί να λάβει χώρα από το παιχνίδι ρόλων. Μετά το πέρας της δραματοποίησης η κάθε ομάδα βάσει του ρόλου που είχε καλείται να εκφράσει τα συναισθήματά της.

Προσφορά: Δίνεται το υπόλοιπο τμήμα σε φωτοτυπία, γίνεται ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό με οδηγία να εντοπίσουν το θεματικό κέντρο του αποσπάσματος. Γίνεται συζήτηση για το αν γνωρίζουν το σαντούρι και, στη συνέχεια, προβάλλεται η εικόνα του σαντουριού (εικ. 1) και ζητείται περιγραφή του οργάνου [Διδ. στ. 18]. Ακούγεται πάλι ο ήχος [Διδ. στ. 24] και ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν προφορικά στις ερωτήσεις «Αν ήταν χρώμα, τι χρώμα θα ήταν; Αν ήταν εποχή, ποιά εποχή θα ήταν;», ώστε να κινητοποιηθούν δημιουργικά.



Εικόνα 1. Σαντούρι

Ακολουθεί η προβολή της σκηνής στην οποία ο Ζορμπάς περιγράφει το σαντούρι (7' - 10'27''). Γίνεται σύγκριση με το απόσπασμα και εντοπίζονται οι σχετικές φράσεις, σχολιάζεται ο τόνος της φωνής του Ζορμπά κατά την περιγραφή και γίνεται συζήτηση σχετικά με το θέμα «Τι είναι το σαντούρι για τον Ζορμπά;» [διδ. στ. 21]. Στη συνέχεια, προβάλλεται το άγαλμα με τον αρπιστή της Κέρου (εικ. 2), μια εικόνα οικεία στους μαθητές, καθώς εμπεριέχεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου στο κεφάλαιο του Κυκλαδικού πολιτισμού και στο εποπτικό ψηφιακό υλικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Ψηφιακό υλικό ΠΙ) *Περιήγηση στην Τέχνη* (Σιγάλας, 2011). Οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν σε ελεύθερη συζήτηση τη στάση του σώματος και τα συναισθήματα του εικονιζόμενου εστιάζοντας στην έκφραση του προσώπου και στη στροφή του κεφαλιού προς τα πάνω [διδ. στ. 22]. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί εάν το κρίνει απαραίτητο και καταγράφει τις απαντήσεις στον πίνακα. Επομένως, καλούνται να επεξεργαστούν με μια άλλη ματιά το έργο γλυπτικής κι όχι απλώς μόνο ως χαρακτηριστικό δείγμα της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου.



Εικόνα 2. Ο Αρπιστής της Κέρου

Αξιολόγηση: Η επεξεργασία επαναφέρεται στη σημασία της μουσικής στη ζωή του ανθρώπου και οι μαθητές ατομικά εκφράζονται και πάλι σχετικά με το ζήτημα «Τι σημαίνει η μουσική για τον άνθρωπο;».

Εργασία για το σπίτι: Το πρώτο σκέλος της ερώτησης 3 του σχολικού εγχειριδίου (σελ. 168).

Ρόλος της τέχνης: Στο συγκεκριμένο διδακτικό δίωρο αξιοποιήθηκαν ο ήχος του σαντουριού (μουσική), η κινηματογραφική σκηνή και η γλυπτική.

Αναλυτικότερα, ο ήχος του σαντουριού επιδιώκεται να κινητοποιήσει τους μαθητές, να διατηρήσει το ενδιαφέρον τους και να συνδέσει το περιεχόμενο του αποσπάσματος με το μουσικό όργανο που περιγράφεται στο κείμενο, ώστε να γίνει πιο κατανοητό το κείμενο, κεντρικό θέμα του οποίου είναι το σαντούρι. Επιπλέον, οι μαθητές έρχονται σ' επαφή με το μουσικό όργανο μέσω του πραγματικού ήχου που παράγει.

Η κινηματογραφική σκηνή στηρίζει το περιεχόμενο του αποσπάσματος και το εμπλουτίζει με τη βαθύτερη επεξεργασία που ακολουθεί μετά την προβολή της. Επιπρόσθετα, γίνεται οπτικοακουστική σύνδεση του κειμένου προσδίδοντας παραστατικότητα.

Τέλος, επιλέχθηκε η γλυπτική και ειδικότερα το συγκεκριμένο έργο, πρώτα λόγω της οικειότητας των μαθητών με αυτό κι έπειτα λόγω του περιεχομένου του, το οποίο κρίθηκε συμβατό με τη θεματική της επεξεργασίας που διέτρεχε το διδακτικό δίωρο. Ειδικότερα, απεικονίζει έναν άνθρωπο ο οποίος έχει στα χέρια του ένα μουσικό όργανο γεγονός που αποτελεί τον άξονα στον οποίο κινήθηκε η επεξεργασία: μουσική – άνθρωπος – μουσικό όργανο.

4^η διδακτική ώρα

Αφόρμηση: «Στο προηγούμενο μάθημα ασχοληθήκαμε με τη μουσική και τη σχέση μας τα μουσικά όργανα. Ας θυμηθούμε ορισμένα σημεία!». Οι μαθητές ελεύθερα αναφέρουν. «Μιας και μιλάμε για μουσική, τι θα λέγατε να ακούσουμε ένα τραγούδι; Ο τίτλος του είναι *Εννιά κορίτσια!* Τι σας έρχεται στο νου;». Επιλέγεται ο καταιγισμός ιδεών για να κινητοποιηθούν αυθόρμητα και δημιουργικά οι μαθητές. Γίνεται, λοιπόν, η σύνδεση με τα προηγούμενα και προετοιμάζεται η μετάβαση.

Προσφορά: Ακούγεται το τραγούδι *Εννιά κορίτσια* (ερμηνευτής Τ. Αντωνιάδης, διάρκεια: 3'04''). Ζητείται το περιεχόμενο – θέμα του τραγουδιού. Δίνονται οι απαντήσεις των μαθητών και ο εκπαιδευτικός δίνει τους στίχους σε φωτοτυπία. Παράλληλα, αναφέρει τα ονόματα των συντελεστών και τη χρονολογία εκτέλεσης. Ακολουθεί δεύτερη ακρόαση αφού έχει δοθεί η οδηγία να εντοπίσουν τα ονόματα, τις τέχνες και επιστήμες που αναφέρονται κατά την ακρόαση [διδ. στ. 16]. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός δίνει πληροφορίες σχετικά με τις δύο εκδοχές προέλευσης των Μουσών – αναφέρονται και οι δύο στο τραγούδι. Στη συνέχεια, οι μαθητές ενημερώνονται ότι θα παρακολουθήσουν ένα βίντεο ([Εκπαιδευτική τηλ/ση Καζαντζάκης](#)) για τη ζωή του Ν. Καζαντζάκη (13'38'') και οι δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν θα στηρίζονται στο βίντεο [διδ. στ. 11] και στο υπόλοιπο τμήμα του κειμένου που πραγματεύτηκαν στο προηγούμενο μάθημα.

Από το σημείο αυτό και μέχρι το τέλος του σεναρίου οι μαθητές εργάζονται ομαδικά και κάθε ομάδα λαμβάνει το όνομα μιας Μούσας ανάλογα με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, ώστε η κάθε ομάδα – Μούσα να είναι πιο κοντά στην αντίστοιχη Μούσα, κατά το δυνατό. Με αυτόν τον τρόπο ελέγχεται η προσφερόμενη γνώση για τις Μούσες και η εργασία στις ομάδες αποκτά πιο δημιουργικό χαρακτήρα, καθώς επιδιώκεται η δημιουργία κλίματος σχετικού με την Τέχνη και, συνακόλουθα, μεταφορά των μαθητών σε αυτό.

Στη συγκεκριμένη διδακτική ώρα οι ομάδες (Κλειώ, Ευτέρπη, Πολύμνια, Θάλεια) ασχολούνται με τα εξής θέματα (ΦΕ 2): 1α. Αφήγηση, αφηγητής, εκφραστικά μέσα του 2^{ου} αποσπάσματος [διδ. στ. 5, 6], 1β. Ερμηνεία του παροιμιακού λόγου στο απόσπασμα και πρόσθετου από άλλα σημεία του έργου και ερμηνεία του τίτλου του αποσπάσματος [διδ. στ. 7, 8], 2. Βιογραφία Καζαντζάκη: τόποι, πρόσωπα, σπουδές, έργα, γυναίκες, 3. Αληθινός Αλ. Ζορμπάς [διδ. στ. 12] (δίνονται διευθύνσεις: Αλ. Ζορμπάς, Ζορμπάς), 4. Ερώτηση 4 του σχολικού εγχειριδίου (σελ. 168). Τα αποτελέσματα των εργασιών παρουσιάζονται στην ολομέλεια.

Αξιολόγηση: Εν χορώ, χωρίς μουσική, τραγουδάμε το τραγούδι *Εννιά κορίτσια*. Έτσι, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, βιώνουν το ρυθμό και ταυτόχρονα η μαθησιακή διαδικασία ολοκληρώνεται με έναν ευχάριστο τρόπο.

Ρόλος της τέχνης: Η επιλογή του τραγουδιού ως μορφή τέχνης η οποία αξιοποιείται για την προσέγγιση του θέματος θεωρήθηκε κατάλληλη για να γίνει επανάληψη ή κατάκτηση (νέας) γνώσης για τις Μούσες. Κριτήριο της επιλογής για το συγκεκριμένο τραγούδι θεωρήθηκε ο τίτλος, ο οποίος δεν κάνει εμφανές το θέμα του τραγουδιού και αναμένεται να εξάψει το ενδιαφέρον των μαθητών – ακροατών. Επιπλέον, είναι εύληπτο τραγούδι και περιγραφικό, κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών και κοντά στα ακούσματά τους.

5^η – 7^η διδακτική ώρα

Αφόρμηση: «Μέχρι στιγμής επεξεργαστήκαμε το απόσπασμα, γνωρίσαμε τον συγγραφέα, τον κεντρικό ήρωα και το σαντούρι. Σήμερα θα έχουμε την ευκαιρία να δούμε την ταινία, η οποία στηρίχτηκε στο ομώνυμο έργο του Καζαντζάκη. Κατά τη διάρκεια της προβολής θα ήθελα να σημειώσετε τα πρόσωπα που εμφανίζονται [διδ. στ. 3β] και τα μέρη όπου εκτυλίσσεται η πλοκή. Μιας και θα δουλέψουμε όλοι μαζί, ποιά Μούσα θα επιλέγαμε; Ποια μας ταιριάζει; Καλή προβολή!». Ο εκπαιδευτικός συνοψίζει τα θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν και δίνει συγκεκριμένες οδηγίες κατά τη διάρκεια της προβολής, ώστε οι μαθητές να παρακολουθήσουν την ταινία χωρίς να χάσουν τη δομή της, ταυτόχρονα να την απολαύσουν. Επιπρόσθετα, ρωτώντας ποια Μούσα θα επέλεγαν, ελέγχεται η γνώση για τις Μούσες και οδηγούνται σταδιακά στην επιλογή της Ουρανίας βάσει του άξονα Ουρανία → προστάτιδα της Αστρονομίας → παραπέμπει στον ουρανό → όλη η τάξη μία ομάδα η οποία παρομοιάζεται με τον ουρανό και κάθε μαθητής ένα άστρο της τάξης - ουρανού!

Προσφορά: Προβολή της ταινίας *Zorba the Greek* (ελληνικός τίτλος: *Αλέξης Ζορμπάς*) σε σενάριο και σκηνοθεσία Μ. Κακογιάννη, ασπρόμαυρη παραγωγή (1964), μουσική Μ. Θεοδωράκη και πρωταγωνιστές τον Anthony Quinn ως Αλ. Ζορμπάς, τον Alan Bates ως Basil, την Ειρήνη Παπά ως χήρα, τη Lila Kedrova ως μαντάμ Ορτάνς (Αγάθος, 2007: 167). Συνολική διάρκεια: 137 λεπτά.

Αξιολόγηση: Ζητείται από τους μαθητές να αναφέρουν τα πρόσωπα και τα μέρη τα οποία κατέγραψαν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους αναφορικά με την ταινία.

Ρόλος της τέχνης: Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού προτείνεται η προβολή της ταινίας. Επιδιώκεται να στηρίξει το απόσπασμα του σχολικού εγχειριδίου και να το συμπληρώσει, ώστε οι μαθητές να παρακολουθήσουν το έργο του Καζαντζάκη στην - κατά το δυνατόν - ολόκλητά του. Επιπλέον, η αξία και η απήχηση της ταινίας

είναι αναμφισβήτητη παρά τις επικρίσεις που δέχτηκε (Αγάθος, ό.π.: Σάντας, 2007: 216 - 218).

8^η διδακτική ώρα

Αφόρμηση: Οι μαθητές αναφέρουν συνοπτικά το περιεχόμενο της ταινίας.

Προσφορά: Δίνονται οι απαραίτητες πληροφορίες για τη χρονολογία συγγραφής του έργου, δημιουργίας της ταινίας και τους συντελεστές της. Χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες (Α η Καλλιόπη, Β & Γ η Ερατώ, Δ η Μελομένη).

Μοιράζεται το ΦΕ 3. Αναλυτικότερα, η ομάδα Α καλείται να ασχοληθεί με τη σχέση Καζαντζάκη και Ζορμπά [διδ. στ. 14], όπως διαφάνηκε μέσα από την ταινία και με τις φράσεις που έχει διατυπώσει ο καθένας από τους δύο για τον άλλο (Δίνονται: «Αφεντικό, άνθρωπο δεν αγάπησα σαν εσένα», «Αν ήθελα να ξεχωρίσω ποιοι άνθρωπο αφήκαν βαθύτερα τ' αχνάρια τους στην ψυχή μου, ίσως να ξεχώριζα τον Όμηρο, το Βούδα, το Νίτσε, τον Μπέρξονα και το Ζορμπά[...] Ο Ζορμπάς μ' έμαθε ν' αγαπώ τη ζωή και να μη φοβούμαι το θάνατο»).

Οι ομάδες Β και Γ ασχολούνται με την αντιμετώπιση των δύο γυναικών της ταινίας, της μαντάμ Ορτάνς και της Χήρας, αντίστοιχα [διδ. στ. 15α, 15β]. Ειδικότερα, η προσέγγιση της αντιμετώπισης ζητείται να γίνει από τρεις οπτικές γωνίες: α. του Basil (Καζαντζάκης), β. του Ζορμπά, γ. της τοπικής κοινωνίας. Στην ομάδα Δ δίνεται το ποίημα του Χόρχε Λουίς Μπόρχες Ποίημα στους φίλους και καταγράφει τα χαρακτηριστικά της φιλίας [διδ. στ. 17γ]. Στη συνέχεια, οι ομάδες Α και Δ συνεργάζονται, ώστε να προσδιορίσουν ποια χαρακτηριστικά της φιλίας εντοπίζονται στη σχέση των δύο αντρών [διδ. στ. 14].

Οι ομάδες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους με την εξής σειρά: Β, Γ, Α και Δ μαζί για να υπάρξει σύνδεση με τις περαιτέρω πληροφορίες από τον εκπαιδευτικό για τον συγγραφέα (βιογραφία, έργα) του ποιήματος και για να γνωστοποιηθεί στους υπόλοιπους μαθητές το ποίημα.

Αξιολόγηση: Ζητείται οι μαθητές να αναφέρουν τα βασικά σημεία του περιεχομένου του μαθήματος (καταιγισμός ιδεών).

Ρόλος της τέχνης: Η προσέγγιση των θεμάτων βασίζεται στην ταινία που προβλήθηκε στην προηγούμενη φάση και λειτουργεί ως πηγή άντλησης πληροφοριών για τα θέματα που αναδύονται. Προστίθεται το ποίημα, το οποίο συγκαταλέγεται στο εκπαιδευτικό υλικό του Υπουργείου Παιδείας, ένα ποίημα εύληπτο, χωρίς νοηματικές ή άλλες δυσκολίες με σκοπό να διευρύνει το θέμα επεξεργασίας.

9^η & 10^η διδακτική ώρα

Αφόρμηση: Προβάλλεται ο πίνακας ζωγραφικής του Γ. Μπουζιάνη *Χορεύτριες (Δύο γυναίκες)* (εικ. 3), χωρίς τον τίτλο του έργου και το όνομα του συγγραφέα. Δίνεται λίγος χρόνος για παρατήρηση (1' - 2'), ακολουθεί η ερώτηση από τον εκπαιδευτικό «Τι βλέπετε;» και καταγράφονται οι απαντήσεις στον πίνακα σε μία στήλη κάτω από την αντίστοιχη ερώτηση. Διαμορφώνονται άλλες δύο στήλες, «απορίες» και «υποθέσεις», οι οποίες συμπληρώνονται από τις αυθόρμητες απαντήσεις των μαθητών. Κατόπιν, η προσοχή στρέφεται στα χρώματα. Ειδικότερα, ζητείται να εντοπίσουν ποια χρώματα κυριαρχούν, ποια συναισθήματα πηγάζουν από αυτά και τι εκφράζουν οι χρωματικές επιλογές του καλλιτέχνη [διδ. στ. 20]. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα συνδέεται με την αμέσως επόμενη φάση

της επεξεργασίας. Και οι δύο αποτελούν χαρακτηριστικά της τεχνοτροπίας του Μπουζιάνη. Κι αυτό, διότι ο ρυθμός και η κίνηση στο έργο επιτυγχάνονται μέσα από τα χρώματα (Σιγάλας, ό.π.). Έπειτα, εξετάζεται η κίνηση των μορφών του πίνακα και ζητείται να σχεδιάσουν τη φορά και το είδος της κίνησης σε ένα χαρτί και για λίγα λεπτά συζητούν με τον διπλανό τους για το πώς αντιλήφθηκαν την κίνηση και γιατί [διδ. στ. 26]. Ακολουθεί καταιγισμός ιδεών γύρω από το ερώτημα «Τι σημαίνει ότι μια μορφή έχει κίνηση;». Τέλος, δίνεται το όνομα του καλλιτέχνη, ο τίτλος του έργου και ορισμένα χαρακτηριστικά του έργου.



Εικόνα 3. Χορεύτριες (Δύο γυναίκες), Γ. Μπουζιάνης

Προσφορά: Τίθεται το ερώτημα από τον εκπαιδευτικό «Τι σημαίνει χορεύω;» και οι μαθητές απαντούν αυθόρμητα (καταιγισμός ιδεών). Ο εκπαιδευτικός καταγράφει τις απαντήσεις στον πίνακα προσπαθώντας να τις ομαδοποιήσει και ανακεφαλαιώνει τις απαντήσεις με βάση τις ομάδες που δημιουργήθηκαν. «Όταν ακούμε τη λέξη *συρτάκι*, τι μας έρχεται στο νου;». Ακολουθεί συζήτηση. Ενημερώνονται οι μαθητές σχετικά με τις διάφορες μορφές με τις οποίες έχει αποδοθεί το έργο του Ν. Καζαντζάκη (Αγάθος, ό.π.: 165, 166) και προβάλλονται αποσπάσματα από τις παραστάσεις μπαλέτων στη Σόφια ([Sofia National Opera and Ballet \(1\)](#), 27'23'' και [Sofia National Opera and Ballet \(2\)](#), μέχρι το 4'37'') και στο Καλλιμάρμαρο ([Καλλιμάρμαρο](#), 4'03'') το 2014 από την Εθνική Λυρική Σκηνή (προαιρετικά: [Διαφημιστικό ΕΛΣ](#)). Ακολουθεί συζήτηση για το αν τους άρεσαν, αν τα γνώριζαν και παροτρύνονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Τελευταία δράση πριν το χωρισμό στις ομάδες αποτελεί η προβολή για υπενθύμιση δύο σκηνών από την ταινία σχετικά με τις απόψεις του Ζορμπά για το χορό (42'06'' – 47'27'') και ο χορός των δύο αντρών στο τέλος (1h 54' 41'' - 1h 57' 40'').

Όλες οι ομάδες έχουν κοινό όνομα, «Τερψιχόρη», καθώς όλες οι δραστηριότητες στο ΦΕ 4 σχετίζονται με τον χορό. Αναλυτικότερα, η ομάδα Α [διδ. στ. 23β, 27β] επεξεργάζεται θέματα για το μπαλέτο στη Σόφια: συναισθήματα Ζορμπά και Καζαντζάκη (χορευτών), κίνηση σώματος και κίνηση στο χώρο, ρυθμός, μουσική, στάση σώματος, χρώματα, φωτισμός, η ομάδα Β [διδ. στ. 23β, 27β] αναλαμβάνει τα ίδια θέματα για το μπαλέτο στο Καλλιμάρμαρο, η ομάδα Γ [διδ. στ. 13] βρίσκει πληροφορίες για τον Μ. Θεοδωράκη και για το *συρτάκι* (δίνονται σύνδεσμοι: [Συρτάκι 4'59''](#), [Μ. Θεοδωράκης](#)) και η ομάδα Δ [διδ. στ. 23α, 27α] με βάση τις δύο σκηνές από την ταινία επεξεργάζεται τα συναισθήματα, την κίνηση, το ρυθμό και οδηγείται σε συμπεράσματα για τη σημασία χορού στη ζωή του ανθρώπου [διδ. στ. 17β]. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα της εργασίας της.

Αξιολόγηση: Κλείνοντας, ακολουθεί συζήτηση γύρω από τα παρακάτω ερωτήματα: «Πώς εκφράζονται οι χορευτές; Είναι σαφές το μήνυμά τους;», «Εκφραζόμαστε / επικοινωνούμε πάντα με λέξεις;».

Ρόλος της τέχνης: Επιλέχθηκαν έργα τέχνης τα οποία σχετίζονται με τον χορό, ένα θέμα που αναδύεται μέσα από την ταινία κι έχει συνδεθεί πολύ στενά με τον

Αλ. Ζορμπά και τις απόψεις του γύρω από το χορό. Αναφορικά με το εικαστικό έργο, η επιλογή έγινε με βάση το περιεχόμενο και τα κοινά σημεία με τον Ζορμπά και τον Καζαντζάκη. Συγκεκριμένα, απεικονίζονται δύο γυναίκες χορεύτριες στον πίνακα και η τελευταία σκηνή της ταινίας σχετίζεται με το χορό δύο αντρών, του Ζορμπά και του Basil (Καζαντζάκης). Διαφοροποιούνται, δηλαδή, μόνο ως προς το φύλο. Επιπλέον, το γεγονός ότι ο Μπουζιάνης μέσα από τα χρώματα εκφράζει την κίνηση και το ρυθμό εξυπηρέτησε την προσέγγιση του συγκεκριμένου ζητήματος. Επομένως, μέσα από το συμβολισμό των χρωμάτων και τη μελέτη του έργου επιδιώκεται η άντληση των απόψεων των μαθητών σχετικά με την κίνηση και η σύνδεσή της με τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου και πιθανόν ο μετασχηματισμός αυτών των απόψεων.

Προς την κατεύθυνση αυτή στρέφεται και η επιλογή της προβολής των δύο χορευτικών παραστάσεων. Αναλυτικότερα, ένα έργο με πολλαπλές μορφές απόδοσης – στην παρούσα περίπτωση οι μαθητές το προσέλαβαν ως λογοτεχνικό, κινηματογραφικό και χορευτικό – αυτό και μόνο είναι δυνατό να ωθήσει σε μεταβολή ορισμένων αντιλήψεων. Μέσω του ερωτήματος «Τι σημαίνει χορεύω;» και της επεξεργασίας που έπεται επιδιώκεται να αρθούν παγιωμένες αντιλήψεις σχετικά με το θέμα. Τέλος, στόχος είναι να διαφανεί μια άλλη εκδοχή της σύνθεσης του Μ. Θεοδωράκη, πέρα από το γνωστό συρτάκι.

6. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση προτείνεται να γίνει σε τρία επίπεδα, διπλής κατεύθυνσης το καθένα. Αναλυτικότερα,

α) Να δοθεί στους μαθητές ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του σεναρίου με ανοικτές ερωτήσεις ως προς το θέμα, τις δραστηριότητες, τη διάρκεια.

β) Οι μαθητές να κάνουν την αυτοαξιολόγησή τους ως προς τη συνέπεια, το βαθμό συνεργασίας και κατάκτησης του περιεχομένου μάθησης.

γ) Αξιολόγηση του σεναρίου από τον εκπαιδευτικό ως προς την πορεία υλοποίησης, την επίτευξη των διδακτικών στόχων, τη χρονική διάρκεια και να επισημανθούν τυχόν περιορισμοί ή / και προβλήματα που ανέκυψαν κατά την υλοποίηση.

δ) Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να προβεί στην αυτοαξιολόγησή του.

ε) Οι μαθητές να αξιολογηθούν από τον εκπαιδευτικό ως προς τη συμμετοχή, την ανταπόκρισή τους καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και το βαθμό εμπέδωσης του αντικειμένου.

στ) Ο εκπαιδευτικός να αξιολογηθεί από τους μαθητές για τη σαφήνεια οδηγιών, την παροχή βοήθειας και συνολικά ως παρουσία κατά τη διεξαγωγή του σεναρίου. Επιδιώκεται αξιολόγηση όλων των εμπλεκόμενων (τριπλή αξιολόγηση), του σεναρίου, του εκπαιδευτικού και των μαθητών, από δύο διαφορετικές οπτικές (μαθητές – εκπαιδευτικός) για τις ίδιες περιοχές αξιολόγησης (σενάριο – μαθητές – εκπαιδευτικός), ώστε να επιτευχθεί πληρέστερη και πιο αντικειμενική εικόνα, με απώτερο στόχο την ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων στη διαδικασία. Τα Φύλλα Αξιολόγησης (ΦΑ) είναι ανώνυμα, εκτός από αυτό που αναφέρεται στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών. Επιπλέον, κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί ότι και το περιεχόμενο μάθησης υπόκειται σε αξιολόγηση μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων. Τέλος, οι στόχοι διδασκαλίας πραγματώνονται μέσω των

δραστηριοτήτων που ανατίθενται στους μαθητές είτε ως εργασίες για το σπίτι, είτε – στην πλειονότητα – ως εργασίες κατά τη διδακτική πράξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Easton, Fr. (1997). Educating the whole child, "head, heart, and hands": Learning from the Waldorf experience. *Theory Into Practice*, 36 (2), 87 – 94.
- Heymsfeld, C. (1997). ART — THE FOURTH "R", *Reading & Writing Quarterly*, 13 (4), 315 – 323.
- Jackson, Ad. & Conteh, J. (2008). Different ways of seeing: a sociocultural approach to global education through art. *Education 3 – 13*, 36 (3), 265 – 280.
- Landau, J. (1985). The necessity of art in education. *World Futures*, 21 (1 – 2), 29-51.
- Sotiropoulou – Zormpala, M. (2012). Aesthetic Teaching: Seeking a Balance between Teaching Arts and Teaching through the Arts. *Arts Education Policy Review*, 113 (4), 123 – 128.
- Verkest, H. (2005). Art and citizenship: a joint venture or a fatal attraction?. In P. Papoulia – Tzelepi, S. Hegstrup, Al. Ross (Ed.), *Emerging identities among young children: European issues* (pp. 131 - 147). London: Trentham Books.
- Αγάθος, Θ. (2007). *Από το Βίος και πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά στο Zorba the Greek: Κριτικοί βίοι παράλληλοι*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Αλεξανδρή, Ελ. (2010). Τεχνολογικά υποστηριζόμενη διδασκαλία της Λογοτεχνίας: Πώς οι υπηρεσίες του διαδικτύου μπορούν να ενσωματωθούν στη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου. Στο Χρ. Αργυροπούλου & Π. Σκορδάς (Επιμ.), *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Σεμινάριο 37* (σσ. 339 – 346). Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Βρεττός, Ι. (2009). *Αναλυτικό πρόγραμμα και σχολικό εγχειρίδιο: Εικόνα και σχολικό εγχειρίδιο* (Τόμ. ΙΙ). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κανελλόπουλος, Π. (2010). Σχεδιάγραμμα μιας παιδαγωγικής του ελεύθερου μουσικού αυτοσχεδιασμού. Στο Π. Κανελλόπουλος & Ν. Τσαφταρίδης (Επιμ.), *Τέχνη στην εκπαίδευση. Εκπαίδευση στην τέχνη: Εξερευνηήσεις του Δημιουργικού Ρόλου της Τέχνης στην Εκπαίδευση* (σσ. 119 – 146). Αθήνα: Νήσος.
- Κόκκος, Αλ. (2009). *Μέθοδος αξιοποίησης της Τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη*. Προσπελάστηκε 6/4/2017 στο: http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/III_Paralliles_Sinedries/Ergastiria/Kokkos_ergastirio.pdf
- Κόκκος, Αλ. και Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαλαφάντης, Κ. & Καρέλα, Γ. (2012). Για μια ποιοτική εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη. Στο Αθ. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές* (τ. Α΄, σσ. 371 - 382). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Σάλλα, Τ. (2010): Τέχνη και εκπαίδευση: Οι εκπαιδευτικές διαστάσεις της εικονοποιητικής διαδικασίας. Στο Π. Α. Κανελλόπουλος & Ν. Τσαφταρίδης (Επιμ.), *Τέχνη στην εκπαίδευση. Εκπαίδευση στην τέχνη: Εξερευνηήσεις του Δημιουργικού Ρόλου της Τέχνης στην Εκπαίδευση* (σσ. 41 – 46). Αθήνα: Νήσος.

- Σάντας, Κ. (2007). *Πώς βλέπω μια ταινία: Σπουδή στην Τέχνη του Κινηματογράφου* (Μ. Τουλγαρίδου, Μετάφρ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σιγάλας, Γ. (2011). *Περιήγηση στην Τέχνη: Εποπτικό ψηφιακό υλικό για τον εκπαιδευτικό αποτελούμενο από 67 αναπαραγωγές έργων Τέχνης και οδηγίες: Εικαστικά Γυμνασίου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χασίδου, Μ. (2008). Jack Mezirow. Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Περιγραφή – Επιδράσεις – Κριτική. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 187 – 204.
- Χασίδου, Μ. (2009). *Κριτικός στοχασμός και μετασχηματισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μέσω του θεάτρου: Το παράδειγμα «Βρικόλακες» του Ερ. Ίψεν*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις

Εικόνα 1:

<http://www.athensmuseums.net/museum.php?id=6&tag=educational> (Ανακτήθηκε στις 9/4/2017)

Εικόνα 2:

<http://www.pi-schools.gr/lessons/aesthetics/eikastika/afises/index.php?id=1&v=2>
(Ανακτήθηκε στις 9/4/2017)

Εικόνα 3:

<http://www.pi-schools.gr/lessons/aesthetics/eikastika/afises/index.php?id=49&v=2>
(Ανακτήθηκε στις 23/3/2017)

Ψηφιακό υλικό

DVD: *Zorba the Greek* (Αλέξης Ζορμπάς). Παραγωγή: Fox International & ODEON.

Φύλλο Εργασίας 3

8^η διδακτική ώρα

Ομάδα Α’*: Μούσα «Καλλιόπη», η προστάτιδα της

Θέμα εργασίας: **Η σχέση Ν. Καζαντζάκη και Αλ. Ζορμπά με βάση την ταινία.**

Οδηγίες: Για την επεξεργασία και παρουσίαση του θέματος καλείστε να ανατρέξετε σε σκηνές, φράσεις που διατυπώθηκαν, συμπεριφορές του καθενός προς τον άλλον και να καλύψετε το θέμα λαμβάνοντας υπ’ όψιν την ταινία στο σύνολό της. Χρήσιμα ίσως σας φανούν κάποια λόγια που έχει διατυπώσει η κάθε πλευρά για την άλλη:

«Αφεντικό, άνθρωπο δεν αγάπησα σαν εσένα»

«Αν ήθελα να ξεχωρίσω ποιοι άνθρωπο αφήκαν βαθύτερα τ’ αχνάρια τους στην ψυχή μου, ίσως να ξεχώριζα τον Όμηρο, το Βούδα, το Νίτσε, τον Μπέρξονα και το Ζορμπά [...] Ο Ζορμπάς μ’ έμαθε ν’ αγαπώ τη ζωή και να μη φοβούμαι το θάνατο»

Ομάδα Β’: Μούσα «Ερατώ», η προστάτιδα της

Θέμα εργασίας: **Η αντιμετώπιση της γυναίκας στην ταινία: Η μαντάμ Ορτάνς**

Οδηγίες: Για την επεξεργασία και παρουσίαση του θέματος καλείστε να ανατρέξετε σε σκηνές, φράσεις που διατυπώθηκαν, συμπεριφορές και να καλύψετε το θέμα λαμβάνοντας υπ’ όψιν την ταινία στο σύνολό της, με βάση τρεις διαφορετικές οπτικές:

α. του Basil (Καζαντζάκης), **β.** του Ζορμπά, **γ.** της τοπικής κοινωνίας αναφορικά με τα ερωτήματα:

1. Ποιά ήταν η αντιμετώπιση της ηρωίδας όσο ήταν στη ζωή και ποιά στο θάνατό της; Γιατί πιστεύετε ότι η κάθε πλευρά (Basil, Ζορμπάς, τοπική κοινωνία) την αντιμετώπισε με διαφορετικό τρόπο;
2. Αν η ηρωίδα είχε λόγο, τι θα απαντούσε σε κάθε πλευρά;

Ομάδα Γ’: Μούσα «Ερατώ», η προστάτιδα της

Θέμα εργασίας: **Η αντιμετώπιση της γυναίκας στην ταινία: Η Χήρα**

Ίδια επεξεργασία και ίδιες οδηγίες με την ομάδα Β!

Ομάδα Δ’*: Μούσα «Μελπομένη», η προστάτιδα της

Θέμα εργασίας: **Η φιλία**

Οδηγίες: Για την επεξεργασία και παρουσίαση του θέματος καλείστε να καταγράψετε τα χαρακτηριστικά της φιλίας λαμβάνοντας υπ’ όψιν το ποίημα που σας δίνεται: Χόρχε Λουίς Μπόρχες *Ποίημα στους Φίλους*.

***Σημείωση:** Οι ομάδες Α & Δ αφού επεξεργαστούν τα θέματά τους, θα κληθούν να συνεργαστούν μεταξύ τους, ώστε να προσδιορίσουν ποια χαρακτηριστικά της φιλίας εντοπίζονται στη σχέση των δύο αντρών.

Ανυπομονούμε όλοι να παρουσιαστούν οι εργασίες σας!!! ☺

Φύλλο Εργασίας 4

9^η & 10^η διδακτική ώρα

Μούσα «Τερψιχόρη», η προστάτιδα τ... ..

Ομάδα Α΄: Η παράσταση μπαλέτου στη Σόφια

- Να παρουσιάσετε τα συναισθήματα των χορευτών που υποδύονταν τους δύο άντρες (Καζαντζάκη και Ζορμπά). Πώς έγιναν εμφανή στους θεατές;
- Παρατηρώντας τα σώματα των χορευτών, τι δηλώνει / εκφράζει η στάση τους και η κίνηση τους στο σκηνικό χώρο;
- Τι ρόλο διαδραμάτισαν στη συγκεκριμένη παράσταση ο ρυθμός, η μουσική, ο φωτισμός και τα χρώματα (σκηνικά, ενδυμασία) στην απόδοση και έκφραση των χορευτών και, συνακόλουθα, στα μηνύματα προς τους θεατές;
- Ποιά συναισθήματα σας γεννήθηκαν από τη συγκεκριμένη παράσταση; Δεν ξεχνώ:
1) Εκφράζω ελεύθερα τα συναισθήματά μου! 2) Όλα τα συναισθήματα είναι αποδεκτά!

Ομάδα Β΄: Η παράσταση μπαλέτου στο Καλλιμάρμαρο

- Ίδια ερωτήματα με την ομάδα Α!

Ομάδα Γ΄: Ο Μ. Θεοδωράκης & το συρτάκι

- Τι θα λέγατε να μας παρουσιάσετε τον γνωστό μουσικοσυνθέτη και τον διάσημο χορό; Θα μπορούσατε να αξιοποιήσετε τους παρακάτω συνδέσμους: [Συρτάκι](#), [Μ. Θεοδωράκης](#)
- Ποιές σκέψεις ή / και συναισθήματα σας έρχονται μόλις ακούτε τη γνωστή μουσική του Μ. Θεοδωράκη για το συρτάκι; Δεν ξεχνώ: 1) Εκφράζω ελεύθερα τα τις σκέψεις και συναισθήματά μου! 2) Όλες οι σκέψεις και τα συναισθήματα είναι αποδεκτά!

Ομάδα Δ΄: Ο χορός και η σημασία του στη ζωή του ανθρώπου

Παρακολουθήσαμε πάλι δύο σκηνές από την ταινία. Και οι δύο αναφέρονται στο χορό. Με βάση αυτές τις σκηνές να αναφερθείτε:

- Στα συναισθήματα των πρωταγωνιστών κατά τις αναφορές τους στο θέμα του χορού και κατά την πράξη του χορού.
- Στην κίνηση και στο ρυθμό των χορευτών. Ποιά είναι τα μηνύματά τους;
- Ποιά ήταν τα δικά σας συναισθήματα κατά την προβολή των σκηνών; Δεν ξεχνώ:
1) Εκφράζω ελεύθερα τα συναισθήματά μου! 2) Όλα τα συναισθήματα είναι αποδεκτά!

Κατόπιν, να συνάγετε συμπεράσματα σχετικά με την αξία / σημασία του χορού στη ζωή του ανθρώπου.

ΦΑ Περιεχομένου διδασκαλίας (συμπληρώνεται από τους μαθητές)

- **Όταν ακούω τη λέξη «Ν. Καζαντζάκης» μού έρχονται στο νου τα παρακάτω:**

1.
2.
3.
4.
5.

- **Όταν ακούω τη λέξη «Αλ. Ζορμπάς» μού έρχονται στο νου τα παρακάτω:**

1.

2.
3.
4.
5.

- Σημειώνω ή περιγράφω **5 εκφραστικά μέσα** από το απόσπασμα.
- Αναφέρω το **είδος** της **αφήγησης** και του **αφηγητή**:
- Τα δύο πρόσωπα του αποσπάσματος **αναστοχάζονται** όσα είδαμε. **Συντάσσω το ημερολόγιο του καθενός ξεχωριστά και περιγράφω τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.**

Επιλέγω μία από τις παρακάτω δραστηριότητες ή και τις δύο!

- **Εκφράζομαι καλλιτεχνικά!** Φτιάχνω μια αφίσα για το περιεχόμενο, ένα τραγούδι, ένα ποίημα ή ό,τι άλλο θέλω (!) και το παρουσιάζω στους συμμαθητές μου.
- **Γίνομαι δημοσιογράφος!** Με αφορμή τα 60 χρόνια από το θάνατο του Ν. Καζαντζάκη συντάσσω ένα άρθρο το οποίο θα δημοσιευτεί στη σχολική εφημερίδα σχετικά με τον Ν. Καζαντζάκη και τον Αλ. Ζορμπά, όπως τους γνώρισα.

Φύλλο αυτοαξιολόγησης

(συμπληρώνεται από τους μαθητές)

ΟΝΟΜ / ΜΟ:

- ✓ Ως προς τη **συνέπεια** στις εργασίες και δραστηριότητες που μου ανατέθηκαν θεωρώ ότι ήμουν / δεν ήμουν
διότι.....
 - ✓ Ως προς την **αποδοτικότητα και συμβολή στο έργο της ομάδας** θεωρώ ότιδιότι
 - ✓ Ως προς τη **συνεργασία** με τους συμμαθητές μου στις εργασίες και δραστηριότητες που μου ανατέθηκαν θεωρώ ότι ήμουν / δεν ήμουν..... διότι
 - ✓ Σημειώνω ένα **θετικό** χαρακτηριστικό μου!
 - ✓ Σημειώνω ένα **αρνητικό** χαρακτηριστικό μου!
 - ✓ Θέτω **3 στόχους** για την **προσωπική βελτίωσή μου!**
1.
 2.
 3.

Άραγε, πώς νιώθεις μετά από όσα είδες και έπραξες;



Νιώθω...

Μουσείο και Σχολείο: Επαναπροσδιορίζοντας τη συνεργασία τους στον 21^ο αιώνα

Ευγενία Ξένια Βαφειάδου

Μουσείο Παιδείας Πανεπιστημίου Αθηνών, ΕΚΠΑ
jenny.vafeiadou@sbs.ox.ac.uk

Μαγδαληνή Μπουμπουλίνα Ντίνου

Μουσείο Παιδείας Πανεπιστημίου Αθηνών, ΕΚΠΑ
magntin@ppp.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στην εξέταση της συνδυαστικής σχέσης ανάμεσα στο μουσείο και στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, επικεντρώνεται στην επίκαιρη ανάγκη διαμόρφωσης του μουσείου σε χώρο παιδείας και του σχολείου σε χώρο πολιτισμού. Η 'επικοινωνία' αυτή αποτελεί πρόκληση της σημερινής εποχής καθώς το ενδιαφέρον στρέφεται στις εκπαιδευτικές λειτουργίες του μουσείου και στη συμβολή του σχολείου στις διαδικασίες αυτές. Αρχικά, η εργασία παρουσιάζει τα στάδια τα οποία είναι απαραίτητα ώστε η επίσκεψη στο μουσείο να αποκτά επιμορφωτικό χαρακτήρα. Τα στάδια αφορούν τις φάσεις πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επίσκεψη, οι οποίες συγκροτούν τη μουσειακή αγωγή. Ακόμη, αναλύει τις θεωρίες μάθησης που εφαρμόζονται στο σχολείο και πώς αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν από τη μουσειοπαιδαγωγική. Επιπρόσθετα, διερευνά το ρόλο του μαθητή, του δασκάλου και του μουσειοπαιδαγωγού στη μουσειακή επίσκεψη· τρεις ρόλους οι οποίοι καθορίζουν τα οφέλη της. Οι παραπάνω θεωρητικές προτάσεις εξετάστηκαν ερευνητικά στο Μουσείο της Παιδείας του Πανεπιστημίου Αθηνών, το οποίο διασώζει και εκθέτει αντικείμενα για τη σχολική ζωή του παρελθόντος. Το Μουσείο εκπονεί εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία απευθύνονται στις τάξεις της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθούν τα αποτελέσματα των θεωρητικών αρχών μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου, τα οποία αποτέλεσαν και το επίκεντρο της συγκεκριμένης έρευνας. Τέλος, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν επιβεβαιώνουν την ανάγκη σύνδεσης μουσείου-σχολείου, η οποία πρέπει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της μουσειακής εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: μουσειοπαιδαγωγική, στάδια επίσκεψης, θεωρίες μάθησης, ρόλοι

1. Εισαγωγή

Το 'άνοιγμα' του διαλόγου ανάμεσα στο Μουσείο και στο Σχολείο αποτελεί μια από τις σημαντικότερες εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα. Η συνεργασία των δύο φορέων δύναται να αλλάξει την προσέγγιση του πολιτισμού και να προσφέρει στη μάθηση νέες παιδαγωγικές διαστάσεις. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, η αδιάφορη συνύπαρξη και οι συγκρούσεις να αντικατασταθούν από έναν κοινό στόχο: ο μαθητής να οδηγείται στο μουσείο μέσα από το σχολείο και η σχολική γνώση να εμπλουτίζεται μέσα από το μουσείο. Όπως αποτυπώνουν και οι Κανάρη & Μουσούλη «η σύνδεση σχολείου και μουσείου δεν προασπίζει μόνο το δικαίωμα κάθε ανθρώπου για ίση πρόσβαση στην πολιτιστική κληρονομιά και την τέχνη

αλλά συμβάλλει και στη διαμόρφωση πολιτών που θα μπορούν να συνδιαλέγονται με τα πολιτισμικά αγαθά και να επικοινωνούν δυναμικά με το ιστορικό περιβάλλον του χθες, του σήμερα, αλλά και του αύριο» (2006:10).

2. Κυρίως Κείμενο

2.1. Στάδια Μουσειακής Επίσκεψης

Η επίσκεψη των σχολικών ομάδων και συγκεκριμένα η συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διακρίνεται σε τέσσερα στάδια (Bitgood, 1989). Στη πρώτη φάση, λαμβάνει χώρα ο σχεδιασμός του προγράμματος από την εκπαιδευτική ομάδα του Μουσείου με γνώμονα τη θεματική του Μουσείου αλλά και την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στη συνέχεια, αφού ο εκπαιδευτικός ενημερωθεί και επιλέξει το συγκεκριμένο πρόγραμμα για την τάξη του θα πρέπει να προετοιμάσει τους μαθητές για αυτήν τη μαθησιακή εμπειρία. Πολύ σημαντική είναι η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το συγκεκριμένο μουσείο που επιλέχθηκε να επισκεφθούν μέσα από δραστηριότητες, εικόνες ή και βίντεο. Η τεχνολογία είναι πολύ χρήσιμο εργαλείο σε αυτό το σημείο, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί υλικό από την ιστοσελίδα του μουσείου ή και από τις πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, όπου τα μουσεία διαθέτουν δικές τους σελίδες.

Εκτός όμως από την ενεργοποίηση των μαθητών σε γνωστικό επίπεδο, είναι απαραίτητη και η εξάσκηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, όπως υποστηρίζει η Καραβιώτου (2013). Συγκεκριμένα, οι δεξιότητες αυτές αφορούν την παρατήρηση, το διάλογο, το σεβασμό στους συμμαθητές και τις ιδέες τους, αλλά και στην προσαρμογή στη χρονική διάρκεια των ποικίλων δραστηριοτήτων (Καραβιώτου, 2013) και είναι απαραίτητες για να μπορέσουν οι μαθητές να λάβουν όσο το δυνατόν περισσότερα ερεθίσματα από το περιβάλλον του μουσείου. Η προετοιμασία αυτή, λοιπόν, δεν αποσκοπεί μόνο στην μετέπειτα πρόσληψη συγκεκριμένων πληροφοριών, ιδεών και προτύπων αλλά και στο να βοηθήσει το δάσκαλο να ανακαλύψει και να ενδυναμώσει τις εξωσχολικές εμπειρίες και προσλήψεις των παιδιών.

Στο στάδιο της επίσκεψης, πριν ξεκινήσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ο μουσειοπαιδαγωγός χρειάζεται να εξοικειώσει τα παιδιά με τους χώρους του Μουσείου, καθώς ενδέχεται να υπάρχουν ξεχωριστές αίθουσες για τα εκθέματα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Το γεγονός ότι ο δάσκαλος έχει λάβει όλες τις πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής του προγράμματος βοηθάει στην υλοποίησή του, καθώς και ο ίδιος μπορεί να συνεισφέρει σε συγκεκριμένα σημεία ή και συγκεκριμένους μαθητές που ενδεχομένως να χρειαστούν μια επιπλέον στήριξη. Η agenda όμως του δασκάλου, δηλαδή τι επιθυμεί ο ίδιος να μάθουν ή να βιώσουν τα παιδιά (Griffin, 2004), δεν θα πρέπει να έρχεται σε αντιπαράθεση με την agenda του μουσειοπαιδαγωγού. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να βασίζεται σε «μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, μέσω της οποίας οι μαθητές βρίσκουν απαντήσεις σε δικές τους ερωτήσεις και όχι σε ερωτήσεις του δασκάλου ή του μουσειοπαιδαγωγού» (Griffin & Symington, 1997: 15).

Όσον αφορά την agenda του μουσειοπαιδαγωγού, η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι θα πρέπει να λαμβάνει υπόψιν την ποικιλία των δραστηριοτήτων, τη μετρημένη χρήση φυλλαδίων εργασίας αλλά και το γεγονός ότι η παρατήρηση και η βιωματικότητα επιδρούν θετικά στο μαθησιακό επίπεδο των μαθητών (Price &

Hein, 1991). Οι μουσειοπαιδαγωγοί, όχι σπάνια, υιοθετούν και το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και μετάδοσης της πληροφορίας ξεχνώντας τα παραπάνω. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να ακούνε και να κάνουν επίκληση στον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών ώστε να τα εμπλέκουν σε ένα παιχνίδι ανακάλυψης του ανεξερεύνητου μουσειακού περιβάλλοντος (Tal & Morag, 2007).

2.2 Εφαρμογή Θεωριών Μάθησης

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα μουσεία άρχισαν να εφαρμόζονται και να αναπτύσσονται στην Ελλάδα από τη δεκαετία του '70, με ολοένα και περισσότερα μουσεία σήμερα να σχεδιάζουν οργανωμένα την εκπαιδευτική τους πολιτική. Στο πλαίσιο αυτό, πίσω από κάθε μουσειακή έκθεση υπάρχει μια ή περισσότερες εκπαιδευτικές θεωρίες. Οι θεωρίες μάθησης, οι οποίες ξεκινάνε από το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου, αποτελούν και τη βάση για την παρουσίαση των μουσειακών αντικειμένων μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να προσαρμοστεί άμεσα στο χώρο του μουσείου, καθώς το σχολείο τον έχει ήδη προετοιμάσει. Υπάρχουν έξι βασικές θεωρίες μάθησης για τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων, οι οποίες προέρχονται από το σχολείο και εξοικειώνουν τον μαθητή-επισκέπτη πιο ομαλά: η κονστρουκτιβιστική, η κοινωνικοπολιτισμική, η εμπειρική-βιωματική, η ανακαλυπτική, η ομαδοσυνεργατική, και η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης.

Σύμφωνα με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού το άτομο μαθαίνει μέσα από μια διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης. Το υποκείμενο κατανοεί την πραγματικότητα μέσα από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον, με αποτέλεσμα να διαμορφώνει προσωπικά και κοινωνικά νοήματα (Κουτσούκος & Σμυρναίου, 2008). Όσον αφορά τη μάθηση, ο Black υπογραμμίζει ότι εκλαμβάνεται «ως μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές κατασκευάζουν νέες ιδέες ή έννοιες βασισμένες στην τωρινή και προηγούμενη γνώση τους» (Black, 2009: 178). Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων, είναι σημαντικό κάθε αντικείμενο να οδηγεί τον μαθητή στη δόμηση νοημάτων και να του προσφέρει την ευκαιρία να δημιουργήσει δικές του ερμηνείες. Όπως επισημαίνει ο Hein, στόχος εδώ είναι «οι επισκέπτες να παράγουν γνώση βασιζόμενοι στις νέες εμπειρίες και στον τρόπο που αυτές ταιριάζουν με όσα ήδη γνωρίζουν» (Hein, 1999: 16). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ποικιλία ερωτήσεων και διαλόγων προς τους μαθητές κατά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τη διαδραστικότητα με τα αντικείμενα και την κατάθεση των προσωπικών τους απόψεων και προβληματισμών.

Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία εκπροσωπεί την αντίληψη ότι «οι ανθρωπιστικές δραστηριότητες διαδραματίζονται σε κοινωνικά πλαίσια, μεταδίδονται μέσω της γλώσσας ή άλλων συστημάτων και γίνονται κάλλιστα αντιληπτές όταν εξετάζονται στο ιστορικό γίνεσθαι» (Steiner & Mahn, 1996: 191). Το υποκείμενο κατά τη μαθησιακή διαδικασία ενεργεί και αναπτύσσεται μέσω της αλληλεπίδρασής του με τους ενήλικους. Αυτό πραγματοποιείται μέσω της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης κατά την οποία ο εκπαιδευτικός μεσολαβεί και ενισχύει τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή. Επιγραμματικά, η ζώνη χαρακτηρίζεται ως «η απόσταση ανάμεσα στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων που επιδεικνύει ένας μαθητής, όταν εργάζεται μόνος του και στην ικανότητα

επίλυσης προβλημάτων του ίδιου μαθητή, όταν συνεργάζεται με ή βοηθιέται από πιο έμπειρους ανθρώπους» (Lave & Wenger, 2005:38). Μέσα στο μουσείο ο μαθητής μπορεί να εκμεταλλευτεί τις 'αφηγήσεις' των αντικειμένων και να αντιστοιχίσει σε αυτές τις δικές του εμπειρίες. Τα μουσειακά αντικείμενα λειτουργούν με αυτόν τον τρόπο υποστηρικτικά. Ακόμη, όπως υποστηρίζει η Hooper-Greenhill (1999) ο επισκέπτης θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τα αντικείμενα σε σχέση με κάποιο πρότυπο, να κάνει συνδέσεις ανάμεσα σε αυτά και στη ζωή του, τις εμπειρίες του και την υπάρχουσα γνώση του.

Η παιδευτική αξία της εμπειρίας αποτελεί το βασικό στοιχείο για τη εμπειρική-βιωματική θεωρία, καθώς σύμφωνα με τη Δεδούλη η συγκεκριμένη θεωρία «δίνει έμφαση στο σημερινό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας» (Δεδούλη, 2001: 146). Για το ρόλο του σχολείου, ο Dewey (1980) επισημαίνει πως κάθε προσπάθεια νέας κατεύθυνσης πρέπει να στηρίζεται στην ιδέα της εμπειρίας, η οποία οργανώνεται με τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας. Το σχολείο, λοιπόν, πρέπει να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών και να δρα ως ένα υποστηρικτικό περιβάλλον. Έτσι, ο μαθητής μέσα από την εμπειρία καταφέρνει να εξελίξει τις δυνατότητές του και να δραστηριοποιείται ενεργά. Ακόμη, ενισχύεται γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά. Ο μαθητής, ως επισκέπτης ενός μουσείου, συμμετέχει κυρίως με τις αισθήσεις του, οι οποίες τον βοηθάνε στην ανάγνωση των αντικειμένων. Ειδικότερα, μπορεί να τα παρατηρήσει, ερευνήσει και στη συνέχεια να δημιουργήσει τα νοήματα που επιθυμεί. Επίσης, μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα, να αναστοχαστεί κριτικά, να εμπλακεί συναισθηματικά, και να συμμετάσχει σε δημιουργικές δραστηριότητες, όπως παιχνίδια ρόλων και αφηγηματικές ανασυνθέσεις.

Σύμφωνα με την ανακαλυπτική θεωρία η μάθηση κατακτάται από τον μαθητή ο οποίος πειραματίζεται και ανακατασκευάζει τη γνώση. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία της ανακάλυψης προτείνει την εφαρμογή της διδακτικής τεχνικής, της επαγωγικής σκέψης, η οποία «επιτρέπει στο υποκείμενο να επιλέγει, να δοκιμάζει, να μετασχηματίζει τις νέες πληροφορίες πηγαινόντας από το γενικό στο ειδικό» (Νικονάνου κ.ά, 2015: 33). Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός βοηθάει με παραδείγματα και λεπτομέρειες τους μαθητές να φτάσουν μόνοι τους στα συμπεράσματα και στην κατάκτηση της γνώσης. Ο μαθητής αναλαμβάνει το ρόλο του εξερευνητή χρησιμοποιώντας πειραματικές τεχνικές και τη διαίσθησή του. Κατά τη μουσειακή επίσκεψη και τη συμμετοχή του στα εκπαιδευτικά προγράμματα ο μαθητής καλείται να ερευνήσει μόνος του τα αντικείμενα και τις θεματικές που αντιπροσωπεύουν. Εκμεταλλεύεται τα ερεθίσματα που του προσφέρει ο χώρος και οι εμπυχωτές, κι έτσι οδηγείται στη γνώση. Γι αυτόν τον σκοπό, υπάρχουν και ορισμένες δραστηριότητες που ενισχύουν τη συγκεκριμένη διαδικασία, όπως η περιγραφή των αντικειμένων, η κατασκευή εκθεμάτων, η αξιοποίηση των μουσειοσκευών, τα φύλλα εργασίας και η ανάπτυξη αφηγήσεων (Κόκκινος, 2002).

Η ανάπτυξη της ομαδικότητας αποτελεί μια από τις βασικές αποστολές του σχολείου καθώς «η σύγχρονη επιστημονική παιδαγωγική αναγνωρίζει το δυναμικό ρόλο της ομάδας και προσπαθεί μέσω αυτής να μεγιστοποιήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου» (Ματσαγγούρας, 1995: 11). Οι τρεις άξονες της

ομαδοσυνεργατικής θεωρίας που οδηγούν στη σχολική γνώση, παραθέτει ο Bandrit (2007) πως είναι η λειτουργική αλληλεξάρτηση, η μετρημένη ανομοιογένεια και η ισότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας. Στο πλαίσιο αυτό, καλλιεργείται ένα πνεύμα συνεργασίας, αναπτύσσεται η κοινωνική αλληλεγγύη και η συλλογική ευθύνη. Το σύστημα της συγκεκριμένης θεωρίας αποδεικνύεται ωφέλιμο και μέσα στο Μουσείο καθώς δημιουργείται ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναλάβουν ομαδικές δραστηριότητες μέσω των φύλλων εργασίας, της συγγραφής ιστοριών, της παρουσίασης θεατρικών σκετς, της συμμετοχής σε παιχνίδια ρόλων· δραστηριότητες οι οποίες αναδεικνύουν την ιστορία των μουσειακών αντικειμένων. Στόχος, λοιπόν, είναι κάθε μαθητής να ξεδιπλώνει τις ικανότητές του αναλύοντας τα εκθέματα, καθώς ταυτόχρονα αποτελεί μέλος μιας ομάδας (Ματσαγγούρας, 2000).

Τελευταία αλλά εξίσου σημαντική είναι και η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, η οποία υποστηρίζει πως «όλα τα ανθρώπινα όντα μπορούν να αντιληφθούν τον κόσμο με τουλάχιστον επτά διαφορετικούς τρόπους» (Gardner, 2011: 44). Οι επτά τύποι αφορούν τη γλωσσική, λογικομαθηματική, χωρική, κιναισθητική, μουσική, διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη· πρόσφατα έχει προστεθεί η οικολογική-νατουραλιστική νοημοσύνη, ενώ πολλοί επιστήμονες εντάσσουν και μια ένατη, την υπαρξιακή (Gardner, 2011). Το εκπαιδευτικό σύστημα αξιοποιεί τη συγκεκριμένη θεωρία ώστε οι μαθητές να εντοπίζουν τις ιδιαίτερες κλίσεις τους, να βελτιώνουν την επίδοσή τους και να διακρίνουν τις αδυναμίες τους (Davis & κ.ά., 2011). Το μαθησιακό περιβάλλον ενός μουσείου μπορεί και αυτό να αξιοποιήσει τη συγκεκριμένη θεωρία. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη διαφορετική προσέγγιση του κάθε μουσειακού αντικείμενου που μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον κάθε μαθητή. Για παράδειγμα, ένα έκθεμα μπορεί να προσεγγιστεί για τα γλωσσικά του περιεχόμενα, για τη σημασία της θέσης του μέσα στη συλλογή, για τη σύνδεσή του με την κοινωνία από την οποία προέρχεται, κ.ά. Όπως καταλήγει και ο Gardner «τα μουσεία διατηρούν τη δυναμική να ελκύουν την προσοχή των μαθητών, να τους διδάσκουν, να διεγείρουν την αντίληψή τους, και να τους βοηθούν να καθίστανται υπεύθυνοι για την μελλοντική τους μάθηση» (Gardner, 2006: 137).

2.3 Καθορισμός Ρόλων

Η αποτελεσματική επικοινωνία Μουσείου – Σχολείου, πέραν του καθορισμού των σταδίων της και της εφαρμογής των θεωριών μάθησης, προϋποθέτει τον προσδιορισμό των ρόλων τριών βασικών προσώπων: του μαθητή, του μουσειοπαιδαγωγού, και του δασκάλου. Τα συγκεκριμένα πρόσωπα, τα οποία διαμορφώνουν και καθορίζουν το αποτέλεσμα της μουσειακής επίσκεψης, είναι αναγκαίο να δρουν σε έναν 'κύκλο' συνεργασίας και όχι αποκέντρωσης.

Ο πρωταγωνιστικός ρόλος σε κάθε μουσειακή επίσκεψη αντιστοιχεί και πρέπει να αντιστοιχεί στον μαθητή-επισκέπτη. Ο μαθητής βρίσκεται στο κέντρο της επίσκεψης και του εκπαιδευτικού προγράμματος έχοντας τη δυνατότητα να συμμετάσχει με τους δικούς του όρους. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να του προσφέρεται η ανάλογη ελευθερία, πρωτοβουλία και ερεθίσματα ώστε να μπορέσει να τα βιώσει όσο το δυνατόν καλύτερα. Μέσα από τον ρόλο αυτό θα αναπτύξει δεξιότητες, όπως τον αυθορμητισμό, την περιέργεια, την κριτική σκέψη, την παρατήρηση, την επινόηση ιδεών, τη συσχέτιση και τη σύγκριση πραγμάτων.

Ακόμη, σύμφωνα με την Άλκηστις (1996), η αίσθηση αυτονομίας θα βοηθήσει τον μαθητή να εμπιστευτεί και να συνεργαστεί με τον μουσειοπαιδαγωγό αλλά και τον δάσκαλό του.

Ο μουσειοπαιδαγωγός ή αλλιώς εμπυχωτής αναλαμβάνει το σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου. Και στις δύο φάσεις καλείται να διεκπεραιώσει τον ρόλο του συντονιστή. Κατά τον σχεδιασμό είναι αναγκαίο, καταρχάς, να έχει γνώση των συλλογών του Μουσείου ώστε να αναδείξει μέσα στο πρόγραμμα τις δυνατότητες των αντικειμένων. Ακόμη, είναι απαραίτητο να θέτει μια διδακτική στοχοθεσία η οποία θα εφαρμοστεί με τις ανάλογες θεωρίες μάθησης, όπως εκθέσαμε παραπάνω (βλ. 2.2 Εφαρμογή Θεωριών Μάθησης). Όπως τονίζει και ο Δάλκος (2000) η διδακτική στοχοθεσία θα πρέπει να συνδέεται άμεσα και με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) του σχολείου. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα η γνώση που έχει αποκτηθεί στο σχολείο να επεκταθεί μέσα στο μουσείο.

Κατά την υλοποίηση του προγράμματος ο μουσειοπαιδαγωγός οφείλει να προσαρμόζεται στα παιδιά, τα οποία είναι και οι πρωταγωνιστές. Η προσαρμογή αφορά κυρίως τις ηλικιακές και μαθησιακές ανάγκες των παιδιών, ή ακόμα οποιαδήποτε σωματική, γνωστική, συναισθηματική ιδιαιτερότητα. Οι παιδαγωγικές αρετές που πρέπει να διαθέτει θα τον βοηθήσουν να χτίσει σχέσεις εμπιστοσύνης με τα παιδιά, να τους μεταδώσει γνώσεις και πληροφορίες, να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους, να ενισχύσει την ελευθερία έκφρασης, και να συντονίσει την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα (Μυρογιάννη, 1999).

Για την πραγματοποίησή τους πρέπει να ληφθούν υπόψη ακόμη: η κατάρτιση του μουσειοπαιδαγωγού αλλά και η επικοινωνία του με τον εκπαιδευτικό που συνοδεύει κάθε ομάδα επισκεπτών. Ένα από τα αιτήματα του 21ου αιώνα ορίζει το ανθρώπινο δυναμικό των μουσείων να είναι καταρτισμένο στην ειδικότητα που εκπροσωπεί. Στην περίπτωση του μουσειοπαιδαγωγού, κατά τις Νικονάνου, Μπούνια, κ.ά. (2015) χρειάζεται η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, η οποία αποκτάται στα Προπτυχιακά Τμήματα Πανεπιστημίων και πολύ περισσότερο, πλέον, στα Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών. Ακόμη, προσφέρονται σεμινάρια και προγράμματα που τον επιμορφώνουν για όλα τα τρέχοντα ζητήματα της Εκπαίδευσης και της Μουσειοπαιδαγωγικής.

Τέλος, ως προς τη σχέση με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, πολλές φορές ο μουσειοπαιδαγωγός έρχεται σε αντιπαράθεση μαζί του. Αυτό συμβαίνει διότι υπάρχουν ορισμένες αποκλίσεις στους διδακτικούς στόχους που ο καθένας εκπροσωπεί, ή διότι ο μουσειοπαιδαγωγός δεν αναγνωρίζει τη θέση του εκπαιδευτικού μέσα στο μουσείο (Ζαφειράκου κ.ά., 2000). Είναι σημαντικό, λοιπόν, ο μουσειοπαιδαγωγός να ανοίξει μια δίοδο επικοινωνίας μαζί του ακόμα και πριν την ημέρα της επίσκεψης, όπως αναφέραμε και στα στάδια επίσκεψης προηγουμένως (βλ. 2.1. Στάδια Μουσειακής Επίσκεψης). Επίσης, να είναι δεκτικός στις προτάσεις που ίσως θέτει και κυρίως να κατανοήσει ότι η ομάδα επίσκεψης είναι μια σχολική τάξη με υπεύθυνο τον δάσκαλο.

Ολοκληρώνοντας με τους ρόλους, ο εκπαιδευτικός τις περισσότερες φορές δεν δεσμεύεται αρκετά στις σχολικές επισκέψεις στα μουσεία. Η Βέμη σημειώνει ως αιτίες το ότι «δεν είναι οι ίδιοι καταρτισμένοι με κάποιον τρόπο και άρα δεν έχουν προσωπικό ενδιαφέρον, ούτε διαθέτουν την ανάλογη εξοικείωση και μέθοδο και έτσι δεν προετοιμάζουν καθόλου τα παιδιά» (Βέμη, 2006: 9). Προβάλλει, λοιπόν, η

ανάγκη, προσέγγισης της πολιτισμικής κληρονομιάς από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Αυτό πραγματοποιείται μέσω της ενημέρωσης και επιμόρφωσής τους σε θέματα πολιτισμού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ του ΥΠΠΟ, ένα από τα πρώτα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, το οποίο «απέβλεπε στην ανάπτυξη θετικής στάσης προς την τέχνη και τον πολιτισμό, και τελικά στην αναγνώριση της παιδαγωγικής τους σημασίας» (Ράπτου, 2006: 5). Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός θα συνειδητοποιήσει ότι το μουσείο δεν υποκαθιστά τη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία ούτε τον ίδιο, αλλά ότι επεκτείνει τη γνώση των παιδιών.

Έτσι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μουσειακή επίσκεψη μετατρέπεται σε ρυθμιστικός. Σύμφωνα με την Τρούλη (2008), θα φέρει σε επαφή τους μαθητές με τον πολιτισμό και την τέχνη, θα διαμορφώσει τη συμπεριφορά τους και την προσωπικότητά τους. Ακόμη, κατά τη διάρκεια της επίσκεψης θα τους ενθαρρύνει, χωρίς όμως να παρεμβαίνει στο έργο του μουσειοπαιδαγωγού, καθώς επίσης θα δημιουργήσει ευχάριστη ατμόσφαιρα μέσα στην οποία θα εκφραστούν ελεύθερα (Τρούλη, 2008). Τέλος, όπως τονίσθηκε η επικοινωνία του μουσειοπαιδαγωγού με τον εκπαιδευτικό, το ίδιο ισχύει και εδώ αντιστρόφως. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι πιο δεκτικός με τις μεθόδους που εφαρμόζει ο μουσειοπαιδαγωγός στα εκπαιδευτικά προγράμματα και να αναγνωρίσει τη σύνδεση που εκείνος πραγματοποιεί ανάμεσα στις μουσειακές συλλογές και στο περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων.

2.4 Το παράδειγμα του Μουσείου Παιδείας Πανεπιστημίου Αθηνών

Το Πανεπιστημιακό Μουσείο Παιδείας ιδρύθηκε στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών το 1993 και ανήκει στα μουσεία του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Το Μουσείο διασώζει και εκθέτει όλο το φάσμα της Παιδαγωγικής χρονικά και θεματικά, με πλούσιο πρωτογενές (σχολικά αντικείμενα μαθητών, εποπτικά μέσα δασκάλου, παλιά σχολικά εγχειρίδια) & δευτερογενές υλικό (φωτογραφίες, χάρτες, κείμενα, μακέτες). Οι γενικότεροι στόχοι του Μουσείου αφορούν: στη διάσωση της πολιτιστικής κληρονομιάς στον τομέα της Εκπαίδευσης, στην έρευνα σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο της Ιστορίας της Παιδείας, στην κατάρτιση αποφοίτων σε γνωστικά αντικείμενα Μουσειακής Παιδαγωγικής και Συντήρησης, και στην ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και των εξωσχολικών φορέων.

Το Μουσείο από το 2004 έχει μια μόνιμη έκθεση με θέμα «Εικόνες από τη Νεοελληνική Εκπαίδευση και Παιδεία», έκθεση που αφορά την εξέλιξη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τον 19ο & 20ο αιώνα. Από το 2013 λειτουργεί καθημερινά απευθυνόμενο σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με εκπαιδευτικά προγράμματα, δράσεις και εκδηλώσεις που εκπονούνται παράλληλα με την έκθεση. Το Μουσείο στην προσπάθειά του να χτίσει γέφυρες επικοινωνίας με το σχολείο, σχεδίασε ένα πλάνο εκπαιδευτικής πολιτικής. Το συγκεκριμένο πλάνο έχει τις βάσεις του στις θεωρητικές αρχές που προτείνουμε παραπάνω (βλ. 2.2 Εφαρμογή Θεωριών Μάθησης), οι οποίες εφαρμόστηκαν είτε πιλοτικά είτε σε σταθερή βάση στα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου.

Βασική εφαρμογή του Μουσείου είναι αυτή των προαναφερθέντων σταδίων μιας επίσκεψης. Η επικοινωνία με τα σχολεία πριν από κάθε επίσκεψη

πραγματοποιείται αρκετές φορές μέχρι ο/η δάσκαλος/α να έχει συγκεντρώσει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες. Ακόμη, αποστέλλεται σε όλα τα σχολεία ενημερωτικό φυλλάδιο με τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις δράσεις του Μουσείου ώστε να υπάρχει πλήρης ενημέρωση των διευθυντών. Με την προσέλευση κάθε σχολείου στόχος του προσωπικού του Μουσείου είναι να εξοικειώσει τους μαθητές αλλά και τους δασκάλους με τον χώρο αλλά και να τους δοθούν κάποιες εισαγωγικές πληροφορίες για το πρόγραμμα το οποίο θα παρακολουθήσουν. Έτσι, η προσαρμογή του επισκέπτη και ταυτόχρονα η αίσθηση ελευθερίας θα οδηγήσουν στην ουσιαστική του συμμετοχή στα προγράμματα.

Καθώς το αποτέλεσμα κάθε επίσκεψης κρίνεται μετά την ολοκλήρωσή της, το Μουσείο έχει σχεδιάσει ανατροφοδοτικές δραστηριότητες για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Για το Νηπιαγωγείο, η δραστηριότητα καλεί τους μαθητές να ζωγραφίσουν αυτό που τους άρεσε πιο πολύ από το Μουσείο, είτε ήταν ένα αντικείμενο είτε ένα παιχνίδι που έπαιξαν. Για το Δημοτικό, ο μαθητής μπορεί να επιλέξει ανάμεσα στην κατασκευή ενός κολάζ αφιερωμένο στα εκθέματα του Μουσείου ή στην συγγραφή ενός τραγουδιού αφιερωμένο στην όλη εμπειρία της επίσκεψης. Τέλος για το Γυμνάσιο, η δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν ένα Φ.Ε.Κ στο οποίο θα καταγράψουν όλες τις προτάσεις τους για το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα σε συνάρτηση με όσα έμαθαν στο Μουσείο. Σκοπός των δραστηριοτήτων αυτών είναι να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για την επίσκεψή τους αλλά και να δοθεί η ευκαιρία στο Μουσείο να συγκεντρώσει όλες αυτές τις ερμηνείες για τη βελτίωσή του.

Όσον αφορά τις θεωρίες μάθησης, και οι έξι έχουν μελετηθεί και ενσωματωθεί στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου. Στοιχεία του κονστрукτιβισμού συναντώνται κυρίως στο κομμάτι της ξενάγησης, όπου οι μαθητές καλούνται να συνδέσουν όσα αντικείμενα βλέπουν με προηγούμενες γνώσεις τους με στόχο να κατασκευάσουν οι ίδιοι τις πληροφορίες γύρω από αυτά. Η εφαρμογή της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας εντοπίζεται κυρίως στη δραστηριότητα, όπου ο μαθητής αναλαμβάνει να αντιστοιχίσει τα σχολικά εκθέματα με το γενικότερο πλαίσιο της κοινωνίας και του πολιτισμού της παλιάς εποχής με στόχο να αντιληφθούν πως το καθετί ανήκει σε ένα ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Οι θεατρικές δραστηριότητες (παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση κειμένων) του Μουσείου οδηγούν τους μαθητές κυρίως σε μια βιωματική κατεύθυνση με στόχο να αναβιώσουν τις συνθήκες του παλιού σχολείου και να αφομοιώσουν τη γνώση συναισθηματικά.

Η μουσειοσκευή του Μουσείου εξυπηρετεί κυρίως την ανακαλυπτική μάθηση, καθώς ο ίδιος ο μαθητής την περιεργάζεται και εξερευνά κάθε της πτυχή με στόχο να συλλέξει όλες τις πληροφορίες που προσφέρει. Σχεδόν όλες οι δραστηριότητες των προγραμμάτων του Μουσείου απαιτούν τον σχηματισμό των μαθητών σε ομάδες αλλά αυτή που ξεχωρίζει είναι η εφαρμογή των φύλλων εργασίας. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, να επικοινωνούν, να μοιράζονται εμπειρίες, και να αναζητούν πληροφορίες. Τέλος, τα προγράμματα του Μουσείου είναι σχεδιασμένα ώστε να εξυπηρετούν κάθε τύπο νοημοσύνης των μαθητών· η ζωγραφική, η μουσική, η συγγραφή κειμένων και ο χορός είναι μερικοί από τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές προσεγγίζουν τα εκθέματα.

Φυσικά, οι τρεις βασικοί ρόλοι στις επισκέψεις του Μουσείου Παιδείας είναι προσδιορισμένοι εξ αρχής και τηρούνται όσο το δυνατόν καλύτερα. Ο μαθητής βρίσκεται πάντα στο κέντρο της επίσκεψης και των προγραμμάτων. Λειτουργεί αυτόνομα με κάθε πρωτοβουλία ώστε να λάβει και να αφομοιώσει ουσιαστικά τις πληροφορίες και τη γνώση που του μεταδίδονται. Η ομάδα των μουσειοπαιδαγωγών, οι οποίοι λειτουργούν ως διευκολυντές, συντονίζει την επίσκεψη, εκτελεί τα προγράμματα, προσαρμόζεται διαρκώς σε κάθε ανάγκη των μαθητών, και ενισχύει όλες τις προσπάθειες τους. Τέλος, ο εκάστοτε δάσκαλος, πέραν της προετοιμασίας της τάξης του, έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει και ο ίδιος στις δραστηριότητες των προγραμμάτων, να βοηθάει την ομάδα του Μουσείου για την καλύτερη συνεργασία με τους μαθητές, να υποστηρίζει την τάξη του, και να ρυθμίζει οτιδήποτε διαδικαστικό προκύψει.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις πρακτικές εφαρμογές στο Μουσείο Παιδείας του Πανεπιστημίου Αθηνών φέρνουν στο επίκεντρο τη σημασία και την ανάγκη εφαρμογής όλων των παραπάνω θεωρητικών προτάσεων. Ακόμη, επιβεβαιώνουν ότι υπάρχει δυνατότητα γεφύρωσης του χάσματος της επικοινωνίας Μουσείου – Σχολείου και ότι μπορεί να δημιουργηθεί ένας νέος διάλογος μεταξύ της Μουσειολογίας και της Παιδαγωγικής. Καταληκτικά, όπως παραθέτει ο Δάλκος, «η αναγνώριση των ορίων της εκπαιδευτικής λειτουργίας σχολείου και μουσείου και η συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων τους θα αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εμπέδωση συνεργατικών σχέσεων όχι μόνο σε θεσμικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων» (Δάλκος, 2000:57).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baudrit, A. (2007). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση*. Μτφρ. Κρομμύδα, Ε. Αθήνα: Κέδρος.
- Black, G. (2009). *Το ελκυστικό μουσείο: μουσεία και επισκέπτες*. Μτφρ. Κωτίδου, Σ. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Davis, K., Christodoulou, A., Seider, S. & Gardner, H. (2011). *The Theory of Multiple Intelligences*. In: Sternberg, R. & Kaufman, B., *Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Μτφρ. Πολενάκης, Λ. Αθήνα: Γλάρος.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. NY: BasicBooks.
- Gardner, H. (2011). *Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο: Μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού*. Μτφρ. Κουτσοβάνου, Ε. Αθήνα: Διάδραση.
- Griffin, J. (2004). *Research on Students and Museums: Looking More Closely at the Students in School Groups*. Australia: University of Technology, Sydney.
- Griffin, J. & Symington, D. (1997). Moving from Task-Orientated to Learning-Orientated Strategies on School Excursions to Museums. *Science Education*, 81, 763-791.
- Hein, G. (1999). *Is meaning making constructivism? Is constructivism meaning making?*. *Exhibition Journal NAME*, 15-18.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *The educational role of the museum*. London, Routledge.

- Lave, J. & Wenger, E. (2005). *Κοινωνικές όψεις της μάθησης*. Μτφρ. Γεωργιάδη, Ε. Αθήνα: Σαββάλας.
- Price, S. & Hein, G. (1991). More than a field trip: Science programmes for elementary school groups at museums. *International Journal of Science Education*, 5, 505-519.
- Steiner, V. & Mahn, H. (1996). Sociocultural Approaches to Learning and Development: a Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 191-206.
- Tal, T. & Morag, O. (2007). School Visits to Natural History Museums: Teaching or Enriching? *Journal of Research in Science Teaching*, 5, 747-76.
- Άλκηστις. (1996). *Μουσεία και σχολεία, δεινόσαυροι και αγγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βέμη, Β. (2006). Μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 7-22.
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και Μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στην ευέλικτη ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Ζαφειράκου, Α., Ροτβίν, Μ., Ξανθοπούλου, Κ., Πεδιαδιτάκη, Α. & Buffet, F. (2000). *Μουσεία και σχολεία, Διάλογοι και συνεργασίες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κανάρη, Χ. & Μουσούρη, Ε. (2006). *Μουσείο και Σχολείο: μια δυναμική σχέση πολιτισμού*. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων «Πολιτισμός και Αισθητική στην Εκπαίδευση».
- Καραβιώτου, Γ. (2013). *Αποτελεσματική επίσκεψη στο μουσείο. Το σχολείο στο μουσείο: Η μουσειακή εμπειρία ως μέρος της εκπαίδευσης*. Κύπρος: Λευκωσία, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Κόκκινος, Γ. (2002). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Κουτσούκος, Α. & Σμυρναίου, Ζ. (2008). *Γνωστική ψυχολογία και διδακτική*. Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «γιατί», «πώς», «πότε» και «για ποιούς»*. Επιστημονικό Συμπόσιο: "Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας - Τάσεις και εφαρμογές", 1-15.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση: θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μυρογιάννη, Ε. (1999). Ο ρόλος του μουσειοπαιδαγωγού στην Ελλάδα. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 71, 50-53.
- Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Φιλίππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α. & Γιαννούτσου, Ν. (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Κάλλιπος.
- Ράπτου, Θ. (2006). *Συνεργασία μουσείου και σχολείου: Ο ρόλος των μουσειοπαιδαγωγών*. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων «Πολιτισμός και Αισθητική στην Εκπαίδευση».
- Τρούλη, Σ. (2008). Αποκωδικοποιώντας τα μουσεία: Οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 85-91.

Μαθαίνοντας επιστήμη μέσα από το θέατρο: Κυκλοφορικό σύστημα και εθελοντισμός

Μαρία Βλάσση

1ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών «Γεννάδειο»
mvlassi@yahoo.com

Παναγιώτης Κωσταρίδης

1ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών «Γεννάδειο»
panakost1967@gmail.com

Περίληψη

Η δράση «Μαθαίνοντας Επιστήμη μέσα από το Θέατρο» είναι μια πρωτοβουλία της ScienceView (Ελληνική Ένωση Δημοσιογράφων, Συγγραφέων και Επικοινωνιολόγων της Επιστήμης) σε συνεργασία με το Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και τελεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Απευθύνεται σε μαθητές 12-16 ετών (Α' Γυμνασίου - Β' Λυκείου), οι οποίοι καλούνται να δραματοποιήσουν επιστημονικές έννοιες και γνώσεις που προέρχονται από το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων τους. Δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια του ευρωπαϊκού έργου CREAT-IT (www.creatit-project.eu) ενώ στηρίζεται στις αρχές των διερευνητικών μεθόδων μάθησης των φυσικών επιστημών καθώς και στο παιδαγωγικό πλαίσιο του ευρωπαϊκού έργου CREATIONS. Στο πλαίσιο της δράσης αυτής, 20 μαθητές Α' Λυκείου του 1ου Πειραματικού Λυκείου Αθηνών «Γεννάδειο» υλοποίησαν μια θεατρική παράσταση με τίτλο «Κυκλοφορικό σύστημα και εθελοντισμός», στα πλαίσια του μαθήματος project και του ομίλου Βιολογίας. Στόχοι της δράσης αυτής ήταν οι μαθητές να γνωρίσουν επιστημονικές έννοιες σχετικές με το θέμα, να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας, να τονίσουν τη σημασία του εθελοντισμού για δότες μυελού των οστών, να αποκτήσουν θετική στάση για το μάθημα της Βιολογίας και να αναπτύξουν δημιουργικές δεξιότητες, όπως σχεδιασμό σεναρίου, κατασκευή σκηνικών και κουστουμιών, σύνθεση και εκτέλεση μουσικών κομματιών και χορογραφίας. Μετά από αξιολόγηση της παράστασης από τους ειδικούς της δράσης και από τους εκπαιδευτικούς και μαθητές άλλων σχολείων, απονεμήθηκε στους μαθητές το βραβείο προώθησης και διάδοσης της παράστασης καθώς και ειδική διάκριση για τη ζωντανή εκτέλεση και τη διαδραστικότητα. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι στόχοι, η μεθοδολογία, τα στάδια υλοποίησης της δράσης αυτής από τους μαθητές του σχολείου μας καθώς και τα συμπεράσματα από την τελική αποτίμηση όλης της προσπάθειας.

Λέξεις-κλειδιά: φυσικές επιστήμες, θέατρο, κυκλοφορικό σύστημα, εθελοντισμός.

1. Εισαγωγή

Το θέατρο υποστηρίζει τη βιωματική μάθηση και τη διδασκαλία που βασίζεται στην ομαδικότητα και τη συνεργασία. Οι θεατρικές εφαρμογές οδηγούν το μαθητή να φωτίσει από μια άλλη πλευρά το γνωστικό αντικείμενο. Δίνοντας το προβάδισμα στη δραστηριοποίηση των μαθητών επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματική προσέγγιση του περιεχομένου ενός μαθήματος.

Οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές ενισχύουν σημαντικά τη γλωσσική καλλιέργεια και την αφηγηματική ικανότητα. Οι μαθητές με την κατάκτηση των θεατρικών αρχών επικοινωνούν με τη γλώσσα του σώματος, της χειρονομίας, του βλέμματος, των εκφράσεων, των σιωπών. Αναπτύσσουν διανοητικές και πνευματικές ικανότητες αλλά και διερευνούν τις αισθήσεις τους, ενώ ταυτόχρονα κοινωνικοποιούνται. Στην παιδαγωγική πράξη, οι θεατρικές δραστηριότητες μπορούν να ξεκινήσουν από τη μίμηση και την αναπαράσταση, τις οποίες γνωρίζει και απολαμβάνει το παιδί από πολύ μικρό στα παιχνίδια του. (Μουγιακάκος, κ.α, 2016)

Οι συμμετέχοντες στις παραπάνω διαδικασίες δημιουργούν εικόνες που αντανakλούν το πώς προσλαμβάνουν μια κατάσταση (Cahnmann-Taylor & Souto-Manning, 2010).

Βασικό χαρακτηριστικό της δραματοποίησης επιστημονικών εννοιών είναι η χρήση της ενσώματης μάθησης σε συνδυασμό με άλλα αναπαραστασιακά συστήματα (βίντεο, ήχος, εικόνα, κ.α).

Η Ενσώματη Μάθηση αποτελεί μία από τις πιο σύγχρονες, παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης, η οποία επικεντρώνεται στη χρήση και αξιοποίηση του σώματος στην εκπαιδευτική πράξη, εντάσσοντας την τέχνη στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και αναπτύσσοντας πολύπλευρα τον μαθητή. Η χρησιμότητα και η αναγκαιότητα του σώματος επιβεβαιώνεται και από την έμφαση που δίνεται στο σώμα ως μέσο μάθησης και σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους με ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, σύμφωνα με πλήθος ερευνών. Παρόλα αυτά, μέχρι σήμερα το σώμα αξιοποιούνταν περισσότερο για τη βιωματική συμμετοχή των μαθητών ή την προσέλκυση ενδιαφέροντος και δεν είχε συνδεθεί με την οικοδόμηση νέας γνώσης και την κατάκτηση δεξιοτήτων. Στην εποχή μας είναι επιτακτική ανάγκη να ελκύεται δημιουργικά το ενδιαφέρον των μαθητών και να ανακαλύπτονται καινοτόμοι τρόποι ενίσχυσης των θετικών στάσεων και ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους, με έμφαση στην παραγωγή ενός μαθησιακού αποτελέσματος. Στη μελέτη της Ενσώματης Μάθησης παρατηρούνται οι κινήσεις του σώματος, η έκφραση συναισθημάτων του μαθητή, η νοητική του εμπλοκή με το αντικείμενο, η ευκρίνεια και η σαφήνεια στις οδηγίες και στους στόχους της διαδικασίας, ο ολιστικός σχεδιασμός των δραστηριοτήτων, η ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν την κατακτημένη γνώση τους σε νέα περιβάλλοντα και η συνεργατικότητά τους (Σμυρναίου, 2016).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η αντίθεση ανάμεσα στις κλασικές γνωστικές προσεγγίσεις και στην ενσώματη μάθηση (Coward, 2004).

Πίνακας 1. Διαφορές μεταξύ κλασικών γνωστικών θεωριών και ενσώματης μάθησης

<p>Κλασικές γνωστικές θεωρίες</p> <p>Υπολογιστικός νους : κανόνες, λογική.</p> <p>Η γνώση μένει στάσιμη, «εδώκαι τώρα».</p> <p>Μάθηση ως παθητική διαδικασία.</p> <p>Συμβολικές, κωδικοποιημένες αναπαραστάσεις.</p>	<p>Ενσώματη Μάθηση</p> <p>Νους – σώμα – περιβάλλον – δράση: προωθούν τη γνωστική διαδικασία.</p> <p>Η γνώση εφαρμόζεται.</p> <p>Μάθηση ως ενεργητική διαδικασία.</p> <p>Αισθησιοκινητικές αναπαραστάσεις, πολυτροπικότητα.</p>
--	--

Συμπληρωματικά, ένα πολύ βασικό στοιχείο για τη δόμηση της προσωπικότητας των παιδιών είναι η αύξηση της αυτοπεποίθησής τους καθώς, όπως αναφέρουν πολλοί μαθητές, δε ντρέπονται να εκφράζονται και να μιλούν δυνατά (Brauer, 2002). Άλλα οφέλη από αυτή τη διαδικασία είναι τα εξής:

- Αφηρημένες έννοιες και προβλήματα γίνονται πιο συγκεκριμένα, καθώς με τη θεατρική πράξη, τα πράγματα απλουστεύονται για τα παιδιά.
- Η συμμετοχή των παιδιών σε μια διαδικασία, αποτυπώνει καλύτερα το αντικείμενο προς διδασκαλία, σε αντίθεση με την προσφορά του μέσω της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας
- Η μάθηση γίνεται άμεση και βιωματική, οπότε διατηρείται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στη μνήμη.
- Υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση.
- Κατανόηση με τη διπλή έννοια : κατανόηση του προς διδασκαλία κειμένου και ενσυναίσθηση για το συμμαθητή, καθώς μέσα από τη θεατρική πράξη μπορούν να διδαχθούν αξίες και κοινωνικές στάσεις.
- Σε μια παράσταση μπορεί να μελετηθεί η σύνδεση της μάθησης με τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών, αν οι μαθητές χωριστούν σε ηθοποιούς και θεατές – κριτικούς.
- Συνεργατικότητα. Όλη η τάξη είναι μια ομάδα και ο ένας βοηθάει τον άλλον.

1.1. Η δράση «Μαθαίνοντας επιστήμη μέσα από το θέατρο»

Η δράση απευθύνεται σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου οι οποίοι καλούνται να δραματοποιήσουν επιστημονικές έννοιες και γνώσεις που προέρχονται από το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων τους (Μαθαίνοντας επιστήμη μέσα από το θέατρο, 2016). Στηρίζεται στο παιδαγωγικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε από το ευρωπαϊκό έργο CREAT-IT, καθώς και στις αρχές των διερευνητικών μεθόδων μάθησης των φυσικών επιστημών (InquiryBasedScienceEducation).

Οι μαθητές που συμμετέχουν στη δράση έχουν τη δυνατότητα να φτιάξουν το δικό τους σενάριο βασισμένο σε όλα τα πεδία των φυσικών επιστημών και των μαθηματικών. Κάθε σχολείο καλείται να αναλάβει και υλοποιήσει τις παρακάτω δραστηριότητες:

- Ανάπτυξη, επεξεργασία και εκτέλεση του σεναρίου
- Επιλογή/παραγωγή video σχετικών με τη θεματολογία του σεναρίου
- Επιλογή/σύνθεση και ζωντανή εκτέλεση της μουσικής πλαισίωσης της παράστασης
- Σχεδιασμό και υλοποίηση σκηνικών και κοστούμιών
- Δημιουργία χορογραφίας εάν κρίνεται απαραίτητο

Σε κάθε σχολείο που συμμετέχει, δημιουργούνται ομάδες εργασίας (για παράδειγμα σεναριογράφοι, ηθοποιοί, μουσικοί, χορευτές, σχεδιαστές σκηνικών και κοστούμιών, παραγωγοί βίντεο) τις οποίες συνδράμουν επαγγελματίες βοηθοί των διοργανωτών. Οι μαθητές, βάσει των ενδιαφερόντων τους, μπορούν να συμμετέχουν σε παραπάνω από μια ομάδες. Κάθε ομάδα εργασίας απαντάει σε ένα ερωτηματολόγιο και συντάσσει μια αναφορά σχετικά με την εμπειρία της αλλά και τη μέθοδο εργασίας της για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας που αναλαμβάνει. Τις τελικές εκδηλώσεις παρακολουθεί επιτροπή αξιολόγησης και διανέμονται βραβεία και διακρίσεις.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Η συγκεκριμένη δράση εφαρμόστηκε στο 1^ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών «Γεννάδειο» το σχολικό έτος 2016-2017. Πήραν μέρος συνολικά 20 μαθητές της Α΄ Λυκείου που παρακολουθούσαν το μάθημα project με θέμα «Οι φυσικές επιστήμες μέσα από την τέχνη» και ταυτόχρονα συμμετείχαν ενεργά στις εργασίες του ομίλου Βιολογίας. Όλες οι διαδικασίες πραγματοποιήθηκαν υπό τη συνεχή καθοδήγηση δύο εκπαιδευτικών του σχολείου. Η δράση είχε διάρκεια 7 μηνών (Οκτώβριος 2016 έως Απρίλιος 2017).

3. Στόχοι-επιδιώξεις

Επιδίωξη της δράσης αυτής ήταν να αναπτύξουν οι μαθητές τους παρακάτω στόχους και δεξιότητες:

Γνωστικοί στόχοι

- 1) Να αναγνωρίζουν τα όργανα του κυκλοφορικού συστήματος του ανθρώπου.
- 2) Να περιγράφουν την κυκλοφορία του αίματος στο ανθρώπινο σώμα.
- 3) Να διακρίνουν τα συστατικά του αίματος.
- 4) Να συσχετίζουν παθήσεις του κυκλοφορικού συστήματος με τον τρόπο ζωής του σύγχρονου ανθρώπου

Ψυχοκινητικοί στόχοι

- 5) Να γράψουν σενάριο σχετικό με το κυκλοφορικό σύστημα.
- 6) Να αναπαραστήσουν το σενάριο που έγραψαν.
- 7) Να εκτελέσουν μουσικά κομμάτια κατά τη διάρκεια της αναπαράστασης του σεναρίου.
- 8) Να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν σκηνικά και κοστούμια.
- 9) Να δημιουργήσουν και να εκτελέσουν χορογραφία.

Συναισθηματικοί στόχοι

- 10) Να αποκτήσουν θετική στάση για τα μαθήματα των φυσικών επιστημών.
- 11) Να ευαισθητοποιηθούν στο θέμα της δωρεάς του μυελού των οστών.
- 12) Να αποκτήσουν πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας ώστε να δραματοποιήσουν την έννοια του κυκλοφορικού συστήματος.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Οι δραστηριότητες του έργου CREAT-IT νοούνται ως δραστηριότητες για τη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών με βάση τη Διερευνητική Μάθηση. Διαρθρώνονται γύρω από τις πέντε φάσεις IBSE που προτείνει το έργο Cosmos (Σωτηρίου & Πιπή, 2015) :

A) Γνωστοποίηση ερωτήματος: Το ερώτημα που οι ίδιοι οι μαθητές επέλεξαν να διερευνήσουν ήταν «*Πώς συνδέεται η λειτουργία του κυκλοφορικού συστήματος με τη μεταμόσχευση μυελού των οστών*»; Ταυτόχρονα, σε συζήτηση με τους μαθητές, προέκυψαν εναλλακτικές ιδέες σχετικά με το θέμα.

B) Συλλογή υλικού: Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και έγινε αναζήτηση πληροφοριών στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Η εύρεση της βιβλιογραφίας έγινε κυρίως διαδικτυακά.

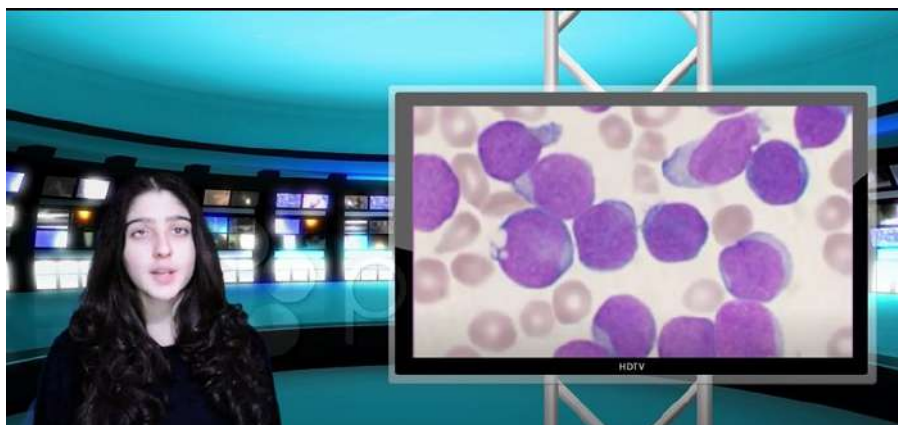
Γ) Ανάλυση: Οι πληροφορίες που συνέλεξαν κατηγοριοποιήθηκαν με τη βοήθεια των δύο υπεύθυνων εκπαιδευτικών ώστε να αρχίσει η συγγραφή του σεναρίου. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια συγγραφής του σεναρίου συναντούσαν δυσκολίες και αναπάντητα ερωτήματα σε ορισμένες λεπτομέρειες. Με τη βοήθεια της ενσώματης

μάθησης αναπαριστούσαν κινήσεις των κυττάρων του αίματος και των συστατικών που συμμετέχουν στις χημικές διεργασίες κατά την κίνηση του αίματος μέσα στο σώμα. Με τον τρόπο αυτό έφτασαν στη λύση του κεντρικού ερωτήματος και στην εξάλειψη ορισμένων παρανοήσεων.

Δ) Επεξεργασία: Μέσω της συγγραφής του σεναρίου έγινε η διασύνδεση με το θέατρο και τις τέχνες. Στη συνέχεια οι μαθητές χώρισαν τους ρόλους τους και προέκυψαν ομάδες σκηνογράφων, ενδυματολόγων, ηχοληπτών, φωτιστών, μουσικών, χορογράφων, ηθοποιών, σκηνοθετών, τεχνικών. Για την υλοποίηση της παράστασης υπήρξε επικοινωνία με ειδικούς καλλιτέχνες και σκηνοθέτες. Οι πρόβες γίνονταν στο χώρο του σχολείου και είχαν διάρκεια δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως.

Παράλληλα, για τη διάδοση και προώθηση της παράστασης πέντε μαθητές ανέλαβαν να κατασκευάσουν ένα διαφημιστικό βίντεο με τη βοήθεια του οποίου εκτός από τη σημασία του κυκλοφορικού συστήματος του ανθρώπου, αναδείχθηκε και η σημασία της εθελοντικής προσφοράς δότη μυελού των οστών (εικόνα 1). Επίσης για τον ίδιο σκοπό, στο τέλος της παράστασης, οι μαθητές μοίρασαν στο κοινό ενημερωτικά φυλλάδια σχετικά με τη διαδικασία που μπορεί να ακολουθήσει κάποιος ώστε να γίνει δότης μυελού των οστών. Το υλικό ήταν ευγενική προσφορά της ομάδας που εργάζεται στο νοσοκομείο Παιδωνη Αγία Σοφία στο οποίο υπάρχει Τράπεζα Εθελοντών Δοτών Μυελού των Οστών του Συλλόγου «ΟΡΑΜΑ ΕΛΠΙΔΑΣ» που συνεργάζεται με το Σύλλογο Φίλων Παιδιών με καρκίνο «ΕΛΠΙΔΑ».

Το διαφημιστικό βίντεο αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του σχολείου καθώς και σε σελίδα κοινωνικής δικτύωσης που δημιούργησαν οι μαθητές και είχε τίτλο: «Στην καρδιά του Γενναδείου». Οι μαθητές κατασκεύασαν αφίσες και διαφημιστικά φυλλάδια και μοίρασαν σε διάφορους χώρους.



Εικόνα 1. Στιγμιότυπο από το διαφημιστικό βίντεο για τη διάδοση και προώθηση της παράστασης.

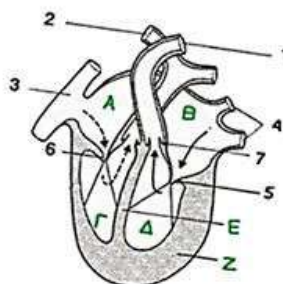
Η παράσταση πραγματοποιήθηκε την 1^η Απριλίου 2017 σε χώρο που είχε οριστεί από τους υπεύθυνους της δράσης και είναι αναρτημένη από τους υπευθύνους της δράσης στον παρακάτω σύνδεσμο:

https://www.youtube.com/watch?v=4oBfa2JBH_g&index=5&list=PL6s6-1JKu8YX6wgpsMzDptMpfmBV4IIB3

Ε) Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της προσπάθειας αυτής έγινε καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης. Στην πρώτη φάση της διερευνητικής διαδικασίας δόθηκε στους μαθητές ένα γνωστικό τεστ σχετικό με τη λειτουργία της καρδιάς καθώς και για τα μέρη από τα οποία αποτελείται. Το ίδιο γνωστικό τεστ δόθηκε και μετά την ολοκλήρωση της παράστασης (εικόνα 2).

ΚΥΚΛΟΦΟΡΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

1. Με βάση το σχήμα :
 - α) Να ονομάσεις τους χώρους Α, Β, Γ, Δ της καρδιάς.
 - β) Να ονομάσεις τα αγγεία 1,2,3,4
 - γ) Τι παριστάνουν τα Ζ και Ε
 - δ) Ποια από τα αγγεία 1,2,3,4 έχουν οξυγονωμένο αίμα
 - ε) Τι παριστάνουν τα 5,6 και ποιος ο ρόλος τους;



- ⊕
2. Να τοποθετήσεις τα ακόλουθα μέρη του κυκλοφορικού συστήματος στη σωστή σειρά ώστε ένα ερυθρό αιμοσφαίριο να κινηθεί μέσα από αυτά ξεκινώντας από τον αριστερό κόλπο: δεξιά κοιλία, πνευμονική αρτηρία, πνευμονική φλέβα, αορτή, αρτηρίες, δεξιός κόλπος, πνεύμονες, κάτω κοίλη φλέβα, τριχοειδή αγγεία, αριστερή κοιλία

Εικόνα 2. Ενδεικτικές ερωτήσεις από το γνωστικό τεστ.

Επίσης χρησιμοποιήθηκε και μία ποσοτική ρουμπρίκα αξιολόγησης που αφορούσε στο βαθμό που οι μαθητές συνεργάστηκαν μεταξύ τους και εκτέλεσαν τις επιμέρους εργασίες ανάλογα με τον ρόλο που τους είχε ανατεθεί (εικόνα 3).

Κριτήρια	Εξαιρετική επίδοση 3	Μέτρια επίδοση 2	Χαμηλή επίδοση 1	Βαθμοί
Παρουσία σε συναντήσεις, διαδικτυακές συνομιλίες, συζητήσεις	Είναι ενεργά παρόν (λαμβάνει μέρος στις συζητήσεις - αλληλεπιδρά), σε ποσοστό πάνω από 80% των συγκεντρώσεων της ομάδας.	Είναι ενεργά παρόν (λαμβάνει μέρος στις συζητήσεις - αλληλεπιδρά), σε ποσοστό 50-80% των συγκεντρώσεων της ομάδας.	Είναι ενεργά παρόν (λαμβάνει μέρος στις συζητήσεις - αλληλεπιδρά), σε ποσοστό κάτω του 50% των συγκεντρώσεων της ομάδας.	
Συνεργασία	Συνεργάζεται με τα άλλα μέλη της ομάδας σε ποσοστό μεγαλύτερο του 80% των μελών της	Συνεργάζεται με τα άλλα μέλη της ομάδας σε ποσοστό 50- 80% των μελών της	Συνεργάζεται με τα άλλα μέλη της ομάδας σε ποσοστό μικρότερο του 50% των μελών της	
Δημιουργία σεναρίου	Δημιούργησε σενάριο, πάνω από το 80% του οποίου ήταν σχετικό με το θέμα της παράστασης	Δημιούργησε σενάριο, του οποίου το 50-80% ήταν σχετικό με το θέμα της παράστασης	Δημιούργησε σενάριο, κάτω από το 50% του οποίου ήταν σχετικό με το θέμα της παράστασης	
Κατασκευή σκηνηκών	Κατασκεύασε σκηνηκώ, περισσότερα από το 80% των οποίων ήταν σχετικά με το θέμα της παράστασης	Κατασκεύασε σκηνηκώ, των οποίων το 50-80% ήταν σχετικά με το θέμα της παράστασης	Κατασκεύασε σκηνηκώ, λιγότερα από το 50% των οποίων ήταν σχετικά με το θέμα της παράστασης	
Δημιουργία κοστούμιών	Δημιούργησε κοστούμια, περισσότερα από το 80% των οποίων ήταν σχετικά με το θέμα της παράστασης	Κατασκεύασε κοστούμια, των οποίων το 50-80% ήταν σχετικά με το θέμα της παράστασης	Κατασκεύασε κοστούμια, λιγότερα από το 50% των οποίων ήταν σχετικά με το θέμα της παράστασης	

Εικόνα 3. Ενδεικτικά κριτήρια που περιέχονται στη ρουμπρίκα αξιολόγησης.

Αλλά και για την ολοκλήρωση της δράσης οι μαθητές έπρεπε να συμμετέχουν με την παράστασή τους στο διαγωνιστικό μέρος. Η βαθμολόγηση προέρχονταν κατά 50% από ειδική επιτροπή που αποτελούνταν από ακαδημαϊκούς, καθηγητές φυσικών επιστημών σκηνοθέτες, ηθοποιούς, μουσικούς και κατά 50% από έναν καθηγητή και ένα μαθητή από κάθε συμμετέχον σχολείο. Η προσπάθεια των μαθητών του 1^{ου} Πειραματικού Λυκείου Αθηνών ανταμείφθηκε με ένα βραβείο διάδοσης και προώθησης της παράστασης, καθώς και με ειδική διάκριση ζωντανής εκτέλεσης και διαδραστικότητας.

5. Βασικά στοιχεία του σεναρίου

Η παράσταση είχε τίτλο: «Κυκλοφορικό σύστημα και εθελοντισμός», θέμα που επιλέχθηκε από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι κατασκεύασαν μόνοι τους το σενάριο. Το γεγονός αυτό αποτελεί στοιχείο δημιουργικότητας. Η ιστορία εξελίσσεται στο 1ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών, όπου δύο γιατροί ειδικευμένοι στην καρδιολογία προσκλήθηκαν να δώσουν διάλεξη για το κυκλοφορικό σύστημα του ανθρώπου. Ένας συνταξιούχος καθηγητής βιολογίας που υπηρετούσε πριν 15 χρόνια στο σχολείο αυτό θυμήθηκε τα παλιά, και μπήκε στην αίθουσα χωρίς να τον πάρει κανείς είδηση (εικόνα 4). Το τραγούδι “Τικιτικι Τακ” με στίχο παραλλαγμένο από τους μαθητές επιλέχθηκε καθώς αναφέρεται στην καρδιά, όπου αποτελεί το κύριο όργανο του κυκλοφορικού συστήματος. Οι στίχοι παραλλάχθηκαν προκειμένου να μπορούν να συνοδεύσουν τα νοσταλγικά συναισθήματα του καθηγητή για το σχολείο. Επίσης, η συγγραφική ομάδα, προκειμένου να δώσει βάρος στους διαλόγους και την διαδραστικότητα, αποφάσισε να υπάρχει συμμετοχή του κοινού στην παράσταση. Έτσι, επιλέχθηκαν μαθητές από το κοινό και να γίνει μάθημα επί σκηνής.



Εικόνα 4. Ο καθηγητής Βιολογίας και το μάθημα επί σκηνής.

Σε λίγη ώρα οι δύο επιστήμονες που είχαν κληθεί για τη διάλεξη μπήκαν στην αίθουσα και απομάκρυναν τον καθηγητή. Στο σημείο αυτό η παράσταση αποκτά

πολλά κωμικά στοιχεία. Οι επιστήμονες συνέχισαν τη διάλεξη με τη βοήθεια διαφανειών που προβλήθηκαν σε μία οθόνη. Παράλληλα οι μαθητές έκαναν ερωτήσεις.

Η έννοια cultureαξιοποιήθηκε με τη μεταφορά σε μια μελλοντική εποχή μέσω της προβολής αποσπάσματος από την ταινία Fantastic Voyageόπου επιστήμονες είχαν μπει στο εσωτερικό μίας φλέβας και ταξίδευαν ανάμεσα στα συστατικά του αίματος. Η σύνθεση του Johann Strauss - Tritsch-Tratsch-Polka επένδυσε μουσικά το απόσπασμα από την ταινία.

Εκτός από την παρουσίαση των συστατικών αυτών (ερυθρών, λευκών αιμοσφαιρίων και αιμοπεταλίων) με βίντεο και αφήγηση, έγινε αναπαράσταση και με αυτοσχέδιο σκηνικό από μπαλόνια και χάρτινα πιάτα. Στο σημείο αυτό επιτεύχθηκε μεταφορά νοήματος στους θεατές μέσω της χρήσης πολλαπλών αναπαραστασιακών συστημάτων.

Η κίνηση του αίματος στην καρδιά παρουσιάστηκε με χορογραφία (εικόνα 5) με τη συνοδεία της σύνθεσης ενός μαθητή για solo πιάνο με τίτλο "Όνειρο Ι". Η μουσική αυτή επένδυση επιλέχθηκε καθώς ήταν ένα αιθέριο απαλό και ρυθμικό κομμάτι και εξυπηρετούσε πλήρως τους σκοπούς του χορευτικού τμήματος της παράστασης.



Εικόνα 5. Χορογραφία που αναπαριστά την κίνηση του αίματος στην καρδιά.

Η χορογραφία εξελίχθηκε μπροστά από μία αυτοσχέδια καρδιά που κατασκεύασαν οι μαθητές (εικόνα 6) στην οποία είχαν τοποθετήσει φωτιζόμενη κορδέλα που αναπαριστούσε την πορεία του αίματος στο εσωτερικό της καρδιάς. Με τον τρόπο αυτό αξιοποιήθηκε η διαδικασία της ενσώματης μάθησης.



Εικόνα 6. Κατασκευή αυτοσχέδιας καρδιάς.

Ακολουθεί η ιατρική εξέταση μίας μαθήτριας στην οποία έγινε διάγνωση λευχαιμίας με ένα ειδικό όργανο για το οποίο υπάρχει η φιλοδοξία ότι θα ανακαλυφθεί στο μέλλον (εικόνα 7). Η θεραπεία της βασίζεται στη μεταμόσχευση μυελού των οστών. Η παράσταση ολοκληρώνεται με προβολή βίντεο κατασκευασμένο από τους μαθητές, καθώς και με διαμοίραση φυλλαδίων στο κοινό με σκοπό την αφύπνιση και την ενημέρωση για τη σημασία της μεταμόσχευσης στα πλαίσια της εθελοντικής προσφοράς. Το συγκινητικό τραγούδι "Να με Προσέχεις" συνόδευε κατάλληλα τον στηρικτικό και εθελοντικό ρόλο της δράσης, η οποία στέκεται στο πλευρό των ασθενών με λευχαιμία και αποσκοπεί στην κοινωνική ευαισθητοποίηση και την παροχή βοήθειας από κάθε υγιή άνθρωπο.



Εικόνα 7. Εξέταση μαθήτριας και διάγνωση λευχαιμίας.

6. Συμπεράσματα

Δικαίως η δυνατότητα άσκησης θεατρικής παιδαγωγίας, δια της μίμησης και του ρόλου, ανέδειξε το θέατρο σε βασικό μέσο διδασκαλίας και διαμόρφωσης της συνείδησης των μαθητών, των παιδιών και των νέων, καθιστώντας την παράμετρο «Θέατρο στην Εκπαίδευση» μια ιδιαίτερη κατηγορία και τρόπο έκφρασης του θεάτρου, από την εποχή των Ιησουιτικών κολλεγίων μέχρι σήμερα. Το θέατρο εντάσσεται ποικιλότροπα στο εκπαιδευτικό σύστημα (ως σκετς και παράσταση, ως θεατρικό παιχνίδι και δραματοποίηση) και επιτελεί τον αισθητικό/καλλιτεχνικό και παιδαγωγικό του ρόλο. (Γραμματάς, 2012).

Όσον αφορά στη συγκεκριμένη δράση και σύμφωνα με τις προφορικές αναφορές των μαθητών η προετοιμασία για την παράσταση και η παρουσίασή της, τους βοήθησαν να αυξήσουν τις γνώσεις τους για τα όργανα και τη λειτουργία του κυκλοφορικού συστήματος. Εκτός από τα πλεονεκτήματα που παρατηρήθηκαν σε γνωστικό επίπεδο, οι μαθητές συνεργάστηκαν μεταξύ τους, ανέπτυξαν καλλιτεχνικές και τεχνολογικές δεξιότητες και απέκτησαν αυτοπεποίθηση κατά την παρουσίαση της δουλειάς τους μπροστά στο κοινό. Πολύ σημαντική ήταν και η διαπίστωση της μεγάλης σημασίας του εθελοντισμού.

Η αναλυτική στατιστική επεξεργασία τόσο του γνωστικού τεστ, όσο και της ποσοτικής ρουμπρίκας αξιολόγησης θα αναδείξει τα αποτελέσματα της πολύμηνης αυτής προσπάθειας. Από τη μεριά των εκπαιδευτικών επικρατεί η άποψη ότι παρά την επίπονη διαδικασία σε όλα τα επίπεδα, αξίζει να προσπαθούν να προσελκύουν και να εμπνέουν τους μαθητές για την υλοποίηση της συγκεκριμένης δράσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cahnmann-Taylor, M. & Souto-Manning, M. (2010). *Teachers Act Up!: Creating Multicultural Learning Communities Through Theatre*. Columbia University: Teachers College Press.
- Cowart, M.(2004). *Embodied Cognition*, Internet Encyclopedia of Philosophy, U.S.A.(Ανακτήθηκε στις 25/08/2017 από <http://www.iep.utm.edu/embodcog/>)
- Gerd Bräuer, *Body and Language: Intercultural Learning Through Drama*, Greenwood Publishing Group, Westport 2002.
- Γραμματάς, Θ. (2012). *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Παράμετροι και ζητούμενα της έρευνας*.(Ανακτήθηκε στις 25/08/2017 από: <http://theduarte.org>)
- Ευρωπαϊκό έργο CREAT-IT (Implementing Creative Strategies Into Science Teaching). (Ανακτήθηκε στις 25/08/2017 από www.creatit-project.eu).
- Μαθαίνοντας επιστήμη μέσα από το θέατρο. (2016)(Ανακτήθηκε στις 25/08/2017 από <http://www.lstt.eu/>).
- Μουγιακάκος, Π., Μώρου, Α., Παπαδημούλης, Χ., Φραγκή, Μ. (2016). *Θεατρική αγωγή Έ και Στ' Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου, ΥΠΕΘ*. Αθήνα: Εκδόσεις ΙΤΥΕ – Διόφαντος.
- Σμυρναίου, Ζ., (2016). *Η ενσώματη μάθηση και το επιστημονικό θέατρο*. Intelligent Deep Analysis. Κέντρο συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και δια Βίου Μάθησης ΕΚΠΑ.(Ανακτήθηκε στις 25/08/2017 από <http://www.indeepanalysis.gr/paideia/h-enswmath-mathshsh-kai-to-episthmoniko-theatro>)

Σωτηρίου, Μ., Πιπή, Α. (2015) *Σενάριο υλοποίησης Επιστημονικού Θεάτρου: «Παράλληλοι Κόσμοι»*. Implementing Creative Strategies Into Science Teaching (CREAT-IT). Αριθμός αναφοράς έργου: 539818-LLP-1-2013-1-NO-COMENUS-CMP.

Καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τη χρήση εννοιολογικών χαρτών

Αθανάσιος Βλάχος,

*Υποψήφιος Διδάκτορας, St. Kliment Ohridski Sofia University, Sofia, Bulgaria,
Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΕ04.01.50
thanasis.v@gmail.com*

Dr Milen Zamfirov

*Associate Professor Department of Special Pedagogy and Speech Therapy
Faculty of Preschool and Primary School Education, St. Kliment Ohridski Sofia
University, Sofia, Bulgaria
milen_zamfirov@abv.bg*

Περίληψη

Στην εργασία αυτή προτείνεται η χρήση εννοιολογικών χαρτών στη διδασκαλία των μαθημάτων των Θετικών Επιστημών σε μαθητές με δυσλεξία στο Γυμνάσιο. Θα παρουσιαστεί η χρήση τους σε δύο γνωστικά αντικείμενα: στη Χημεία και τη Βιολογία. Θα ξεκινήσουμε με μια σύντομη παρουσίαση της μαθησιακής δυσκολίας της δυσλεξίας, στη συνέχεια θα αναφέρουμε τα κύρια χαρακτηριστικά της, αλλά και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι δυσλεκτικοί μαθητές. Κατόπιν, θα ασχοληθούμε με δύο διαφορετικές μεθόδους για τη διδασκαλία μαθημάτων Θετικών Επιστημών σε δυσλεκτικούς μαθητές. Οι μέθοδοι είναι: Διδασκαλία Χημείας με προσχεδιασμένους εννοιολογικούς χάρτες σε μαθητές με δυσλεξία. Διδασκαλία Βιολογίας με εννοιολογικούς χάρτες που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι και στις δύο περιπτώσεις μια ενότητα ή ακόμα και μια υποενότητα διδάσκεται με εννοιολογικούς χάρτες. Ακόμα να σημειωθεί ότι, ενώ στην πρώτη μέθοδο θα παρουσιάσουμε τους εννοιολογικούς χάρτες έτοιμους στους μαθητές, για να τους μελετήσουν και να αξιολογηθούν, στη δεύτερη περίπτωση οι εννοιολογικοί χάρτες θα σχεδιαστούν σε συνεργασία με τους ίδιους τους μαθητές. Στο τέλος της εργασίας επιχειρείται μια σύντομη ανασκόπηση, αλλά και κάποιες σκέψεις για τη μελλοντική έρευνα.

Λέξεις-κλειδιά: δυσλεξία, εννοιολογικοί χάρτες, φυσικές επιστήμες.

1. Εισαγωγή

Ο ορισμός της δυσλεξίας όπως δίνεται από τη διεθνή ένωση δυσλεξίας - International Dyslexia Association (<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>), είναι ο ακόλουθος: Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading

comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.

Η δυσλεξία μελετάται από διάφορους επιστημονικούς κλάδους, όπως Ιατρική, Ψυχολογία και Εκπαίδευση. Για αυτό και έχουν προκύψει διάφοροι ορισμοί και θεωρίες που δε συμπίπτουν απαραίτητα.

Στη συνέχεια αυτής της δημοσίευσης περιέχονται τα παρακάτω: τα γενικά χαρακτηριστικά και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι δυσλεκτικοί μαθητές, η οργάνωση των μαθημάτων των Φυσικών Επιστημών για τους δυσλεκτικούς μαθητές και δύο μέθοδοι διδασκαλίας βασισμένες σε εννοιολογικούς χάρτες. Μία μέθοδος για μια ενότητα Χημείας με έτοιμους εννοιολογικούς χάρτες και μια μέθοδος για μια ενότητα Βιολογίας με εννοιολογικούς χάρτες που προκύπτουν με τη βοήθεια των μαθητών. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και μελλοντικές εργασίες.

2. Γενικά χαρακτηριστικά και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι δυσλεκτικοί μαθητές

Τα αντικείμενα των Φυσικών Επιστημών παρουσιάζουν υψηλό βαθμό δυσκολίας στο γενικό μαθητικό πληθυσμό. Οι δυσκολίες αυτές αυξάνονται, όταν η διδασκαλία αφορά μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία. Και μάλιστα τότε οι δυσκολίες αυξάνονται και για τους εκπαιδευόμενους αλλά και για τους εκπαιδευτές.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, παρότι στα τεστ δείκτη νοημοσύνης (IQ tests) σημειώνουν βαθμολογίες άνω του μετρίου, παρουσιάζουν σημαντικές αδυναμίες στη γραφή και την ανάγνωση. Για αυτό το λόγο και αποδίδουν καλύτερα στις προφορικές εξετάσεις και όχι στις γραπτές. Ακόμα μπορεί να παρουσιάσουν σημάδια της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Στα μαθηματικά αντιμετωπίζουν προβλήματα στις αριθμητικές πράξεις και συχνά καταφεύγουν σε υπολογισμούς με τη βοήθεια των δακτύλων των χεριών τους. Δυσκολεύονται να μάθουν διαδικασίες που ακολουθούν συγκεκριμένα βήματα, και ξεχνούν σύμβολα (όπως + ή -).

Στην εργασία της (Πολυχρονοπούλου, 2017) παρουσιάζει τα σημαντικότερα σημάδια δυσλεξίας στην ελληνική γλώσσα βασιζόμενη στις παρατηρήσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών:

- Αναστροφή γραμμάτων – αριθμών (3 αντί του ε).
- Κατοπτρική ανάγνωση ή γραφή (με αντί του εμ).
- Αντικατάσταση λέξεων με άλλες παρόμοιας σημασίας.
- Αλλαγή, πρόσθεση ή αφαίρεση γραμμάτων στην ίδια λέξη.
- Αδικαιολόγητα και περίεργα λάθη.
- Δυσκολία στην αντιγραφή από τον πίνακα.
- Δυσκολίες στην απομνημόνευση τύπων, πινάκων, ημερομηνιών και ονομάτων.
- Δυσκολίες στον προσανατολισμό.

3. Οργάνωση των μαθημάτων των Φυσικών Επιστημών για τους δυσλεκτικούς μαθητές

- Τα αντικείμενα των Φυσικών Επιστημών πρέπει να χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία τους πολυαισθητηριακές μεθόδους, τόσο στη θεωρία όσο και σε πρακτικά ζητήματα.

- Οι στόχοι να δηλώνονται στην αρχή κάθε ενότητας.
- Η απαραίτητη πληροφορία να παρουσιάζεται με κατάλληλο τρόπο.
- Η θεωρία μπορεί να διδάσκεται μέσα από μια φανταστική ιστορία ή ένα παραμύθι.
- Τα κύρια σημεία της ενότητας πρέπει να τονίζονται.
- Να γίνεται χρήση απλών παραδειγμάτων από την καθημερινότητα.
- Να παρουσιάζεται η πληροφορία με περισσότερους από έναν τρόπους.
- Να χρησιμοποιούνται απεικονίσεις όπου θεωρείται χρήσιμο.
- Να παρουσιάζονται τρισδιάστατα (3D) μοντέλα όπου μπορούν να εφαρμοστούν.
- Να εκτελούνται απλά πειράματα επίδειξης με απλά υλικά από την καθημερινότητα.
- Να γίνεται χρήση λογισμικού προσομοίωσης για πειράματα δύσκολα ή επικίνδυνα και
- Να γίνεται επανάληψη των βασικών σημείων κάθε ενότητας στο τέλος του μαθήματος.

Ο Zamfiron (2011) παρουσιάζει μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση σχετικά με τη διδασκαλία μαθημάτων Φυσικών Επιστημών σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Συγκεκριμένα αναφέρει:

A bigger part of the physical objects – such as: atom, atomic nucleus, electron, proton, neutron, stars, galaxies, nebulas, etc. cannot be observed directly not only in the nature but even when special equipment and laboratory conditions are provided. The overcoming of those obstacles is possible only in case that accessible and interesting performance of the teaching contents including many visual stimulus – schemes, diagrams, pictures, photographs and primarily models of objects and processes – computer programs that visualize different processes. All that is connected with development of students' abstract thinking and finding ways to extract information from that visual stimulus.

Σε ελεύθερη απόδοση: Τα περισσότερα φυσικά αντικείμενα (άτομο, πυρήνας ατόμου, ηλεκτρόνιο, πρωτόνιο, νετρόνιο, αστέρια, γαλαξίες, νεφελώματα) δεν μπορούν να παρατηρηθούν άμεσα, όχι μόνο στη φύση, αλλά ακόμα και όταν παρέχεται ειδικός εξοπλισμός.

Η υπέρβαση αυτών των εμποδίων είναι δυνατή μόνο με χρήση διαγραμμάτων, εικόνων, φωτογραφιών και προγραμμάτων υπολογιστών που απεικονίζουν τις διάφορες διαδικασίες.

4. Μέθοδοι διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών σε δυσλεκτικούς μαθητές

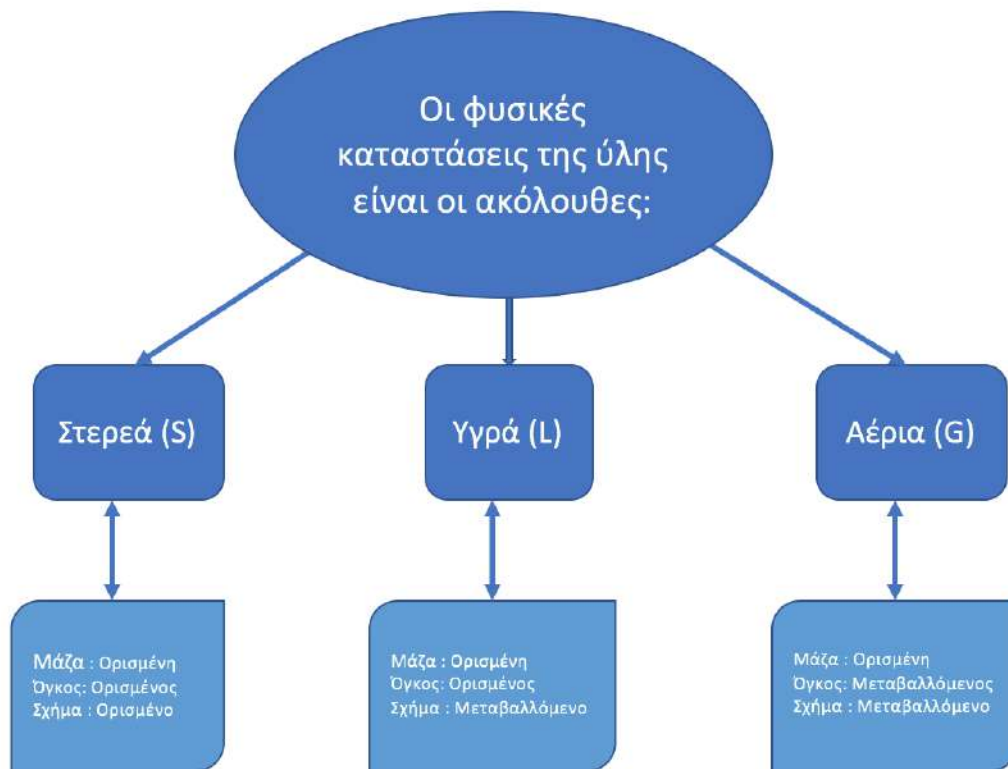
4.1. Διδασκαλία Χημείας με εννοιολογικούς χάρτες σε δυσλεκτικούς μαθητές

Στην προσπάθειά μας (Vlachos & Zamfiron, 2017) να βρεθούν και να μελετηθούν καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών για δυσλεκτικούς μαθητές, καταλήξαμε στις πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις. Δηλαδή, μια ενότητα προσαρμοσμένη σε δυσλεκτικούς μαθητές, θα πρέπει να περιλαμβάνει παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, εννοιολογικούς χάρτες, πίνακες, γραφικές παραστάσεις. Έτσι ο εκπαιδευτικός θα κερδίσει το ενδιαφέρον και την προσοχή του μαθητή.

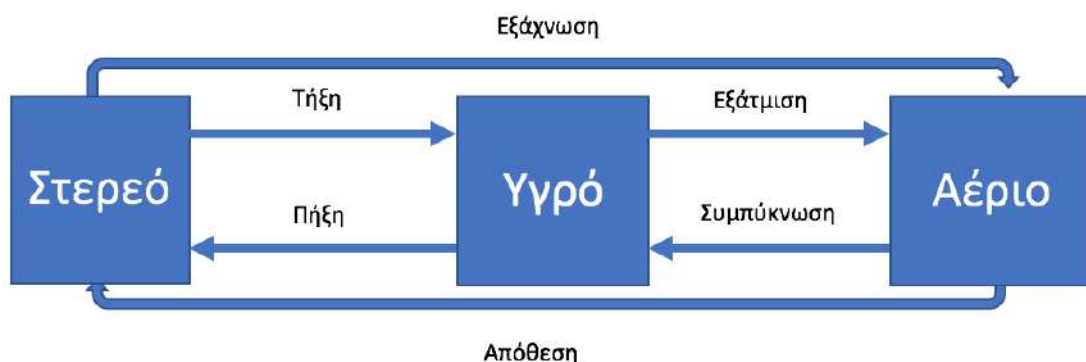
Καταλήξαμε στην επιλογή της ενότητας «καταστάσεις των υλικών» από τη Χημεία της Β΄ Γυμνασίου. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι οι μαθητές διδάσκονται πρώτη φορά Χημεία στη Β΄ Γυμνασίου. Θα χρησιμοποιηθούν δύο εννοιολογικοί χάρτες. Ο πρώτος αφορά τις καταστάσεις των υλικών και τα χαρακτηριστικά τους (μάζα, όγκος και σχήμα). Ο δεύτερος παρουσιάζει τις τρεις καταστάσεις των

υλικών -υπάρχει άλλη μία που δεν περιλαμβάνεται στο σχολικό βιβλίο, η κατάσταση πλάσματος- και τις μεταβολές μεταξύ τους.

Οι δυσλεκτικοί μαθητές θα χωριστούν σε δύο ομάδες. Η μια ομάδα θα διδαχθεί την ενότητα με συμβατικές μεθόδους και η δεύτερη με εννοιολογικούς χάρτες. Στη συνέχεια θα απαντήσουν όλοι σε κάποιες ερωτήσεις οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω. Όλα αυτά θα πρέπει να πραγματοποιηθούν μέσα σε μια διδακτική ώρα των 45 λεπτών. Και αυτό, γιατί οι περισσότεροι μαθητές που θα συμμετάσχουν στην έρευνα, είναι από σχολεία όπου δε διδάσκουμε και δεν έχουμε τη δυνατότητα να τους απασχολήσουμε για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.



Εικόνα 1: Εννοιολογικός χάρτης για τις καταστάσεις των υλικών



Εικόνα 2: Εννοιολογικός χάρτης των μεταβολών των καταστάσεων των υλικών

Ερωτήσεις:

1. Αντιστοιχίσε τις μεταβολές των υλικών με τις ονομασίες αυτών των μεταβολών:

Μεταβολές	Ονομασίες
Από στερεό σε υγρό	Πήξη
Από στερεό σε αέριο	Απόθεση
Από υγρό σε αέριο	Υγροποίηση
Από αέριο σε υγρό	Τήξη
Από υγρό σε στερεό	Εξάχνωση
Από αέριο σε στερεό	Εξάτμιση

2. Συμπλήρωσε τα κενά στις παρακάτω προτάσεις με τις λέξεις: ορισμένο, μεταβαλλόμενο.
- a. Τα στερεά έχουν..... όγκο και σχήμα.
- b. Τα υγρά έχουν όγκο και σχήμα.
- c. Τα αέρια έχουν όγκο και σχήμα.

Αφού όλοι οι μαθητές απαντήσουν τις παραπάνω ερωτήσεις, θα μελετήσουμε τις απαντήσεις τους, για να παρατηρήσουμε πιθανές διαφορές στην απόδοση των μαθητών ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκουν κατά τη διδασκαλία της ενότητας.

4.2. Διδασκαλία Βιολογίας με εννοιολογικούς χάρτες σε δυσλεκτικούς μαθητές

Στο μάθημα της Βιολογίας θα ασχοληθούμε με την ενότητα «Η αναπνοή στον άνθρωπο» της Α΄ Γυμνασίου. Η συγκεκριμένη ενότητα είναι αρκετά πολύπλοκη, απαιτητική και προκαλεί σημαντικές δυσκολίες ακόμα και στο γενικό μαθητικό πληθυσμό. Χωρίζουμε τους μαθητές σε δύο ομάδες: η μία στο τέλος της διδασκαλίας δημιουργεί τον εννοιολογικό χάρτη της αναπνοής στον άνθρωπο, ενώ η άλλη απλά κάνει μια ανακεφαλαίωση. Η διδακτική ώρα που έχουμε διαθέσιμη, ολοκληρώνεται με τη συμπλήρωση ενός σύντομου κριτηρίου αξιολόγησης και από τις δύο ομάδες.

Ο εννοιολογικός χάρτης που καλούνται να παράγουν οι μαθητές, παρουσιάζεται παρακάτω στην εικόνα 3. Για να τον δημιουργήσουν, τους προσφέρουμε μια μικρή βοήθεια – καθοδήγηση. Ανάλογα με το επίπεδο και τις δυνατότητές τους, τους δίνουμε τον αριθμό των αναπνευστικών οργάνων και τις ονομασίες τους ή μόνο τον αριθμό των οργάνων.

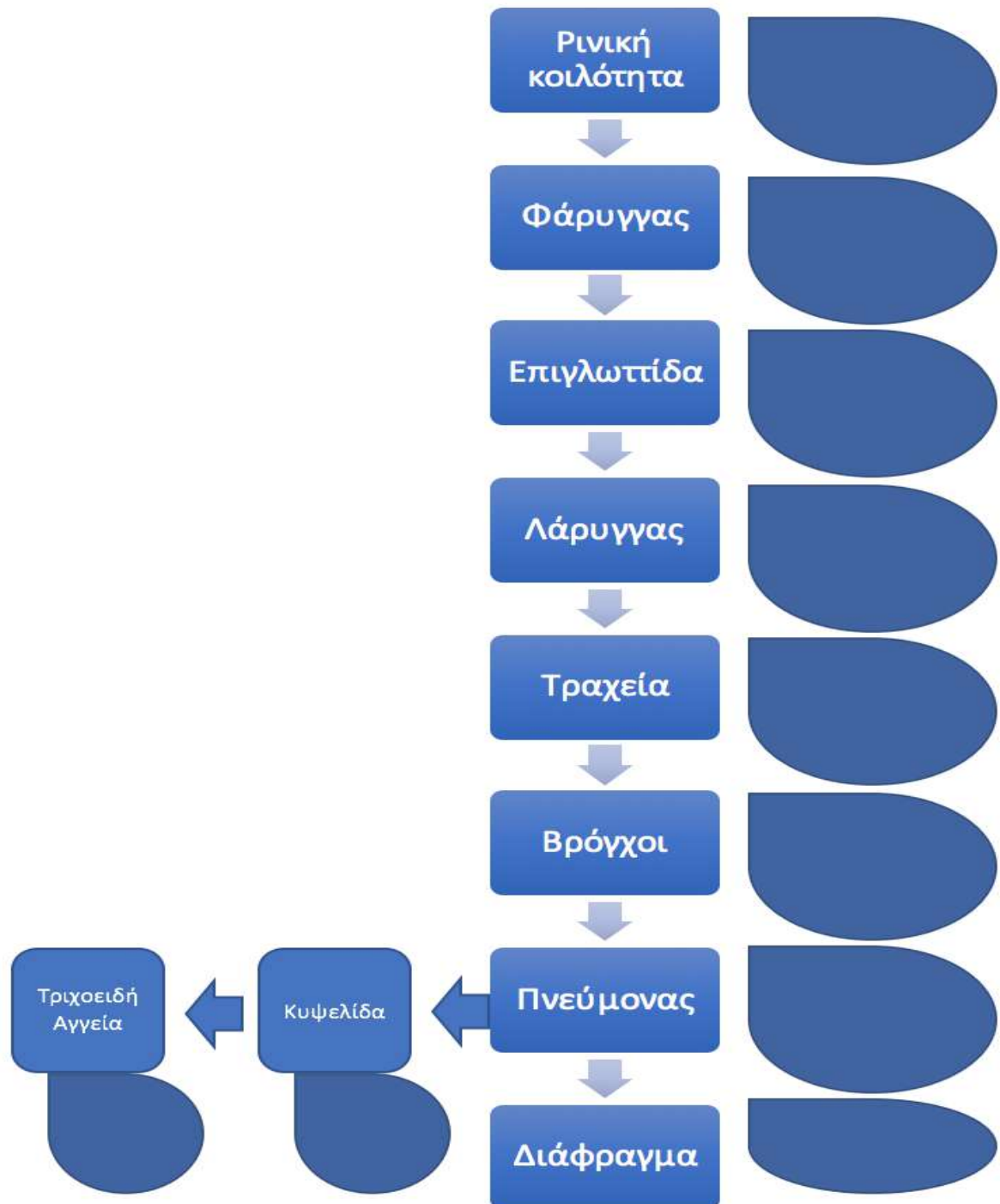


Εικόνα 3: Εννοιολογικός χάρτης των οργάνων του ανθρώπινου αναπνευστικού συστήματος

Χρησιμοποιώντας εννοιολογικούς χάρτες στο τέλος μιας ενότητας βοηθάμε τους δυσλεκτικούς μαθητές στην ανασκόπηση – επανάληψή της. Ειδικά στην

ενότητα που επιλέχθηκε, τους διευκολύνουμε επιπλέον να κατανοήσουν και να μάθουν μια δύσκολη ακολουθία, όπως είναι η αναπνοή στον άνθρωπο.

Στην εικόνα 4 παρουσιάζεται ο εννοιολογικός χάρτης της αναπνοής στον άνθρωπο με τη δυνατότητα δημιουργίας σημειώσεων από τους μαθητές που θα τους βοηθήσουν στην επανάληψη της ενότητας. Επίσης, αυτός ο εννοιολογικός χάρτης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κριτήριο αξιολόγησης της ενότητας.



Εικόνα 4: Εννοιολογικός χάρτης των οργάνων του ανθρώπινου αναπνευστικού συστήματος με δυνατότητα επιπρόσθετων σημειώσεων από το μαθητή

5. Συμπεράσματα

Η πεποίθησή μας είναι πως οι εννοιολογικοί χάρτες μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά τους μαθητές με δυσλεξία, αλλά και τους καθηγητές των θετικών επιστημών.

Σε αυτή τη δημοσίευση παρουσιάσαμε δύο περιπτώσεις χρήσης τους σε ενότητες της Χημείας και της Βιολογίας του Γυμνασίου. Στην πρώτη περίπτωση η διδασκαλία θα πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια των εννοιολογικών χαρτών, ενώ στη δεύτερη θα δημιουργηθούν στο τέλος της διδασκαλίας από τους μαθητές ως ένα εργαλείο ανακεφαλαίωσης και επανάληψης. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι όλες οι ενότητες δεν είναι κατάλληλες για διδασκαλία με τη χρήση εννοιολογικών χαρτών.

Τα έως τώρα πειραματικά δεδομένα, αν και περιορισμένα, είναι αρκετά αισιόδοξα. Σε κάθε περίπτωση είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθεί έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών, προκειμένου να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα. Η έρευνά μας θα συνεχιστεί με τη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών και για άλλες ενότητες, καθώς και άλλα αντικείμενα των φυσικών επιστημών, όπως Φυσική και Γεωγραφία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Vlachos, A., Zamfirov, M. (2017). Concept Maps: A tool for teaching dyslexic students Science. 4^ο Συνέδριο 'Νέος Παιδαγωγός', 1-2 Απριλίου 2017 (σσ. 61-66). Αθήνα. (ISBN: 978-618-82301-2-5)
- Zamfirov, M. (2011). Application of Lindsay, Rumelhart and Norman model in man and nature school subject with children with special needs. *Dissemination and Development of Physics and Mathematics on the Balkans, 17-18 October 2011* (pp. 185 - 190). Sofia: Institute of Solid State Physics
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2017). Ο Δυσλεξικός Έφηβος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 17/6/2017, από <https://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=335&cid=75>

Σέβομαι την ετερότητα. Συνυπάρχω αρμονικά. Διδακτικό σενάριο Θρησκευτικών Γ΄ Δημοτικού.

Ελισάβετ Βλάχου

*Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ.Εδ., Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών
elisavet_vlahou@hotmail.gr*

Ιωάννα Φλίγκου

*Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ.Εδ., Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών
fligou@yahoo.gr*

Νικόλαος Μάνεσης

*Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ 70, Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών
nmanesis@otenet.gr*

Περίληψη

Ο θρησκευτικός εγγραμματισμός στοχεύει στον πολιτισμικό εγκλιματισμό του μαθητή/μαθήτριας στη συνειδητοποίηση της οικουμενικότητας. Η σύγχρονη θρησκευτική μάθηση διευκολύνει την προσωπική και συνεργατική διερεύνηση της θρησκευτικότητας, τη βιωματική κατανόηση κρίσιμων θεμάτων, με σκοπό την αυτοδιαμόρφωση του εαυτού για τον κόσμο. Μέσω του μαθήματος των Θρησκευτικών και με βάση το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, οι μαθητές/μαθήτριες δύνανται να γνωρίσουν και να αναπλαισιώσουν θρησκευτικές ιστορίες, συνδέοντάς τες με τα βιώματά τους. Υπό την έννοια της «αλλαγής» και της δράσης κατευθυνόμαστε στην ουσιαστική επικοινωνία με τους άλλους, στην άρση στερεοτυπικών εικόνων, στην ενότητα, στην πολυμορφία και στην αποδοχή του διαφορετικού άλλου. Μέσα από την εφαρμογή του παρόντος σεναρίου-σχεδίου μαθήματος που φέρει τίτλο: «Σέβομαι την ετερότητα. Συνυπάρχω αρμονικά», οι μαθητές/μαθήτριες της Γ΄ Δημοτικού, ενεπλάκησαν ενεργά, στο πλαίσιο συνεργατικών δραστηριοτήτων και με την χρήση Νέων Τεχνολογιών, προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις σε θέματα συμβίωσης, αρμονικής συνύπαρξης με τους άλλους, μεταμέλειας, αλληλοπροσφοράς, σεβασμού της διαφορετικότητας. Η ανάπτυξη της ενότητας, σε διακριτά στάδια, έγινε σε έξι διδακτικές ώρες.

Λέξεις-κλειδιά: Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Θρησκευτικά, Διδακτικό Σενάριο

1. Εισαγωγή

Εντός ενός πλαισίου κοινωνικών εξελίξεων, το μάθημα των Θρησκευτικών αρμόζει να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της εποχής, παραβλέποντας τυχόν «κατηχητικά» στοιχεία του χαρακτήρα του. Σύμφωνα με τον Σκωτσέζο θρησκευτοπαιδαγωγό Ninian Smart (1973), η σχολική θρησκευτική εκπαίδευση χρειάζεται να αναλύει τη θρησκεία στο πλαίσιο της παγκόσμιας συνάφειας. Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να μπου στη θέση των πιστών και να αισθανθούν όπως εκείνοι, χωρίς να προβαίνουν σε αξιολογικές κρίσεις και έχοντας απελευθερωθεί από στερεοτυπικές θρησκευτικές αντιλήψεις. Παροτρύνονται να προβληματιστούν, να

συνδιαμορφώσουν τα πιστεύω τους, να σκέφτονται κοινωνιολογικά, ηθικά, φιλοσοφικά, ψυχολογικά και αισθητικά.

Η σκοποθεσία των Αναλυτικών Προγραμμάτων παρουσιάζεται εκσυγχρονισμένη και υπογραμμίζει τον υπερφυλετικό, υπερεθνικό και οικουμενικό χαρακτήρα του χριστιανικού μηνύματος. Στα διδακτικά βιβλία διακρίνεται η ύπαρξη ενός πνεύματος διαλόγου με τον θρησκευτικά «άλλον» και «διαφορετικό», ενός κλίματος ελευθερίας και καταλλαγής. Το μάθημα των Θρησκευτικών, με γνώμονα το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, αποβλέπει στη διεύρυνση των πεποιθήσεων των μαθητών/μαθητριών, την ανάπτυξη της ανεξάρτητης σκέψης τους, την κριτική τους στοχαστικότητα, τον ελεύθερο και υπεύθυνο συνάμα προσδιορισμό της προσωπικής τους ταυτότητας, καθώς και την εμπλοκή τους σε ενεργητικές, μαθησιακές, συμμετοχικές διαδικασίες. Οι μαθητές/μαθήτριες χρειάζονται μάθηση «μέσα από τη θρησκεία», η οποία επιτρέπει συνομιλία με τη ζωντανή πραγματικότητα, για να κατανοήσουν κατά πόσο η θρησκεία συνυφάνεται με τα προβλήματα της καθημερινής ζωής. Η προσέγγιση αυτή υπερβαίνει παρωχημένες πρακτικές περί πίστεως και ενθαρρύνει τη θέαση του οικουμενικού μέσα από προσωπικές εμπειρίες και στάσεις.

Ο Vygotsky (1978) υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη μάθηση προϋποθέτει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και μία διαδικασία με την οποία τα παιδιά εξισώνονται με τη διανοητική ζωή των γύρω τους. Η όλη διαδικασία συνδέεται άμεσα με τη χρήση της γλώσσας, καθώς θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως μια διδακτική τεχνική, με την οποία ο ενήλικος οδηγεί το παιδί, μέσα από μια σειρά διαδοχικών βημάτων, στη γλωσσικά αρθρωμένη νόηση. Μέσα από τη γλώσσα το παιδί καθίσταται ικανό να φτάσει σε ένα ανώτερο επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης. Η μάθηση ειδώνεται ως μια ενεργητική διαδικασία «κατασκευής» και όχι απόκτησης της γνώσης. Ο Vygotsky τόνισε ότι το πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει τη μάθηση. Η άποψή του για τον κονστρουκτιβισμό ονομάζεται κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, διότι τόνισε την καίρια σημασία της αλληλεπίδρασης με τους ανθρώπους - τα άλλα παιδιά, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς - στη γνωστική ανάπτυξη. Η κοινωνία, μέσω της χρήσης της γλώσσας και άλλων τεχνουργημάτων, μορφοποιεί την άποψη του ατόμου σχετικά με την πραγματικότητα. Τα μέλη μιας κοινότητας λόγου μαθαίνουν να «ανακατασκευάζουν» τον κόσμο με παρόμοιους τρόπους, να αναπτύσσουν παρόμοιες «προσμονές» σχετικά με την εξωτερική πραγματικότητα και να προβαίνουν στη συνοικοδόμησή της. Αναζητείται, λοιπόν, μία εσωτερική, εμπειριακή προσέγγιση του υπό μελέτη γνωστικού αντικειμένου.

Η ειλικρινής συμβίωση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και η σύγχρονη εποχή συνδημιουργούν την ανάγκη υιοθέτησης μιας κριτικής προσέγγισης των ζητημάτων, που θα επιτρέπει στους/στις μαθητές/μαθήτριες να διαχειρίζονται προβλήματα, να αναπτύσσουν απόψεις, να ανακαλύπτουν λύσεις, να αφυπνίζουν τις συνειδήσεις τους, να συνδιαλέγονται σε ζητήματα πίστης, να συνδέουν τη γνώση με την καθημερινή ζωή, να συναντούν και άλλους «θρησκευτικούς» ορίζοντες. Κινούμαστε σε μία ανθρωπιστική-πλουραλιστική εκπαιδευτική κατεύθυνση με συμμετοχικό, αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα. Είναι αισθητή η ανάγκη για ομαλή συμβίωση με τους άλλους και παράλληλα για καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, μέσω της οποίας μας δίνεται η δυνατότητα να κατανοήσουμε τους συνανθρώπους μας, μπαίνοντας στη δική τους θέση. Από το Αναλυτικό

Πρόγραμμα Σπουδών, για το γνωστικό αντικείμενο των Θρησκευτικών της Γ΄ τάξης, επιλέχθηκε η διδακτική ενότητα: «Ζούμε μαζί», η οποία εισάγει τους/τις μαθητές/μαθήτριες στην κατανόηση της πραγματικότητας ως κοινότητας και της ζωής ως σχέσης και επικοινωνίας με τους γονείς, τους φίλους, τους άλλους, μακρινούς και ξένους. Με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του υπό παρουσίαση σεναρίου καταβλήθηκε προσπάθεια ενοποίησης της απόκτησης γνώσης και της εφαρμογής αυτής, με τη χρήση της βιωματικής μάθησης και της αξιοποίησης προσωπικών εμπειριών των μαθητών/μαθητριών.

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο καθώς, σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η διδασκαλία πρέπει να εστιάζει στην περιοχή της δυνητικής, δηλαδή της επικείμενης ανάπτυξης και να έχει ως σκοπό την παροχή υποστήριξης και ευκαιριών αμφίδρομης επικοινωνίας με τους/τις μαθητές/μαθήτριες, ώστε κάθε φορά να προχωρούν στο επόμενο επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης, να οικοδομήσουν τη σκαλωσιά της γνώσης τους (scaffolding). Για να το επιτύχουν αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιοποιούν τη συνεργατική μάθηση, η οποία έχει αρκετά πλεονεκτήματα. Αυτά, αφορούν σε (α) ακαδημαϊκές δεξιότητες, (β) κοινωνικά πλεονεκτήματα, καθώς και (γ) ψυχολογικά πλεονεκτήματα (Κορδάκη, Μάνεσης & Νταραντούμης, 2017). Απαιτείται πλέον από τον/την εκπαιδευτικό, διαρκής επιστημονική ενημέρωση και επαγγελματική κατάρτιση (Μάνεσης 2011: 22).

2. Εκπαιδευτικό σενάριο

Το εκπαιδευτικό σενάριο διάρκειας έξι διδακτικών ωρών εφαρμόστηκε σε μαθητές/μαθήτριες Γ΄ τάξης τριών τάξεων δύο δημοτικών σχολείων αστικής και ημιαστικής περιοχής του νομού Αχαΐας. Οι πόροι που αξιοποιήθηκαν για τη διεκπεραίωση του σεναρίου ήταν το βιβλίο μαθητή, φύλλα εργασίας, χαρτί του μέτρου, υπολογιστές και video projector. Οι προαπαιτούμενες γνώσεις για την ολοκλήρωση του σεναρίου ήταν οι μαθητές/μαθήτριες να γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Οι διδακτικοί στόχοι του σχεδίου διδασκαλίας επιλέχθηκαν από τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του Νέου Προγράμματος Σπουδών, για την πρώτη ενότητα της Γ΄ Δημοτικού: «Ζούμε μαζί» (2014: 37). Συγκεκριμένα, στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές/μαθήτριες θα πρέπει να είναι ικανοί/ικανές: (1) να μοιράζονται συναισθήματα και εμπειρίες γύρω από τις σχέσεις τους (οικογενειακές, σχολικές), (2) να συναισθάνονται τη σημασία της κοινής ζωής, της αλληλεγγύης, της αγάπης και της αλληλοπροσφοράς στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, (3) να αναγνωρίζουν στις βιβλικές διηγήσεις τις διαστάσεις των ανθρώπινων σχέσεων και (4) να εκφράζουν συναισθήματα, προσωπικές σκέψεις και κρίσεις.

2.1. Προετοιμασία

Όταν ξεκινήσει το μάθημα ο/η εκπαιδευτικός ρωτά τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αναφέρουν πώς αντέδρασαν σε ένα πραγματικό περιστατικό μεταξύ τους τσακωμού ή αν δεν υπάρχει τους παρουσιάζει ένα φανταστικό περιστατικό και ρωτά τι θα έκαναν για να λυθεί η παρεξήγηση. Θα εστιάσουμε στη σημασία της αναγνώρισης του μεριδίου της ευθύνης από όλα τα εμπλεκόμενα άτομα και τη συγχώρηση του λάθους (Στόχος 1, Διάρκεια 10'). Οι μαθητές/μαθήτριες παρακολουθούν σε βίντεο κόμικς την παραβολή του Ασώτου

(<https://www.youtube.com/watch?v=fuJ25UwP-5g>). Στο συγκεκριμένο βίντεο, εκτός της ιστορίας, αναφέρεται και ο λόγος που ο Ιησούς είπε την παραβολή αυτή.

Στη συνέχεια, συμπληρώνουν σε ομάδες των 6 το Φύλλο Εργασίας 1, που περιλαμβάνει ερωτήσεις βασισμένες στη μέθοδο 5π 1γ («Ποιος, Πού, Πότε, Πώς, & Γιατί», *Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου*, σελ. 118). Οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται σε όλα όσα παρακολούθησαν οι μαθητές/μαθήτριες και στόχος είναι να αναλύσουν ένα πρόβλημα σε όλες τις διαστάσεις του. Συγκεκριμένα, με αυτές θα αναλύσουν το περιεχόμενο της παραβολής. Για να εξασφαλίσουμε την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/μαθητριών ζητάμε να απαντήσουν σε μία ερώτηση ο καθένας/καθεμία κι έπειτα να δώσουν το Φύλλο Εργασίας στον/στη διπλανό/διπλανή του.

(*Δραστηριότητα 1, Φύλλο Εργασίας 1, Στόχος 3, Διάρκεια 25'*)

2.2. Επαφή με τα νέα δεδομένα - Επεξεργασία – Συμπεράσματα

Μοιράζεται στους/στις μαθητές/μαθήτριες το Φύλλο Εργασίας 2. Έπειτα, οδηγούνται στο εργαστήριο Η/Υ και αναζητούν στο διαδίκτυο πληροφορίες σχετικά με τις παραβολές που χρησιμοποιούσε ο Ιησούς και τον λόγο που το έκανε αυτό, ενώ καλούνται να καταγράψουν, εκτός των πληροφοριών αυτών, ονομαστικά κάποιες επιπλέον παραβολές.

Ο/Η εκπαιδευτικός, για να βοηθήσει τους/τις μαθητές/μαθήτριες στην αναζήτηση, τους/τίς καλεί να γράψουν τη λέξη *παραβολές* στη μηχανή αναζήτησης. Στη συνέχεια, τους/τις βοηθά να επιλέξουν τις κατάλληλες διευθύνσεις που ο/η ίδιος/ίδια θα τους/τις πει, ώστε να βρουν τόσο το λόγο χρήσης των παραβολών, όσο και κάποιες από αυτές.

Η δραστηριότητα θα πραγματοποιηθεί σε ομάδες των δύο. Σε περίπτωση που δε διαθέτουμε εργαστήριο υπολογιστών, έχουμε εκτυπώσει σχετικό υλικό και δίνουμε το αντίστοιχο Φύλλο Εργασίας 2, το οποίο θα συμπληρωθεί και αυτό σε ομάδες των 2. Στο συγκεκριμένο Φύλλο Εργασίας, προτείνεται να διαφοροποιηθούν λίγο οι ερωτήσεις, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται τώρα να επεξεργαστούν ένα κείμενο.

Επίσης, οι δραστηριότητες είναι έτσι διατυπωμένες ώστε να κληθούν να επεξεργαστούν βαθύτερα το κείμενο που έχουν μπροστά τους. Στην περίπτωση του Φύλλου Εργασίας 2 για αναζήτηση στο διαδίκτυο, βάζουμε μεγαλύτερης ευκολίας ασκήσεις, αντισταθμίζοντας τη δυσκολία της διαδικτυακής αναζήτησης. Στο τέλος, κάθε ομάδα ανακοινώνει τα αποτελέσματα της αναζήτησης – της επεξεργασίας κειμένου, ενώ ακολουθεί μικρή συζήτηση, ώστε να εξαχθεί ο βασικός λόγος χρήσης των παραβολών από τον Ιησού.

(*Δραστηριότητα 2, Φύλλο Εργασίας 2, Στόχος 3, Διάρκεια 30'*)

Ανακαλύπτοντας ότι κάθε παραβολή έχει κάποιο βαθύτερο νόημα, στη συνέχεια συμπληρώνουν τον εννοιολογικό χάρτη της παραβολής στο Φύλλο Εργασίας 2. Η συμπλήρωση θα γίνει στην ολομέλεια της τάξης με τη στρατηγική της ιδεοθύελλας («Brainstorming», *Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου*, σελ. 112), καθώς οι έννοιες είναι πιθανόν δύσκολες για τους/τις μαθητές/μαθήτριες της Γ' Τάξης, οπότε θα ήταν καλό να ακουστούν όλες οι απόψεις. Για τον σκοπό αυτό, ο/η εκπαιδευτικός έχει σχεδιασμένο τον εννοιολογικό χάρτη σε χαρτί του μέτρου το οποίο κολλά στον πίνακα. Δίνει λίγο χρόνο στους/στις μαθητές/μαθήτριες να επεξεργαστούν το Φύλλο Εργασίας κι

έπειτα ξεκινά η συμπλήρωση, πρώτα καταγράφοντας τις απαντήσεις στο χαρτί του μέτρου και μετά στα Φύλλα Εργασίας τους.

(Δραστηριότητα 3, Φύλλο Εργασίας 2, Στόχος 3, Διάρκεια 30')

2.3. Εφαρμογή της νέας γνώσης

Οι μαθητές/μαθήτριες συμπληρώνουν σε ομάδες των τεσσάρων (4) το Φύλλο Εργασίας 3^α. Σε αυτό συζητούν μεταξύ τους και απαντούν ομαδικά σε τέσσερις ερωτήσεις σχετικές με τις καθημερινές τους σχέσεις. Οι ερωτήσεις είναι έτσι διατυπωμένες ώστε οι μαθητές/μαθήτριες σταδιακά να οδηγηθούν από το περιεχόμενο της παραβολής στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Ο/Η καθένας/καθεμία γράφει μία από αυτές. Ο/Η εκπρόσωπος ανακοινώνει τις απαντήσεις και ο/η εκπαιδευτικός γράφει λέξεις-κλειδιά στον πίνακα. Αναμένουμε να αναδειχθεί η έννοια της συγχώρεσης κι ότι με αυτή οι σχέσεις αποκαθίστανται. Επίσης, πως ακόμα κι αν υπάρχουν προβλήματα κάποια στιγμή επιλύονται

(Δραστηριότητα 4, Φύλλο Εργασίας 3^α, Στόχος 3, Διάρκεια 15')

Μοιράζεται στους/στις μαθητές/μαθήτριες το Φύλλο Εργασίας 3^β. Σε αυτό καλούνται να διαβάσουν το κείμενο της ενότητας 28 «Ζούμε με τους άλλους» και, συνδυάζοντας τις δύο ενότητες, να απαντήσουν με τη μέθοδο *Σκέψου, Συζήτησε ανά 2 και ανά 4, Μοιράσου* («Think, Pair, Square, Share», *Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου*, σελ. 116) στην ερώτηση «Τι χρειάζεται συνολικά ώστε να υπάρχει ομαλή συμβίωση και να ξεπερνιούνται τα προβλήματα».

Εάν στην τάξη υπάρχουν μαθητές/μαθήτριες με δυσκολίες, επιλέγουμε να ακούσουν το μάθημα. Χρησιμοποιώντας υπολογιστή και video projector, προβάλλουμε το μάθημα στην ιστοσελίδα <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSA104/699/4612,20923/>. Με την παραπάνω τεχνική, κάθε μαθητής/μαθήτρια γράφει ατομικά την άποψή του, τη συζητά με τον/τη διπλανό/διπλανή του, καταγράφονται οι κοινές απόψεις και καταλήγουν στην κοινή άποψη της ομάδας. Αναμένεται να αναδειχθούν οι έννοιες της αγάπης, του σεβασμού και της συγχώρεσης.

(Δραστηριότητα 5, Φύλλο Εργασίας 3^β, Στόχοι 1 & 2, Διάρκεια 30')

Ο/Η εκπαιδευτικός μοιράζει στους/στις μαθητές/μαθήτριες το Φύλλο Εργασίας 4, το οποίο περιλαμβάνει ασκήσεις που θα αναδείξουν το γεγονός της συμβίωσης με άτομα που διαφέρουν από εμάς στη θρησκεία ή τη γλώσσα. Σκοπός είναι να διαπιστώσουν οι μαθητές/μαθήτριες πως με τα βασικά στοιχεία που ο Θεός δίδαξε για μια καλή συμβίωση, δηλαδή την αγάπη, τον σεβασμό και τη συγχώρεση, ζούμε μαζί και με άτομα που διαφέρουμε και ότι οι διαφορές μας δε μας αποτρέπουν από τη συναναστροφή μαζί τους. Οι ασκήσεις θα πραγματοποιηθούν ομαδικά με συζήτηση Στρογγυλής Τραπέζης (*Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου*, σελ. 154) και στη συνέχεια κάθε ομάδα δίνει την απάντησή της σε αυτό που θα τη ρωτήσει ο/η εκπαιδευτικός, ενώ γίνεται συζήτηση όπου χρειαστεί.

(Δραστηριότητα 6, Φύλλο Εργασίας 4, Στόχοι 1 & 2, Διάρκεια 20')

2.4. Ανακεφαλαίωση

Ο/Η εκπαιδευτικός θέτει την εξής προβληματική κατάσταση στους/στις μαθητές/μαθήτριες: «*Ήρθαν στην περιοχή μας πρόσφυγες. Αυτοί είναι αρκετά διαφορετικοί από εμάς, έχουν άλλη θρησκεία και άλλη γλώσσα. Τα προσφυγόπουλα*

τα βλέπω συχνά στην περιοχή μας, αλλά δεν ξέρω αν πρέπει να παίξω μαζί τους. Μπορώ με αυτούς να συμβιώσω; Είμαι σε δίλημμα». Γράφουμε στον πίνακα τις φράσεις «Μπορούμε να παίξουμε μαζί γιατί...» και «Δεν μπορούμε να παίξουμε μαζί γιατί...». Με αυτόν τον τρόπο κάθε μαθητής/μαθήτρια θα κληθεί να σκεφτεί και να βρει λόγους για τους οποίους, παρά τις διαφορές, μπορούν να συμβιώσουν με ανθρώπους που δεν είναι ίδιοι με αυτούς/αυτές. Ο/Η εκπαιδευτικός ρωτά κάθε μαθητή/μαθήτρια ξεχωριστά κι έτσι όλοι/όλες παίρνουν θέση.

(Δραστηριότητα 7, Στόχοι 1 & 2, Διάρκεια 30')

Με έναν συνδυασμό των τεχνικών δραματοποίησης: «Παίρνοντας απόσταση» (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου, σελ. 158) και «Συλλογικός ρόλος» (Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου, σελ. 157) οι μαθητές/μαθήτριες αναλαμβάνουν σε ομάδες έναν ρόλο ώστε να εκφράσουν τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς αυτού. Ο/Η εκπαιδευτικός τους εξηγεί τον ρόλο. «Ένα προσφυγόπουλο πρόκειται να έρθει στο σχολείο σας. Το προηγούμενο βράδυ είναι πολύ προβληματισμένο. Σκέφτεται αν θα κάνει ποτέ καινούριους φίλους, επειδή διαφέρει από αυτούς». Η ομάδα μιλά μπαίνοντας στη θέση του μικρού πρόσφυγα, εκφράζοντας όλα όσα μπορεί να σκέφτεται σχετικά με τη συμβίωσή του με τους ανθρώπους της περιοχής που τώρα κατοικεί.

Οι δραστηριότητες του αναστοχασμού θίγουν ένα θέμα που απασχολεί ιδιαίτερα, αυτό της προσφυγιάς. Για να βοηθηθούν οι μαθητές/μαθήτριες περαιτέρω στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων αυτών, αλλά και για να ενδυναμωθεί η ενσυναίσθησή τους επί του ζητήματος αυτού, ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει τον πρόλογο του βιβλίου: «Σκληρό καρύδι». Αυτό πραγματεύεται την ιστορία ενός εννιάχρονου κοριτσιού, της Αϊσέ, ενός παιδιού που το κορόιδεψαν, και γέλασαν σε βάρος του χωρίς να φταίει, σε ένα δημοτικό σχολείο της Αθήνας. Σύμφωνα με τη Σβορώνου (2015), «ξένος» μπορεί να γίνει οποιοσδήποτε οποτεδήποτε, μικρός ή μεγάλος. Εκείνος όμως ή εκείνη που αναγκάστηκε ν' αφήσει την πατρίδα για να γλιτώσει από τον πόλεμο ή από άλλες δυσκολίες και αδιέξοδα, έχει όνομα, λέγεται «πρόσφυγας». Δεν το θέλησε να είναι ξένος σε ξένο τόπο. Κι αν έχει τη δύναμη να είναι «σκληρό καρύδι», όπως η Αϊσέ της ιστορίας μας, καταφέρνει συνήθως να τα βγάξει πέρα. Όμως, ακόμα και τα σκληρά καρύδια έχουν μέσα τους μαλακή ψίχα. Σε συνδυασμό με το τραγούδι του πρόσφυγα <https://www.youtube.com/watch?v=7nnYGq5dq1I> και το φύλλο εργασίας τα παιδιά προβληματίζονται, εκφράζουν τις απόψεις τους για το θέμα της προσφυγιάς, γίνονται πρόσφυγες, αναλαμβάνοντας ρόλους και δραματοποιώντας τη μελέτη περίπτωσης που τους δόθηκε. Η δραστηριότητα αυτή, λόγω της βιωματικής εμπλοκής τους, τα παρωθεί να συλλογιστούν πως ο καθένας θα μπορούσε να είναι πρόσφυγας και να αποδεχθούν με ανοιχτή αγκαλιά όλους όσους έχουν ανάγκη.

(Δραστηριότητα 8, Στόχοι 1 & 2, Διάρκεια 40')

Ενισχυτικά, οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να ζωγραφίσουν κάτι με θέμα την καλή συμβίωση με όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως διαφορών, έχοντας στον νου τις έννοιες της αγάπης, της συμβίωσης και της συγχώρεσης.

(Δραστηριότητα 9, Στόχοι 1, 2 & 3, Διάρκεια 30')

2.5. Αξιολόγηση

Οι μαθητές/μαθήτριες απαντούν σε τρεις ερωτήσεις στο Φύλλο Αξιολόγησης, που έχουν να κάνουν με το τι έμαθαν, τις απορίες που έχουν ακόμα και τι θα ήθελαν να μάθουν γι' αυτό το θέμα ακόμα.

(Δραστηριότητα 10, Φύλλο Αξιολόγησης, Στόχοι 1, 2 & 3, Διάρκεια 10')

Η θετική εικόνα για την υλοποίηση του εν λόγω εκπαιδευτικού σεναρίου αποτυπώνεται στην παράθεση των απόψεών τους, όταν κλήθηκαν να το αξιολογήσουν συνολικά:

«Έμαθα πολλά καινούρια πράγματα».

«Το μάθημα ήταν πολύ ενδιαφέρον, επειδή προσπαθήσαμε όλοι μαζί και συνεργαστήκαμε».

«Αυτό που μου άρεσε πιο πολύ στο μάθημα ήταν που ασχοληθήκαμε με τις διαφοροτικότητες των ανθρώπων».

«Μου άρεσε που χρησιμοποιήσαμε ηλεκτρονικούς υπολογιστές και η εναλλακτική διδασκαλία των Θρησκευτικών».

«Το μάθημα ήταν λίγο ασυνήθιστο, γιατί υπήρχε λίγο άγχος, αλλά πέρασα πολύ καλά και είμαι χαρούμενη γι' αυτό. Το άγχος έφυγε, αφού σας εμπιστευθήκα και ένιωσα άνετα και οικεία».

«Με βοήθησε πολύ ο προτζέκτορας, για να έχω μια εικόνα στο μυαλό μου. Να είναι οργανωμένη η σκέψη μου».

«Μου άρεσε η μέθοδος με την οποία κάναμε Θρησκευτικά, δηλαδή η συγκέντρωση των στόχων και η ανάλυση με την οποία βγήκαν όλα τα σημαντικά του κειμένου».

Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει την κατάλληλη ανατροφοδότηση για το τι έχουν κατανοήσει και τι όχι.

3. Αναστοχασμός εκπαιδευτικών

Οι διδακτικοί στόχοι μπορούμε να πούμε πως επιτεύχθηκαν σε μεγάλο ποσοστό. Το μάθημα έτυχε μεγάλης αναγνώρισης των μαθητών/μαθητριών και κράτησε ενεργή τη συμμετοχή τους. Η πρώτη δραστηριότητα της αφόρμησης πήγε πολύ καλά, διότι και οι ίδιοι/ίδιες οι μαθητές/μαθήτριες εμπλέκονται σε περιστατικά διαμάχης που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο. Η συνεργασία σε ομάδες ήταν αρκετά απαιτητική, ωστόσο τα παιδιά έφεραν τα επιθυμητά αποτελέσματα, συμπληρώνοντας τους εννοιολογικούς χάρτες, απαντώντας στα ερωτήματα των φύλλων εργασίας και αιτιολογώντας τις απόψεις τους. Αργότερα, οι απαντήσεις που δόθηκαν συζητήθηκαν στην ολομέλεια, διατυπώνοντας γενικά συμπεράσματα σχετικά με την εξισορρόπηση των σχέσεων και την επίτευξη της καλής και αρμονικής συμβίωσης σε ένα κοινωνικό σύνολο. Τα φύλλα αξιολόγησης του μαθήματος συμπληρώθηκαν με ζήλο από τους/τις μαθητές/μαθήτριες, συνθέτοντας μια εικόνα θετικών σχολίων σε ό,τι αφορά στις εκπαιδευτικές τεχνικές και στους εναλλακτικούς τρόπους μάθησης.

Ευχαριστίες

Θέλουμε να ευχαριστήσουμε τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς κ.κ. Πασχαλίδου Σοφία και Καρακούδα Μαρία, καθώς και τους μαθητές/μαθήτριες των σχολείων που δέχθηκαν με μεγάλη χαρά να υλοποιήσουν το σενάριο στην τάξη και να μοιραστούν μαζί μας τον αναστοχασμό τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ι.Ε.Π. (2014). *Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων. Θρησκευτικά Γ΄ - ΣΤ΄ Δημοτικού, Θρησκευτικά Α΄ - Γ΄ Γυμνασίου. Αναθεωρημένη έκδοση.* Αθήνα: Ι.Ε.Π.
- Ι.Ε.Π. (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου (2014). Αναθεωρημένη έκδοση.* Αθήνα: Ι.Ε.Π.
- Κορδάκη, Μ., Μάνεσης, Ν. & Νταραντούμης, Α. (2017). *Μάθε ψηφιακά...Παίζοντας Συνεργατικά.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη (ISBN: 978-9620-612-059-6).
- Μάνεσης, Ν. (2011). *Επιμόρφωση και Δια Βίου Μάθηση των Εκπαιδευτικών – Το ζήτημα της εξομοίωσης (130/1990).* Αθήνα: Γκιούρδας.
- Smart, N. (1973). *The phenomenon of Religion.* Macmillan Ltd, London.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between Learning and Development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.) *Readings on the Development of Children* (pp 33-40). New York: Scientific American Books.

Δικτυογραφία

- Ψηφιακό βιβλίο Θρησκευτικών Γ΄ Δημοτικού. Ανακτήθηκε στις 21.11.2016 από <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSA104/699/4612,20923/>
- Η παραβολή του Ασώτου. Ανακτήθηκε στις 21.11.2016 από <https://www.youtube.com/watch?v=fuJ25UwP-5g>

Παράρτημα

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Στην παραβολή του Ασώτου που μόλις παρακολουθήσατε δημιουργήθηκε ένα πρόβλημα το οποίο κάποια στιγμή λύθηκε. Απαντήστε ομαδικά τις παρακάτω ερωτήσεις και αναλύστε το πρόβλημα σε όλες του τις διαστάσεις.

ΠΟΙΟ ήταν το πρόβλημα;

ΠΟΙΟΙ εμπλέκονταν;

ΓΙΑΤΙ συνέβη;

ΠΟΥ ήταν τα κεντρικά πρόσωπα της ιστορίας στην αρχή, στη μέση και στο τέλος αυτής;

ΠΟΤΕ λύθηκε το πρόβλημα;

ΠΩΣ αντέδρασαν ο πάτέρας και ο αδερφός του Ασώτου κατά την επιστροφή του;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Αναζητήστε στο διαδίκτυο και απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις.

Ποιο είναι το βαθύτερο νόημα της παραβολής; Συμπληρώστε ομαδικά τα παρακάτω και θα το βρείτε...

Τι είναι η παραβολή;

.....

.....

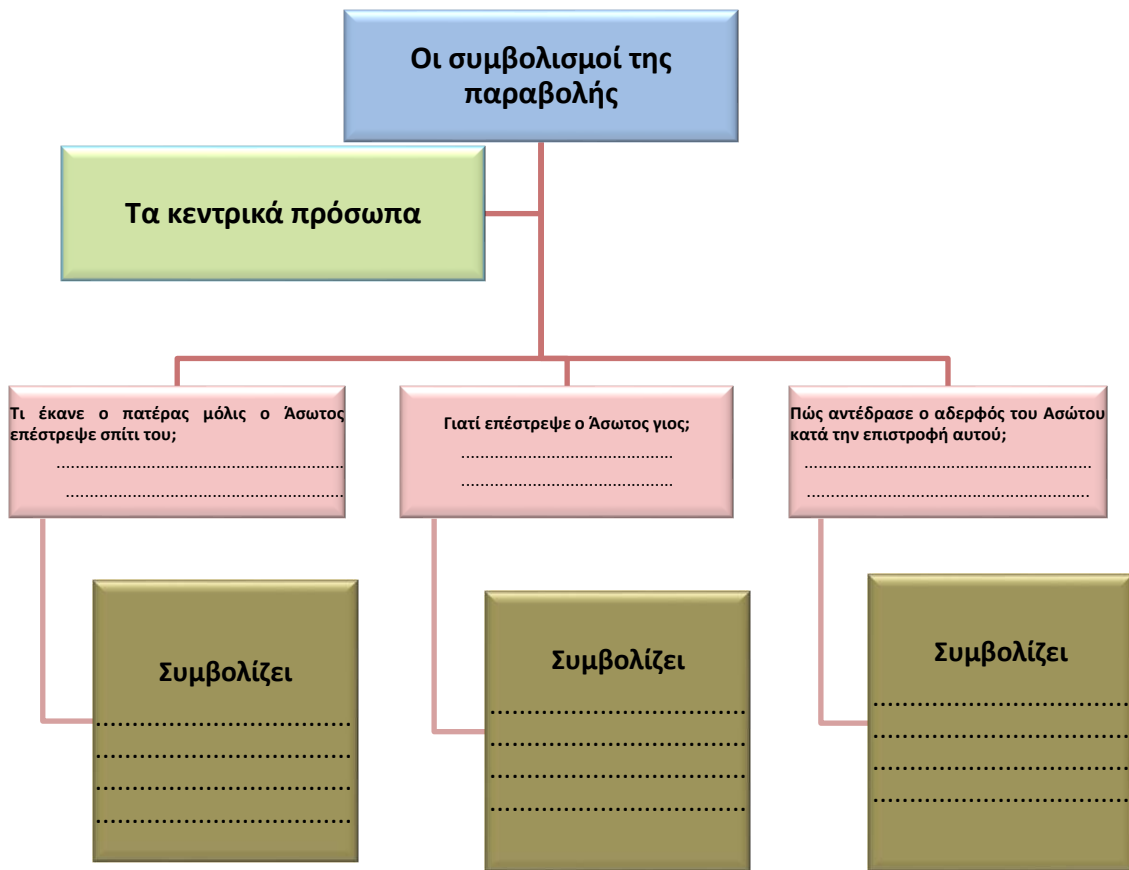
.....

Γράψε ονομαστικά κάποιες άλλες παραβολές που χρησιμοποίησε ο Ιησούς.

.....

.....

.....



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3^α

Συζητήστε τις παρακάτω ερωτήσεις στην ομάδα σας. Απαντήστε ο/η καθένας/καθεμία σε μία από αυτές και δώστε σε άλλο μέλος της ομάδας για την απάντηση της επόμενης ερώτησης.



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3^β

Διαβάστε το κείμενο της ενότητας 28 «Ζούμε με τους άλλους» στις σελίδες 86-87 του σχολικού βιβλίου. Στη συνέχεια απαντήστε στην παρακάτω ερώτηση συνδυάζοντας αυτά που διαβάσατε, αλλά και αυτά που μάθατε από την παραβολή του Ασώτου.

Τι χρειάζεται να κάνουμε ώστε να ξεπερνιούνται τα προβλήματα στις σχέσεις μας και να έχουμε μια καλή συμβίωση;

Γράψε την άποψή σου

Γράψτε μαζί με τον/τη διπλανό/ή σου την άποψή σας

Γράψτε την άποψη της ομάδας σας

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4

- Να κυκλώσετε Σ(σωστό) ή Λ(λάθος) σε καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις.
⊗ Συμβιώνουμε με ανθρώπους μόνο της οικογένειάς μας. Σ Λ
⊗ Οι άνθρωποι με τους οποίους ζούμε μαζί είναι ίδιοι με εμάς. Σ Λ
⊗ Μπορούμε να συμβιώσουμε και με άτομα που είναι διαφορετικά από εμάς. Σ Λ
⊗ Συμβίωση με ανθρώπους μπορεί να υπάρχει στο σχολείο, στη γειτονιά και γενικότερα στην περιοχή που ζούμε. Σ Λ
- Να συμπληρώσετε το παρακάτω κείμενο με τις λέξεις της παρένθεσης. (θρησκεία, γλώσσα, συγχωρούμε, ικανότητες, αγάπη, σεβόμαστε, διαφορετικοί)
Για να συμβιώνουμε καλά με άλλους ανθρώπους πρέπει να δείχνουμε....., να και να..... ο ένας τον άλλον. Μπορούμε με αυτά τα στοιχεία να συμβιώσουμε και με ανθρώπους που είναι από εμάς. Ακόμα και αν έχουμε διαφορετική....., άλλη..... ή διαφορετικές μπορούμε να ζήσουμε μαζί.

3.

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Να απαντήσεις σύντομα στις παρακάτω ερωτήσεις.

Τι έμαθες σε αυτά τα μαθήματα;	Ποιες είναι ακόμα οι απορίες σου;	Τι θα ήθελες ακόμα να μάθεις;



Πηγή: <http://www.patrasevents.gr/article/29684-patra-diapolitismiko-programma-paizoyme-mazi>

Παραγόμενο υλικό μαθητών-τριών
Μια εικόνα...χίλιες λέξεις!



Ο Ρόλος της Πειθαρχίας από την Σκοπιά του Εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Μαριαντίνα Βουδούρη – Ζαφειρίου

Παιδαγωγικό Τμήμα, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
mariantina3vz@gmail.com

Μαρία Κουτούπη

Παιδαγωγικό Τμήμα, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
mkoutoupi@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ρόλο της πειθαρχίας μέσα σε μία σχολική αίθουσα διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιχειρείται η διερεύνηση του θέματος με σκοπό τη διαμόρφωση μιας σφαιρικής αντίληψης για το πώς ένας αριθμός εν ενεργεία εκπαιδευτικών δρα μέσα στην σχολική αίθουσα, ποια μέσα κάνει χρήση για να επιτύχει την πειθαρχία στην τάξη και κατά συνέπεια να δημιουργεί ένα ευνοϊκό κλίμα κατά την διδακτική πράξη. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν, καθώς δεν δομήθηκε με αυστηρά μεθοδολογικά κριτήρια. Πρόκειται για μία μαθησιακή εμπειρική έρευνα των δύο συγγραφέων και μεταπτυχιακών φοιτητριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Το δείγμα που εξετάστηκε αποτελούταν από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κυρίως του κλάδου ΠΕ70, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν παιδαγωγικό νόημα στην έννοια της πειθαρχίας, θεωρούν απαραίτητους τους κανόνες στο σχολείο και χρησιμοποιούν παιδαγωγικά μέσα για την επίλυση των προβλημάτων απορρίπτοντας πρακτικές του παρελθόντος.

Λέξεις – κλειδιά: πειθαρχία, έρευνα, απόψεις εκπαιδευτικών

1. Εισαγωγή

Ο άνθρωπος δε γεννιέται με διαμορφωμένη προσωπικότητα, διαθέτει όμως τις βιολογικές και γενετικές προϋποθέσεις για να «μετασχηματιστεί» από βιολογικό σε κοινωνικό υποκείμενο. Η επίδραση του περιβάλλοντος στην περίπτωση αυτή είναι καθοριστικής σημασίας, δεδομένου ότι το άτομο διαπαιδαγωγείται και κοινωνικοποιείται και συνεπώς διαμορφώνει την προσωπικότητά του, στο πλαίσιο της διαδικασίας αλληλεπίδρασης με το κοινωνικοπολιτισμικά σημασιοδοτημένο οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον του (Κωνσταντίνου, 2015: 198). Ο μαθητής, συνεπώς, δέχεται αγωγή και στο σχολείο, τη λεγόμενη σχολική αγωγή, μία σκόπιμη και συνειδητή ενέργεια με συγκεκριμένους σκοπούς για να διαμορφωθεί η προσωπικότητά του.

Ο μαθητής μαθαίνει έννοιες, κανόνες, στάσεις, πρακτικές, αξίες κτλ. και έχει προσδοκίες για τη δική του συμπεριφορά και τη συμπεριφορά των άλλων, όπως

του εκπαιδευτικού, χωρίς να είναι παθητικός δέκτης των επιδράσεων του περιβάλλοντος. Όταν δεν ικανοποιούνται οι ανάγκες του ή οι επιδιώξεις του, έρχεται σε σύγκρουση με τη σχολική πραγματικότητα και κατά συνέπεια προκύπτουν προβλήματα απειθαρχίας. Η πειθαρχία αποτελεί προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της μαθησιακής και γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παράλληλα μέσο (εργαλείο) που διασφαλίζει με αποτελεσματικότερο τρόπο την επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών σκοπών του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2015: 235).

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της πειθαρχίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα θέλει να καταδείξει το ρόλο της μέσα στην σχολική τάξη από την σκοπιά του εκπαιδευτικού.

Στόχος μας είναι να αποσαφηνιστεί η σημασία του όρου πειθαρχία καθώς και να εστιάσουμε στις πρακτικές που λαμβάνουν χώρα μέσα στις σχολικές αίθουσες από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και να αναδειχθούν νέες μέθοδοι και πρακτικές, η εφαρμογή των οποίων θα επιφέρει την πειθαρχία στην σχολική αίθουσα. Στα πλαίσια διεξαγωγής της εργασίας πραγματοποιήθηκε μία έρευνα που δεν είναι δομημένη με αυστηρά μεθοδολογικά κριτήρια και αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών που μας επιτρέπουν να διαμορφώσουμε μία σφαιρική αντίληψη για το πώς ένας αριθμός εν ενεργεία εκπαιδευτικών δρα μέσα στην σχολική αίθουσα και ποια μέσα χρησιμοποιεί για να επιτύχει την πειθαρχία στην τάξη και κατά συνέπεια να δημιουργεί ένα ευνοϊκό κλίμα κατά την διδακτική πράξη. Στόχος μας, επίσης, είναι η ανάδειξη της άποψης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την πειθαρχία στην διδακτική πράξη, πώς ορίζουν το περιεχόμενό της, καθώς και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν για την επίτευξή της, αλλά, παράλληλα, και τους λόγους που θεωρούν οι ίδιοι ως αίτια για την απειθαρχία σε μία σχολική αίθουσα.

2. Θεωρητική προσέγγιση

2.1. Η έννοια του όρου πειθαρχία

Η έννοια της πειθαρχίας στο πέρασμα του χρόνου έχει αποκτήσει θετικές και αρνητικές σημασιοδοτήσεις, ανάλογα με το ιδεολογικό συγκείμενο της κάθε περιόδου (Κωνσταντίνου, 2015: 233). Στην παιδαγωγική γλώσσα με τον όρο «πειθαρχία» δεν εννοούμε συνήθως κατάχρηση της εξουσίας του εκπαιδευτικού, κατά έναν τρόπο που να εξασφαλίζει την τυφλή υπακοή και την απόλυτη συμμόρφωση των μαθητών προς τις θελήσεις του (Κωνσταντίνου, 2015: 234). Ως «πειθαρχία» εννοούμε τη διασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων, οι οποίες συμβάλλουν στην απρόσκοπτη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνεκδοχικά στην επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων του σχολείου. Στις προϋποθέσεις αυτές ενσωματώνονται μόνο οι θεμιτές μορφές συμπεριφοράς (Κωνσταντίνου, 2015: 235).

Ετυμολογικά ο όρος προέρχεται από τις λέξεις πείθομαι + αρχή, που έχει τη σημασία της υπακοής σε κάποιο πρόσωπο ή αρχή. Από την άλλη, όμως, μπορεί να σημαίνει και αυτοπειθαρχία και σε αυτή την περίπτωση έχουμε την ελεύθερη επιλογή του ατόμου, χωρίς να υπάρχει επιρροή από κάποια εξωτερική επιβολή (Αραβανής, 1998: 9). Στόχος κάθε ατόμου είναι σταδιακά στη ζωή του να μπορέσει να κατακτήσει την πραγματική πειθαρχία, μέσα από τη βοήθεια που του παρέχεται με την ετερόνομη πειθαρχία. Η πειθαρχία αυτή συνίσταται στα άτομα από τον ίδιο

τους τον εαυτό και βοηθά στον ολοκλήρωση του ως όντα με ελεύθερη βούληση, με σωστά δομημένη προσωπικότητα και ηθικές αξίες (Κάλλη, 1992: 13).

Σύμφωνα με τον E. Durkheim, η πειθαρχία «αποτελεί το εργαλείο εκείνο μέσα από τη χρήση του οποίου εξασφαλίζεται η κανονικοποίηση της συμπεριφοράς των κοινωνιών και η ενστάλαξη των βασικών κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, των κοινωνικών αξιών και της ηθικής» (Κωνσταντίνου, 2015: 234). Παράλληλα, σύμφωνα με τον Καψάλη (Καψάλης, 2015: 675-676) που αναφέρεται στη διαφορά των εννοιών διαχείριση της τάξης και πειθαρχίας, ορίζεται πως η έννοια διαχείρισης της τάξης είναι πολύ ευρύτερη από την έννοια της πειθαρχίας. Η διαχείριση της τάξης αναφέρεται στην εφαρμογή στρατηγικών και μέτρων από τον εκπαιδευτικό για τη διατήρηση ενός θετικού κλίματος στην τάξη, αντίθετα η πειθαρχία αναφέρεται σε μεθόδους και πρακτικές τις οποίες εφαρμόζει ο δάσκαλος, προκειμένου να αντιμετωπίσει τα προβλήματα τα οποία προκύπτουν και να εξασφαλίσει κατ' αυτόν τον τρόπο την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας. Με τη διαχείριση προλαμβάνουμε προβλήματα, ενώ με την πειθαρχία απλώς τα αντιμετωπίζουμε.

Στον όρο σχολική πειθαρχία έχουν αποδοθεί διαφορετικές σημασίες. Μπορούμε να τις διακρίνουμε σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες (Κυρίδης 1999: 27-28):

1. Αυτές που θεωρούν την πειθαρχία ως εργαλείο για την εξασφάλιση της ομαλότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επικεντρώνουν τη διαλεκτική τους στην αντιμετώπιση του προβλήματος.
2. Αυτές που θεωρούν την πειθαρχία ως συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής πράξης.
3. Αυτές που θεωρούν την πειθαρχία ως μηχανισμό για την εξασφάλιση και εδραίωση των σχολικών και ευρύτερων εξουσιαστικών δομών. Κατά τον τρόπο αυτό η σχολική πειθαρχία συνδέεται με τους μηχανισμούς διατήρησης και αναπαραγωγής των κοινωνικών δομών και της κυρίαρχης ιδεολογίας.

2.2. Η πειθαρχία στο σχολείο

Το σχολείο, όπως και κάθε άλλο οργανωμένο κοινωνικό σύστημα επιδιώκει συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς και χρησιμοποιεί τεχνικές πειθαρχίας ώστε να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, μάλιστα δεν έλειψαν και οι περιπτώσεις χρήσης της πειθαρχίας ως κριτηρίου αποτελεσματικότητας του σχολείου (Αραβανής, 1998:9). Το παραδοσιακό σχολείο προσπαθεί να εφαρμόσει την πειθαρχία δίνοντας έμφαση στις ανεπιθύμητες συμπεριφορές, επιδιώκει την αποτροπή τους και επιπλήττει σε περίπτωση πράξης αυτών. Αντίθετα, το σύγχρονο σχολείο αναδεικνύει την θετική συμπεριφορά και την ανατροφοδοτεί με κατάλληλο τρόπο. Προσπαθεί να εξασφαλίσει την ομαλή διεξαγωγή και καλύτερα διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2001: 223-225).

Ο εκπαιδευτικός είναι ο πλέον καθοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης. Η συμπεριφορά του αποτελεί πρότυπο μίμησης από τους μαθητές. Το στυλ άσκησης της εξουσίας που ο ίδιος επιλέγει έχει και άμεση σχέση με τον τρόπο άσκησης της πειθαρχίας σε αυτή (Ματσαγγούρας, 2001: 226-228). Το σχολείο έχει την οργανωτική και παιδαγωγική δυνατότητα, με τη συνεργασία των μαθητών, να θεσπίζει όπου είναι εφικτό σαφείς κανόνες που αφορούν την επικοινωνία, τη σχέση και γενικά τη συμπεριφορά των μετεχόντων

στην αλληλεπίδραση, έτσι ώστε να διασφαλίζεται το πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε αυτό. Το γεγονός αυτό θα διευκόλυνε το μαθητή, μέσα από παιδαγωγικές περιστάσεις, να αποκτήσει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα, καθώς και πληρότητα στην επικοινωνία και πράξη (Κωνσταντίνου, 2005: 66).

2.3. Ιστορική αναδρομή

Η αξία της πειθαρχίας οπουδήποτε υπάρχει οργανωμένο σύνολο ανθρώπων εκθειάζεται από την αρχαιότητα αλλά και από τον Χριστιανισμό. Το παιδί έχει την ανάγκη της πειθαρχίας και αυτό είναι εμφανές εάν λάβουμε υπόψη μας τους κανόνες στα παιδικά παιχνίδια, τους οποίους τα παιδιά διαμορφώνουν μόνα τους και δείχνουν απόλυτο σεβασμό (Κάλλη, 1992: 14).

Η πειθαρχία στοχεύει στην εξασφάλιση της «καλώς» ή «κακώς» νοούμενης κοινωνικής ισορροπίας και αρμονίας και συνδράμει στη διατήρηση των υφισταμένων κοινωνικών σχέσεων και δομών, είτε πρόκειται για τον κοινωνικό μικρόκοσμο των ομάδων ή των θεσμών, είτε πρόκειται για την κοινωνική ολότητα (Κυρίδης, 1999: 19).

Συνοπτικά, μπορούμε να πούμε ότι από τον 18ο αιώνα μέχρι και σήμερα, διακρίνονται τρία παιδαγωγικά πρότυπα: οι πειθαρχικές παιδαγωγικές μέθοδοι, οι οποίες βρήκαν πρόσφορο έδαφος εφαρμογής κατά τον 18ο αιώνα, οι σωφρονιστικές παιδαγωγικές μέθοδοι στις αρχές του 20ού αιώνα και οι ψυχολογικές παιδαγωγικές μέθοδοι, που είναι ακόμα σε εξέλιξη στις μέρες μας (Κυρίδης, 1999: 33).

3. Εμπειρική προσέγγιση

3.1. Σκοπός

Το πρόβλημα που καλείται, από άποψη παιδαγωγική, να λύσει το σχολείο είναι το ακόλουθο: οι κανόνες πρέπει να έχουν τέτοια προέλευση και τέτοιο περιεχόμενο, ώστε η επιβολή κυρώσεων να γίνει με γνώμονα τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και με σεβασμό στην προσωπικότητά του και βέβαια να μη σημαίνει κατάργηση της αυτονομίας και της κριτικής ικανότητας του μαθητή, αλλά αντιθέτως στήριξή του. Ο μαθητής οφείλει να διαπιστώσει στην τάξη ότι είναι συνυπεύθυνος για την ύπαρξη των κανόνων (Κωνσταντίνου, 2015: 236). Δεν πρέπει επίσης να διαφεύγει της προσοχής του εκπαιδευτικού ότι κάθε ενέργειά του είναι παιδαγωγικά και κοινωνικά σημασιοδοτημένη και συνεπώς κάθε φορά στέλνει στο μαθητή το αντίστοιχο μήνυμα (Κωνσταντίνου, 2004: 49). Για να διερευνηθούν, λοιπόν, τα παραπάνω, όσα αναφέρθηκαν στην εισαγωγή και οι απόψεις ενεργών εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο της πειθαρχίας διανεμήθηκε ένα ερωτηματολόγιο για τις ανάγκες της έρευνας.

3.2. Μεθοδολογία

Για τη διεκπεραίωση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η χρήση ενός κλειστού τύπου ερωτηματολογίου, το οποίο περιλάμβανε στο πρώτο μέρος ερωτήσεις δημογραφικές: φύλο, ηλικία, περαιτέρω τίτλοι σπουδών, έτη προϋπηρεσίας, γεωγραφική περιοχή του σχολείου (αστική, ημιαστική, αγροτική, ορεινή) και την οργανικότητα του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού. Ενώ στο δεύτερο μέρος υπήρχαν εννέα (9) ειδικές ερωτήσεις με την ακόλουθη σειρά:

1) Ποια είναι η δικιά σας αίσθηση στο άκουσμα του όρου πειθαρχία;

- 2) Τι είναι πειθαρχία;
- 3) Τι θεωρείτε απειθαρχία;
- 4) Ποια είναι τα αίτια της απειθαρχίας;
- 5) Ποια μέσα επίτευξης της πειθαρχίας θεωρείτε αποτελεσματικά;
- 6) Πώς επιτυγχάνετε το θετικό κλίμα μάθησης στην τάξη;
- 7) Θεωρείτε τη σωματική ποινή (τράβηγμα αυτιού, σφαλιάρα κτλ.) μέσο πειθαρχίας;
- 8) Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιείται η αποβολή του μαθητή από την τάξη όταν απειθαρχεί. Θα θέλατε ένα τέτοιο μέτρο να εφαρμοζόταν και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
- 9) Κατά τη γνώμη σας γιατί είναι απαραίτητη η πειθαρχία;

Σε κάθε ερώτηση ανάλογα με το εύρος των δοθεισών απαντήσεων, ζητούνταν από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν μία, δύο ή τρεις απαντήσεις. Σε κάποιες απαντήσεις ήταν ενεργοποιημένη η επιλογή «Άλλο».

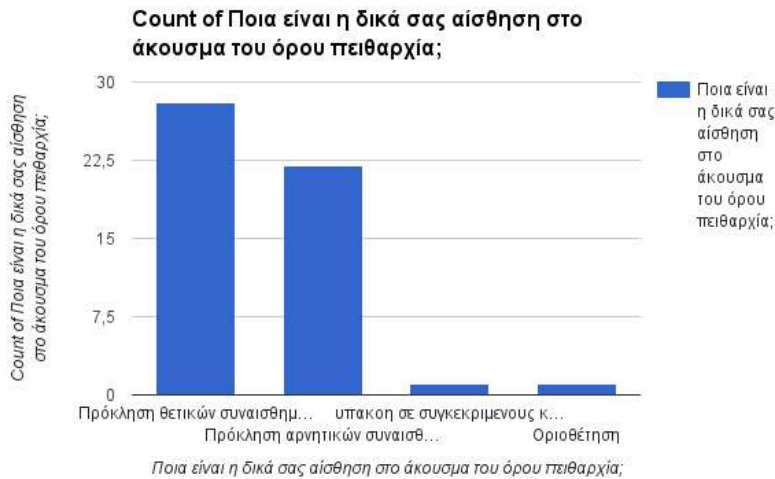
3.3. Δείγμα

Απάντησαν συνολικά πενήντα δύο (52) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως του κλάδου ΠΕ70, στους οποίους πρωτίστως απευθυνόμασταν, την περίοδο του Δεκεμβρίου 2016. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε έτοιμη ηλεκτρονική μορφή σε φόρμα της Google σε σχολεία και εκπαιδευτικούς του κύκλου συνεργασίας και συναναστροφής των δύο συγγραφέων.

Το 75% των εκπαιδευτικών που απάντησαν ήταν γυναίκες και το 25% άνδρες. Τα ποσοστά των ηλικιών ήταν 40,4% για ηλικίες από 20 έως 30, 26,9% για 30 έως 40, 21,2% για 40 έως 50 και 11,5% για 50 έως 60 ετών και από το συνολικό πληθυσμό το 36,5% κατείχε και άλλο τίτλο σπουδών πέρα του πρώτου πτυχίου, ενώ το 63,5% είχαν ολοκληρώσει τις βασικές σπουδές. Τα έτη προϋπηρεσίας κυμάνθηκαν από 11 μήνες μέχρι και 35 έτη με τον μέσο όρο προϋπηρεσίας να κυμαίνεται στα 12 περίπου έτη. Τα σχολεία υπηρετήσης βρίσκονταν σε περιοχή αστική σε ποσοστό 17,3%, σε ημιαστική 19,2%, σε αγροτική 51,9% και σε ορεινή 11,5%. Η οργανικότητα των σχολείων ποικίλει, με το μεγαλύτερο ποσοστό να αντιστοιχεί σε 6/θέσιο και 12/θέσια σχολεία και με μικρή διαφορά ακολουθούν εκπαιδευτικοί 3/θεσίων σχολικών μονάδων. Μία απάντηση υπήρξε και από νηπιαγωγό.

3.4. Ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας

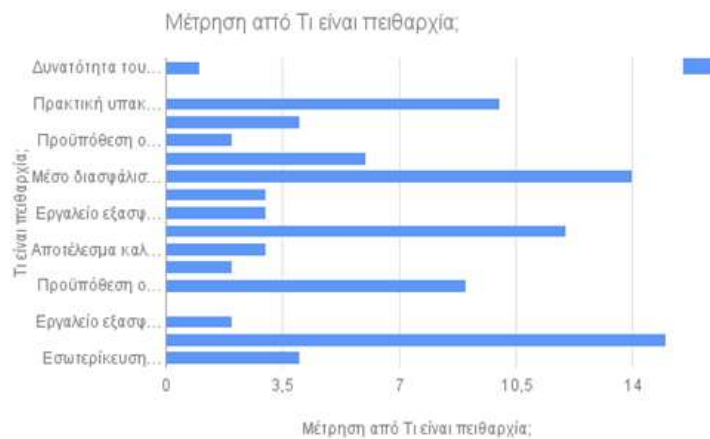
1. Ποια είναι η δική σας αίσθηση στο άκουσμα του όρου πειθαρχία;



Εικόνα 1. Αίσθηση στο άκουσμα του όρου πειθαρχία

Από το πλήθος των απαντήσεων που συλλέχθηκαν διακρίνεται μια θετική αντιμετώπιση απέναντι στον όρο πειθαρχία με ποσοστό 53.8%, που αντιστοιχεί σε είκοσι οκτώ (28) εκπαιδευτικούς, ενώ το 42.3%, που αντιστοιχεί σε είκοσι δύο (22) εκπαιδευτικούς, απάντησε πως τους προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα και ο όρος παραπέμπει σε αυταρχικά συστήματα. Δύο (2) εκπαιδευτικοί, που σημαίνει το 3.8%, επέλεξαν την απάντηση «Άλλο» γράφοντας ο πρώτος «οριοθέτηση» και ο δεύτερος «υπακοή σε συγκεκριμένες νόρμες».

2. Τι είναι πειθαρχία;



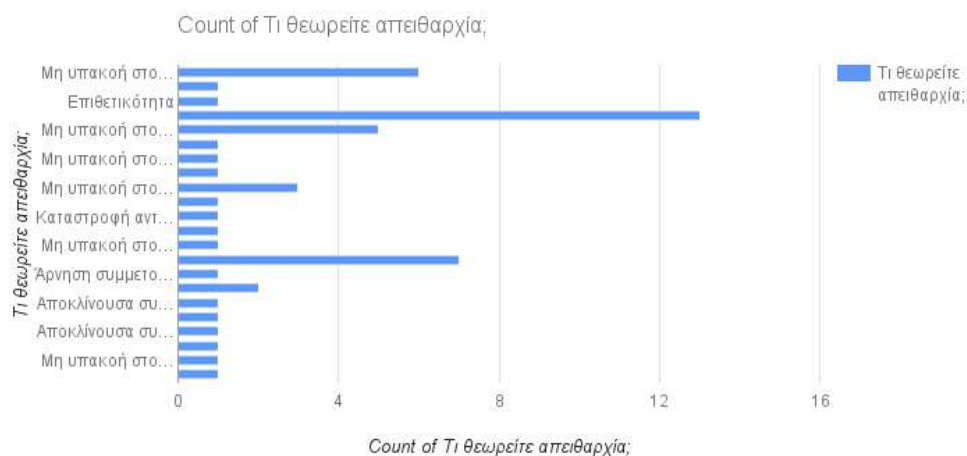
Εικόνα 2. Τι είναι πειθαρχία;

Να σημειωθεί, πρώτα, ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν την επιλογή να επιλέξουν έως δύο απαντήσεις. Δύο απαντήσεις επέλεξαν σαράντα έξι (46) εκπαιδευτικοί.

Το 32.7% που αντιστοιχεί σε δεκαεπτά (17) εκπαιδευτικούς απάντησε πως η πειθαρχία είναι εργαλείο εξασφάλισης κανονικοποίησης της συμπεριφοράς του μαθητή και ενστάλαξης κανόνων και αξιών. Το 28.8% (δεκαπέντε (15) άτομα)

απάντησε οριοθέτηση του μαθητή. Κανείς εκπαιδευτικός δεν θεωρεί την πειθαρχία ως η προσοχή στο μάθημα και κανείς δεν έδωσε κάποια ιδιαίτερη δική του άποψη εκτός από τις προτεινόμενες απαντήσεις.

3. Τι θεωρείτε απειθαρχία;



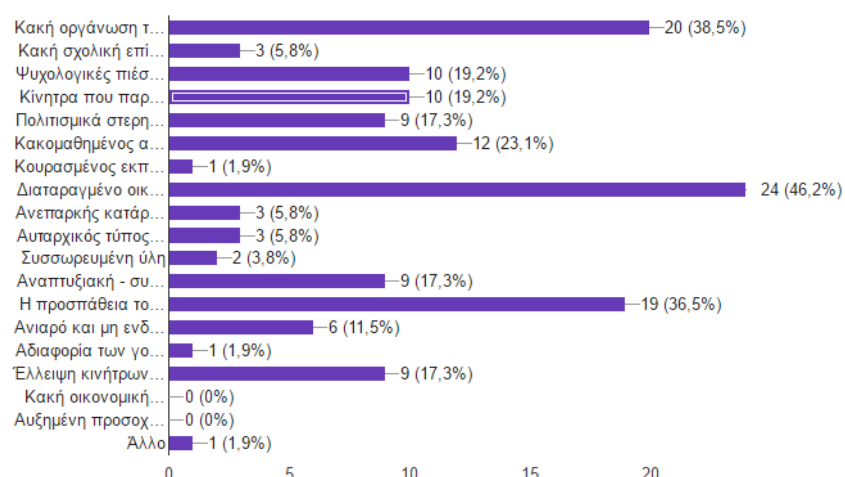
Εικόνα 3. Τι θεωρείτε απειθαρχία;

Να σημειωθεί και σε αυτό το σημείο ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν πάλι την επιλογή να επιλέξουν έως δύο απαντήσεις. Δύο απαντήσεις επέλεξαν τριάντα οκτώ (38) εκπαιδευτικοί.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η απειθαρχία είναι η μη υπακοή στους κανόνες της τάξης και η αποκλίνουσα συμπεριφορά του μαθητή με ποσοστά 67.3% (τριάντα πέντε (35) άτομα) και 50% (είκοσι έξι (26) άτομα) αντίστοιχα.

4. Ποια είναι τα αίτια της απειθαρχίας;

Ποια είναι τα αίτια της απειθαρχίας; (52 απαντήσεις)



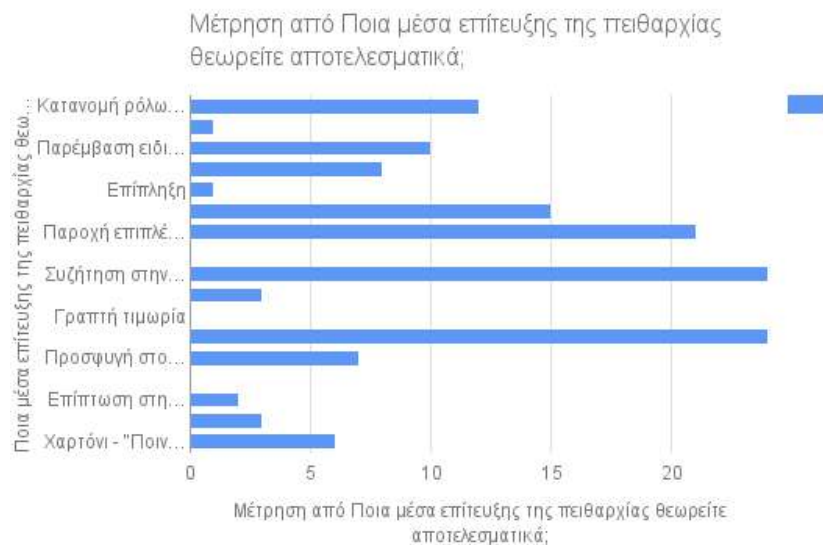
Εικόνα 4. Τα αίτια της απειθαρχίας

Στο συγκεκριμένο ερώτημα δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν έως τρεις (3) απαντήσεις. Τρεις απαντήσεις έδωσαν τριάντα τέσσερις (34) εκπαιδευτικοί, δύο (2) απαντήσεις δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικοί και οι υπόλοιποι από μία (1) απάντηση.

Το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων 46.2% που αντιστοιχεί σε είκοσι τέσσερα (24) άτομα ήταν το διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον. Με το ποσοστό 38.5%, δηλαδή από είκοσι (20) άτομα, επιλέχθηκε η απάντηση κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας και από δεκαεννέα (19) άτομα σε ποσοστό 36.5% η προσπάθεια του μαθητή να τραβήξει την προσοχή. Αυτές ήταν οι απαντήσεις που ξεχώρισαν διότι όλες οι υπόλοιπες είχαν τις λιγότερες επιλογές.

Σε ποσοστό 0% έμειναν οι επιλογές κακή οικονομική κατάσταση της οικογένειας και αυξημένη προσοχή του εκπαιδευτικού στους καλούς μαθητές.

5. Ποια μέσα επίτευξης της πειθαρχίας θεωρείτε αποτελεσματικά;



Εικόνα 5. Αποτελεσματικά μέσα επίτευξης της πειθαρχίας

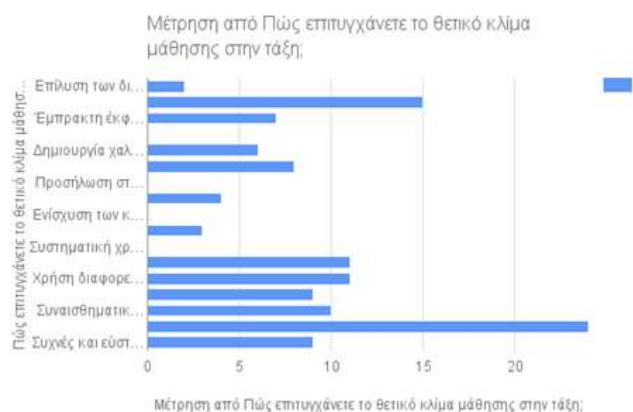
Σε αυτό το ερώτημα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν έχοντας τη δυνατότητα επιλογής μέχρι τριών επιλογών. Τρεις απαντήσεις έδωσαν τριάντα τέσσερις (34) εκπαιδευτικοί, δύο απαντήσεις δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικοί και οι υπόλοιποι από μία (1) απάντηση.

Στα αποτελέσματα που προκύπτουν φαίνεται μία προτίμηση των εκπαιδευτικών στη χρήση του κατ' ιδίαν διαλόγου με τον εκπαιδευόμενο, αλλά και στη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης και προσπάθεια εύρεσης λύσης από τους ίδιους τους μαθητές. Αυτές οι δύο απαντήσεις συγκεντρώνουν από κοινού το μεγαλύτερο ποσοστό 46.2%, η καθεμία με είκοσι τέσσερις (24) εκπαιδευτικούς αντίστοιχα να τις έχουν επιλέξει.

Με μία μικρή διαφορά, με 40.4% (είκοσι ένας (21) εκπαιδευτικοί) επέλεξαν την παροχή επιπλέον κινήτρων για την εμπλοκή στις μαθησιακές διαδικασίες.

Καμία προτίμηση φαίνεται να είχαν οι απαντήσεις της γραπτής τιμωρίας, της απομόνωσης και των επιπλέον εργασιών σημειώνοντας μηδενικό ποσοστό.

6. Πως επιτυγχάνετε το θετικό κλίμα μάθησης στην τάξη;



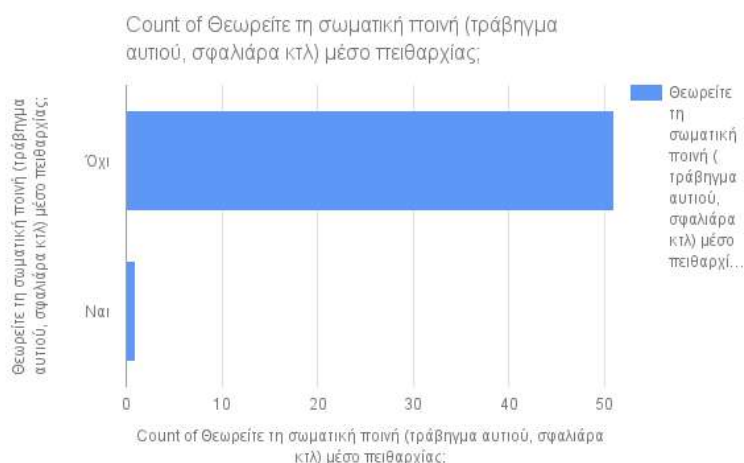
Εικόνα 6. Πώς επιτυγχάνετε το θετικό κλίμα μάθησης στην τάξη;

Σε αυτό το ερώτημα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν με μέγιστο αριθμό επιλογών τις δύο απαντήσεις. Δύο απαντήσεις έδωσαν σαράντα οκτώ (48) εκπαιδευτικοί.

Από το σύνολο των απαντήσεων που δόθηκαν με ποσοστό 46.2% (είκοσι τέσσερις (24) εκπαιδευτικοί) συγκλίνουν στην άποψη ότι το θετικό κλίμα στην τάξη επιτυγχάνεται με τη διαπροσωπική επικοινωνία με τους μαθητές.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι με μηδενικό ποσοστό εμφανίζονται οι απαντήσεις προσήλωση στο μάθημα και στις ασκήσεις, συστηματική χρήση τιμωριών, διδασκαλία σύμφωνα με το προβλεπόμενο πρόγραμμα, ενίσχυση των καλών μαθητών και αδιαφορία για τους κακούς.

7. Θεωρείτε τη σωματική ποινή (τράβηγμα αυτιού, σφαλιάρα κτλ.) μέσο πειθαρχίας;



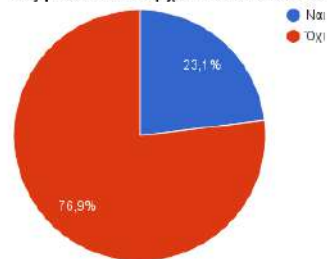
Εικόνα 7. Θεωρείτε τη σωματική ποινή μέσο πειθαρχίας;

Τα αποτελέσματα από τη συγκεκριμένη ερώτηση έδειξαν ότι η σωματική ποινή δεν θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς μέσο για να επιβάλλουν την πειθαρχία στους εκπαιδευομένους.

Αυτό, όμως, που προκαλεί εντύπωση είναι ότι υπάρχει μία απάντηση που αποκλίνει από το σύνολο, υποστηρίζοντας τη χρήση σωματικής ποινής ως πειθαρχικού μέσου επιβολής της τάξης.

8. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιείται η αποβολή του μαθητή από την τάξη όταν απειθαρχεί. Θα θέλατε ένα τέτοιο μέτρο να εφαρμοζόταν και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

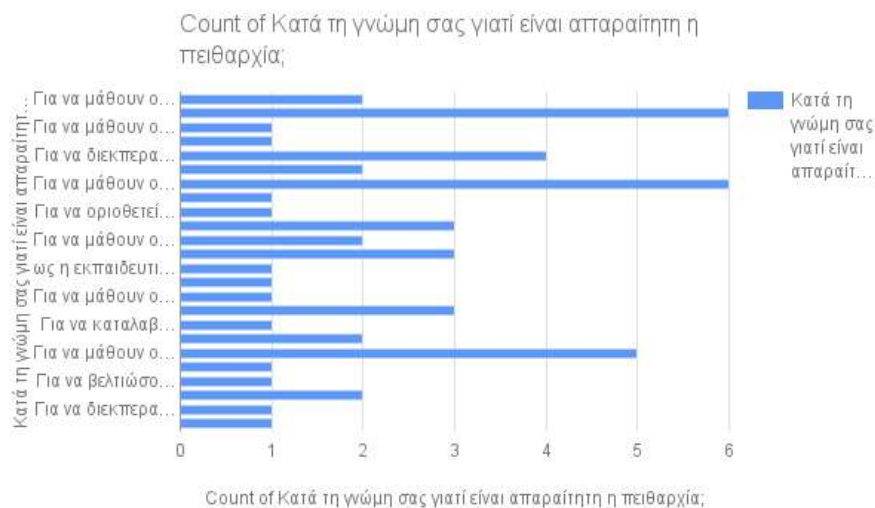
Count of Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιείται η αποβολή του μαθητή από την τάξη όταν απειθαρχεί. Θα θέλατε ένα τέτοιο μέτ...



Εικόνα 8. Η αποβολή του μαθητή είναι μέσο πειθαρχίας;

Σε μία προσπάθεια να διερευνήσουμε αν η ένταξη ενός μέτρου για την επιβολή της πειθαρχίας από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια θα ήταν αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς διαπιστώνουμε μία αρνητική αντιμετώπιση και ένα μη ευνοϊκό κλίμα από την πλευρά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας βαθμίδας. Συγκεκριμένα με ποσοστό 76.9%, δηλαδή σαράντα (40) από τους πενήντα δύο (52) εκπαιδευτικούς απάντησαν αρνητικά στο να εφαρμόζεται στο Δημοτικό Σχολείο η αποβολή του μαθητή από την τάξη όταν εκδηλώνει απείθαρχη συμπεριφορά.

9. Κατά τη γνώμη σας γιατί είναι απαραίτητη η πειθαρχία;



Εικόνα 9. Γιατί είναι απαραίτητη η πειθαρχία;

Σε αυτό το ερώτημα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν με μέγιστο αριθμό επιλογών τις δύο απαντήσεις. Δύο απαντήσεις έδωσαν σαράντα πέντε (45) εκπαιδευτικοί.

Πιο αναλυτικά, η πλειοψηφία με ποσοστό 63.5% (τριάντα τρεις (33) εκπαιδευτικοί) πιστεύει πως η πειθαρχία είναι απαραίτητη για να μάθουν οι μαθητές το σεβασμό και τα δικαιώματα. Το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό 26.9%

(δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικοί) αντιστοιχεί στην απάντηση για να μάθουν οι μαθητές να σέβονται τους κανονισμούς.

Ένας εκπαιδευτικός που απάντησε «Άλλο» έγραψε πως «ως η εκπαιδευτικός μόνο το άκουσμα της λέξης πειθαρχία μου προκαλεί αρνητικά συναισθήματα. προσωπικά, θεωρώ ότι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, του σεβασμού, της κατανόησης είναι σημαντικές».

3.5. Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο διαμόρφωσης μίας εικόνας για την άποψη του επικρατεί στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα σε ό,τι αφορά το θέμα της πειθαρχίας και πιο συγκεκριμένα το ρόλο που αυτή διαδραματίζει στη σχολική τάξη από τη σκοπιά ενεργών εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διαπιστώνουμε ότι σε γενικές γραμμές ο όρος πειθαρχία διχάζει στο άκουσμά του. Ωστόσο, η ύπαρξή του στον χώρο του σχολείου κρίνεται απαραίτητη.

Η πειθαρχία κατά την άποψη των εκπαιδευτικών είναι ένα εργαλείο που φροντίζει και διαμορφώνει το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας της τάξης. Στον αντίποδα, όμως, έχουμε την απειθαρχία που φαίνεται να αποδίδεται σε στοιχεία της κακής συμπεριφοράς του μαθητή, τα οποία πηγάζουν από την ανατροφή του από την οικογένεια και σε δεύτερο επίπεδο από την διαπαιδαγώγησή του στο σχολείο. Παρατηρούμε, πως οι εκπαιδευτικοί δεν αποποιούνται τις ευθύνες τους, ούτε επιρρίπτουν ευθύνες μόνο στους γονείς, αλλά αναγνωρίζουν τη δική τους συμβολή στο ζήτημα της πειθαρχίας, σύμφωνα με το αξίωμα πως ο εκπαιδευτικός, ως βασικός υπεύθυνος και αρμόδιος για την οργάνωση της διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας – αλληλεπίδρασης στο σχολείο, φέρει καθοριστική ευθύνη για τη μορφή που εκλαμβάνει το περιεχόμενο της αγωγής και της κοινωνικοποίησης, για το είδος της παιδαγωγικής σχέσης – επικοινωνίας και βέβαια για τα συνακόλουθά τους που συνδέονται με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2005: 66-67).

Θελήσαμε, λοιπόν, να εξακριβώσουμε με ποια μέσα επιτυγχάνεται η πειθαρχία και διαπιστώνουμε ότι η λεκτική επικοινωνία έχει καθοριστικό παιδαγωγικό ρόλο. Δίνεται προτεραιότητα στον διάλογο, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η καλύτερη λύση μπορεί να βρεθεί με τη συμμετοχή του πρωταγωνιστή της διδακτικής διαδικασίας, τον μαθητή. Σε αυτό το σημείο αποδεικνύεται η σημασία της γλώσσας στην παιδαγωγική επικοινωνία.

Η διαπροσωπική επικοινωνία με τους μαθητές είναι το κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών, όπως και η επιβολή κανόνων από την αρχή του σχολικού έτους. Ο εκπαιδευτικός δεν χρησιμοποιεί σήμερα πρακτικές του παρελθόντος, αλλά θέτει τον μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας. Διαφαίνεται μία καθαρά αρνητική στάση απέναντι στα αντιπαιδαγωγικά μέσα πειθαρχίας, όπως είναι η σωματική ποινή.

Έχοντας υπ' όψιν μας ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την ωριαία αποβολή θελήσαμε να εξετάσουμε αν αυτό το μέτρο θα έβρισκε ένα πρόσκαιρο κλίμα από τους εκπαιδευτικούς στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Θέσαμε αυτόν τον προβληματισμό και αυτό που λάβαμε ως αποτέλεσμα είναι μία αρνητική στάση σε μεγάλο ποσοστό. Όμως δεν είναι αμελητέο το σύνολο των θετικών απαντήσεων που λάβαμε, γεγονός που

προκάλεσε προβληματισμό για το πώς το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ή με ποιον τρόπο θα ήθελαν να εφαρμοστεί.

Εν κατακλείδι, η ουσιαστική ύπαρξη της πειθαρχίας μέσα στη σχολική μονάδα είναι για να μπορέσουν οι ίδιοι οι μαθητές να ενστερνιστούν αξίες όπως ο σεβασμός και τα δικαιώματα, γιατί δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι μέσα στο σχολείο φοιτούν οι αυριανοί πολίτες της κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αραβανής, Γ. (1998). *Πειθαρχία και Εκπαίδευση, Ο ρόλος των ποινών και των αμοιβών στο σχολείο και στο νηπιαγωγείο*. Β' Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κάλλη, Κ., (1992). *Η πειθαρχία στα δημοτικά σχολεία παλαιότερα (1900-1935) και σήμερα*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Καψάλης, Α. (2015). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Ε' Έκδοση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κυρίδης, Α. Γ. (1999). *Η Πειθαρχία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2004). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία. Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2005). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη*. Ά Τόμος, Γ' Έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ντουέ, Μ. (1992). *Πειθαρχία και Τιμωρίες στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

**(Ανάμεσα) Στις γραμμές των πολιτισμικών
οριζόντων:
Προς τη διδακτική αναζωογόνηση της Νεοελληνικής
Λογοτεχνίας**

Ιουλιανή Βρούτση
Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
ioulianiv@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση προτείνεται η διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας μέσα από ένα σχέδιο που ερείδεται στην “πραγματική” ιστορία της, δηλαδή στην ιστορία της πρόσληψής της, στο πώς κατ’ επέκταση συγκροτήθηκε η ταυτότητα του κάθε κειμένου μέσα στη συνείδηση των αναγνωστών του. Σε μια τέτοια θεώρηση η ύλη απαρτίζεται από κείμενα που γνώρισαν είτε διθυραμβική αποδοχή ή θορυβώδη πρόσληψη είτε υπήρξαν θύματα προσληπτικής πλάνης ή κινήθηκαν στην αφάνεια διανοίγοντας λάθρα καινοτομικούς δρόμους. Ταυτόχρονα θα παρακολουθείται η διαχρονική πρόσληψή τους κάτι που θα καταστήσει σαφές στο μαθητή τον καθοριστικό παράγοντα της αλλαγής των πολιτισμικών οριζόντων στην ανάδειξη και γέννηση ειδών ανά συγχρονία. Έτσι το επιλεγμένο ως αντιπροσωπευτικό κείμενο θα είναι αυτό που μέσα από την αναλυτική προσέγγισή του θα οδηγεί με την πλούσια διακειμενικότητά του, ορατή ή υποδόρια, στις (δεσπόζουσες ή μη) ειδολογικές παραδόσεις, στο οποίο θα είναι ενδιαφέρουσα η αναμέτρηση του, διονυσιακού ή απολλώνειου, στίγματός του με τους κανόνες των εποχών, η αγκύρωση, η επιβεβαίωση ή η απόρριψή του από τον ορίζοντα προσδοκίας του αναγνώστη σε συνδυασμό με τις (ενίοτε μακρές) διάρκειες αισθητικών ρευμάτων και ιδεολογικών σχημάτων. Τα επιλεγμένα δε κείμενα θα προσεγγιστούν μέσα από μια «κάθετη», «θεραπευτική» ανάγνωση, στη βάση μιας, συνδυαστικά παραδειγματικής και συνταγματικής, συγκριτολογικής οπτικής που θα αποκαλύπτει, υπερβαίνοντας τις συμβατικές γραμματολογικές τομές, τα νήματα που συνδέουν την προγονική με την επιγονική παράδοση, καθιστώντας τα χωροχρονικά «μάτια του [κάθε] είδους», διευρυμένης και διεισδυτικής όρασης πέρα από τη γενέθλια τοπικότητα και χρονικότητα του εκάστοτε κειμένου. Έτσι στις γραμμές των πολιτισμικών οριζόντων ανατάσσεται αναζωογονητικά το άψυχο (για ουκ ολίγους μαθητές) σώμα της νεοελληνικής λογοτεχνίας συγκροτώντας ένα σχολικό κανόνα που αναδεικνύει τον αέναο, πολυσχιδή, διάλογο των ειδών και των εποχών με απώτερο στόχο ο μαθητής-αναγνώστης της νεοελληνικής λογοτεχνίας να αισθανθεί τον εαυτό του μέτοχο μιας μακράς, με ρήξεις και συνέχειες, πολιτισμικής διαδικασίας και κοινωνό της μνήμης των παλαιότερων και μελλοντικών αναγνώσεων.

Λέξεις-κλειδιά: πολιτισμικοί ορίζοντες, πρόσληψη, είδη, μνήμη, λογοτεχνία.

1. Διδάσκοντας λογοτεχνία ανάμεσα στις γραμμές των πολιτισμικών οριζόντων

Στην παρούσα ανακοίνωση προτείνεται ένα σχέδιο διδασκαλίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας που ερείδεται σε αυτό που θα λέγαμε “πραγματική” ιστορία της, δηλαδή την ιστορία της πρόσληψής της. Το πώς δηλαδή, με βάση και τη σχετική

θεωρία που διατύπωσε ο Jaus (1995), αναγνώστηκε και ερμηνεύτηκε το κάθε κείμενο αποτελεί υπαρξιακή συνιστώσα του και θεμελιώδη άξονα συγκρότησης της ταυτότητάς του σε ένα πλέγμα συνδυαστικά συγχρονικής και διαχρονικής θεώρησης που το εγγράφει στον εκάστοτε πολιτισμικό ορίζοντα στο αυτονομημένο πια από το γεννήτορά του ταξίδι του μες στο χρόνο. Με αυτόν τον τρόπο το λογοτεχνικό κείμενο γίνεται μάρτυρας πολιτισμών, ο δημιουργός-καλλιτέχνης εκφραστής τους και ο αναγνώστης δημιουργικός μέτοχος σε μια τριγωνική διαδικασία διαμόρφωσης κοσμοαντίληψης, όπως αυτή προτείνεται μέσα από τα οργανωμένα χωροχρονικά «μάτια» (Αγγελάτος, 1997: 167) των λογοτεχνικών ειδών.

Έτσι λοιπόν για να είναι επαγωγός η διδασκαλία της λογοτεχνίας και για να αναταχθεί το άψυχο για ουκ ολίγους μαθητές σώμα της προτείνεται αυτή να δομηθεί γύρω από τον αναγνώστη-μαθητή και την ιστορική αναγνωστική του στιγμή, αυτή που είναι η μόνη ζωντανή και υπαρκτή γι' αυτόν, ανάμεσα στο παρελθόν και στο μέλλον «που είναι στρωμέν[α] με φλούδια και άμορφα ερείπια λήθης» (Σαίξπηρ, 2001) για τον ίδιο και να βιώσει το ρόλο του σε αυτήν τη μακρά πολιτισμική διαδικασία ως αναδημιουργού κειμένων, αφήνοντας τα ίχνη της δικής του αναγνωστικής δράσης σε αυτήν την πορεία μνήμης και καταγραφής αναγνωστικών αποτυπωμάτων, αναπροσδιορίζοντας με το αναγνωστικό του εγώ το παρελθόν και προετοιμάζοντας το μέλλον, με το να απορρίπτει, να εκθειάζει κείμενα, να αδιαφορεί ή να παθιάζεται με αυτά. Συνεπώς ο προσωπικός του διάλογος με τα κείμενα συνιστά τη δική του ιδιόγραφη συμβολή στη διαμόρφωση του πολιτισμικού ορίζοντα της εποχής του που αντίκειται στις θεάσεις άλλων εποχών ή συντονίζεται με αυτές.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο διδασκαλίας ο μαθητής συνειδητοποιεί ότι τα κείμενα δεν είναι αιωρούμενα συμβολογραφήματα αλλά συνιστούν ειδολογικά σύμπαντα, μορφικές κοινοπολιτείες δια των οποίων ανασυστήνεται ο κόσμος και η κοινωνία μέσα από διαφοροποιητικές έως αιρετικές καλλιτεχνικής απόβλεψης θεάσεις (ποίηση, πεζογραφία, θέατρο). Και κάθε είδος μέσα σε αυτές βλέπει τον κόσμο μέσα από τα δικά του "αισθητικά" μάτια, προκαλώντας κάποτε διονυσιακώ τω τρόπω με το δικό του κανόνα, αναμετρούμενο με τα μάτια του εκάστοτε αναγνώστη, είτε επιβεβαιώνοντας τον και αγκυρωνόμενο σε αυτόν, είτε διαψεύδοντας, παρενοχλώντας ή και ανατρέποντας άλλοτε λυτρωτικά και άλλοτε επώδυνα τον ορίζοντα προσδοκίας, το δικό του και της εποχής του.

Όταν κατανοήσει λοιπόν ο μαθητής ότι αυτό που λέμε παράδοση είναι ένα οικοδόμημα ρευστόσχημο όπου στη μια εποχή πολιτογραφείται στην λογοτεχνία την πόλιν ένα είδος και στην άλλη εξορίζεται ως "ανυπάκουο" (Αγγελάτος, 1997: 56, 39) ανάλογα με τον πολιτισμικό της ορίζοντα, τα αισθητικά της στίγματα και τα ιδεολογικά της σχήματα και ότι η θέαση του καλλιτέχνη δεν είναι μια αυτόματη έμπνευση αλλά μια διαδικασία παραγωγής πολιτισμού που εμπεριέχει όλη του τη συνθετότητα, ο μαθητής βρίσκει χώρο διερευνητικού παιγνίου ανάμεσα στις γραμμές των πολιτισμικών οριζόντων, χώρο ελευθερίας προσληπτικών πειραματισμών, εξερεύνησης και αυτοεξερεύνησης, αυτοπροσδιορισμού του ως αναγνώστη στον πολιτισμικό ορίζοντα της δικής του εποχής θέτοντας ερωτήματα για τα όρια ανάμεσα στο αισθητικό και στο μη αισθητικό, στο λογοτεχνικό και στο μη λογοτεχνικό, εκεί όπου, στις μεταίχμιακές ζώνες Ζωής και Τέχνης συμβαίνουν κατά τον Μπαχτίν (Holquist, 1990: 86) τα πλέον ενδιαφέροντα πράγματα μέσα από

τις ανά συγχρονία απελευθερωτικές μετατοπίσεις ειδών. Διότι το αισθητικό, με την πολύσημη αδιαφάνειά του είναι αυτό που απελευθερώνει από τη στερεοτυπική σκέψη, αποϊδεολογικοποιεί με την πληθυντικότητα του και αποδεσμεύει τις εκρηκτικές δυνάμεις του λόγου διανοίγοντας νέους συνειδησιακούς ορίζοντες, διαμορφώνοντας νέου τύπου αναγνώστες και δρώντα εμπειρικά υποκείμενα. Η αναγνώρισή του και η βίωσή του είναι ο απώτερος και δυσπρόσιτος στόχος στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

2. Από τα “κατώφλια” στο κείμενο: από την πρόσληψη των άλλων στη δική μου ανάγνωση.

Η εκπαίδευση λοιπόν στη διαδικασία της πρόσληψης των λογοτεχνικών κειμένων είναι καθοριστική για τη σχέση του μαθητή με τη λογοτεχνία και την έννοια του αισθητικού, καθώς έτσι θα αντιληφθεί ότι κάθε εποχή ανάλογα με το αξιακό της σύστημα αναδεικνύει διαφορετικό λογοτεχνικό/αισθητικό κανόνα και δεσπίζοντα είδη, ενώ θα είναι σε θέση να διευρύνει το σκόπευτρό του και να περιλάβει περιοχές όπως αυτής του ετερόκλητου συγκείμενου του Τύπου λ.χ., όπου εκεί μπορεί να ανιχνεύσει αισθητικές ζώνες γραφής, όπως το χρονογράφημα (Βρούτση, 2014) και η επιφυλλίδα, αντίρροπες προς τον πληροφοριακό του χαρακτήρα και το ανυπόληπτο, κατά την κοινή αντίληψη, ιδιαίτερα την εποχή της μαζικής απεύθυνσής του, κάποτε περιεχόμενο του.

Θεμελιακή αφετηρία αυτής της προτεινόμενης διδακτικής “μηχανής” είναι τα κατώφλια (*seuils*), όπως τα πρότείνει ο Genette (2002) τα οποία μπορεί να είναι, εσωτερικά, ενδοκειμενικά, τα περιδιαβάσματα δηλαδή του δημιουργού ανάμεσα σε είδη και τα υβριδικά του τολμήματα που θέτουν άλλα γοητευτικά παιχνίδια διπλής κατεύθυνσης πρόσληψης, πρωτίστως όμως εδώ ενδιαφέρουν τα πέριξ του κειμένου κείμενα, διάφορα ειδολογικά κατώφλια που όμως προσδιορίζουν τις συντεταγμένες της ταυτότητάς του στην εκάστοτε συγχρονία και διαμορφώνουν τον αναγνωστικό ορίζοντα του ποικιλοτρόπως. Έτσι λοιπόν τα εξωτερικά κατώφλια είναι το εξώφυλλο, οι περιλήψεις στα αυτιά ή στο οπισθόφυλλο, που συνιστούν ουσιαστικά οδηγό ανάγνωσης των εκδοτικών οίκων, οι παρουσιάσεις βιβλίων, οι κριτικές που γράφτηκαν για ένα έργο, αλλά και κείμενα του ίδιου του συγγραφέα για το συγκεκριμένο έργο του, οι διχογνωμίες που γέννησε, η πρόσληψή του από ειδικούς και μη, η διθυραμβική του αποδοχή, η απόρριψή του από εκδοτικούς οίκους ή η μεγάλη εκδοτική επιτυχία, η απονομή του Nobel ή η μη απονομή Nobel ή η αμφίσημη και αμφισβητούμενη απονομή, η μεταφορά του στη μικρή/μεγάλη οθόνη, αφοριστικά κείμενα και άλλα. Κινούμαστε δηλαδή από τις συγκεκριμένες ζώνες που προσδιορίζουν την πρόσληψή του προς το κέντρο, από τα κατώφλια (μετακείμενο, παρακείμενο, στο οποίο περιλαμβάνεται και η οπτική οργάνωση του κειμένου μιας και αυτή υπαγορεύει τρόπο ανάγνωσης) στο ίδιο το κείμενο με ταυτόχρονη ανάδειξη του είδους της κριτικής που πάντα συνδέεται με τον απελευθερωτικό πειραματισμό του δοκιμίου και οικοδομείται, η επαρκής τουλάχιστον κριτική, πάνω στο έδαφος της πανοραμικής ιστορικο-θεωρητικής γνώσης του είδους.

Χαρακτηριστικές παραδειγματικές επιλογές μια τέτοιας κεντρομόλου θα λέγαμε προσέγγισης μπορούν να αποτελέσουν τα δύο πρόσφατα πολυσυζητημένα Νόμπελ Λογοτεχνίας τα οποία απονεμήθηκαν αφενός στον τραγουδοποιό Bob Dylan (2016) και αφετέρου στη Λευκορωσίδα δημοσιογράφο και συγγραφέα

Svetlana Alexievich (2015), και για τα οποία δημιουργήθηκε αστραπιαία ένα πλούσιο συγκειμενικό πεδίο από κατώφλια που αποκαλύπτουν τη συντελούμενη σύγκρουση αναφορικά με την πρόσληψη της έννοιας της λογοτεχνίας. Έτσι ο μαθητής δια των προσληπτικών αυτών ψηφίδων βιώνει τη σύγκρουση ανάμεσα στην καθιερωμένη έννοια των “νόμιμων” λογοτεχνικών ειδών και την αναδυόμενη από αυτές τις δύο ενάντια στον κανόνα θεσμικές επιλογές διευρυμένη αντίληψη για τη λογοτεχνία και το αισθητικό που συμπεριλαμβάνει εξοβελιστέα ως τώρα είδη όπως είναι το τραγούδι και τα non-fiction αφηγηματικά κείμενα.

Με αυτόν τον τρόπο το κείμενο αποσπάται από τη μουσειακή τοποθέτησή του σε κάποιο ανθολόγιο κειμένων με τις συμβατικές τομές περιοδολόγησης βαρυφορτωμένες από τεχνικούς όρους θεωρίας της λογοτεχνίας και της κριτικής και θεωρείται σε ένα δυναμικό, πολυεπίπεδο πεδίο ειδολογικού διαλόγου, αέναου, πολυσχιδούς ανάμεσα στις μνήμες των ειδών και στις ιστορικές μνήμες τα οποία διαμορφώνονται, αμφισβητούνται, αναπροσαρμόζονται, πέφτουν σε χειμερία νάρκη ή και κάποτε τελευτούν το βίο, όταν δύνουν οι πολιτισμικοί ορίζοντες που τα οξυγόνωναν.

Τα επιλεγμένα δε ως αντιπροσωπευτικά κείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνικής παραγωγής θα είναι αυτά που με την ισχυρή καλλιτεχνική τους απόβλεψη διευρύνουν τα μάτια του είδους τους διεισδυτικά και εις βάθος απλώνουν συνδετικά υπόγεια νήματα από το γενέθλιο χωροχρονικό τους συγκείμενο προς την προγονική αλλά και την επιγονική παράδοση μέσα από την πλούσια διακειμενικότητά τους, που αντηχούν ειδολογικές μνήμες του παρελθόντος ή διαμορφώνουν και κληροδοτούν στο μέλλον, αφήνοντάς μας να θεαθούμε την πολιτισμική διάρκεια μέσα στην οποία διαμορφώνεται η λογοτεχνία που αποτελεί ως αισθητικής τάξεως παραγωγή μέρος της κοινωνίας, μαζί με τη γνώση και την ηθική, ως ορίζει ο Μπαχτίν (1980: 31-33).

Μέσα από την επεξεργασία και την ανάλυσή τους ο μαθητής-αναγνώστης μπορεί να θεαθεί το πλήρες ειδολογικό τοπίο, προσεγγίζοντας αντιστικτικά και τις περιοχές της παραλογοτεχνίας, όπου εκεί εξαλείφεται η ανατρεπτικότητα του αισθητικού λόγου και κυριαρχεί η στερεοτυπική στείριότητα του λογοτεχνίζοντος. Ο άξονας του διδακτικού αυτού σχεδίου με το ως άνω εκτεθέν θεωρητικό υπόβαθρο, σκοπεύει στην ουσιαστική ελκυστική απήχησή του στο μαθητόκοσμο μέσα από τη στιγμή της πρόσληψης, μέσα δηλαδή από τη στιγμή εκείνη κατά την οποία τα εμπειρικά υποκείμενα-αναγνώστες-μαθητές κλείνουν το επικοινωνιακό κύκλωμα της λογοτεχνικής παραγωγής νοημοτοδοτώντας την ποικιλότητα. Έτσι λοιπόν τα επιλεγμένα με βάση τις δεσπόζουσες ειδολογικές παραδόσεις ανά συγχρονία έργα θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν (με όλη τη συμβατικότητα βεβαίως που ενέχεται σε κάθε κατηγοριοποίηση και όντας ανοιχτή πάντα η τελευταία στις γόνιμες διασταυρώσεις και διευρύνσεις) σε πέντε ομάδες με κριτήριο τη συγχρονική πρόσληψή τους, το διαλογικό διάλυο που διένοιξαν με την κοινωνία, περιορισμένο, διευρυμένο ή ανύπαρκτο, ήπιο ή τεταμένο, για να παρακολουθηθεί το στίγμα τους στη συνέχεια στο συνταγματικό άξονα με το διπλό βέλος του χρόνου (παρελθόν, προδρομικά, καταγωγικά στοιχεία-μέλλον, επιδράσεις, ομοιότητες, αναλογίες):

α) έργα με διθυραμβική αποδοχή, τα οποία είτε έγιναν ευπώλητα, όπως αυτό μπορεί να εννοηθεί σε κάθε εποχή, είτε υπερέβησαν τα τοπικά όρια και διεθνοποιήθηκαν. Σε αυτήν την κατηγορία μπορούν να ενταχθούν στο σχολικό

εγχειρίδιο-υπόθεση εργασίας από το Θούριο του Ρήγα και τα ελληνικά δημοτικά τραγούδια που στερέωσαν την ταυτότητά τους μέσα από τη συνέχεια της λαϊκής αποδοχής, τα έργα του Σεφέρη και του Ελύτη, τα έργα του Καζαντζάκη, το Ζ του Βασίλη Βασιλικού έως και έργα του σύγχρονου Χωμενίδη. Ο μαθητής μέσα από αυτήν τη συνταγματική θεώρηση των πολιτισμικών οριζόντων αναζητά στο κείμενο, με τις θεματομορφικές και επικοινωνιακές παραμέτρους του και στο ιστορικο-κοινωνικό συγκείμενο συσχετιστικά τα αίτια αυτής της αποδοχής με όλες τις διακυμάνσεις που σημειώνει στον άξονα του χρόνου διασταυρούμενα και με τις ειδολογικές παραδόσεις τους.

β) έργα με θορυβώδη πρόσληψη (σε διάφορους βαθμούς έντασης) λ.χ. η *Πάπισσα Ιωάννα* (1866) του Ροΐδη που οδήγησε στον αφορισμό του από την εκκλησία, Ο *Τελευταίος Πειρασμός* (1955) του Νίκου Καζαντζάκη με τον προαναγγελθέντα μόνο αφορισμό του συγγραφέα, η αιματηρή υποδοχή της μετάφρασης του Ευαγγελίου το 1901 με τα επεισόδια των «Ευαγγελικών», το βιβλίο *Μν* (1999) του Μίμη Ανδρουλάκη. Εδώ ο μαθητής ανιχνεύει τα αντανάκλαστικά μιας κοινωνίας, λιγότερο ή περισσότερο εγγράμματης σε έργα που προκλητικά με τον κανόνα τους κλονίζουν το κυρίαρχο αξιακό σύστημα της εποχής τους. Αναλογίες και ομοιότητες ανάμεσα στους αναγνώστες από διάφορους πολιτισμικούς ορίζοντες αναδεικνύουν ανάγλυφα αδιάλειπτα στοιχεία της ανθρώπινης φύσης και διαχρονικές νοσηρές παθογένειες των κοινωνιών και των πολιτικών συστημάτων, άλλοτε ορατές και άλλοτε υποβόσκουσες.

γ) έργα αφανή, ήτοι μηδενικής πρόσληψης δηλαδή απαγορευμένα από τη λογοκρισία ή απορριφθέντα από το εκδοτικό σύστημα ή εν γένει εμπορικώς αποτυχημένα, ή και ανέκδοτα των οποίων τελικά η πρόσληψη δεν πραγματώθηκε από το κοινό στην εποχή της δημόσιας γέννησής τους προσκρούοντας είτε στους λογοκριτικούς μηχανισμούς, εμφανείς ή υπόγειους, ή στην άρνηση του αναγνώστη ή στη θέληση/δυνατότητα δημοσίευσης από το δημιουργό. Σε αυτήν την κατηγορία μπορεί να ενταχθούν λ.χ. ο *Μέγας Ανατολικός* του Ανδρέα Εμπειρικού ο οποίος στη συγχρονία του απαγορεύτηκε αλλά και όταν δόθηκε η δυνατότητα πρόσληψης από το κοινό μεταγενέστερα υπό των πίεση των κατωφλίων, συχνά αξιακών ανακλαστών της κοινωνίας, κειμένων δηλαδή κριτικής ή και πολεμικής, μετατοπίστηκε προσληπτικά εν μέρει από τον αισθητικό χώρο της υπερρεαλιστικής γραφής και το είδος της ερωτικής λογοτεχνίας στο ευτελές πεδίο της πορνογραφίας εντασσόμενο έτσι και στην κατηγορία των έργων με θορυβώδη (σκανδαλώδη ίσως) υποδοχή. Η ιστορία της πρόσληψης αυτού του κειμένου αναζητώντας και ανάλογά του εί δυνατόν στο παρελθόν μυεί τον μαθητή ακριβώς στην ανάγνωση ανάμεσα στις γραμμές των πολιτισμικών οριζόντων και στις αλλαγές που συντελούνται στην ανάγνωση/ πρόσληψη του ίδιου κειμένου στον εκάστοτε ορίζοντα εισάγοντας τον αφενός στην κοινωνιολογική θεώρηση δείχνοντας την πορεία ενός κειμένου από την αφάνεια και τη σιωπή στη στρεβλή πρόσληψη και τη δυσκολία του να επιβιώσει ο αυθεντικός του λόγος μέσα στους εξοντωτικούς κάποτε κοινωνικούς, κρατικούς και πολιτικούς μηχανισμούς που λειτουργούν ως διαβολείς της αλήθειας του έργου υπερασπιζόμενοι τη συντήρηση της από αυτούς "κατασκευασμένης πραγματικότητας".

Άλλη περίπτωση που μπορεί να ενταχθεί σε αυτήν την κατηγορία είναι τα κατάλοιπα ενός συγγραφέα τα οποία δημοσιεύονται μετά θάνατον, χωρίς τη φυσική παρουσία του συγγραφέα, χωρίς ενδεχομένως δικά του κατώφλια-κείμενα

που θα συντελούσαν στο πέρασμα στο κείμενο, με την επιμέλεια άλλου προσώπου και φέρουν ενίοτε την οσμή του ανολοκλήρωτου ενώ προσλαμβάνονται υπό το φως του δημοσιευμένου έργου, διαθλασμένα από την οπτική του εκδότη-μελετητή-επιμελητή που επιχειρεί να επιλύσει αινίγματα και να διαλευκάνει σκιές. Ο Σολωμός αλλά και ο Καβάφης είναι δύο πολύ χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της περίπτωσης.

δ) έργα φαινόμενου ή διπλού ορίζοντα προσδοκίας που όμως διανοίγουν λάθρα καινοτομικούς δρόμους, όπως ο *Λέανδρος* (1853) του Κωνσταντίνου Πωπ αλλά και η πρώτη χρονογραφηματική μορφή που εισήγαγε ο ίδιος με τη στήλη του «*Έργα και Ημέραι*» (1848) στο οποίο οικοδομεί ένα διπλό προσληπτικό ορίζοντα έναν ορατού ρομαντικού στίγματος και έναν λανθάνοντα ρεαλιστικής φοράς (Βρούτση, 2015: 17, 18, 22).

ε) έργα αμφίροπης, αμηχανής υποδοχής. Σε αυτά τα έργα τα κατώφλια διαμορφώνουν ένα συγκειμενικό χώρο που δεν περιζώνει ασφυκτικά το λογοτεχνικό κείμενο με αποτέλεσμα να μη συμβάλει στη δημιουργία μιας στιβαρής ταυτότητας. Παραδειγματικά σε αυτήν την κατηγορία μπορούν να ενταχθεί το έργο του Σολωμού, της Μέλπως Αξιώτη κ.α.

Και σε όλα αυτά βέβαια μπορεί να γίνει ορατό, το φαινόμενο της προσληπτικής πλάνης, όπου η πρόσληψη του κειμένου μετατοπίζεται υπο τη πίεση που ασκούν τα κατώφλια σε άλλες ειδολογικές περιοχές. Ενδεικτικό παράδειγμα τόσο ο προαναφερθείς *Μέγας Ανατολικός* όσο και το εν Τύπω γεννηθέν λογοτεχνικό είδος του χρονογραφήματος (Βρούτση, 2015: 8, 292).

Στις γραμμές των πολιτισμικών οριζόντων και φυσικά και της δικής τους εποχής οι μαθητές θα ξεκινούν πολύ απλά από ό,τι πιο ζωντανό, πιο απτό, που αναδεικνύει τον ενεργό ρόλο της λογοτεχνίας μέσα στη κοινωνία, που δεν είναι άλλο από τις αντιδράσεις του κοινού, είτε αυτές είναι εμπρόθετες και σχεδιασμένες είτε αυθόρμητες και ακατέργαστες αντιδράσεις του κοινού, όπως αυτές καταγράφονται με ποικιλότητα μέσα ανάλογα με την εποχή. Θα ξεκινούν από τα δείγματα δημοφιλίας, αποδοκμασίας, αμηχανίας ή σιωπής που μπορεί να προέρχονται είτε από τους ειδικούς του ακαδημαϊκού κόσμου, είτε από τον δημοσιογραφικό κόσμο και τα Μέσα, είτε από ειδικών χαρακτηριστικών αναγνώστες, είτε από το ανώνυμο αναγνωστικό κοινό που ανεβάζει ή κατακρημνίζει το τιράζ των πωλήσεων. Έτσι οι ενότητες θα περιλαμβάνουν έργα που ο κόσμος τα βίωσε με θετικό ή αρνητικό τρόπο, ή τα υποδέχτηκε αμφίσημα ή αδιαφόρησε παντελώς γι'αυτά ωθώντας τον Καρυωτάκη λ.χ. να γράψει τη «Μπαλάντα στους άδοξους ποιητές των αιώνων», έργο το οποίο ακριβώς θεματοποιεί την πρόσληψη του λογοτεχνικού έργου και την τύχη του ιδίου και του δημιουργού του.

3. Διασχίζοντας κάθετα τους πολιτισμικούς ορίζοντες ως το δικό μου κανόνα.

Με το πνεύμα δε της προτεινόμενης διδασκαλίας, που οδηγεί σε αυτόν το γενετικό, θα λέγαμε, σχολικό κανόνα λογοτεχνίας, τον οποίο συνδιαμορφώνει ο μαθητής με τη δική του αναγνωστική στιγμή μέσα στην ιστορία των αναγνώσεων, ο μόνος τρόπος προσέγγισης των κειμένων είναι η ως άνω εκτεθειμένη κάθετη, «θεραπευτική», όπως τη χαρακτηρίζει, ο Δημήτρης Αγγελάτος (2016a), ανάγνωση, δηλαδή η αποδέσμευση από το ιστορικό συγκείμενο και η συγκριτική σε άξονα όχι μόνο παραδειγματικό αλλά και συνταγματικό ανάγνωση των λογοτεχνικών

κειμένων, μια κάθετη ανάγνωση μες στο χρόνο η οποία τελικά καταλήγει στο αναγνωστικό εδώ και τώρα του μαθητή στο πλαίσιο του ατελεύτητου διαλόγου των κειμένων και των παραδόσεων τους καθιστώντας τον μέτοχο και κοινωνό της αναγνωστικής μνήμης της κοινότητας. Έτσι το δυνητικό αυτό εγχειρίδιο διδασκαλίας, όπως ήδη έχει επισημανθεί παραπάνω, θα οργάνωνε τις κατηγορίες αυτές ανά είδος και συγχρονία παρέχοντας μια συνταγματική εικόνα που βοηθά την παραγωγή συνδυαστικής σκέψης και εύστοχων συγκριτικών εμπλουτιστικών εγχειρημάτων από το νεαρό, άπειρο αλλά και με τη φρέσκια του ματιά μαθητή-αναγνώστη και θα τον μούσε στα κατασκευαστικά μυστικά των ειδών με αφετηριακό σημείο την πρόσληψή τους.

Το πλέον όμως ενδιαφέρον και ελκυστικό δυνητικά είναι ότι εδραιώνεται μια σχέση κριτικής δημιουργικής ελευθερίας του του μαθητή με αυτό λέμε νεοελληνική λογοτεχνία, καθώς αναγνωσμένη μέσα από τις ιστορικά ενταγμένες προσλήψεις του τού επιτρέπει να την οικειοποιηθεί πολυπρισματικά αισθανόμενος τη σχετικότητα των ανά εποχή αναγνώσεων, όπως και της δικής του. Η ανακάλυψη αρχίζει από την αλογόκριτη αμφισβήτηση, έστω και ακραία, έστω και ατεκμηρίωτη εν πολλοίς ακόμη και απέναντι στους κλασικούς ογκόλιθους της λογοτεχνικής παραγωγής, που αποτελεί όμως την απαρχή μιας και (αυτο)εξερευνητικής διαδρομής, χωρίς εσπευσμένα ο διδάσκων να του υποδείξει ορθούς τρόπους ερμηνείας. Ο μαθητής δηλαδή θα μπορεί να απορρίψει *prima vista* τους «Ελεύθερους Πολιορκημένους» για την άνευ νοήματος γι' αυτούς ποιητική ανάδειξη μιας καταδικασμένης αντίστασης, να αποδεχτεί διθυραμβικά «Τον Τελευταίο Πειρασμό», να αδιαφορήσει για τον μονότονο, κατά αυτόν, «Τελευταίο σταθμό» του Σεφέρη, να δείξει την αποδοκιμασία του για την καταθλιπτική ποίηση του Μεσοπολέμου ή να αποθεώσει τον Σουρή αλλά ύστερα ή μάλλον με αφετηρία αυτό το «έτσι μου φαίνεται» να κατανοήσει ότι αυτό δεν είναι αρκετό, ότι χρειάζεται ένα κοπιώδη δρόμο γνώσης για να κατακτήσει το δικό του κανόνα, να διαμορφώσει τη δική του θέαση μέσα από τη γνώση των ειδών, των κανόνων και της μνήμης τους· να αναζητήσει τα βαθύτερα αίτια των επιλογών του και να αισθανθεί με αυτόν τον τρόπο ότι η πρόσληψη της λογοτεχνίας ή και η μη πρόσληψή της είναι ένα φαινόμενο με πολιτιστικά χαρακτηριστικά που επιτρέπει (ή δεν επιτρέπει) στο αισθητικό να αλλάξει την κοσμοαντίληψη του ατόμου, τη συνείδησή του και κατ'επέκταση κάτι από τον κόσμο· να υποβάλει σε βάσανο τις επιλογές του και τη στάση του, να διερευνήσει το λόγο που τηρεί αυτή τη στάση, να αισθανθεί την ανάγκη να εξοπλιστεί με περισσότερα εφόδια και γνώσεις και να προσλάβει ως επαρκής πλέον αναγνώστης διαφορετικά το ίδιο κείμενο. Έτσι λοιπόν ο μαθητής ξεκινώντας από τη δική του επιπόλαιη ενδεχομένως εν πρώτοις αναγνωστική ανταπόκριση διανύει ο ίδιος την απόσταση (με την παρεμβατική και καθοδηγητική συμβολή του καθηγητή) από την πρώτη αντίδραση ως το να δημιουργήσει τεκμηριωμένα το δικό του κανόνα, τη δική του αναγνωστική πρόταση ερμηνεύοντας και μελετώντας τις αναγνώσεις των ειδικών και μη και δια της οδού της κάθετης ανάγνωσης θα φτάσει πίσω στις ρίζες των ειδολογικών παραδόσεων και σε εκ του μέλλοντος ανανεωτικές θεωρήσεις και από εκεί θα δει, έχοντας εξελιχθεί πλέον ως αναγνώστης, με διευρυμένα μάτια τις επιλογές του μέσα από άλλους πολιτισμικούς ορίζοντες εγείροντας προβληματισμούς για την Τέχνη και τη Ζωή.

Αυτό λοιπόν που προκρίνεται σε αυτό το διδακτικό μακροσχέδιο (καθώς δεν προδιαγράφεται για τη στενή διάρκεια ενός διδακτικού έτους) είναι η αναγνωστική στιγμή του μαθητή μέσα στο ταξίδι των λογοτεχνικών κειμένων στις γραμμές των πολιτιστικών οριζόντων που θα οικοδομήσει μέσα από το δικό του ορίζοντα προσδοκίας το σύμπαν της λογοτεχνίας, μέσα όμως από κάθετες αναγνώσεις και ειδολογικούς διαλόγους. Ίσως έτσι θα αντιληφθεί ότι ως αναγνώστης είναι συνδιαμορφωτής σε αυτήν την πολιτισμική διαδικασία της λογοτεχνικής παραγωγής, που δεν είναι παρά η έκφραση της ψυχής μιας κοινωνίας, που πάντα είναι πολύτροπη και πάντα η ίδια μένει, όπως και ο ίδιος ο άνθρωπος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελάτος, Δ. (2016). Για μια κάθετη ανάγνωση των ειδών. *Το Βήμα*.
_____ (2016). Η διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας σήμερα ή γιατί μας χρειάζονται (επειγόντως) τα είδη και οι κανόνες (τους). Στο: *Λογοτεχνικές Διαδρομές. Ιστορία-Θεωρία-Κριτική. Μνήμη Βαγγέλη Αθανασόπουλου*. Αθήνα: Καστανιώτης, 23-31.
- _____ (2000) «ήχος λεπτός...[...] γλυκύτατο[ς], ανεκδιήγητο[ς]...». *Η «τύχη» του σολωμικού έργου και η εξακολουθητική αμηχανία της κριτικής (1859-1929)*. Αθήνα: Πατάκης.
- _____ (1997). *Η "Φωνή" της Μνήμης. Δοκίμιο για τα Λογοτεχνικά Είδη*. Αθήνα: «Νέα Σύνορα» Λιβάνη.
- Bakhtin, M. (1980). *Προβλήματα Λογοτεχνίας και Αισθητικής*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Brunel, P., Pichois, Cl., Rousseau, A.-M. *Τι είναι η συγκριτική γραμματολογία*; Αθήνα: Πατάκης.
- Βρούτση, Ι. (2015). «Νεοελληνικό Χρονογράφημα: η γέννηση και η διαμόρφωση ενός λογοτεχνικού είδους στον κόσμο του Τύπου». Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών: Αθήνα.
- Βρούτση, Ι. (2014). «"Αισθητικές" ρωγμές στο χώρο του Τύπου: Μια επαγωγός γέφυρα προς τον κόσμο της Λογοτεχνίας και της Γλώσσας»: Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή, Πανεπιστήμιο Πατρών, 28-29 Ιουνίου 2014 (αναρτημένα στο: <http://eriandeelemedu.e-millescreations.com>) (Ανακτήθηκε στις 30-8-2017).
- Εμπειρίκος, Λ. (2016). Λογοκρισίες ερωτικής λογοτεχνίας: Η περίπτωση του «Μεγάλου Ανατολικού». Στο: *Η Λογοκρισία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ίδρυμα Ρόζα Λούξεμπουργκ, 150-155.
- Genette, G. (2002). *Seuils*. Paris: Seuil.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism. Bakhtin and his World*, London:Routledge
- Jauss, H.- R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα*. Αθήνα: Εστία.
- Σέξπηρ (2001). *Τρωίλος και Χρυσίδα*. Αθήνα: Κέδρος.

Ο διαγωνισμός του 1971 για την επιλογή Επιθεωρητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σόνια Γελαδάκη

ΣΕΠ Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών, ΕΑΠ

sofiagel@otenet.gr

Περίληψη

Ο θεσμός του Επιθεωρητή πρωτοεμφανίστηκε στην χώρα μας γύρω στα 1830, όταν, μέσω της αξιολόγησης των αλληλοδιδασκάλων, η καποδιστριακή κυβέρνηση προσπάθησε να ομογενοποιήσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση της εποχής. Στα επόμενα χρόνια την ευθύνη για την αξιολόγηση των διδασκόντων της ίδιας βαθμίδας είχαν από κοινού διάφοροι φορείς, με προεξάρχοντα τον Γενικό Επιθεωρητή. Στη δεκαετία του 1880, λόγω της ενσωμάτωσης νέων περιοχών στην Ελλάδα, το έργο ενίσχυσαν οι Έκτακτοι Επιθεωρητές, ενώ στα τέλη του αιώνα η αρμοδιότητα πέρασε στα Εποπτικά Συμβούλια, τους Νομαρχιακούς Επιθεωρητές Α΄ και τους Νομαρχιακούς Επιθεωρητές Β΄. Κατά τη δικτατορία της 4^{ης} Αυγούστου 1936 καθιερώθηκε ο θεσμός των Γενικών Επιθεωρητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι τοποθετήσεις τους άρχισαν να γίνονται με βάση τις επιλογές των Εποπτικών Συμβουλίων, καθεστώς που διατηρήθηκε για πολλά χρόνια, δεδομένου ότι ακόμη και η μεταρρύθμιση του 1964 δεν του επέφερε καμία αλλαγή. Η δικτατορία της 21^{ης} Απριλίου 1967 αντιθέτως, θεσμοθέτησε επιπλέον εποπτικά όργανα, με τα οποία ενισχύθηκε τόσο ο συγκεντρωτισμός όσο και η αστυνόμευση των εκπαιδευτικών. Με τη χώρα διαιρημένη σε 10 ανώτερες εκπαιδευτικές περιφέρειες, δρούσαν σε καθεμία ένας Εκπαιδευτικός Σύμβουλος, ένας Γενικός Επιθεωρητής Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, ένας Αναπληρωτής Γενικός Επιθεωρητής, ένας Νομαρχιακός Επιθεωρητής, ένας Διευθυντής της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας, Διοικητικοί Επιθεωρητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και απλοί ανά βαθμίδα Επιθεωρητές. Εκείνη την εποχή πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα και ο διαγωνισμός που μας ενδιαφέρει, την πορεία του οποίου θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να αναλύσουμε με αρωγό το σχετικό ανέκδοτο αρχείο του υπουργείου Παιδείας.

Λέξεις κλειδιά: πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επιλογή επιθεωρητών, εκπαιδευτική ιστορία

1. Εισαγωγή

Στον πρώτο νόμο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ΦΕΚ 11/3-3-1834) που δημοσιεύθηκε κατά την οθωνική περίοδο (1833-1862), την ευθύνη για την εποπτεία των και τον έλεγχο των διδασκόντων στα Δημοτικά σχολεία είχαν από κοινού τα άτομα ή οι φορείς που πλαισίωναν τον Γενικό Επιθεωρητή των εκπαιδευτηρίων όλης της επικράτειας. Όλοι αυτοί λογοδοτούσαν στον Υπουργό Παιδείας, ο οποίος και τους διόριζε. Στη δεκαετία του 1880 το έργο των παραπάνω οργάνων ενίσχυσαν οι -επίσης διορισμένοι κεντρικά- Έκτακτοι Επιθεωρητές (ΦΕΚ 267/6-7-1883), ενώ μετά τη ψήφιση του νόμου ΒΤΜΘ (ΦΕΚ 37/3-9-1895) η εποπτεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πέρασε στην αρμοδιότητα των Νομαρχιακών Επιθεωρητών Α΄ και των βοηθών τους, των Νομαρχιακών Επιθεωρητών Β΄. Οι πρώτοι τοποθετούνταν κατευθείαν από το υπουργείο και έπρεπε να έχουν πτυχίο Φιλολογίας, καθώς και 5ετή προϋπηρεσία σε Γυμνάσιο/ Διδασκαλείο ή

γυμνασιαρχία. Οι δεύτεροι ήταν πρωτοβάθμιοι δάσκαλοι με 10ετή προϋπηρεσία ή σπουδές στο εξωτερικό και, προκειμένου να καταλάβουν τη θέση, όφειλαν να λάβουν μέρος σε έναν κρατικό διαγωνισμό. Ο διαγωνισμός προέβλεπε γραπτή και προφορική δοκιμασία στην Έκθεση, τη Σχολική Νομοθεσία, τη Σχολική Υγιεινή, τη Ψυχολογία, τη Διδακτική, την Ιστορία της Παιδαγωγικής, μεταφορά αρχαιοελληνικού κειμένου στη δημοτική, καθώς και μια διδασκαλία δύο θεματικών ενότητων σε ένα μονοθέσιο και ένα πολυθέσιο Δημοτικό σχολείο (Χαρίτος, 2001: 171)

Αυτή ήταν η πρώτη εφαρμογή του μέτρου αλλά όχι και η τελευταία. Στο εξής θα προκηρυχθούν διαγωνισμοί το 1914 (ΦΕΚ 227/25-9-1914), το 1915 (ΦΕΚ 241/15-10-1915), το 1923 (Φίλος, 1984: 34) και το 1935 (Φίλος, 1984: 64-65). Στους τρεις πρώτους οι περισσότεροι υποψήφιοι ήταν καθηγητές μέσης εκπαίδευσης, με τον τελευταίο όμως καθιερώθηκε η συμμετοχή υποψηφίων προερχόμενων αποκλειστικά από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Κασιώλας, 1990: 2021). Νέος διαγωνισμός προκηρύχθηκε το 1950 (ΦΕΚ 313/ 1949) και ακολούθησαν αυτοί του 1953, του 1958, του 1961 και του 1963 (Φίλος, 1984, 124-128). Το 1964 πάλι ψηφίστηκε ο γνωστός ως «Νόμος περί 35ετίας» (ΦΕΚ 182/24-10-1964), με τον οποίο κινήθηκε η διαδικασία πλήρωσης 130 κενών θέσεων Επιθεωρητών Δημοτικής εκπαίδευσης. Και παρότι συγκροτήθηκε το Συμβούλιο Επιλογής και καταρτίστηκε ένας πρώτος πίνακας εποπτικού προσωπικού, η διαδικασία δεν ολοκληρώθηκε λόγω της εγκαθίδρυσης της δικτατορίας της 21^{ης} Απριλίου 1967.

Η απριλιανή δικτατορία δεν ακύρωσε τους διαγωνισμούς, όπως θα περίμενε κανείς από ένα στρατοκρατικό καθεστώς. Σε αντίθεση με τη δικτατορία της 4^{ης} Αυγούστου 1936 που τους είχε αντικαταστήσει με επιλογές μέσα από αξιολογικούς πίνακες διοριστέων (Φίλος, 1984: 92), προχώρησε στην προκήρυξη ενός καινούργιου διαγωνισμού το 1971. Με το σκεπτικό λοιπόν, ότι κατά κανόνα τέτοιου είδους καθεστώτα επιθυμούν να στελεχώσουν τον κρατικό μηχανισμό με φιλικά προσκείμενα άτομα και το επιδιώκουν με κάθε τρόπο, θα επιχειρηθεί εδώ η αναλυτική καταγραφή της όλης διαδικασίας από τη στιγμή της προκήρυξης του διαγωνισμού έως την ολοκλήρωσή του, καθώς και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων του. Εκτός από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, αρωγός στην όλη προσπάθεια θα σταθεί το ανέκδοτο αρχείο του υπουργείου Παιδείας, την καταγραφή του οποίου πραγματοποίησε το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας στο χρονικό διάστημα 2001-2004.

2. Ο διαγωνισμός του 1971: Οι διαδικασίες

Πριν από το 1971 το διδακτορικό καθεστώς είχε εκδώσει δύο διατάγματα για τη γενική εκπαίδευση, τον Α.Ν. 129 (ΦΕΚ 163/25-9-1967, τχ. Α') και το Ν.Δ. 651 (ΦΕΚ 179 / 29-8-1970). Με το πρώτο τέθηκαν αμέσως σε διαθεσιμότητα έξι μηνών -και στη συνέχεια απολύθηκαν- 16 από τους υπάρχοντες Επιθεωρητές Δημοτικής Εκπαίδευσης, οι οποίοι αντικαταστάθηκαν από διορισμένα άτομα θετικά διακείμενα στους συνταγματάρχες, κριτήριο που πιθανότατα έπαιξε τον ρόλο του και στον διορισμό των μονίμων μελών του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου που θα είχε την ευθύνη και για τον επερχόμενο διαγωνισμό.

Το Συμβούλιο συγκέντρωσε 742 αιτήσεις δασκάλων 2^{ου} και 3^{ου} βαθμού και επέλεξε τους υποψήφιους να πάρουν μέρος στην προβλεπόμενη από τον νόμο γραπτή δοκιμασία. Συγχρόνως όμως, κατήρτισε και έναν πίνακα 47 προακτέων

«κατ' εκλογήν» δασκάλων, οι οποίοι διορίστηκαν αμέσως ως Επιθεωρητές σε διάφορες περιφέρειες. Έτσι παρέμειναν κενές για να καλυφτούν από τον διαγωνισμό μόνο 50 οργανικές θέσεις (Φίλος, 1984: 141-142). Όταν τελικά έγινε αυτός ο διαγωνισμός και εκδόθηκαν τα αποτελέσματα, καθορίστηκε η σειρά 57 επιτυχόντων (ΦΕΚ 3/8-1-1969, τχ. Γ'). Προτού ωστόσο οι νέοι Επιθεωρητές παραλάβουν τα διοριστήριά τους, ένα καινούργιο διάταγμα (ΦΕΚ 43/10-2-1969, τχ. Γ') επέφερε διαφοροποιήσεις στη σειρά επιτυχίας και εμφάνισε ως διοριστέα επιπλέον πρόσωπα, τα οποία δεν υπήρχαν στον αρχικό πίνακα.

Το 1970 ο Α.Ν. 129 αντικαταστάθηκε από το Ν.Δ. 651, σύμφωνα με το οποίο στις δέκα Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες που θα λειτουργούσαν στο εξής στην ελληνική επικράτεια το εποπτικό προσωπικό της Δημοτικής Εκπαίδευσης θα το αποτελούσαν -κατά φθίνουσα σειρά- οι Γενικοί Επιθεωρητές, οι Αναπληρωτές Γενικοί Επιθεωρητές, οι Νομαρχιακοί Επιθεωρητές, οι Επιθεωρητές Δημοτικής Εκπαίδευσης και οι Διευθυντές των σχολείων. Οι Επιθεωρητές Δημοτικής Εκπαίδευσης που μας ενδιαφέρουν εδώ, επιφορτίζονταν με το να ασκούν «διοίκησιν, επιθεώρησιν, καθοδήγησιν, εποπτείας και έλεγχον» στα δημόσια και ιδιωτικά πρωτοβάθμια σχολεία και να συντάσσουν εκθέσεις υπηρεσιακής επίδοσης για το προσωπικό της περιφέρειάς τους. Οι οργανικές τους θέσεις έφτασαν τις 176 (από τις οποίες 4 για Μουσουλμανικά σχολεία) και θα τις καταλάμβαναν, μετά από νέο διαγωνισμό, δάσκαλοι 3^{ου} και 4^{ου} βαθμού που θα τους αξιολογούσε ένα Ειδικό Συμβούλιο Κρίσης. Κατά την πρώτη φάση εφαρμογής του διατάγματος, το Συμβούλιο αυτό θα το αποτελούσαν ένας Νομικός Σύμβουλος του υπουργείου Παιδείας, ο Γενικός Διευθυντής Γενικής Εκπαίδευσης, δύο Εκπαιδευτικοί Σύμβουλοι και ο Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης επίσης του υπουργείου (Ν. Δ. 651/1970, άρθρ. 27 παρ. 1, άρθρ. 28 παρ. 4 – 5 και άρθρ. 48 παρ. 1).

Τον Φεβρουάριο 1971 εκδόθηκε το Β.Δ. 65/1971 «Περί της διαδικασίας πληρώσεως των θέσεων Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαιδύσεως κατά το άρθρον 48 του Ν. Δ. 651/70» και ξεκίνησε μια διαδικασία καθόλα γραφειοκρατική. Οι υποψήφιοι κατέθεσαν αίτηση και βιογραφικό σημείωμα με εμφανή «την οικογενειακήν και στρατολογικήν κατάστασιν, την αρτιμέλειαν και την υγείαν, τας σπουδάς, την εκπαιδευτικήν, κοινωνικήν, εθνικήν, πνευματικήν και επιστημονικήν δράσιν» στον Επιθεωρητή της περιοχής τους, ο οποίος συντάξε ειδική έκθεση καταλληλότητας και την υπέβαλε στον οικείο Νομαρχιακό Επιθεωρητή. Εκείνος, αφού γνωμοδότησε σχετικά με τις εκθέσεις καταλληλότητας των υποψηφίων, συγκρότησε τους σχετικούς φακέλους και τους διαβίβασε στον οικείο Γενικό Επιθεωρητή. Ο τελευταίος διατύπωσε γραπτώς την προσωπική του άποψη και διαβίβασε τα συγκεντρωτικά στοιχεία στο αρμόδιο υπηρεσιακό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης, το οποίο κατάρτισε και τον τελικό πίνακα των υποψηφίων που πληρούσαν τις προϋποθέσεις να συμμετάσχουν στον επικείμενο διαγωνισμό (Φ.Ε.Κ. 31/10-2-71, τ.χ. Α').

Τον Ιούνιο 1971 συγκροτήθηκε -επανδρωμένη με άτομα προερχόμενα από το σώμα των περιφερειακών Εποπτών, Νομαρχιακών Επιθεωρητών και Διευθυντών Παιδαγωγικών Ακαδημιών- μια 7μελής «Επιτροπή Διεξαγωγής Διαγωνισμού Υποψηφίων Επιθεωρητών Δ. Εκπ/σεως», η οποία ρύθμισε τα διαδικαστικά θέματα: οριστικοποίησε τον αριθμό των 277 συμμετεχόντων δασκάλων, καθόρισε τα τέσσερα εξεταζόμενα μαθήματα (Ειδική Διδακτική, Έκθεση Ιδεών, Παιδαγωγική-Ψυχολογία, Διοίκηση και Εποπτεία της Εκπαίδευσης), προσδιόρισε τον χώρο

διεξαγωγής του διαγωνισμού και όρισε τους επόπτες-επιτηρητές (Καταγραφή ΚΕΕ 1018/ Ζ72, 16-6-1971). Αμέσως μετά, πραγματοποίησε μια πρώτη επαφή με τους υποψήφιους, εντόπισε τους 9 απόντες και διαχώρισε τους 268 παρόντες σε δύο ομάδες, προκειμένου να παρακολουθήσουν μια διδασκαλία την οποία και θα αξιοποιούσαν στη συνέχεια (Καταγραφή ΚΕΕ 1018/ Ζ72, 17-6-1971).

Ο διαγωνισμός διάρκεσε τέσσερις ημέρες και κύλισε ομαλά. Ξεκίνησε με το μάθημα της Ειδικής Διδακτικής, όπου οι εξεταζόμενοι παρακολούθησαν μια ωριαία διδασκαλία Φυσικής Ιστορίας Ε΄ Δημοτικού, την οποία κλήθηκαν να την περιγράψουν και να την αξιολογήσουν. Παραδόθηκαν 120 γραπτά από την πρώτη και 145 γραπτά από τη δεύτερη ομάδα, ενώ απουσίασαν συνολικά 12 υποψήφιοι (Αρχείο ΥΠΕΠΘ, Καταγραφή ΚΕΕ 1018/ Ζ72, 18-6-1971). Την επόμενη ημέρα έγινε η εξέταση της Έκθεσης Ιδεών και οι υποψήφιοι ανέπτυξαν το θέμα «*Αρετής ουδέν κτήμα σεμνότερον και βεβαιότερον*» που προήλθε από κλήρωση ανάμεσα σε τρία θέματα. Τα υπόλοιπα δύο θέματα που δεν κληρώθηκαν ήταν: «*Η κρίσις της σημερινής νεολαίας και η θέσις του σχολείου έναντι αυτής*» και «*Η συμβολή της Παιδείας εις την εν γένει ανάπτυξιν του Έθνους*». Εκείνη την ημέρα απουσίασαν 13 υποψήφιοι, καθώς και ένας που -για λόγους υγείας- είχε αποχωρήσει στο μεταξύ από τον διαγωνισμό (Αρχείο ΥΠΕΠΘ, Καταγραφή ΚΕΕ 1018/ Ζ72, 19-6-1971). Την τρίτη ημέρα σειρά είχε η Παιδαγωγική -Ψυχολογία, όπου το προς διερεύνηση ζήτημα ήταν «*Η είσοδος και η ζωή του μαθητού εις το σχολείον, ο διδάσκαλος, τα μαθήματα και αι εξετάσεις ως προβλήματα ομαλής ψυχικής αναπτύξεως του μαθητού*». Το θέμα προήλθε και πάλι από κλήρωση. Τα ζητήματα που δεν κληρώθηκαν ήταν: «*Ποία η προσήκουσα οργάνωσις της σχολικής ζωής εις το παιδαγωγούν σχολείον βάσει των ισχυουσών σήμερον ψυχολογικών και παιδαγωγικών αρχών*» και «*Σχέσεις γονέων προς αλλήλους και προς τα τέκνα, καθώς και των τέκνων προς αλλήλα, ως παράγοντες καλής αγωγής των τελευταίων. Τα εξ αυτών ψυχολογικά προβλήματα*». Οι απόντες της ημέρας έφτασαν τους 14. (Αρχείο ΥΠΕΠΘ, Καταγραφή ΚΕΕ 1018/ Ζ72, 21-6-1971). Στο τελευταίο μάθημα (Εποπτεία και Διοίκηση της Εκπαίδευσης) οι απόντες παρέμειναν 14 και συγκεντρώθηκαν 263 γραπτά. Το θέμα της εξέτασης προήλθε ως συνήθως από κλήρωση και περιλάμβανε τα εξής δύο υποερωτήματα: α) «*Ο διδάσκαλος Α΄ επιμωρήθη υπό του Δ/ντού του Σχολείου· ο διδάσκαλος Β΄ επιμωρήθη υπό του προϊσταμένου του Επιθεωρητού. Αμφότεροι επιθυμούν να υποβάλουν ένστασις. Ποία η προβλεπόμενη διαδικασία;*» και β) «*Εις το Α΄ 3/θέσιον δημοτικόν σχολείον φοιτούν 130 μαθηταί και ανήκουν οργανικώς 3 διδάσκαλοι εξ ων ο ένας κατά μήνα Ιανουάριον απεχώρησε της υπηρεσίας, γενομένης αποδεκτής της παραιτήσεως του διά λόγους ασθενείας. Εις το Β΄ 4/θέσιον δημοτικόν σχολείον φοιτούν 140 μαθηταί και υπηρετούν 4 διδάσκαλοι. Εις το Γ΄ 2/θέσιον δημοτικόν σχολείον φοιτούν 55 μαθηταί και υπηρετούν 2 διδάσκαλοι. Εις ποίας νομίμους ενεργείας θα προβήτε ως αρμόδιος Επιθεωρητής, προκειμένου να εξασφαλίσετε την κανονικήν λειτουργίαν και των τριών ανωτέρω σχολείων μέχρι της λήξεως του διδακτικού έτους;*» (Αρχείο ΥΠΕΠΘ, Καταγραφή ΚΕΕ 1018/ Ζ72, 22-6-1971). Από τα υπόλοιπα δύο θέματα, το πρώτο έθετε το ερώτημα «*Ποία τα Υπηρεσιακά Συμβούλια της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως κατά τας ισχυούσας σήμερον διατάξεις· σύνθεσις και διαδικασία συγκροτήσεως τούτων. Ποίαι αι αρμοδιότητες του Νομαρχιακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Δημοτικής Εκπαιδεύσεως (Ν.Υ.Σ.Δ.Ε);*» και το δεύτερο ζητούσε τη διαπραγμάτευση των εξής δύο υποερωτημάτων: α) «*Διδάσκαλος επί 7ω βαθμύ*

κριθείς ομοφώνως υπό του αρμοδίου υπηρεσιακού συμβουλίου προαγωγών ως μη προακτέος, υποβάλλει εντός της νομίμου προθεσμίας αίτησιν επανακρίσεως. Ποία εν προκειμένω αι ενέργειαι του Επιθεωρητού;» και β) «Την 31^{ην} Μαρτίου 1971 επεβλήθησαν τελεσιδίκως ποιναί εις δύο διδασκάλους ως ακολούθως: εις τον α΄ η ποινή της διακοπής τού προς προαγωγήν δικαιώματος επί εν έτος και εις τον β΄ η ποινή τού υποβιβασμού. Αμφότεροι είχαν προαχθή την 30ήν Απριλίου 1970 εις τον 7^{ον} βαθμόν. Πότε αποκτούν το δικαίωμα προαγωγής εις τον 6^{ον} βαθμόν ο μεν α΄, ο δε β΄ επαναπροαγωγής εις τον 7^{ον} τοιούτον και εις ποίας σχετικές ενεργείας θα προβήτε ως αρμόδιος Επιθεωρητής;».

Μετά την ολοκλήρωση των εξετάσεων, τα γραπτά παραδόθηκαν για βαθμολόγηση σε προκαθορισμένους αξιολογητές, οι οποίοι, σύμφωνα με το διάταγμα 651, προέρχονταν από το διοικητικό προσωπικό Δημοτικής Εκπαίδευσης ή το διδακτικό προσωπικό των Παιδαγωγικών Ακαδημιών ή ήταν φιλόλογοι Γυμνασιάρχες.

Σε αυτό το πλαίσιο, τη βαθμολόγηση της Έκθεσης Ιδεών έκαναν δύο Γυμνασιάρχες, της Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας δύο καθηγητές Παιδαγωγικών Ακαδημιών, της Ειδικής Διδακτικής ένας Διευθυντής Παιδαγωγικής Ακαδημίας μαζί με ένα Νομαρχιακό Επιθεωρητή και της Διοίκησης και Εποπτείας της Εκπαίδευσης ένας Νομαρχιακός Επιθεωρητής μαζί με έναν Αναπληρωτή Γενικό Επιθεωρητή. Η βαθμολογική κλίμακα ήταν 1-20, το κάθε γραπτό πέρασε από τα χέρια δύο αξιολογητών και ως τελικός βαθμός υπολογιζόταν το άθροισμα των δύο βαθμολογιών. Εάν μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου βαθμολογητή υπήρχε διαφορά που ξεπερνούσε τις 5 μονάδες, το γραπτό το έλεγχε αναβαθμολογητής. Στη συνέχεια, αθροίζονταν οι βαθμοί των τεσσάρων μαθημάτων και, εφόσον ο υποψήφιος είχε συγκεντρώσει συνολικά τουλάχιστον 96 μονάδες, έχοντας όμως λάβει 20 μονάδες σε κάθε μάθημα, θεωρείτο επιτυχών (Β.Δ. 65 /1971, άρθρ. 10).

Με την ολοκλήρωση της αξιολόγησης, τα γραπτά των υποψηφίων τοποθετήθηκαν στο αρχείο του υπουργείου Παιδείας, ενώ καταρτίστηκε ένας πίνακας «διοριστέων διδασκάλων εις θέσιν Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαιδύσεως» και δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Εκεί εμφανίζονταν ως επιτυχόντες 166 υποψήφιοι, από τους οποίους διορίστηκαν, δύο μήνες αργότερα, μόνο 115 (ΦΕΚ 135/28-8-1971 Παράρτημα). Εντάχθηκαν ωστόσο στους επιτυχόντες και διορίστηκαν επίσης και άλλοι τρεις υποψήφιοι μετά τη δικαίωσή τους από το Συμβούλιο Επικρατείας όπου προσέφυγαν επειδή αμφισβήτησαν την ορθότητα της αξιολόγησης (Φίλος, 1984: 154).

3. Ο διαγωνισμός του 1971: Κάποιες σκέψεις και παρατηρήσεις

Η πρώτη σημαντική παράμετρος του συγκεκριμένου διαγωνισμού είναι η **μαζική συμμετοχή** στη διαδικασία. Από τους 277 υποψήφιους Επιθεωρητές μόνο 9 άτομα απουσίαζαν κατά την πρώτη συνάντηση γνωριμίας και από αυτά 8 δεν εμφανίστηκαν καθόλου έως το τέλος του διαγωνισμού. Κατά τη διάρκεια των εξετάσεων σημειώθηκαν 6 ακόμη απουσίες, από τις οποίες δικαιολογημένη (λόγω ασθένειας) ήταν η απουσία του ενός διαγωνιζόμενου. Οι υπόλοιποι αποχώρησαν σταδιακά, πιθανώς επειδή αποθαρρύνθηκαν από την έως τότε απόδοσή τους. Κατά συνέπεια, η διαρροή δεν ξεπέρασε το 5% (14 υποψήφιοι).

Στο αρχείο του υπουργείου έχουν διασωθεί 985 γραπτά, δηλαδή λείπουν 67 γραπτά -κυρίως του δευτέρου και του τρίτου μαθήματος- στο σύνολο των 1052

γραπτών. Για την έλλειψη των παραπάνω γραπτών μόνο υποθέσεις μπορούν να γίνουν. Μπορεί να πρόκειται απλά και μόνο για συγκυριακή απώλεια του/ των κιβωτίου/ων όπου τα είχαν τοποθετήσει, μπορεί όμως και η εξαφάνισή τους να είναι εσκεμμένη. Οι υποψήφιοι έγραψαν σε τετράδια που θυμίζουν εκείνα που χρησιμοποιούνται στις κρατικές εξετάσεις (Γενικές Εξετάσεις Λυκείου, διαγωνισμός ΑΣΕΠ κτλ). Ωστόσο, αν και προβλεπόταν αναβαθμολόγηση, στα τετράδια που διανεμήθηκαν δεν υπήρχε χώρος για τον βαθμό του αναβαθμολογητή. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει μία εξαιρετικά μεγάλη σύμπτωση στην αξιολόγηση των δύο βαθμολογητών, ακόμη και στο μάθημα της Έκθεσης, όπου τα πράγματα είναι συνήθως ρευστά. Μια τέτοια σύμπτωση δεν δικαιολογείται παρά μόνο εφόσον ο βαθμός του πρώτου αξιολογητή δεν ήταν κρυφός, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει σε διαγωνισμούς ανάλογης βαρύτητας. Όπως και να είναι πάντως, στον διαγωνισμό του 1971 **δεν έγινε καμία απολύτως αναβαθμολόγηση.**

Από τους 115 διοριστέους Επιθεωρητές, πλήρης εικόνα υπάρχει μόνο για τους 87, στους οποίους και θα περιοριστεί αναγκαστικά το ενδιαφέρον μας. Εκείνοι, συγκέντρωσαν ανώτερη γενική βαθμολογία 133 και κατώτερη 97 μονάδες, όταν επιτυχία σήμαινε πως ο υποψήφιος έπρεπε να επιτύχει τη βάση των 96 μονάδων. Την καλύτερη επίδοση στο μάθημα της Ειδικής Διδακτικής είχε ο 37^{ος} διοριστέος με 38 μονάδες. Στην Έκθεση Ιδεών επτά υποψήφιοι (4^{ος}, 16^{ος}, 25^{ος}, 26^{ος}, 37^{ος}, 38^{ος}, 87^{ος}) ισοψήφησαν με 36 μονάδες. Στην Παιδαγωγική-Ψυχολογία πάλι, δύο από τους διοριστέους (6^{ος}, 30^{ος}) συγκέντρωσαν τη μεγαλύτερη βαθμολογία, ενώ στην Εποπτεία και Διοίκηση της Εκπαίδευσης την καλύτερη επίδοση (34 βαθμοί) μοιράστηκαν τέσσερα άτομα, ο 7^{ος}, ο 30^{ος}, ο 66^{ος} και ο 80^{ος}. Μόνο δύο υποψήφιοι κατόρθωσαν να πρωτεύσουν σε περισσότερα από ένα μαθήματα, ο 37^{ος} (Ειδική Διδακτική και Έκθεση Ιδεών) και ο 30^{ος} (Παιδαγωγική-Ψυχολογία και Εποπτεία-Διοίκηση της Εκπαίδευσης), που και οι δύο όμως δεν είχαν ιδιαίτερα καλή σειρά στον πίνακα διοριστέων. Όσο για τη χειρότερη βαθμολογία ανά μάθημα, αυτή είναι: 24 στο πρώτο μάθημα: (76^{ος} διοριστέος), 20 στο δεύτερο μάθημα: (60^{ος}, 70^{ος}, 90^{ος} και 101^{ος} διοριστέος), 20 στο τρίτο μάθημα: (35^{ος} διοριστέος) και 20 στο τέταρτο μάθημα: (108^{ος} διοριστέος).

Η **γενική βαθμολογία** ανά μάθημα παρουσιάζει την παρακάτω εικόνα:

Βαθμολογία	Πίνακας 1. Βαθμολογία ανά μάθημα			
	Ειδική Διδακτική	Έκθεση Ιδεών	Παιδαγωγική ή Ψυχολογία	Εποπτεία & Διοίκηση Εκπαίδευσης
20-25	3	30	19	20
26-30	32	23	54	40
31-35	37	27	14	23
36-40	15	7	0	4

Επομένως,

α. οι υψηλότερες βαθμολογίες εμφανίζονται στην *Ειδική Διδακτική*, όπου και η γενική απόδοση είναι αρκετά καλή (μέσος όρος βαθμολογίας 31,56 με άριστα το 40), πράγμα που ενδεχομένως οφείλεται αφενός στη φοίτηση ή τη μετεκπαίδευση των υποψηφίων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες όπου το μάθημα είχε αρκούτως

μεγάλη βαρύτητα (Χαρίτος, 2001: 193-194) και αφετέρου στην όποια εμπειρία οι υποψήφιοι είχαν αποκομίσει κατά τα χρόνια υπηρεσίας τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

β. Στην *Έκθεση Ιδεών*, γνωστικό αντικείμενο που προϋποθέτει άλλου είδους γνώση και εμπειρία, οι περισσότεροι υποψήφιοι είχαν χαμηλή βαθμολογία (20-25) και έτσι ο μέσος όρος βαθμολογίας κατεβαίνει στο 28,16.

γ. Μετριότερες θεωρούνται οι επιδόσεις στην *Παιδαγωγική-Ψυχολογία* (μέσος όρος 27,39), αποτέλεσμα όχι ικανοποιητικό, αν σκεφτεί κανείς ποια είναι η σημασία αυτού του αντικειμένου για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στο σχολικό χώρο.

δ. Μέσο όρο 28,74 συγκέντρωσαν οι υποψήφιοι στο τέταρτο μάθημα, τη *Διοίκηση και Εποπτεία της Εκπαίδευσης*. Εκεί, έστω κι αν το μεγαλύτερο ποσοστό των γραπτών κινείται ανάμεσα στο 26-30, σχεδόν όλοι έχουν επαρκείς γνώσεις όπως άλλωστε επιβάλλει το γραφειοκρατικό καθεστώς που χαρακτηρίζει την ελληνική εκπαίδευση.

Όσον αφορά στη **σειρά ένταξης** των υποψηφίων **στον πίνακα διοριστέων**, αυτή δεν φαίνεται να είναι απόλυτα αξιολογική. Σε διάφορες περιπτώσεις, ο υποψήφιος άλλοτε έπεται και άλλοτε προηγείται της σωστής σειράς. Ο παρακάτω πίνακας, όπου με **bold** σημειώνονται τα ονόματα των υποψηφίων που προηγούνται και με *italics* όσων έπονται της κανονικής σειράς, αποδεικνύει του λόγου το αληθές.

Πίνακας 2. Τελική κατάταξη υποψηφίων

1	
2	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΛΗΡΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
3	
4	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>133 μονάδες</u>
5	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΛΗΡΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
6	
7	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>133 μονάδες</u>
8	
9	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΛΗΡΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
10	
11	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>128 μονάδες</u>
12	30 26 28 31 115
13	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>127 μονάδες</u>
14	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΛΗΡΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
15	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>126 μονάδες</u>
16	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>125 μονάδες</u>
17	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>124 μονάδες</u>
18	30 35 27 29 121
19	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>122 μονάδες</u>
20	
21	
22	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>122 μονάδες</u>
23	
24	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΛΗΡΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
25	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>121 μονάδες</u>

26						
27		ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΛΗΡΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ				
28		36	30	24	24	114
29		Σωστή σειρά κατάταξης – <u>120 μονάδες</u>				
30						
31						
32		Σωστή σειρά κατάταξης – <u>120 μονάδες</u>				
33						
34						
35						
36		Σωστή σειρά κατάταξης – <u>120 μονάδες</u>				
37						
38		34	36	29	24	123
39		ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΛΗΡΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ				
40		36	21	28	33	118
41						
42		ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΛΗΡΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ				
43						
44		Σωστή σειρά κατάταξης – <u>119 μονάδες</u>				
45		33	32	25	30	120
46		Σωστή σειρά κατάταξης – <u>118 μονάδες</u>				
47		ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΛΗΡΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ				
48		31	34	23	32	120
49		Σωστή σειρά κατάταξης – <u>118 μονάδες</u>				
50		31	26	33	29	119
51		Σωστή σειρά κατάταξης – <u>118 μονάδες</u>				
52						
53		ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΛΗΡΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ				
54		30	25	26	30	111
55		ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΛΗΡΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ				
56		Σωστή σειρά κατάταξης – <u>116 μονάδες</u>				
57		ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΛΗΡΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ				
58		Σωστή σειρά κατάταξης – <u>116 μονάδες</u>				
59		ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΛΗΡΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ				
60						
61		Σωστή σειρά κατάταξης – <u>115 μονάδες</u>				
62						
63						
64		ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΛΗΡΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ				
65						
66		Σωστή σειρά κατάταξης – <u>115 μονάδες</u>				
67						
68		Σωστή σειρά κατάταξης – <u>114 μονάδες</u>				
69		ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΛΗΡΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ				
70						
71		Σωστή σειρά κατάταξης – <u>113 μονάδες</u>				
72						

73	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>113 μονάδες</u>				
74	34	32	31	27	124
75	33	22	31	22	108
76					
77	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>113 μονάδες</u>				
78	28	29	27	28	112
79	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>113 μονάδες</u>				
80					
81					
82	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>112 μονάδες</u>				
83					
84					
85	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΛΗΡΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ				
86					
87	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>112 μονάδες</u>				
88					
89					
90	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>111 μονάδες</u>				
91					
92					
93	29	29	27	25	110
94	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>111 μονάδες</u>				
95	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΛΗΡΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ				
96	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>110 μονάδες</u>				
97					
98	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΛΗΡΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ				
99	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>109 μονάδες</u>				
100					
101	26	20	26	25	97
102	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>109 μονάδες</u>				
103	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΛΗΡΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ				
104	28	22	26	29	105
105	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>108 μονάδες</u>				
106					
107	35	23	25	28	111
108					
109	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>108 μονάδες</u>				
110					
111					
112	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΛΗΡΗ ΣΤΟΙΧΕΙΑ				
113	Σωστή σειρά κατάταξης – <u>108 μονάδες</u>				
114					
115	32	26	25	28	111

Για τους λόγους που ώθησαν τους συντάκτες του παραπάνω πίνακα στο να επιφέρουν **διαφοροποιήσεις στην αξιολογική σειρά** σε μερικές περιπτώσεις δεν μπορεί να δοθεί εξήγηση, αφού λόγω της υψηλής βαθμολογίας τους οι υποψήφιοι

ούτως ή άλλως θα διορίζονταν. Οι παρεμβάσεις είναι σαφώς εξηγήσιμες όσο πλησιάζουμε προς τους τελευταίους διορισθέντες, όπου η πλήρης **ανακολουθία στη βαθμολογία** ωφελεί κάποιους από τους υποψηφίους. Και βέβαια, η άποψη αυτή γίνεται ακόμη πιο ισχυρή, εάν λάβουμε υπόψη τις βαθμολογίες όσων ακολουθούν και δεν διορίστηκαν σε αυτή τη φάση, όπως, για παράδειγμα, του 116^{ου} που συγκέντρωσε 107 μονάδες, του 117^{ου} που συγκέντρωσε 106 μονάδες, του 122^{ου} που συγκέντρωσε 105 μονάδες κτλ.

Τέλος, αναπάντητο εξακολουθεί να παραμένει το ερώτημα, πώς μετά τη δικαίωση τους από το Συμβούλιο Επικρατείας δύο ακόμη υποψήφιοι εντάχτηκαν ο μιν πρώτος στη θέση 41^α και ο δεύτερος στη θέση 68^α του πίνακα διοριστέων, τη στιγμή που τις αμέσως προηγούμενες θέσεις κατείχαν άτομα με βαθμολογία 118 μονάδες (40^{ος} διοριστέος) και 114 μονάδες (68^{ος} διοριστέος).

4. Επίλογος

Ο θεσμός του Επιθεωρητή ήταν από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους κιάλας ένα αξίωμα από τα ανώτερα στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Περιέκλειε όμως πάντοτε δυσκολίες, κυρίως όσον αφορά στον τρόπο επιλογής των προσώπων που τον υπηρετούσαν. Σε αυτή τη βάση, οι διαγωνισμοί μπορούμε να πούμε ότι αποτέλεσαν μια κάποια λύση που -θεωρητικά τουλάχιστον- παρείχε εγγυήσεις εγκυρότητας. Ωστόσο, σε περιόδους κατά τις οποίες οι συγκυρίες ευνοούσαν τις κάθε είδους και μορφής παρεκκλίσεις από τα νομοθετημένα, οι εγγυήσεις αυτές έπαυαν να υπάρχουν. Ανάλογες ευκαιρίες παρείχαν οι δικτατορίες που επιδίωκαν να τοποθετούν σε όλους τους τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας άτομα φιλικά προς τη νέα τάξη πραγμάτων και συγχρόνως να απαλλάσσονται από τους θεωρούμενους ως αντιφρονούντες.

Το απριλιανό καθεστώς του 1967, επειδή επιβλήθηκε στα μέσα μιας δεκαετίας η οποία είχε ως χαρακτηριστικό της τα φιλελεύθερα κοινωνικά ήθη, προσπάθησε να ασκήσουν ισχυρό έλεγχο στην ελληνική κοινωνία (Διαμαντόπουλος, 2000, τ. ΙΣΤ σελ. 274-275). Τον δε εκπαιδευτικό χώρο, όπου τρία μόλις χρόνια πριν είχε ξεκινήσει η μεταρρύθμιση του 1964, τον ήθελε κι αυτόν υποταγμένο στις δικές του υπηρεσίες, γεγονός που το ώθησε στο να επιλέγει με ιδιαίτερη προσοχή τα πρόσωπα μέσω των οποίων θα μπορούσε να επιβάλλει τον ιδεολογικό προσανατολισμό και τις απόψεις του. Όσο για τους Επιθεωρητές, εξυπηρετούσαν κι εκείνοι τα ζητούμενά του και επομένως, η επιλογή τους ήταν κάτι που το ενδιέφερε.

Ο συγκεκριμένος διαγωνισμός του 1971 όμως, επειδή έγινε σε μια χρονική στιγμή που η δικτατορία προσπαθούσε να «αποστρατικοποιήσει» σταδιακά και ελεγχόμενα το καθεστώς και να του δώσει μια επίφαση «πολιτικοποίησης» (Διαμαντόπουλος, 2000, τ. ΙΣΤ σελ. 275), δίνει την εντύπωση μιας, κατά το μάλλον ή ήττον, αντικειμενικής και όχι «κατ'επιλογήν» διαδικασίας διορισμού. Παρόλα αυτά, και από εκείνον τον διαγωνισμό δεν έλειψαν οι παρατυπίες. Παρατυπίες, των οποίων η σοβαρότητα δεν είναι δυστυχώς δυνατόν να αξιολογηθεί πλήρως με βάση τα έως σήμερα διαθέσιμα στοιχεία. Έτσι, αρκετά ερωτήματα παραμένουν αναπάντητα και θα εξακολουθήσουν να παραμένουν μέχρις ότου βρεθούν στοιχεία τέτοια που να φωτίσουν περισσότερο τη διαδικασία και να επιτρέψουν τη διαμόρφωση της τελικής εικόνας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρχείο ΥΠΕΠΘ, Πρακτικά Επιτροπής Διεξαγωγής Διαγωνισμού Υποψηφίων Επιθεωρητών Δ. Εκπαιδύσεως, 1971.
- Δημαράς, Α. (1990). Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας, τ. Α'-Β', Αθήνα: Ερμής.
- Διαμαντόπουλος, Θ. (2000). Το απριλιανό καθεστώς. Στο Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τομ. ΙΣΤ', σ. 266-286. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1834-1971.
- Κασιώλας, Ε. (1990). Επιθεωρητής, επιθεώρηση σχολείων. Στο Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, τ. Δ., σ. 2020-2022. Αθήνα.
- Φίλος, Μ. (1984). Το χρονικό ενός θεσμού. Διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης κατά την τελευταία 150/ετία (1832-1982). Αθήνα.
- Χαρίτος, Χ. (2001). Όψεις εκπαιδευτικής και τοπικής Ιστορίας. Βόλος: Επικαιρότητα.

Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση: Ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες

Μαρία Γελαστοπούλου

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Μονάδα ΕΑΕ
gelm@iep.edu.gr

Βασίλειος Κουρμπέτης

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Μονάδα ΕΑΕ
vk@iep.edu.gr

Περίληψη

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής στοχεύοντας στην εφαρμογή ενταξιακών πολιτικών και πρακτικών (Unesco, 2007) για τη δημιουργία αποτελεσματικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, στο πλαίσιο υλοποίησης έργων ΕΣΠΑ 2014-2020, προέβη στο σχεδιασμό του έργου με τίτλο «Καθολικός Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προσβάσιμου Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού» που η υλοποίησή του είναι υπό εξέλιξη. Το έργο προβλέπει την ανάπτυξη καθολικά σχεδιασμένου έντυπου και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο και από την Γ' έως και την ΣΤ' Δημοτικού) για όλους τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το εν λόγω υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από μαθητές των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το υλικό αυτό αφορά στην εκπαίδευση μαθητών με: 1) Προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες), 2) Προβλήματα ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), 3) Κινητικά προβλήματα, 4) Μέτρια και ελαφριά νοητική αναπηρία, 5) Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, 6) Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και 7) Προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης

Λέξεις-κλειδιά: καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση, προσβασιμότητα, αναπηρία.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην παρουσίαση ενός σημαντικού έργου που θα παραδοθεί στην εκπαιδευτική κοινότητα και αφορά σε εκπαιδευτικό υλικό για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής στοχεύοντας στην εφαρμογή ενταξιακών πολιτικών και πρακτικών (Unesco, 2007) στο πλαίσιο υλοποίησης έργων ΕΣΠΑ 2014-2020, προέβη στο σχεδιασμό του έργου με τίτλο «**Καθολικός Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προσβάσιμου Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού**» που η υλοποίησή του είναι υπό εξέλιξη. Το έργο προβλέπει την ανάπτυξη καθολικά σχεδιασμένου έντυπου και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο και από την Γ' έως και την ΣΤ' Δημοτικού) για όλους τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το εν λόγω υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από μαθητές των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και

των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το έργο αποτελεί συνέχεια της Πράξης «Σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες» (<http://www.prosvasimo.gr/el/>), με την οποία έγινε η προσαρμογή των σχολικών εγχειριδίων για όλα τα μαθήματα των τάξεων της Α' και Β' Δημοτικού, ώστε να καταστούν προσβάσιμα από μαθητές με διάφορες αναπηρίες (Κουρμπέτης, 2016). Το υλικό αυτό αφορά στην εκπαίδευση μαθητών με: 1) Προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες), 2) Προβλήματα ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), 3) Κινητικά προβλήματα, 4) Μέτρια και ελαφριά νοητική αναπηρία, 5) Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, 6) Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και 7) Προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης.

Πιο συγκεκριμένα, το εν λόγω έργο προβλέπει α) την ανάπτυξη νέου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, β) την καταγραφή υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που δεν έχει καταγραφεί και γ) τη δημιουργία και χρήση της δημοφιλούς πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης Open EdX.

Το νέο εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί και από μαθητές με γενικές μαθησιακές δυσκολίες ή και από μαθητές των γενικών σχολείων και θα αναπτυχθεί σε έντυπη και ψηφιακή μορφή, καθώς επίσης θα χρησιμοποιηθεί κατάλληλη ψηφιακή τεχνολογία που θα το καθιστά πλήρως προσβάσιμο. Θα αναπτυχθεί και ειδικό εκπαιδευτικό υλικό που θα αφορά στους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Όλο το υλικό και πληροφορίες σχετικά με το έργο και την πορεία του είναι διαθέσιμα στο <http://www.prosvasimo.gr>.

Η δημοσιότητα του έργου κρίνεται καθοριστικής σημασίας για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε το εν λόγω υλικό να αποτελέσει υποστηρικτικό εργαλείο του εκπαιδευτικού έργου.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο λόγος για το σαφή προσδιορισμό του αποτελεσματικού σχολείου είναι έντονος στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Η έρευνα για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, ουσιαστικά ξεκίνησε από τις Η.Π.Α. και τη Δυτική Ευρώπη, μετά τη δημοσίευση των ερευνών του Coleman και των συνεργατών του (1966) και του Jencks και των συνεργατών του (1971) (Παμουκτσόγλου, 2002) και συνεχίζεται μέχρι και σήμερα. Η αποτελεσματικότητα του σχολείου και οι παράγοντες που συνδέονται με αυτό έχουν αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών τις τελευταίες δεκαετίες (Παμουκτσόγλου, 2002· Θωμά, 2010· Κουτσούλης & Χαραλάμπους, 2010· Λιακοπούλου, 2012). Καταδεικνύεται πως το σχολείο επιδρά στην ανάπτυξη και τη βελτίωση των μαθητών, οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες και η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό.

Οι παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα διαφοροποιούνται ή και ιεραρχούνται με διαφορετικό τρόπο από τους διάφορους ερευνητές. Για το λόγο αυτό δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός του αποτελεσματικού σχολείου, ωστόσο υπάρχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά με βάση τα ερευνητικά δεδομένα. Ένα βασικό κριτήριο του αποτελεσματικού σχολείου είναι η

συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία και η παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης που συνδέεται με την ευελιξία και το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών (Παμουκτσόγλου, 2002· Θωμά, 2010· Κουτσούλης & Χαραλάμπους, 2010· Λιακοπούλου, 2012). Το ερώτημα που προκύπτει είναι, αν το σχολείο είναι αποτελεσματικό και ειδικότερα στην περίπτωση των μαθητών με αναπηρία.

Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν την αναποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.) ως προς την κάλυψη των μαθητικών αναγκών, τις μεθόδους διδασκαλίας και την πρόσβαση στη γνώση με εναλλακτικές μορφές και ειδικότερα στην περίπτωση μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που βασίζονται στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης για τη δημιουργία ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές υποστηρίζουν πως τα Π.Σ. θα πρέπει να είναι ευέλικτα, να ανταποκρίνονται στη μαθητική ετερογένεια και να χαρακτηρίζονται από ευρύτητα ως προς τη δράση του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη διδακτέα ύλη και να μπορούν να διαφοροποιηθούν (Unesco, 2004· Cole, 2005· Σιδέρη, 2004, 2005). Τα σχολικά εγχειρίδια ως βασικό μέσο πρόσβασης στη γνώση θα πρέπει να είναι προσβάσιμα από όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία, κάνοντας όλες τις απαραίτητες προσαρμογές και διαφοροποιήσεις. Η εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, αλλά και όλα τα μέσα πρόσβασης στη γνώση είναι αναγκαίο να βασίζονται σε διαφοροποιήσεις και τροποποιήσεις που λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εν λόγω μαθητών, τους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και τα μέσα που έχουν αποδειχτεί ότι υποστηρίζουν επιτυχώς την επικοινωνία και την εκπαίδευσή τους. Προς την κατεύθυνση αυτή στοχεύει η υλοποίηση του εν λόγω έργου.

Για την υλοποίηση του έργου αξιοποιήθηκαν οι βασικές αρχές του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση και οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) ως καθοριστικό μέσο στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τα βασικά γενικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών για κάθε κατηγορία αναπηρίας.

2.1. Βασικές αρχές του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση

Ο καθολικός σχεδιασμός επεκτεινόμενος από το χώρο της αρχιτεκτονικής στο χώρο της εκπαίδευσης σημαίνει ότι όλα τα μαθησιακά πλαίσια (φυσικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά) σχεδιάζονται με τρόπο που ενισχύουν όλους τους μανθάνοντες ανεξαρτήτου ιδιαιτεροτήτων και ταυτοτήτων να συμμετέχουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Izzo, & Bauer, 2015). Ο σχεδιασμός προϋποθέτει και αφορά συγκεκριμένα στην απαλοιφή εμποδίων στα τεχνητά περιβάλλοντα (υλικοτεχνική υποδομή), στο αναλυτικό πρόγραμμα, το εκπαιδευτικό υλικό και στις διδακτικές μεθόδους. Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση σχεδιάστηκε με στόχο την πρόσβαση των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα. Ο «καθολικός σχεδιασμός» συνδέεται με την προσέγγιση της εκ των προτέρων εισαγωγής ενταξιακών χαρακτηριστικών σχεδιασμού με τη μείωση της ανάγκης των εκ των υστέρων προσαρμογών. Στηρίζεται στις ακόλουθες βασικές αρχές: α) πολλαπλοί τρόποι αναπαράστασης, καθώς δεν υπάρχει ένας ιδανικός τρόπος για την κατανόηση των πληροφοριών από όλους, β) πολλαπλοί τρόποι έκφρασης δεδομένου πως όλοι οι μαθητές δε

χειρίζονται με τον ίδιο τρόπο τα μαθησιακά ερεθίσματα και γ) πολλαπλοί τρόποι εμπλοκής, καθώς υπάρχει ποικιλία τρόπων που οι μαθητές κινητοποιούνται ή εμπλέκονται στη μάθηση. Ο όρος «καθολικός» αναγνωρίζει τη μοναδικότητα κάθε μαθητή και την ανάγκη συμπερίληψης των ιδιαιτεροτήτων του στο σχεδιασμό της μάθησης με τη δημιουργία ευκαιριών συμμετοχής (Rose & Meyer, 2002).

Σύμφωνα με το CAST (2011) οι κατευθυντήριες γραμμές και αρχές αναλύονται ως εξής:

- **Ως προς τα πολλαπλά μέσα αναπαράστασης:** α) παροχή εναλλακτικών επιλογών για τη διευκόλυνση της αντίληψης, όπως η παρουσίαση ποικίλων πληροφοριών (ακουστικές, οπτικές πληροφορίες για τη γλώσσα, τις μαθηματικές εκφράσεις και τα σύμβολα, κ.α.), β) αποσαφήνιση λεξιλογίου, συμβόλων, συντακτικού και δομής, υποστήριξη για την αποκωδικοποίηση κειμένων, μαθηματικών εκφράσεων και συμβόλων, κ.α., γ) παροχή εναλλακτικών επιλογών για την κατανόηση, όπως ενεργοποίηση-εφοδιασμός γνωστικού υποβάθρου, υπογράμμιση μοτίβων, σημαντικών ιδεών και σχέσεων, καθοδήγηση στην επεξεργασία των πληροφοριών, την οπτικοποίηση και το χειρισμό, μεγιστοποίηση της μεταφοράς και της γενίκευσης της μάθησης.
- **Ως προς τη παροχή πολλαπλών μέσων δράσης και έκφρασης:** α) παροχή εναλλακτικών επιλογών για σωματική δράση, ποικίλων μεθόδων απόκρισης και πλοήγησης καθώς και μεγιστοποίηση της πρόσβασης σε εργαλεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες, β) παροχή εναλλακτικών επιλογών για έκφραση και επικοινωνία, όπως χρήση πολλαπλών μέσων επικοινωνίας και εργαλείων για τη δόμηση και τη σύνθεση της μάθησης, διαβαθμισμένη υποστήριξη για πρακτική εξάσκηση και απόδοση, γ) παροχή εναλλακτικών επιλογών για την ενεργοποίηση των εκτελεστικών λειτουργιών, όπως καθοδήγηση, υποστήριξη για την ανάπτυξη στρατηγικών και τη διαχείριση πληροφοριών και πηγών καθώς και της ικανότητας παρακολούθησης της προόδου.
- **Ως προς την παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής:** α) παροχή εναλλακτικών επιλογών προσέλευσης του ενδιαφέροντος, ανάπτυξη ευκαιριών για ατομική επιλογή και αυτονομία, εξάλειψη απειλών και περισπασμών, β) παροχή εναλλακτικών επιλογών για την ενίσχυση της προσπάθειας, όπως ανάδειξη της σπουδαιότητας των στόχων, παροχή ποικίλων πηγών για πρόκληση, ενίσχυση της συνεργασίας και της ανατροφοδότησης, γ) παροχή εναλλακτικών επιλογών για την αυτορρύθμιση, όπως η προαγωγή των προσδοκιών και των αντιλήψεων που βελτιώνουν την παρώθηση, διευκόλυνση ατομικών δεξιοτήτων και στρατηγικών για την αντιμετώπιση δυσκολιών, ανάπτυξη αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού.

3. Μεθοδολογία

Το έργο ακολουθεί τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση για τον εξ αρχής σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού όπως τα Μαθηματικά της Ε' Δημοτικού, τις Κοινωνικές Ιστορίες κλπ, αλλά και για τις προσαρμογές του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού γενικής αγωγής, όπως τα σχολικά βιβλία .

Ακολουθείται πολυμεθοδολογική προσέγγιση λόγω της φύσης και του εύρους του αντικειμένου. Αξιοποιεί συνδυαστικά στοιχεία ποιοτικής και ποσοτικής μεθοδολογίας (Creswell, 2012). Επιπλέον, αξιοποιεί τη χειραφετική έρευνα καθώς εμπλέκει τους ίδιους τους ανάπηρους στην ανάπτυξη και αξιολόγηση του υλικού (Barton, 2005). Το περιεχόμενο του υλικού προκύπτει από την καθημερινή

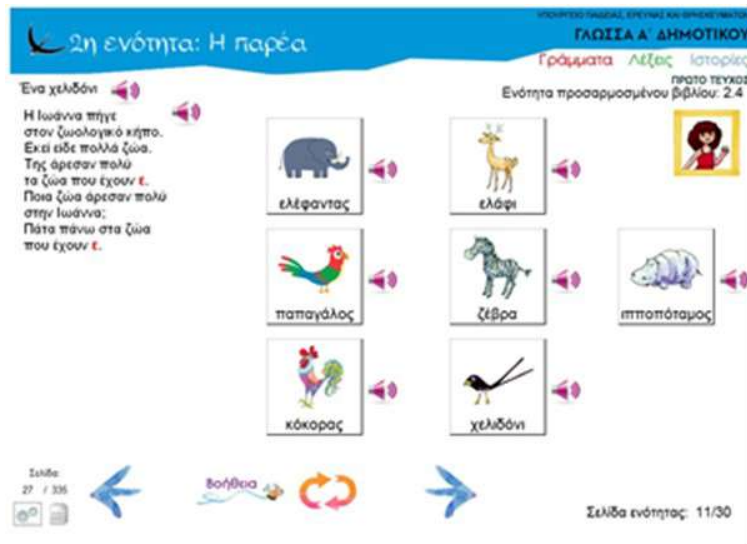
εκπαιδευτική πράξη μετά από πιλοτική εφαρμογή στην τάξη από τους δημιουργούς του. Για την επιλογή του βέλτιστου υλικού υποβλήθηκαν δείγματα εκπαιδευτικού υλικού από εμπειρογνώμονες εκπαιδευτικούς και επιλέχθηκαν τα καλύτερα βάσει μετρήσιμων και αντικειμενικών αξιολογικών κριτηρίων. Αξιοποιούνται στοιχεία από τη μεθοδολογία του έργου «Σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού» (Κουρμπέτης, 2016· Γελαστοπούλου & Κουρμπέτης, 2015) εισάγοντας ταυτόχρονα και νέα στοιχεία ανάλογα με τις ανάγκες του έργου, όπως για παράδειγμα η επικαιροποίηση των προδιαγραφών που αναπτύχθηκαν στο προηγούμενο έργο, η αξιοποίηση νέων μεθόδων και προσεγγίσεων για την ανάπτυξη του υλικού (κοινωνικές ιστορίες, κ.α.). Για την επιστημονική και παιδαγωγική τεκμηρίωση προβλέφθηκε η δημιουργία ομάδας ειδικών επιστημόνων-εμπειρογνομώνων με αξιολογική διαδικασία και επιπλέον αξιοποιείται η εμπειρία από την εκπαιδευτική χρήση του υπάρχοντος προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού για την αποτελεσματική ανάπτυξη του νέου. Το ειδικό λογισμικό, ψηφιακό, εκπαιδευτικό υλικό για όλους τους μαθητές θα είναι συμβατό με την πλατφόρμα του Ψηφιακού Σχολείου και θα δύναται να αναβαθμιστεί. Στο πλαίσιο του έργου προβλέπεται η καθολική πιλοτική εφαρμογή του υλικού, επιμόρφωση για τη χρήση του καθώς και αξιολόγηση από ειδικούς εμπειρογνώμονες.

4. Καθολικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό για την προώθηση ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Το εν λόγω υλικό αφορά στις Γ'-ΣΤ' τάξεις Δημοτικού, για μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και σε μαθητές των ΕΕΕΕΚ και για πρώτη φορά προβλέπεται η ανάπτυξη προσβάσιμου υλικού και για το Νηπιαγωγείο. Ακολουθεί σύντομη περιγραφή α) του νέου καθολικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού και β) του προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού για το γενικό σχολείο.

4.1. Νέο καθολικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό

Το εν λόγω υλικό αφορά στους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την τρίτη έως και την έκτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου στους μαθητές των ΕΕΕΕΚ και για πρώτη φορά αναπτύσσεται προσβάσιμο υλικό για το νηπιαγωγείο. Ανάλογα με την αναπηρία, τα υλικά θα αναπτυχθούν με εναλλακτικούς, πολλαπλούς τρόπους και μορφές αναπαράστασης της γνώσης. Ενδεικτικά, αναφέρονται η ακουστική μορφή (από φυσικό ομιλητή), ο οπτική, απτική, ο κώδικας braille, το απλοποιημένο κείμενο κ.λπ., ένα δείγμα του οποίου απεικονίζεται στην Εικόνα 1.



Εικόνα 1. Πολυτροπικό κείμενο(ακουστικό, οπτικό, απλοποιημένο κείμενο).

Πιο συγκεκριμένα θα αναπτυχθούν τα κάτωθι:

- Εκπαιδευτικό υλικό για την ευαισθητοποίηση σε θέματα αποδοχής της αναπηρίας και της διαφορετικότητας καθώς και για την ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο.** Οι στερεότυπες και βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις και προκαταλήψεις που αφορούν στα ζητήματα αποδοχής της διαφορετικότητας και προσέγγισης της αναπηρίας καθώς και οι παγιωμένες παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την έλλειψη κατάλληλων μορφών επιμόρφωσης αποτελούν βασικό φραγμό στην εφαρμογή της ένταξης και στην υλοποίηση της Διεθνούς Σύμβασης του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Η άρση των προκαταλήψεων, η αλλαγή στάσεων, η ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκομένων στην ενταξιακή εκπαίδευση προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης/καλλιέργειας ενταξιακής κουλτούρας αποτελεί αναμφισβήτητα βασικό ζητούμενο για τη δημιουργία του «Ενός» σχολείου για όλους τους μαθητές. Το υλικό που θα αναπτυχθεί θα αφορά σε εκπαιδευτικούς (σε επίπεδο τάξης και όλου του σχολείου), μαθητές, γονείς και στην ευρύτερη κοινωνία. Ο επιδιωκόμενος στόχος προσεγγίζεται μέσω α) παραμυθιών, ιστοριών ή και άλλων λογοτεχνικών κειμένων, β) των τεχνών και βιωματικών δραστηριοτήτων και γ) μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων.
- Εκπαιδευτικό υλικό για την ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων ζωής και αυτόνομης διαβίωσης με την μορφή Κοινωνικών Ιστοριών.** Αφορά στην Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη και στην κατανόηση κοινωνικών καταστάσεων, στη διαχείριση κινδύνων και κρίσεων για την ασφάλεια και υγεία των μαθητών με αναπηρία. Οι Κοινωνικές Ιστορίες (Social Stories) αποτελούν μια σύγχρονη προσέγγιση για τη διδασκαλία κοινωνικών συμπεριφορών με στόχο την ανάπτυξη κατάλληλων συμπεριφορών, στάσεων, κοινωνικών δεξιοτήτων προκειμένου το άτομο να επιτύχει την κοινωνική αλληλεπίδραση, να δημιουργήσει σχέσεις με τους συνομηλικούς τους ή άλλους ανθρώπους και να ενταχθεί στο κοινωνικό πλαίσιο (Gray, 2010).
- Εικονογραφικό εννοιολογικό λεξικό για τη διδασκαλία βασικών εννοιών και θεματικών που διδάσκονται στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό για μαθητές με αναπηρία και δυσκολίες κατανόησης.** Η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με

τη μορφή ενός εικονογραφημένου εννοιολογικού λεξικού με πολυαισθητηριακό, εναλλακτικό και πολυτροπικό χαρακτήρα υποστηρίζει την κατανόηση βασικών εννοιών, τη διδασκαλία θεματικών εννοιών και την ανάπτυξη του λεξιλογίου, αξιών, στάσεων και γνώσεων για μαθητές με αναπηρία. Πρόκειται για έντυπο και ψηφιακό υλικό για την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, στις Φυσικές Επιστήμες, ΤΠΕ, Μαθηματικά, στο Περιβάλλον, Ιστορία και Φυσική Αγωγή καθώς και στη Γλώσσα και τις Τέχνες. Το περιεχόμενο του λεξικού και το λεξιλόγιο εκτός από την παιδαγωγικά κατάλληλη δομή που θα ακολουθήσει θα αποδίδεται με εικόνα ήχο από φυσικό ομιλητή, video- animation με τη θεματική και το αντίστοιχο λεξιλόγιο όπου απαιτείται, video στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, απόδοση σε μεγαλύτερη γραμματοσειρά, απόδοση σε Braille.

- **Οδηγός εκπαίδευσης για μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Καλές πρακτικές για τη σχολική τους ένταξη.** Πρόκειται για ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό που αφορά σε καλές πρακτικές για την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ και σε Μελέτες περίπτωσης μαθητών με ΔΑΦ του δημοτικού σχολείου.
- **Έντυπο και ψηφιακό υλικό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για μαθητές με προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης - Καλές πρακτικές για τη σχολική τους ένταξη** Πρόκειται για ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό που αφορά σε καλές πρακτικές εκπαίδευσης μαθητών με ελλειμματική προσοχή και συγκέντρωση και σε Μελέτες περίπτωσης των εν λόγω μαθητών δημοτικού σχολείου.
- **Προσβάσιμο υλικό για μαθητές με κινητική αναπηρία.** Πρόκειται για α) εκπαιδευτικό περιεχόμενο εφαρμογών με κατηγορίες δραστηριοτήτων για την Γ' έως ΣΤ' Δημοτικού, όπως αυτοφροντίδα, συναισθήματα, κυκλοφοριακή αγωγή, χρονική ακολουθία, παρατηρητικότητα - συγκέντρωση προσοχής, οπτική αντίληψη, αιτία – αποτέλεσμα, κ.α. β) εκπαιδευτικό περιεχόμενο για την κοινωνική ζωή και την εξερεύνηση του περιβάλλοντος μαθητών με κινητική αναπηρία.
- **Εικαστικό εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με αναπηρία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.** Πρόκειται για εικαστικές δράσεις, ασκήσεις & projects ατομικά ή ομαδικά που συνδέουν δημιουργικά διαφορετικούς μαθησιακούς τομείς και αφορούν όλους τους τομείς των εικαστικών και εφαρμοσμένων τεχνών όπως ζωγραφική, γλυπτική, χαρακτική, κεραμική, γυψοτεχνία, κινούμενο σχέδιο, χαρτοδιπλωτική, κ.α.
- **Καθολικά σχεδιασμένο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό για τα μαθηματικά της Ε' τάξης Δημοτικού, για μαθητές γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.** Το βιβλίο θα διατίθεται στους εξής μορφότευπους: απλό κείμενο (plaintext), εμπλουτισμένο κείμενο (richtextformat), επισημειωμένο κείμενο (accessiblemarkup – XML), DAISY, ηχητική απόδοση, ψηφιακή μορφή braille κειμένου (braille-ready), ανάγλυφη γραφή braille, σε μεγεθυμένη μορφή (large-print-ready), βιβλίο σε μεγεθυμένη εκτύπωση, απτικά ανάγλυφα σχήματα και σε μορφή video στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, φέροντα και υπότιτλους.
- **Εργαλεία για την παιδαγωγική αξιολόγηση** Η αξιολόγηση ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση του καταλληλότερου Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος για κάθε μαθητή. Έτσι, κρίθηκε αναγκαία η ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης που να συμβάλλουν σε μια σφαιρική δυναμικού τύπου αξιολογική διαδικασία που εστιάζει στις δυνατότητες του μαθητή και αξιοποιεί ποικίλα και εναλλακτικά μέσα αξιολόγησης (Γελαστοπούλου, 2016).

- **Ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με προβλήματα όρασης.** Η γνώση και η χρήση του κώδικα Braille από τα άτομα με πρόβλημα όρασης συμβάλλει στην ανάπτυξη του βασικού και λειτουργικού αλφαριθμητισμού για την απόκτηση ολοκληρωμένης σχολικής εκπαίδευσης και την ισότιμη συμμετοχή σε ευκαιρίες διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης. Αφορά σε εκπαιδευτικό υλικό για το πρόγραμμα εκπαίδευσης στην ανάγνωση και γραφή της braille και στην Αγωγή Κινητικότητα, Προσανατολισμού και Δεξιοτήτων Καθημερινής Διαβίωσης τυφλών μαθητών. Η Εικόνα 2 αποτελεί ενδεικτικό υλικό προσαρμοσμένο στη γραφή Braille.



Εικόνα 2. Συμβατικό κείμενο (A) και προσαρμοσμένο (B) σε μορφή Braille.

- **Υλικό για την απτική νοηματική επικοινωνία για μαθητές με τύφλωση και πολλαπλές αναπηρίες και τυφλοκώφωση.** Πρόκειται για λεξιικό απτικής νοηματικής γλώσσας και λίστα ανίχνευσης επικοινωνιακού λεξιλογίου. Η δομή του βιβλίου περιλαμβάνει: ομαδοποίηση των εννοιών σε ενότητες σε ξεχωριστά τεύχη, απεικόνιση της κάθε έννοιας με απτικό σκίτσο και του νοήματος απτικά, αναγραφή της κάθε έννοιας σε γραφή βλεπόντων και γραφή Braille, οδηγίες για τον τρόπο εκφοράς κάθε απτικού νοήματος, το σύνολο των εννοιών και των απτικών νοημάτων σε ηλεκτρονική μορφή (videos), οδηγίες προς τον εκπαιδευτικό και τους γονείς
- **Ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με προβλήματα ακοής Γ΄ και Δ΄ δημοτικού για την διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ως πρώτη γλώσσα.** Αφορά στη δημιουργία πολυμεσικών ηλεκτρονικών βιβλίων όλων των μαθημάτων καθώς και ψηφιακού και έντυπου εγχειριδίου για τη διδασκαλία της ΕΝΓ ως πρώτη γλώσσα στη Γ΄ και Δ΄ τάξη του δημοτικού.



Εικόνα 3. Εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ΕΝΓ ως πρώτη γλώσσα.

4.2. Προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό γενικής αγωγής

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια που θα προσαρμοστούν, ώστε να είναι προσβάσιμα από μαθητές με αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα θα αναπτυχθούν τα κάτωθι:

- **Προσβάσιμο** Ψηφιοποιημένο και έντυπο υλικό (Κείμενα για όλους -easytoread) από τα σχολικά εγχειρίδια (Γ' και Δ' Δημοτικού) – εμπλουτισμένο, προσαρμοσμένο, τροποποιημένο κατά περίπτωση. Οι προσαρμογές ακολουθούν τις αρχές της μεθόδου easytoread (ECIE, 2009) για την κατανόηση κειμένων από μαθητές με νοητική αναπηρία ή και αναγνωστικές δυσκολίες (Εικόνα 4).



Εικόνα 4. Κείμενο με τη μορφή easytoread.

- **Προσβάσιμο** Ψηφιοποιημένο υλικό όλων των μαθημάτων Γ' και Δ' τάξη του δημοτικού με την χρήση της ΕΝΓ. Όλα τα βιβλία αυτών των τάξεων θα προσαρμοστούν και θα αποδοθούν στην ΕΝΓ από φυσικούς νοηματιστές μέσω video (Εικόνα 5).



Εικόνα 5. Προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό για κωφούς και βαρήκοους μαθητές.

- **Προσβάσιμο** ακουστικό υλικό με φυσική φωνή όλων των μαθημάτων Γ' και Δ' τάξη του δημοτικού. Το υλικό αυτό θα υποστηρίξει την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές και γενικές μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες, αλλά και μαθητές που με βάση το μαθησιακό τους προφίλ προσλαμβάνουν και κατανοούν πιο εύκολα την πληροφορία ακουστικά (Gardner, 1999)

4.3. Πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης Open EdX

Η δημιουργία και χρήση της δημοφιλούς πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης Open EdX επιτρέπει τη διοργάνωση μαζικών ανοιχτών online μαθημάτων (Massive Open Online Courses – MOOC) με στόχο την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση ορίζεται ως η εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία σημαντικό μέρος της μάθησης γίνεται από απόσταση και με ευέλικτο τρόπο εκτός χώρων που παραδοσιακά συνδέονται με την τυπική εκπαίδευση. Κατά συνέπεια είναι μια οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα που βασίζεται σε εκπαιδευτικό υλικό το οποίο είναι ανά πάσα στιγμή και από οποιοδήποτε χώρο προσβάσιμο. Το έργο προβλέπει τη διδασκαλία μέσω ενός MOOC με βίντεο-διαλέξεις, κουίζ και τακτικές εργασίες.

Η πλατφόρμα αυτή έχει αναπτυχθεί σε Python με χρήση του Django framework ενώ χρησιμοποιεί πολλά εργαλεία τελευταίας τεχνολογίας όπως το Ansible, Vagrant κ.α. για να διευκολύνει την ανάπτυξη και εγκατάσταση σε ένα τεράστιο εύρος μηχανημάτων. Το Open Edx έχει αναπτυχθεί από τον μη-κερδοσκοπικό οργανισμό edX, ο οποίος ιδρύθηκε από τα πανεπιστήμια MIT και Harvard και είναι η πλατφόρμα πίσω από τη δημοφιλή υπηρεσία <https://www.edx.org>. Το Open Edx είναι λογισμικό ΕΛΛΑΚ και παρέχεται με διπλή άδεια AGPL και Apache License. Όμως μια πλατφόρμα με την τεχνολογία, τη λειτουργικότητα και την αισθητική του Open EdX θέτει από μόνη της υψηλές απαιτήσεις εκπαιδευτικής ποιότητας από τα μαθήματα που φιλοξενεί.

5. Συμπεράσματα

Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού που παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία αφενός συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου στη βάση των ίσων ευκαιριών συμμετοχής όλων των μαθητών και αφετέρου προάγει την προσβασιμότητα και την ενταξιακή εκπαίδευση.

Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα και η βιωσιμότητα του έργου συνδέεται με τη συνεισφορά του σε όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία μαθητών με αναπηρία (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, κ.α.), στη διαχρονικότητά του και στη δυνατότητα αναβάθμισής του. Επιπλέον, συμβάλει καθοριστικά στην υλοποίηση της διεθνούς σύμβασης του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και στην προώθηση των αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Το έργο «Καθολικός Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προσβάσιμου Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5001313 υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (ΕΣΠΑ 2014-2020) και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: Some observations and questions. *Educational Review*, 57(3), 317-327.
- CAST (2011). *Universal design for learning guidelines* (version 2.0). Wakefield, MA: Author.

- Cole, T. (2005). *Policies for positive behaviour management*, in Topping, K. & Maloney, S. (eds), *The Routledge Farmer Reader in Inclusive Education*. London. New York: Routledge.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.
- European Commission, Inclusion Europe (ECIE). (2009). *Information for all: European standards for making information easy to read and understand*. Brussels, Belgium: European Commission. Retrieved from <http://www.inspiredservices.org.uk/Information%20for%20all.pdf>.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*. New York, NY: Basic Books.
- Gray, C. (2010). *The New Social Story Book*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Istencic Starcic, A. & Bagon, S. (2014). ICT-supported learning for inclusion of people with special needs: Review of seven educational technology journals, 1970-2011. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 202-230.
- Izzo, M. V. & Bauer, W. M. (2015). Universal design for learning: Enhancing achievement and employment of STEM students with disabilities. *Universal Access in the Information Society*, 14(1), 17-27.
- Passey, D. (2013). *Inclusive technology enhanced learning: Overcoming cognitive, physical, emotional, and geographic challenges*. New York, NY and London, United Kingdom: Routledge.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Universal design for learning: Teaching every student in the digital age*. Alexandria, VA: ASCD.
- Smith, G., & Throne, S. (2007). *Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms*. Belmont, CA: International Society for Technology in Education. Retrieved from Education Research Complete database.
- UNESCO, (2004). *Changing Teaching Practices. Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris: Unesco.
- UNESCO (2006). *ICTs in education for people with special needs*. New York, NY: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- UN General Assembly, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Resolution / adopted by the General Assembly, 24 January 2007, A/RES/61/106*, available at: <http://www.refworld.org/docid/45f973632.html> [accessed 12 June 2017]
- UNESCO (2011). *ICTs in education for people with disabilities. Review of innovative practice*. New York, NY: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.

Ελληνόγλωσσες

- Βαρσαμίδου, Α. & Ρες, Γ. (2007). *Αποτελεσματικά σχολεία – Μύθος και πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε στις 15/7/2017 από <https://www.eduportal.gr/apotelesmatiko-sxoleio/>.
- Γελαστοπούλου, Μ. Κουρμπέτης, Β. (2015). Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, στο Ζαράνης, Ν & Αναστασιάδης, Π. (επ.) *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή. Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου*, σελ. 855-863. Ανακτήθηκε στις 30/9/2016 από https://www.researchgate.net/publication/305000468_Proceedings_of_the

- Γελαστοπούλου, Μ. (2016). Η παιδαγωγική αξιολόγηση στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης και της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο, στο Κολιάδης, Ε. (επιμ.), *Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση, Τόμος Α'*, σελ 173-185. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γλέζου, Κ. & Γρηγοριάδου, Μ. (2010). Ελληνικά Διαδικτυακά Εκπαιδευτικά Κοινωνικά Δίκτυα. Στο Β. Κολτσάκης, Γ. Σαλονικίδης, Μ. Δοδοντσής (Επιμ.) *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας με θέμα «Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση»*, Βέροια-Νάουσα, 1665-1677.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2005). *Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα*. Ανακτήθηκε στις 26/1/2016 από www.Specialeducation.gr
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, Β' Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, σελ. 15-24.
- Κουρμπέτης, Β. (2016). Εκπαιδευτικό υλικό και εφαρμογές για μαθητές με αναπηρία, στο Παπαδάτος, Γ. Πολυχρονοπούλου, Σ. & Μπαστέα, Α. (επ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο επιστημών Αγωγής, Πρακτικά συνεδρίου «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*. Ανακτήθηκε στις 30/11/2016 από <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/391/353>.
- Κουτσούλης, Μ. & Χαραλάμπους, Α. (2010). Αποτελεσματικό σχολείο: ένα ακόμη άλυτο αίνιγμα; *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 49, σελ. 112-127.
- Λιακοπούλου, Μ. (2012). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: προγραμματισμός και αυτοαξιολόγηση*. Ανακτήθηκε στις 14/7/2017 από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-36-01/47-d3-liakoroulou.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2002). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 5, σελ. 81-91.

«Η παιδεία είναι παρηγορία δια την γυναίκα, η αμάθεια είναι μαρτύριον, επαγόμενον μυρίας παρεκτροπάς, μυρία ελαττώματα»: Γυναικείες διεκδικήσεις και εκπαίδευση. Εφημερίς των Κυριών (1887-1917).

Ευδοκία Γιαννάτη

Υποψήφια Διδάκτορας Φιλοσοφίας ΑΠΘ, Εκπαιδευτικός
evi.giannati@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση επιδιώκεται να αναδειχθεί η σύνδεση των γυναικείων διεκδικήσεων με τα ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση των γυναικών, τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα και τις πρώτες του 20ου, μέσα από τα άρθρα της *Εφημερίδας των Κυριών*, το αμιγώς γυναικείο έντυπο που άρχισε να εκδίδει η Καλλιρρόη Παρρέντο 1887. Σε μια περίοδο που αποτελεί την απαρχή του φεμινιστικού κινήματος και οι γυναίκες επιχειρούν την είσοδό τους στη δημόσια ζωή, οι αρθρογράφοι της *Εφημερίδας των Κυριών*, μέσα από τον πρώιμο φεμινιστικό λόγο τους, διατυπώνουν αιτήματα για την εκπαίδευση των γυναικών επιχειρώντας τη σύνδεσή τους με την εθνική ρητορική της περιόδου. Στο πλαίσιο αυτό, η γυναικεία εκπαίδευση προβάλλεται όχι απλά ως ένα γυναικείο ζήτημα αλλά ως μια εθνική υπόθεση. Η σχεδόν ολοκληρωτική απουσία της δημόσιας εκπαίδευσης για τις γυναίκες αποτελεί για τις αρθρογράφους μείζον εθνικό ζήτημα καθώς εμποδίζει την πνευματική ανάπτυξη και ευημερία του έθνους. Ο φεμινιστικός λόγος των αρθρογράφων αναδεικνύει ζητήματα όπως τα προγράμματα σπουδών των Παρθεναγωγείων, η διοίκησή τους, η εκπαίδευση και οι μισθοί των διδασκαλισσών, οι δυσμενείς συνθήκες διαβίωσής τους, η ανεργία που μαστίζει το διδασκαλικό επάγγελμα, η ανάγκη σύνδεσης του σχολείου με την αγορά εργασίας. Η *Εφημερίδα των Κυριών*, μέσα από ένα ευρύ δίκτυο συνεργατριών, οι οποίες άλλωστε στην πλειοψηφία τους προέρχονται από το χώρο της εκπαίδευσης, πετυχαίνει να συνδέσει τη συλλογική γυναικεία δράση με τη γυναικεία εκπαίδευση, υιοθετώντας μια φεμινιστική ρητορική όπου η μόρφωση των γυναικών αποτελεί βασικό άξονα της χειραφέτησής τους.

Λέξεις-κλειδιά: γυναικεία εκπαίδευση, φεμινισμός, Εφημερίδα των Κυριών, Καλλιρρόη Παρρέν

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση, η οποία αποτελεί μέρος της διδακτορικής μου διατριβής που είναι σε εξέλιξη, επιδιώκει να αναδείξει τη σύνδεση των γυναικείων διεκδικήσεων με τα ζητήματα που αφορούν στη γυναικεία εκπαίδευση, κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα και τις πρώτες του 20^{ου} αιώνα, μέσα από τη μελέτη των άρθρων της *Εφημερίδας των Κυριών*, το αμιγώς γυναικείο έντυπο που άρχισε να εκδίδει η Καλλιρρόη Παρρέν το 1887.

Η *Εφημερίδα των Κυριών* αποτέλεσε την πηγή για την έρευνα αυτή, καθώς είναι το γυναικείο περιοδικό με τη μεγαλύτερη διάρκεια ζωής: εκδίδεται για 31 χρόνια, δηλαδή από το 1887 μέχρι και το 1918. Αξίζει να επισημανθεί ότι «Η

Εφημερίς των Κυριών» που εκδόθηκε για πρώτη φορά στις 8 Μαρτίου του 1887, είναι το πρώτο γυναικείο έντυπο που συντάσσεται αποκλειστικά από γυναίκες και έχει τόσο μεγάλη διάρκεια εκδοτικής παρουσίας (Γιαννάτη, 2010). Η Παρρέν, γεννημένη στην Κρήτη το 1861, είχε σπουδάσει δασκάλα και είχε ήδη εργαστεί ως διευθύντρια ελληνικών παρθεναγωγείων στη Ρωσία και στα Βαλκάνια (Βαρίκα, 2007:274-275). Μετά το γάμο της με τον Ιωάννη Παρρέν, γάλλο δημοσιογράφο και ιδρυτή του Αθηναϊκού Πρακτορείου, εγκαταστάθηκε στην Αθήνα και αποφάσισε την έκδοση της Εφημερίδας. Κατάφερε σταδιακά να συγκεντρώσει γύρω της ένα μόνιμο αριθμό συνεργατριών, κυρίως γνωστές παιδαγωγούς και συγγραφείς της εποχής, όπως η Σαπφώ Λεοντιάς, η Υπατία Στάμπα, η Αγαθονίκη Αντωνιάδου, η Καλλιόπη Κεχαγιά, η Μαριέττα Μπέτσου. Κατά τη διάρκεια της τριαντάχρονης έκδοσής της, η Εφημερίδα των Κυριών θα καταφέρει να γίνει ισχυρός πόλος έλξης για τρεις γενιές γυναικών, τόσο στο ανεξάρτητο βασίλειο, όσο και στη διασπορά. (Βαρίκα, 2007 : 275, 281-282). Αξίζει να επισημανθεί ότι η Εφημερίδα των Κυριών θα καταφέρει να έχει μεγάλη κυκλοφορία, καθώς η στατιστική τύπου της εποχής που δημοσιεύεται το 1892, της αποδίδει τη δεύτερη θέση στην κυκλοφορία των εβδομαδιαίων περιοδικών (5000 αντίτυπα), αμέσως μετά το Ρωμύ του Σουρρή (Βαρίκα, 2007: 279). Επιπλέον, όπως φαίνεται και από τις συνδρομές της Εφημερίδας, είναι μεγάλη και η γεωγραφική διάδοσή της, καθώς υπάρχουν συνδρομήτριες από τις πιο απομακρυσμένες γωνιές του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους, της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και των Βαλκανίων.

Πέρα από τα παραπάνω, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η περίοδος έκδοσης της Εφημερίδας των Κυριών είναι ιδιαίτερα σημαντική. Τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα και τις πρώτες του 20ου, οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες αλλάζουν και όπως έχει αναδειχθεί σε μελέτες που έχουν γίνει μέχρι τώρα, οι αλλαγές αυτών των χρόνων ήταν ιδιαίτερα σημαντικές για τη διαμόρφωση της συνείδησης φύλου στην Ελλάδα. Η είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας αλλά και στην ευρύτερη δημόσια ζωή, οδηγούν στον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων ανάμεσα στα φύλα, όπως φαίνεται στις σχετικές έρευνες (Ζιώγου, 1986, Βαρίκα, 2007, Αβδελά, 1990). Την ίδια περίοδο, η εμφάνιση και η ανάπτυξη του γυναικείου περιοδικού τύπου δίνει την ευκαιρία στις γυναίκες να γίνουν 'ορατές' είτε ως αρθρογράφοι, είτε ως αναγνώστριες.

Είναι επομένως χρήσιμο να δούμε πως όλες αυτές οι αλλαγές και οι ανακατατάξεις καταγράφονται από τις ίδιες τις γυναίκες μέσα από τα άρθρα τους, και πως οι γυναικείες διεκδικήσεις συνδέονται με ζητήματα που αφορούν στη γυναικεία εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά θα διερευνηθεί η σύνδεση του πρώιμου φεμινιστικού λόγου με τα αιτήματα των γυναικών για τη διεύρυνση της γυναικείας εκπαίδευσης. Θα εξεταστεί ο ρόλος που παίζει η εθνική ρητορική της περιόδου και πως αυτή χρησιμοποιείται από τις αρθρογράφους. Θα αναζητηθούν οι μέθοδοι διαπραγμάτευσης και τα όρια που θέτουν οι ίδιες οι γυναίκες- αρθρογράφοι, οι οποίες στην πλειοψηφία τους είναι και δασκάλες και θα διερευνηθεί πως ο λόγος τους συγκροτεί την επιχειρηματολογία των γυναικών και προβάλλει τις διεκδικήσεις τους, σε μια περίοδο όπου τα εκπαιδευτικά ζητήματα δημιουργούν εντάσεις, αντιφάσεις, ζυμώσεις και διαμάχες.

2. Η «συνετή χειραφέτηση» της Καλλιρρόης Παρρέν

Η Καλλιρρόη Παρρέν, μια εξαιρετικά ευφυής και δραστήρια γυναίκα, χάραξε μια σαφή στρατηγική στις διεκδικήσεις της, η οποία αποτέλεσε και τη γραμμή που ακολούθησε η Εφημερίδα σε όλη τη διάρκεια έκδοσής της. Ως εκδότρια και βασική αρθρογράφος, ήταν αυτή που έδινε τον τόνο στα αιτήματα και στο ύφος της Εφημερίδας, και έτσι γινόταν συχνά ο κύριος στόχος επιθέσεων και χλευαστικών σχολίων. Διατηρούσε στενούς δεσμούς με το διεθνή φεμινισμό και εκπροσωπούσε την Εφημερίδα σε διεθνή συνέδρια. Συμμετείχε στα γυναικεία συνέδρια στο Παρίσι (1888, 1889, 1896, 1900) αλλά και στο Διεθνές Συνέδριο Γυναικών στο Σικάγο το 1893 και θεωρείται δίκαια η πρωτοπόρος του φεμινιστικού κινήματος στην Ελλάδα.

Παρά τις σχέσεις αυτές με τα ρεύματα του ευρωπαϊκού και αμερικάνικου φεμινισμού, η Παρρέν όσο και ο κύκλος των σταθερών συνεργατιδών της στην Εφημερίδα, δεν ταυτίζονταν με τις ρηξικέλευθες απόψεις των ξένων ρευμάτων του φεμινισμού (Ψαρρά, 1999: 411-412). Ο φεμινισμός που πρέσβευε η Παρρέν και η Εφημερίδα των Κυριών, ήταν ένας φεμινισμός που κρατούσε αποστάσεις από τις ριζοσπαστικές ιδέες και προσαρμοσμένος στην ελληνική πραγματικότητα, πρέσβευε την 'συνετή χειραφέτηση'. Θέλοντας να εξασφαλίσει την ανοχή και την αποδοχή όσο το δυνατόν μεγαλύτερης μερίδας της ελληνικής κοινωνίας, η Παρρέν αποκήρυξε τις νεωτεριστικές απόψεις των σουφραζετών, που διεκδικούσαν πολύ μεγαλύτερες ελευθερίες από αυτές των ελληνίδων φεμινιστριών της εποχής.

3. Γυναικείες διεκδικήσεις και εκπαίδευση

Η ελληνική εκδοχή της χειραφέτησης, στηρίζονταν κυρίως στη διεκδίκηση αστικών δικαιωμάτων και όχι πολιτικών. Οι γυναικείες διεκδικήσεις όπως αυτές διατυπώνονται μέσα από τα άρθρα της Εφημερίδας των Κυριών, στηρίζονται σε δύο βασικούς άξονες: Το δικαίωμα των γυναικών στην εργασία και το δικαίωμα των γυναικών στην εκπαίδευση.

Αξίζει να επισημάνουμε εδώ, ότι αν και τα ποσοστά φοίτησης των μαθητριών στη Δημοτική εκπαίδευση σταδιακά αυξάνονται, παραμένουν ως το τέλος του 19^{ου} αιώνα σε πολύ χαμηλά επίπεδα, αν και η Δημοτική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική ήδη από το 1834 (Ζιώγου, 1986). Μάλιστα σύμφωνα με την απογραφή του 1879 ο αναλφαβητισμός των γυναικών στη χώρα φτάνει το 93% ενώ υπάρχουν αρκετοί δήμοι όπου καμιά γυναίκα δεν ξέρει καν απλή ανάγνωση (Ζιώγου, 1986).

Πίνακας 1. Εγγράμματος πληθυσμός το 1879

Φύλο	Εγγράμματοι	Ποσοστό
Άνδρες	262856	31%
Γυναίκες	56093	7%
Σύνολο	318949	38%

Οι αρθρογράφοι στηρίζουν τις διεκδικήσεις τους για τη γυναικεία εκπαίδευση σε δύο άξονες: την οικιακότητα (domesticity) και το έθνος, και μέσα από τον πρώιμο φεμινιστικό λόγο της περιόδου, επιχειρούν να αναδείξουν τα αιτήματά των γυναικών για την πρόσβασή τους στη γνώση.

3.1 Οικιακότητα και εκπαίδευση

Όσον αφορά στον πρώτο άξονα, αυτόν της οικιακότητας, είναι πολλά τα άρθρα που παρουσιάζουν τις δασκάλες με μητρικά στοιχεία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Παρρέν, «οι μητέρες και οι δασκάλες είναι οι μόνες γυναίκες με προορισμό» (Παρρέν, 1887a). Το επάγγελμα της δασκάλας, όπως προβάλλεται μέσα από τα άρθρα, αφ' ενός ενσωματώνει χαρακτηριστικά της μητρότητας, όπως στοργή, αφοσίωση, φροντίδα, αυταπάρνηση, και αφ' ετέρου αποτελεί ένα βήμα των γυναικών στη δημόσια σφαίρα (Clark, 2008, Oram, 1996, Ζιώγου, 2006). Η Παρρέν αναφέρει ότι η δασκάλα θα πρέπει να αποτελεί το υπόδειγμα ηθικής για τις πνευματικές της κόρες, και να φροντίσει ώστε η σχολή να γίνει το 'σπίτι' των μαθητριών, καλλιεργώντας την 'οικιακή αρμονία' στο χώρο (Παρρέν, 1887).

Στο πλαίσιο αυτό της οικιακότητας, αποδίδονται στο χώρο του σχολείου στοιχεία του οικιακού περιβάλλοντος, όπως η θαλπωρή, και η οικειότητα, παρέχοντας στις μαθήτριες μιας μορφής προστασία από το αφιλόξενο δημόσιο περιβάλλον. Είναι ενδεικτικό αυτής της αντίληψης, ότι η Παρρέν χαιρετίζει την ίδρυση του Πρότυπου Παρθεναγωγείου του Συλλόγου των Κυριών το 1890, καθώς η ίδρυση του αλλά και η διοίκησή του από γυναίκες, όπως τονίζει, αποτελούντο πρώτο βήμα της «γυναικείας πνευματικής χειραφετήσεως» (Παρρέν, 1890c). Στην περιγραφή του κτιρίου, αναδεικνύονται έντονα τόσο τα στοιχεία του οικιακού περιβάλλοντος, όσο και τα μητρικά χαρακτηριστικά των γυναικών που επιβλέπουν το σχολείο: η φροντίδα, η ευαισθησία, η γυναικεία διορατικότητα, η καθαριότητα και η καλαισθησία, δίνουν στο χώρο «τον στοργικόν αέρα του οικογενειακού βίου» και λειτουργούν θετικά στη διάθεση και τον χαρακτήρα των μαθητριών. Όπως επισημαίνουν πολλές ιστορικές μελέτες, ο χώρος του σχολείου, καθώς και οι χώροι του εθελοντισμού και της φιλανθρωπίας, έχουν συνδεθεί με την ιδεολογία της οικιακότητας, και μπορούν να ειδωθούν ως εναλλακτικά δημόσια πεδία, μέσω των οποίων οι γυναίκες πετυχαίνουν να βρεθούν πιο κοντά στη δημόσια σφαίρα (Cott, 1977, Ryan, 1990).

Η επιχειρηματολογία των αρθρογράφων που βασίζεται στην οικιακότητα και αφορά στην εκπαίδευση των γυναικών, περιλαμβάνει και μια σειρά άρθρων που συνδέουν τη γνώση με τον επιτυχημένο γάμο και τη μητρότητα. Όπως αναφέρουν τα άρθρα, μια καλή σύζυγος, και μητέρα θα πρέπει να έχει γνώσεις, ώστε να ανταποκριθεί σωστά στα καθήκοντά της. «Άνευ γνώσεων δεν υπάρχει μήτηρ, αληθής μήτηρ, σύζυγος, αληθής σύζυγος αλλ' ούτε ποσώς παιδαγωγός», γράφει η Παρρέν σε άρθρο της το 1890 (Παρρέν, 1890b). Επίσης, η μόρφωση προβάλλεται ως αντίδοτο της προίκας και ως απαραίτητο εφόδιο των κοριτσιών για την αποκατάστασή τους. Η συμβουλή της Παρρέν προς τους γονείς να μορφώσουν τις κόρες τους ώστε να τις αποκαταστήσουν, είναι ενδεικτική αυτού του επιχειρήματος των γυναικών: «...ανάγκη να κατανοήσωσιν οι γονείς ότι, αντί να μεμψιμοιρώσιν επί τη αποκτήσει θυγατέρων, προτιμότερον ήν να εξασφαλίζωσι το μέλλον αυτών δι' ανατροφής σκοπιμωτέρας και πρακτικωτέρας. Εάν η θυγάτηρ αυτών μορφωθή καλή επιστήμων ή καλλιτέχνις ή έμπορος, ή τι άλλο, αμέσως αίρεται το περί αποκαταστάσεως αυτής ζήτημα» (Παρρέν, 1887b).

3.2 Έθνος και εκπαίδευση

Ο δεύτερος άξονας επιχειρημάτων στον οποίο στηρίζουν οι αρθρογράφοι τις διεκδικήσεις τους για την πρόσβαση των γυναικών στην εκπαίδευση, είναι το

εθνικό ζήτημα. Η Μεγάλη Ιδέα και ο αλτρωτισμός είναι σε έξαρση την περίοδο αυτή και στο πλαίσιο αυτό, οι αρθρογράφοι εντάσσουν τη σωτηριολογική ρητορική, προβάλλοντας τη γυναίκα ως βασικό παράγοντα της εθνικής ευημερίας και της εθνικής προόδου. Η μητρότητα και το παιδία αποκτούν κεντρικό ρόλο και σε εθνικό επίπεδο. Οι μητέρες είχαν το χρέος να ετοιμάσουν τους μελλοντικούς πολίτες και προβάλλονται ως οι θεματοφύλακες του παρελθόντος και οι φορείς της μεταβίβασης της εθνικής συνείδησης (Βαρίκα, 2007).

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, ενισχύεται ο δεσμός ανάμεσα στην εκπαίδευση των κοριτσιών και την εθνική πρόοδο, και αναδεικνύονται οι ανάγκες του παιδιού, καθώς αυτό αποτελεί το μέλλον του έθνους. Έτσι, από τη μία σκιαγραφείται ένα νέο γυναικείο μοντέλο που οι ελληνίδες είχαν εθνικό καθήκον να ακολουθήσουν και από την άλλη, με άξονα την αναβαθμισμένη οικιακότητα, προσφέρονται στις γυναίκες, ιδιαίτερα αυτές των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, τα επιχειρήματα ενός νέου λόγου, στην ελληνική πραγματικότητα (Avdela, 2005). Από τη γυναίκα εξαρτάται η υγιής μόρφωση των αυριανών πολιτών, αυτών που θα υπερασπιστούν τη χώρα και θα την οδηγήσουν στην ανάπτυξη, όπως αναφέρεται σε σχετικό άρθρο (Παρρέν, 1890a). Η Ελληνίδα «θέλει καταστή σπουδαιότατος αγωγός προς εθνικήν ανάπτυξιν, και ισχυρός παράγων του Ελληνικού εθνικού μεγαλείου», επισημαίνεται σε άλλο άρθρο (Μαλατάκη, 1892).

3.3 Τα αιτήματα και οι διεκδικήσεις

Οι διεκδικήσεις και τα αιτήματα των αρθρογράφων για την εκπαίδευση των γυναικών αφορούν κυρίως στην ανάγκη αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών. Επικρίνεται ο σχολαστικισμός και η "διακοσμητική μόρφωση" που παρέχουν τα Παρθεναγωγεία και διατυπώνεται σε πλήθος άρθρων η ανάγκη για πρακτικότερα μαθήματα ώστε οι γυναίκες να έχουν πιο ουσιαστικές γνώσεις. Σταδιακά επιχειρείται η σύνδεση της μόρφωσης με το βιοπορισμό των γυναικών καθώς θεωρείται αναγκαία η έξοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας.

Επίσης τίγονται τα εργασιακά ζητήματα των διδασκαλισσών, όπως οι άνισοι μισθοί, η σύνταξη, οι διορισμοί με ρουσφέτια και οι κομματικές αντιπαραθέσεις, των οποίων έρμαιο συχνά γίνονται οι δασκάλες. Άλλωστε οι περισσότερες από τις αρθρογράφους της Εφημερίδας είναι και οι ίδιες δασκάλες, και γνωρίζουν άριστα τα προβλήματα της εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι αρθρογράφοι ζητούν τη συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση των σχολείων, επικρίνοντας τις παθογένειες και τη δυσλειτουργία των Παρθεναγωγείων. Μείζον αίτημα επίσης αποτελεί η πρόσβαση των γυναικών στη Δευτεροβάθμια και αργότερα, στη στροφή του αιώνα, στην Ανώτερη εκπαίδευση.

3.4 Όρια και περιορισμοί στις διεκδικήσεις

Αξίζει να επισημανθεί ότι οι αρθρογράφοι σε αυτές τους τις διεκδικήσεις, βάζουν όρια και περιορισμούς, καθώς όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, ακολουθούν τη στρατηγική της 'συνετής χειραφέτησης', ώστε να επιτύχουν την αποδοχή του κοινωνικού συνόλου. Μέσα από τα άρθρα, θέτουν οι ίδιες σαφή όρια στα πεδία της γνώσης που αρμόζουν στις γυναίκες. Η Παρρέν γράφει χαρακτηριστικά ότι «...δε θα καταστήσετε βεβαίως τας γυναίκας ούτε αστρονόμους, ούτε φυσιολόγους.

Διδάσκοντες Αριθμητικήν δε θα τας κάμετε μαθηματικάς. Θα ισχυροποιήσετε όμως το πνεύμα και τη διάνοια αυτών» (Παρρέν, 1890α).

Υιοθετούν καθησυχαστικό τόνο, παρέχοντας συχνά τη διαβεβαίωση ότι δεν πρόκειται να ζητήσουν πολιτικά δικαιώματα, παράλληλα με το δικαίωμα στην εκπαίδευση και την εργασία. Το παρακάτω απόσπασμα από άρθρο της Παρρέν είναι ενδεικτικό αυτού του καθησυχαστικού τόνου: «Φοβούνται μη η γυνή εκπαιδευόμενη ζητήσει την πολιτικήν αυτής ανεξαρτησίαν [...] Αλλ' εν τούτοις ησυχάζετε. Η Ελληνίς αναπτυσσομένη δε θα ζητήσει την επισημοποίησιν της χειραφετήσεώς της, αφού καλώς γινώσκει ότι δ' άλλα κέκληται» (Παρρέν, 1890α) .

4. Συμπεράσματα

Μέσα από τα άρθρα, οι γυναίκες επιχειρούν να αμφισβητήσουν το μονοπώλιο των ανδρών στη δημόσια σφαίρα, τόσο στην εργασία, όσο και στην εκπαίδευση. Διατυπώνουν αιτήματα για το δικαίωμά τους στη μόρφωση, όσο και για την ποιότητα των παρεχόμενων γνώσεων, χρησιμοποιώντας τη ρητορική της οικιακότητας, και τον αναβαθμισμένο ρόλο τους μέσα από τη μητρότητα. Επιπλέον προβάλλουν τη γνώση ως απαραίτητο συστατικό για έναν επιτυχημένο γάμο.

Τα αιτήματά τους για την πρόσβαση στην εκπαίδευση, νομιμοποιούνται μέσα από τον σωτηριολογικό - εθνικό λόγο. Μια μορφωμένη και καλλιεργημένη γυναίκα -η γυναίκα που σώζει- πρέπει να είναι ικανή να αναθρέψει σωστά τους μελλοντικούς πολίτες που θα οδηγήσουν στην ευημερία του έθνους.

Οι αρθρογράφοι πετυχαίνουν μέσα από τον πρώιμο φεμινιστικό λόγο, και διατηρώντας τις αποστάσεις από τις ριζοσπαστικές ιδέες του ευρωπαϊκού και αμερικάνικου φεμινισμού, να συνδέσουν τα αιτήματα για τη γυναικεία εκπαίδευση, ακολουθώντας πιστά τα βήματα της 'συνετής χειραφέτησης' της Καλλιρρόης Παρρέν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Avdela ,E. (2005). "Between duties and rights. Gender and citizenship in Greece, 1864-1952". Στο Birtek, F.& Dragonas, Th. (eds). *Citizenship and the Nation – State in Greece and Turkey*. London and New York:Routledge.
- Clark, L. (2008). *Women and achievement in Nineteenth - Century Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cott, N. F. (1977). *The Bonds of Womanhood: "Woman's sphere in New England, 1780-1835*, New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Oram, A. (1996). *Women Teachers and Feminist Politics 1900-03*. Manchester and New York: Manchester University Press.
- Ryan, M. P. (1990). *Women in Public: Between Banners and Ballots, 1825-1880*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Αβδελά, Ε (1990). *Δημόσιοι υπάλληλοι γένους θηλυκού. Καταμερισμός της εργασίας κατά φύλα στον δημόσιο τομέα, 1908-1955*. Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος.
- Βαρίκα,Ε. (2007). *Η εξέγερση των Κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*. Αθήνα .ε' έκδοση. Κατάρτι.
- Γιαννάτη, Ε. (2010). *Εφημερίς των Κυριών (1887-1917), Όψεις και διαπραγματεύσεις της γυναικείας ταυτότητας*. Μεταπτυχιακή εργασία, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

- Ζιώγου- Καραστεργίου, Σ. (1986). *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*. Αθήνα : Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.
- Ζιώγου- Καραστεργίου, Σ. (2006). *Διερευνώντας το φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη : Βάνιας.
- Μαλατάκη, Μ. (1892). Μία των πρώτων εθνικών αναγκών. *Εφημερίς των Κυριών*, τχ.244.
- Παρρέν, Κ. (1887α). Πρόγραμμα.*Εφημερίς των Κυριών*,τχ. 1.
- Παρρέν, Κ. (1887 b). Ου μόνον επιστήμας αλλά και τέχνας και επαγγέλματα δια τας γυναίκας. *Εφημερίς των Κυριών*, τχ. 30.
- Παρρέν , Κ. (1890α). Έναρξις των μαθημάτων της Σχολής της Κυριακής.*Εφημερίς των Κυριών*, τχ. 154.
- Παρρέν, Κ. (1890b). Και ημείς περί της εκπαιδεύσεως του φύλου μας. *Εφημερίς των Κυριών*, τχ. 150
- Παρρέν, Κ. (1890c). Τα εγκαινία του Πρότυπου Ελλ. Παρθενγωγείου του Συλλόγου των Κυριών . *Εφημερίς των Κυριών*, τχ. 180.
- Ψαρρά, Αγγ. (1999). «Επίμετρο. Το μυθιστόρημα της χειραφέτησης ή η 'συνετή' ουτοπία της Καλλιρρόης Παρρέν», στο Καλλιρρόη Παρρέν, *Η χειραφετημένη*, Αθήνα: Εκάτη.

Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης στη διαδικασία εντοπισμού των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών στο Δημοτικό Σχολείο

Παναγιώτα Γιαννάτσικου

Δασκάλα Γενικής Αγωγής, MA Special Inclusive Education

Δημοτικό Σχολείο Αγίου Γεωργίου Ημαθίας

giannatsikougiota@hotmail.com

Περίληψη

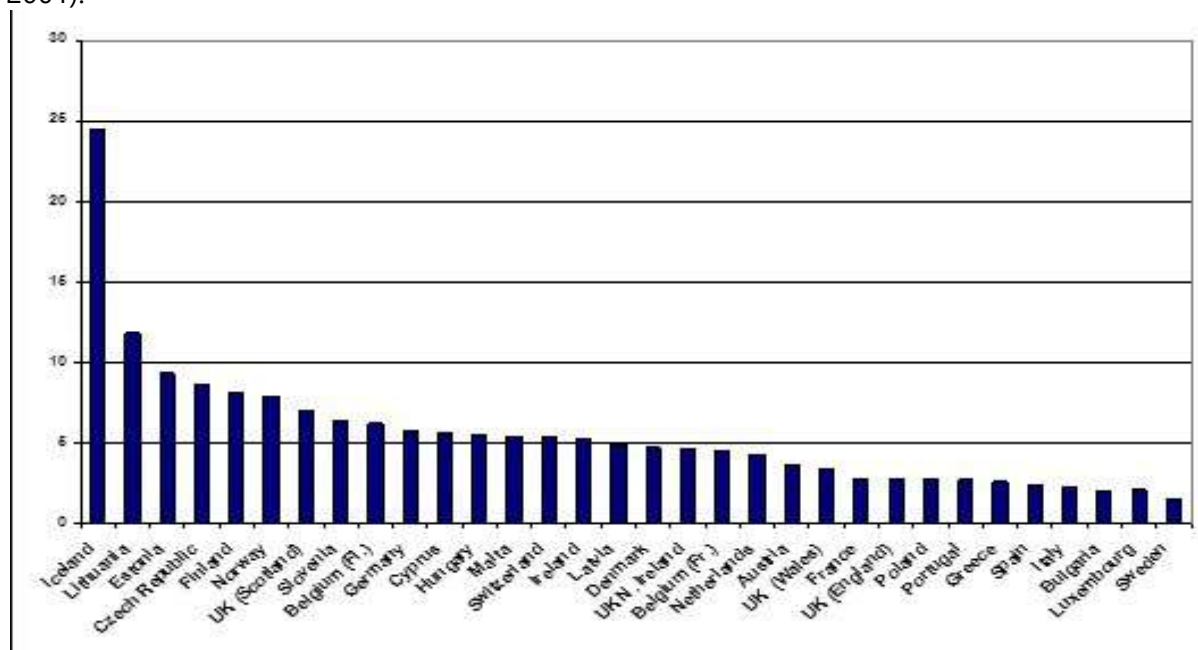
Εξετάζοντας το ζήτημα των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών, γίνεται αντιληπτό, πως συνδέεται με τις αντιλήψεις που έχουν επικρατήσει, για το τι είναι η αναπηρία. Επικεντρώνοντας στον τομέα της εκπαίδευσης, η οποία επηρεάζεται από αυτές τις αντιλήψεις, υπάρχει ένας αυξανόμενος αριθμός παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Ελλάδα, αλλά και παγκοσμίως. Βασικός πυλώνας για την αντιμετώπιση αυτών των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών, είναι η πρώτη σχολική βαθμίδα εκπαίδευσης και ειδικά το Δημοτικό σχολείο. Σημαντικό κομμάτι στο έργο των εκπαιδευτικών, αποτελεί η ικανότητα εντοπισμού και διάγνωσης των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών, αλλά και η αντιμετώπισή τους με εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Ωστόσο, αυτές οι διαδικασίες έχουν μεγαλύτερη αξία, στα πλαίσια του «σχολείου για όλους» και επηρεάζονται από το επίπεδο της εκπαιδευτικής ετοιμότητας των δασκάλων. Αυτή η ετοιμότητα, σχετίζεται με την επιμόρφωση που έχουν δεχθεί οι δάσκαλοι γενικής αγωγής και από το εάν έχουν διδαχθεί σχετικά μαθήματα κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους. Στην περίπτωση της έλλειψης σχετικής επιμόρφωσης, γίνονται έκδηλες οι αρνητικές συνέπειες, όπως αδυναμία των δασκάλων να προσδιορίσουν τις ιδιαίτερες μαθησιακές δυνατότητες κάθε μαθητή ή περιορισμένη και μη επαρκής χρήση εκπαιδευτικών προσαρμογών και εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών. Περνώντας στο ερευνητικό μέρος, παρουσιάστηκαν ο σκοπός και η σημασία της, οι συμμετέχοντες, το εργαλείο συλλογής δεδομένων και η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας. Τέλος, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα, τα οποία σε γενικές γραμμές, δείχνουν την έλλειψη επιμόρφωσης των δασκάλων της έρευνας σε θέματα ειδικής αγωγής και στην αντιμετώπιση των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών, με βάση την εμπειρία τους.

Λέξεις κλειδιά: Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Προβλήματα Συμπεριφοράς, Ενιαίο Σχολείο, δάσκαλοι γενικής αγωγής, εντοπισμός, επιμόρφωση

Εισαγωγή

Μετά την παγκόσμια διάσκεψη της Ειδικής Αγωγής το 1994 στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας σε συνεργασία με την UNESCO, όπου υιοθετήθηκε η αρχή της Συμπεριληπτικής ή Ενιαίας Εκπαίδευσης (Inclusive Education) και του Συμπεριληπτικού ή Ενιαίου Σχολείου (inclusive school), μεταβλήθηκε ο παραδοσιακός ορισμός της απарίθμησης των διαφόρων αναπηριών. Σύμφωνα με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα, «ο όρος 'Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες' αναφέρεται

σε όλα τα παιδιά και τους νέους των οποίων οι ανάγκες προκύπτουν από αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες» (σ.6). Η διεύρυνση του πληθυσμού των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες είχε ως αποτέλεσμα να έρθει η Ειδική Εκπαίδευση πιο κοντά στη Γενική Εκπαίδευση και να ενοποιηθεί με κάθε είδους εκπαίδευση των αποκλεισμένων από τη Γενική Εκπαίδευση μαθητών, για την προώθηση του κοινού -για όλους τους μαθητές- σχολείου (Πολυχρονοπούλου, 2001).



Σχήμα 1

Μαθητές που έχει προσδιοριστεί ότι έχουν Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ως % του συνολικού πληθυσμού των σχολείων (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010)

Κάθε παιδί είναι ξεχωριστό όπως και οι εκπαιδευτικές του ανάγκες. Σήμερα, στο ελληνικό πλαίσιο εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη νομοθεσία, στις κατηγορίες των αναπηριών και Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (κινητική αναπηρία, νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακή αναπηρία, πολλαπλή αναπηρία), προστέθηκαν «τα χρόνια νοσήματα, οι διαταραχές ομιλίας-λόγου, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής, με ή χωρίς υπερκινητικότητα, το φάσμα του αυτισμού, οι σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, η παραβατική συμπεριφορά και τέλος η κατηγορία των μαθητών με νοητικές ικανότητες και ταλέντα που υπερβαίνουν κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα» (N 3699/2008, άρ.3, σ.3).

Η υποστήριξη μαθητών και μαθητριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) ή προβλήματα συμπεριφοράς (Π.Σ.) στο Γενικό Σχολείο, υπαγορεύεται από σημαντικούς ηθικούς, εκπαιδευτικούς και νομικούς λόγους (Evans, Townsend, Duchnowski, & Hocutt, 1996· UNESCO, 1994) και γι' αυτό αποτελεί μια από τις πλέον δυναμικές τάσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής σε πολλές χώρες του κόσμου (Forlin, 2001).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών, αποτελεί σημαντικό παράγοντα. Οι εκτιμήσεις τους, παρέχουν σημαντική πληροφόρηση για θέματα που αφορούν τόσο τη συμπεριφορά των

μαθητών τους όσο και τη μαθησιακή τους επίδοση σε ολόκληρη την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη (Jensen, 1980). Δεν είναι λίγες οι αναφορές της διεθνούς βιβλιογραφίας όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά (π.χ. Dupaul et al., 1998), τη συμπεριφορά σε συνδυασμό με τις εκτελεστικές λειτουργίες (Achenbach & Rescorla, 2001), τις κοινωνικές δεξιότητες (Gresham & Elliot, 1990) και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών τους. Τα εμπειρικά δεδομένα αρκετών ερευνών, επίσης, αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να ανιχνεύσουν αξιόπιστα προβλήματα στη συμπεριφορά των μαθητών, όπως επιθετική συμπεριφορά (Rivard et al., 2007), ή Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και/ή Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ) (Stevens, Quittner & Abikoff, 1998) αλλά και οι αναγνωστικές δυσκολίες (Coladarsi, 1986).

Είναι φανερό, ότι προκειμένου η ετερογένεια των μαθητών να αναχθεί σε προσδιοριστικό παράγοντα αποτελεσματικών μεθοδολογικών επιλογών κατά τη διδασκαλία, θα πρέπει να προηγηθεί συστηματική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιμορφωτικά προγράμματα στα θέματα της από κοινού εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. εφαρμόζονται διεθνώς εδώ και αρκετά χρόνια (Boudah, Logan, & Greenwood, 2001). Όμως, παρά την αναγνώριση της σημασίας τους και την ευρεία χρήση τους, τα προγράμματα αυτά έχουν επικριθεί πολλές φορές. Η αποτυχία τους, που συχνά αποδίδεται στο γνωστό «χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης», έχει συνήθως τις ρίζες της στην αγνόηση και, κατά συνέπεια, ανεπαρκή κάλυψη από την πλευρά των διοργανωτών των επιμορφώσεων, των αναγκών των εκπαιδευτικών ως προς τη δομή, το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησης της επιμόρφωσης (Greenwood & Abbott, 2000).

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αντιμετώπισης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών

Σύμφωνα με τη σύγχρονη προσέγγιση, απαραίτητο δομικό στοιχείο και προ-στάδιο της οργάνωσης ενός εξατομικευμένου προγράμματος, είναι οι λεγόμενες «προπαραπεμπτικές παρεμβάσεις». Είναι, δηλαδή, συστηματικές προσπάθειες να επισημανθούν και να αντιμετωπιστούν τα λειτουργικά κενά, οι δομικές ιδιαιτερότητες και οι χρηστικές δυσκολίες στις γνώσεις και στις δεξιότητες μάθησης και συμπεριφοράς του μαθητή, όταν παρουσιαστούν δυσκολίες ανταπόκρισης στις σχολικές απαιτήσεις και προτού υπάρξουν σκέψεις για πιθανή ύπαρξη Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (McLoughlin & Lewis, 2001). Αυτές οι παρεμβάσεις, έχουν στόχο να αντιμετωπίσουν τις όποιες δυσκολίες του μαθητή μέσα στη γενική τάξη, ώστε να προληφθούν προβλήματα όπως πιθανοί χαρακτηρισμοί του παιδιού και να αποφευχθούν διάφορες παρενέργειες από την απομάκρυνσή του από τη γενική τάξη, για να διδαχθεί ξεχωριστά από τους συμμαθητές του (Commission on Excellence in Special Education, 2002).

Σύμφωνα με τους Olson & Platt (1996) και Πολυχρονοπούλου (2001), ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να περιλαμβάνει πλήρη στοιχεία για το παρόν επίπεδο επίδοσης του παιδιού στην περιοχή στην οποία παρουσιάζει τα σημαντικότερα προβλήματα. Ακόμη, θα πρέπει να περιέχει βραχυπρόθεσμους στόχους και λεπτομερή περιγραφή των μεθόδων και των υλικών διαμέσου των οποίων θα επιδιωχθεί η κατάκτηση των στόχων. Τέλος, σημαντικό είναι να αναφέρει ειδικές παροχές που πιθανόν χρειάζεται το συγκεκριμένο παιδί (π.χ. υποστήριξη από ψυχολόγο), καθώς και τα χώρο και το

χρόνο που χρειάζεται για να εφαρμοστούν, τις διαδικασίες αξιολόγησης του προγράμματος, και πιθανούς τρόπους συμμετοχής της οικογένειας στην όλη διαδικασία.

Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ εντοπισμού Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών και εξατομίκευσης σύμφωνα με τις νέες τάσεις, με δυο λόγια μπορούμε να πούμε πως η εξατομικευμένη διδασκαλία είναι φυσική συνέπεια και συνέχεια του εντοπισμού, ο οποίος, με τη σειρά του, την τροφοδοτεί και την επαληθεύει (Shinn, 2005).

Σκοπός της έρευνας

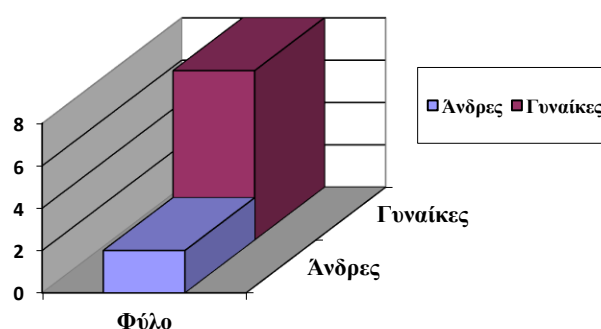
Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι:

- να αναδείξει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι προετοιμασμένοι να ανιχνεύσουν κάποια Ειδική Εκπαιδευτική Ανάγκη στους μαθητές τους, ώστε να προτείνουν την περαιτέρω αξιολόγησή τους στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.
- να διαφανεί η σημαντικότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ανίχνευσης αλλά και αντιμετώπισης των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών στη γενική τάξη
- να ακουστεί η φωνή των ίδιων των εκπαιδευτικών και να διαφανούν οι ανάγκες τους για το περιεχόμενο και την οργάνωση της περαιτέρω επιμόρφωσης σχετικά με τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
- να τονιστεί η σημασία της έγκαιρης διάγνωσης των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών από τα πρώτα σχολικά χρόνια.

Μεθοδολογία

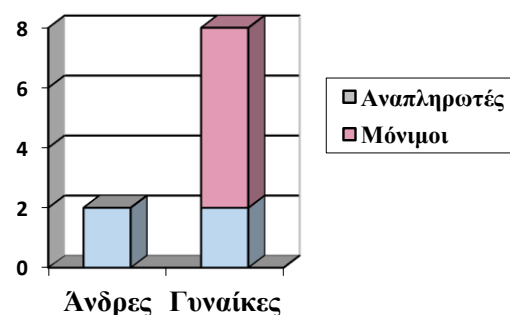
Συμμετέχοντες

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα, συμμετείχαν 10 δάσκαλοι γενικής αγωγής, που κατά το σχολικό έτος 2014- 2015, εργάστηκαν σε διάφορα Δημοτικά Σχολεία του νομού Ημαθίας.



Σχήμα 2

Φύλο εκπαιδευτικών



Σχήμα 3

Σχέση εργασίας εκπαιδευτικών

Χρησιμοποιήθηκε σκόπιμη δειγματοληψία (κατηγορία της μεθόδου των μη πιθανοτήτων), που είναι συνήθης στα αρχικά στάδια των ερευνών. Ιδιαίτερα, αυτή η μέθοδος δειγματοληψίας, επιλέχθηκε γιατί η περίπτωση «αντικατοπτρίζει» συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που ενδιαφέρει την ερευνήτρια και

οδηγεί σε μια πιο συγκεκριμένη εκτίμηση των αποτελεσμάτων, χωρίς οικονομική και χρονική επιβάρυνση για τη συλλογή πληροφοριών. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το ενδιαφέρον ήταν να συλλεχθούν απόψεις τόσο από μόνιμους όσο και από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, με και χωρίς επιμόρφωση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατό να εκφραστούν ελεύθερα τα βιώματα των συμμετεχόντων σε θέματα που είχαν εκ των προτέρων ταξινομηθεί γύρω από κάποιους βασικούς άξονες (Cohen, 2012).

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε για τη διεκπεραίωση της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας, είναι η ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα, στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης 2001).

Στο πλαίσιο της διεξαγωγής της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι απαντήσεις στη συνέντευξη συμβάλλουν στη διαμόρφωση των ερωτήσεων που ακολουθούν, καθώς διαπλέκεται η συλλογή και ερμηνεία των δεδομένων (Κυριαζή, 2001).

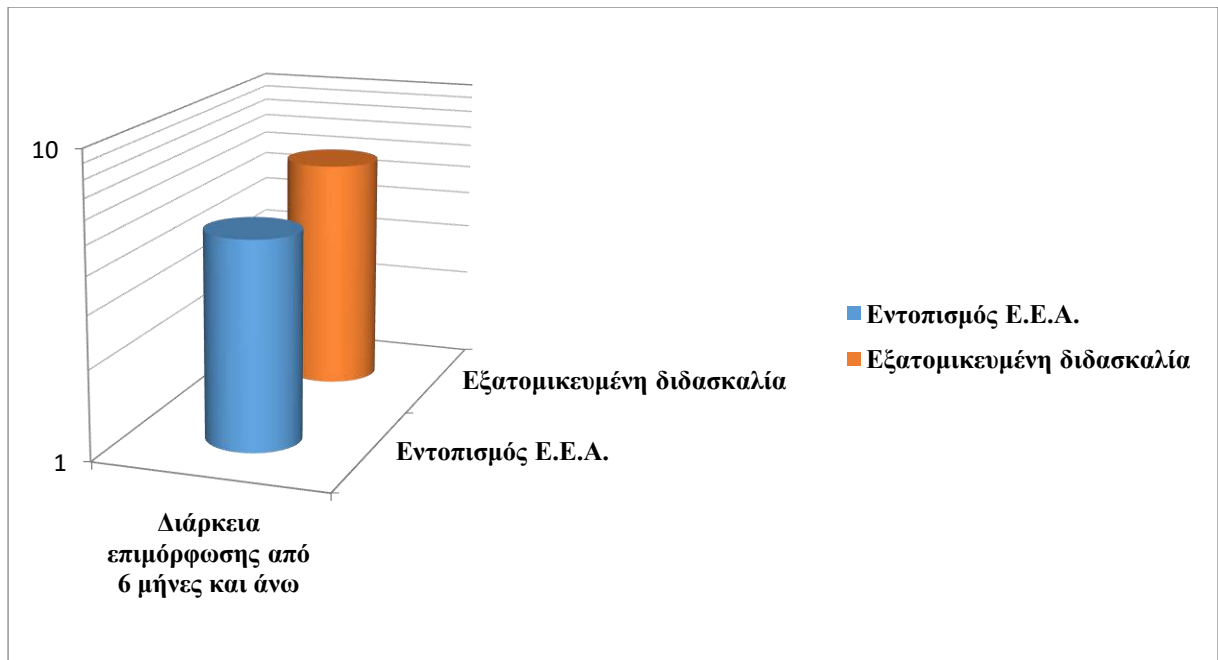
Στην παρούσα έρευνα, η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελούνταν από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες οργανώθηκαν γύρω από τέσσερις βασικούς άξονες, κοινούς για όλους τους συνεντευξιαζόμενους:

1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών (δημογραφικά στοιχεία).
2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση.
3. Η διαδικασία εντοπισμού των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών.
4. Η εξατομικευμένη διδασκαλία παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή Προβλήματα Συμπεριφοράς.

Το περιεχόμενο, ο αριθμός, η σειρά και ο τρόπος διατύπωσης των ερωτημάτων, υπήρξαν προκαθορισμένα και κοινά για όλους τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, η κοινή διατύπωση και ακολουθία των ερωτήσεων, σε συνδυασμό με τον κοινό τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης επέτρεπε την επίτευξη μεγαλύτερης αξιοπιστίας στα αποτελέσματα, καθώς το πλαίσιο ήταν όσο το δυνατόν πιο κοινό και στις δέκα συνεντεύξεις.

Αποτελέσματα και Συμπεράσματα

Όσον αφορά στη διάρκεια της επιμόρφωσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προτιμούν, κατά μέσο όρο, προγράμματα τουλάχιστον 2-3 μηνών, τόσο για τον εντοπισμό όσο και για την εξατομικευμένη διδασκαλία παιδιών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ.. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν ορισμένες διαφορές στις απαντήσεις, ιδιαίτερα όσον αφορά στα προγράμματα μεγάλης διάρκειας. Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που επέλεξαν προγράμματα μεγαλύτερα ή ίσα των 6 μηνών, είναι στην περίπτωση του εντοπισμού περίπου 50%, δηλαδή 5 από τους 10, ενώ στην περίπτωση της εξατομικεύσης περίπου το 60%, δηλαδή 6 από τους 10.



Σχήμα 4

Η διάρκεια επιμόρφωσης σχετικά με την εξατομικευμένη διδασκαλία και τον εντοπισμό Ε.Ε.Α. που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί

Η διαφορά αυτή, βρίσκεται σε συμφωνία με το άλλο εύρημα της παρούσας έρευνας, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι περισσότερο σε θέση να εντοπίσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ., παρά να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν τα εξατομικευμένα προγράμματα που απαιτούνται για τη διδασκαλία τους. Ακόμη, η διαφορά στα ποσοστά επιλογής προγραμμάτων μεγάλης διάρκειας, υπέρ της εξατομικευσης και σε βάρος του εντοπισμού, ίσως αποτελεί και μια έμμεση ένδειξη της πλατιάς απήχησης που έχει στον εκπαιδευτικό κόσμο η άποψη, ότι δεν είναι απαραίτητο να μπορεί κανείς να αξιολογεί ένα παιδί και να προσδιορίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, προκειμένου να το διδάξει αποτελεσματικά.

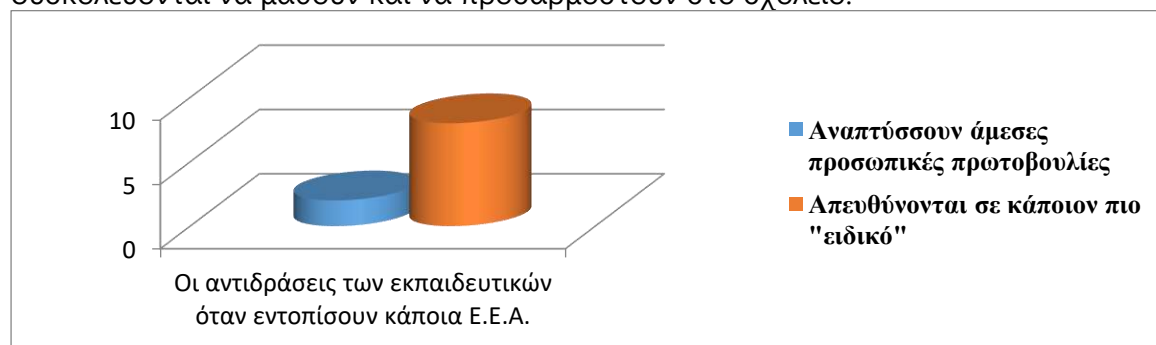
Επιπλέον, σε σχέση με τα θέματα στα οποία θα πρέπει να γίνεται αναφορά σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για τον εντοπισμό Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών, αξιοσημείωτο είναι, πως 6 από τους 10 εκπαιδευτικούς αναφέρονται στην ανάγκη να περιέχει θέματα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που δείχνει πως στο μυαλό των εκπαιδευτικών ο όρος «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» συνδέεται κυρίως με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Αναφορικά με τον χαρακτήρα των επιμορφωτικών προγραμμάτων ως προς τη θεωρητική ή την πρακτική τους επικέντρωση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ζητούν προγράμματα με προσανατολισμό στις πρακτικές, υπό την επίβλεψη ειδικών επιστημόνων. Η έμφαση στην πρακτική άσκηση είναι στοιχείο που εμφανίζεται και σε άλλες έρευνες, που καταγράφουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (π.χ. Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000).

Τέλος, όσον αφορά στα προσόντα όσων κληθούν να διδάξουν στα σχετικά προγράμματα, είναι εντυπωσιακή η επιμονή των εκπαιδευτικών στην κατοχή διδακτικής εμπειρίας με παιδιά, επιλογή που βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με

την προτίμησή τους σε προγράμματα με έντονο πρακτικό προσανατολισμό και κεντρική θέση την πρακτική άσκηση. Η κατοχή μεταπτυχιακών σπουδών ή σπουδών σχετικών με την Ειδική Αγωγή, παράλληλα με την κατοχή εμπειρίας, θεωρείται βέβαια ο ιδανικός συνδυασμός. Σημαντικό επίσης, είναι, οι εκπαιδευτές να έχουν γνώσεις ψυχολογίας, όπως δηλώνουν 4 από τους 10 εκπαιδευτικούς. Στο βαθμό που η εμπιστοσύνη των διδασκομένων στο πρόσωπο των διδασκόντων επηρεάζει το τελικό προϊόν της διδασκαλίας, οι επισημάνσεις αυτές των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη.

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους, φαίνεται να πιστεύουν ότι, στην περίπτωση μαθητών και μαθητριών που δυσκολεύονται συστηματικά στη μάθηση και παρουσιάζουν σταθερά ανεπιθύμητη συμπεριφορά, ο ρόλος τους πρωτίστως επιβάλλει την ενημέρωση άλλων ενδιαφερομένων και εμπλεκόμενων ατόμων, αρχών ή υπηρεσιών (π.χ. γονέων, διευθυντή, Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.), που προφανώς θα λάβουν περαιτέρω μέτρα, θα τους καθοδηγήσουν ή θα αναλάβουν την ευθύνη των αναγκαίων δράσεων. Μόνο 2 από τους 10 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι αναπτύσσουν άμεσες προσωπικές πρωτοβουλίες μέσα στην τάξη, προς την κατεύθυνση της βαθύτερης διερεύνησης των περιπτώσεων των παιδιών που δυσκολεύονται να μάθουν και να προσαρμοστούν στο σχολείο.



Σχήμα 5

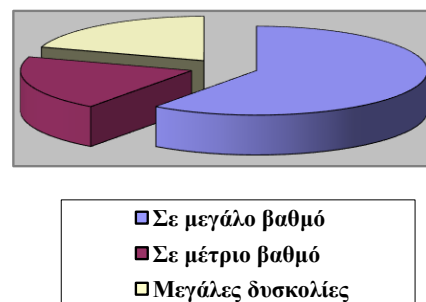
Οι ενέργειες των εκπαιδευτικών όταν εντοπίσουν κάποια Ε.Ε.Α στους μαθητές τους

Οι παραπάνω επιλογές των εκπαιδευτικών, ίσως να οφείλονται σε παγιωμένες απόψεις και πρακτικές που εμφανίζονται διαχρονικά στο Γενικό Σχολείο, ως μέρος των αντιλήψεων σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών (Eckert & Arbolino, 2005), οι οποίες θέλουν τον εκπαιδευτικό να ασχολείται κυρίως με τους μαθητές που δεν παρουσιάζουν κάποια δυσκολία στη μάθηση, επισημαίνοντας απλώς τις πιο «δύσκολες» περιπτώσεις, τις οποίες όμως χειρίζονται κάποιοι άλλοι, πιο «ειδικοί». Η πιθανότητα η ανεπάρκεια να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, αυξάνεται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, αποφασίζουν πιο εύκολα να εξετάσουν οι ίδιοι τις περιπτώσεις μαθητών που εμφανίζουν δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής, με βάση τις γνώσεις που κατέχουν και δεν αναζητούν συχνά συμβουλές από άλλους ως πρώτη ενέργεια.

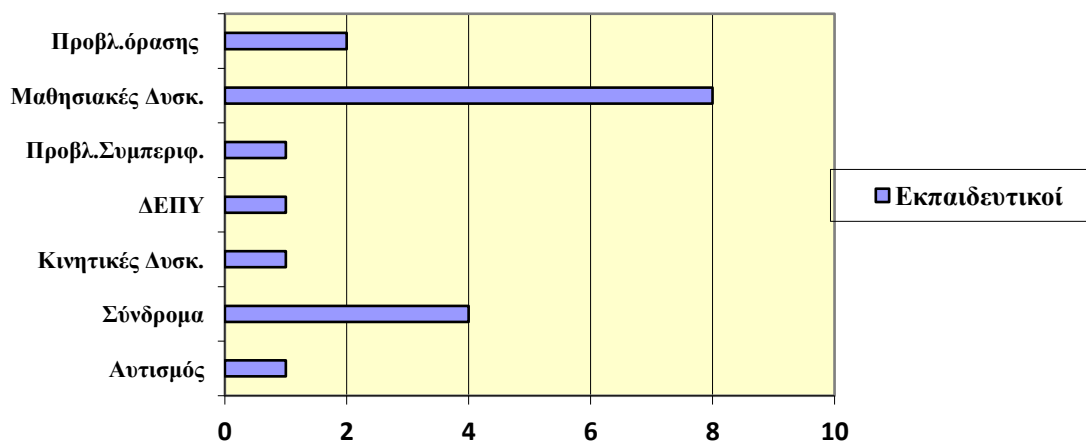
Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δείχνουν να αναγνωρίζουν ότι ο σημαντικότερος λόγος εφαρμογής μιας διαδικασίας εντοπισμού Ε.Ε.Α ή Π.Σ. από τους ίδιους, είναι να βοηθηθεί ο ίδιος ο μαθητής αλλά και η τάξη γενικότερα,

καθώς όσο νωρίτερα γίνει η δυσκολία αντιληπτή, τόσο ευκολότερο θα είναι να ληφθούν μέτρα για τη βελτίωση της κατάστασης.

Σε σχέση με τη δυνατότητά τους να εντοπίζουν μαθητές που ίσως παρουσιάζουν Ε.Ε.Α. ή Π.Σ., οι 6 από τους 10 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι αυτό μπορούν να το πετύχουν σε μεγάλο βαθμό, ενώ 2 στους 10 σε μέτριο βαθμό και άλλοι 2 ότι αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες. Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί με δύο τρόπους: είτε οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται, αλλά υπάρχουν κάποιοι άλλοι παράγοντες που δεν τους επιτρέπουν να τις αξιοποιήσουν (π.χ. η «έλλειψη χρόνου» που αναφέρεται συχνά στη συνέχεια, σε σχέση με την εξατομικευμένη διδασκαλία), είτε απάντησαν στο ερώτημα υποθετικά. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, η απάντηση αυτή βρίσκεται σε ασυμφωνία με το γενικότερο προφίλ που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τον εντοπισμό.



Επιπρόσθετα, οι απαντήσεις που δίνουν οι εκπαιδευτικοί σε ερωτήσεις που αναφέρονται στις κατηγορίες Ε.Ε.Α. τις οποίες πιστεύουν ότι μπορούν να εντοπίσουν και στον τρόπο που διατυπώνουν τα σχετικά συμπεράσματα, φανερώνουν την έλλειψη γνώσεων από την πλευρά τους, σχετικά με τη σημασία του όρου «τεχνικές εντοπισμού Ε.Ε.Α. ή Π.Σ.», αλλά και το περιεχόμενο των όρων που σηματοδοτούν διάφορες κατηγορίες των Ε.Ε.Α.. Οι εκπαιδευτικοί, δήλωσαν ότι πετυχαίνουν εύκολα ή μέτρια τον εντοπισμό «εμφανών» περιπτώσεων (κινητικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς) σε αντίθεση με την επισήμανση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίες εντοπίζονται κυρίως σε περιοχές που ελέγχονται με συγκεκριμένες ενέργειες αξιολόγησης.



Σχήμα 7

Οι Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να εντοπίσουν

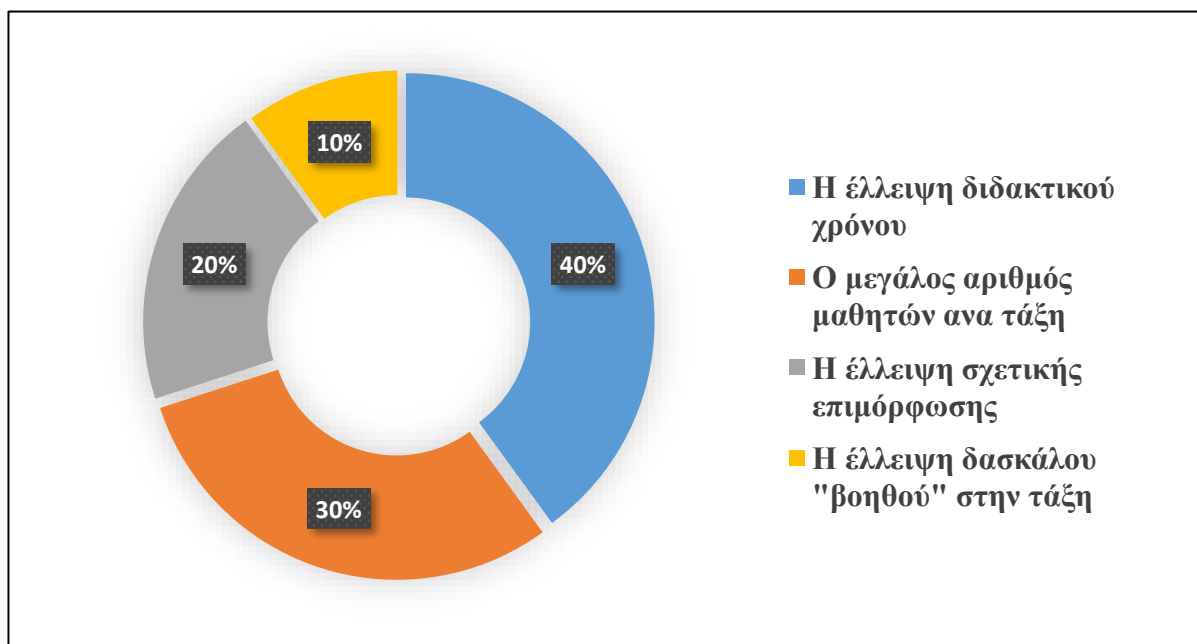
Ωστόσο, υπό το πρίσμα σύγχρονων προσεγγίσεων της αξιολόγησης των Ε.Ε.Α. ή των Π.Σ. (π.χ. Mellard, Byrd, Johnson, Toffelson, & Boesche, 2004; Sheridan & McCurdy, 2005), και στο πλαίσιο της προσπάθειας για ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για τον εντοπισμό των μαθητών που τις παρουσιάζουν, οι

απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο προβληματισμού και, αν είναι εφικτό, να εκσυγχρονιστούν.

Στο ερώτημα, σχετικά με το εάν έχουν εφαρμόσει οι εκπαιδευτικοί εξατομικευμένη διδασκαλία στην τάξη τους, 9 από τους 10 απαντούν πως έχουν εφαρμόσει. Ωστόσο, διαφαίνεται, πως αυτό δε γίνεται συστηματικά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία, αλλά περισσότερο εμπειρικά λόγω έλλειψης σχετικής επιμόρφωσης. Συνεπώς, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν κάποιες πρωτοβουλίες ώστε να βοηθήσουν μαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όμως, στην ουσία, να μην εφαρμόζουν εξατομικευμένη διδασκαλία, όπως αυτή ορίζεται στην παιδαγωγική επιστήμη.

Στη συνέχεια, όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως στην εξατομικευμένη διδασκαλία θα πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν οι διαφορετικές ανάγκες κάθε παιδιού, ώστε με τις κατάλληλες μεθόδους, να μπορούν όλοι οι μαθητές να διδαχθούν όσα πρέπει. Άξιο, βέβαια, απορίας, είναι το ότι 7 στους 10 εκπαιδευτικούς, παρ' ότι έχουν έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης, δηλώνουν πως μπορούν να οργανώσουν και να εφαρμόσουν εξατομικευμένη διδασκαλία σε μέτριο, καλό και ικανοποιητικό βαθμό.

Τέλος, οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση για τα πιο μεγάλα εμπόδια που πιστεύουν ότι θα συναντήσουν κατά την υλοποίηση των εξατομικευμένων προγραμμάτων, είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς διαμορφώνουν μια ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με τους στόχους που πρέπει να τεθούν στα σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης. Είναι άξιο προσοχής, ότι τα τρία μεγαλύτερα εμπόδια, η έλλειψη απαραίτητου διδακτικού χρόνου, η έλλειψη γνώσεων σχετικών με τις Ε.Ε.Α. και ο μεγάλος αριθμός των μαθητών σε κάθε τάξη, έχουν αναφερθεί και σε άλλες έρευνες, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό (π.χ. Fuchs & Fuchs, 1998· Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 1998). Ωστόσο, φαίνεται, ότι οι επισημάνσεις, όπως και διάφορες έρευνες που δίνουν κάποιες λύσεις σε αυτά τα θέματα (π.χ. Αγαλιώτης, 2002) δεν είναι αρκετές, ίσως επειδή δεν υπήρξε μέριμνα ώστε τα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών να εμπλουτιστούν με τα σχετικά αποτελέσματα και τους αντίστοιχους τρόπους σκέψης και δράσης.



Σχήμα 8

Τα πιο μεγάλα εμπόδια που πιστεύουν ότι θα συναντήσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση των εξατομικευμένων προγραμμάτων

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L.A. (2001). *Manual of ASEBA Preschool forms and profiles*. Burlington, VI: University of Vermont, Research center for children, youth & families.
- Boudah, D.J., Logan, K.R., & Greenwood, C.R. (2001). The research to practice projects: Lessons learned about changing teacher practice. *Teacher education and special education, 24*, 290-303.
- Cohen, L. M. (2012). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μ. Χ. Κυρανάκης, Σ. Μαυράκη Μ., Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coladarci, T. (1986). Accuracy of teacher judgements of student responses to standardized test items. *Journal of educational psychology, 78*, 141-146.
- Commission on Excellence in Special Education. (2002). *A new era: revitalizing special education for children and their families*. Ανακτήθηκε στις 22/02/2015 από το διαδίκτυο <http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml>.
- Dupaul, G.J., Anastopoulos, A.D., Power, T.J., Reid, R., Ikeda, M., & McGoey, K.E. (1998). Parent ratings of attention deficit/ hyperactivity disorder, symptoms: factor structure and normative data. *Journal of psychopathology and behavioural assessment, 20*. 83-102.
- EADSNE. (2010). *Special Needs Education Country Data 2009*. European Agency for Development in Special Needs Education: Middlefart.
- Eckert, T., & Arbolino, L. (2005). The role of teacher perspectives in diagnostic and program evaluation decision making. In R. Brown-Chidsey (Ed), *Assessment for intervention. A problem-solving approach*. New York: The Guilford press.

- Evans, W., Townsend, B., Duchnowski, A., & Hocutt, A. (1996). Addressing the challenges of inclusion of students with disabilities. *Teacher education and special education, 19*(2), 180-191.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational research, 43*(3), 235-245.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (1998). Researchers and teachers working together to adapt instruction for diverse learners. *Learning disabilities research & practice, 13*(3), 126-137.
- Greenwood, C. R., & Abbott, M. (2000). The research to practice gap in special education. *Teacher education and special education, 24*, 276-289.
- Gresham, F.M., & Elliot, S.N. (1990). *Social skills rating system*. Circle pines, MN: American guidance service.
- Jensen, A. R. (1980). *Bias in mental testing*. London: Methuen.
- McLoughlin, J., & Lewis, R. (2001). *Assessing students with special needs*. (5th ed.). Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mellard, D., Byrd, S., Johnson, E., Toffelson, J., & Boesche, L. (2004). Foundations and research on identifying model responsiveness-to intervention sites. *Learning disability quarterly, Fall*, 243-256.
- Olson, J., & Platt J. (1996). *Teaching children and adolescents with special needs* (2nd ed.). Engelwood Cliffs, NJ: Merrill.
- Rivard, L.M., Missiuna, C., Hanna, S. & Wishart, L. (2007). Understanding teachers' perceptions of the motor difficulties of children with development coordination disorder (DCD). *British journal of educational psychology, 77*, 633-648.
- Salamanca, Spain, 7-10 June 1994 (σ.6). Ανακτήθηκε στις 30 Ιανουαρίου 2015 από το διαδίκτυο : www.unesco.org/education/pdf/SALAMANCA
- Sheridan, S., & McCurdy, M. (2005). Ecological variables in school-based assessment and intervention planning. In R. Brown-Chidsey (Ed), *Assessment for intervention- A problem-solving approach*, 43-64. New York: The Guilford press.
- Shinn, M. (2005). Identifying and validating academic problems in a problem-solving problem. In R. Brown-Chidsey (Ed), *Assessment for intervention. A problem-solving approach*. New York: The Guilford press.
- Smith, T., Polloway, E., Patton, J., & Dowdy, C. (1998). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn & Bacon.
- Stevens, J., Quittner, A. L., & Abikoff, H. (1998). Factors influencing elementary schools teachers' ratings of ADHD and ODD behaviors. *Journal of clinical child psychology, 27*, 406-414.
- Unesco. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Adopted by the world conference on special needs education: Access and quality.
- Αγαλιώτης, Ι. (2002). Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Παιδαγωγική επιθεώρηση, 33*, 57-71.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2001). «Η Μέθοδος των focus groups στην κοινωνική έρευνα: η περίπτωση του ερευνητικού προγράμματος mediation». Εισήγηση στο «Διεθνές επιστημονικό συνέδριο: Κοινωνικές εξελίξεις στην σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη», Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων (ΣΕΚ). Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο. 24-26 Μαΐου.

- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση μεθόδων και πρακτικών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Νόμος 3699/2008 – ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008: *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Ελληνική Δημοκρατία. (σ.3)
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. – ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Ενέργεια 3.2.β.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, Τόμος Β': Νοητική υστέρηση. Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.

Η διαπολιτισμική διάσταση στα διδακτικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Δημοτικού Σχολείου

Δρ Αθανάσιος Γιαννίκας
Σχολικός Σύμβουλος
athangiannikas@gmail.com

Περίληψη

Τα περισσότερα από τα διδασκόμενα μαθήματα των σχολικών προγραμμάτων μπορούν αναμφισβήτητα να συμβάλουν σε μία εκπαιδευτική διαδικασία που στοχεύει στο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας, στην υπέρβαση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων, στην αλληλεγγύη και την αμφίδρομη επικοινωνία. Συγκεκριμένα, ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, αφού προσφέρεται περισσότερο από κάθε άλλο, για προβληματισμό και δραστηριοποίηση γύρω από θέματα διαπολιτισμικότητας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και καταπολέμησης του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Για την καταγραφή πτυχών της διαπολιτισμικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Δημοτικού Σχολείου, αξιοποιήθηκαν κατάλληλα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αποτέλεσαν τα κριτήρια ελέγχου του περιεχομένου των κειμένων για την ανίχνευση, καταγραφή και αποτύπωση της διαπολιτισμικότητας. Επιπροσθέτως, από την ερευνητική ανάλυση των κειμένων που υλοποιήθηκε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και με την αξιοποίηση των αντίστοιχων κριτηρίων ελέγχου των κειμένων για την αποτύπωση και καταγραφή της διαπολιτισμικότητας, παρουσιάζεται το σύστημα της αντίστοιχης κατηγοριοποίησης που προέκυψε, παραθέτοντας παράλληλα τις βασικές διαπολιτισμικές καταγραφές από τα αντίστοιχα διδακτικά εγχειρίδια. Στο τέλος της παρούσας εργασίας, αναπτύσσονται τα γενικά συμπεράσματα και επίσης διατυπώνονται προτάσεις για τον περαιτέρω εμπλουτισμό με διαπολιτισμικό περιεχόμενο και προοπτική των κειμένων, τα οποία θα περιλαμβάνονται στα μελλοντικά στα διδακτικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Δημοτικού Σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, διδακτικά εγχειρίδια, ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

1. Εισαγωγή

Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να καλλιεργήσει και να καθοδηγήσει τους μαθητές, να εμπεδώσουν το αίσθημα του σεβασμού και της αποδοχής των άλλων λαών και πολιτισμών. Γι' αυτό, οι στόχοι και τα περιεχόμενα της διδασκαλίας δεν μπορούν να περιορίζονται στα όρια του εθνικού πολιτισμού, αλλά πρέπει να προβάλλονται και να αναπτύσσονται σε κατευθύνσεις και ορίζοντες ευρύτερους, που θα περιλαμβάνουν τις κατακτήσεις του πολιτισμού, της γνώσης και της ηθικής εξέλιξης όλων των λαών του κόσμου. Επομένως, η διαχείριση της ετερότητας εκλαμβάνεται ως ένα εξέχον, κρίσιμο και σύγχρονο πρόβλημα, γιατί η ορθή αντιμετώπισή του είναι αναγκαίο να υπερβαίνει τα στενά όρια του κράτους και να αποτελεί ουσιαστικό μέλημα της παγκόσμιας κοινωνίας στη βάση της διαπολιτισμικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται αδιαμφισβήτητος ο ρόλος του σχολείου ως βασικού κοινωνικού θεσμού στην παροχή γνώσεων, την ανάπτυξη

δεξιοτήτων και την οικοδόμηση ενός αξιακού συστήματος, που θα χαρακτηρίζεται από τις θεμελιώδεις και πανανθρώπινες αξίες. Κρίνεται λοιπόν αναγκαία η προώθηση της πλήρους κατανόησης του "άλλου", παράλληλα με τη διεθνή υιοθέτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των κοινωνικών, φυλετικών, πολιτισμικών και θρησκευτικών ιδιαιτεροτήτων που εκφράζονται λόγω της ποικιλομορφίας των ανθρωπίνων όντων. Η γνώση και η κατανόηση των άλλων πολιτισμών αποτελεί το μοναδικό αντίδοτο απέναντι στις διαβαθμίσεις του εθνοκεντρισμού (Φλουρής & Ιμβρίντελη, 1998).

Οι εξελίξεις στο πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο οδηγούν στη συνειδητοποίηση, ότι η ποιότητα της σύγχρονης δημοκρατίας εξαρτάται όχι μόνο από τη δικαιοσύνη αλλά και από τις στάσεις των πολιτών. Έτσι, χρήσιμη θεωρείται η εικόνα που έχουν οι ίδιοι οι πολίτες για την ταυτότητά τους, ο τρόπος που αντιμετωπίζουν εθνικές, εθνοπολιτισμικές ή θρησκευτικές οντότητες, ο βαθμός στον οποίο μπορούν να συνυπάρχουν με άλλους-διαφορετικούς από αυτούς-, και η συμμετοχή τους στην πολιτική διαδικασία προκειμένου να προωθούν το κοινό καλό για την ουσιαστική ένταξή τους στην κοινωνία, η οποία έχει πλέον παγκόσμιες αναφορές και υπερεθνικά χαρακτηριστικά. Συνεπώς, είναι ανάγκη οι πολίτες να αποκτήσουν παγκόσμια - οικουμενική συνείδηση και πολιτική ευαισθησία απέναντι σε ένα συνεχώς διαμορφούμενο πολυπολιτισμικό παρόν, γιατί η αναγνώριση του πλουραλισμού και της διαφορετικότητας κρίνεται, ως η απαραίτητη οδός για την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής (Μακράκης, 1999). Προς την κατεύθυνση αυτή, ο ρόλος της κοινωνικής - πολιτικής εκπαίδευσης αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός όσον αφορά κυρίως την ανάπτυξη κατάλληλων τρόπων σκέψης, κρίσης και δράσης, και την απόκτηση και εδραίωση πολιτικής συνείδησης, η οποία θα επιτρέπει τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής στη βάση της γνώσης, του σεβασμού, της αναγνώρισης και της αποδοχής των πολιτισμικών διαφορών. Όμως, για να ικανοποιηθούν αυτές οι προϋποθέσεις απαιτείται να συνδεθεί η μαθησιακή διαδικασία και το περιεχόμενο της μάθησης με τον πραγματικό κόσμο και τα προβλήματά του (π.χ. κοινωνική ανισότητα, εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο, ρατσισμός και κοινωνικός αποκλεισμός). Με τη σύνδεση αυτή, οι μαθητές οφείλουν κυρίως, να αναπτύξουν αυτονομία, υπευθυνότητα, αναστοχασμό, αλλά και ικανότητα να θέτουν στόχους και να αποδίδουν νοήματα και σημασίες στις δικές τους δραστηριότητες κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, η αγωγή αποκτά μέσα από το φάσμα αυτό, πολιτική σημασία, διότι είναι μια πράξη κοινωνικοποίησης και καλλιέργειας ήθους, που έχει νόημα μόνο όταν ο μαθητής στοχάζεται και δρα με δική του ευθύνη (Freire, 1998, Παπαγιάννη & Κανακίδου, 2003, Τσιπλητάρης, 2001, Καλογιαννάκη, 2003, Καρακατσάνη, 2004).

Επειδή, για την ανίχνευση, καταγραφή και αποτύπωση της διαπολιτισμικότητας σε συγκεκριμένα κείμενα, απαιτείται διαδικασία που χρειάζεται οργανωμένη και συστηματική εξέταση, επιλέξαμε ως την πλέον ενδεδειγμένη μέθοδο, την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2006). Επιπλέον, σε κάθε επικοινωνία έχουμε έναν πομπό, που απευθύνει ένα μήνυμα σ' έναν ή περισσότερους αποδέκτες. Η μορφή και το περιεχόμενο του μηνύματος έχουν κάποιο φανερό ή άδηλο σκοπό. Με την ανάλυση περιεχομένου μπορούν να μελετηθούν τα στοιχεία της επικοινωνίας, τα οποία εκφράζονται συνοπτικά με τα εξής ερωτήματα: Ποιος ομιλεί; Τι λέγει; Σε

ποιον ομιλεί; Για ποιο σκοπό; Πώς το λέει; Ποιο αποτέλεσμα έχει η ομιλία; Επιπλέον, με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, αναλύεται το φανερό (τι λέγεται) και το "λανθάνον" ή "υφέρπον" περιεχόμενο (πώς λέγεται;) του κειμένου / περικειμένου (πώς - διάυλος), που σχετίζεται με την εκάστοτε θεματική της έρευνας και γίνεται αντιληπτό μέσω των "δισταγμών", των αποσιωπήσεων ή των επαναλήψεων (Μπονίδης, 2004).

2. Θεωρητικό μέρος

Για την αποτελεσματικότερη επίτευξη του σκοπού της παρούσας ερευνητικής εργασίας, ο οποίος είναι η ανίχνευση, η καταγραφή και η αποτύπωση της διαπολιτισμικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού σχολείου, τίθενται τα κάτωθι βασικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα αποτελέσουν αφενός τα κριτήρια ελέγχου των κειμένων για την ανίχνευση, καταγραφή και αποτύπωση της διαπολιτισμικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Δημοτικού σχολείου και αφετέρου τη βάση για την κατηγοριοποίηση κατά την αποδελτίωση του ερευνώμενου υλικού:

- Υπάρχουν άμεσες και έμμεσες αναφορές στη διαπολιτισμικότητα ως ισότιμη και αμοιβαία επίδραση πολιτισμών, ως υπέρβαση του μονοπολιτισμού, και ως ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων και των λαών;
- Υπάρχουν αναφορές και καταγραφές για τη συναδέλφωση και αλληλοκατανόηση των λαών, για την οντολογική ομοιότητα και ισότητα όλων των ανθρώπων;
- Εμφανίζονται αναφορές και καταγραφές για τα ατομικά δικαιώματα, όπως αυτά περιγράφονται από τις διεθνείς συμβάσεις και τη διαχείριση των παγκόσμιων και κρίσιμων προβλημάτων - θεμάτων;
- Πώς παρουσιάζονται και πώς αξιολογούνται οι "άλλοι" πολιτισμοί; Εντοπίζονται αναφορές και καταγραφές για την κατανόηση του "άλλου" (ενσυναίσθηση), σε όλες τις διαστάσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας;
- Υπάρχουν αναφορές και καταγραφές για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων, όπως του ρατσισμού, των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων, της ανάπτυξης αισθημάτων κατωτερότητας, του κοινωνικού αποκλεισμού και της ξενοφοβίας;
- Υπάρχουν αναφορές και καταγραφές για τη μετανάστευση, τους πρόσφυγες, την υπάρχουσα πολιτισμική ποικιλότητα, την παλιννόστηση; Ανευρίσκονται αναφορές για θέματα κοινωνικής ισότητας (ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών από άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες, αξιοποίηση των στοιχείων του αναπτυσθέντος ενδιάμεσου πολιτισμού, δικαιοσύνη, δημοκρατία, ελευθερία, αυτονομία, αυτορρύθμιση κ.λπ.);

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες και το συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο, που ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού και παιδαγωγικού προβληματισμού, η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού με στόχο την αποδοχή των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι απαραίτητος και αναγκαίος. Κατά συνέπεια, τα περισσότερα από τα διδασκόμενα μαθήματα

των σχολικών προγραμμάτων μπορούν, αναμφισβήτητα, να συμβάλουν σε μία εκπαιδευτική διαδικασία που στοχεύει στο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας, στην υπέρβαση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, στην αλληλεγγύη και την επικοινωνία.

3. Ερευνητικό μέρος: Ερευνητική διαδικασία-αποτελέσματα

Αναλύθηκαν τα διδακτικά εγχειρίδια: α) Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της Ε΄ Δημοτικού (Δήμητρα Φλώρου, Νικόλαος Στεφανόπουλος, Ευσταθία Χριστοπούλου) εκδ. Α΄, 2009 και β) Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της Στ΄ Δημοτικού (Σουζάνα-Μαρία Νικολάου, Ασημίνα Βασιτίση, Νταίζη-Μαργαρίτα Δανηλίδου, Βασιλική Πασχαλιώρη) εκδ. Α΄, 2007. Μετά από την ανάλυση των κειμένων σύμφωνα με τα κριτήρια ελέγχου του περιεχομένου των κειμένων για την αποτύπωση και καταγραφή της διαπολιτισμικότητας, προέκυψαν: α) το σύστημα (υπο)-κατηγοριοποίησης. Για κάθε υποκατηγορία διατυπώνονται και τα επιμέρους συμπεράσματα. Επίσης, όπου σημειώνεται ΚΠΑ/Ε΄ ή ΚΠΑ/Στ΄ είναι το βιβλίο μαθητή της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της αντίστοιχης τάξης. β) οι αντίστοιχες κειμενικές πηγές με διαπολιτισμικές καταγραφές:

Στοιχεία και θέματα οικουμενικότητας στην Κοινωνική και Πολιτική οργάνωση των κρατών (οικουμενική διάσταση)

Θεσμοί: ιστορικά στοιχεία, δικαιώματα (ατομικά, κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά) - υποχρεώσεις, δικαιώματα του παιδιού, θρησκεία, εκπαίδευση και η ικανοποίηση αναγκών (οντολογική ομοιότητα).

Βασικές διαπολιτισμικές καταγραφές από τα αντίστοιχα διδακτικά εγχειρίδια:

- Κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να επιλέγει το θρήσκευμά του και σε όλες τις πολιτισμένες κοινωνίες προστατεύεται αυτό το δικαίωμα (ΚΠΑ/ Ε΄:9).
- Οι μετανάστες και πρόσφυγες επειδή αποτελούν μέλη της κοινωνίας στην οποία πλέον ζουν, πολλές φορές επιθυμούν να γίνουν πολίτες της νέας χώρας στην οποία εγκαταστάθηκαν. Γι΄ αυτόν τον λόγο ζητούν να πολιτογραφηθούν, δηλαδή να αποκτήσουν την ιθαγένεια της χώρας όπου ζουν (ΚΠΑ/Ε΄:14).
- Όλοι έχουμε παρόμοιες ανάγκες και την ελευθερία να τις ικανοποιούμε, δηλαδή έχουμε δικαιώματα. Η άσκηση των δικαιωμάτων μας δημιουργεί και τις ανάλογες υποχρεώσεις (ΚΠΑ/Ε΄:48).
- Διαπιστώσαμε ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαιώματα, τα οποία τους επιτρέπουν να ζήσουν και να αναπτυχθούν με ελευθερία, αξιοπρέπεια, ασφάλεια και δικαιοσύνη. Αυτό αποτελεί μια μεγάλη κατάκτηση στην ιστορία της ανθρωπότητας (ΚΠΑ/Ε΄:49).
- Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι θεμελιώδεις ελευθερίες, που ισχύουν για όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από εθνική προέλευση, φύλο, γλώσσα, θρησκεία...(ΚΠΑ/ Ε΄:60).
- Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι μια διεθνής συνθήκη που αναφέρεται στα δικαιώματα των παιδιών...(ΚΠΑ/Ε΄:50 -51).
- Απαραίτητο στοιχείο για την ομαλή λειτουργία της οικογένειας είναι η οργάνωσή της. Τα μέλη της αναλαμβάνουν ρόλους, από τους οποίους προκύπτει και η συμπεριφορά τους ... (ΚΠΑ/Στ΄:13).
- Η εκπαίδευση είναι ένα εξαιρετικά σημαντικό αγαθό για τον άνθρωπο. Καθώς οι κοινωνίες αλλάζουν, αλλάζει και ο τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση προσφέρεται

στους ανθρώπους. Στη σημερινή εποχή, τα κράτη οργανώνουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα προκειμένου να εξασφαλίσουν σε όλα τα παιδιά το δικαίωμα στην εκπαίδευση (ΚΠΑ/Στ':17).

- Όλοι οι άνθρωποι σε μία δημοκρατική κοινωνία έχουν δικαίωμα να εκφράζονται ελεύθερα, αλλά και να μαθαίνουν όσα συμβαίνουν στον κόσμο (ΚΠΑ/Στ': 61).

Διατύπωση επιμέρους συμπερασμάτων:

Οι ομάδες έχουν τη δική τους "ταυτότητα" και λειτουργία και δεν είναι απλά μια τυχαία συνεργασία ανθρώπων. Τα βασικά στοιχεία της ομάδας είναι οι κοινοί στόχοι, τα δικαιώματα, οι κανόνες και οι υποχρεώσεις.

Επίσης, η ικανοποίηση των βασικών αναγκών είναι κοινή για όλους τους ανθρώπους και οι ανάγκες δημιουργούν δικαιώματα και υποχρεώσεις. Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι θεμελιώδεις ελευθερίες, που ισχύουν για όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως από εθνική προέλευση, φύλο, γλώσσα, θρησκεία. Ο σεβασμός και η προστασία αυτών των δικαιωμάτων μάς επιτρέπουν να ζήσουμε με αξιοπρέπεια, ασφάλεια και ειρήνη, καθώς και να αναπτύξουμε όλες τις ικανότητές μας. Η οικουμενική διακήρυξη καθορίζει τα βασικά δικαιώματα, που πρέπει να έχουν όλοι οι άνθρωποι, όπως το δικαίωμα στη ζωή, στην ελευθερία, στην ελευθερία της σκέψης και της έκφρασης, στην πληροφόρηση, στην εκπαίδευση (στο σχολείο το παιδί αποκτά με συστηματικό τρόπο γνώσεις, δεξιότητες και αξίες, δηλαδή μόρφωση και παιδεία), στη θρησκεία, στην τροφή και στην κατοικία. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι μια διεθνής συνθήκη που αναφέρεται στα δικαιώματα των παιδιών. Αυτά μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες: Δικαιώματα επιβίωσης, Δικαιώματα προστασίας, Δικαιώματα ανάπτυξης - εκπαίδευσης, Δικαιώματα συμμετοχής. Ακόμα, όλοι οι άνθρωποι έχουν το αναφαίρετο δικαίωμα για ιθαγένεια, και ιδιαίτερα οι μετανάστες και οι πρόσφυγες που κάνουν προσπάθεια να γίνουν πολίτες της χώρας στην οποία επέλεξαν να ζήσουν, απολαμβάνοντας πλήρη πολιτικά δικαιώματα.

Πανανθρώπινες αξίες

Βασικές διαπολιτισμικές καταγραφές από τα αντίστοιχα διδακτικά εγχειρίδια:

- Σήμερα, η αρχή της ανεξιθρησκίας ισχύει και γίνεται σεβαστή σε όλες τις δημοκρατικές χώρες (ΚΠΑ/Στ':26)
- Σε κάθε δημοκρατικό κράτος οι πολίτες απολαμβάνουν τις αξίες της ελευθερίας και της ισότητας(ΚΠΑ/Στ':47).

Διατύπωση επιμέρους συμπεράσματος:

Οι οικουμενικές-πανανθρώπινες αξίες εισάγουν τους μαθητές στη συνειδητοποίηση του "συνανήκειν" σε ένα παγκόσμιο έθνος, όπου αναπτύσσονται ισχυροί αμοιβαίοι δεσμοί, αλληλεπιδράσεις, αλληλεξαρτήσεις ανάμεσα στα μέλη του. Η ανάπτυξη στάσης αποδοχής απέναντι σε άλλες θρησκείες, και γενικότερα στο διαφορετικό, κατοχυρώνεται με την αξία της ελευθερίας και της ισότητας που πρέπει να χαρακτηρίζουν τις διανθρώπινες και διομαδικές σχέσεις.

Πολιτεύματα - Πολιτειολογικά (κοινωνικό-πολιτικά) συστήματα

Βασικές διαπολιτισμικές καταγραφές από τα αντίστοιχα διδακτικά εγχειρίδια:

- Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται και ασκείται η κρατική εξουσία ονομάζεται πολίτευμα. Η δημοκρατία είναι ένα πολίτευμα σύμφωνα ... (ΚΠΑ/Ε':62 - 63).

- Η έννοια του κράτους περιλαμβάνει τρία στοιχεία: το έδαφος, το λαό, και την εξουσία. Η κρατική εξουσία εκδηλώνεται με τρεις μορφές: α) τη νομοθετική, την εκτελεστική και τη δικαστική... (ΚΠΑ/Στ':42).
- Οι κυριότερες μορφές πολιτευμάτων είναι: η μοναρχία, η ολιγαρχία και η δημοκρατία(ΚΠΑ/Στ':43).
- Η μοναρχία διακρίνεται σε απόλυτη και σε συνταγματική... η βασική διαφορά με την Προεδρευόμενη Δημοκρατία είναι ότι σε αυτό το πολίτευμα ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας εκλέγεται απευθείας από το λαό και κυβερνά με υπουργούς, που επιλέγονται από τον ίδιο (ΚΠΑ/ Στ':44-46).
- Το Σύνταγμα είναι ο ανώτερος νόμος του κράτους, ... κατοχυρώνει τα ατομικά, κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα των πολιτών και καθορίζει τις υποχρεώσεις τους (ΚΠΑ/ Στ':52,54,55).

Διατύπωση επιμέρους συμπερασμάτων:

Ο τρόπος, με τον οποίο οργανώνεται και ασκείται η κρατική εξουσία, ονομάζεται πολίτευμα, το οποίο έχει τα χαρακτηριστικά ενός συστήματος, δηλαδή την οργάνωση και τη δομή, γι' αυτό λέγεται και πολιτικό σύστημα. Η δημοκρατία είναι ένα πολίτευμα σύμφωνα, με το οποίο η εξουσία πηγάζει από το λαό (δήμο).

Οι κυριότερες μορφές πολιτευμάτων είναι: η μοναρχία (απόλυτη και συνταγματική), η ολιγαρχία (αριστοκρατία) και η δημοκρατία, η οποία διακρίνεται κυρίως στη Βασιλευόμενη Κοινοβουλευτική Δημοκρατία και την Προεδρική Δημοκρατία. Οι διαφορές μεταξύ των μορφών πολιτεύματος γίνονται άμεσα αντιληπτές με τη μελέτη των αντίστοιχων δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των πολιτών.

Το Σύνταγμα είναι ο ανώτατος (υπέρτατος) νόμος του κράτους, στον οποίο βασίζονται όλοι οι νόμοι της πολιτείας, και καθορίζει τη μορφή του πολιτεύματος και τις πρωταρχικές υποχρεώσεις της πολιτείας.Οι τρεις λειτουργίες της κρατικής εξουσίας, διακριτές ήδη από την εποχή του Αριστοτέλη, είναι: η νομοθετική, η εκτελεστική και η δικαστική.

Θέματα και στοιχεία Κοινωνικής και Πολιτικής οργάνωσης άλλων κρατών (αυτοτελής παρουσίαση).

Θεσμοί: ιστορικά στοιχεία

Βασικές διαπολιτισμικές καταγραφές από τα αντίστοιχα διδακτικά εγχειρίδια:

- Να διαβάσετε το ποίημα που δημιούργησε ο Λουί για το έθνος, στο οποίο ανήκει: Είμαι από τη Γαλλία - και με λένε Λουί. Στις 14 του Ιούλη, στην εθνική μας τη γιορτή, τη Μασσαλιώτιδα τραγουδώ ...(ΚΠΑ/Ε':26).
- Οι άνθρωποι δεν είχαν πάντα αυτά τα δικαιώματα. Τα απέκτησαν με αγώνες και θυσίες χιλιάδων ανθρώπων, οι οποίοι αφιέρωσαν τη ζωή τους για την κατάργηση της δουλείας και για την αναγνώριση του δικαιώματος της ισότητας και της ελευθερίας. Σημαντικό γεγονός, που βοήθησε στην αναγνώριση των δικαιωμάτων των ανθρώπων, ήταν η Γαλλική Επανάσταση το 1789... Μετά από τη Γαλλική Επανάσταση δημιουργήθηκε ένα σύνολο δικαιωμάτων, που χαρακτηρίστηκαν ως ατομικά (ΚΠΑ/ Ε': 49).
- Ρατζήφ από την Ινδία:Στη χώρα μου η εκπαίδευση είναι δωρεάν... (ΚΠΑ/ Στ':18)
- Μπιλ από τις Η.Π.Α.: Στις Η.Π.Α., η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι δωδεκάχρονη... (ΚΠΑ/Στ':19).

- Μπριγκίτε από τη Γερμανία: Στην πατρίδα μου, η υποχρεωτική εκπαίδευση διαρκεί δώδεκα χρόνια... (ΚΠΑ/ Στ':19).
- Η θρησκευτική ελευθερία ως ανθρώπινο δικαίωμα κατακτήθηκε για πρώτη φορά το 313 μ.Χ. ... (ΚΠΑ/ Στ':26).
- α) η Βασιλευόμενη Κοινοβουλευτική Δημοκρατία, συναντάται στο Βέλγιο, τη Δανία και τη Μ. Βρετανία β) η Προεδρική Δημοκρατία υπάρχει σε κράτη, όπως η Κύπρος και οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (ΚΠΑ/ Στ':46).

Διατύπωση επιμέρους συμπερασμάτων:

Η γνώση της ιστορικής διαδρομής της κατάκτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων οδηγεί τους μαθητές να κατανοήσουν τη μεγάλη σπουδαιότητα που έχουν αυτά για την επικράτηση της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ισότητας στην πολιτική οργάνωση των κοινωνιών και ότι ο σεβασμός τους είναι αποτέλεσμα αγώνων. Οι άνθρωποι βέβαια δεν είχαν πάντα αυτά τα δικαιώματα. Τα απέκτησαν με αγώνες και θυσίες χιλιάδων ανθρώπων, οι οποίοι αφιέρωσαν τη ζωή τους για την κατάργηση της δουλείας και για την αναγνώριση του δικαιώματος της ισότητας και της ελευθερίας.

Επιπλέον, η ιστορική αναφορά για την καθιέρωση της ανεξιθρησκίας αποδεικνύει ότι, η θρησκευτική ελευθερία είναι σπουδαία κατάκτηση των προηγούμενων γενεών και αποκτά βαρύνουσα σημασία στη σύγχρονη εποχή, αφού με την αύξηση της μετανάστευσης, τα τελευταία χρόνια, έχουν έρθει στη χώρα μας πολλοί άνθρωποι, που πιστεύουν σε άλλες θρησκείες. Σημαντική είναι η θρησκευτική ελευθερία αλλά, σε πολλές περιπτώσεις αποσιωπάται το αναφαίρετο ατομικό δικαίωμα κάποιου πολίτη να μη "θρησκευείται".

Πολιτεύματα - Πολιτειολογικά (κοινωνικο-πολιτικά) συστήματα

Βασικές διαπολιτισμικές καταγραφές από τα αντίστοιχα διδακτικά εγχειρίδια:

- Στην Αγγλία μέχρι το 17ο αιώνα όλες οι εξουσίες ήταν συγκεντρωμένες στο πρόσωπο του βασιλιά ... (ΚΠΑ/ Στ':43).
- Το Δεκέμβριο του 2006 στα νησιά Φίτζι, που βρίσκονται στον Ειρηνικό Ωκεανό,... (ΚΠΑ/ Στ':43).
- Στην εποχή μας, σε κάποιες χώρες της Ευρώπης, όπως στη Μ. Βρετανία, στη Σουηδία και στην Ισπανία υπάρχει συνταγματική μοναρχία, στην οποία οι εξουσίες του μονάρχη περιορίζονται από το Σύνταγμα (ΚΠΑ/ Στ': 43).

Διατύπωση επιμέρους συμπεράσματος:

Οι συγκεκριμένες αυτές ιστορικές καταγραφές δίνουν στους μαθητές, τη δυνατότητα να κατανοήσουν την έννοια και τα είδη του πολιτεύματος και να διακρίνουν τη σχέση μεταξύ κράτους και πολιτεύματος, η οποία είναι αμφίδρομη.

Διαπολιτισμική επικοινωνία - αλληλεπίδραση - διεθνισμός (κοινοί σκοποί - κοινή δημιουργία, διεθνής συνεργασία)

Βασικές διαπολιτισμικές καταγραφές από τα αντίστοιχα διδακτικά εγχειρίδια:

- Οι άνθρωποι ανήκουν σε διαφορετικά έθνη, αλλά αυτό δεν τους εμποδίζει να ζουν μαζί, να συνεργάζονται, να δημιουργούν, να αγωνίζονται για κοινούς σκοπούς. Είμαστε Έλληνες γιατροί... (ΚΠΑ/Ε':26).
- Όλοι είμαστε πολίτες ενός κράτους, αλλά και πολίτες του κόσμου. Ο ένας εξαρτάται από τον άλλο, επηρεάζει τη ζωή των άλλων και επηρεάζεται από τους άλλους, όσο μακριά κι αν ζούμε (αλληλεξάρτηση). Είναι υποχρέωση όλων μας να

σκεφτόμαστε ότι πολλές ενέργειές μας επηρεάζουν κι άλλους ανθρώπους στον κόσμο (ΚΠΑ/Ε':33).

- Ενεργός πολίτης είναι εκείνος, ο οποίος ενημερώνεται και ενδιαφέρεται για όσα συμβαίνουν στη γειτονιά του, στην πόλη του, στη χώρα του και στον κόσμο και συμμετέχει, μέσα στις δυνατότητές του, στην επίλυση τόσο των τοπικών όσο και των παγκόσμιων προβλημάτων (ΚΠΑ/ Ε':85).
- Υπάρχουν και μεγάλες ομάδες ανθρώπων που ζουν σε διαφορετικά μέρη του κόσμου και ασχολούνται με θέματα που αφορούν όλη την ανθρωπότητα, ... Αυτές οι μεγάλες ομάδες είναι διεθνείς οργανώσεις που δρουν σε όλο τον κόσμο (ΚΠΑ/ Στ':39).
- Τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν διεθνή ευθύνη και όχι μόνο εσωτερική υπόθεση των κρατών... (ΚΠΑ/Στ':89-90).

Διατύπωση επιμέρους συμπερασμάτων:

Η συνύπαρξη και η συμμετοχή όλων μας στα παγκόσμια δρώμενα είναι πλέον επιτακτική ανάγκη και άνθρωποι από διαφορετικά έθνη συνεργάζονται: σε περιπτώσεις φυσικών καταστροφών, σε επιστημονικές έρευνες, σε θέματα εκπαίδευσης κ. ά. Επίσης, υπάρχουν και μεγάλες ομάδες ανθρώπων που ζουν σε διαφορετικά μέρη του κόσμου και ασχολούνται με θέματα που αφορούν όλη την ανθρωπότητα, όπως την υγεία, την προστασία των μνημείων και του πολιτισμού, την προστασία του περιβάλλοντος, τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αυτές οι μεγάλες ομάδες είναι διεθνείς οργανώσεις που δραστηριοποιούνται σε όλο τον κόσμο. Συνεπώς, οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν την ευρύτητα της έννοιας του πολίτη και τη διεύρυνσή της από το τοπικό επίπεδο, στο ευρωπαϊκό και το παγκόσμιο. Η ύπαρξη κοινών παγκόσμιων προβλημάτων, είναι ανάγκη να ευαισθητοποιήσει όλους τους κατοίκους του πλανήτη για την επίλυσή τους, με την ενεργή τους συμμετοχή και να συνειδητοποιήσουν ότι, οι επιπτώσεις είναι για όλους σημαντικές (μετάβαση από την ιδέα/έννοια του πολίτη μιας χώρας στην ιδέα/έννοια του παγκόσμιου πολίτη).

Σε αυτό το πνεύμα συντάχθηκε, η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, με σκοπό τη διαφύλαξη των βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρήθηκε η αποφυγή πράξεων βαρβαρότητας, που προσβάλλουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και την αξία της ανθρωπίνης προσωπικότητας, διασφαλίζονται ότι τα δικαιώματα του ανθρώπου γίνονται σεβαστά από όλα τα κράτη και ισχύουν για όλους τους πολίτες, ανεξαρτήτως από το φύλο, τη γλώσσα, την καταγωγή ή τη θρησκεία τους. Επιπλέον, οι μαθητές πρέπει να ευαισθητοποιηθούν στο θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να αναπτύξουν το σεβασμό τους στα δικαιώματα του "άλλου", ως κοσμοθεωρία και τρόπο ζωής.

Διαπολιτισμικά θέματα και στοιχεία από την κοινωνική και πολιτική οργάνωση στην Ελλάδα.

Θεσμοί: ιστορικά στοιχεία, δικαιώματα υποχρεώσεις (ατομικά και κοινωνικά), δικαιώματα του παιδιού, δικαιώματα αλλοδαπών, θρησκεία και εκπαίδευση
Βασικές διαπολιτισμικές καταγραφές από τα αντίστοιχα διδακτικά εγχειρίδια:

- Ανάμεσα στους κατοίκους της Ελλάδας υπάρχουν και πιστοί άλλων Εκκλησιών (καθολικοί, προτεστάντες κ.ά.) ή άλλων θρησκειών (Μουσουλμάνοι, Εβραίοι κ.ά.), υπάρχουν και άνθρωποι οι οποίοι είναι χωρίς θρήσκευμα (ΚΠΑ/ Ε':10).

- Η Εκκλησία της Ελλάδας διενεργεί αποστολές βοήθειας σε κράτη που βρίσκονται σε εμπόλεμη κατάσταση, ανεξάρτητα από τις θρησκείες που πιστεύουν οι λαοί αυτών των κρατών ... (ΚΠΑ/ Ε΄:10).
- Όλοι οι κάτοικοι (και οι αλλοδαποί) της Ελλάδας ζουν με ελευθερία, ασφάλεια και δικαιοσύνη και οφείλουν να σέβονται τους νόμους της (ΚΠΑ/ Ε΄:19).
- Δραστηριότητα: Ένα μουσείο στην τάξη! Να δημιουργήσετε ένα μουσείο των εθνών. Μπορείτε να φέρετε εικόνες, χειροποίητα αντικείμενα, συνταγές μαγειρικής, φορεσιές, τραγούδια... Να παρουσιάσετε και να συζητήσετε για τα εκθέματα. Βρείτε ομοιότητες και διαφορές (ΚΠΑ/ Ε΄: 25).
- Τα δικαιώματα των αλλοδαπών προστατεύονται από τις διεθνείς συμβάσεις, αλλά και από άρθρα του Συντάγματος, όπως για παράδειγμα το Άρθρο 5 που απαγορεύει να γίνονται διακρίσεις, οι οποίες στηρίζονται σε φυλετικά, γλωσσικά ή θρησκευτικά κριτήρια (ΚΠΑ/ Ε΄:53).
- Ένα σχολείο για όλους: Μαρία, 11 ετών: Με λένε Μαρία και είμαι τσιγγάνα... Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών στη μόρφωση, ώστε όλα τα παιδιά να μπορούν να σπουδάσουν και να αναζητήσουν αργότερα μια εργασία... Συγχρόνως έχει πάρει μέτρα για τη στήριξη ξεχωριστών ομάδων παιδιών, όπως είναι τα παιδιά μεταναστών και τσιγγάνων (ΚΠΑ/ Στ΄:21-22).
- Στο ελληνικό κράτος κάθε πολίτης έχει το δικαίωμα να πιστεύει σε όποια θρησκεία εκείνος επιθυμεί και να εκδηλώνει ελεύθερα την πίστη του σ' αυτήν. Δραστηριότητα: Συζητάμε και καταγράφουμε τα κοινά και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά στοιχεία των θρησκειών (ΚΠΑ/ Στ΄: 26).
- Το Ελληνικό Σύνταγμα καθορίζει μεταξύ άλλων τη μορφή του πολιτεύματός και τις πρωταρχικές υποχρεώσεις της πολιτείας, όπως ο σεβασμός και η προστασία της αξίας του ανθρώπου, η επιδίωξη ειρήνης, δικαιοσύνης και ανάπτυξης φιλικών σχέσεων με άλλα κράτη και λαούς (ΚΠΑ/ Στ΄:52).
- Η Ελλάδα μετά το έτος 1979, υπογράφει στην Αθήνα τη συνθήκη προσχώρησής της στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ)... Η Ελλάδα συμμετέχει ενεργά στις λειτουργίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως πλήρες μέλος της. (ΚΠΑ/Στ΄:69)
- Ο Συνήγορος του Πολίτη είναι μια Ανεξάρτητη Αρχή, λειτουργεί δηλαδή με βάση κανόνες που ορίζει η ίδια η Αρχή και ελέγχεται μόνο από τη Βουλή των Ελλήνων... (ΚΠΑ/Στ΄:94).

Διατύπωση επιμέρους συμπερασμάτων:

Όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να επιλέγουν το θρήσκευμά τους και ο ρόλος της Εκκλησίας της Ελλάδας είναι και ανθρωπιστικός. Η Ελλάδα, όπως και άλλες χώρες, είναι χώρα στην οποία κατοικούν όχι μόνο Έλληνες πολίτες αλλά και αλλοδαποί. Όλοι οφείλουν να σέβονται τους νόμους της. Εξίσου, τα δικαιώματα των αλλοδαπών προστατεύονται από διεθνείς συμβάσεις, αλλά και από άρθρα του Ελληνικού Συντάγματος. Επίσης, στο Σύνταγμα καθορίζονται, μεταξύ άλλων, η μορφή του πολιτεύματος και οι πρωταρχικές υποχρεώσεις της Πολιτείας, όπως ο σεβασμός και η προστασία της αξίας του ανθρώπου, η επιδίωξη της ειρήνης, της δικαιοσύνης και της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων με άλλα κράτη και λαούς.

Επιπλέον, με την εργασία: «να δημιουργήσετε ένα μουσείο των εθνών στην τάξη σας», οι μαθητές έρχονται πιθανόν σε επαφή με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία κάποιων συμμαθητών τους και εγκαθιδρύουν σχέσεις επικοινωνίας, σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας.

Στο πλαίσιο της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση, προβλέπεται η ειδική λειτουργία εκπαιδευτικών υποδομών για τους μαθητές Ρομά και τους αλλοδαπούς, που όμως δεν διέπονται συνήθως από διαπολιτισμικά στοιχεία και τείνουν να έχουν αφομοιωτικό χαρακτήρα. Στα επίσημα κείμενα υπάρχει τάση εξιδανίκευσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, για αυτές τις ομάδες μαθητών.

Σημαντική θεωρείται η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού που υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ και έχει επικυρωθεί μέχρι σήμερα από 191 χώρες. Στη χώρα μας οι φορείς, που υπερασπίζονται τα δικαιώματα των παιδιών, είναι ο Συνήγορος του Παιδιού και ο Συνήγορος του Πολίτη, των οποίων αποστολή είναι να υπερασπίζονται τα δικαιώματα των ανηλίκων, δηλαδή όλων των αγοριών και των κοριτσιών έως 18 ετών.

Μετανάστευση - Πρόσφυγες -Μειονότητες - Ελληνική διασπορά **Βασικές διαπολιτισμικές καταγραφές από τα αντίστοιχα διδακτικά εγχειρίδια:**

- ...Για παράδειγμα, οι Έλληνες που ζουν μόνιμα στη Γερμανία, την Αγγλία, την Αμερική, την Αυστραλία και αλλού, αποτελούν μέρος του ελληνικού έθνους (ΚΠΑ/Ε':27).
- Δραστηριότητα: Παραμένουμε στον χώρο του σχολείου και εξετάζουμε άλλη μια περίπτωση εφαρμογής της δημοκρατίας στην καθημερινή ζωή. Να διαβάσετε την παρακάτω περίπτωση: Πρόσφατα στο σχολείο του Παύλου ήρθαν μαθητές από άλλες χώρες. Μιλούν διαφορετική γλώσσα, έχουν διαφορετική θρησκεία και συνήθειες... Γνωρίζεις άλλες παρόμοιες προσπάθειες και από ποιους; (ΚΠΑ/Ε':71-72).

Διατύπωση επιμέρους συμπερασμάτων:

Η δημοκρατία υπάρχει στην καθημερινή μας ζωή, στη συμπεριφορά μας, στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, είναι ένας τρόπος ζωής. Επίσης, υπάρχει και στη λειτουργία του σχολείου, αφού η επίτευξη του στόχου για αρμονική συνύπαρξη όλων των μαθητών είναι σημαντική. Έτσι, παρ' όλες τις πολιτισμικές διαφορές που πιθανόν να υπάρχουν, θα μειωθούν οι συγκρούσεις στο σχολείο. Χρειάζεται η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών, χωρίς να υπάρχουν διακρίσεις και φιλονικίες. Στην καθημερινή ζωή, η συμπεριφορά αυτή μεταφέρεται από τους μαθητές στην οικογένεια, τη γειτονιά, το δήμο, οπότε βελτιώνονται οι ανθρώπινες σχέσεις και κατοχυρώνονται τα δικαιώματα των διάφορων πολιτισμικών ομάδων που ζουν στη χώρα μας.

Παγκόσμια θέματα και προβλήματα στη σύγχρονη εποχή.

Περιβάλλον και η μόλυνσή του, υπερεκμετάλλευση φυσικών πόρων και η κλιματική αλλαγή

Βασικές διαπολιτισμικές καταγραφές από τα αντίστοιχα διδακτικά εγχειρίδια:

- Φυσικοί πόροι είναι το νερό, το έδαφος, τα καύσιμα κ.ά. που βρίσκονται σε διάφορα μέρη της γης...(ΚΠΑ/Ε':31).
- Τα τελευταία 100 χρόνια, η μέση ατμοσφαιρική θερμοκρασία στην επιφάνεια του πλανήτη αυξήθηκε κατά 0,74°C παγκοσμίως και σχεδόν κατά 1°C στην Ευρώπη. Οι επιστήμονες προβλέπουν ότι μμέχρι το 2100 η μέση παγκόσμια θερμοκρασία είναι πολύ πιθανό να αυξηθεί κι άλλο κατά 1,8°C έως 4°C. (ΚΠΑ/Ε':35).

Διατύπωση επιμέρους συμπεράσματος:

Τα αίτια για τη μόλυνση του περιβάλλοντος και την αλλαγή των κλιματικών συνθηκών είναι ποικίλα και άμεσα συνδεδεμένα με τις ανθρώπινες δραστηριότητες και οι επιπτώσεις τους αφορούν τους πολίτες σε παγκόσμιο επίπεδο. Η ανάγκη συμμετοχής σε κοινές δράσεις και αγώνες για την επίτευξη σκοπών προς όφελος όλων των πολιτών και η ανάπτυξη του κριτικού δυναμικού των μαθητών, για να οδηγηθούν σε αποσαφήνιση αξιών και αλλαγή στάσεων, οριοθετούν το πεδίο για τη συνειδητοποίηση ότι, μόνο με τη δράση όλων επιλύονται παγκόσμια προβλήματα όπως είναι τα περιβαλλοντικά.

Ρατσισμός, ξενοφοβία, διακρίσεις, εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο - φτώχεια - υποσιτισμός - πείνα, ανθρώπινα δικαιώματα, παραβίαση και καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, δικαιώματα του παιδιού, παραβίαση και καταπάτηση δικαιωμάτων του παιδιού, παιδική εργασία, πανδημικές ασθένειες

Βασικές διαπολιτισμικές καταγραφές από τα αντίστοιχα διδακτικά εγχειρίδια:

- Σε χώρες της Αφρικής, της Λατινικής Αμερικής οι άνθρωποι είναι πολύ φτωχοί. Πληρώνονται ελάχιστα για την εργασία τους. Προσπαθούν να έχουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη παραγωγή. Γι' αυτό: δουλεύει σκληρά όλη η οικογένεια και πολλά παιδιά δεν πηγαίνουν στο σχολείο και δεν παίζουν (ΚΠΑ/Ε':32).
- Μερικοί άνθρωποι με τη στάση και τη συμπεριφορά τους θεωρούν κατώτερους τους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί ως προς την καταγωγή ή το θρήσκευμα. Αυτοί ονομάζονται ρατσιστές! ... (ΚΠΑ/Στ':55-56).
- Τα τελευταία χρόνια ανησυχούμε όλο και περισσότερο για προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα. Ορισμένα από αυτά είναι:Οι πόλεμοι και οι συγκρούσεις μεταξύ των κρατών, η ρύπανση του περιβάλλοντος, οι κλιματικές αλλαγές, η φτώχεια, οι επιδημικές ασθένειες, ορατσισμός, τα ναρκωτικά ... (ΚΠΑ/Στ':82).
- Εκστρατεία - Ιράν: κράτηση γυναικών σε απομόνωση... (ΚΠΑ/Στ':91).
- Παιδιά -στρατιώτες στη Λαϊκή Δημοκρατία του Κονγκό...(ΚΠΑ/Στ':91).
- Κι όμως, σύμφωνα με στοιχεία του ΟΗΕ, το 2006 υπολογίζεται ότι περισσότερα από 250.000 παιδιά συμμετείχαν ενεργά σε ένοπλες συγκρούσεις, σε κυβερνητικές ένοπλες δυνάμεις, τάγματα πολιτοφυλακής ή άλλες ένοπλες αντιπολιτευόμενες ομάδες. Κάντε κάτι τώρα! Στείλε με e-mailέκκληση προς τον Πρόεδρο της Λαϊκής Δημοκρατίας του Κονγκό! (ΚΠΑ/ Στ':91).
- Δραστηριότητα: Σημειώνωμερικές από τις ημέρες παγκόσμιων αφιερωμάτων ... (ΚΠΑ/Στ':91).
- Στις 26 Απριλίου 1986 στο Τσερνομπίλ ένα πυρηνικό δυστύχημα... Δραστηριότητα: Συζητάμε για το συγκεκριμένο γεγονός (ΚΠΑ/Στ':92).
- Τα παιδιά έχουν δικαιώματα που προστατεύονται από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού (Unicef)... (ΚΠΑ/Στ':93)

Διατύπωση επιμέρους συμπερασμάτων:

Πολίτες μιας χώρας είναι και τα μέλη των μειονοτήτων, των ομάδων δηλαδή εκείνων που διαφέρουν ως προς την καταγωγή, τη γλώσσα ή τη θρησκεία από το ευρύτερο σύνολο των συμπολιτών τους. Η παραβίαση των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων των συνανθρώπων μας, που οδηγούν σε εκδηλώσεις ρατσισμού και ξενοφοβίας, εκφράζει μια καθημερινή πραγματικότητα. Οι μαθητές πρέπει με τρόπο βιωματικό να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα θέματα αυτά. Η

ανάπτυξη της κριτικής στάσης απέναντι στο διαφορετικό, στη βάση πάντα της αποδοχής, αποτρέπει τις συμπεριφορές ρατσισμού και ξενοφοβίας.

Ακόμα, οι μαθητές πρέπει να ευαισθητοποιηθούν για τα παγκόσμια προβλήματα, που αφορούν όλους τους ανθρώπους ως μέλη της παγκόσμιας Κοινότητας, και να προβληματιστούν για τις αιτίες, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισής τους. Σε πολλές χώρες του κόσμου η ανεργία, η υποαπασχόληση, αλλά και η εργασία με πολύ χαμηλή αμοιβή, όπως και η έλλειψη παιδείας έχουν φέρει πολλούς πολίτες στην κατάσταση της φτώχειας. Ορισμένοι αναγκάζονται να μεταναστεύσουν σε άλλες χώρες για να αναζητήσουν καλύτερη τύχη κι έτσι γίνονται οικονομικοί μετανάστες.

Παρά τον περιορισμό των ένοπλων συγκρούσεων, παραμένει το πρόβλημα της επίλυσης των διαφορών μεταξύ των κρατών αλλά και άλλων ομάδων ανθρώπων με τη βία. Οι βίαιες αυτές συγκρούσεις μπορεί να οφείλονται σε διαφορές οικονομικές, θρησκευτικές και άλλες. Σε πολλές περιπτώσεις άνθρωποι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους και να καταφύγουν ως πρόσφυγες σε ξένες χώρες. Σύμφωνα με τη Unicef, το 50% των εκτοπισμένων ατόμων λόγω ενόπλων συρράξεων σε όλον τον κόσμο είναι παιδιά και με βάση το διεθνές δίκαιο, η στρατολόγηση και χρησιμοποίηση παιδιών κάτω των 15 ετών, θεωρείται έγκλημα πολέμου.

Η ρύπανση του περιβάλλοντος αποτελεί άμεση παραβίαση των βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως ακριβώς έγινε στο πυρηνικό δυστύχημα του Τσερνομπίλ, όπου απελευθερώθηκε ραδιενέργεια 40 φορές μεγαλύτερη από αυτή των Χιροσίμα και Ναγκασάκι.

Άρα, τα ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να προστατεύονται και να γίνονται σεβαστά από όλα τα κράτη και για όλους τους ανθρώπους. Αυτό συμφωνήθηκε στη Γ. Σ. του ΟΗΕ το Δεκέμβριο του 1948, όταν υπογράφηκε η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, όπως επίσης συμφωνήθηκε ότι και τα παιδιά έχουν τα δικά τους δικαιώματα που προστατεύονται από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού.

Πολυπολιτισμικότητα, μετανάστευση, πρόσφυγες, μειονότητες, κοινωνική ισότητα ή ανισότητα

Βασική διαπολιτισμική καταγραφή από τα αντίστοιχα διδακτικά εγχειρίδια:

- Μερικές φορές οι άνθρωποι φεύγουν από τη χώρα στην οποία γεννήθηκαν και της οποίας είναι πολίτες, πηγαίνουν και εγκαθίστανται σε άλλες χώρες, για να εργασθούν (μετανάστες) ή αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους λόγω πολέμου ή άλλων καταστροφών (πρόσφυγες) (ΚΠΑ/Ε':14).

Διατύπωση επιμέρους συμπεράσματος:

Η Διεθνής Αμνηστία είναι ένα παγκόσμιο κίνημα ανθρώπων που αγωνίζονται για το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε όλον τον πλανήτη. Τα μέλη της Διεθνούς Αμνηστίας προέρχονται από πολλούς διαφορετικούς πολιτισμούς και έχουν διαφορετικές πολιτικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις. Τους ενώνει η αφοσίωσή τους να εργαστούν για έναν κόσμο, όπου όλοι οι άνθρωποι θα ζουν με αξιοπρέπεια, ελευθερία και ασφάλεια.

Αγωγή Ειρήνης: Ειρήνη - Πόλεμος, ελευθερία

Βασικές διαπολιτισμικές καταγραφές από τα αντίστοιχα διδακτικά εγχειρίδια:

- «Στις 6 Αυγούστου 1945 η πρώτη ατομική βόμβα σκορπίζει το θάνατο στη Χιροσίμα...(ΚΠΑ/ Στ':89).
- Μετά από δύο παγκόσμιους πολέμους τα κράτη αποφάσισαν να προστατέψουν τα δικαιώματα του ανθρώπου... (ΚΠΑ/Στ':89).
- Το Διεθνές Ανθρωπιστικό Δίκαιο προστατεύει τους αμάχους, τους ασθενείς, τους αιχμαλώτους πολέμου και γενικά όλους, όσοι δεν λαμβάνουν μέρος σε πολεμικές συγκρούσεις και απαγορεύει τη χρήση χημικών ή βιολογικών όπλων (ΚΠΑ/Στ':92).
- Δραστηριότητα: Συζητάμε ποια δικαιώματα του παιδιού παραβιάζονται, όταν γίνεται πόλεμος (ΚΠΑ/Στ':95).
- Σύμφωνα με στοιχεία της Διεθνούς Αμνηστίας αγόρια και κορίτσια στρατολογούνται... Δραστηριότητα: Εμείς τι μπορούμε να κάνουμε για να αλλάξει ο κόσμος μας;(ΚΠΑ/ Στ':95).

Διατύπωση επιμέρους συμπεράσματος:

Οι καταγραφές αυτής της κατηγορίας αναδεικνύουν εμφατικά τη φρικαλεότητα, τα δεινά, τις τραγικές συνέπειες του πολέμου και την σημαντική αξία της καθιέρωσης της ειρήνης σε τοπικό αλλά και σε διεθνές επίπεδο. Έτσι, μετά από τους δύο Παγκόσμιους Πολέμους τα κράτη αποφάσισαν να διαφυλάξουν τα δικαιώματα του ανθρώπου, όπως το δικαίωμα της ζωής, της αξιοπρέπειας, της ασφάλειας, της ελευθερίας, της μόρφωσης, της ίσης προστασίας από το Νόμο. Στις 10 Δεκεμβρίου του 1948 η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών υιοθέτησε την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, με την οποία τα κράτη αναγνώρισαν τα ατομικά, πολιτιστικά, οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα του ανθρώπου.

Σκοπός, ρόλος, λειτουργία και παρουσία Διεθνών Οργανισμών και μη κερδοσκοπικών διεθνών οργανώσεων και οι τρόποι επίλυσης παγκόσμιων προβλημάτων

Βασικές διαπολιτισμικές καταγραφές από τα αντίστοιχα διδακτικά εγχειρίδια:

- Σε διεθνές επίπεδο, προκειμένου τα κράτη να διασφαλίσουν τη διαρκή αλληλοβοήθεια και συνεργασία μεταξύ τους, έχουν θεσπίσει διεθνείς Οργανισμούς. (ΚΠΑ/Στ':83).
- Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) είναι ένας διεθνής οργανισμός που ιδρύθηκε το 1945...(ΚΠΑ/Στ':83-84).
- Η UNESCO είναι η Διεθνής Οργάνωση Επιστημών και Πολιτισμού του ΟΗΕ. Φροντίζει μέσω της συνεργασίας των κρατών σε θέματα παιδείας, επιστήμης και πολιτισμού, να συμβάλει στη διατήρηση της ειρήνης και της ασφάλειας στον κόσμο και να προασπίσει το σεβασμό στο δίκαιο και τα ανθρώπινα δικαιώματα χωρίς διακρίσεις ως προς τη φυλή, τη γλώσσα, το θρήσκευμα ή το φύλο (ΚΠΑ/ Στ':84).
- Η UNICEF είναι μια διεθνής οργάνωση που ιδρύθηκε στις 11 Δεκεμβρίου 1946 για να βοηθήσει τα παιδιά της Ευρώπης, της Μέσης Ανατολής και της Κίνας μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου...(ΚΠΑ/ Στ':84).
- Οι Γιατροί Χωρίς Σύννορα είναι μια ανεξάρτητη οργάνωση που αποτελείται κυρίως από γιατρούς και παρέχει ιατρική βοήθεια οπουδήποτε υπάρχει ανάγκη χωρίς καμία φυλετική, θρησκευτική, πολιτική ή άλλη διάκριση (ΚΠΑ/Στ':86).
- Η WWF είναι μια διεθνής περιβαλλοντική οργάνωση που αγωνίζεται για την προστασία της φύσης σε περισσότερες από 100 χώρες (ΚΠΑ/Στ':86).

- Ο Ερυθρός Σταυρός (Διεθνές Κίνημα Ερυθρού Σταυρού και Ερυθράς Ημισελήνου) με έδρα τη Γενεύη...(ΚΠΑ/ Στ':86).
- Η Greenpeace είναι μια διεθνής, μη κυβερνητική οργάνωση, με έδρα το Άμστερνταμ της Ολλανδίας ... Σκοπός της είναι η προστασία του φυσικού περιβάλλοντος (ΚΠΑ/ Στ':87).
- Η Διεθνής Αμνηστία είναι μια μη κυβερνητική οργάνωση που υποστηρίζει τα ανθρώπινα δικαιώματα...(ΚΠΑ/ Στ':90).
- Η αλλαγή του κλίματος είναι ένα παγκόσμιο πρόβλημα και οι περισσότεροι άνθρωποι ανησυχούν, γι' αυτόν τον λόγο δημιουργούν ή συμμετέχουν σε οργανώσεις ... (ΚΠΑ/ Ε':36 -37).

Διατύπωση επιμέρους συμπεράσματος:

Οι άνθρωποι έχουν ανάγκη προστασίας και ασφάλειας και γι' αυτό το λόγο κάθε κράτος φροντίζει να συνάπτει συμφωνίες με άλλα κράτη για τη σύσταση των Διεθνών Οργανισμών. Εκτός από τους Διεθνείς Οργανισμούς, στους οποίους συμμετέχουν κράτη-μέλη, υπάρχουν και Διεθνείς Οργανώσεις, στις οποίες δεν συμμετέχουν οι κυβερνήσεις αλλά ομάδες πολιτών. Ευαισθητοποιημένοι πολίτες προσφέρουν τις υπηρεσίες τους, για να βοηθήσουν συνανθρώπους τους που έχουν ανάγκη ανεξάρτητα από τις κυβερνήσεις των κρατών. Σπουδαίος είναι ο ρόλος και η συμβολή όλων μας στις δράσεις των οργανισμών για την επίτευξη των στόχων τους και στους τρόπους επίλυσης όλων των παγκόσμιων προβλημάτων.

4. Διατύπωση γενικών συμπερασμάτων και προτάσεων.

Το σύγχρονο σχολείο είναι χώρος συνάντησης διαφορετικών πολιτισμών, αξιών και θρησκειών, και σε πολλές περιπτώσεις το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να συνδυάσει τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας και την προώθηση των αρχών της αποδοχής και του σεβασμού της διαφοράς. Τα διδακτικά εγχειρίδια επιτυγχάνουν σε αρκετές περιπτώσεις να τα συνδυάσουν και σε ικανό βαθμό να υποστηρίξουν τη διαπολιτισμικότητα, ώστε να αναπτυχθεί η πολιτιστική αλληλεπίδραση με στόχο να δημιουργηθούν γέφυρες πολιτισμικής ώσμωσης ανάμεσα στους λαούς και τις διάφορες εθνοπολιτισμικές οντότητες. Έτσι, επιτυγχάνεται σε αρκετές περιπτώσεις, η ικανοποίηση του τρίπτυχου αξιώματος της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: ο σεβασμός στην ισοτιμία των πολιτισμών, η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου και η παροχή ίσων ευκαιριών.

Επιπλέον, οι μαθητές (γηγενείς και αλλοδαποί) συναντιούνται στο σχολικό περιβάλλον, έχοντας σχηματίσει συγκεκριμένη γνώση για την κοινωνική αξία των ομάδων τους και των κοινωνικών τους ταυτοτήτων. Η συμβολική ανισότητα και ασυμμετρία συνιστά πρόβλημα, αφού μπορεί να διαταράξει τις μεταξύ τους σχέσεις και να καταστήσει τελικά αδύνατη κάθε προσπάθεια ουσιαστικής συνεργασίας και αρμονικής συνύπαρξης. Γι' αυτό είναι παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό αιτούμενο, η αποδυνάμωση ή η εξάλειψη των αρνητικών στερεοτύπων, προκαταλήψεων και κατηγοριοποιήσεων. Τα κείμενα των εγχειριδίων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, με συχνές αναφορές και με τις αντίστοιχες εργασίες, εστιάζουν και προσπαθούν να αναδείξουν την ισότητα, την ανθρώπινη αξιοπρέπεια - αξία και δικαιοσύνη. Αυτό επιτυγχάνεται με την αναγνώριση του πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών και με τη δυνατότητα που παρέχεται μέσα από τις ευκαιρίες συμμετοχής και συλλογικής δράσης τους.

Στη σύγχρονη εποχή, η έννοια των πολιτισμικών δικαιωμάτων και της πολυμορφίας αφορούν κυρίως ζητήματα ταυτότητας (γλώσσας - πολιτιστικής κληρονομιάς) και η διδασκαλία τους απαιτεί αλλαγή στάσεων και υιοθέτηση συμπεριφορών, που έχουν ως σκοπό την αποδοχή, το σεβασμό της διαφορετικότητας, της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής συνειδητότητας. Το δε περιεχόμενο των συγκεκριμένων διδακτικών εγχειριδίων έχει σαφή προσανατολισμό προς αυτή την κατεύθυνση.

Σημαντικό είναι ότι αναπτύσσονται κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η αναστοχαστικότητα και η κριτική διάθεση απέναντι στην ετερότητα, αφού τα παιδιά της ηλικίας αυτής εκδηλώνουν ενδιαφέρον για ηθικά ζητήματα και είναι σε θέση να συνειδητοποιούν κώδικες ηθικής.

Τα θέματα, που αναφέρονται στους μετανάστες, στο σκοπό και τη λειτουργία των Διεθνών Οργανισμών και Οργανώσεων καθώς και τα προβλήματα με οικουμενική διάσταση, στοχεύουν στην παροχή εκπαίδευσης για διεθνή κατανόηση, συνεργασία και ειρήνη. Η πλανητική ή οικουμενική διάσταση του περιεχομένου του μαθήματος αντανακλά την αλληλεξαρτώμενη φύση του σύγχρονου παγκόσμιου συστήματος, όπου το τοπικό, το εθνικό και το οικουμενικό φαίνονται αλληλοσυνδεδεμένα και αμοιβαία υποστηριζόμενα, και χαρακτηρίζεται από την παγκοσμιότητα, την πολυπλοκότητα και την αμεσότητα στην επίλυση των προβλημάτων. Γι' αυτό το λόγο υπάρχουν αρκετές εργασίες και δραστηριότητες βιωματικού και σεναριακού τύπου με διλημματικές καταστάσεις και ερωτήματα για την ενεργοποίηση των μαθητών, ώστε με την καλλιέργεια των κατάλληλων στάσεων, δεξιοτήτων και αξιών να καταστούν υπεύθυνοι και ενημερωμένοι, αυριανοί πολίτες της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου. Η οντότητά μας, ως υποκειμένων έγκειται στη δυνατότητα να είμαστε ενεργοί και συμμετοχικοί, αφού η πολυπλοκότητα των προβλημάτων οικουμενικής διάστασης απαιτεί την ενεργοποίηση και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα. Οι διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνονται είναι τέτοιες, που αξιοποιούν τις προηγούμενες και προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών και τους παροτρύνουν να διερευνήσουν και να αξιολογήσουν τα επικρατούντα πρότυπα αξιών και να παρουσιάσουν προτάσεις σχετικά με την αντιμετώπιση ή και επίλυση των οικουμενικών προβλημάτων.

Η δικαιοσύνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα θεωρούνται αναπόσπαστα στοιχεία της ειρήνης. Το περιεχόμενο της Αγωγής της Ειρήνης αποτελεί επίσης βασικό στοιχείο της Διαπολιτισμικής αγωγής και της αγωγής για διεθνή κατανόηση. Η παιδεία είναι ουσιαστικής σημασίας στην προαγωγή της διεθνούς ειρήνης και ασφάλειας και κρίσιμος δίαυλος επικοινωνίας μεταξύ των λαών. Η προσέγγιση του πολιτισμού, των δικαιωμάτων και της ειρήνης είναι από τα θετικά στοιχεία, που παρουσιάζει το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων για να διδαχθούν οι μαθητές τη σημασία της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Με τις διερευνητικές μορφές που εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη, οι μαθητές συνειδητοποιούν το σκοπό, την προσφορά και τη χρησιμότητα των Διεθνών Οργανισμών στην προστασία και την ασφάλεια των λαών. Ακόμα, με τις διαθεματικές προεκτάσεις που προτείνονται, συνειδητοποιούν πως μόνο μέσα από τη συλλογική δράση μπορούν να αντιμετωπισθούν σε ικανοποιητικό βαθμό τα παγκόσμια προβλήματα που έχουν σχέση με τις αιτίες των πολέμων και τη χρήση ατομικών και χημικών όπλων στις πολεμικές συγκρούσεις. Τα στοιχεία και θέματα,

που παρατίθενται από το συγκεκριμένο εγχειρίδιο: α) για τα αποτελέσματα των πολέμων, β) για τους σκοπούς του ΟΗΕ, που περιγράφονται στον Καταστατικό Χάρτη και στοχεύουν αφενός στη διατήρηση της διεθνούς ειρήνης και αφετέρου στην ενίσχυση του σεβασμού της αυτοδιάθεσης των λαών και της παγκόσμιας ειρήνης, και γ) για τον ενεργό ρόλο των διεθνών Οργανισμών στην εδραίωση και την υπεράσπιση της ειρήνης, θέτουν την Παιδαγωγική τής Ειρήνης στο επίκεντρο της διδασκαλίας της Κοινωνικής και της Πολιτικής Αγωγής.

Σημαντική ακόμα θεωρείται η αναφορά στο Διεθνές Ανθρωπιστικό Δίκαιο, που αναδεικνύει την ανθρωπιστική όψη της διεθνούς πολιτικής έκφρασης και τονίζει έμμεσα την απαξίωση της παιδικότητας και της ανθρώπινης ζωής με την ενσάρκωση του παιδιού - πολεμιστή.

Επιπλέον, η ανάδειξη των πανανθρώπινων αξιών της ανεξιθρησκίας με τις αναφορές στα άλλα θρησκευόμενα, της λειτουργίας των ανεξάρτητων αρχών, της οντολογικής ομοιότητας των ανθρώπων, των κοινωνικών αγώνων για τη θεμελίωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των πολιτειολογικών στοιχείων άλλων χωρών, των ζητημάτων για τους μετανάστες ή για τους πρόσφυγες κ.ά., αποτελούν θέματα που μπορούν να αξιοποιηθούν με διαπολιτισμική προοπτική. Αυτά τα θέματα δημιουργούν περιβάλλον κατάλληλο, με κεντρικά γνωρίσματα εκείνα της ανοιχτής σχολικής κουλτούρας, των δομών επικοινωνίας, της ανακάλυψης από τους "διαφορετικούς" μαθητές στοιχείων της προσωπικής τους ταυτότητας, της αλληλεγγύης και της κατασκευής κοινού κώδικα συνύπαρξης. Έτσι, ο σχολικός χώρος λειτουργεί ως χώρος οικοδόμησης σχέσεων αλληλεγγύης, ενότητας και κοινωνικής συνειδητότητας, με στόχο οι μαθητές να μπορούν να αναπτύξουν ένα κοινά αποδεκτό και πλουραλιστικό πλέγμα αξιών και προσανατολισμών.

Από την ποιοτική ανάλυση των κειμένων των αντίστοιχων διδακτικών εγχειριδίων προκύπτει εμφανώς ότι, υπάρχουν θέματα, τα οποία προβάλλουν και προάγουν τη διαπολιτισμικότητα σε ικανοποιητικό επίπεδο. Όμως, η διαπολιτισμικότητα σε αρκετές επιμέρους θεματικές ενότητες υλοποιείται με τρόπο άγονο και μηχανιστικό, αφού στηρίζεται σε απλή παράθεση σωρευμένων πληροφοριών (π.χ. είμαστε πολίτες της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου, το άτομο και η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών). Για να αντισταθμιστεί αυτό το έλλειμμα, είναι απαραίτητο να τονιστεί ο σημαντικός ρόλος, που διαδραματίζει στο μαθησιακό επίπεδο η διαθεματική και η διεπιστημονική προσέγγιση, η οποία ενθαρρύνει ενεργητικές και συμμετοχικές διαδικασίες, συνδέεται με τα βιώματα και τη ζωή των μαθητών και πραγματοποιείται σε ένα ανοικτό και δημοκρατικό περιβάλλον λαμβάνοντας υπόψη τις προκλήσεις της διαφορετικότητας των απόψεων, των θέσεων και των εκφράσεων. Ειδικά, στην περίπτωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν διδάσκεται απλώς τι είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά οι μαθητές είναι ορθό να βιώνουν με τρόπο φυσικό και απλό το τι σημαίνουν αυτά.

Εν κατακλείδι, για την περαιτέρω ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας στο συγκεκριμένο μάθημα προτείνονται:

- Εμπλουτισμός στο περιεχόμενο σπουδών με θεματικές, που έχουν παγκόσμια και πανανθρώπινη εμβέλεια και είναι ενδιαφέρουσες, όπως είναι η έννοια της ειρήνης, της προάσπισης και της επέκτασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της μετανάστευσης, που συντελούν στην προώθηση της κατανόησης ανάμεσα στα

διάφορα έθνη και στην ανάπτυξη της πολιτικής αυτονομίας του ατόμου. Επίσης, τα προγράμματα σπουδών καλό είναι να εμπλουτιστούν με επιλεγμένα θέματα και σχέδια εργασίας σχετικά με το ρόλο και τη λειτουργία που επιτελούν οι παγκόσμιοι και υπερεθνικοί οργανισμοί για να προαχθεί ή και να αξιοποιηθεί η παγκόσμια - οικουμενική εκπαίδευση. Συγχρόνως η έννοια του παγκόσμιου πολίτη δε θα έχει μόνον οικουμενική διάσταση, αλλά θα ευνοεί παράλληλα και την έκφραση των μερικότερων πολιτισμικών του ιδιαιτεροτήτων. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει προς τη διαμόρφωση της έννοιας του οικουμενικού πολίτη, η οποία θα έχει αφετηρία την έννοια του "ανήκειν", στο πλαίσιο του τοπικού και του εθνικού, ενώ θα μπορεί και να το υπερβαίνει για να κινείται προς το διεθνικό και οικουμενικό πλαίσιο.

- Πλήρης υπέρβαση της εθνοκεντρικής προσέγγισης (αδιαίρετη εθνοτική υπόσταση του εθνικού κράτους) με παράλληλη αναγνώριση όλων των δικαιωμάτων (κυρίως πολιτισμικής και γλωσσικής έκφρασης) των άλλων εθνοπολιτισμικών ομάδων. Σε μια δημοκρατική κοινωνία συμβιώνουν αρμονικά τα άτομα διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης και συνυπάρχουν οι πολιτισμοί, τους οποίους εκφράζουν, δημιουργώντας την απαραίτητη βάση ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ιδέας (ύπαρξη σύγχρονου κράτους, που υιοθετεί τα στοιχεία πολιτισμικού πλουραλισμού). Συνεπώς, τα σχολεία καλούνται να διδάξουν στους μαθητές το σεβασμό για τα άτομα, που είναι πολιτισμικά διαφορετικά από εκείνα, και ο σεβασμός θα πρέπει να βασίζεται στην ατομική ολοκλήρωση και πραγμάτωση και όχι στο πολιτισμικό υπόβαθρο (οι μαθητές κατανοούν ότι ανήκουν σε ευρύτερες κοινότητες). Ο πλουραλισμός των αξιών και η κριτική θεώρηση αυτών μπορούν να επιτευχθούν καλύτερα σε ένα περιβάλλον, στο οποίο ενισχύεται η διαφορετικότητα και η κριτική.

- Ενίσχυση της "εκπαίδευσης για την ειρήνη" ακολουθώντας τις οικουμενικές-ηθικές αξίες της φιλοσοφίας της Αγωγής που προωθεί την αλληλοκατανόηση σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Η οικουμενική εκπαίδευση έτσι, συνδέεται με την προώθηση της διεθνούς συνεργασίας, κατανόησης και αναγνώρισης των υπερεθνικών και διεθνικών ευθυνών για τη συγκρότηση της σύγχρονης ιδιότητας του πολίτη.

Συνεπώς, η παρεχόμενη παιδεία οφείλει να στηρίζεται στην αρχή ότι, ο μαθητής και μελλοντικός πολίτης είναι ορθό να μορφωθεί όχι για τις ανάγκες της παρούσας άνισης κοινωνίας, αλλά για εκείνες της αληθινά δημοκρατικής κοινωνίας, η οποία στηρίζεται κυρίως στην κοινωνική δικαιοσύνη (οικουμενική πολιτική δικαιοσύνης).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abdallah - Pretcille, M. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Freire, A. M. (1998). *The Paulo Freire Reader*. N.Y.: The Continuum Publishing.
- Rochman, H. (1993). *Against Borders, Promoting Books for a Multicultural World*. Chicago: All Books/ Booklist Publications.
- Tahar Ben, J. (1998). *Ο ρατσισμός όπως τον εξήγησα στην κόρη μου*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνης.
- Καλογιαννάκη, Π. (2003). Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο: Συγκρίσεις, όψεις και προοπτικές. Στο: Καζαμιάς, Α., Πετρονικολός, Λ. (επιμ.), *Παιδεία και πολίτης: Η παιδεία του πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου*. Αθήνα: Ατραπός.

- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον Πολίτη του Έθνους στον πολίτη του Κόσμου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση: γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μακράκης, Β. (1999). Η οικουμενική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση. Στο: Καλογιαννάκη, Π., Μακράκης, Β. (επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιπλητάρης, Α., Μπαμπάλης, Θ. (2006). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιπλητάρης, Α. (2001). *Η Κοινωνικοποίηση του Παιδιού*. Αθήνα: Ατραπός.
- Φλουρής, Γ., Ιβρίντελη, Μ. (2000). Η εικόνα των βαλκάνιων γειτόνων μας στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Στο: *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου με θέμα: Η εικόνα του "άλλου" στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Οι επιπτώσεις των μεταλλάξεων κάτω από το μικροσκόπιο του λογισμικού Protein Investigator

Στέφανος Γιαγτζόγλου

Εκπαιδευτικός, Καθηγητής Βιολόγος (ΠΕ04.04)

M.Sc. στις Φυσικές Επιστήμες

Γενικό Λύκειο Νέας Χαλκηδόνας

stefgiag@yahoo.com

Περίληψη

Η βιοχημεία των πρωτεϊνών κατέχει εξέχουσα θέση στο χώρο των βιοεπιστημών. Ταυτόχρονα, αποτελεί αντικείμενο μελέτης του μαθήματος της Βιολογίας στη λυκειακή εκπαίδευση. Η κατανόηση των βασικών αρχών που διέπουν τις διαδικασίες αναδίπλωσης των πρωτεϊνών προϋποθέτει την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να διατυπώνουν υποθέσεις, τις οποίες να μπορούν στη συνέχεια να υποβάλλουν σε πειραματικό έλεγχο είτε σε πραγματικές συνθήκες είτε σε συνθήκες προσομοίωσης. Δεδομένου ότι οι παραπάνω έννοιες αναφέρονται σε περίπλοκες τρισδιάστατες δομές μορίων, η δισδιάστατη παρουσίασή τους με τη χρήση του πίνακα και του σχολικού εγχειριδίου δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική. Στην παρούσα εργασία, τέσσερις ομάδες των τεσσάρων μαθητών από τη Β΄ τάξη του Γενικού Λυκείου Νέας Χαλκηδόνας χρησιμοποιούν το λογισμικό διαδραστικής προσομοίωσης Protein Investigator, προκειμένου να διερευνήσουν τις πιθανές επιπτώσεις των μεταλλάξεων στην αναδίπλωση των πρωτεϊνών. Το λογισμικό Protein Investigator χρησιμοποιείται συμπληρωματικά στη διδασκαλία των βασικών εννοιών της βιοχημείας των πρωτεϊνών στους πρωτοετείς φοιτητές του Πανεπιστημίου της Μασαχουσέτης. Με τη συγκεκριμένη εφαρμογή Java, οι μαθητές επιλύουν προβλήματα πρωτεϊνικής αναδίπλωσης, παράγουν αποτελέσματα που πρέπει να ερμηνεύσουν, διατυπώνουν και ελέγχουν τις υποθέσεις τους. Η πραγματοποίηση της εργαστηριακής δραστηριότητας, συνολικής διάρκειας μίας διδακτικής ώρας, έδειξε ότι η εφαρμογή Protein Investigator φαίνεται να ενισχύει τη βασική κατανόηση που απέκτησαν οι μαθητές, μέσα από τις σχετικές διαλέξεις του εκπαιδευτικού και την επίλυση στο χαρτί απλών προβλημάτων που προηγήθηκαν στο πλαίσιο του σχολικού μαθήματος, αναφορικά με τις πιθανές επιπτώσεις των γονιδιακών μεταλλάξεων αντικατάστασης στη λειτουργία του ενεργού κέντρου ενός υποθετικού πρωτεϊνικού ενζύμου.

Λέξεις κλειδιά: λογισμικό προσομοίωσης, Βιολογία Λυκείου, μεταλλάξεις.

Εισαγωγή

Η σχέση αλληλεξάρτησης δομής-λειτουργίας αποτελεί θεμελιώδη αρχή των βιοεπιστημών. Η παραπάνω σχέση αντανακλάται, μεταξύ άλλων, στη σύνδεση μεταξύ της τρισδιάστατης διαμόρφωσης ενός πρωτεϊνικού μορίου και της εξειδικευμένης λειτουργίας που αυτό επιτελεί. Η τελική μορφή της πρωτεΐνης καθορίζεται από την πρωτοταγή δομή της και κατευθύνεται από ομοιοπολικές και μη ομοιοπολικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των πλευρικών αλυσίδων των μη γειτονικών αμινοξέων (Taniguchi, 2015). Η πρωτοταγής δομή αποτελεί προϊόν της γονιδιακής έκφρασης στα κύτταρα των ζωντανών οργανισμών. Ως εκ τούτου, αλλαγές στη νουκλεοτιδική σύσταση της κωδικής αλληλουχίας του σχετιζόμενου με τη σύνθεση της πρωτεΐνης γονιδίου, θα μπορούσαν να έχουν δυσμενείς επιπτώσεις

στη μορφή, άρα και στη λειτουργία, του πρωτεϊνικού μορίου (Μαρμάρας, 2005). Γενετικές νόσοι, όπως Alzheimer, BSE, CJD, ALS, νόσος Huntington, νόσος Parkinson, καθώς και πολλοί τύποι καρκίνου, έχουν συσχετιστεί με την προβληματική αναδίπλωση των εμπλεκόμενων πρωτεϊνών (Pande et al., 2013).

Η μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας δείχνει ότι οι περισσότεροι σπουδαστές δυσκολεύονται ιδιαίτερα με τη μελέτη του μαθήματος της Βιοχημείας (Wood, 1990), εν μέρει εξαιτίας της αδυναμίας τους να συσχετίσουν το μεγάλο πλήθος των αφηρημένων εννοιών (Orgill & Bodner, 2007) που περιλαμβάνονται, με την καθημερινή τους εμπειρία. Ωστόσο, η κατανόηση των διαφορετικών επιπέδων οργάνωσης των πρωτεϊνών καθώς και των αλληλεπιδράσεων που τις σταθεροποιούν, αποτελεί ουσιώδες προαπαιτούμενο για την κατανόηση της σύγχρονης μοριακής βιολογίας και βασικό συστατικό των αναλυτικών προγραμμάτων για τα μαθήματα της Βιολογίας και της Βιοχημείας στη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια εκπαίδευση, έστω κι αν αναφερόμαστε σε διαφορετικό επίπεδο εμπάθυνσης, άρα και ακρίβειας (White et al., 2010; Villafañe et al, 2011).

Μέχρι τώρα, πολλές είναι οι προσεγγίσεις που έχουν ακολουθηθεί για τη διδασκαλία της δομής των πρωτεϊνών και των χημικών αλληλεπιδράσεων που τη χαρακτηρίζουν. Αυτές περιλαμβάνουν δισδιάστατες παρουσιάσεις των πρωτεϊνικών μορίων σε σχολικά εγχειρίδια και διαφάνειες, φυσικά μοντέλα (Harris et al., 2009; Roberts et al., 2005), ηχητική ανάδραση (Cordes et al., 2008), και, αρκετά συχνά, οπτικοποίηση με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η οπτικοποίηση των πρωτεϊνών περιλαμβάνει δισδιάστατες απεικονίσεις με τις οποίες ο χρήστης αλληλεπιδρά, προκειμένου να εξετάσει επισταμένα την τρισδιάστατη δομή τους. Η προοπτική αυτή οδήγησε στην ανάπτυξη μεγάλου αριθμού εφαρμογών λογισμικού (Bottomley et al., 2006; Shubert et al., 2009), για τις οποίες υπήρξε θετική ανταπόκριση από πλευράς σπουδαστών (Bottomley et al., 2006; Cordes et al., 2008), και των οποίων η χρήση συσχετίστηκε με αυξημένη κατανόηση των βασικών εννοιών που αφορούν στη βιοχημεία των πρωτεϊνών (White et al., 2002; Harris et al., 2009).

Τα προγράμματα τρισδιάστατης μοριακής οπτικοποίησης (πχ Jmol, Cn3D) των πρωτεϊνικών μορίων που έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια, δε δίνουν στο μαθητή τη δυνατότητα αφενός να πραγματοποιήσει αλλαγές στην αλληλουχία των αμινοξέων, αφετέρου να προβλέψει τις πιθανές επιπτώσεις τους στη δομή, άρα και στη λειτουργία των πρωτεϊνών (White & Bolker, 2008).

Στην παρούσα εργασία, θα χρησιμοποιηθεί το λογισμικό προσομοίωσης ανοικτού κώδικα Protein Investigator (PI), που προσομοιώνει τη διαδικασία αναδίπλωσης του πρωτεϊνικού μορίου σε ένα δισδιάστατο εξαγωνικό πλέγμα, κάνοντας χρήση των βασικών αλληλεπιδράσεων της ύλης που έχουν ήδη αναπτυχθεί στα εισαγωγικά μαθήματα της χημείας, και περιλαμβάνουν: *ιοντικούς δεσμούς, δεσμούς υδρογόνου, δισουλφιδικούς δεσμούς, και υδρόφοβες αλληλεπιδράσεις*. Η εφαρμογή αυτή προάγει τη διερευνητική μάθηση, καθώς επιτρέπει στο χρήστη να επιλύει προβλήματα αναδίπλωσης πρωτεϊνών, να παράγει αποτελέσματα που πρέπει να ερμηνεύσει, να διατυπώνει και να ελέγχει τις υποθέσεις του (White & Bolker, 2008).

Σκοπός της συγκεκριμένης εργαστηριακής διδακτικής παρέμβασης, συνολικής εκτιμώμενης διάρκειας μίας διδακτικής ώρας, ήταν η διερεύνηση από τους

μαθητές της Β΄ τάξης του Γενικού Λυκείου Νέας Χαλκηδόνας των πιθανών επιπτώσεων των αλλαγών της πρωτοταγούς δομής στην τελική διαμόρφωση, άρα τη λειτουργικότητα, του ενεργού κέντρου ενός υποθετικού ενζύμου, με τη βοήθεια του λογισμικού PI (White et al., 2010). Οι αλλαγές της πρωτοταγούς δομής προκλήθηκαν από γονιδιακές μεταλλάξεις αντικατάστασης μίας αζωτούχας βάσης σε δεδομένο τμήμα της κωδικής αλληλουχίας DNA που κωδικοποιεί για το ενεργό κέντρο του πρωτεϊνικού ενζύμου.

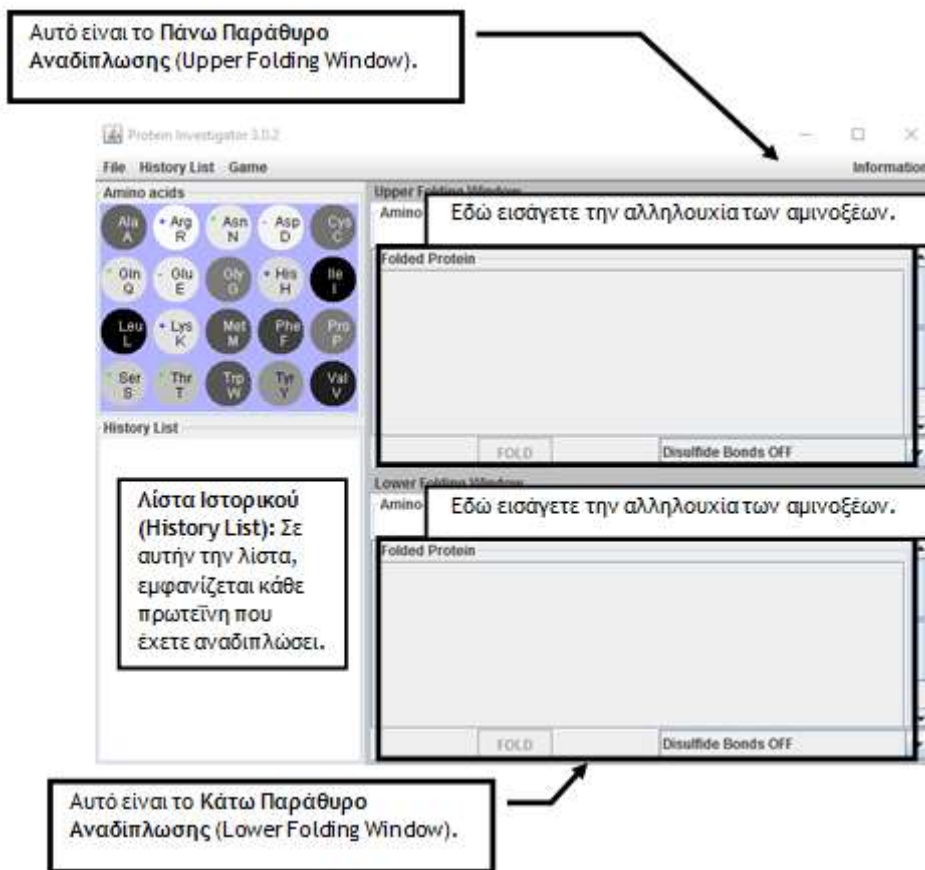
Ειδικότερα, στο τέλος της δραστηριότητας επιδιώκεται να είναι οι μαθητές σε θέση: (α) να προσδιορίζουν τις μεταλλάξεις αντικατάστασης μίας αζωτούχας βάσης στο τμήμα του γονιδίου που κωδικοποιεί για το ενεργό κέντρο του ενζύμου, (β) να διατυπώνουν υποθέσεις για τις επιπτώσεις των μεταλλάξεων στη δομή & τη λειτουργικότητα του ενεργού κέντρου του ενζύμου, (γ) να ελέγχουν τις υποθέσεις τους χρησιμοποιώντας το λογισμικό PI, και (δ) να αναπτύσσουν ικανότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας.

Το πλαίσιο υλοποίησης

Η εργαστηριακή δραστηριότητα αποτελεί μέρος ενός ετήσιου project (1 ώρα/εβδομάδα) με θέμα την παρουσίαση βασικών στοιχείων της βιοχημείας των πρωτεϊνών μέσα από την εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών-διδακτικών προσεγγίσεων. Η συγκεκριμένη δράση, διάρκειας μίας διδακτικής ώρας, εστίαζε στη μελέτη των επιπτώσεων των γονιδιακών μεταλλάξεων αντικατάστασης με μη συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας. Ως γνωστικά προαπαιτούμενα, που αντλήθηκαν από τα σχολικά βιβλία της Χημείας Α΄ Τάξης Γενικού Λυκείου (Λιοδάκης κ.ά., 2012), της Βιολογίας Β΄ Τάξης Γενικού Λυκείου (Καψάλης κ.ά., 2012) και της Βιολογίας Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου Ομάδας Προσανατολισμού Θετικών Σπουδών (Αλεπόρου κ.ά., 2012) θεωρήθηκαν τα ακόλουθα: (α) ιοντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των σωματιδίων της ύλης, (β) βασικά στοιχεία της βιοχημείας των πρωτεϊνών (ιδιότητες αμινοξέων, επίπεδα οργάνωσης πρωτεϊνών), (γ) ένζυμα (μηχανισμός δράσης, ιδιότητες, παράγοντες που επηρεάζουν τη δράση των ενζύμων), (δ) DNA (δομή, σύσταση, κανόνας συμπληρωματικότητας, κωδική και μη κωδική αλυσίδα), (ε) γονιδιακή έκφραση (μεταγραφή, μετάφραση), (στ) γενετικός κώδικας, και (ζ) γονιδιακές μεταλλάξεις αντικατάστασης (σιωπηλές, ουδέτερες, ανερμηνεύσιμες, παρερμηνεύσιμες).

Το λογισμικό Protein Investigator

Το λογισμικό PI είναι μία προσομοίωση της αναδίπλωσης των πρωτεϊνών σε δύο διαστάσεις (White & Bolker, 2008). Ο μαθητής πληκτρολογεί μία μικρή αλληλουχία αμινοξέων, και το πρόγραμμα υπολογίζει ταχύτατα τη δισδιάστατη αναδιπλωμένη μορφή του ολιγοπεπτιδίου. Τα αμινοξέα απεικονίζονται ως επίπεδοι δίσκοι σταθερής κοινής ακτίνας. Η πρωτεΐνη αναδιπλώνεται με διευθέτηση των αμινοξέων σε ένα δισδιάστατο εξαγωνικό πλέγμα. Αν και δε λαμβάνονται υπόψη οι στερεοδομές των αμινοξέων, οι υποθετικές αλληλεπιδράσεις τους (ιοντικοί δεσμοί, δεσμοί υδρογόνου, δισουλφιδικοί δεσμοί και υδρόφοβες αλληλεπιδράσεις) συνεισφέρουν στην ενέργεια του μορίου, όταν τα αμινοξέα καταλαμβάνουν γειτονικές θέσεις στο εξαγωνικό πλέγμα ή όταν εκτεθούν στο υδάτινο περιβάλλον. Η παλέτα με τα αμινοξέα που βρίσκεται πάνω αριστερά στη διεπαφή χρήστη δείχνει τα είκοσι αμινοξέα και τις συντμήσεις τους, όπως θα εμφανίζονταν στην αναδιπλωμένη πρωτεΐνη. Κάθε επίπεδος δίσκος παρουσιάζει τις ιδιότητες της πλευρικής αλυσίδας του αντίστοιχου αμινοξέος: όσο πιο σκουρόχρωμο εμφανίζεται τόσο πιο υδρόφοβη είναι η πλευρική αλυσίδα που περιέχει. Οι ανιονικές, κατιονικές, και πολικές αφόρτιστες πλευρικές αλυσίδες υποδεικνύονται από τα σύμβολα -, +, και *, αντίστοιχα. Υπάρχουν δύο Παράθυρα Αναδίπλωσης (Folding Windows), καθένα από τα οποία πραγματοποιεί την αναδίπλωση του ολιγοπεπτιδίου και παρουσιάζει το αναδιπλωμένο πρωτεϊνικό μόριο. Για τη διευκόλυνσή τους, οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν τον κώδικα του ενός λατινικού γράμματος (π.χ. A για το αμινοξύ Αλανίνη), προκειμένου να εισάγουν τις αλληλουχίες των αμινοξέων στο κατάλληλο πεδίο του Παράθυρου Αναδίπλωσης (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Διεπαφή χρήστη (user interface) της εφαρμογής Protein Investigator

Οι White & Bolker (2008), δημιουργοί της εφαρμογής PI, χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη εφαρμογή στη διδασκαλία των βασικών εννοιών της βιοχημείας των πρωτεϊνών στους πρωτοετείς φοιτητές του Πανεπιστημίου της Μασαχουσέτης με θετικά, όπως υποστηρίζουν, μαθησιακά αποτελέσματα που αποτυπώνονται στην επίτευξη των διδακτικών στόχων σε ικανοποιητικό βαθμό και στην επιθυμία των φοιτητών για περαιτέρω ενασχόληση με την εφαρμογή εκτός ωρών διδασκαλίας, στον προσωπικό τους υπολογιστή.

Ως πλεονεκτήματα του λογισμικού μπορούν να θεωρηθούν: (α) η άμεση ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι μαθητές, καθώς προβαίνουν σε έλεγχο των υποθέσεών τους, (β) το φιλικό περιβάλλον της διεπαφής χρήστη που εξοικειώνει το μαθητή με το περιεχόμενο της εφαρμογής σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, (γ) η δυνατότητα αποθήκευσης της εν εξελίξει εργασίας για περαιτέρω επεξεργασία της σε μεταγενέστερο χρόνο, (δ) η δυνατότητα εκτύπωσης των αποτελεσμάτων της εργασίας, στην περίπτωση που ο μαθητής επιθυμεί να τα επισυνάψει στην εργαστηριακή έκθεση αναφοράς που θα παραδώσει στον εκπαιδευτικό, (ε) το μενού Game, που επιτρέπει στο μαθητή να εξασκηθεί στη σχεδίαση πρωτεϊνικών μορίων με βάση τις μη ομοιοπολικές αλληλεπιδράσεις που πραγματοποιούνται μεταξύ των πλευρικών αλυσίδων των αμινοξέων τους, (στ) η δωρεάν εγκατάσταση και λειτουργία της εφαρμογής σε οποιονδήποτε ηλεκτρονικό υπολογιστή, και (ζ) η δυνατότητα λειτουργίας της εφαρμογής χωρίς σύνδεση στο Διαδίκτυο.

Ωστόσο, κατά την εκτέλεση της εργαστηριακής δραστηριότητας, δεν πρέπει να διαφεύγει από κανέναν ότι η εφαρμογή PI: (α) αναδιπλώνει τις πρωτεΐνες σε δύο διαστάσεις, (β) αντιμετωπίζει όλα τα αμινοξέα ως ισομεγέθεις κυκλικούς

δίσκους, (γ) αναδιπλώνει τις πρωτεΐνες με βάση τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μόνο μεταξύ των πλευρικών αλυσίδων των αμινοξέων, (δ) δεν προσομοιώνει τη δευτεροταγή ή τριτοταγή δομή των πρωτεϊνών, και (ε) θεωρεί ότι όλες οι πλευρικές αλυσίδες με ικανότητα σχηματισμού δεσμού υδρογόνου μπορούν να σχηματίσουν δεσμό αυτού του τύπου μεταξύ τους (White & Bolker, 2008).

Το λογισμικό PI v.3.0.2 (μέγεθος: 207K), ο κώδικας αλλά και το εγχειρίδιο χρήσης του διατίθενται δωρεάν στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://intro.bio.umb.edu/PI/>. Η εφαρμογή τρέχει offline σε λειτουργικό σύστημα Windows, MacOSX ή Linux και προϋποθέτει την εγκατάσταση της γλώσσας προγραμματισμού Java v.7 ή νεότερη έκδοση. Ως γλώσσα της εφαρμογής χρησιμοποιείται η Αγγλική.

Γενική περιγραφή της δραστηριότητας

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο έχει ως πυρήνα ένα φύλλο δραστηριοτήτων (βλ. Παράρτημα) που έχει δομηθεί με βάση τη θεωρία της καθοδηγούμενης ανακάλυψης (Hughes & Ellefson, 2013; Beck et al., 2014) σε ένα ενεργό, συμμετοχικό και συνεργατικό περιβάλλον μάθησης (Fernández-Santander, 2008).

Οι μαθητές επιδιώκεται να διερευνήσουν τις πιθανές επιπτώσεις των γονιδιακών μεταλλάξεων αντικατάστασης στη λειτουργία του ενεργού κέντρου ενός υποθετικού πρωτεϊνικού ενζύμου, χρησιμοποιώντας το λογισμικό PI, μέσα από μία διαδικασία τριών φάσεων:

- στη **Φάση 1** (εκτιμώμενη διάρκεια: 15 λεπτά), οι ομάδες προσδιορίζουν την πρωτοταγή δομή του ενεργού κέντρου ενός υποθετικού πρωτεϊνικού ενζύμου, βρίσκουν την αναδιπλωμένη του μορφή με τη βοήθεια του λογισμικού PI και ερμηνεύουν το σχηματισμό της με βάση τις μη ομοιοπολικές αλληλεπιδράσεις που περιλαμβάνονται.
- στη **Φάση 2** (εκτιμώμενη διάρκεια: 20 λεπτά), οι ομάδες διερευνούν την πιθανή επίδραση τεσσάρων διαφορετικών τύπων γονιδιακής μετάλλαξης αντικατάστασης μίας αζωτούχας βάσης (σιωπηλή, ουδέτερη, ανερμηνεύσιμη, παρερμηνεύσιμη) στη διαμόρφωση του ενεργού κέντρου του ενζύμου. Για κάθε μία περίπτωση, αρχικά προβλέπουν την επίπτωση στο γονιδιακό προϊόν, και έπειτα ελέγχουν την πρόβλεψή τους με τη βοήθεια του λογισμικού PI.
- στη **Φάση 3** (εκτιμώμενη διάρκεια: 10 λεπτά), κάθε ομάδα συντάσσει μια σύντομη εργαστηριακή έκθεση αναφοράς (100-150 λέξεις) που να περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: μεθοδολογία διερεύνησης, βασικά συμπεράσματα, πιθανές δυσκολίες και τρόπους υπέρβασής τους.

Αποτελέσματα

Η συγκεκριμένη εργαστηριακή δραστηριότητα διήρκεσε μία διδακτική ώρα και πραγματοποιήθηκε από τέσσερις ομάδες των τεσσάρων μαθητών της Β' τάξης του Γενικού Λυκείου Νέας Χαλκηδόνας. Όλες οι ομάδες περάτωσαν το σύνολο των δραστηριοτήτων μέσα στον προβλεπόμενο χρόνο. Οι ομάδες αξιολογήθηκαν ως προς την ορθότητα και την πληρότητα: (α) των απαντήσεων που υπέβαλαν (*Δραστηριότητες 1, 2*), και (β) της εργαστηριακής έκθεσης αναφοράς (*Δραστηριότητα 3*).

Ως προς τη **Δραστηριότητα 1**, το σύνολο των ομάδων προσδιόρισε την πρωτοταγή δομή του ενεργού κέντρου του ενζύμου και ερμήνευσε σωστά την αναδιπλωμένη του μορφή (μορφή ντόνατ), αποδίδοντάς το σχηματισμό της στην εναλλαγή θετικών και αρνητικών φορτίων των πλευρικών αλυσίδων των αμινοξέων που περιλαμβάνονταν.

Ως προς τη **Δραστηριότητα 2**, το σύνολο των ομάδων αναγνώρισε τις γονιδιακές μεταλλάξεις αντικατάστασης και προέβλεψε σωστά την επίπτωσή τους στη διαμόρφωση, άρα τη λειτουργία, του ενεργού κέντρου του ενζύμου. Συγκεκριμένα:

- στην **Περίπτωση 1**, οι ομάδες χαρακτήρισαν τη γονιδιακή μετάλλαξη αντικατάστασης στο πρώτο κωδικόνιο (T→G) ως *σιωπηλή* μετάλλαξη, αφού προκύπτει συνώνυμο κωδικόνιο, οπότε κωδικοποιείται το ίδιο αμινοξύ, με αποτέλεσμα να μην επηρεάζεται η δομή του ενεργού κέντρου του ενζύμου.
- στην **Περίπτωση 2**, οι ομάδες χαρακτήρισαν τη γονιδιακή μετάλλαξη αντικατάστασης στο τέταρτο κωδικόνιο (A→C) ως *ουδέτερη* μετάλλαξη, αφού το νέο αμινοξύ που προκύπτει έχει παρόμοιες χημικές ιδιότητες με το αρχικό, με αποτέλεσμα να μην επηρεάζεται ουσιαστικά η δομή του ενεργού κέντρου του ενζύμου.
- στην **Περίπτωση 3**, οι ομάδες χαρακτήρισαν τη γονιδιακή μετάλλαξη αντικατάστασης στο τρίτο κωδικόνιο (A→T) ως μετάλλαξη *πρόωρης λήξης*, αφού προκύπτει κωδικόνιο λήξης, με αποτέλεσμα να παράγεται κολοβωμένη πρωτεΐνη, άρα μη λειτουργική.
- στην **Περίπτωση 4**, οι ομάδες χαρακτήρισαν τη γονιδιακή μετάλλαξη αντικατάστασης στο πέμπτο κωδικόνιο (A→T) ως *παρερμηνεύσιμη* μετάλλαξη, αφού το αμινοξύ που προκύπτει έχει διαφορετικές χημικές ιδιότητες από το αρχικό, με αποτέλεσμα να αλλάζει η δομή του ενεργού κέντρου του ενζύμου, με επακόλουθες δυσμενείς επιπτώσεις στη λειτουργικότητά του.

Συμπεράσματα

Η εξέταση τόσο των απαντήσεων όσο και της εργαστηριακής έκθεσης αναφοράς των ομάδων οδήγησε σε ορισμένα ενδιαφέροντα ευρήματα που συνδέονται άρρηκτα με το σκοπό και τους στόχους της εργαστηριακής δραστηριότητας.

Ως προς τη σχέση δομή-λειτουργία, οι μαθητές απέδωσαν την εξειδικευμένη λειτουργία του ενζύμου στην ιδιαίτερη διαμόρφωση που παίρνει το ενεργό του κέντρο στο χώρο. Αν αυτή μεταβληθεί, τότε θα επηρεαστεί και η λειτουργία του ενζύμου με δυσμενή συνήθως τρόπο.

Επιπλέον, οι μαθητές αναγνώρισαν τον καθοριστικό ρόλο της πρωτοταγούς δομής στην τρισδιάστατη διαμόρφωση του ενεργού κέντρου του ενζύμου. Στην

περίπτωση που η πρωτοταγής δομή άλλαζε εξαιτίας κάποιας γονιδιακής μετάλλαξης αντικατάστασης (*πρώρου τερματισμού, παρερμηνεύσιμη*), θα άλλαζε και η μορφή του ενεργού κέντρου, με επακόλουθες δυσμενείς επιπτώσεις στη λειτουργία του ενζύμου. Μάλιστα, προσδιόρισαν τις *ιοντικές αλληλεπιδράσεις* μεταξύ των πλευρικών αλυσίδων των μη γειτονικών αμινοξέων, ως υπεύθυνες για την τρισδιάστατη διαμόρφωση του ενεργού κέντρου του ενζύμου

Αναφορικά με τη χημική συμπεριφορά των αμινοξέων, οι μαθητές την απέδωσαν στις χημικές ιδιότητες των πλευρικών αλυσίδων τους. Αμινοξέα, όπως την αργινίνη, τη λυσίνη, και την ιστιδίνη τα χαρακτήρισαν ως *θετικά (+) φορτισμένα*, ενώ το ασπαρτικό οξύ και το γλουταμινικό οξύ ως *αρνητικά (-) φορτισμένα* (σε pH=6). Σε κάποια περίπτωση, μία ομάδα έκανε αναφορά στην *υδροφοβικότητα* του αμινοξέος λευκίνη, ενώ μια άλλη ομάδα αναφέρθηκε σε αυτό ως *αφόρτιστο* αμινοξύ.

Σημαντικό εύρημα της εργασίας αποτελεί η διαπίστωση των μαθητών ότι μερικές μεταλλάξεις (*σιωπηλές, ουδέτερες*) δεν έχουν αρνητικές συνέπειες για το γονιδιακό προϊόν. Οι μεταλλάξεις αυτές δεν αλλάζουν την πρωτοταγή δομή, άρα την τρισδιάστατη διαμόρφωση του πρωτεϊνικού μορίου. Οι μαθητές αποτύπωσαν στις απαντήσεις τους τη σημασία του *εκφυλισμού* του γενετικού κώδικα ως προστατευτικού μηχανισμού από τις αρνητικές επιπτώσεις των μεταλλάξεων. Συγκεκριμένα, αναγνώρισαν ότι οι μεταλλάξεις εκείνες που επισυμβαίνουν στο τρίτο γράμμα του κωδικόνιου έχουν μικρή έως αμελητέα επίδραση στη διαμόρφωση του ενεργού κέντρου του ενζύμου. Ωστόσο, αναγνώρισαν ως *επιβλαβείς* τις μεταλλάξεις αντικατάστασης που επισυμβαίνουν στο πρώτο ή δεύτερο γράμμα του κωδικόνιου. Οι μεταλλάξεις αυτές δεν οδηγούν σε συνώνυμο κωδικόνιο, οπότε η αλλαγή της πρωτοταγούς δομής επιφέρει δυσμενείς μεταβολές στην τρισδιάστατη διαμόρφωση του πρωτεϊνικού μορίου.

Σημαντικά είναι και τα συμπεράσματα που εξάχθηκαν από τις συζητήσεις των μαθητών εντός της ομάδας. Οι συζητήσεις αυτές έγιναν αντιληπτές από τον εκπαιδευτικό εξαιτίας της διακριτικής του παρουσίας κατά την υλοποίηση της εργαστηριακής δραστηριότητας. Εντός της ομάδας, οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας που αφορούσαν στη διατύπωση επιχειρημάτων, αποδοχή της διαφορετικής, ωστόσο τεκμηριωμένης, άποψης, διαχείριση των διαφωνιών και συγκρούσεων στην ομάδα, αλληλοβοήθεια, κ.λπ.

Η παρούσα διδακτική προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί και κατά την εργαστηριακή διδασκαλία του μαθήματος της Βιολογίας Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου Ομάδας Προσανατολισμού Θετικών Σπουδών.

Σε γενικές γραμμές, τα παραπάνω συμπεράσματα φαίνεται να συμφωνούν με τα βιβλιογραφικά δεδομένα που αφορούν σε προκαταρκτική αξιολόγηση της προστιθέμενης αξίας από τη χρήση του λογισμικού PI στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία. Οι White και Bolker (2008) υποστηρίζουν ότι οι φοιτητές συμμετέχουν ενεργά στην εργαστηριακή δραστηριότητα, απολαμβάνουν να χρησιμοποιούν το λογισμικό και εφαρμόζουν αποτελεσματικά τη γνώση τους πάνω στη βιοχημεία των πρωτεϊνών, καθώς χρησιμοποιούν την εφαρμογή. Ωστόσο, θα ήταν χρήσιμο να παρουσιαστούν περαιτέρω ερευνητικά δεδομένα από τη χρήση του λογισμικού PI στη Δευτεροβάθμια Λυκειακή Εκπαίδευση, προκειμένου να γίνει σύγκριση των αντίστοιχων δεικτών αποτελεσματικότητας σε μαθητές της ίδιας βαθμίδας εκπαίδευσης.

Επιπλέον, λόγω του μικρού δείγματος που χρησιμοποιήθηκε, είναι σημαντικό να υλοποιηθεί η δραστηριότητα σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα που αφορούν στην ακριβή αποτίμηση του παιδαγωγικού-διδασκτικού οφέλους της δραστηριότητας στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Λυκειακής Εκπαίδευσης. Μία τέτοια προσέγγιση αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς οι White & Bolker (2008) θεωρούν ότι η εφαρμογή PI μπορεί να λειτουργήσει ως επιστέγασμα για το συγκεκριμένο πεδίο μελέτης της Βιοχημείας, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να περάσουν σε υψηλότερο επίπεδο πρόσκτησης γνώσης, όπως αυτό που προσφέρεται από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι, αν και το λογισμικό PI παρέχει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τη διαδικασία αναδίπλωσης των πρωτεϊνικών μορίων, είναι σημαντικό τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τους μαθητές να έχουν διαρκώς κατά νου ότι πρόκειται για μια κατά προσέγγιση παρουσίαση της διαδικασίας (White & Bolker, 2008).

Συνοψίζοντας, τα παραπάνω αποτελέσματα, αν και προερχόμενα από ένα μικρό δείγμα μαθητών, δείχνουν ότι πρόκειται για μία σχετικά επιτυχημένη δραστηριότητα. Η εφαρμογή PI φαίνεται να ενισχύει τη βασική κατανόηση που απέκτησαν οι μαθητές, μέσα από τις σχετικές διαλέξεις του εκπαιδευτικού και την επίλυση στο χαρτί απλών προβλημάτων που προηγήθηκαν στο πλαίσιο του σχολικού μαθήματος, αναφορικά με τις πιθανές επιπτώσεις των γονιδιακών μεταλλάξεων αντικατάστασης στη λειτουργία του ενεργού κέντρου ενός πρωτεϊνικού ενζύμου.

Ευχαριστίες

Ο συγγραφέας είναι ευγνώμων στον Brian White, καθηγητή του Τμήματος Βιολογίας του Πανεπιστημίου της Μασαχουσέτης, τόσο για την άδεια χρήσης του λογισμικού PI στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία όσο και για την παροχή σχετικού εκπαιδευτικού υλικού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Beck, C., Butler, A., & Silva, K. B. (2014). Promoting Inquiry-Based Teaching in Laboratory Courses: Are We Meeting the Grade? *Cell Biology Education*, 13(3), 444-452.
- Bottomley, S., Chandler, D., Morgan, E., & Helmerhorst, E. (2006). JAMVLE, A new integrated molecular visualization learning environment. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 34(5), 343-349.
- Cordes, T. J., Carlson, C. B., & Forest, K. T. (2008). Tonal interface to MacroMolecules (TIMMol). *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 36(3), 203-208
- Fernández-Santander, A. (2008). Cooperative learning combined with short periods of lecturing. *Biochem. Mol. Biol. Educ.*, 36(1), 34-38.
- Harris, M. A., Peck, R. F., Colton, S., Morris, J., Neto, E. C., & Kallio, J. (2009). A Combination of Hand-held Models and Computer Imaging Programs Helps Students Answer Oral Questions about Molecular Structure and Function: A Controlled Investigation of Student Learning. *Cell Biology Education*, 8(1), 29-43

- Hughes, P. W., & Ellefson, M. R. (2013). Inquiry-based training improves teaching effectiveness of biology teaching assistants. *PLoS ONE*, 8(10).
- Orgill, M., & Bodner, G. (2007). Locks and keys: An analysis of biochemistry students' use of analogies. *Biochem Mol Biol Educ*, 35(4), 244-54.
- Pande, V., Delp, D., & Harris, S. (2013). *Folding@home*. Ανακτήθηκε στις 21 Απριλίου, 2017, από <http://folding.stanford.edu/>
- Roberts, J. R., Hagedorn, E., Dillenburg, P., Patrick, M., & Herman, T. (2006). Physical models enhance molecular three-dimensional literacy in an introductory biochemistry course*. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 33(2), 105-110.
- Shubert, C., Ceraj, I. & Riley, J. (2009). Bringing Research Tools Into the Classroom. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*. 28(4), 405-421
- Taniguchi, N. (2015). Amino Acids and Proteins. Στο J. Baynes, & M. Dominiczak, *Medical Biochemistry* (4th ed., 5-21). Elsevier.
- Villafañe, S., Bailey, C., Loertscher, J., Minderhout, V., & Lewis, J. (2011). Development and analysis of an instrument to assess student understanding of foundational concepts before biochemistry coursework. *Biochem Mol Biol Educ*, 39(2), 102-9.
- White, B. T., & Bolker, E. D. (2008). Interactive computer simulations of genetics, biochemistry, and molecular biology. *Biochem. Mol. Biol. Educ.*, 36(1), 77-84.
- White, B., Kahriman, A., Luberic, L., & Idleh, F. (2010). Evaluation of software for introducing protein structure: Visualization and simulation. *Biochem. Mol. Biol. Educ.*, 38(5), 284-9
- White, B., Kim, S., Sherman, K., & Weber, N. (2002). Evaluation of molecular visualization software for teaching protein structure: Differing outcomes from lecture and lab. *Biochem Mol Biol Educ*, 30(2), 130-6.
- Wood, E. (1990). Biochemistry is a difficult subject for both student and teacher. *Biochem Educ*, 18, 170-172.

Ελληνόγλωσσας

- Αλεπόρου-Μαρίνου, Β., Αργυροκαστρίτη, Α., Κομητοπούλου, Α., Πιαλόγλου Π., & Σγουρίτσα, Β. (2012). *Βιολογία Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου Ομάδας Προσανατολισμού Θετικών Σπουδών*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Καψάλης, Α., Μπουρμπουχάκης, Ι., Περάκη, Β., & Σαλαμαστράκης, Σ. (2012). *Βιολογία Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου Γενικής Παιδείας*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Λιοδάκης, Σ., Γάκης, Δ., Θεοδωρόπουλος, Δ., Θεοδωρόπουλος, Π., & Κάλλης, Α. (2012). *Χημεία Α΄ Λυκείου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Μαρμάρας, Β. (2005). *Πρωτεΐνες*. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

Παράρτημα

Φύλλο Δραστηριοτήτων

Σκοπός ΟΜΑΔΑ:

Οι πρωτεΐνες αποτελούν τα κύρια δομικά και λειτουργικά πολυμερή στα ζωντανά συστήματα. Η λειτουργία μιας πρωτεΐνης εξαρτάται πρωτίστως από τη στερεοδομή της, η οποία καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την αλληλουχία των αμινοξέων της.

Στη δραστηριότητα αυτή, καλείστε αρχικά να προσδιορίσετε τη γονιδιακή μετάλλαξη αντικατάστασης μιας αζωτούχας βάσης που συνέβη στην περιοχή εκείνη του γονιδίου που κωδικοποιεί για το **ενεργό κέντρο** μιας ενζυμικής πρωτεΐνης. Το ενεργό κέντρο προσανατολίζει κατάλληλα τα αντιδρώντα μόρια που προσδένονται σ' αυτό με σχέση "κλειδιού-κλειδαριάς".

Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας το λογισμικό *Protein Investigator* (PI) θα αποφανθείτε αναφορικά με το αν η μετάλλαξη που προσδιορίσατε επηρεάζει το σχήμα του ενεργού κέντρου της αρχικής πρωτεΐνης, άρα τη λειτουργικότητα του ενζύμου.

Απαιτούμενα Υλικά (ανά ομάδα)

- Φύλλο δραστηριοτήτων (ΦΔ)
- Η/Υ στον οποίο έχει μεταφορτωθεί η εφαρμογή PI

Δραστηριότητα 1

Δίνεται το παρακάτω τμήμα της κωδικής αλυσίδας ενός γονιδίου που κωδικοποιεί για το ενεργό κέντρο μιας ενζυμικής πρωτεΐνης:

...CGT GAT AAA GAA CAT GAG...

Δ1α. Ποια είναι η αλληλουχία των αμινοξέων που κωδικοποιείται από το παραπάνω τμήμα του γονιδίου; (για αντιστοιχίσεις κωδικονίων με αμινοξέα, δείτε παρακάτω, στο τέλος της δραστηριότητας 2).

Δ1β. Ανοίξτε το λογισμικό PI και πληκτρολογήστε την αλληλουχία των αμινοξέων του ερωτήματος (Δ1α) σε κάποιο από τα δύο Παράθυρα Αναδίπλωσης. Πατήστε το πλήκτρο **Fold**. Να ζωγραφίσετε το σχήμα που έχει το ενεργό κέντρο του ενζύμου σας.

Δ1γ. Πώς το ενεργό κέντρο του ενζύμου αποκτά το συγκεκριμένο σχήμα; Εξηγήστε.

Δραστηριότητα 2

Σε καθεμιά από τις παρακάτω περιπτώσεις, να απαντήσετε στα ακόλουθα ερωτήματα:

Δ2α. Ποια μετάλλαξη αντικατάστασης συνέβη στην αρχική αλληλουχία;

Δ2β. Ποια πιθανή επίπτωση έχει η μετάλλαξη στο γονιδιακό προϊόν, δηλαδή στο ενεργό κέντρο του ενζύμου;

Δ2γ. Χρησιμοποιώντας το λογισμικό PI (όπου αυτό απαιτείται), να εξηγήσετε αν επαληθευθήκατε ως προς την πρόβλεψη που κάνατε στο προηγούμενο ερώτημα.

Περίπτωση #1

...CGG GAT AAA GAA CAT GAG...

Περίπτωση #2

...CGT GAT AAA GAC CAT GAG...

Περίπτωση #3

...CGT GAT TAA GAA CAT GAG...

Περίπτωση #4

...CGT GAT AAA GAA CTT GAG...

Δίνονται οι παρακάτω αντιστοιχίσεις κωδικονίων και αμινοξέων στο γενετικό κώδικα:

Κωδικόνια	Αμινοξέα
CGU, CGG	: Αργινίνη (Arg, R)
GAU, GAC	: Ασπαρτικό (Asp, D)
AAA	: Λυσίνη (Lys, K)
GAA, GAG	: Γλουταμινικό (Glu, E)
CAU	: Ιστιδίνη (His, H)
CUU	: Λευκίνη (Leu, L)

Δραστηριότητα 3

Να συντάξετε εργαστηριακή έκθεση αναφοράς (100-150 λέξεις) που να περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: μεθοδολογία διερεύνησης, βασικά συμπεράσματα, πιθανές δυσκολίες που αντιμετωπίσατε και την εκτέλεση της εργαστηριακής δραστηριότητας και τους τρόπους υπέρβασής τους.

Σχεδιασμός διδακτικής επίσκεψης στον αρχαιολογικό χώρο της Ακρόπολης με τη χρήση των ΤΠΕ

Αναστασία Γκιόκα ΠΕ70

Ms Ειδικής Αγωγής (Συμβουλευτική-Λογοθεραπεία), ΕΚΠΑ
a.gkioka@gmail.com

Μαρία Παπαδά ΠΕ70

Ms Εκπαιδευτικής Πολιτικής & Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Πελ/σου
mariapapada28@hotmail.com

Αικατερίνη Ταμπάκη ΠΕ06

Ms of Arts in Literature-University of Essex, UK
cathy_cv@hotmail.com

*«Η καλύτερη μάθηση δεν έρχεται
βρίσκοντας καλύτερους τρόπους
για να διδάξει ο δάσκαλος, αλλά
δίνοντας στο μαθητή καλύτερες
ευκαιρίες για να οικοδομήσει (νέες
γνώσεις)...»
Seymour Papert*

Περίληψη

Ζητούμενο του σύγχρονου σχολείου είναι η δημιουργία «μοναδικών κι ανεπανάληπτων» εμπειριών μέσα κι έξω από αυτό, οι οποίες θα οδηγήσουν τους μαθητές στην «πραγματική» κατανόηση του κόσμου. Οι επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους παρέχουν πολλαπλές σχετικές ευκαιρίες, αρκεί οι επισκέψεις σε αυτά να γίνονται σύμφωνα με τις αρχές που ορίζει η σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική. Από τη μια το μουσείο γενικά είναι ανοιχτό σε όλους και προσπαθεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την επίσκεψη ατόμων διαφορετικών ηλικιών και κοινωνικών ομάδων, από την άλλη στη σχολική εκπαίδευση εκφράζεται η τάση για την τοποθέτηση της σχολικής εργασίας σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον με στόχο την απελευθέρωση από τον εγκλεισμό στα σχολικά όρια, την ευρύτητα της κοινωνικής μάθησης μέσα από την αλληλεπίδραση, την προώθηση των σχέσεων μαθητή-εκπαιδευτικού, την ομαδική εργασία, την ικανότητα έρευνας, τον εμπλουτισμό της μάθησης. Επίσης έχει παρατηρηθεί ότι η χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού γενικής χρήσης (επεξεργαστές κειμένου, λογιστικά φύλλα, Inspiration, Revelation Natural Art κτλ), καθώς και άλλα εκπαιδευτικά λογισμικά κινητοποιούν τους μαθητές, αυξάνουν το ενδιαφέρον τους για μια δραστηριότητα και γενικότερα υποστηρίζουν τη συνεργασία των μαθητών, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους που αφορούν στην οργάνωση και την παρουσίαση της εργασίας τους και τη διερευνητική προσέγγιση καταστάσεων και προβλημάτων. Με την πρόθεση να συμβάλλουμε στην αξιοποίηση της δικτυακής και υπολογιστικής τεχνολογίας στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προτείνουμε φύλλα δραστηριότητας που αποτελούν μια πρόταση διδακτικής αξιοποίησης του Διαδικτύου, του λογισμικού γενικής χρήσης, του Inspiration και του Revelation Natural Art για το μάθημα της Ιστορίας –ΚΛΑΣΙΚΑ ΧΡΟΝΙΑ, Ο «ΧΡΥΣΟΣ ΑΙΩΝΑΣ» (5ος ΑΙΩΝΑΣ π.Χ.), ΚΕΦΑΛΑΙΟ 23: Ο «χρυσός αιώνας» της τέχνης- σε διαθεματική προσέγγιση με άλλα μαθήματα. Το θέμα είναι πολυδιάστατο (ιστορία, τέχνες, πολιτισμός, λειτουργικότητα, οικονομία, περιβάλλον (πολιτική, παραβίαση/κλοπή) και θέλει προσεκτικό χειρισμό για τη σωστή ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσείο Ακρόπολης, project, Νέες Τεχνολογίες

1. Εισαγωγή

Η σχέση σχολείου και μουσείου βρίσκεται στο ερευνητικό στόχαστρο τα τελευταία χρόνια, λόγω της ιδιαίτερης σημασίας και σπουδαιότητάς της. Το πλαίσιο, καθώς και το επίπεδο σύνδεσης, επικοινωνίας και συνεργασίας διαμορφώνεται από τους δύο φορείς. Κοινός τόπος η κατανόηση και η προσέγγιση του παρελθόντος υπό το πρίσμα του επαναπροσδιορισμού των μέσων και των ερμηνειών.

Τα μουσεία, ως κατεξοχήν χώρος της μη τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και ως φυσική προέκταση της τάξης δύναται να συμβάλουν στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος και στη διαμόρφωση κλίματος κατανόησης του παρελθόντος – βασικές επιδιώξεις του μαθήματος της Ιστορίας, αλλά και μαθημάτων που σχετίζονται με αυτήν (Κωστή, 2015). Παρέχουν πλήθος μαθησιακών εμπειριών που συνδέονται με την ψυχαγωγία, τη συμμετοχή, την ενεργό εμπλοκή και κριτική ερμηνεία των εκθεμάτων, αρκεί να γίνονται σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής (Νικονάνου, 2005). Με την αξιοποίηση των μουσείων από τα σχολεία ενισχύεται η υλοποίηση του επίσημου προγράμματος σπουδών, παρέχεται πρόσβαση σε πλούσια συλλογή αντικειμένων και ερμηνευτικών υλικών, τα οποία λειτουργούν ως μαθησιακό κίνητρο για εγκαθίδρυση της γνώσης, προσφέρεται η ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν για τις τοπικές και εθνικές κοινωνίες και να διαμορφώσουν συνείδηση πολίτη. Τέλος προωθούνται πρωτότυπες και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες της επικοινωνίας και της ομαδικής εργασίας και ενθαρρύνονται οι δημιουργικές τους ικανότητες με τη χρήση πολλαπλών ψηφιακών εργαλείων (Black, 2009). Στα προγράμματα σπουδών, χωρών όπως η Σουηδία, η Αυστραλία, οι ΗΠΑ παρέχεται η δυνατότητα στα μουσεία να λειτουργούν ως κατεξοχήν χώροι για σχολική χρήση (Starf, 1999).

Η πληθώρα σύγχρονων προσεγγίσεων και μοντέλων, όπως η κονστρουκτιβιστική και ανακαλυπτική προσέγγιση, το πολιτιστικό μοντέλο επικοινωνίας, το μοντέλο διαδραστικής μουσειακής εμπειρίας κ.ά. επιδρούν στον τρόπο προσέγγισης του μαθητευόμενου παρέχοντας αξιολογικά πορίσματα για το σύγχρονο μουσείο με απώτερο σκοπό να οδηγηθεί συνειδητά στην ανάπτυξη της πολιτισμικής δημοκρατίας (Lundgaard & Jensen, 2013a). Οι νέες τάσεις που έχουν χαρτογραφηθεί στον χώρο μελετούν τα μουσεία ως εκπαιδευτικά ιδρύματα για τη δια βίου μάθηση και την ανάπτυξη του πολιτιστικού διαλόγου. Κοινή δε είναι η αντίληψη για τα μουσεία ως τόπος εκμάθησης Ιστορίας, ως τόπος με αντικείμενα, ως τόπος μετάδοσης γνώσης και ερμηνείας του παρελθόντος, ως θεματοφύλακας του ανθρώπινου πολιτισμού, ως χώρος έρευνας και μελέτης (Johnsson, 2004).

Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών λειτουργούν ως ερμηνευτικά βοηθήματα για τους επισκέπτες των μουσείων (Lundgaard & Jensen, 2013b). Η παιδαγωγική αξιοποίησή τους δε από τη σχολική κοινότητα κρίνεται πολύ σημαντική από τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική και προς αυτήν την κατεύθυνση εστιάζεται η εν λόγω εργασία. Ωστόσο για να είναι επιτυχημένος ο σχεδιασμός μιας διδακτικής επίσκεψης σε έναν αρχαιολογικό χώρο ή άλλον χώρο πολιτισμικής αναφοράς με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών απαιτείται κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών στην τάξη, κατά την επίσκεψη και μετά την επίσκεψη, ώστε οι μαθητές να βιώσουν «μοναδικές και ανεπανάληπτες» εμπειρίες μέσα και έξω από αυτό (Μούλιου, 2005).

Στην εν λόγω εισήγηση προτείνεται ο σχεδιασμός μιας διδακτικής επίσκεψης μαθητών/τριών Δ τάξης Δημοτικού στον αρχαιολογικό χώρο της Ακρόπολης με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων (αξιοποίηση του διαδικτύου και λογισμικών γενικής χρήσης) με αφορμή το μάθημα της Ιστορίας ΚΛΑΣΙΚΑ ΧΡΟΝΙΑ, Ο «ΧΡΥΣΟΣ ΑΙΩΝΑΣ» (5ος ΑΙΩΝΑΣ π.Χ.), ΚΕΦΑΛΑΙΟ 23: Ο «χρυσός αιώνας» της τέχνης- σε διαθεματική προσέγγιση με άλλα μαθήματα. Η διάρκεια υλοποίησης των φύλλων δραστηριότητας μπορεί να είναι από 1 έως 3 δίωρα και εξαρτάται από τον σκοπό και τους στόχους τους οποίους επιθυμούμε να επιτύχουμε και εφαρμόζεται την ώρα της Ιστορίας ή της Ευέλικτης ζώνης όχι κατ' ανάγκη συνεχόμενα. Για την ολοκλήρωση της εργασίας οι ομάδες μπορούν να συνεργαστούν και εκτός σχολικού ωραρίου-διάχυση συνεργατικού πνεύματος.-

2. Σκοποί και στόχοι του εκπαιδευτικού σχεδιασμού

Ακολουθούνται οι ίδιοι κανόνες με τον σχεδιασμό ενός μαθήματος. Οι στόχοι που καθορίζονται θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένοι στις ιδιαιτερότητες της επίσκεψης και στα μέσα που είναι διαθέσιμα. Σκοπός είναι να δημιουργηθούν γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στον επισκέπτη-μαθητή και στον αρχαιολογικό χώρο, ώστε το σχολείο της μάθησης να αλληλοσυμπληρωθεί με το σχολείο της θέασης και να επιτευχθούν οι στόχοι που χαρακτηριστικά αναφέρονται από το Graham Black: *γνωσιακοί-ουσιαστική ενασχόληση με τη μάθηση στα μουσεία-, πρακτικοί-οι μαθητές θα νιώθουν ασφάλεια και άνεση, κοινωνικοί-μαθαίνουν παρέα με φίλους-, συναισθηματικοί-συναισθηματική εμπλοκή και όχι συναισθηματικός καταναγκασμός-* (Black, 2009).

Ειδικότερα: *Διατύπωση στόχων ανάλογα με τα επίπεδα μάθησης* Μέσα από τις δραστηριότητες θα οδηγηθούν οι μαθητές/τριες στην καλλιέργεια απομνημόνευσης και κατανόησης, εφαρμογής και ανάλυσης, κρίσης-αξιολόγησης και δημιουργίας-σύνθεσης-παραγωγής.

Διατύπωση στόχων ανάλογα με τους τομείς μάθησης

A. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο: Να κατανοήσουν ότι η Ακρόπολη αποτελεί το πιο αντιπροσωπευτικό μνημείο του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. Να συνειδητοποιήσουν τους λόγους για τους οποίους η Ακρόπολη αποτελεί ένα από τα εθνικά σύμβολα. Να γνωρίσουν και να περιγράψουν τα σημαντικότερα μνημεία του λόφου. Να αναφέρουν τα σημαντικότερα ιστορικά γεγονότα της περιόδου που χτίστηκαν τα μνημεία. Να επισημάνουν το γεγονός ότι η Ακρόπολη αποτελεί το σύμβολο μιας δημοκρατικής εποχής. Να παρατηρήσουν και να καταγράψουν αλλαγές του χώρου στο πέρασμα του χρόνου. Να γνωρίσουν μύθους και παραδόσεις που σχετίζονται με τα μνημεία. Να εντοπίσουν και να γνωρίσουν τα βασικά στοιχεία της αρχιτεκτονικής δομής της Ακρόπολης. Να συσχετίσουν την κατασκευή με τη θέση του μνημείου. Να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά της γλυπτικής της συγκεκριμένης περιόδου. Να γνωρίσουν και να σημειώσουν τις βασικές αρχές της ζωγραφικής της συγκεκριμένης περιόδου. Να επισημάνουν τους θρησκευτικούς λόγους για τους οποίους χτίστηκαν τα μνημεία του λόφου. Να εντοπίσουν τη διαφορά ανάμεσα στο ναό και στο μνημείο. Να διακρίνουν σε ποιο θεό ήταν αφιερωμένο το κάθε μνημείο. Να γνωρίσουν τις λατρευτικές συνήθειες των αρχαίων Αθηναίων (γιορτή των Παναθηναίων). Να συγκρίνουν τον τρόπο λατρείας εκείνης της εποχής με τις σημερινές θρησκευτικές απόψεις και συνήθειες. Να συγκρίνουν τις έννοιες εκκλησία και ναός (τότε και τώρα). Να γνωρίσουν το

ιστορικό της κλοπής των μαρμάρων. Να αναφέρουν τον τόπο παραμονής των κλεμμένων μαρμάρων. Να επισημάνουν λόγους για την επιστροφή των μαρμάρων στην Αθήνα. Να διαπιστώσουν ότι ο αρχαιολογικός χώρος της Ακρόπολης, καθώς και το Μουσείο προσελκύουν πλήθος τουριστών. Να επισημάνουν την ανάγκη προβολής και θεμιτής διαφήμισης των μνημείων. Να εντοπίσουν σημάδια φθοράς από τη μόλυνση του περιβάλλοντος. Να διακρίνουν τα σημάδια αυτά από τις φθορές που προξένησε ο ανθρώπινος παράγοντας. Να επισημάνουν την ανάγκη κατάλληλης συντήρησης. Να κατανοήσουν την αναγκαιότητα τοποθέτησης αντιγράφων στα μνημεία, προκειμένου να προστατευτούν τα γνήσια στο μουσείο.

Πιο συνοπτικά: να γνωρίσουν στοιχεία της αρχαίας ελληνικής ιστορίας και της εθνικής κληρονομιάς, να εκτιμήσουν την αξία των αρχαίων μνημείων και τη συνεισφορά του αρχαίου πολιτισμού στο σημερινό παγκόσμιο πολιτισμό, να αντιληφθούν ότι η αρχαία ελληνική μυθολογία αποτελεί μέρος της ιστορικής και πολιτισμικής μας παράδοσης και έχει απήχηση στην ελληνική και παγκόσμια τέχνη.

Β. Ως προς τις δεξιότητες: Να ασκηθούν σε μεθόδους ενεργητικής μάθησης, με έμφαση στη διαδικασία. Να αναπτύξουν έρευνα σύμφωνα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Να εργαστούν σύμφωνα με τις προσωπικές τους κλίσεις. Να έρθουν σε επαφή με τη διερευνητική μέθοδο.

Πιο αναλυτικά επιδιώκεται οι μαθητές: να καλλιεργήσουν κριτική σκέψη απέναντι στα αρνητικά φαινόμενα που σχετίζονται με το θέμα π.χ. την αρχαιοκαπηλία, την καταστροφή των αρχαιοτήτων, κ.ά., να αναπτύξουν δεξιότητες για τη συλλογή, την καταγραφή πληροφοριών και επιλογή των κατάλληλων στοιχείων που στηρίζουν την έρευνά τους (π.χ. να ανατρέχουν σε ιστορικές πηγές, να ετοιμάσουν ένα κείμενο εμπλουτισμένο με φωτογραφίες που έχουν συλλέξει από έντυπα ή από το διαδίκτυο, προκειμένου να δημοσιευτεί στην ιστοσελίδα του σχολείου. κτλ), να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στο υλικό που εντοπίζουν στο διαδίκτυο (περιληπτική απόδοση πληροφοριών) και να λειτουργήσουν ως ερευνητές, να αναπτύξουν δεξιότητες που αφορούν στη χρήση εναλλακτικών αναπαραστάσεων της πληροφορίας (κείμενο, εικόνες, πίνακες, διαγράμματα, ήχος, video, κτλ), να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και την οργανωτικότητά τους (π.χ. να μπορούν να παρουσιάσουν τις εργασίες τους στις άλλες ομάδες της τάξης και στο κοινό), να εξασκηθούν στη γραπτή έκφραση και την επικοινωνία μέσω νέων δυνατοτήτων επικοινωνίας (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, κτλ) με απομακρυσμένους μαθητές ή ειδικούς να συσχετίσουν εποχές με πρόσωπα, γεγονότα με ημερομηνίες, πρόσωπα με γεγονότα.

Γ. Ως προς τις στάσεις: Να συνεργαστούν για την εξαγωγή συμπερασμάτων, σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Να αναγνωρίσουν την αξία της συνεργασίας ως βασικού στοιχείου όχι μόνο της σχολικής, αλλά και της καθημερινής ζωής και της ζωής των ενηλίκων. Να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση από τη συμμετοχή τους σε μια σύνθετη διαδικασία. Επιπλέον να χτίσουν τις βάσεις, ώστε να μπορέσουν να οικοδομήσουν την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα, να ευαισθητοποιηθούν για τη διαφύλαξη των αρχαιολογικών τόπων και της εθνικής κληρονομιάς, να σέβονται την ιστορία των τόπων και των λαών και να αποδέχονται την διαφορετικότητα του άλλου, να διεκδικούν για τον τόπο τους και να δραστηριοποιούνται για τη διάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Ειδικότερα να αισθανθούν, αντιπαραβάλλουν, αποδεχτούν, απορρίψουν, πείσουν, υποστηρίξουν στο συναισθηματικό τομέα και να οργανώσουν, παρουσιάσουν, συνθέσουν, συνεργαστούν στον ψυχοκινητικό τομέα.

Δ. Ως προς τη χρήση νέων τεχνολογιών: Να αναπτύξουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού. Να εξοικειωθούν με τα εργαλεία του Word. Να εξοικειωθούν με την αξιοποίηση πηγών από το Διαδίκτυο. Να αναπτύξουν «ηλεκτρονική κουλτούρα».

3.Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές-Νέοι ρόλοι για μαθητές και εκπαιδευτικούς

Οι εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές της Γλώσσας, της Αισθητικής Αγωγής, της Ιστορίας, της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Ξένης Γλώσσας, των Μαθηματικών, των Θρησκευτικών διασυνδέονται σε μια πολυεπίπεδη οργάνωση και διαχείριση με τη χρήση κλειστών (π.χ. λογισμικά Π.Ι.) και ανοιχτών περιβαλλόντων (π.χ. Επεξεργασία κειμένου) λόγω της υποστήριξης που παρέχουν ως προς την πολλαπλή και εναλλακτική αναπαράσταση πληροφοριών και σύνθετων ιδεών, τη δυνατότητα άντλησης και κατάταξης της ιστορικής πληροφορίας, τη δυνατότητα ενίσχυσης του χωροχρονικού προσανατολισμού, την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης αφενός, αφετέρου λόγω της έμφασης που δίνεται στις ΤΠΕ ως μέσα πρακτικής γραμματισμού και πάντα σε σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Στο σύγχρονο σχολείο αναβαθμίζονται οι ρόλοι εκπαιδευτικών και μαθητών. Ο δάσκαλος παύει να είναι ο φορέας της έτοιμης γνώσης. Για την αποτελεσματική παιδαγωγική σχέση τόσο με τον μαθητή ως άτομο όσο και με την ομάδα της τάξης απαιτούνται δεξιότητες επικοινωνίας που βοηθούν σε πιο υγιείς σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων. Ο εκπαιδευτικός γίνεται συντονιστής του διαλόγου και εμπυχωτής των δράσεων που επιλέγονται με συναπόφαση και σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά και τεχνολογικά δεδομένα θέλουν τους εκπαιδευτικούς συνερευνητές και συνεργάτες των μαθητών τους, καθώς ως ουσιώδεις συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορούν να αναδείξουν τον ρόλο των ΤΠΕ, ως χρήσιμων εργαλείων που απλοποιούν και ταυτόχρονα συνδράμουν στη διαδικασία της μάθησης. Συζητά, συνεργάζεται και ενημερώνει τα παιδιά για τους στόχους της διδασκαλίας, τους αναθέτει ρόλους, τους προτείνει πηγές πληροφόρησης, καθορίζει τα κριτήρια και τον τρόπο αξιολόγησης της σχολικής εργασίας, τους καθοδηγεί διακριτικά και τους βοηθά να αξιοποιήσουν όλες τις δυνατότητες που τους παρέχουν οι νέες τεχνολογίες, οι εφαρμογές των οποίων κυριαρχούν στην καθημερινή ζωή των παιδιών και έξω από το σχολείο (Ντούσκα, 2012).

Οι μαθητές αποκτούν κι αυτοί ενεργητικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Συμμετέχουν προσωπικά και συνεργατικά στη δόμηση της γνώσης. Καθορίζουν το περιεχόμενο σύμφωνα με τις ανάγκες τους και τα ενδιαφέροντά τους, θέτουν τα όρια της μαθησιακής διαδικασίας, αποφασίζουν, συναποφασίζουν, αναπτύσσουν κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση, κοινωνικοποίηση, πολλαπλούς γραμματισμούς, ώστε να μετασηματιστούν στους αυριανούς ενεργούς πολίτες της ευρύτερης κοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2008).

4.Σύνδεση με θεωρίες μάθησης (Προσδοκώμενη μαθησιακή διαδικασία)

Ο τρόπος με τον οποίο οι παιδαγωγοί φτιάχνουν εκπαιδευτικά προγράμματα, επιλέγουν τη διδακτέα ύλη και τις διδακτικές μεθόδους εξαρτάται, σε μεγάλο

βαθμό, από τον ορισμό που δίνουν στη «μάθηση». Κατά συνέπεια, μια θεωρία μάθησης μπορεί να λειτουργήσει και ως αναλυτικό όργανο, προκειμένου να κριθεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τα διδακτικά μοντέλα ουσιαστικά προκύπτουν από μια λελογισμένη σύνθεση ανάμεσα στους διδακτικούς στόχους, τις ανάγκες εκπαίδευσης των μαθητών, τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητές τους, τις θεωρίες του πώς μαθαίνουν καλύτερα και πώς πρέπει να διδαχθούν για να είναι η εκπαίδευσή τους αποτελεσματικότερη (Bigge, 1990). Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες ισχύουν κατά μείζονα λόγο στα εποικοδομιστικά περιβάλλοντα, αφού απαιτούν την εμπλοκή πολλών κατά κανόνα ατόμων που λειτουργούν στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης. Δεν αποκλείονται ωστόσο και οι ατομικές χρήσεις εκ μέρους των μαθητών. Στο σενάριό μας επιλέξαμε την ομαδοσυνεργατική μέθοδο ευελπιστώντας στα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος υποστηρίζεται από τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, αλλά και από τις θεωρίες κοινωνικού εποικοδομισμού.

Έτσι η θεωρία του *Piaget στην εκπαίδευση* βάζει τα θεμέλια μιας παιδαγωγικής αντίληψης που βασίζεται στην αυτενέργεια του μαθητή και στον δημιουργικό της ρόλο, στην εξατομικευμένη διδασκαλία και στην ανακαλυπτική μάθηση. Από το μοντέλο της γνωστικής προσαρμογής προκύπτει πως τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες κατά την αντιπαράθεσή τους με το περιβάλλον, σε μια πορεία επανάκτησης της ισορροπίας. Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες «οικοδομούνται» οι έννοιες πάνω σε προγενέστερες γνώσεις, μέσα από συσχετισμούς και συνδέσεις. Σημαντικό ρόλο παίζει και η *παρώθηση*, που σύμφωνα με τη θεωρία, είναι πάντα το ενδιαφέρον που εκδηλώνεται για την ικανοποίηση μιας ανάγκης. Το μοντέλο των περιόδων ανάπτυξης έχει κάνει σαφές ότι ο μαθητής πρέπει να αντιμετωπίζεται πάντα στα μέτρα της ηλικίας του και όχι ως μικρός ενήλικος, καλούμενος να προσεγγίσει θέματα που μπορεί, ανάλογα με το στάδιο της νοητικής του ανάπτυξης (Διαμαντής-Τερζίδης, 2008:19).

Η *θεωρία του Bruner και εκπαίδευση* υποστηρίζει ότι η κατανόηση των εννοιών και των επιστημονικών αρχών επιτυγχάνεται καλύτερα, όταν οι μαθητές επεξεργάζονται ενεργά τις πληροφορίες, ιδιαίτερα δε μέσα από διαδικασίες «ανακαλυπτικής μάθησης», η οποία ενεργοποιεί την αναλυτική και διαισθητική σκέψη τους. Οι μέθοδοι που ευνοούν την ανακαλυπτική μάθηση είναι η μαιευτική, η πειραματική, η διαλογική και η πραγματιστική, που αφορμάται από την απορία, την έκπληξη, τον προβληματισμό και τη γνωστική σύγκρουση του μαθητευομένου (Ράπτης-Ράπτη, 2004).

Ο *Vygotsky μέσα από τη θεωρία του Κοινωνικού Εποικοδομισμού* ανέδειξε τον ρόλο που παίζουν οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους, παίρνοντας έναν διαφορετικό δρόμο από αυτόν του Piaget, αλλά βοηθώντας, μαζί με αυτόν, να συγκροτηθεί τελικά ένα πολύ πιο ολοκληρωμένο σχήμα κατανόησης των διαδικασιών οικοδόμησης της γνώσης. Πολύ σημαντική στη θεωρία του Vygotsky είναι η έννοια της *Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης*, της οποίας βασικός άξονας είναι η κρίσιμη για την ανάπτυξη ενός ανθρώπου διαμεσολαβητική λειτουργία αφενός του περιβάλλοντος και αφετέρου άλλων ατόμων, περισσότερο εξελιγμένων νοητικά (Σολομωνίδου 2006).

Αν οι δύο αυτές θεωρίες δεν αντιμετωπιστούν ως αντίπαλοι, αλλά ως ένα δίπολο με συνεχή επιρροή του ενός πόλου πάνω στον άλλο, η εκπαιδευτική

διαδικασία είναι δυνατό να ειδικωθεί ως μια διαδικασία όπου ο μαθητής, μέσα σε ένα θετικό και παραγωγικό σχολικό περιβάλλον-κοινότητα μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές και κοινωνικές παραμέτρους του κοινωνικού περιβάλλοντος, παρωθείται και ενισχύεται, ώστε μέσα από την ενασχόλησή του με την επίλυση προβλημάτων να κατακτά επόμενα επίπεδα ανάπτυξης, στηριζόμενος στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του, συνεπικουρούμενος από τη συνεργασία του με τον/την εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές και το κοινωνικό του περιβάλλον (Διαμαντής-Τερζίδης, 2008).

Επιπλέον οι ΤΠΕ αποτελούν δυναμικά εργαλεία και μπορούν να παρέχουν εκπαιδευτικές δυνατότητες που δεν υπήρχαν ποτέ πριν ή ήταν ανέφικτο να υλοποιηθούν σε πραγματικούς χώρους και συνθήκες μάθησης. Η ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποτελεί μόνο μια σημαντική καινοτομία, αλλά επηρεάζει τις αντιλήψεις μας για τη μάθηση και τη διδασκαλία και ταυτόχρονα επηρεάζεται από αυτές, δίνοντας ώθηση σε νέες αναζητήσεις (Κωστάκος, 2005). Παράλληλα, η χρήση τους στην εκπαίδευση παρέχει στον μαθητή πρόσβαση σε πλούσιες πηγές πληροφοριών και εκπαιδευτικού υλικού, διεγείρει το ενδιαφέρον του, ενισχύει την αυτοπεποίθησή του, ενώ μπορεί να κινητοποιήσει ακόμη και τους αδύνατους μαθητές. Οι έρευνες, ωστόσο, δείχνουν ότι οι Νέες Τεχνολογίες συμβάλλουν πραγματικά στη μάθηση μόνον όταν χρησιμοποιούνται μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες και με σαφώς καθορισμένους στόχους, γι' αυτό και οι διάφορες εκπαιδευτικές εφαρμογές των υπολογιστών οφείλουν να βασίζονται ρητά ή άρρητα σε θεωρίες μάθησης και ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες (Κόμης, 2004).

4.1. Αρχές & μέθοδοι εκπαιδευτικών επισκέψεων

Έχοντας ορίσει το θέμα, έχοντας θέσει τους στόχους –διατυπωμένους με σαφήνεια– καθορίζουμε το είδος και τη μορφή της διδακτικής προσέγγισης, που πρέπει να είναι α) εποικοδομητική προσέγγιση της γνώσης, με έμφαση σε διαδικασίες επιστημονικής μεθοδολογίας β) βιωματική προσέγγιση του θέματος με έμφαση σε κατάλληλες παρεμβάσεις για καλλιέργεια αξιών, στάσεων και συμπεριφορών. Επίσης, η προσέγγιση πρέπει να έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα, να προάγει την κριτική σκέψη, να αφήνει ευκαιρίες για εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στον αρχαιολογικό χώρο, να ευνοεί στρατηγικές ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης.

Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις γενικά, αλλά ιδιαίτερα σε αρχαιολογικούς χώρους πρέπει να είναι έτσι σχεδιασμένες, ώστε να μην επιβάλλουν τη γνώση, αλλά να αφήνουν το παιδί να την ανακαλύψει. Η παιδοκεντρική παρουσίαση και η βιωματική προσέγγιση, η αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης των παιδιών και η σύνδεση με τη σχολική ύλη, καθώς και με την καθημερινή ζωή είναι οι σύγχρονες μουσειοπαιδαγωγικές αρχές στις οποίες στηρίζονται οι εκπαιδευτικές αυτές επισκέψεις. Τα παιδιά μέσα από την ταυτόχρονη ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων της αντίληψης και της φαντασίας τους καλούνται να ανακαλύψουν την πληροφορία, αλλά και τη μαγεία που κρύβεται σε κάθε έκθεμα. Έτσι ο χώρος ζωντανεύει, γίνεται ενδιαφέρον, προβάλλει ερωτήματα και προβληματισμούς, δημιουργεί στο παιδί την επιθυμία και την προσδοκία της επόμενης επίσκεψης.

5. Μεθοδολογία προσέγγισης της επίσκεψης

5.1 Προετοιμασία

Εδώ προτείνεται ένα πλαίσιο προετοιμασίας επίσκεψης στον αρχαιολογικό χώρο της Ακρόπολης μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε. —όπως έχουμε ήδη αναφέρει— με στόχο οι μαθητές να προετοιμαστούν γνωσιολογικά και ψυχολογικά για να βιώσουν τη συμμετοχή τους στο ιστορικό γίνεσθαι, ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να διαμορφώσουν άποψη. Η επίσκεψη αποφασίζεται στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όταν διαμορφώνεται ο προγραμματισμός της τάξης και καταγράφονται οι κατ' έτος επισκέψεις σύμφωνα πάντα με το διδακτικό περιεχόμενο των μαθημάτων και με τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ. Η επιτυχία του προγράμματος επίσκεψης στον αρχαιολογικό χώρο ή άλλο χώρο πολιτισμικής αναφοράς προϋποθέτει όχι μόνο την κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών στην τάξη, αλλά και του δασκάλου. Έτσι μια επίσκεψη ή μια εκπαιδευτική εκδρομή απαιτεί πολύ καλή προετοιμασία σε δύο επίπεδα: *Πρακτικό μέρος*. Αφορά την αδειοδότηση, την εξασφάλιση των μέσων (μεταφορικών, εποπτικών κλπ) για την ασφαλή μετάβαση και επιστροφή των μαθητών, την τακτοποίηση των λεπτομερειών με τον φορέα υποδοχής, κ.ά. *Επιστημονικό μέρος*. Αφορά την προετοιμασία πάνω στα γνωστικά αντικείμενα της επίσκεψης, τη στοχοθέτηση, τις υποστηρικτικές δραστηριότητες, κλπ.

Πιο αναλυτικά το πρακτικό μέρος αφορά τυπικές διαδικασίες: Άδεια από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Άδεια από τη Διεύθυνση εκπαίδευσης. Συλλογή υπογεγραμμένων υπεύθυνων δηλώσεων από τους γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών ότι τους επιτρέπουν τη συμμετοχή. Ουσιαστικές διαδικασίες: Ορισμός ημερομηνίας και ώρας, εξασφάλιση μεταφορικού μέσου, οργάνωση και ασφάλεια των μαθητών. Το δε επιστημονικό μέρος ακολουθεί κι αυτό μια συγκεκριμένη δομή: Σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενημέρωση μαθητών για τη θέση και την επιστημονική της σημασία, πραγματοποίηση της επίσκεψης, υλοποίηση της μεθόδευσης, ξενάγηση, δραστηριότητες, εκπαιδευτική διαδικασία μετά την επίσκεψη, έλεγχος κατανόησης – αξιολόγηση, ανατροφοδότηση – προσαρμογή. Παράλληλα οι μαθητές ενημερώνονται για τον χώρο που θα επισκεφτούν, την ιστορία του, τον τόπο όπου βρίσκεται, αλλά και για λεπτομέρειες σχετικά με τη μεταφορά, την ώρα συνάντησης, το μεταφορικό μέσο που θα χρησιμοποιηθεί, το χρόνο που απαιτείται.

Σημειώνουμε ότι το σχεδιάγραμμα που ακολουθεί είναι ενδεικτικό και επιδέχεται τροποποιήσεις ανάλογα με το υπάρχον μαθητικό, διδακτικό, κοινωνικό πλαίσιο.

5.2 Οργάνωση της διδασκαλίας

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή διεκπεραίωση της επίσκεψης είναι η ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής, δηλ. να υπάρχει αίθουσα πληροφορικής καθώς και μια σχετική εξοικείωση με τον Η/Υ από μέρους των μαθητών. Επίσης ο δάσκαλος μπορεί και θα πρέπει να προσαρμόσει τόσο τους στόχους όσο και τις δραστηριότητες στο μαθησιακό επίπεδο της τάξης. Μπορεί επίσης να επιλέξει ποιες από τις διαστάσεις του θέματος είναι εφικτό να αναπτυχθούν πληρέστερα. Ο *χωρισμός των μαθητών σε ομάδες* (κάθε ομάδα σε έναν υπολογιστή) γίνεται με κριτήρια τις δεξιότητες, την εξοικείωση τους με τα εργαλεία των νέων τεχνολογιών και σύμφωνα με τις αρχές του κοινωνιογράμματος, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται κατά το δυνατόν η «ανομοιογένεια» στις ομάδες. Οι μαθητές πρέπει να ενημερωθούν για τις μεθόδους που θα ακολουθήσουν για να υλοποιήσουν το φύλλο δραστηριότητας (π.χ. ομαδοσυνεργατική, αλληλοδιδασκαλία, κ.ά.). Είναι

απαραίτητο τα μέλη των ομάδων να λάβουν γνώση για τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων, για τον στόχο των εργασιών τους, τα καθήκοντα/ρόλους του κάθε μέλους, την υποχρέωσή τους για αξιολόγηση του έργου της ομάδας και αυτοαξιολόγησης της επίδοσής τους και του τρόπου παρουσίασης των εργασιών τους. Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος ο δάσκαλος συντονίζει, θέτει στόχους, ελέγχει, υποστηρίζει, ενθαρρύνει, επιβραβεύει, διορθώνει, καθοδηγεί τις δραστηριότητες των μαθητών με ανανεωτική διάθεση και διαθεματική αντίληψη στη διδασκαλία.

Η προετοιμασία θα γίνει με χρήση φύλλων εργασίας στα οποία ως τεχνολογικά εργαλεία θα αξιοποιηθούν διάφορα λογισμικά. Σύμφωνα πάντα με τις θεωρίες μάθησης η επιλογή των εργαλείων θα γίνει μέσα από τα συστήματα καθοδήγησης και διδασκαλίας, συστήματα έκφρασης, αναζήτησης και επικοινωνίας της πληροφορίας και τα συστήματα μάθησης μέσω ανακάλυψης, διερεύνησης και οικοδόμησης της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές.

5.3 Πριν την επίσκεψη-Προετοιμασία στην τάξη

Σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας οι μαθητές είναι ήδη χωρισμένοι σε ομάδες καθεμία από τις οποίες έχει το δικό της όνομα (Ματσαγγούρας 2004). Οι μαθητές βρίσκονται στο εργαστήριο της πληροφορικής. Μέσα από την προτεινόμενη ιστοσελίδα εντοπίζουν τον αρχαιολογικό χώρο της Ακρόπολης. Καλούνται να συντάξουν σε πίνακα έναν κώδικα συμπεριφοράς που οφείλει κάποιος να εφαρμόζει όταν επισκέπτεται έναν αρχαιολογικό χώρο, στον επεξεργαστή κειμένου (Word). Οι ομάδες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους και από κοινού αποφασίζουν ποιον «πίνακα συμπεριφοράς» θα αξιοποιήσουν κατά την επίσκεψή τους. Επίσης επιχειρείται μια προσέγγιση της έννοιας του αρχαιολογικού χώρου με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου. Οι μαθητές συνεργαζόμενοι απαντούν σε κάποιες ερωτήσεις τις οποίες αποτυπώνουν στον επεξεργαστή κειμένου (Word). Επειδή το μάθημα είναι σχετικό με την τέχνη της κλασικής εποχής μπορεί ο δάσκαλος να χρησιμοποιήσει φωτογραφίες ή διαφάνειες από το μουσείο της Ακρόπολης, παράλληλα με ένα σχέδιο-κάτοψη της Ακρόπολης. Στην αρχή οι μαθητές θα παρατηρήσουν το σχέδιο και θα σχηματίσουν οπτική αντίληψη του χώρου. Μπορεί επίσης να προβληθούν διαφάνειες ή εικόνες του κάθε ναού χωριστά. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία με κατάλληλες ερωτήσεις υπάρχει η δυνατότητα να ανασυρθούν από τη μνήμη των μαθητών προηγούμενες γνώσεις και να συμπληρωθεί ο εννοιολογικός χάρτης. Η διαγνωστική αυτή διαδικασία αξιολόγησης για την ανίχνευση πρότερων αντιλήψεων ή ιδεών σχετικά με τις διαστάσεις του θέματος θα γίνει με εννοιολογική χαρτογράφηση. Για τον σκοπό αυτό θα χρησιμοποιηθεί το *Inspiration* λογισμικό γενικής χρήσης, ανοικτού τύπου, του συστήματος μάθησης μέσω ανακάλυψης, διερεύνησης και οικοδόμησης της γνώσης σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομισμού και κοινωνικού εποικοδομισμού. Παρουσιάζεται κάθετα ανεπτυγμένος, όπως φαίνεται στον πίνακα 1. Θα συμπληρώνεται από κοινού τμηματικά κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πίνακας 1: Εννοιολογικός χάρτης

Η ΑΚΡΟΠΟΛΗ	
Πολιτισμός	Αντιπροσωπευτικό μνημείο αρχαίου πολιτισμού-Εθνικό σύμβολο
Λειτουργικότητα	Ναός-Λατρεία θεών
Ιστορία	Ιστορικά γεγονότα-Αλλαγές του χώρου και συνέχεια στο χρόνο- Διαχρονικότητα-Κλοπή μαρμάρων-Επιστροφή μαρμάρων
Τέχνες	Αρχιτεκτονική-Γλυπτική-Ζωγραφική
Οικονομία	Μουσείο-Τουρισμός-Διαφήμιση
Περιβάλλον	Μόλυνση περιβάλλοντος-Φθορά έργων-Συντήρηση-Αντίγραφα

Στη συνέχεια τίθενται πιο εξειδικευμένες ερωτήσεις και γίνονται πιο λεπτές παρατηρήσεις για το κάθε μνημείο χωριστά π.χ. ότι δεν υπάρχει ευθεία γραμμή, αλλά επικρατεί παντού η καμπύλη. Η ίδια μεθοδολογία ακολουθείται και για τη γλυπτική προβάλλοντας εικόνες των Καρυάτιδων, τμήμα της ζωφόρου του Παρθενώνα και αναπαράσταση του χρυσελεφάντινου αγάλματος της θεάς Αθηνάς. Στη συνέχεια στο λογισμικό της εννοιολογικής χαρτογράφησης (*Inspiration*) αποτυπώνουν γνώσεις και πρότερες ιδέες ή αντιλήψεις σχετικές με το θέμα, πάντα με την καθοδήγηση του δασκάλου. Καλούνται να συλλέξουν μόνοι τους πληροφορίες από επιλεγμένους διαδικτυακούς τόπους, ώστε να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για την επίσκεψη. Πιο συγκεκριμένα: Χρησιμοποιώντας τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις του Υπουργείου Πολιτισμού για τα μάρμαρα του Παρθενώνα που βρίσκονται στο Βρετανικό Μουσείο του Λονδίνου. Στη συνέχεια, αφού συγκεντρώσουν τις πληροφορίες και τις εικόνες που χρειάζονται, παράλληλα με το σχολικό βιβλίο και εργαζόμενοι ομαδοσυνεργατικά και εκτός σχολικού ωραρίου σε επόμενη διδακτική ώρα θα παρουσιάσουν τις παρακάτω προτεινόμενες εργασίες: Η πρώτη ομάδα για την Ακρόπολη γενικά και τους δημιουργούς των έργων, η δεύτερη ομάδα για τα Προπύλαια και το ναό της Αθηνάς Νίκης, η τρίτη για το Ερέχθειο και τις Καρυάτιδες, η τέταρτη για τον Παρθενώνα ως μοναδικό έργο αρχιτεκτονικής και τέλος η πέμπτη ομάδα για το χρυσελεφάντινο άγαλμα της Αθηνάς και τα γλυπτά του Παρθενώνα. Η επιλογή θα γίνει με κλήρο. Έχοντας συγκεντρώσει φωτογραφικό υλικό για τα μνημεία της Ακρόπολης και πληροφοριακό υλικό σχετικό με τα ιστορικά γεγονότα της υπό εξέταση περιόδου μπορούν να εκδώσουν ένα εκπαιδευτικό φυλλάδιο όπου θα καταγράφονται όλα όσα αφορούν «Τα μνημεία στο βράχο της Ακρόπολης» -ενδεικτικός τίτλος-.

Στην επόμενη διδακτική ώρα επιλέγουν και διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία που αναφέρονται στην Ακρόπολη, συγκεντρώνουν πληροφοριακό υλικό για την κλοπή των μαρμάρων, αφού επισκεφτούν διάφορους ηλεκτρονικούς κόμβους. Μπορούν ακόμη να επισκεφτούν την ηλεκτρονική διεύθυνση του Βρετανικού Μουσείου ή και να συντάξουν επιστολή προς το Βρετανικό Μουσείο και τη Βρετανική κυβέρνηση, όπου θα αναφέρουν τους λόγους για τους οποίους θα πρέπει τα μάρμαρα να επιστρέψουν στην Ελλάδα.

5.4 Η πραγματοποίηση της επίσκεψης

Όταν προγραμματίζουμε δραστηριότητες στον χώρο της επίσκεψης είναι σημαντικό να κάνουμε τη μαθητική εργασία προσιτή σε όλα τα παιδιά. Αυτό

σημαίνει ότι βρίσκουμε τρόπους να δώσουμε περισσότερο χρόνο στους πιο αργούς και με λιγότερη αυτοπεποίθηση μαθητές. Οι εργασίες θα προορίζονται για μικρές ομάδες μαθητών, να υπάρχει αρκετός χώρος μπροστά από τα εκθέματα, όπου μικρές ομάδες μαθητών μπορούν να δουλέψουν μαζί. Γι' αυτό καλό θα είναι να έχουμε επισκεφτεί προκαταβολικά τον χώρο του μουσείου και να έχουμε συνεργαστεί με τον υπεύθυνο του Τμήματος Εκπαίδευσης για τη μορφή που θα προσλάβει η επίσκεψη των μαθητών (απλή επίσκεψη, ξενάγηση, σεμινάρια, προβολές, ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, υλικό, εκθέματα κ.λ.π.).

Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στον αρχαιολογικό χώρο μπορούν να εντοπίσουν και να γνωρίσουν τα βασικά στοιχεία της αρχιτεκτονικής δομής της Ακρόπολης, να συσχετίσουν την κατασκευή με τη θέση του μνημείου, να γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά της γλυπτικής της συγκεκριμένης περιόδου. Μπορούν επίσης να πάρουν συνέντευξη από κάποιον υπεύθυνο αρχαιολόγο του χώρου, να ρωτήσουν διάφορες απορίες, έτσι ώστε να συγκρίνουν με τις δικές τους πληροφορίες. Αυτό θα το έχει προκαθορίσει ο δάσκαλος στην επίσκεψη που θα έχει κάνει εκ των προτέρων. Επίσης μπορούν να πάρουν συνέντευξη από έναν υπάλληλο στην είσοδο για να πληροφορηθούν τον αριθμό των επισκεπτών (μαθητών και ενηλίκων) μιας ημέρας, να υπολογίσουν τα έσοδα από τα εισιτήρια, να διαχωρίσουν τους επισκέπτες σε Έλληνες και ξένους. Θα κατανοήσουν λοιπόν, ότι ο αρχαιολογικός χώρος της Ακρόπολης προσελκύει πλήθος τουριστών, ώστε να διακρίνουν τα θετικά στοιχεία του τουρισμού και να επισημάνουν την ανάγκη προβολής και θεμιτής διαφήμισης των μνημείων. Επίσης μπορούν να καταγράψουν τα μνημεία που παρουσιάζουν μεγαλύτερη φθορά, τα μνημεία όπου έχουν τοποθετηθεί αντίγραφα, όπως το Ερέχθειο και όπου επιτρέπεται να φωτογραφίζουν τα γνήσια μνημεία. Επίσης εκεί πάνω στον βράχο της Ακρόπολης επιλέγουν και παρουσιάζουν μουσικοκινητικά ή και δραματοποιημένα την πορεία αρπαγής ενός από τα μνημεία το οποίο βρίσκεται στο Βρετανικό μουσείο. Επιπρόσθετα μπορούν να περιγράψουν με αφήγηση ή και με δραματοποίηση την πομπή των Παναθηναίων.

5.5 Η ολοκλήρωση της διαδικασίας στην τάξη

Είναι γεγονός ότι αν μια τέτοια επίσκεψη είναι οργανωμένη με παιδαγωγικούς και διδακτικούς όρους θα αποτελέσει πηγή έμπνευσης για πρωτότυπες δραστηριότητες, π.χ. παραγωγή έργων ζωγραφικής, γραπτών εκθέσεων, δραματοποίηση, συγκρότηση συλλογών, δημιουργία ποιημάτων κ.α. δίνοντας τη δυνατότητα στον δάσκαλο να κατανοήσει αν οι μαθητές εμπέδωσαν την προσφερόμενη γνώση. Έτσι μπορούν να επιλέξουν ένα από τα δοσμένα θέματα στον επεξεργαστή κειμένου και να το αναπτύξουν ελεύθερα. Θα λύσουν σταυρόλεξο σχετικό με τη χρήση του Hot potatoes (JCross), λογισμικού γενικής χρήσης. Μέσα από δραστηριότητα πολλαπλής επιλογής θα σημειώνουν τον σωστό τίτλο μνημείων στο βράχο της Ακρόπολης. Επίσης στο λογισμικό Revelation Natural Art θα ζωγραφίσουν κίονες ιωνικού και δωρικού ρυθμού και τμήμα από τη ζωφόρο του Παρθενώνα ή το χρυσελεφάντινο άγαλμα της Θεάς Αθηνάς.

6.Αξιολόγηση- Επέκταση

Η αξιολόγηση της επίσκεψης, σε σχέση με τους σκοπούς για τους οποίους έγινε, αποτελεί ένα επιπλέον έργο που μπορεί να γίνει μέσα στην τάξη. Η αξιολόγηση θα

πρέπει να σχετίζεται πάντοτε με το περιεχόμενο της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Οι παραπάνω δραστηριότητες σχεδιάστηκαν γι' αυτόν ακριβώς το σκοπό και δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως κάτι ιδιαίτερο, αλλά ως εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης που προσφέρει το σχολείο στους μαθητές.

Οι μαθητές κάθε ομάδας χρησιμοποιούν το υλικό που έχουν καταγράψει σε μορφή αρχείων κειμένου και συζητούν θέτοντας τις απόψεις και τους προβληματισμούς τους σχετικά με το θέμα. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν λογισμικό παρουσιάσεων για να εκθέσουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους στις υπόλοιπες ομάδες που τις αξιολογούν ή σε κοινό. Ο δάσκαλος παρεμβαίνει με ερωτήσεις που ελέγχουν τις γνώσεις των μαθητών σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος. Θα μπορούσαν επίσης να ανατεθούν εργασίες για το σπίτι που να αφορούν συγκεκριμένα θέματα σχετικά με την επίσκεψη.

Ως διαθεματική προσέγγιση με το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες εργασίας προτείνεται να κατασκευάσουν ένα άγαλμα χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά όπως άσπρο πηλό, πλαστελίνη, χαρτί κ.α. Επίσης να σχεδιάσουν ή να ζωγραφίσουν κάποιο άγαλμα ή αγγείο ή να επιχειρήσουν μια προσπάθεια δραματοποίησης της πομπής των Παναθηναίων. Στο μάθημα της Γλώσσας μπορούν να διαβάσουν το βιβλίο «Τα μάρμαρα πετούν» της Λέτιας Βασιλείου και ατομικά ή ομαδικά να παρουσιάσουν εργασίες σχετικές με το θέμα του βιβλίου ή ακόμα και να επιχειρήσουν να συνθέσουν ένα ποίημα με τον ενδεικτικό τίτλο: «Τα μάρμαρα πετούν». Στο εμπόριο κυκλοφορούν προπλάσματα των μνημείων της Ακρόπολης. Ύστερα από συζήτηση με το δάσκαλο μπορούν να θελήσουν να αγοράσουν κάποιο με χρήματα από το ταμείο της τάξης, το οποίο θα προσπαθήσουν να συνθέσουν στη διάρκεια του έτους.

7. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Δεν έχει τόση σημασία αν η επίσκεψη ακολούθησε αυστηρά τις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος. Η επίσκεψη έχει ως βασική της υποχρέωση: να προσφέρει στους μαθητές μια εμπειρία ευχάριστη όσο και αξιομνημόνευτη. Θέλουμε τα παιδιά να περάσουν καλά στο λεωφορείο, αλλά και να γυρίσουν σπίτι μιλώντας για τα ενδιαφέροντα πράγματα που είδαν, άγγιξαν και έζησαν στον αρχαιολογικό χώρο. Δεν αρκεί να ικανοποιούμε τις ανάγκες της επίσημης εκπαίδευσης, πρέπει να εμπνεύσουμε τα παιδιά να γίνουν δια βίου επισκέπτες. Προηγούνται η αναψυχή και οι αναμνήσεις (Black, 2009). Θα πρέπει γι' αυτό να συνεργαστούν από κοινού σχολείο και μουσείο γενικότερα. Από πλευράς σχολείου να γίνει πιο ευέλικτη η γραφειοκρατική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν κουλτούρα μουσειοπαιδαγωγική μέσα από τις επιμορφώσεις τους, ώστε να εμπνεύσουν και τους μαθητές τους, καθώς και τη δυνατότητα εκμάθησης σχεδιασμού εποικοδομητικών επισκέψεων σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία γενικότερα. Το δε μουσείο να φροντίσει για τη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης, εμπειρίας, ψυχαγωγίας και έμπνευσης με ποικίλες εφαρμογές: αισθητική που ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, ποικιλία σε υλικά, χώρους, πληροφορίες, δραστηριότητες, προώθηση ενεργητικής στάσης στη προσέγγιση του μουσειακού χώρου, hands on + minds on, διανοητικός και φυσικός προσανατολισμός, σύνδεση με οικείο, διασύνδεση μάθησης με ψυχαγωγία, δυνατότητες εξερεύνησης, δυνατότητες ελεύθερης κίνησης και επιλογής ανάμεσα σε διάφορες προσφορές -δυνατότητα αυτοκαθορισμού και προσωπικής

πρωτοβουλίας, ανταπόκριση στις ανάγκες αποδεκτών -διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης του υλικού- πολλαπλές νοημοσύνες, προώθηση κοινωνικής διάστασης. Έτσι θα πετύχουμε αλληλεπίδραση και συμμετοχή. Τα μουσεία θα στηρίξουν καλύτερα τη σχολική επίσκεψη και αντίστροφα. Και θα έχουν επιτευχθεί εκατέρωθεν οι στόχοι του Graham Black (2009) που προαναφέρθηκαν: γνωσιακοί, πρακτικοί, κοινωνικοί, συναισθηματικοί.

8.Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Bigge, Morris L. (1990). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*. Μετάφραση Αριστοτέλης Κάντας, Αλεξάνδρα Χαντζή. Επιμέλεια Νίκος Ράπτης. Εκδόσεις Πατάκη. Αθήνα
- Black, G. (2009). *Το ελκυστικό Μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες*. Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς. Αθήνα.
- Johnsson, E. (2004). *Pupils Ideas about Museum Experiences*. London Museums Hub
- Lundgaard, I. B. & Jensen, J. T. (επιμ.) 2013a. *Museums: Knowledge, Democracy, Transformation*, Danish Agency for Culture: Styrelsen.
- Lundgaard, I. B. & Jensen, J. T. (επιμ.) 2013b. *Museums: Social Learning Spaces and Knowledge Producing Processes*, Danish Agency for Culture: Styrelsen.
- Stapf, B. (1999). Developing education strategies and support materials for children, σε Moffatt, H. and Woollard, V. (eds) *Museum and Gallery Education*. Λονδίνο: The Stationery Office.

Ελληνόγλωσσες

- Διαμαντής, Κ, Τερζίδης, Σ. (2008). *Θεωρίες μάθησης*. Στον διαδικτυακό τόπο http://www.ictscenarios.gr/Theories_Mathisis/ (ανάκτηση 10/04/2017)
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών: Αθήνα
- Κωστάκος, Α. (2005). *Μάθηση και Τ.Π.Ε. Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Εισήγηση σε Ημερίδα στην Πτολεμαΐδα. Στον διαδικτυακό τόπο http://dide.flo.sch.gr/Seminars/Hmerida-Ptol-Dec2005/Hmerida-Ptol-3Dec2005-Kostakos.pps_ (ανάκτηση 10/04/2017)
- Κωστή, Κ. (2015). *Τα μουσεία και η μουσειολογία στη σύγχρονη κοινωνία. Νέες προκλήσεις, νέες σχέσεις*. (Μέρος ΙΕ'). Στον διαδικτυακό τόπο (ανάκτηση 20/04/2017) <https://www.archaiologia.gr/blog/2015/02/16/τα-μουσεια-και-η-μουσειολογια-στη-συγ-16/>
- Μάρμαρα του Παρθενώνα: Στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.UK.Digiserve.com/mentor/marmara> (ανάκτηση 5/4/2017)
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιολογική Αναπλαισίωση και Σχέδια εργασίας*. Γρηγόρης: Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη:2003.
- Μούλιου, Μ. (2005). *Μουσεία: Πεδία για την κατανόηση του κόσμου*. Τετράδια Μουσειολογίας Ι, 9-17
- Ντούσκα, Ν. (2012). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο*. Στον διαδικτυακό τόπο www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko.../02_doyiskas.pdf (ανάκτηση: 12/09/2012).
- Ράπτης Α. και Ράπτη Α. (2004). «Η ιδεολογία των Νέων Τεχνολογιών για μια σύνθεση παλιών και νέων αντινομιών-Κοινωνιολογική και φιλοσοφική προσέγγιση», Στο Ι. Κεκές (επιμ.). *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Εκδόσεις Μεταίχμιος: Αθήνα.
- Υπουργείο Πολιτισμού στον διαδικτυακό τόπο: <http://culture.gr> (ανάκτηση 30/03/2017)

Το οικογενειακό περιβάλλον ως ρυθμιστικός παράγοντας της μαθησιακής επίδοσης των μαθητών.

Μαρία Γονίδου

Διαπολιτισμική Ψυχολόγος Msc, MBA
mariagonidou@live.com

Βασιλική Τσούνη

Φιλολόγος. MEd, M Phil, PhD©
vtsouni@yahoo.gr

Περίληψη

Η μόρφωση αποτελεί μια από τις σημαντικότερες αξίες στην ελληνική κοινωνία. Η οικογένεια σαφώς επηρεάζει αισθητά, σε συνάφεια και με άλλους παράγοντες, τη σχολική επίδοση του παιδιού, καθώς η εμπλοκή της βελτιώνει την επίδοση του παιδιού και, συχνά, και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Βέβαια δεν πρέπει να μας διαφεύγει πως η πραγματικότητα συχνά αποδεικνύει πως οι γονείς, αν και έχουν διάθεση να συμβάλουν, πιέζονται από την έλλειψη χρόνου, αλλά και γνώσεων, καθώς δεν έχουν πάντα το μορφωτικό επίπεδο που μπορεί να καλύψει τις μορφωτικές ανάγκες των παιδιών τους, αλλά και πως συχνά αντιμετωπίζουν άρνηση και έλλειψη διάθεσης συνεργασίας από τα παιδιά τους. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εντοπιστούν και να αναλυθούν κριτικά οι γονεϊκές εκείνες πρακτικές που συνδέονται με τη σχολική επιτυχία και, παράλληλα, να εντοπιστούν εκείνα τα σχήματα οικογενειακών συναλλαγών που συμβάλλουν θετικά στην επίδοση και, κατ' επέκταση, στην κοινωνικοποίηση και την ψυχική ευρωστία των νέων.

1.Εισαγωγή

Η μόρφωση αποτελεί μια από τις σημαντικότερες αξίες στην ελληνική κοινωνία. Η οικογένεια σαφώς επηρεάζει αισθητά σε συνάφεια και με άλλους παράγοντες τη σχολική επίδοση του παιδιού καθώς η εμπλοκή της βελτιώνει την επίδοση του παιδιού και συχνά και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Βέβαια δεν πρέπει να μας διαφεύγει πως η πραγματικότητα συχνά αποδεικνύει πως οι γονείς αν και έχουν διάθεση να συμβάλουν πιέζονται από την έλλειψη χρόνου αλλά και γνώσεων καθώς δεν έχουν πάντα το μορφωτικό επίπεδο που μπορεί να καλύψει τις μορφωτικές ανάγκες των παιδιών τους αλλά και πως συχνά αντιμετωπίζουν άρνηση και έλλειψη διάθεσης συνεργασίας από τα παιδιά τους. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εντοπιστούν και να αναλυθούν κριτικά οι γονεϊκές εκείνες πρακτικές που συνδέονται με τη σχολική επιτυχία και παράλληλα να εντοπιστούν εκείνα τα σχήματα οικογενειακών συναλλαγών που συμβάλλουν θετικά στην επίδοση και κατ' επέκταση στην κοινωνική θέση και σταδιοδρομία του νέου.

2. Πώς συσχετίζεται η οικογένεια με τη σχολική επιτυχία;

Στην προσπάθεια να εντοπιστούν τα στοιχεία εκείνα στα οποία σχολείο και οικογένεια συμπίπτουν κατά την πορεία του μαθητή προς την κατάκτηση της γνώσης παρατηρούμε πως υπάρχουν πολλές διαφορετικές απόψεις (Epstein, 1987).

Δεν είναι λίγοι εκείνοι που υποστηρίζουν πως οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών είναι εντελώς διαφορετικές από εκείνες των γονιών, πως οι ρόλοι τους όχι μόνο δεν συμπίπτουν αλλά θα μπορούσαν να γίνουν αιτία σύγκρουσης και πως θα πρέπει να υπάρχει ξεκάθαρη διάκριση ρόλων.

Άλλοι υποστηρίζουν πως μεταξύ των δύο θεσμών θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία και μοίρασμα των αρμοδιοτήτων καθώς ο στόχος είναι κοινός και δεν είναι άλλος από τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων αλλά και την ένταξη του παιδιού στην ομάδα της σχολικής κοινότητας.

Η Τρίτη άποψη είναι αυτή που υποστηρίζει πως η οικογένεια και το σχολείο έχουν ευθύνες που είναι διαδοχικές καθώς πάνω στο γραμμικό άξονα του χρόνου η οικογένεια προηγείται και το σχολείο ακολουθεί.

Σημαντική είναι επίσης η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης σύμφωνα με την οποία η αντίληψη του καθενός μας για τον εαυτό του διαμορφώνεται και από τη γνώμη των άλλων για αυτόν μέσω της αλληλεπίδρασης και σε αυτή την εικόνα συνίσταται αυτό που στην Κοινωνιολογία αναφέρουμε ως κατοπτρικό εαυτό. Έτσι συχνά παρατηρείται να προσαρμοζόμαστε στις απόψεις και τις προσδοκίες των σημαντικών για εμάς άλλων, των ανθρώπων δηλαδή των οποίων σεβόμαστε τις απόψεις και επιλογές και συγκεκριμένα στην περίπτωση των μαθητών στις απόψεις των γονιών και των εκπαιδευτικών.

Τέλος θα κάνουμε μια σύντομη παρουσίαση της θεωρίας της αναφοράς στη οποία ουσιαστικά αναφέρεται πως η αμοιβαία κατανόηση των θέσεων και των ρόλων των εκπαιδευτικών και των γονιών θα τους καταστήσει ουσιαστικά συνεργάτες και συνοδοιπόρους στον αγώνα προς όφελος των μαθητών.

Οι υψηλές επιδόσεις στο σχολείο εξαιτίας του γεγονότος ότι συνδυάζονται με την είσοδο στο Πανεπιστήμιο και την εξασφάλιση μιας θέσεως εργασίας σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα τις κλίσεις και τις ανάγκες απασχόλησαν και απασχολούν πάντα τους γονείς, τους μαθητές αλλά και όλους όσοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Στην παρούσα εργασία θα γίνει μια προσπάθεια να καταγραφεί η συσχέτιση της συμμετοχής των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία με την αύξηση των επιδόσεων των μαθητών.

Αρχικά πρέπει να αναφέρουμε πως η καλή σχολική επίδοση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως η σωστή οργάνωση του μαθητικού χρόνου και των δραστηριοτήτων καθώς και η οργάνωση του χρόνου μελέτης, η αισιοδοξία και πίστη για το τελικό αποτέλεσμα, η συμπαράσταση των γονέων με την ενεργό συμμετοχή τους, η σωστή λειτουργία της οικογένειας, οι κανόνες και αξίες της, η σωστή καθοδήγηση της προσωπικότητας του με την ανάλογη συμπαράσταση από τους δικούς του, η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, η ανάπτυξη θετικής σκέψης για όλες τις στάσεις ζωής, η αποφυγή από μέρους των γονέων συγκρίσεων ή διακρίσεων με άλλα αδέρφια ή μαθητές, η ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων του παιδιού. Θα προσπαθήσουμε στην συνέχεια να καταγράψουμε τους γονεϊκούς τύπους σε σχέση με τη συμβολή τους στην πρόοδο των μαθητών.

3. Μαθησιακές επιδόσεις και γονεϊκοί τύποι.

Σύμφωνα με την Baumrind (Cole & Cole, 2002) οι γονεϊκές πρακτικές έχουν σημαντική επίδραση τόσο στην προσωπικότητα των παιδιών όσο και στην

ακαδημαϊκή τους επίδοση. Εδώ συναντούμε τρία γονεϊκα σχήματα τα οποία θα αναφέρουμε στη συνέχεια.

Ο αυθεντικός γονέας από την άλλη, έχει υψηλές απαιτήσεις, ωστόσο αναγνωρίζει το δικαίωμα του παιδιού να εκφράζει τη γνώμη του, ακόμη κι αν αυτή δεν είναι πλήρως αποδεκτή από το γονέα. Προσπαθεί να ελέγξει τη συμπεριφορά του παιδιού, όχι με τυραννικό τρόπο, αλλά μέσω λεκτικών οδηγιών και επανατροφοδότησης. Ακόμη, θέτει σαφή όρια και παρέχει θετικές συνέπειες για την εκδήλωση της θετικής συμπεριφοράς. Για τον αυθεντικό γονέα σημασία δεν έχει τόσο να αποδεικνύει την υπεροχή του, αλλά να υπάρχει και να διατηρείται η ιεραρχία, προκειμένου να υπάρχει ευρυθμία μέσα στην οικογένεια.

Τέλος, ο επιτρεπτικός γονέας είναι αρκετά ανεκτικός αναφορικά με τη συμπεριφορά του παιδιού. Δε θέτει σαφή όρια για το ελέγξει και αδυνατεί να θέσει και να εφαρμόσει σαφείς κανόνες αναφορικά με τη διαπαιδαγώγηση του. Ακόμα και στην περίπτωση που τεθούν ορισμένοι κανόνες, ο επιτρεπτικός γονέας πολλές φορές αδυνατεί να τους εφαρμόσει, δίνοντας διπλά μηνύματα αναφορικά με αυτά που λέει και με τη γλώσσα του σώματός του. Αντιθέτως, δίνει μεγάλη ελευθερία κινήσεων και δεν τιμωρεί. Από την άλλη, αποδέχεται πλήρως τις ανάγκες και τις παρορμήσεις του παιδιού και ο ίδιος δεν απαιτεί τίποτα από το παιδί. Ωστόσο, το συγκεκριμένο «φιλελεύθερο μοντέλο» έχει ως αποτέλεσμα οι γονείς να ακολουθούν πλήρως τις επιθυμίες του παιδιού και να ξεχνούν οι ίδιοι τις δικές τους ανάγκες. Πολλές φορές λόγω υπερβολικού άγχους και σύγχυσης όσον αφορά τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού, ο γονέας προτιμά την πλήρη απουσία κανόνων .

Σαφώς τα τρία αυτά σχήματα επηρεάζουν το χαρακτήρα και τις επιλογές των παιδιών. Τα παιδιά του πρώτου σχήματος τείνουν να παίρνουν σπάνια πρωτοβουλίες, χαρακτηρίζονται από έλλειψη αυθορμητισμού και συνήθως αναζητούν κάποια "αυθεντία" να αποφασίσει για το σωστό. Τα παιδιά του δεύτερου σχήματος εμπιστεύονται περισσότερο τον εαυτό τους κι έχουν επιθυμία εξερεύνησης, ενώ τα παιδιά του τρίτου σχήματος είναι σχετικά ανώριμα, με δυσκολία να ελέγξουν την παρορμητικότητα τους και να αναλάβουν τις ευθύνες τους.

Είναι σημαντικό ότι η αυθεντική γονεϊκή στάση συνδέεται με καλύτερες σχολικές επιδόσεις και καλύτερη κοινωνικοποίηση. Αναλυτικότερα, όσον αφορά στη σύνδεση του γονεϊκού τύπου ανατροφής και της σχολικής επίδοσης, ο δημοκρατικός γονεϊκός τύπος είναι αυτός που συνήθως συνδέεται με τις υψηλότερες σχολικές επιδόσεις. Τα παιδιά των δημοκρατικών γονέων είναι αυτά που έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, έχουν καλύτερη προσαρμογή στο σχολείο, είναι κοινωνικά επαρκή, έχουν σαφείς στόχους και εσωτερικά κίνητρα, παρουσιάζουν τη λιγότερο διασπαστική συμπεριφορά και αξιολογούν τον εαυτό τους ως επαρκή και με υψηλή αυτό-αντίληψη/ αυτο-εκτίμηση. Είναι πιο ευσυνείδητα και έχουν ως κίνητρο την τελειότητα όσον αφορά την επίδοση στο σχολείο. Τέλος, είναι πρόθυμα να συνεργαστούν και να βοηθήσουν τους συνομηλίκους τους. Επίσης, είναι ψυχοσυναισθηματικά πιο ώριμα, γεγονός που τα βοηθάει στο να πετύχουν στο σχολείο. Τέλος, υιοθετούν στόχους ικανότητας, αποκτούν αυτό-ρυθμιστικές δεξιότητες και είναι σπάνιο να εμφανίσουν στρατηγικές αυτό-αποδυνάμωσης. Από την άλλη, τα παιδιά των αυταρχικών γονέων είναι αυτά που παρουσιάζουν ψυχοσωματικά συμπτώματα, καθώς και

προβλήματα εσωτερίκευσης – εξωτερίκευσης, με αποτέλεσμα τα παραπάνω να επιδρούν στη σχολική τους επίδοση

Σε ορισμένες περιπτώσεις ο αυταρχικός γονεϊκός τύπος ανατροφής έχει συνδεθεί με καλή σχολική επίδοση. Αυτό συμβαίνει λόγω του ότι τα παιδιά προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις υψηλές προσδοκίες των γονέων τους, μέσα από την πίεση και τον έλεγχο που υφίστανται. Μάλιστα, έχει παρατηρηθεί πως σε περίπτωση αποτυχίας, τα παιδιά των αυταρχικών γονέων καταφεύγουν στο ψέμα, προκειμένου να αποφύγουν την αυστηρή κριτική και την τιμωρία των γονιών τους. Στην εφηβική ηλικία, ωστόσο, ο αυταρχικός γονεϊκός τύπος έχει συνδεθεί με χαμηλή επίδοση και αντικοινωνική συμπεριφορά. Τα παιδιά των ανεκτικών γονέων, ακόμη και στην περίπτωση που μπορεί να είναι νοητικά ανώτερα σε σχέση με άλλα παιδιά της ίδιας χρονολογικής ηλικίας, είθισται να μη δεσμεύονται εύκολα αναφορικά με την εκτέλεση των σχολικών τους καθηκόντων, να ματαιώνονται και δεν έχουν αυτο – ρυθμιστικές ικανότητες.

Επομένως ο δημοκρατικός γονεϊκός τύπος είναι αυτός που συνδέεται με την υψηλότερη σχολική επίδοση καθώς οι δημοκρατικοί γονείς παρέχουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής ασφάλειας στα παιδιά τους, με αποτέλεσμα αυτό να δρα βοηθητικά στην αυτονομία και στην επιτυχία τους ως μαθητές και επιπλέον μέσα από τη συζήτηση και τις εξηγήσεις που δίνουν στα παιδιά τους κοινοποιούν τις προσδοκίες και τις ανησυχίες τους σχετικά με την πρόοδό τους ως μαθητές. Οι συζητήσεις είναι αμφίδρομες, επομένως τα παιδιά αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες είναι πολύ βοηθητικές για την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο, οι οποίες κατ' επέκταση υποβοηθούν τη σχολική επιτυχία. Οι δημοκρατικοί γονείς κινητοποιούν τα παιδιά τους να εμπλακούν ενεργά στη σχολική μελέτη και παραλλήλως παρέχουν ένα πλαίσιο ζεστασιάς, παρά αυστηρότητας και επίβλεψης, γι' αυτό και πετυχαίνουν πιο συχνά.

Βέβαια όπως υποστηρίζει και η Baumrind (Cole & Cole, 2002: 278) η ιδιοσυγκρασία των παιδιών συχνά επηρεάζει το γονεϊκό ύφος διαπαιδαγώγησης. Ακόμα επισημαίνει πως το φύλο του παιδιού καθορίζει την στάση του απέναντι στις γονεϊκές πρακτικές. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν πως ο χαρακτήρας του παιδιού μπορεί να καθορίσει τις στρατηγικές ανατροφής του. Μάλιστα έρευνες σε παιδιά που μεγάλωσαν στην ίδια οικογένεια χωρίς βιολογική συγγένεια αποδεικνύουν πως τα γονικά σχήματα δεν έχουν μεγάλη επίδραση στην εξέλιξη των παιδιών και αλλάζουν από το ένα παιδί στο άλλο. Μάλιστα ενώ το αυθεντικό γονεϊκό μοντέλο θεωρήθηκε πως συνδέεται με τη σχολική επιτυχία έρευνες έδειξαν πως και τα παιδιά των τυραννικών γονιών απέδιδαν εξαιρετικά. Επομένως θα πρέπει προσπαθώντας να ανιχνεύσουμε τη σχέση σχολικής επίδοσης και γονεϊκών τύπων να λαμβάνουμε πάντα υπόψη τα πολιτισμικά δεδομένα και τις τοπικές κατηγορίες προκειμένου να οδηγούμαστε σε ορθά αποτελέσματα.

4. Γονεϊκές Πρακτικές και Σχολική Επιτυχία

Συχνά παρατηρούμε πως οι γονείς των επιτυχημένων μαθητών έχουν συχνή επαφή με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς αλλά και ασχολούνται με τις σχολικές εργασίες, μιλούσαν με τα παιδιά τους για τα ζητήματα του σχολείου και γενικά προσπαθούσαν να εμπλέκονται δημιουργικά στη σχολική ζωή των παιδιών τους.

Υπάρχουν τρεις μορφές εμπλοκής των γονιών σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία (Fan & Chen: 2001: 7-22) Αρχικά η εμπλοκή τους στο σπίτι, η εμπλοκή τους στις δραστηριότητες του σχολείου και τέλος η επικοινωνία των γονιών με το σχολείο (Μανωλίτσης: 2004: 121) Επίσης θα μπορούσαμε να πούμε πως έχουμε την σχολική εμπλοκή η οποία αναφέρεται στις σχολικές υποχρεώσεις και την εποπτεία της μελέτης του παιδιού στο σπίτι, την γνωστική-νοητική εμπλοκή που σκοπό έχει την εξασφάλιση όλων εκείνων των δομών που συμβάλλουν στην νοητική ανάπτυξη του παιδιού και την καλλιέργειά του και τέλος η προσωπική εμπλοκή που αφορά στην τακτική ενημέρωση των γονιών από τους φορείς εκπαίδευσης. Η γονεϊκή εμπλοκή επομένως αφορά ένα μεγάλο εύρος πρακτικών, επιλογών και συμπεριφορών των γονιών στο σπίτι και στο σχολείο με στόχο την ενίσχυση της διαδικασίας μάθησης. Τέτοιες μπορεί να είναι η εποπτεία των σχολικών δραστηριοτήτων, η παροχή βοήθειας σε κάποιες σχολικές εργασίες, οι τεχνικές ανάπτυξης κινήτρων αλλά και θετικής στάσης για το σχολείο, η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις και στη διοίκηση του σχολείου. Βασικός βέβαια στόχος της εμπλοκής αυτής είναι η ενίσχυση της μάθησης (Πυργιωτάκης κ.ά., 2007). Ο γονιός με αυτό τον τρόπο ενδιαφέρεται, λαμβάνει γνώση και έχει ενεργό συμμετοχή στη ζωή του παιδιού του (Μανωλίτσης: 2004:121).

Μια από τις σημαντικότερες μελέτες σχετικά με τη σημασία της γονικής εμπλοκής στην μαθησιακή διαδικασία είναι αυτή της J. Epstein (Epstein, 1997) η οποία αναγνωρίζει έξι τύπους ανάμειξης γονέων, σχολικής μονάδας και κοινωνικού συνόλου. Σύμφωνα με την έρευνά της ο πρώτος τύπος αναφέρεται στην εκπλήρωση των βασικών υποχρεώσεων της οικογένειας η οποία πληροφορείται από το σχολείο τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών και δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον για την εκπλήρωσή τους και την προαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας. Στο δεύτερο τύπο ενσωμάτωσε τις βασικές υποχρεώσεις των σχολείων απέναντι στους γονείς προκειμένου μέσα από τη διάδραση σχολείου και οικογένειας και την αποτελεσματική επικοινωνία να επιτευχθεί το καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα. Ο τρίτος τύπος εμπλοκής αναφέρεται στη συμμετοχή των γονιών στην καθημερινότητα του σχολείου, στις εκδηλώσεις, σε όλες τις πτυχές της λειτουργίας του. Ο τέταρτος τύπος αναφέρεται στη βοήθεια των μαθητών από τους γονείς στο σπίτι προκειμένου να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου, στην ανάμειξή τους δηλαδή στην μαθησιακή διαδικασία και στην ενθάρρυνση και παρακίνηση των παιδιών. Ο πέμπτος τύπος εμπλοκής αναφέρεται στη συμμετοχή και εμπλοκή των γονιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσω της ύπαρξης δυναμικών συλλόγων γονέων που συμμετέχουν ενεργά στη διοίκηση του σχολείου και λαμβάνουν αποφάσεις προς όφελος των παιδιών, της σχολικής μονάδας αλλά και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τέλος ο έκτος τύπος αναφέρεται στη συνεργασία της εκπαιδευτικής μονάδας με την τοπική κοινωνία προκειμένου να συντελεστεί ένα άνοιγμα του σχολείου και η σύνδεση με την τοπική κοινότητα προκειμένου να εξασφαλιστούν κεφάλαια απαραίτητα για την ενίσχυση του σχολείου αλλά και να υπάρχει εκτός από την πρακτική και ηθική ενίσχυση.

5. Άλλοι παράγοντες ενίσχυσης της σχολικής επίδοσης

Η ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των παιδιών από τους γονείς παρατηρήθηκε πως συχνά αύξανε τη σχολική επίδοση. Επίσης παρατηρείται πως η υψηλή μόρφωση της μητέρας βελτιώνει το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού καθώς και την σχολική επίδοση του (Μανωλίτσης, 2004: 140). Όταν οι γονείς ενθαρρύνουν την δημιουργικότητα και μάλιστα την αναπτύσσουν, εξηγούν στα παιδιά όσα κάνουν και τους δίνουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν, τα ακούνε και προσαρμόζουν τις δυσκολίες του περιβάλλοντος στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τότε ουσιαστικά τα βοηθούν στο να πετύχουν ακαδημαϊκά. Πέρα επομένως από την εξασφάλιση της ζωής και την απόκτηση των πολιτισμικών αξιών της ομάδας στην οποία ανήκει είναι εμφανής η προσπάθεια από την πλευρά των γονιών να εφοδιαστεί το παιδί με τα προσόντα εκείνα που θα του εξασφαλίσουν οικονομική αυτονομία. Οι σχέσεις γονιών και παιδιών είναι αυτές που βοηθούν το παιδί να αναπτύξει θετική ή αρνητική αυτοαντίληψη.

Όλοι οι συνεργαζόμενοι φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία συμφωνούν πως η συμμετοχή των γονιών στην καλλιέργεια της θετικής αυτοαντίληψης, είναι σημαντική για την ακαδημαϊκή επιτυχία (Πυργιωτάκης κ.ά., 2007). Γονείς που παρέχουν ενδείξεις και όχι έτοιμες λύσεις είναι αυτοί που ενθαρρύνουν τις ερωτήσεις και τον πειραματισμό και κατά συνέπεια την κριτική ικανότητα που χαρακτηρίζει τα παιδιά με υψηλά κίνητρα. Επίσης η αποδοχή και η κατανόηση, η θέσπιση ορίων και ο σεβασμός των πρωτοβουλιών του παιδιού αφενός συμβάλλουν στην αυτοαντίληψη και αφετέρου δημιουργούν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις (Πυργιωτάκης κ.ά., 2007). Ένα δημοκρατικό σύστημα λήψης αποφάσεων που επιτρέπει σε όλα τα μέλη της οικογένειας να διατυπώνουν τις απόψεις τους αλλά και η οριοθέτηση των συμπεριφορών εκ μέρους των γονιών σίγουρα καλλιεργεί ένα θετικό κλίμα με αποτελέσματα ευνοϊκά για την μάθηση (Γεωργίου, 2000: 191).

Σημαντική είναι και η προσφορά ενός πλούσιου λεξιλογίου από την οικογένεια. Όταν η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι ταιριάζει με αυτή του σχολείου το παιδί είναι προετοιμασμένο και αισθάνεται σιγουριά καθώς κατανοεί ευκολότερα τα ζητούμενα. Όπως αναφέρει η Νατσιοπούλου, (Νατσιοπούλου, 2011: 45) οι γονείς που δεν διάβαζαν απλά αλλά αντίθετα έκαναν πολλά σχόλια και ερωτήσεις η απάντηση των οποίων απαιτούσε υψηλή αφαίρεση συνέβαλαν στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και καλλιέργεια της σκέψης. Μάλιστα, η συμμετοχή των γονέων στη διδασκαλία των παιδιών σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή λέξεων σχετιζόταν με την ανάπτυξη των πρώιμων δεξιοτήτων γραμματισμού (Senechal, & Le Fevre, 2002: 445). Η ανάγνωση βιβλίων διευρύνει την γνωστική ανάπτυξη και την φωνολογική ευαισθητοποίηση και είναι επομένως μια ακόμη θετική γονεϊκή πρακτική. Παρατηρούμε λοιπόν πως οι μαθητές που έχουν καλές σχολικές επιδόσεις έχουν γονείς με τακτική επικοινωνία με το σχολείο και τους δασκάλους που έχουν προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους, έχουν συμμετοχή στην καθημερινή ζωή του παιδιού και τις ώρες μελέτης του για το σχολείο (Cole & Cole, 2002: 464) εμπιστεύονται τα παιδιά τους και τους δίνουν τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.

Μια επιπλέον θετική παράμετρος είναι η συνοχή της οικογένειας καθώς στις οικογένειες με συναισθηματική εγγύτητα και κοινούς στόχους παρατηρείται υψηλή σχολική επίδοση των παιδιών καθώς σε αυτό συμβάλλει και το κλίμα ηρεμίας και κατανόησης που υπάρχει μέσα σε αυτή καθώς η καλλιέργεια ενός κλίματος

ενθάρρυνσης και συμπαράστασης από την πλευρά των γονιών βοηθά το παιδί μέσα από συχνούς και ήρεμους διαλόγους (Γεωργίου: 349). Όταν οι γονείς μετάσχουν στη μελέτη όχι βέβαια με το αναλαμβάνουν αυτοί τις εργασίες αλλά ενθαρρύνοντας και καλλιεργώντας το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα τότε τα αποτελέσματα είναι θετικά (Cole & Cole, 2002: 474)

Επιπρόσθετα οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν στην σχολική επιτυχία με την επιλογή ενός σχολικού περιβάλλοντος που δίνει έμφαση στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη. Όταν το παιδί ενθαρρύνεται, επαινείται συχνά και τιμωρείται δίκαια, ενώ παράλληλα εργάζεται με σύστημα και υπευθυνότητα συνήθως έχει εξαιρετικές σχολικές επιδόσεις. Επίσης η συνεργασία τους με το σχολείο, αλλά και η παρακίνηση για διάβασμα και άλλες μορφωτικές δραστηριότητες καθώς και η εμπλοκή σε ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες δημιουργούν ένα κλίμα ψυχοπνευματικής εγγύτητας που συμβάλλει στην σχολική επίδοση.

Βέβαια σε καμία περίπτωση η γονεϊκή εμπλοκή δεν είναι θετική αν συνοδεύεται από πίεση, αμφισβήτηση των δυνατοτήτων του παιδιού και η ασφυκτική οργάνωση του χρόνου που εκλαμβάνονται συχνά ως έλλειψη εμπιστοσύνης στο παιδί και μπορεί να έχουν αρνητικά αποτελέσματα.

6. Συμπεράσματα

Το παιδί έχει την ανάγκη να νιώθει ότι έχει δίπλα του ανθρώπους που το αγαπάνε, το υπολογίζουν, το προσέχουν, το ακούν και το αποδέχονται, με ό, τι επίδοση κι αν έχει, όσες φορές κι αν αποτύχει ή επιτύχει. Ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της σχολικής επίδοσης, αλλά και στην προσωπική επιτυχία του ατόμου. Σαφώς το υγιές συναισθηματικό κλίμα, η πίστη στις αξίες της μόρφωσης, η συμμετοχή στις σχολικές διαδικασίες και η γενικότερη στάση και συμπεριφορά των γονιών αναφορικά με την μαθησιακή διαδικασία επηρεάζει την σχολική επίδοση των παιδιών. Επιπρόσθετα τα κίνητρα μάθησης που αναπτύσσει το παιδί μέσα από την οικογένειά του, τα εναύσματα που του δίνονται και η ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης εμφανώς συμβάλλουν στην σχολική πρόοδο. Αλλά και τα διαφορετικά γονεϊκά σχήματα διαπαιδαγώγησης επηρεάζουν την επίδοση πάντα σε σχέση με πολιτιστικά και κοινωνικά δεδομένα αλλά και με βάση την ιδιοσυγκρασία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού.

Βιβλιογραφία.

Ελληνόγλωσση.

Γεωργίου, Σ. (2000). Αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς, εμπλοκή των γονέων και επίδοση του παιδιού. *Ψυχολογία*, 7(2), 191-206.

Νατσιοπούλου, Τ. (2011). Παιδικό βιβλίο και πρώιμος γραμματισμός: Ο ρόλος των γονέων. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 45-61.

Ξενόγλωσση.

Cole M. & Cole S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

- Epstein, j., (1987). Towards a theory of family- school connections. Teacher practices and parenetal involvement. In Hurrelman ,K., Kaufmann, F., Losel , F. Social Intervention Potential and constrains,pp 126.
- Epstein ,J., (1997) Six types of school-Family-Community involment. Harvard Education Letter. Ανακτήθηκε στις 16-6-2015 από το www.edletter.org/past/issues/1997.
- Kordi, A., & Baharudin, R. (2010). Parenting attitude and style and its effect on children's school achievements. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 217-222.
- Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 10(38), 121-145.
- Senechal, M., & Le Fevre, J. A. (2002) Parental involvement in the development of children's reading skills: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.

Ιστοσελίδες

- Πυργιωτάκης, Ι., Κρίβας, Σπ., Μπρούζος, Α., & Εμβαλωτής, Α. (2007). Συσχετισμός οικογενειακού - κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ
(<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/974>. Προσπελάσθηκε στις 17-6-2015.

Η αναγκαιότητα υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών μάθησης

Μαρία Γονίδου

Διαπολιτισμική Ψυχολόγος Msc, MBA
mariagonidou@live.com

Βασιλική Τσούνη

Φιλόλογος. MEd, M Phil, Phd©
vtsouni@yahoo.gr

Περίληψη

Οι εξελίξεις που συντελούνται σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας μέσα από την ανάπτυξη της Τεχνολογίας και την αξιοποίηση της ως υποστηρικτικού εργαλείου μάθησης έχουν σαν αποτέλεσμα τα τελευταία χρόνια στον τομέα της διδασκαλίας να σημειώνονται ραγδαίες εξελίξεις που απαιτούν ριζικές αλλαγές αρχικά στον τρόπο που θα πρέπει να είναι διαμορφωμένα τα βιβλία έτσι ώστε να βοηθούν τους μαθητές να κατανοούν το περιεχόμενο, αλλά και να τους ενθαρρύνουν να αποκτούν κριτική σκέψη η οποία καλό θα ήταν να μην παραμένει βασικό ζητούμενο και εξαγγελία κάθε Αναλυτικού Προγράμματος αλλά να είναι απότοκος μιας συστηματικής και σχηματοποιημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης γίνονται έρευνες σε παγκόσμια κλίμακα ώστε να παραχθεί ένα σύνολο εκπαιδευτικών εγχειρίδιων τα οποία θα βοηθούν τους μαθητές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους. να έρχονται σε επαφή με την τεχνολογία αλλά και να αποκτούν δεξιότητες. Η διδασκαλία στις σύγχρονες κοινωνίες απαιτεί νέες προσεγγίσεις στη μάθηση, με απαραίτητες διδακτικές στρατηγικές, που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου, στην εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων σκέψης και στη συνεργατική μάθηση. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια όπου ο αριθμός των παιδιών μεταναστών, έχει αυξηθεί δραματικά, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συντρέξουν τους μαθητές τους σε μορφωτικό, προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο αξιοποιώντας τεχνικές, σχέδια και τρόπους διδασκαλίας ώστε να παρασύρουν στο ταξίδι της γνώσης και να ενεργοποιήσουν τη φαντασία μαθητών που έχουν ζήσει τη φρίκη του πολέμου και τη σκληρή όψη της καθημερινότητας. Μέσα από την διαπολιτισμική έρευνα μπορούμε να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο η δημιουργία κατάλληλου επικοινωνιακού κλίματος μέσα στην τάξη μπορεί να ωφελήσει τους μαθητές. Στόχος λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι να γίνει μια συγκριτική παρουσίαση των εκπαιδευτικών μεθόδων τις οποίες μπορεί να αξιοποιήσει δημιουργικά ο εκπαιδευτικός αλλά παράλληλα να κατανοηθεί ο ρόλος της σχολικής κουλτούρας μέσα από τη μελέτη του τρόπου που δέχονται ερωτήσεις, συμμετέχουν στην παράδοση και κρατούν σημειώσεις οι μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, εγχειρίδια, επικοινωνιακό κλίμα.

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνίες έχουν αποκτήσει ένα διαπολιτισμικό χαρακτήρα ο οποίος φαίνεται πλέον σε όλες τις κοινωνικές δομές και κυρίως στο σχολείο. Το σχολείο δεν είναι απλά ένας χώρος μάθησης, αλλά οφείλει να είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα όπου ενισχύει τη γνώση, την κριτική σκέψη και δημιουργεί

ολοκληρωμένους πολίτες με άξίες. Βέβαια δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το σχολείο επηρεάζεται από τις εξελίξεις που συντελούνται σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας μέσα από την ανάπτυξη της τεχνολογίας και των κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών.

Η σύγχρονη έρευνα στον τομέα της διδασκαλίας να σημειώνει ότι οι ραγδαίες εξελίξεις, απαιτούν ριζικές αλλαγές κυρίως στην διδακτική μεθοδολογία. Για παράδειγμα μέσα από την έρευνα κατανοήσαμε ότι πολλοί μαθητές ισχυρίζονται πως η εκμάθηση των μαθηματικών περιλαμβάνει την διδασκαλία εννοιών που οι ίδιοι δεν θεωρούν χρήσιμες στην καθημερινή ζωή (Boaler, 2015). Δηλαδή οι μαθητές μπορεί να μην αποδίδουν καλά στα μαθηματικά επειδή δεν μπορούν να καταλάβουν ποιές πιθανές μελλοντικές ανάγκες τους θα καλύψουν. Οι DiMartino & Zan (2011) περιγράφουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ως γνωστικές διαδικασίες, αλλά ταυτόχρονα συναισθηματικές και ψυχοκινητικές. Μέσα από την έρευνα έχουμε την ευκαιρία να κατανοήσουμε τις ανάγκες των μαθητών, τις συμπεριφορές και τα συναισθήματά τους και να προσπαθήσουμε να δημιουργήσουμε μια μέθοδο διδασκαλίας που θα είναι προσαρμοσμένη σε αυτά.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν οι τρόποι ανάλυσης του διδακτικού υλικού και κύριος των διδακτικών εγχειριδίων μέσα απο διαπολιτιστικές μεθόδους και πρακτικές. Επίσης θα γίνει και μια σύντομη περιγραφή συστημάτων που έχουν υψηλά ποσοστά στην PISA, ώστε να αναλυθούν οι λόγοι που καθιστούν αυτά τα προγράμματα επιτυχημένα.

2. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Και Μαθησιακοί Στόχοι

Τα τελευταία χρόνια οι αλλαγές στην σύνθεση των κοινωνιών είναι πιο έντονες. Όλο και περισσότερες χώρες είναι πολυπολιτισμικές και η βασική δομή των πόλεων έχει αλλάξει. Σε αυτό το φαινόμενο συνέβαλλαν οι μετακινήσεις πληθυσμών λόγω οικονομικών ή πολιτικών συγκαιριών αλλά και η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας καθώς και η τεχνολογική ανάπτυξη ευνοούν τις πληθυσμιακές μετακινήσεις και δημιουργούν όλο και περισσότερες θέσεις εργασίας σε συγκεκριμένα αναπτυγμένα αστικά κέντρα. Έτσι, οι παραδοσιακές κοινωνίες μεταλλάσσονται σε κοινωνίες με περισσότερες ομάδες διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης, οι οποίες συμβιώνουν και προσπαθούν να αποκτήσουν ένα κοινό κωδικό διατηρώντας ορισμένες φορές τον αρχικό τους χαρακτήρα.

Με την επίδραση αυτών των αλλαγών τόσο στον άτομο όσο και στην κοινωνία ασχολείται η διαπολιτισμική ψυχολογία. Οι Triantis & Brislin ορίζουν τη διαπολιτισμική ψυχολογία ως τη «συλλογική προσπάθεια των ερευνητών που εργάζονται μεταξύ των ανθρώπων που μιλούν διάφορες γλώσσες, ζουν σε κοινωνίες που κυμαίνονται από τεχνολογικά απλές έως εξαιρετικά πολύπλοκες και βιομηχανοποιημένες, και οι οποίοι ζουν κάτω από διαφορετικές μορφές πολιτικής οργάνωσης. Στην ιδανική περίπτωση, οι διάφορες πτυχές του πολιτισμού των ανθρώπων έχουν αναγνωριστεί προσεκτικά και συσχετιστεί με θεωρητικά ζητήματα της ψυχολογικής θεωρίας, με αποτέλεσμα τα συμπεράσματα για την επιρροή του πολιτισμού στην συμπεριφορά» (Triandis & Brislin, 1984).

Αντίστοιχα «η Διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η προετοιμασία για τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές πραγματικότητες που τα άτομα βιώνουν σε πολιτισμικά ποικίλες και περίπλοκες ανθρώπινες συγκεντρώσεις. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνει εμπειρίες, οι οποίες: α) να προάγουν

ικανότητες ανάλυσης και αξιολόγησης, για την αντιμετώπιση προβλημάτων, όπως η μη συμμετοχική δημοκρατία, ρατσισμός, σεξισμός και την ισότητα της ισχύος, β) να αναπτύσσουν ικανότητες για διευκρίνιση των αξιών, συμπεριλαμβανομένης της μελέτης της εμφανούς μεταβίβασης των αξιών, γ) να εξετάζουν τις δυναμικές των ποικίλων πολιτισμών και τις επιπτώσεις για την ανάπτυξη διδακτικών στρατηγικών και δ) να εξετάζουν τις γλωσσικές αποκλίσεις και τις διάφορες μορφές μάθησης ως βάση για την ανάπτυξη των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών» (Katz, 1980).

Το σχολείο, ως μέρος αυτού του κοινωνικού συνόλου, είναι ένας οργανισμός ο οποίος προσπαθεί να αντιμετωπίσει τις αλλαγές και να εξελιχθεί έτσι ώστε να προσφέρει γνώσεις, αξίες και δεξιότητες σε όλους ανεξάρτητα από τον τόπο καταγωγής του, αλλά και να εμπλουτίσει τους μαθητές με τα κατάλληλα σύγχρονα εργαλεία ώστε να μπορούν να ακολουθούν τα τεχνολογικά επιτεύγματα. Οι μαθητές υιοθετούν στρατηγικές μάθησης, οι οποίες αφορούν το σύνολο των συμπεριφορών και των σκέψεων που ο εκπαιδευόμενος αναλαμβάνει και επηρεάζουν την διαδικασία της κωδικοποίησης ώστε να καθορίσει τους στόχους του (Weinstein & Mayer, 1983). Οι στόχοι καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι οργανώνουν και ενσωματώνουν τις νέες γνώσεις (Weinstein & Mayer, 1983).

Σύμφωνα με τον Κανάκη οι στόχοι που τίθενται μέσα από την οργάνωση της σχολικής ζωής, της διδασκαλίας και της μάθησης είναι:

- η απόκτηση ευφυούς και εύχρηστης γνώσης,
- η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων προσαρμογής στο φυσικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον,
- η απόκτηση ικανοτήτων για πνευματική ευλυγισία και αυτόνομη μάθηση,
- η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, και
- ο προσανατολισμός σε αξίες.» (Κανάκης, 2001: 326)

Για τους στόχους αυτούς η σχολική μονάδα πρέπει συνεχώς να εξελίσσεται ώστε να καλύψει τις ανάγκες τόσο των μαθητών όσο και της κοινωνίας και οφείλει να ενισχύσει τον διαπολιτισμικό της χαρακτήρα ώστε να δείχνει τη δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές και το διδακτικό προσωπικό. Επιπλέον δεν είναι λίγες οι έρευνες που συνδέουν τα εσωτερικά κίνητρα με την βαθύτερη επεξεργασία της μάθησης και υπογραμμίζουν το πόσο σημαντική είναι η δημιουργία θετικών συναισθημάτων αλλά και η ισορροπία μεταξύ των προκλήσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών και του εκπαιδευτικού υλικού (Pekrunetal, 2011). Γνωρίζοντας ότι για παράδειγμα η διδασκαλία γίνεται σε μια κοινή γλώσσα για όλα τα μαθήματα που μπορεί να αφορούν τόσο την έκφραση τους με λέξεις όσο και να επιλύσουν μαθηματικά προβλήματα αλλά και να κατανοήσουν δύσκολους επιστημονικούς όρους, εύκολα κατανοούμε τα προβλήματα που δημιουργούνται. Για τον λόγο αυτό τα διδακτικά εγχειρίδια θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα ώστε οι μαθητές να κατανοούν το υλικό που τους δίνετε αλλά και να τους δημιουργείται η περιέργεια να μάθουν περισσότερα.

2.1 Γνωστικά στυλ

Αλλά το πώς και τι αφορά την εκπαίδευση είναι συνδεδεμένο με τον πολιτισμό της χώρας. Μέσα στην κοινωνία υπάρχουν πολλές διαφορετικές ιδέες για το ρόλο και

τη θέση του δασκάλου καθώς και για τις προσδοκίες και τους στόχους, αλλά αυτά τα βασικά στοιχεία είναι και πάλι εξαιρετικά συνδεδεμένα με τις πολιτιστικές αξίες αλλά και τον γνωστικό τρόπο ανάλυσης που υιοθετεί το κάθε σύστημα. Τα γνωστικά στυλ είναι αποτέλεσμα της μελέτης της συμπεριφοράς των μαθητών και της καταγραφής των ομοιοτήτων και των διαφορών στη διαδικασία κατανόησης και μάθησης. Ο όρος γνωστικό στυλ χρησιμοποιείται για να «περιγράψει και να εξηγήσει τις ατομικές διαφορές στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση και επεξεργασία πληροφοριών» (Davies & Graff, 2006).

Το γνωστικό στυλ δεν είναι μια δυνατότητα, αλλά η προτίμηση με την οποία ο νους ελέγχει τη δική της δραστηριότητα, μια διαφοροποίηση στο ανθρώπινο τρόπο αντίληψης, τη σκέψη, τη μάθηση και τη μνήμη (Buonfiglio & Di Sabato, 2011). Τα δύο κύρια γνωστικά στυλ είναι το αναλυτικό και το ολιστικό. Τα άτομα που επεξεργάζονται τις πληροφορίες με τον αναλυτικό τρόπο εκτιμούν τις λεπτομέρειες. Σε έρευνα σχετικά με την εστιακή παρακολούθηση αντικειμένων είχαν την τάση να αποκολλούν τα αντικείμενα από το πλαίσιό τους και να μπορούν να επικεντρωθούν σε κάθε τμήμα χωριστά (Nibett et al., 2001). Δίνουν περισσότερη προσοχή στην εμφάνιση, τις φυσικές ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του αντικειμένου (Nibett et al., 2001).

Ενώ στο ολιστικό, τα άτομα προτιμούν να αντιλαμβάνονται πληροφορίες χωρίς να δίνουν σημασία στις λεπτομέρειες, αλλά εξάγουν συμπεράσματα από την επεξεργασία των πληροφοριών είτε σε σύνολα ή σε διακεκριμένα μέρη (Buonfiglio & Di Sabato, 2011).

3. Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (PISA)

Το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (PISA) είναι μια διεθνής τριετής έρευνα που στοχεύει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως με δοκιμές των δεξιοτήτων και των γνώσεων σε μαθητές 15 χρονών. Το 2015 συμμετείχαν πάνω από μισό εκατομμύριο μαθητές, που εκπροσώπησαν 28 εκατομμύρια άτομα της ίδιας ηλικίας από 72 διαφορετικές χώρες και οικονομίες, σε ένα test που διήρκεσε δυο ώρες. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει ερωτήσεις στην επιστήμη, τα μαθηματικά, την ανάγνωση, τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων και το οικονομικό προγραμματισμό (OECD, 2016, Ανακτήθηκε 2 Αυγούστου 2017, από <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>).

Τα αποτελέσματα δημοσιεύθηκαν στις 6 Δεκεμβρίου 2016. Σύμφωνα με την τελευταία κατάταξη στην πρώτη πεντάδα είναι κυρίως Ασιατικές χώρες και πρώτη η Σιγκαπούρη, ενώ από τις ευρωπαϊκές χώρες υψηλότερα στην γενική κατάταξη είναι η Φινλανδία (OECD, 2016).

Εαν εξετάσουμε προσεχτικά τι έχουν κοινό η Σιγκαπούρη και η Φινλανδία, θα διαπιστώσουμε ότι η εκπαιδευτική πολιτική τους επικεντρώνεται περισσότερο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου από ότι στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, ενώ θέτουν υψηλά κριτήρια για τα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών στα πανεπιστήμια. Τέλος δίνουν ελάχιστες εξωσχολικές εργασίες στους μαθητές. Στα επόμενα κεφάλαια θα παρουσιαστούν επιγραμματικά τα εκπαιδευτικά προγράμματα και των δύο χωρών.

3.1 Σιγκαπούρη

Το εκπαιδευτικό μοντέλο της Σιγκαπούρης στην μορφή που είναι τώρα άρχισε να διαμορφώνεται από το 2004. Μετά από πολλές κοινωνικοπολιτικές αλλαγές η χώρα υιοθετήσε την γενική αρχή «δίδασκε λιγότερο, ώστε να μαθαίνουν περισσότερο». Δηλαδή οι καθηγητές προσπαθούν να ζητούν την ποιότητα και όχι την ποσότητα. Είναι σημαντικό για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα να κατανοηθεί ότι το κράτος επιλεγεί τους καθηγητές με πολύ αυστηρά κριτήρια και διαρκώς επιμορφώνονται ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις υψηλές απαιτήσεις που τους ζητούνται. Το εκπαιδευτικό σύστημα πλέον θεωρείται πολύ επιτυχημένο και πολλές άλλες χώρες προσπαθούν να ενσωματώσουν στην ύλη τους τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια. Βοηθάει λοιπόν και ουσιαστικά στην ακμάζουσα οικονομία της χώρας. Η βασική πρόκληση για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να το διασφαλίσουν ότι οι δάσκαλοι είναι καλά προετοιμασμένοι (Chong, 2014).

Το υπουργείο παιδείας αναφέρει ξεκάθαρα τα επιθυμητά αποτελέσματα της εκπαίδευσης για το άτομο. Ορίζει τον επιτυχημένο μαθητή ως ένα άτομο με καλή αίσθηση αυτογνωσίας, με υγιή ηθική πυξίδα και τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του μέλλοντος (Desired Outcomes of Education, 2017, Ανακτήθηκε 4 Αυγούστου 2017, από <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/desired-outcomes-of-education>). Είναι υπεύθυνος για την οικογένειά του, την κοινότητα και το έθνος. Εκτιμά την ομορφιά του κόσμου γύρω του, διαθέτει ένα υγιές μυαλό και σώμα. Του ζητείται να έχει αυτοπεποίθηση, ισχυρή αίσθηση ορθού και λάθους και κριτική σκέψη (Desired Outcomes of Education, 2017 Ανακτήθηκε 4 Αυγούστου 2017, από <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/desired-outcomes-of-education>).

Επιπλέον το υπουργείο αναφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα της εκπαίδευσης όπου φιλοδοξούν να αποκτήσουν όλοι με την ολοκλήρωση της επίσημης εκπαίδευσης τους. Αυτά τα αποτελέσματα καθιερώνουν έναν κοινό σκοπό για τους εκπαιδευτικούς, οδηγούν τις πολιτικές και τα προγράμματα και επιτρέπουν να καθοριστεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι στόχοι είναι ξεκάθαροι ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και στηρίζονται στα προηγούμενα στάδια ενώ θέτουν τα θεμέλια για τα επόμενα στάδια (Desired Outcomes of Education, 2017, Ανακτήθηκε 4 Αυγούστου 2017, από <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/desired-outcomes-of-education>).

Η ατζέντα του μαθήματος είναι όμως η βασική διαφορά από άλλα συστήματα. Για παράδειγμα στα μαθηματικά αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε λιγότερα θέματα. Επομένως η ύλη είναι πολύ μικρότερη και οι μαθητές έχουν περισσότερο χρόνο να αφιερώσουν στην εκμάθηση των δύσκολων εννοιών και να κατανοήσουν την χρησιμότητα των εννοιών στην καθημερινότητα τους. Οι καθηγητές για να εξασφαλίσουν ότι τα παιδιά κατέχουν το υλικό δίνουν λεπτομερείς οδηγίες, δέχονται και κάνουν πολλές ερωτήσεις, επιλύουν προβλήματα και χρησιμοποιούν οπτικά και πρακτικά βοηθήματα όπως κάρτες.

3.2 Φινλανδία

Η ποιότητα, η αποτελεσματικότητα, η ισότητα και η διεθνοποίηση είναι οι βασικοί στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος της Φινλανδίας ("Education is one of the

cornerstones of the Finnish welfare society. We pride ourselves on an educational system that offers equal opportunities for education for all.", 2017, Ανακτήθηκε 31 Αυγούστου 2017, από <http://minedu.fi/en/education-system>). Η χώρα προσπαθεί να προσφέρει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλους, ανεξάρτητα από τα θέματα της παραμονής, το φύλο, την οικονομική κατάσταση ή γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (Tryggvason, 2009). Έχοντας γίνει κατανοητό ότι χρειάζεται την διαπολιτισμική εκπαίδευση, η Φινλανδία κατάφερε να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που συνεχώς βελτιώνεται και αποτελεί πλέον πρότυπο (Tryggvason, 2009). Η εκπαίδευση του παιδιού ξεκινά από τις πρώτες μέρες της ζωής του εφόσον δίνονται τρία βιβλία, ένα για κάθε γονέα, και ένα βιβλίο μωρών για το παιδί, ως μέρος του πακέτου μητρότητας.

Τα Μαθηματικά, η Ιστορία, η Γεωγραφία και οι ξένες γλώσσες διδάσκονται με διαθεματικά φαινόμενα, δηλαδή με συνδυαστικές ώστε να είναι εύκολο για τους μαθητές να κατανοήσουν το τρόπο που λειτουργούν μέσα στην καθημερινότητα τους πιο άμεσα μέσα. Παιχνίδια, έρευνα και διαδραστικές ασχολίες είναι μέρος της σχολικής ημέρας. Στόχος του νέου αυτού διαθεματικού συστήματος είναι η προώθηση της συνδυαστικής σκέψης και η σύνδεση πρακτικών ζητημάτων με θεωρητικές γνώσεις.

Οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τις κατευθυντήριες γραμμές κρατικών προγραμμάτων σπουδών, αλλά αυτές παρέχουν σε μεγάλο βαθμό αυτονομία ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας και τους δίνουν ακόμη και τη δυνατότητα να επιλέξουν το δικό τους εγχειρίδια και βιβλία ("Education is one of the cornerstones of the Finnish welfare society. We pride ourselves on an educational system that offers equal opportunities for education for all.", 2017 Ανακτήθηκε 31 Αυγούστου 2017, από <http://minedu.fi/en/education-system>). Η θέση του εκπαιδευτικού έχει μεγάλο κύρος και αναγνωρίζεται η κοινωνική διάσταση του έργου του. Όλοι οι εκπαιδευτικοί στη Φινλανδία πρέπει να κατέχουν ένα μεταπτυχιακό, το οποίο είναι πλήρως επιδοτούμενο (Tryggvason, 2009).

4. Τα σχολικά εγχειρίδια

Είναι σαφές λοιπόν ότι σε παγκόσμια κλίμακα γίνονται έρευνες ώστε να παραχθεί ένα σύνολο εκπαιδευτικών εγχειριδίων τα οποία θα βοηθούν τους μαθητές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να έρχονται σε επαφή με την τεχνολογία και να αποκτούν δεξιότητες. Στην Σιγκαπούρη και την Φινλανδία η διαμόρφωση των βιβλίων είναι τέτοια ώστε να ενθαρρύνεται ο μαθητής από το περιεχόμενο.

Ο ρόλος των εγχειριδίων είναι πολλαπλός. Πρώτον οφείλουν να βοηθούν την ενεργό μάθηση, η οποία ορίζεται ως οποιαδήποτε εκπαιδευτική μέθοδος που εμπλέκει τους μαθητές στη διαδικασία εκμάθησης. Επιπλέον, τα εγχειρίδια πρέπει σχεδόν να απαιτούν από τους μαθητές να κάνουν σημαντικές μαθησιακές δραστηριότητες και να σκέφτονται τι κάνουν και με ποιο τρόπο, ενισχύοντας την κριτική τους σκέψη αλλά και τη συνεργατική μάθηση. Τέλος, θα πρέπει να αναγνωρίζουν τις διαφορές ανάμεσα στα γνωστικά συλ και να τις καλύπτουν με ασκήσεις που απευθύνονται και στα δυο.

5. Συμπεράσματα

Μέσα από την Διαπολιτισμική έρευνα γίνεται ολοένα και πιο κατανοητό ότι η εκπαίδευση οφείλει να επικεντρώνεται στην πολυπολιτισμική προσέγγιση

παρέχοντας γνώση σχετικά με τις στάσεις, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων.

Ωστόσο χρειάζεται περισσότερη και μεγαλύτερη έρευνα τόσο στον τρόπο που θα είναι διαμορφωμένα τα σχολικά εγχειρίδια όσο και στον τρόπο που θα εξετάζεται η ποιοτική ανάλυση τις διδακτικής ώρας λαμβάνοντας υπόψιν την δομή του μαθήματος, τον τρόπο που δίνονται οι εκφωνήσεις για τις εργασίες μέσα στην αίθουσα και στις εργασίες για το σπίτι. Εφόσον η τεχνολογία είναι πλέον σημαντικό μέρος τις εκπαιδευτικής ύλης θα ήταν ωφέλιμο να στρέψουμε την έρευνα στη χρήση ηλεκτρονικών μέσων κατά την διάρκεια του μαθήματος και να εξετάσουμε λεπτομερώς πόσο επηρεάζουν την διεξαγωγή του μαθήματος. Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον των σύγχρονων σχολείων οφείλει να αναγνωρίζει τις διαφορές, να τις αποδέχεται και να τις αξιοποιεί και να εξελίσσεται σύμφωνα με τις ανάγκες του πολιτισμού και των παιδιών. Η ποιότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το πώς η χώρα προσδιορίζει το ρόλο των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η κουλτούρα παίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο που οι μαθητές δέχονται ερωτήσεις, συμμετέχουν στην παράδοση και κρατούν σημειώσεις.

Τέλος, θα πρέπει να διδαχτούμε από τα πιο επιτυχημένα συστήματα και να αναγνωρίσουμε την αναγκαιότητα για ποιοτική αξιολόγηση του σχολείου. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο θα πρέπει να χρησιμεύει ως σημείο αναφοράς για την εξέταση των τρέχουσων και μελλοντικών εξελίξεων τόσο της πορείας των μαθητών όσο και της προσωπικής εξέλιξης του κάθε εκπαιδευτικού. Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να τίθενται στρατηγικοί στόχοι και οι αντίστοιχοι δείκτες απόδοσης τους να χρησιμεύουν ως επαγγελματικοί δείκτες αναφοράς σε διάφορους τομείς. Επίσης εάν οι δείκτες εξεταστούν στο σύνολο τους τότε θα καταφέρουμε να αναλύσουμε περισσότερο τα πλεονεκτήματα του συστήματος και να αναγνωρίσουμε τους τομείς που χρειάζονται περαιτέρω ανάπτυξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Boaler, J. (2015). Fluency without fear: Research evidence on the best ways to learn math facts. *Reflections*, 40(2), 7-12.
- Buonfiglio, M. & Di Sabato, F. (2011). Analytic cognitive style in cluster headache. *Neurological Sciences*, 32(5), 875-881. <http://dx.doi.org/10.1007/s10072-011-0730-1>.
- Chong, S. (2014). Academic quality management in teacher education: a Singapore perspective. *Quality Assurance In Education*, 22(1), 53-64. <http://dx.doi.org/10.1108/qae-05-2012-0023>
- Davies, J., & Graff, M. (2006). Wholist-analytic cognitive style: A matter of reflection. *Personality And Individual Differences*, 41(6), 989-997. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.09.011>
- Desired Outcomes of Education. (2017). Moe.gov.sg. Retrieved 4 August 2017, from <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/desired-outcomes-of-education>
- Di Martino, P., & Zan, R. (2011). Attitude towards mathematics: A bridge between beliefs and emotions. *Zdm*, 43(4), 471-482.
- Education is one of the cornerstones of the Finnish welfare society. We pride ourselves on an educational system that offers equal opportunities for

- education for all. (2017). Opetus- jakulttuuriministeriö. Retrieved 31 August 2017, from <http://minedu.fi/en/education-system>
- Katz, J. (1980). Multicultural Education: Games Educators Play. *Equity & Excellence In Education*, 18(1-4), 101-104. <http://dx.doi.org/10.1080/0020486810180118>
- Ministry of education and culture. (2017). Ministry of education and culture. Retrieved 30 August 2017, from <http://minedu.fi/en/>
- Nisbett, R. E., Peng, K., Choi, I., & Norenzayan, A. (2001). Culture and systems of thought: holistic versus analytic cognition. *Psychological review*, 108(2), 291.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris.
- Triandis, H., & Brislin, R. (1984). Cross-cultural psychology. *American Psychologist*, 39(9), 1006-1016. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066x.39.9.1006>
- Tryggvason, M. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching. *European Journal Of Teacher Education*, 32(4), 369-382. <http://dx.doi.org/10.1080/02619760903242491>
- Κανάκης, Ι. Ν. (2001). Οι σκοποί της διδασκαλίας και της μάθησης σε μια ανοικτή, πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο ανθολόγιο: Ουζούνης, Κ., Καραφύλλης, Α. (επιμέλεια). Πρακτικά Συνεδρίου (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης, Μάιος 2001), με θέμα: «Ο δάσκαλος του 21ου αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση» (σελ. 323-330). Ξάνθη: εκδ. Σπανίδη.

Η Παιδαγωγική και Επιστημονική Καθοδήγηση στην Εκπαίδευση: Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο. Μια Ιστορική αναδρομή και νέες... διαφαινόμενες τάσεις

Δρ. Θεόδωρος Γούπος,
Σχολικός Σύμβουλος 19^{ης} Περιφέρειας Δ.Ε. Αττικής
thgoupos@sch.gr

Κωνσταντίνος Βρυώνης
Διευθυντής 5^{ου} Δ.Σ. Ηρακλείου Αττικής
dinvrionis@gmail.com

Περίληψη

Ο θεσμός του επιθεωρητή ήταν από τους μακροβιότερους και βασικότερους, τόσο στη διοίκηση, όσο και στην εποπτεία της ελληνικής εκπαίδευσης. Πρωτοεμφανίστηκε στο νόμο Περί Δημοτικών Σχολείων του 1834. Ξεκίνησε με ένα Γενικό Επιθεωρητή των Δημοτικών Σχολείων που διέυθνε το Διδασκαλείο και επιθεωρούσε τους δασκάλους ασκώντας πειθαρχική εξουσία και έφτασε τους 256 το 1976 για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όχι μόνο για κοινωνικούς και δημογραφικούς αλλά και για κοινωνικοπολιτικούς λόγους ισχυροποίησης του κρατισμού στο όνομα της «αποκέντρωσης». Η σύλληψη του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου και η προώθησή του ως εκπαιδευτική πολιτική το 1982 αποτέλεσε έργο των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πράξης και του Συνδικαλιστικού Κινήματος. Προέκυψε ως έντονη παιδαγωγική και πολιτική κριτική στο θεσμό του Επιθεωρητή και ιδιαίτερα στην εγγενή αδυναμία του ίδιου προσώπου να χειρίζεται παράλληλα παιδαγωγικά, επιστημονικά και διοικητικά θέματα. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι σήμερα ασκούν εποπτεία και παιδαγωγική καθοδήγηση στις Σχολικές Μονάδες καθώς και στους εκπαιδευτικούς και όπως οι έρευνες δείχνουν τόσο οι Σχολικοί Σύμβουλοι κλάδου ΠΕ60 όσο και οι Σχολικοί Σύμβουλοι κλάδου ΠΕ70, και κυρίως αυτοί, έχουν υψηλό επίπεδο σπουδών. Η επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, παρά τις εξαγγελίες της εκάστοτε κυβέρνησης για διαφάνεια, αξιοκρατία και επιλογή των αρίστων, δεν έχει καταφέρει μέχρι και σήμερα να γίνει μέσα από ένα σύστημα επιλογής διαχρονικό κι αποδεκτό από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Ο κατάλογος των αντικρουόμενων επιχειρημάτων σε κάθε νομοσχέδιο είναι πολύ μεγάλος και η έλλειψη εμπιστοσύνης για τις αγαθές προθέσεις του νομοθέτη, επίσης. Δεδομένου ότι είναι επιτακτική η ανάγκη για ένα νέο όραμα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, με σαφή, ισχυρή κουλτούρα επαγγελματικής ανάπτυξης με κίνητρα, φιλοδοξίες, ικανοποίηση, υποστήριξη και εκπαίδευση που θα αναβαθμίσει την υπόληψη, το ήθος και το status που αντιστοιχεί στο έργο που προσφέρουν, αντίστοιχων προδιαγραφών πρέπει να είναι και τα στελέχη εκπαίδευσης που θα στηρίξουν τον εκπαιδευτικό.

Λέξεις-κλειδιά: επιθεωρητής, Σχολικός Σύμβουλος, προφίλ συμβούλων, επιλογή στελεχών

1. Ιστορική αναδρομή. Ο θεσμός του Επιθεωρητή

Ο θεσμός του επιθεωρητή ήταν από τους μακροβιότερους και βασικότερους, τόσο στη διοίκηση, όσο και στην εποπτεία της ελληνικής εκπαίδευσης.

Πρωτοεμφανίστηκε στο νόμο Περί Δημοτικών Σχολείων του 1834 (Ν. 6^{ης}/2/1834, Εφημερίδα της Κυβέρνησης 11/3-3-1834). Ήταν ο Γενικός Επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων που διεύθυνε το Διδασκαλείο και επιθεωρούσε τους δασκάλους ασκώντας πειθαρχική εξουσία. Ακολούθησε ο θεσμός των εκτάκτων επιθεωρητών με ρόλο απλώς την καταγραφή της εκπαιδευτικής κατάστασης των Δημοτικών Σχολείων.

Το 1895 με το νόμο ΒΤΜΘ΄ εισήχθη ο θεσμός του Νομαρχιακού Επιθεωρητή με τις εξής αρμοδιότητες: α) Επιθεώρηση των σχολείων ανά εξάμηνο, β) Άσκηση πειθαρχικής εξουσίας στους δασκάλους, γ) Ευθύνη για το κτιριακό πρόβλημα των δασκάλων, δ) Σύγκληση συνεδριάσεων για συζήτηση διαφόρων προβλημάτων.

Πολύ σύντομα η διοικητική και εποπτική εξουσία συγκεντρώθηκε στα χέρια του Επιθεωρητή. Φυσικά η συγκέντρωση αυτή ευνοήθηκε από την πλημμελή λειτουργία των Τοπικών Εποπτικών Επιτροπών. Το 1911 ο Νόμος ΓΩΚΗ (3828) καθιέρωσε τη μονιμότητα των Επιθεωρητών και ενίσχυσε τις αρμοδιότητές τους ως εντολοδόχους του ΥΠΕΠΘ.

Το 1914 με το νόμο 240 η Δημοτική Εκπαίδευση διαιρέθηκε σε 66 περιφέρειες που υποτάχθηκαν στις περιφέρειες της Δευτεροβάθμιας με επικεφαλής τους Επιθεωρητές που είχαν την άμεση διοίκηση και εποπτεία των σχολείων και των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς τους. Το 1920 οι Εκπαιδευτικές Περιφέρειες στη Δημοτική Εκπαίδευση έγιναν 90 και το 1937 έφτασαν τις 100, οπότε και εισήχθη ο θεσμός των Γενικών Επιθεωρητών της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Για σαράντα περίπου χρόνια η επιθεώρηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα τελεί υπό την «εποπτεία» της αντίστοιχης Δευτεροβάθμιας (από το 1895 έως το 1937). Οι λόγοι της «κηδεμονίας» όπως και της «χειραφέτησης» της πρωτοβάθμιας επιθεώρησης είναι ασφαλώς σύνθετοι και δεν περιορίζονται μόνο σε πολιτικο-ιδεολογικούς.

Σύμφωνα με τον Νούτσο (2005) η αριθμητική αύξηση των επιθεωρητών (π.χ. ένας το 1834 για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, 256 το 1976) δεν προϋποθέτει μόνο την αύξηση – για κοινωνικούς και δημογραφικούς λόγους – των αριθμητικών μεγεθών (μαθητές και σχολεία) αλλά και μια νέα τάση – για κοινωνικοπολιτικούς λόγους – ισχυροποίησης του κρατισμού στο όνομα της «αποκέντρωσης»! Αυτή η τάση παίρνει ανάγλυφη μορφή στα γνωστά εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913: «Η δί' υπαλλήλων του κράτους αποκέντρωσις», όπως τόνιζε η αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου για τη διοίκηση της εκπαίδευσης (συντάκτης ο τότε βενιζελικός Δ. Γληνός), δηλαδή ίδρυση εκπαιδευτικών περιφερειών, συγκρότηση συμβουλίων και επιλογή επιθεωρητών υπό την εξουσία του «Εκπαιδευτικού Συμβουλίου». Αυτή η λογική της «δί' υπαλλήλων του κράτους αποκέντρωσης» αναπαράγεται, σχεδόν αυτούσια, στο νομοσχέδιο για τις λεγόμενες «περιφερειακές υπηρεσίες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», που ετοιμάζεται να οδεύσει, ύστερα από παλινωδίες, προς ψήφιση στη Βουλή. Η αναπαραγωγή της αστικής εξουσίας, στο βαθμό που εξαρτάται και από τη συμβολή του σχολείου, δε μας επιφυλάσσει εδώ εκπλήξεις, όσο και αν νεόκοποι ιδεολόγοι του αστισμού κατασκευάζουν απεικάσματα ταχυτήτων δήθεν αλλαγών στο σχολείο.

Το 1970 το Ν.Δ. 651/70 προέβλεπε πέντε επάλληλα επίπεδα διοίκησης και εποπτείας της Εκπαίδευσης με επικεφαλής τον Εκπαιδευτικό Σύμβουλο με δύο Γενικούς Επιθεωρητές για κάθε Ανώτερη Εκπαιδευτική Περιφέρεια. Σε επίπεδο νόμου, επικεφαλής ήταν ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής. Σε επίπεδο Εκπαιδευτικής

Περιφέρειας ο Επιθεωρητής και σε επίπεδο σχολικής μονάδας ο Διευθυντής του Σχολείου.

Ο Παπανούτσος το 1976 στη Βουλή ανέφερε ότι η αύξηση του αριθμού των Επιθεωρητών από το δικτατορικό καθεστώς έγινε με σκοπό την αστυνόμευση των εκπαιδευτικών.

Το 1976, μετά τη πτώση της χούντας, ο νόμος 309/76 δημιούργησε 17 θέσεις Εποπτών, επικεφαλής αντίστοιχων περιφερειών και 240 θέσεις Επιθεωρητών.

Σχετικά με τη δράση και το έργο των Επιθεωρητών, το 1930, με Υπουργό Παιδείας το Γεώργιο Παπανδρέου, σε συνέδριο των Επιθεωρητών υποστηρίχθηκε ο διαχωρισμός του διοικητικού από το καθοδηγητικό έργο. Το 1949 με Υπουργό Παιδείας τον Κων/νο Τσάτσο επαναλαμβάνεται και τελικά υλοποιείται το 1982.

Σύμφωνα με τον Τσουκαλά (1987), αυτή η συνύπαρξη των διοικητικών και καθοδηγητικών αρμοδιοτήτων ενίσχυε το πρόσωπο του Επιθεωρητή και είχε τεράστια σημασία για την αποδοτικότητα του σχολείου. Οι εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τουλάχιστον μετά το 1974 λειτουργούσαν διπλά και προς την καταπιεστική κατεύθυνση με τη χρήση του πειθαρχικού αυταρχισμού και προς την ενσωμάτωση. Οι εκθέσεις αυτές εντάσσονταν στο πλαίσιο μιας προγραμματισμένης ιδεολογικής και πολιτικής επιθετικής επιχείρησης, με σκοπό την οικοδόμηση του κυρίαρχου ιδεολογικού συστήματος στην μεταπολεμική Ελλάδα.

2. Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου

2.1. Η γένεση του θεσμού Σχολικού Συμβούλου – Ιστορική αναδρομή

Η σύλληψη του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου και η προώθησή του ως εκπαιδευτική πολιτική αποτέλεσε έργο των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πράξης και του Συνδικαλιστικού Κινήματος. Προέκυψε ως έντονη παιδαγωγική και πολιτική κριτική στο θεσμό του Επιθεωρητή και ιδιαίτερα στην εγγενή αδυναμία του ίδιου προσώπου να χειρίζεται παράλληλα παιδαγωγικά, επιστημονικά και διοικητικά θέματα.

Κέντρο της κριτικής αυτής αποτέλεσε η διαπίστωση ότι η συγκέντρωση στο ίδιο πρόσωπο των δύο λειτουργιών ευνοούσε την καθυπόταξη της παιδαγωγικής – επιστημονικής και καθοδηγητικής διάστασης του Επιθεωρητή στη διοικητική και ότι αυτή η αδυναμία θα θεραπευόταν με το διαχωρισμό εξουσιών, της διοικητικής με της επιστημονικής.

Στην πρώτη φάση ακριβώς για να τονιστεί η πρωτοκαθεδρία της παιδαγωγικής – καθοδηγητικής έναντι της διοικητικής λειτουργίας και να συνδεθεί ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου με τις αναγκαίες για το εκπαιδευτικό σύστημα μεταρρυθμίσεις, του αποδόθηκε ο βαθμός του Παρέδρου επί θητεία του Π.Ι.

Παράλληλα αποκλείστηκε ο Σχολικός Σύμβουλος από οποιαδήποτε θεωρούμενη ως διοικητικού τύπου διαδικασία και ιδιαίτερα από τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια (ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ) στα οποία όμως περιήλθε όλη η διοικητική εξουσία.

Στην πράξη οι αλλαγές αυτές οδήγησαν σε καταρράκωση του κύρους του θεσμού και του ρόλου των Σχολικών Συμβούλων, για τους παρακάτω λόγους:

α) Από την έλλειψη πολιτικής βούλησης για την καθιέρωση ενός συστήματος σχεδιασμού, αξιολόγησης και επανασχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα παίζουν τον ουσιαστικότερο ρόλο.

β) Από την έλλειψη πολιτικής βούλησης για την απόδοση στην πράξη της πρωτοκαθεδρίας στην επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση έναντι της διοικητικής.

γ) Από την απαξίωση του ρόλου των παλιών επιθεωρητών στο σώμα των συναδέλφων εκπαιδευτικών και η συνέχισή του, αφού πολλοί επιθεωρητές έγιναν Σχολικοί Σύμβουλοι.

δ) Από τον έντονο κομματισμό και συνακόλουθα τις αναξιοκρατικές κρίσεις και τη στελέχωση των θέσεων των Σχολικών Συμβούλων από φίλα προσκείμενους.

ε) Από την έλλειψη υψηλών προσόντων και επιστημονικού κύρους των προσώπων που στελέχωσαν το θεσμό των Σχολικών Συμβούλων, τουλάχιστον τις αρχικές τετραετίες.

στ) Από την ανεπάρκεια αρκετών Σχολικών Συμβούλων να ανταποκριθούν στα νέα τους καθήκοντα, που απαιτούσαν υψηλό επίπεδο επιστημοσύνης.

2.2. Η σημερινή κατάσταση των Σχολικών Συμβούλων

Οι θέσεις των Σχολικών Συμβούλων σήμερα είναι:

- 300 Δημοτικής Εκπαίδευσης (για το Δημοτικό Σχολείο)
- 18 Ειδικής Αγωγής
- 70 Προσχολικής Αγωγής
- 415 Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

α. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Δημοτικής Εκπαίδευσης ασκούν εποπτεία και παιδαγωγική καθοδήγηση στις Σχολικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και στους δασκάλους.

β. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής ασκούν εποπτεία και παιδαγωγική καθοδήγηση στις Ειδικές Σχολικές Μονάδες, στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σ' αυτές καθώς και στους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης (Τ.Ε.) των Κανονικών Σχολείων.

γ. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ασκούν: εποπτεία και παιδαγωγική καθοδήγηση στις Σχολικές Μονάδες δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και επιστημονική καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς της αντίστοιχης ειδικότητας.

δ. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Προσχολικής Αγωγής ασκούν εποπτεία και παιδαγωγική καθοδήγηση στα νηπιαγωγεία καθώς και στις νηπιαγωγούς.

ε. Στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (Αγγλικής Γλώσσας, Φυσικής Αγωγής, Μουσικής) ασκούν εποπτεία στο διδακτικό έργο οι Σχολικοί Σύμβουλοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της αντίστοιχης ειδικότητας, ενώ στο παιδαγωγικό έργο οι Σχολικοί Σύμβουλοι Δημοτικής Εκπαίδευσης.

2.3.1. Κατανομή των Σχολικών Συμβούλων Δημοτικής εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Ελλάδας ανά Περιφερειακή Διεύθυνση και ανά Τίτλο Σπουδών

Ο ακόλουθος Πίνακας 1 δείχνει την κατανομή των Σχολικών Συμβούλων της Δημοτικής εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Ελλάδας ανά Περιφερειακή Διεύθυνση και ανά Τίτλο Σπουδών.

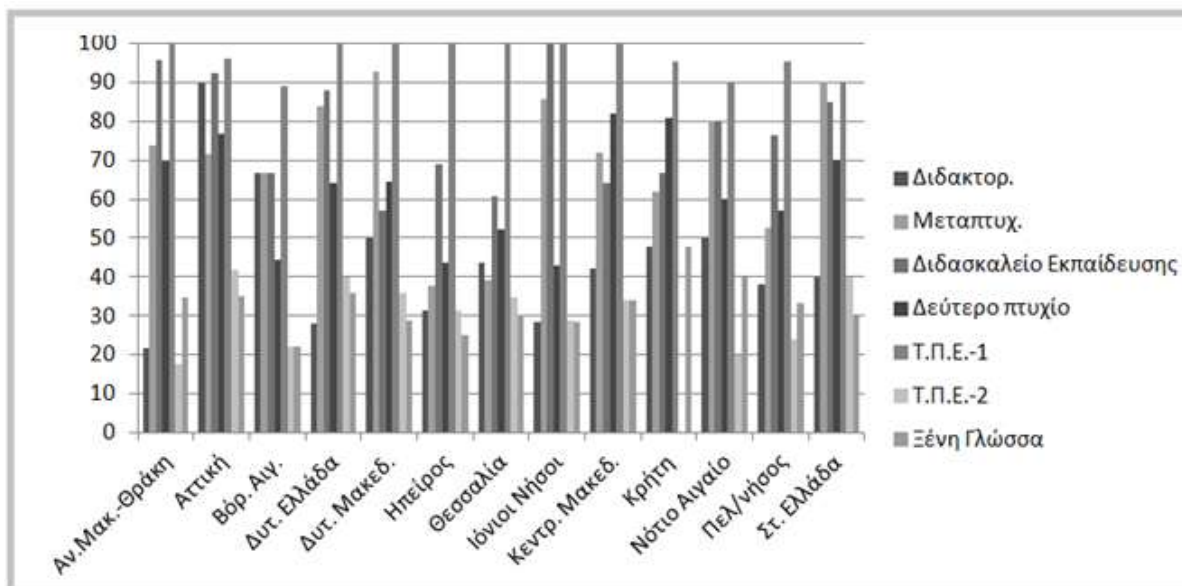
**Πίνακας 1. Κατανομή των Σχολικών Συμβούλων Δ. Ε. και Ε.Α.Ε. της Ελλάδας
ανά Περιφερειακή Διεύθυνση και ανά Τίτλο Σπουδών**

		Σχολικοί Σύμβουλοι ΠΕ-70														Σύνολο Σ.Σ.	
α/α	Περιφερειακή Διεύθυνση	Διδακτορ.		Μεταπτυχ.		Διδασκαλείο Εκπαίδευσης		Δεύτερο πτυχίο		Τ.Π.Ε.-1		Τ.Π.Ε.-2		Ξένη Γλώσσα			Ν
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1	Ανατ. Μακ. – Θράκ.	5	21,7	17	73,9	22	95,6	16	69,6	23	100	4	17,4	8	34,8	23	
2	Αττική	69	89,6	55	71,4	71	92,2	59	76,6	74	96,1	32	41,6	27	35,1	77	
3	Βόρειο Αιγαίο	6	66,6	6	66,6	6	66,6	4	44,4	8	88,9	2	22,2	2	22,2	9	
4	Δυτική Ελλάδα	7	28,0	21	84,0	22	88,0	16	64,0	25	100	10	40,0	9	36,0	25	
5	Δυτική Μακεδον.	7	50,0	13	92,6	8	57,2	9	64,3	14	100	5	35,7	4	28,6	14	
6	Ήπειρος	5	31,3	6	37,5	11	68,8	7	43,8	16	100	5	31,2	4	25,0	16	
7	Θεσσαλία	10	43,5	9	39,1	14	60,9	12	52,2	23	100	8	34,8	7	30,4	23	
8	Ιόνιοι Νήσοι	2	28,5	6	85,7	7	100	3	42,8	7	100	2	28,6	2	28,5	7	
9	Κεντρική Μακεδ.	21	42,0	36	72,0	32	64,0	41	82,0	50	100	17	34,0	17	34,0	50	
10	Κρήτη	10	47,6	13	61,9	14	66,6	17	80,9	20	95,2	0	0	10	47,6	21	
11	Νότιο Αιγαίο	5	50,0	8	80,0	8	80,0	6	60,0	9	90,0	2	20,0	4	40,0	10	
12	Πελοποννήσος	8	38,1	11	52,4	16	76,2	12	57,2	20	95,2	5	23,8	7	33,3	21	
13	Στερεά Ελλάδα	8	40,0	18	90,0	17	85,0	14	70,0	18	90,0	8	40,0	6	30,0	20	
ΣΥΝΟΛΟ		163	51,6	219	69,3	248	78,5	216	68,3	293	96,6	100	31,6	107	33,9	316	

2.3.2. Ανάλυση του profil των Σχολικών Συμβούλων Δημοτικής εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ως προς τους Τίτλους Σπουδών

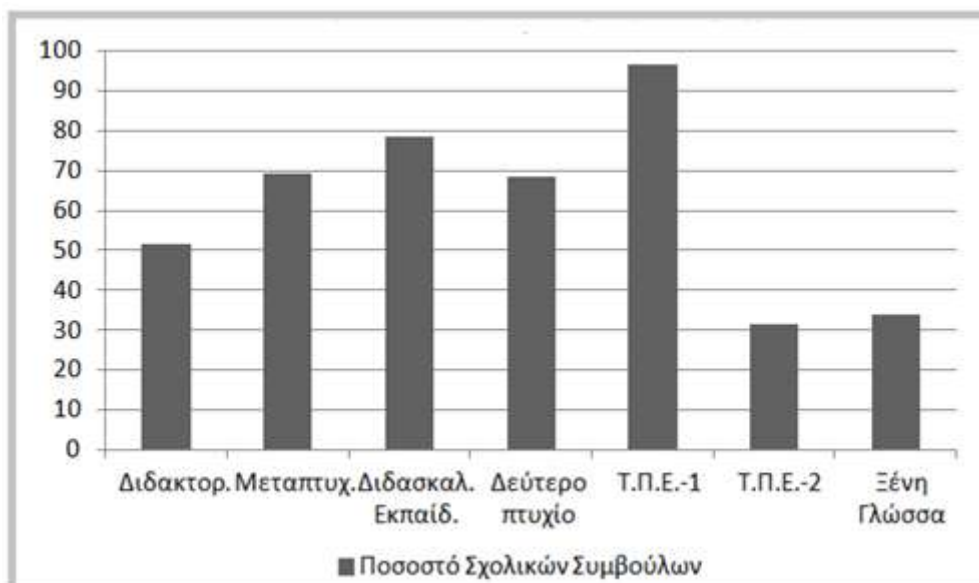
Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε από τον πίνακα 1 και το αντίστοιχο γράφημα 1 στις Περιφερειακές Διευθύνσεις της Ηπείρου και των Ιονίων έχουμε χαμηλότερα ποσοστά τίτλων σπουδών τόσο σε σημαντικότητα τίτλων όσο και σε σύνολο. Αντίθετα το υψηλότερο ποσοστό τίτλων σπουδών συναντάται στην Αττική.

Γράφημα 1. Κατανομή των Σχολικών Συμβούλων Δ. Ε.και Ε.Α.Ε. της Ελλάδας ανά Περιφερειακή Διεύθυνση και ανά Τίτλο Σπουδών



Επίσης όπως παρατηρούμε στο γράφημα 2 και εδώ ένα υψηλό ποσοστό 78,5% των Σχολικών Συμβούλων Δημοτικής Εκπαίδευσης και ΕΑΕ διαθέτουν τίτλους Μετεκπαίδευσης σε Διδασκαλείο και σχεδόν όλοι, ποσοστό 96,6%, Πιστοποίησης επιπέδου Α στις ΤΠΕ, ενώ σχεδόν 1 στους 3 έχει και Πιστοποίηση Β επιπέδου, ποσοστό 31,6%.

Γράφημα 2. Ποσοστιαία κατανομή των Σχολικών Συμβούλων Δ. Ε.και Ε.Α.Ε. της Ελλάδας ανά Τίτλο Σπουδών



Παρατηρούμε επίσης ότι οι περισσότεροι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν μεταπτυχιακές σπουδές (69,3%) και περισσότεροι από 1 στους 3 (40,0%) έχουν διδακτορικό τίτλο. Επίσης σχεδόν το 1/3 των Σχολικών Συμβούλων έχουν και διδακτορικό και μεταπτυχιακό (αξιολογικοί πίνακες, 2010), αυτό σημαίνει ότι συνολικά ένα πολύ υψηλό ποσοστό 88,9% έχει διδακτορικό ή μεταπτυχιακό τίτλο.

Εξαιρετικά υψηλό (68,3%) είναι και το ποσοστό των Σχολικών Συμβούλων που έχουν δεύτερο πτυχίο με μόνο 16 από αυτούς να μην έχουν και μεταπτυχιακές σπουδές.

Παρατηρούμε ότι και εδώ, στους Σχολικούς Συμβούλους Δημοτικής Εκπαίδευσης και ΕΑΕ, το ποσοστό όσων έχουν τίτλους Ξένης Γλώσσας είναι σχετικά χαμηλό και κυμαίνεται στο 33,9%. Έτσι οι Σύμβουλοι που έχουν γνώσεις κάποιας Ξένης Γλώσσας σε επίπεδο Β2 και άνω είναι λιγότεροι ακόμα και από εκείνους που έχουν διδακτορικό τίτλο.

2.3.3. Συμπεράσματα ως προς το *profil* των Σχολικών Συμβούλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ως προς τους τίτλους Σπουδών

Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν καταρχήν ότι τόσοι οι Σχολικοί Σύμβουλοι κλάδου ΠΕ60 όσο και οι Σχολικοί Σύμβουλοι κλάδου ΠΕ70, και κυρίως αυτοί, έχουν υψηλό επίπεδο σπουδών.

Τα ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά σε τίτλους μετεκπαίδευσης σε Διδασκαλεία κι Πιστοποίησης επιπέδου Α στις ΤΠΕ ήταν αναμενόμενα δεδομένου ότι, για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς που ήθελαν να προσπαθήσουν για την προσωπική τους επαγγελματική εξέλιξη, πρόκειται για τις πιο προσιτές σπουδές, στα χρόνια βεβαίως που υπήρξαν οι συγκεκριμένοι θεσμοί.

Η ύπαρξη διδασκαλείων σε πολλά μέρη της Ελλάδας βοήθησε πολλούς εκπαιδευτικών των κλάδων ΠΕ60 και ΠΕ70 να μπορέσουν να μετεκπαιδευτούν. Έτσι το ποσοστό για τους Σχολικούς Συμβούλους ΠΕ60 και ΠΕ70 που έχουν μετεκπαιδευτεί είναι 77,2% και 78,5% αντίστοιχα.

Ομοίως η εξάπλωση των Κέντρων Επιμόρφωσης Πιστοποίησης επιπέδου Α στις ΤΠΕ σε όλη την Ελλάδα, η προσφορά πληθώρας θέσεων αλλά και η προσφορά χρηματικού κινήτρου την πρώτη περίοδο εφαρμογής του θεσμού οδήγησε πολλούς εκπαιδευτικούς στην απόκτηση της σχετικής πιστοποίησης. Προφανώς θεωρήθηκε απαραίτητο προσόν και εύκολα προσβάσιμο και από τους Σχολικούς Συμβούλους που πιστοποιήθηκαν σε ποσοστό 97%.

Ενδεχομένως να περιμέναμε ένα μεγαλύτερο ποσοστό, από το 38,6%, Συμβούλων με τίτλους Ξένης Γλώσσας. Η εκμάθηση των Ξένων Γλωσσών όμως γενικεύτηκε ως απαραίτητο εφόδιο μόρφωσης τις τελευταίες δεκαετίες με αποτέλεσμα αρκετοί Σύμβουλοι μεγαλύτερων ηλικιών να υστερούν, αφού παλαιότερα ήταν περιορισμένη η πρόσβαση στις σπουδές στις Ξένες Γλώσσες ιδιαίτερα στην επαρχία.

Επίσης το γεγονός ότι τα προγράμματα Πιστοποίησης επιπέδου Β ήταν περισσότερο περιορισμένης έκτασης, πιο απαιτητικά και χωρίς επιδότηση του επιμορφούμενου, δεν είχαν την ίδια απήχηση με αποτέλεσμα μόνο το 30% των Σχολικών Συμβούλων να έχουν την αντίστοιχη Πιστοποίηση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει και ο ακόλουθος πίνακας που δείχνει την κατανομή των Σχολικών Συμβούλων Δημοτικής Εκπαίδευσης και ΕΑΕ της Ελλάδας ανά τίτλους σπουδών και ανά φύλο. Στην κατηγοριοποίηση αυτή εξετάζεται το ποσοστό του κάθε φύλου στην απόκτηση τίτλων σπουδών, επί του συνολικού ποσοστού του αντίστοιχου κάθε φορά φύλου που έχει επιλεγεί σε θέση Σχολικού Συμβούλου. Για παράδειγμα διδακτορικό τίτλο έχουν 70 γυναίκες επί συνόλου 126 γυναικών Σχολικών Συμβούλων, ποσοστό 55,5% και 96 άνδρες επί συνόλου 190, ποσοστό 50,5%.

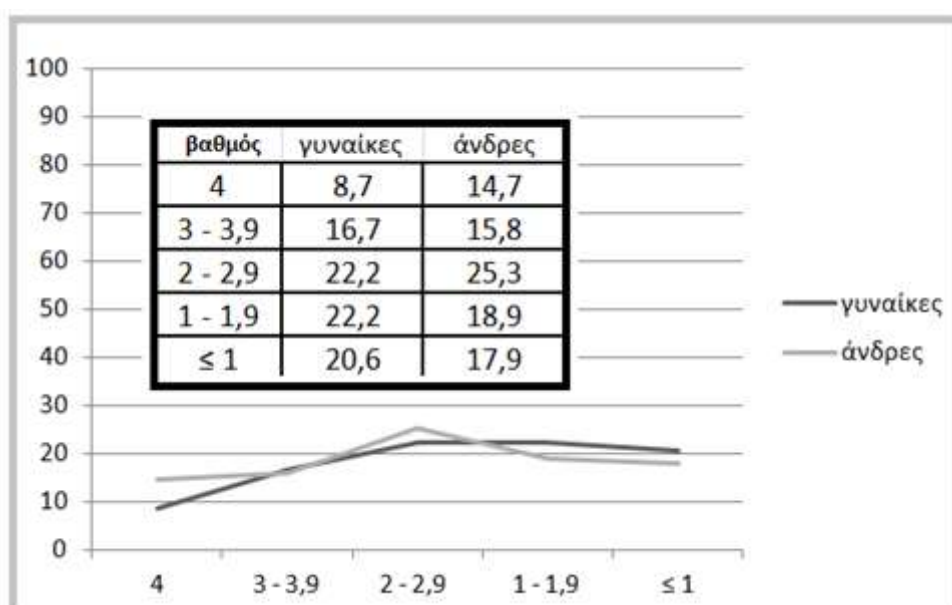
Πίνακας 2. Κατανομή των Σχολικών Συμβούλων Δ. Ε.και Ε.Α.Ε. της Ελλάδας ανά Περιφερειακή τίτλους σπουδών και ανά φύλο

α/α	Τίτλοι Σπουδών	Σχολικοί Σύμβουλοι ανά φύλο			
		Γυναίκες		Άνδρες	
		N	%	N	%
1	Διδακτορικό	70	55,5%	96	50,5%
2	Μεταπτυχιακό	97	76,9%	129	67,9%
3	Δεύτερο πτυχίο	87	69%	122	64,2%
4	Διδασκαλείο	101	80,1%	145	76,3%
5	ΤΠΕ-επιπέδου Β	36	28,5%	64	33,6%
6	Ξένες Γλώσσες	104	82,5%	116	61,1%

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε σε κάθε τίτλο σπουδών οι γυναίκες υπερτερούν σε ποσοστά των ανδρών με μικρές διαφορές, με εξαίρεση την πιστοποίηση στις ΤΠΕ επιπέδου Β που υπερτερούν οι άνδρες.

Τέλος όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε από το παρακάτω γράφημα 3, το ποσοστό των ανδρών που αξιολογήθηκε υψηλότερα στο συγγραφικό έργο είναι μεγαλύτερο από αυτό των γυναικών και στις χαμηλότερες αξιολογήσεις αντίστροφα.

Γράφημα 3. Ποσοστιαία κατανομή των Σχολικών Συμβούλων Δ.Ε. και Ε.Α.Ε. της Ελλάδας ως προς την αξιολόγηση του συγγραφικού έργου και ως προς το φύλο



3. Διαφαινόμενες... τάσεις για την επιλογή των Σχολικών Συμβούλων

Η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας μέχρι τώρα δεν έχει δείξει τις προθέσεις της. Ωστόσο μπορούμε να διατυπώσουμε κάποια ερωτήματα.

- Θα μετονομαστεί ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου;
- Θα διαφοροποιηθεί το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του θεσμού και προς ποια κατεύθυνση;
- Θα θεσπιστεί ένα θεσμικό πλαίσιο επιλογής των σχολικών συμβούλων και συνακόλουθα των στελεχών της εκπαίδευσης αντικειμενικό, αδιάβλητο και αξιοκρατικό;
- Ποιο θα είναι το όργανο επιλογής των Σχολικών Συμβούλων και συνακόλουθα των στελεχών της εκπαίδευσης;
- Ποιο θα είναι το επίπεδο συνεργασίας και συνέργειας με τους άλλους υποστηρικτικούς θεσμούς (καινοτόμες δράσεις(Υπεύθυνοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Καλλιτεχνικών και Πολιτιστικών Θεμάτων), ΕΚΦΕ, ΠΛΗΝΕΤ, Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ), κλπ).

4. Μια πρόταση για τις επικείμενες επιλογές των Σχολικών Συμβούλων

Οι προτάσεις μας συνδέονται με τις γενικότερες αλλαγές στη Δημόσια Διοίκηση αλλά και με αλλαγές στη διοικητική πυραμίδα της διοίκησης του Υπουργείου Παιδείας, με στόχο την πλήρη από-κομματικοποίηση της δημόσιας διοίκησης, και την απεξάρτησή της από τον κομματικό και κυβερνητικό εναγκαλισμό, καθώς και την εμπέδωση κλίματος αξιοκρατίας, και πλήρους διαφάνειας στις επιλογές των στελεχών της δημόσιας διοίκησης και δη των στελεχών της εκπαίδευσης

Προτείνουμε :

- Τη θεσμοθέτηση στο Υπουργείο Παιδείας μόνιμου Υφυπουργού Παιδείας με πενταετή θητεία, με αρμοδιότητες την εποπτεία στο διοικητικό μηχανισμό του Υπουργείου αλλά και σε όλες τις δομές της εκπαίδευσης, ώστε σε σύντομο χρονικό διάστημα να ελαχιστοποιηθούν αρχικά και να απαλειφθούν εντελώς τα αρνητικά φαινόμενα υπο-στελέχωσης των σχολικών μονάδων, με αποτέλεσμα κάθε χρόνο να λείπουν χιλιάδες εκπαιδευτικοί από τις σχολικές αίθουσες.
- Τη δημιουργία Τμήματος στο ΑΣΕΠ, με αποκλειστικό στόχο την επιλογή των υψηλόβαθμων στελεχών της διοίκησης (μόνιμων Υφυπουργών, Γενικών Γραμματέων, Ειδικών γραμματέων, επικεφαλής εποπτευόμενων οργανισμών (Προέδρων και Διευθυνόντων Συμβούλων) καθώς και των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης).
- Την επιλογή των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα παρακάτω προτεινόμενα κριτήρια, από το νέο Τμήμα του ΑΣΕΠ.
- Τη συγκρότηση Ειδικού Συμβουλίου Επιλογής των Στελεχών της Εκπαίδευσης αλλά και των Διευθυντών και Προϊσταμένων της διοικητικής πυραμίδας του Υπουργείου Παιδείας, αποτελούμενο: από τον μόνιμο Υφυπουργό πενταετούς θητείας, το Γενικό Γραμματέα, που έχει επιλεγεί από το ΑΣΕΠ, και τρεις Ειδικούς Επιστήμονες προτεινόμενους από το ΑΣΕΠ, καθώς και τους αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών, χωρίς δικαίωμα βαθμολογίας, αλλά πλήρους ελέγχου της διαδικασίας των επιλογών.
- Τη θεσμοθέτηση ενός πλαισίου επιλογής των Στελεχών της Εκπαίδευσης, αντικειμενικού, αξιοκρατικού και αδιάβλητου προς την κατεύθυνση της πλήρους

από-κομματικοποίησης της δημόσιας διοίκησης. Ένα τέτοιο σύστημα θα πρέπει να μοριοδοτεί πλήρως όλα τα επαγγελματικά προσόντα και την επαγγελματική εκπαιδευτική εμπειρία του υποψήφιου σε μορφές τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης και να βασίζεται στα εξής τέσσερα (4) κριτήρια:

1. Επιστημονική – Παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση του υποψηφίου, με ποσοστό 50% σε οποιαδήποτε κλίμακα. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται οι μεταπτυχιακές σπουδές, οι άλλες σπουδές, οι ξένες γλώσσες, η πιστοποιημένη γνώση Τ.Π.Ε., η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, η άσκηση επιμορφωτικού έργου, η διδασκαλία σε ΑΕΙ/ΤΕΙ, η συμμετοχή σε επιτροπές εκπαιδευτικού έργου, το συγγραφικό και ερευνητικό έργο του υποψηφίου.
2. Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία – καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία με ποσοστό 25 % σε οποιαδήποτε κλίμακα. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται η υπηρεσιακή κατάσταση του υποψηφίου, η διδακτική εμπειρία καθώς και η καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία και η συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια.
3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού (προϊόν αξιολόγησης) με ποσοστό 15% σε οποιαδήποτε κλίμακα. Στην κατηγορία αυτή η αποτίμηση μπορεί να περιλαμβάνει και γραπτό διαγωνισμό (ή και μόνο αυτόν) με δοκιμασία πάνω σε α. Γενικές γνώσεις, β. Εκπαιδευτική Νομοθεσία, γ. Διδακτική και Παιδαγωγικά και δ. Γνωστικό Αντικείμενο.
4. Γενική συγκρότηση υποψηφίου, με ποσοστό 10 % σε οποιαδήποτε κλίμακα. Στην κατηγορία αυτή η αποτίμηση γίνεται με προφορική συνέντευξη μέσα από το Συμβούλιο Επιλογής συνεκτιμώντας το φάκελο (portfolio) του υποψήφιου.
5. Ιδανικά το Συμβούλιο με την προφορική συνέντευξη θα μπορούσε να κρίνει την ικανότητα του υποψηφίου για τη θέση ή τον αποκλεισμό του με ένα ΝΑΙ ή ΟΧΙ, χωρίς βαθμολογία και αντίστοιχα ή μοριοδότηση 10% να προστεθεί στο κριτήριο (III) και να αφορά την συνεκτίμηση του φακέλου (portfolio) του υποψήφιου μέσα από μια διαφανή αξιολογική κρίση.

5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, παρά τις εξαγγελίες της εκάστοτε κυβέρνησης για διαφάνεια, αξιοκρατία και επιλογή των αρίστων, δεν έχει καταφέρει μέχρι και σήμερα να γίνει μέσα από ένα σύστημα επιλογής διαχρονικό κι αποδεκτό από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.

Η ανάλυση του κάθε νομοθετήματος μπορεί να μας οδηγήσει σε διάφορα συμπεράσματα, συχνά αντικρουόμενα, σχετικά με την ύπαρξη ή όχι ευνοιοκρατίας, την αντικειμενικότητα τους, την αίσθηση του «δίκαιου κριτηρίου» κ.ά. Για παράδειγμα η εκμάθηση της ξένης γλώσσας δύο δεκαετίες πριν δεν ήταν τόσο εύκολη και αυτονόητη όσο σήμερα. Εξίσου δύσκολες ήταν οι μεταπτυχιακές σπουδές, που απαιτούσαν μετακίνηση στα μεγάλα αστικά κέντρα ή το εξωτερικό, χωρίς βεβαίως αυτό να ακυρώνει την αδιαμφισβήτητη αξία τους. Επίσης άλλοτε πριμοδοτείται η αρχαιότητα (τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας) και άλλοτε όχι. Συχνά υπήρξαν και εξόφθαλμα λάθη, όπως να μην παρέχονται τα μόρια στους Επιμορφωτές Β' επιπέδου που έπαιρναν οι επιμορφούμενοί τους!

Ο κατάλογος των αντικρουόμενων επιχειρημάτων σε κάθε νομοσχέδιο είναι πολύ μεγάλος και η έλλειψη εμπιστοσύνης για τις αγαθές προθέσεις του νομοθέτη, επίσης.

Δεδομένου ότι είναι επιτακτική η ανάγκη για ένα νέο όραμα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, με σαφή, ισχυρή κουλτούρα επαγγελματικής ανάπτυξης με κίνητρα, φιλοδοξίες, ικανοποίηση, υποστήριξη και εκπαίδευση που θα αναβαθμίσει την υπόληψη, το ήθος και το status που αντιστοιχεί στο έργο που προσφέρουν, αντίστοιχων προδιαγραφών πρέπει να είναι και τὰ στελέχη εκπαίδευσης που θα στηρίζουν τον εκπαιδευτικό.

Εμείς προσβλέπουμε σε στελέχη εκπαίδευσης και σε εκπαιδευτικούς - στοχαστές που: Ζουν με κριτική σκέψη μέσα στην κοινωνία, στρατευμένοι/ες στην υπόθεση της παιδείας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατίας και της ειρηνικής συμβίωσης και παράλληλα δρουν στο πεδίο των αντιφάσεων, των συγκρούσεων και των αντιθέσεων με τρόπο που να συντελούν στη αξιοποίησή τους και το μετασχηματισμό τους σε πράξη ουσιαστικής εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλλαγής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρέου Α., Παπακωνσταντίνου Γ., (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνης, Αθήνα, σσ. 91.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1994). Το γυναικείο φύλο στο διδακταλικό επάγγελμα. Η ελληνική περίπτωση: διαπιστώσεις-συγκρίσεις-προοπτικές. Τα εκπαιδευτικά, 33, 52-62.
- Γούπος Θ. (2006). Ο Θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, Ένωση για τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών (ΕΔΙΦΕ), Τεύχος 16, Αθήνα, σελ. 48-55.
- Γούπος Θεόδωρος,(2010) «Οι συνιστώσες του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση του έργου του Σχολικού Συμβούλου», Στο Προσεγγίσεις και Πρακτικές για τη σχολική τάξη και το εκπαιδευτικό έργο, Επιμέλεια Γούπος Θεόδωρος, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής, Τμήμα Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Εκδόσεις Σύγχρονοι Ορίζοντες, Θεσσαλονίκη 2010., τόμος Α, σελ.37-43.
- Γούπος, Θ. & Βρυώνης, Κ. (2016). Η επιλογή των Σχολικών Συμβούλων μέσα από τα νομοθετήματα. Συγκριτική παρουσίαση και μια νέα πρόταση για την επιλογή. Πρακτικά 3ου επιστημονικού συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων, με τίτλο: «Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο», Αθήνα, 26-28 Φεβρουαρίου, 2016.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1997). Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημαράς Α., (1983) Η εκπαίδευση φορέας διαμόρφωσης και εγχάραξης της ελληνικότητας στο Δ. Γ. Τσαούση (Επιμ.), Ελληνισμός – Ελληνικότητα, Εστία, Αθήνα, σ. 237.
- Ευαγγελόπουλος Σ., (1998). *Ελληνική Εκπαίδευση*, τόμος Β΄, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σσ. 173.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑCΕΑ/Ευρυδίκη, (2015). Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη.
- Κανταρτζή, Ε., Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 11, 5-19.

- Κόκκος Α., (1999). Εισαγωγή στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, σσ. 13. Αθανασούλα Ρ., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος (κ.α.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ. Α', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πάτρα.
- Κουτούζης Μ., (1999.) *Γενικές αρχές Management*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πάτρα.
- Μαραγκουδάκη, Ε., (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν, οι άνδρες διοικούν, στο Δεληγιάννη Β. και Ζιώγου Σ., *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ.σ.258-292.
- Μαυρογιώργος Γ., (1986), Κρατικός έλεγχος, υπουργική εκπαιδευτική πολιτική και λαϊκή συμμετοχή, το παράδειγμα των σχολικών βιβλιοθηκών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 27, σσ. 10 -16.
- Μουζέλης Ν., (1997). Τι είναι κοινωνία των πολιτών, *Το Βήμα*, 14.12.1997.
- Σαϊτής Χ., (2002) Οργανωτικός Σχεδιασμός του Σχολικού μας Συστήματος: Με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 124 Μάιος – Ιούνιος 2002.
- Τσουκαλάς Κ., (1987). *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη Μεταπολεμική Ελλάδα*, Εκδ. Θεμέλιο.
- Νούτσος Μ., Ο Επιθεωρητισμός στην Εκπαίδευση, στο www.paremvasis.gr/ax/nm1.htm.
- «Γληνός Δ.» - Κίνηση Εκπαιδευτικών, Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, «Διογένης», Αθήνα 1896.
- Β.Δ/γμα της 16^{ης} Απριλίου 1915 (ΦΕΚ 168, τ.Α'), Καθήκοντα των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Ν.1304/Φ 144/7-12-82 Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση.
- Ν.1966/Φ 147/26-9-91 Κεφάλαιο Β', Ρυθμίσεις για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, άρθρο 8, Σχολικοί Σύμβουλοι.
- Ν.2043/92/Φ 79, τ.Α'/19-5-1992 Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Ν.2188/Φ 18/16-2-1994 Ρύθμιση θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης κ.ά.
- Ν.309/Φ 100/30-5-1976, Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής εκπαίδευσης.
- Ν.Δ/γμα 4379/1964 182/24-10-64 Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής εκπαίδευσης (Στοιχειώδους και Μέσης).
- Π.Δ.25/7-2-2002 (ΦΕΚ 20 τ.Α') Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών.
- Π.Δ.398/31-10-1995 (ΦΕΚ 223 τ.Α') Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών Π.Ε. και Δ.Ε.
- Δ2/3116/Φ106/16-2-1994 Διαδικασία επιλογής προσωρινών προϊσταμένων διευθύνσεων και γραφείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και γραφείων Φυσικής Αγωγής.
- Υ-65/57379/Δ2/12-6-2003 Προκήρυξη πλήρωσης θέσεων σχολικών συμβούλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Φ.351.1/4/58886/Δ1/5-6-02 & Υ-30/54995/Δ2/28-5-02 του ΥΠΕΠΘ.
- Φ.361.22/44/Δ1/7781/25-8-97 Επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων.

- ΦΕΚ 1064/29-12-82 τ. Β΄ Πλήρωσης των θέσεων των σχολικών συμβούλων με βάση τις διατάξεις των άρθρων 3, 6 & 10 του Ν. 1304/82.
- Ν. 3467/2006 (ΦΕΚ 128/21-06-2006) Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Ν. 3848/ 2010 (ΦΕΚ 71/19-5-2010) Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στη εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.
- Σαΐτη, Α. (2000). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική διοίκηση στην Ελλάδα. Τα εκπαιδευτικά, 57-58, 150-163.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016), www.minedu.gov.gr/publications/docs2011/_aksiologikos_pinakas_110802.xls, προσπελάστηκε στις 22/8/2016.
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Διεύθυνση Προγραμματισμού και Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής, Τμήμα Γ΄ Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής, (2009). Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στατιστικά, σχολ. έτος 2008-2009.

Από τον διαισθητικό στον μαθηματικό συλλογισμό: Επιχειρηματολογία στην Στ΄ Δημοτικού κατά τη διδασκαλία εξισώσεων

Μάρκος Δάλλας

*Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης
στη Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών, ΕΚΠΑ*

markosdallas@outlook.com

Περίληψη

Η εργασία αφορά στη μελέτη περίπτωσης μιας έκτης τάξης ενός δημοτικού σχολείου της αστικής περιοχής του Ν. Έβρου κατά τη διδασκαλία επίλυσης εξισώσεων με άγνωστο τον μειωτέο. Ειδικότερα, εξετάζεται η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας στην τάξη και η ανακατασκευή των επιχειρημάτων χρησιμοποιώντας ως εργαλείο ανάλυσης το μοντέλο επιχειρηματολογίας του Toulmin. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι το πλήρες μοντέλο του Toulmin επιτρέπει την καταγραφή όλου του φάσματος της μαθηματικής επιχειρηματολογίας που αναπτύσσεται μέσα στην τάξη, με το στοιχείο της διάψευσης να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανακατασκευή των επιχειρημάτων. Επίσης, η προοδευτική εξέλιξη τους είδους των εγγυήσεων και των υποστηρίξεων που αναπτύσσουν οι μαθητές καταδεικνύει τόσο τη μετάβαση από διαισθητικές σε πιο αφαιρετικές μαθηματικές έννοιες όσο και την ισχυροποίηση του συμπεράσματος.

Λέξεις-κλειδιά: μαθηματικά, συλλογισμός, επιχειρηματολογία, ανακατασκευή, εξισώσεις.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών αναπτύσσονται από τους μαθητές διεργασίες διαισθητικού και μαθηματικού συλλογισμού που συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αιτιολόγησης των επιχειρημάτων στην τάξη (De Corte & Verschaffel, 2005 Tzekaki, 1996 Andrà & Santi, 2013 Fox & Surtees, 2010). Όπως υποστηρίζουν οι Pedemonte (2007) και Inglis & Mejia-Ramos (2013), πολλοί ερευνητές (π.χ. Krummheuer 1995, Yackel 2001, Yackel και Rasmussen 2002) έχουν εφαρμόσει το σχήμα του Toulmin για να αναλύσουν τα επιχειρήματα που κατασκευάζουν οι μαθητές. Ειδικότερα, ο Krummheuer (2007) διατύπωσε μια περιορισμένη εκδοχή του πλήρους μοντέλου του Toulmin για να αναλύσει τη συμπεριφορά των μαθητών κατά την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας στο δημοτικό σχολείο. Ωστόσο, οι Inglis, Mejia-Ramos & Simpson (2007) υποστηρίζουν ότι χωρίς τη χρήση του πλήρους μοντέλου επιχειρηματολογίας του Toulmin μπορεί να είναι δύσκολο να διαμορφωθεί με ακρίβεια το πλήρες φάσμα της μαθηματικής επιχειρηματολογίας. Παράλληλα, οι Knippling & Reid (2013) προτείνουν μια διαφοροποίηση του στοιχείου της διάψευσης στο μοντέλο του Toulmin. Έτσι, λοιπόν, προέκυψε το ενδιαφέρον να

καταγραφεί και να αναλυθεί η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας στην τάξη εφαρμόζοντας το πλήρες μοντέλο του Toulmin με τη διαφοροποίηση της έννοιας της διάψευσης.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1. Αιτιολόγηση, Διαισθητικός και Μαθηματικός Συλλογισμός

Οι Fox & Surtees (2010) αναφέρουν ότι οι δεξιότητες αιτιολόγησης καθιστούν τους μαθητές ικανούς να αιτιολογούν τις δράσεις τους, να εξάγουν κάποια συμπεράσματα και να κάνουν αναγωγές, να χρησιμοποιούν σαφείς γλωσσικές εκφράσεις για να εξηγήσουν τι σκέφτονται και να κρίνουν και να παίρνουν αποφάσεις. Επιπλέον, όπως τονίζει η Tzekaki (1996) η λειτουργία του συλλογισμού είναι μια από τις βασικές λειτουργίες του ανθρώπινου γνωστικού συστήματος και συμβάλλει στον έλεγχο και την επιβεβαίωση των πληροφοριών αξιοποιώντας τις υπάρχουσες γνώσεις προκειμένου να αντιμετωπιστούν νέες προβληματικές καταστάσεις. Τα παιδιά προσπαθούν να σχηματίσουν ένα σύνολο εξηγήσεων που να ερμηνεύει τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν. Τα αποτελέσματα των ερευνών της Tzekaki (1996) επιβεβαιώνουν την παραπάνω άποψη. Τα παιδιά κατανοούν με διαφορετικό τρόπο τα ερωτήματα που τίθενται και ως εκ τούτου δίνουν διαφορετικές απαντήσεις αφού πρώτα τις οικειοποιηθούν μέσα στο δικό τους πλαίσιο.

Ο Fischbein (1987) θεωρεί ότι η διαίσθηση είναι ένας συλλογισμός αντίθετος με τον παραγωγικό μαθηματικό συλλογισμό. Υποστηρίζει ότι η διαίσθηση δεν είναι ούτε μια πηγή ούτε μια μέθοδος, αλλά ένα είδος γνώσης. Θεωρεί την αντίληψη ως μια μορφή άμεσης γνωστικής λειτουργίας και η διαίσθηση υπερβαίνει τα δεδομένα γεγονότα. Η αμεσότητα αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό της διαίσθησης. Η διαίσθηση είναι μια σχέση ανάμεσα στο αντικείμενο και το περιεχόμενο της γνώσης, ώστε να γίνεται η συνείδηση πιο γενική προς τη μαθηματική γνώση. Η διαισθητική σκέψη επιτρέπει στους μαθητές να κινούνται προς μια πιο αποδεκτή έννοια που θα στηρίζεται σε προηγούμενες γνώσεις (Andrà & Santi 2013). Όπως παρατήρησαν οι De Corte & Verschaffel (2005) οι διαδικασίες που επινοούν οι μαθητές στην αριθμητική αποδεικνύουν την ικανότητα τους να παράγουν διαισθητικά βασικές αρχές μαθηματικών όπως είναι η αντιμεταθετικότητα, η συμπληρωματικότητα της πρόσθεσης και της αφαίρεσης και η προσεταιριστικότητα, πολύ πριν τις συναντήσουν στο σχολείο.

Τέλος, η ανάπτυξη του μαθηματικού συλλογισμού των μαθητών κατά τον Balacheff (1987, 1988), διακρίνεται σε τρία επίπεδα: Την υποκειμενική εξήγηση, την ενδο-υποκειμενική απόδειξη και την επιστημονική απόδειξη. Όπως επισημαίνουν οι Balacheff (1987, 1988) και Arsaç (1988) η μετάβαση από την απλή απόδειξη στην επιστημονική δεν είναι εύκολη διαδικασία αλλά απαιτεί ειδική εκπαίδευση, όπως

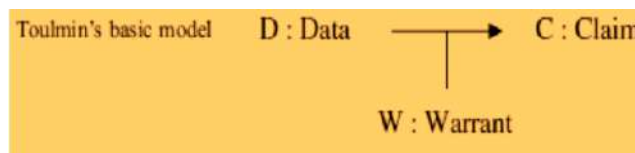
συμβαίνει με τα μαθηματικά που αρχίζει ήδη από την παιδική ηλικία με την ανάπτυξη των διαδικασιών του συλλογισμού (Tzekaki, 1996).

2.2. Επιχειρηματολογία και μοντέλο του Toulmin

Η Pedemonte (2007) επισημαίνει ότι στην εκπαίδευση το μοντέλο του Toulmin (1993) έχει χρησιμοποιηθεί τόσο για την ανάλυση και την τεκμηρίωση της εξέλιξης της μαθησιακής διαδικασίας (Krummheuer 1995, Yackel 2001, Yackel και Rasmussen 2002) όσο και για τη δημιουργία ενός πλαισίου για την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας στην τάξη (Wood, 1999). Επίσης, οι Inglis & Mejia-Ramos (2013) έχουν υποστηρίξει ότι η χρήση του μοντέλου του Toulmin (1958) για την ανάλυση της επιχειρηματολογίας βοηθάει τους συμμετέχοντες να μπορούν να ερμηνεύουν μια δήλωση και να αξιολογούν την πειστικότητα ενός επιχειρήματος. Τέλος, οι Knippling & Reid (2013) επισημαίνουν τη σημαντικότητα της χρήσης του μοντέλου του Toulmin ως ένα εργαλείο διερεύνησης της συνολικής δομής της επιχειρηματολογίας.

2.2.1. Το βασικό και το πλήρες μοντέλο του Toulmin

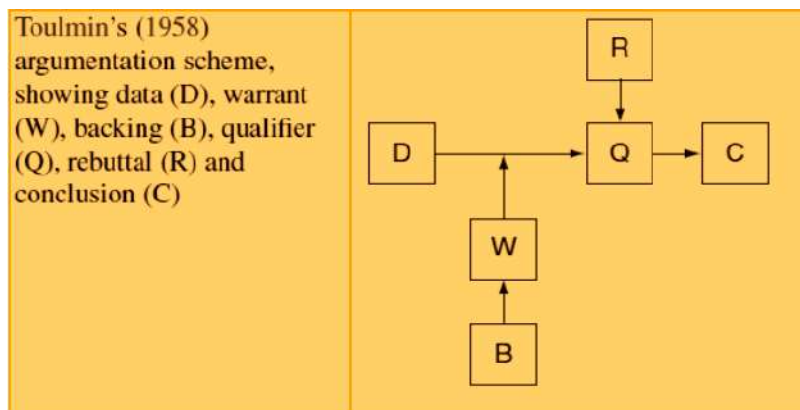
Η Pedemonte (2007) αναφέρει ότι στο βασικό μοντέλο του Toulmin ένα επιχείρημα αποτελείται από τρία στοιχεία, έναν ισχυρισμό (C) που είναι η δήλωση του ομιλητή, τα δεδομένα (D) δηλαδή τα στοιχεία που αιτιολογούν τον ισχυρισμό C και μια εγγύηση (W) που είναι ο κανόνας που επιτρέπει στα δεδομένα να συνδεθούν με τον ισχυρισμό (βλ. Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Το βασικό μοντέλο επιχειρηματολογίας του Toulmin (Pedemonte, 2007 p.28)

Οι Pedemonte (2007) και Reid & Knippling (2010) περιγράφουν το βασικό μοντέλο του Toulmin (1958) ως εξής: Στο πρώτο στάδιο γίνεται διατύπωση μιας άποψης που ονομάζεται ισχυρισμός. Το δεύτερο στάδιο αναφέρεται στην παραγωγή δεδομένων που υποστηρίζουν τον ισχυρισμό. Η εγγύηση παρέχει την αιτιολόγηση ώστε τα συγκεκριμένα δεδομένα να μπορούν να υποστηρίξουν τη σχέση δεδομένων-ισχυρισμού. Η εγγύηση, η οποία μπορεί να εκφράζεται μέσα από έναν κανόνα, λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ των δεδομένων και του ισχυρισμού. Τέλος, η Pedemonte (2007) και οι Inglis & Mejia-Ramos (2013) αναφέρονται σε τρία επιπλέον βοηθητικά στοιχεία που μπορεί να είναι απαραίτητα για να περιγράψουν ένα επιχείρημα: Τον τροπικό προσδιορισμό (Q), τη διάψευση (R) και την υποστήριξη (B) (βλ. Εικόνα 2). Η εγγύηση (W) στηρίζεται από την υποστήριξη (B), η

οποία παρουσιάζει περαιτέρω στοιχεία και αναφέρεται σε γενικές θεωρίες, πιστεύω και βασικές στρατηγικές (Yackel, 2004). Ο τροπικός προσδιορισμός (Q) χαρακτηρίζει το συμπέρασμα εκφράζοντας τον βαθμό βεβαιότητας και η διάψευση (R) δυνητικά αντικρούει το συμπέρασμα θέτοντας προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες δε θα μπορούσε να ευσταθεί το συμπέρασμα. Όλα αυτά τα στοιχεία μπορεί να μην εκφράζονται ρητά κατά τη διαδικασία επιχειρηματολογίας στην τάξη.

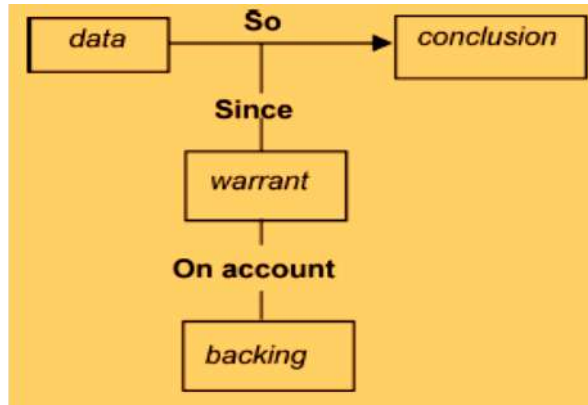


Εικόνα 2. Το πλήρες μοντέλο επιχειρηματολογίας του Toulmin (Inglis & Mejia-Ramos, 2013 p.103)

2.2.2. Η περιορισμένη εκδοχή του πλήρους μοντέλου του Toulmin και η διαφοροποίηση του στοιχείου της διάψευσης

Οι Inglis & Mejia-Ramos (2013), υποστηρίζουν ότι στον τομέα της μαθηματικής εκπαίδευσης πολλοί ερευνητές έχουν εφαρμόσει το σχήμα του Toulmin για να αναλύσουν τα επιχειρήματα που κατασκευάζουν οι μαθητές. Ωστόσο, ο Krummheuer διατύπωσε μια περιορισμένη εκδοχή του μοντέλου για να αναλύσει τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια ενός ερευνητικού προγράμματος ανάπτυξης των συλλογικών πρακτικών επιχειρηματολογίας στο δημοτικό σχολείο (π.χ. Krummheuer, 1995). Το μοντέλο αυτό έχει υιοθετηθεί και από άλλους ερευνητές όπως, Stephan και Rasmussen 2002, Evens και Houssart 2004, Hoyles και Küchemann 2002, Weber και Alcock 2005, Cabassut 2005, Pedemonte 2005, Yackel 2001.

Ο Krummheuer (2007) χρησιμοποιεί μια περιορισμένη εκδοχή του πλήρους μοντέλου του Toulmin για την επιχειρηματολογία (συμπέρασμα, δεδομένα, εγγύηση και υποστήριξη). Η βασική ιδέα της επιχειρηματολογίας έγκειται στον εντοπισμό μιας δήλωσης που θα αποδειχθεί από τα δεδομένα. Η σχέση αυτή εκφράζεται στην πρώτη γραμμή όπως φαίνεται στην Εικόνα 3 οδηγώντας μερικές φορές άμεσα στο συμπέρασμα.



Εικόνα 3. Η περιορισμένη εκδοχή του πλήρους μοντέλου επιχειρηματολογίας του Toulmin (Krummheuer, 2007 p.65)

Όμως, η Yackel (2004) αναφέρει ότι τα δεδομένα μπορεί να αμφισβητηθούν για πολλούς λόγους. Μπορεί να αμφισβητηθεί η συνάφεια των δεδομένων. Στην περίπτωση αυτή απαιτείται μια εγγύηση. Επίσης, οι Inglis et al (2007) στην έρευνα τους υποστήριξαν ότι χωρίς τη χρήση του πλήρους μοντέλου επιχειρηματολογίας του Toulmin μπορεί να είναι δύσκολο να διαμορφωθεί με ακρίβεια το πλήρες φάσμα της μαθηματικής επιχειρηματολογίας. Συμπέραναν ότι, πρώτον, χρησιμοποιώντας την περιορισμένη εκδοχή του μοντέλου του Toulmin μειώνεται το φάσμα των μαθηματικών επιχειρημάτων που μπορεί να μοντελοποιηθεί με επιτυχία βλέποντας μονοδιάστατα τα επιχειρήματα ως απόλυτα συμπεράσματα. Δεύτερον, κρίνεται αναγκαίο να μελετηθεί η συνάφεια μεταξύ εγγυήσεων και τροπικού προσδιορισμού κάτι που με το περιορισμένο μοντέλο δεν μπορεί να συμβεί καθώς απουσιάζει ο τροπικός προσδιορισμός.

Οι Knippling & Reid (2013) χρησιμοποίησαν την περιορισμένη εκδοχή του πλήρους μοντέλου του Toulmin, εξετάζοντας, ωστόσο, ένα ακόμη στοιχείο που το ονομάζουν διάψευση (Refutation) και διαφέρει από μια διάψευση (Rebuttal) του πλήρους μοντέλου του Toulmin. Μια διάψευση (Refutation) αναιρεί πλήρως ένα μέρος του επιχειρήματος ενώ μια διάψευση (Rebuttal) περιγράφει μια κλιμακούμενη διάψευση του επιχειρήματος και αναφέρεται σε κάποιες εξαιρέσεις. Ο Aberdein (2006) προτείνει την επέκταση του στοιχείου της διάψευσης (Rebuttal) του Toulmin ώστε να συμπεριλάβει και διαψεύσεις (Refutation) (Knippling & Reid, 2013).

3. Μεθοδολογία

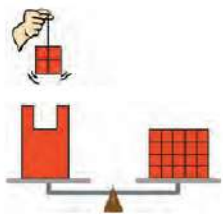
3.1. Ερευνητικό Πρόβλημα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας στην Στ' Δημοτικού κατά τη διδασκαλία επίλυσης εξισώσεων με άγνωστο τον μειωτέο. Ειδικότερα, καταγράφεται η ανακατασκευή των επιχειρημάτων των μαθητών και η εξέλιξη της μαθηματικής γνώσης χρησιμοποιώντας το μοντέλο του Toulmin.

3.2. Ερευνητικό Εργαλείο

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας είναι η 1^η δραστηριότητα του κεφαλαίου 27 «Εξισώσεις στις οποίες ο άγνωστος είναι ο μειωτέος ή ο αφαιρετέος» σελίδα 65 του σχολικού βιβλίου των Μαθηματικών της Στ΄ Δημοτικού. Η δραστηριότητα μετασχηματίστηκε μερικώς όσον αφορά στον βαθμό καθοδήγησης που δίνεται, ώστε να επιτρέπει την αυτενέργεια των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή τους κατά τη διδασκαλία όπως φαίνεται στην Εικόνα 4.

Στη διπλανή ζυγαριά από έναν άγνωστο αριθμό κύβων (κ) αφαιρώ 4 κύβους και η ζυγαριά ισορροπεί.
Σχηματίστε την εξίσωση που περιγράφει την ισορροπία και βρείτε τη λύση της.



Εικόνα 4. Η δραστηριότητα

3.3. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 23 μαθητές/-τριες (13 αγόρια και 10 κορίτσια) μιας Στ΄ τάξης ενός δημοτικού σχολείου της αστικής περιοχής του Ν. Έβρου και ο ίδιος ο ερευνητής που πραγματοποίησε τη διδασκαλία. Για λόγους δεοντολογίας της έρευνας χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα των μαθητών.

3.4. Μέθοδος και Τρόπος Ανάλυσης των Δεδομένων

Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2010 και η ερευνητική σύνθεση έγινε τον Ιανουάριο και τον Φεβρουάριο του 2014. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι ποιοτική και ειδικότερα μελέτη περίπτωσης. Πραγματοποιήθηκε μαγνητοφώνηση της διδασκαλίας η οποία διήρκησε 35 λεπτά. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας στηρίχτηκε σε δύο βασικές έννοιες του κονστрукτιβισμού, την αυτονομία και την εκχώρηση. Επίσης, υιοθετήθηκε μια διάσταση της θεωρίας του Bruner που υποστηρίζει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης μέσα από διαδοχικά στάδια αφαίρεσης (κινητικό, εικονικό, συμβολικό).

Όσον αφορά στον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε απομαγνητοφώνηση της διδασκαλίας. Η ανάλυση έγινε σύμφωνα με κάποιες πτυχές της μεθόδου της μικροανάλυσης και της ανοιχτής κωδικοποίησης (Strauss & Corbin, 1998) χρησιμοποιώντας το πλήρες μοντέλο του Toulmin με τον διαχωρισμό ανάμεσα στη διάψευση (Rebuttal) που υπάρχει στο πλήρες σχήμα του Toulmin και στη διάψευση (Refutation) που εισάγουν μεταγενέστερα οι Knipping & Reid (2013).

4. Αποτελέσματα

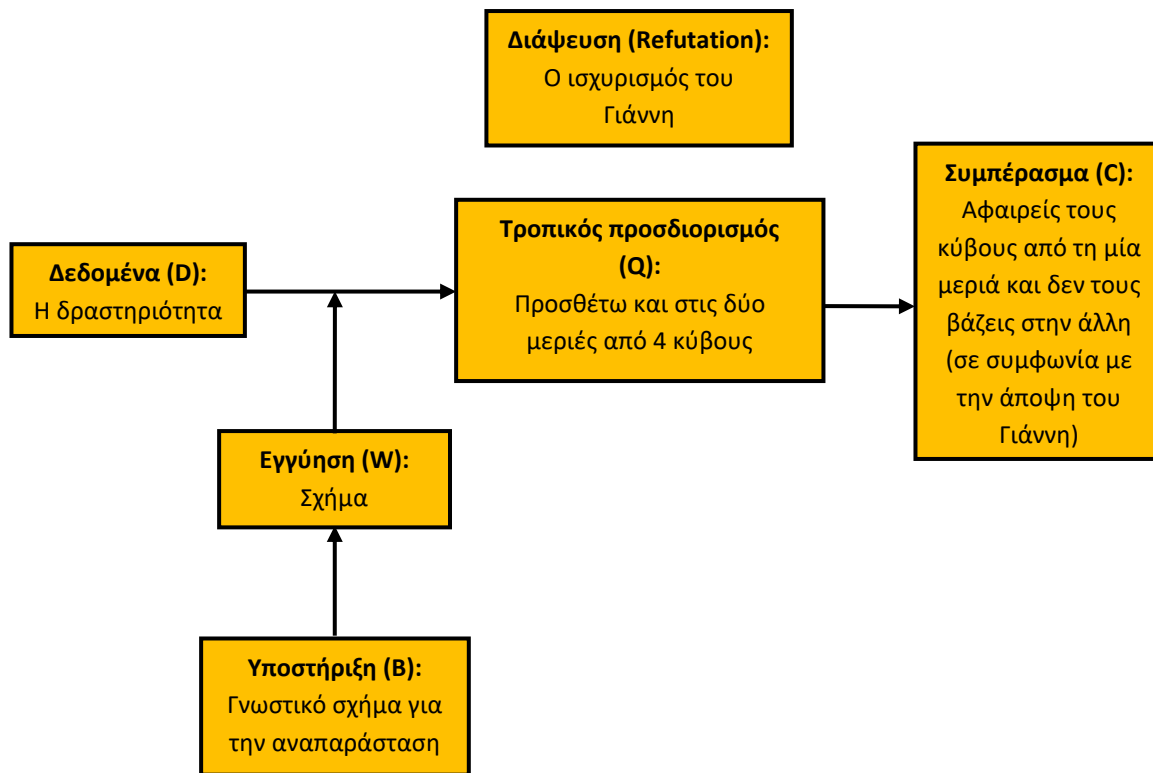
Η ανάλυση της απομαγνητοφωνημένης διδασκαλίας χωρίζεται σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση (1-140) οι μαθητές επιχειρούν να κατανοήσουν τη δραστηριότητα και να κατασκευάσουν την εξίσωση με άγνωστο τον μειωτέο επεξεργάζοντας τα δεδομένα του προβλήματος. Στη δεύτερη φάση (141-229) οι μαθητές αφού έχουν κατασκευάσει την εξίσωση επιχειρούν να τη λύσουν. Η ανάλυση της επιχειρηματολογίας έγινε σε όλο το μήκος της απομαγνητοφωνημένης διδασκαλίας παραθέτοντας στα αποτελέσματα συγκεκριμένα επεισόδια που άπτονται του ερευνητικού προβλήματος και ερωτήματος.

4.1. Πρώτη φάση της διδασκαλίας (24-140): Κατανόηση, οργάνωση, αναδιοργάνωση των δεδομένων του προβλήματος και κατασκευή της εξίσωσης με άγνωστο τον μειωτέο

Σε αυτήν τη φάση οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν τα δεδομένα της δραστηριότητας προκειμένου να αναπτύξουν τους κατάλληλους συλλογισμούς που θα τους οδηγήσουν στην κατασκευή της εξίσωσης.

4.1.1. Επεισόδιο 1 (24-79): Κατανόηση, οργάνωση και αναδιοργάνωση των δεδομένων του προβλήματος

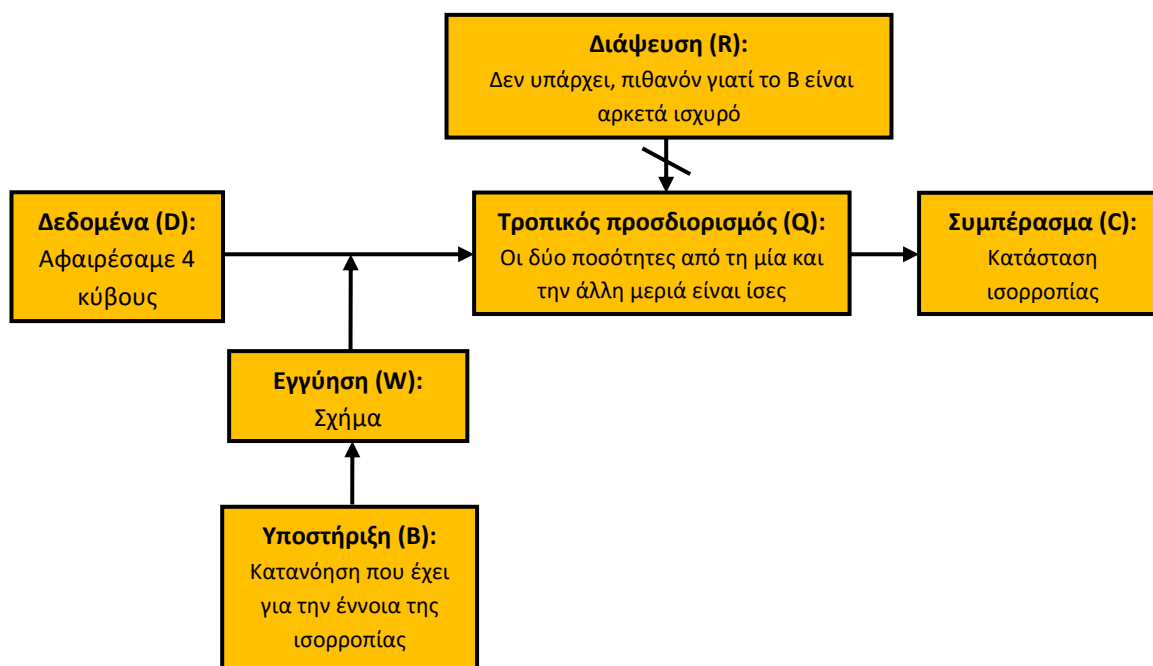
Αρχικά, ζητείται από τους μαθητές να διαβάσουν το πρόβλημα και όταν είναι έτοιμοι να απαντήσουν τι έχουν καταλάβει. Συνεπώς, διαβάζοντας οι μαθητές τα δεδομένα (D) της δραστηριότητας αρχίζουν και αναπτύσσουν διάφορους ισχυρισμούς (C). Ο Νίκος ισχυρίζεται ότι αφαιρεί 4 κύβους από τη μία μεριά της ζυγαριάς και τους βάζει στην άλλη και η ζυγαριά ισορροπεί. Η εγγύηση (W) φαίνεται να αποτελεί το σχήμα που του δίνεται. Ο Οδυσσέας ισχυρίζεται ότι πρέπει να βάλει και στις δύο μεριές από 4 κύβους και η εγγύηση που χρησιμοποιεί είναι ότι πριν βάλουμε τον κύβο είναι ίσοι. Ο Γιάννης ισχυρίζεται ότι αφαιρείς του κύβους από τη μία μεριά και δεν τους βάζεις στην άλλη και η εγγύηση που χρησιμοποιεί είναι και πάλι το σχήμα. Στη συνέχεια, ο Οδυσσέας αναδιοργανώνει τη σκέψη του σύμφωνα με αυτά που είπε ο συμμαθητής του ο Γιάννης, μια διαδικασία επιχειρηματολογίας που μπορεί να περιγραφεί χρησιμοποιώντας το πλήρες μοντέλο του Toulmin ως εξής (βλ. Εικόνα 5): Ο Οδυσσέας ακούγοντας τον συμμαθητή του τον Γιάννη ο οποίος ισχυρίζεται ότι αφαιρεί από τη μία μεριά και δεν τα βάζει στην άλλη, οδηγείται στην πλήρη αναίρεση του αρχικού του ισχυρισμού (Refutation) και καταλήγει στο τελικό συμπέρασμα (C) που συμφωνεί με του Γιάννη.



Εικόνα 5. Ανάλυση επιχειρηματολογίας του Οδυσσέα (συλλογική επιχειρηματολογία)

4.1.2. Επεισόδιο 2 (80-140): Κατασκευή της εξίσωσης

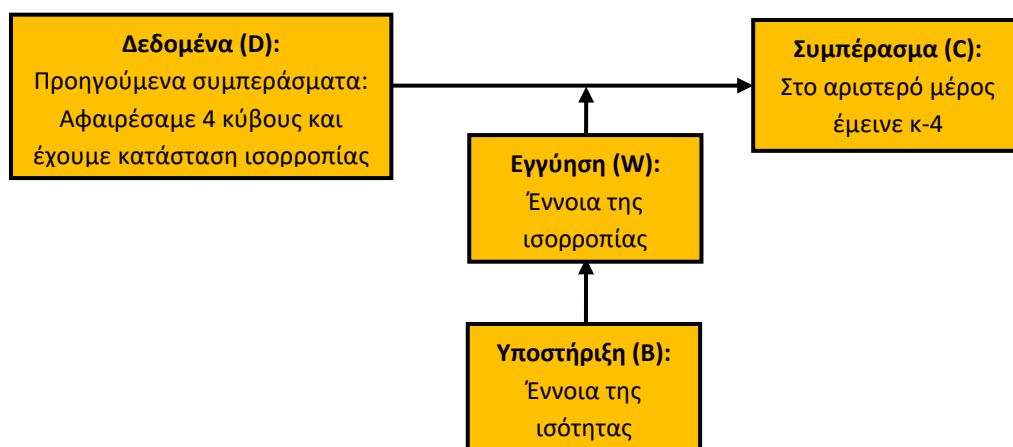
Στο πρώτο στάδιο (80-100) οι μαθητές σχηματίζουν την εξίσωση κατανοώντας την έννοια της ισορροπίας. Όπως φαίνεται στην Εικόνα 6 δεν παρατηρείται κάποιου είδους διάψευσης (Rebuttal ή Refutation), μάλλον γιατί η εννοιολογική κατανόηση της Μαρίας σχετικά με την έννοια της ισορροπίας (B) ισχυροποιούν αρκετά το (Q) ώστε να επιχειρηματολογήσει υπέρ της κατάστασης ισορροπίας (C).



Εικόνα 6. Ανάλυση επιχειρηματολογίας της Μαρίας (συλλογική επιχειρηματολογία)

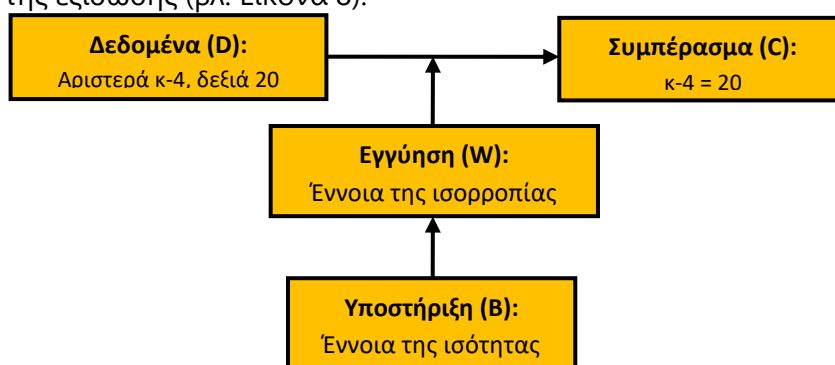
Στο επόμενο στάδιο (101-140) οι μαθητές αφού φαίνεται να έχουν κατανοήσει την έννοια της ισορροπίας αρχίζουν να αναπτύσσουν την συμβολική σημειογραφία για την αποτύπωση πλέον της αλγεβρικής μορφής της εξίσωσης.

Ο Οδυσσέας ισχυρίζεται (C) ότι στο αριστερό μέρος έχει μείνει κ-4. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο Οδυσσέας είναι απόλυτα βέβαιος γι' αυτόν του τον ισχυρισμό καθώς τα δεδομένα (D) που είναι τα συμπεράσματα που προέκυψαν από πριν τον οδηγούν στην ισχυροποίηση του τελικού του συμπεράσματος, χρησιμοποιώντας πλέον ως εγγύηση (W) την έννοια της ισορροπίας. Ενώ, λοιπόν, στο προηγούμενο στάδιο για τη Μαρία η έννοια της ισορροπίας αποτελούσε την υποστήριξη (B) και το σχήμα την εγγύηση (W), θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε αυτό το στάδιο για τον Οδυσσέα η έννοια της ισορροπίας χρησιμοποιείται πλέον ως εγγύηση (W) καθιστώντας σαφές ότι έχει επέλθει η κατανόηση της έννοιας της ισορροπίας και πιθανόν ως (B) η έννοια της ισότητας, παρόλο που δεν διατυπώνεται ρητά (βλ. Εικόνα 7). Τα στοιχεία Q και R δεν αναπτύσσονται καθώς το συμπέρασμα που προκύπτει ισχυροποιείται αρκετά από τα D, W και B.



Εικόνα 7. Ανάλυση επιχειρηματολογίας του Οδυσσέα (συλλογική επιχειρηματολογία)

Τέλος, ο Οδυσσέας είναι πλέον βέβαιος ότι αριστερά έχουμε κ-4 και δεξιά οι μαθητές απαντούν ότι έχουμε 20. Συνεπώς, η Ελένη χρησιμοποιώντας ως δεδομένο (D) την απάντηση του Οδυσσέα και των υπόλοιπων συμμαθητών της, ως εγγύηση (W) την έννοια της ισορροπίας και ως υποστήριξη (B) την έννοια της ισότητας καταλήγει με βεβαιότητα στη διατύπωση του συμπεράσματος (C) $\kappa-4=20$, στην κατασκευή της εξίσωσης (βλ. Εικόνα 8).



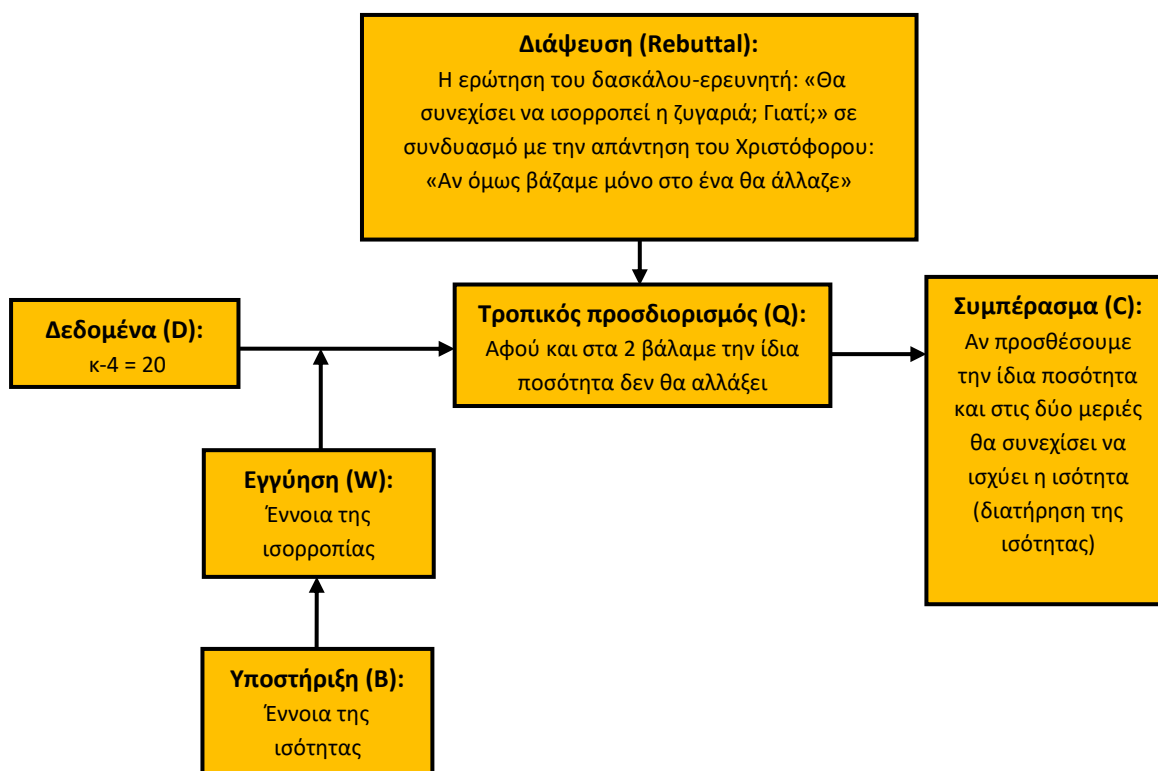
Εικόνα 8. Ανάλυση επιχειρηματολογίας της Ελένης (συλλογική επιχειρηματολογία)

4.2. Δεύτερη φάση της διδασκαλίας (141-229): Κατανόηση της διατήρησης της ισότητας και επίλυση της εξίσωσης

Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές έχουν κατανοήσει την έννοια της ισορροπίας της ζυγαριάς και την έννοια της ισότητας, έχουν κατασκευάσει την εξίσωση και καλούνται να βρουν την λύση της, οπότε αναλύεται η επιχειρηματολογία που αναπτύσσουν οι μαθητές για την επίλυση της εξίσωσης.

4.2.1. Επεισόδιο 1 (141-145): Κατανόηση της διατήρησης της ισότητας

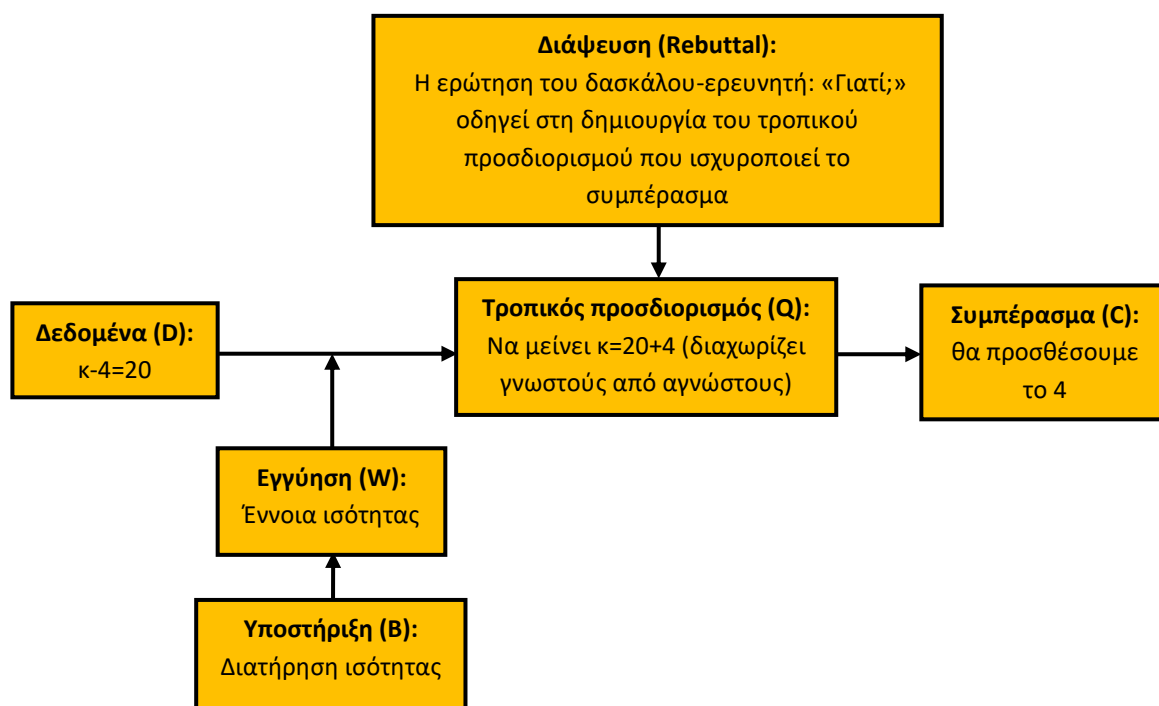
Ο Μενέλαος ισχυρίζεται (C) ότι αν προσθέσουμε την ίδια ποσότητα και στις δύο μεριές θα συνεχίσει να ισχύει η ισότητα. Χρησιμοποιώντας ως δεδομένο (D) την εξίσωση $k-4=20$, ως εγγύηση (W) την έννοια της ισορροπίας και ως υποστήριξη (B) την έννοια της ισότητας ισχυροποιεί το συμπέρασμά του. Το ίδιο υποστηρίζει και η Ελένη. Ωστόσο, η ερώτηση που θέτει ο δάσκαλος-ερευνητής «Θα συνεχίσει να ισορροπεί η ζυγαριά. Γιατί;» οδηγεί τον Χριστόφορο να αναδιοργανώσει την επιχειρηματολογία των συμμαθητών του προσθέτοντας έναν τροπικό προσδιορισμό (Q): «Αφού και στα 2 βάλουμε την ίδια ποσότητα δε θα αλλάξει» χρησιμοποιώντας ως (R) Rebuttal «Αν όμως βάζαμε μόνο στο ένα θα άλλαζε» ισχυροποιώντας με αυτόν τον τρόπο το συμπέρασμα (C) που είναι η διατήρηση της ισότητας (βλ. Εικόνα 9).



Εικόνα 9. Ανάλυση επιχειρηματολογίας του Χριστόφορου (συλλογική επιχειρηματολογία)

4.2.2. Επεισόδιο 2 (146-229): Ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας για την επίλυση της εξίσωσης

Οι μαθητές ρωτούνται πόσα πρέπει να προσθέσουν για να λύσουν την εξίσωση. Ο Πέτρος (162-165) ισχυρίζεται ότι θα προσθέσουμε το 4 (βλ. Εικόνα 10). Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε την ερώτηση του δασκάλου «Γιατί;» ως ένα είδος διάψευσης (Rebuttal), οπότε ο Πέτρος αναπτύσσει έναν τροπικό προσδιορισμό (Q) «να μείνει $k=20+4$ », θέλοντας ουσιαστικά να απομονώσει τον άγνωστο για να βρει τη λύση και καταλήγει στο συμπέρασμα (C) ότι για να γίνει αυτό θα προσθέσουμε το 4.



Εικόνα 10. Ανάλυση επιχειρηματολογίας του Πέτρο (συλλογική επιχειρηματολογία)

5. Συζήτηση

Όσον αφορά στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας στην τάξη και στην ανακατασκευή των επιχειρημάτων των μαθητών η χρήση του πλήρους μοντέλου του Toulmin με τη διαφοροποίηση της έννοιας της διάψευσης σε αντίθεση με την περιορισμένη εκδοχή του μοντέλου που χρησιμοποίησε ο Krummheuer (2007) επιτρέπει την καταγραφή μεγαλύτερου εύρους της επιχειρηματολογίας που αναπτύσσεται μέσα στην τάξη, άποψη που υποστηρίζεται και από τους Inglis et al (2007). Ειδικότερα, όπως φάνηκε και από την ανάλυση που προηγήθηκε ο ρόλος των διαψεύσεων σε συνδυασμό με την χρήση του τροπικού προσδιορισμού επέτρεψε να δούμε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ανακατασκευάζουν τον αρχικό τους ισχυρισμό και οδηγούνται στο τελικό συμπέρασμα.

Επίσης, αν και επιχειρήθηκε ένας διαχωρισμός μεταξύ της διάψευσης (Refutation) και της διάψευσης (Rebuttal) που θέτουν οι Knipping & Reid (2013), στην παρούσα μελέτη παρατηρήθηκε ότι σε μία μόνο περίπτωση (βλ. Εικόνα 5) η διάψευση λειτούργησε ως πλήρης αναίρεση του αρχικού ισχυρισμού, στις υπόλοιπες περιπτώσεις η έννοια της διάψευσης ήταν περιορισμένη κλιμακούμενης μορφής λειτουργώντας και ως στοιχείο για την εμφάνιση του τροπικού προσδιορισμού προκειμένου να επιβεβαιωθεί ο αρχικός ισχυρισμός.

Κλείνοντας, ένα ακόμη στοιχείο που προέκυψε από την ανάλυση της επιχειρηματολογίας, σχετίζεται με την ανάπτυξη των εγγυήσεων και των υποστηρίξεων. Παρατηρείται προοδευτική εξέλιξη και εναλλαγή μεταξύ των εγγυήσεων και των υποστηρίξεων που χρησιμοποιούν οι μαθητές. Φαίνεται να ξεκινούν αναπτύσσοντας διεργασίες διαισθητικού συλλογισμού (έννοια της ισορροπίας) με τη χρήση αναπαραστατικών μοντέλων (εικόνα – σχήμα, ζυγαριά), προκειμένου να οικειοποιηθούν τη νέα γνώση (Tzekaki, 1996) και σταδιακά να μεταβαίνουν στη χρήση μαθηματικών εννοιών (έννοια της ισότητας, διατήρηση της ισότητας) αναπτύσσοντας διεργασίες μαθηματικού συλλογισμού (Andrà & Santi, 2013).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andrà, C., & Santi, G. (2013). Intuitive thinking in a context of learning. In M. A. Lindmeier, & A. Heinze (Eds.), *37th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, July 28-August 2 2013*, (Vol.2, pp.25-32). Kiel, Germany: PME.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- De Corte, E., & Verschaffel, L. (2005). Δεξιότητες των παιδιών και διαδικασίες που χρησιμοποιούν κατά την επίλυση στοιχειωδών λεκτικών προβλημάτων. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Η Ψυχολογία Των Μαθηματικών (σσ.70-86)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Fox, S. & Surtees, L. (2010). *Mathematics across the curriculum problem-solving, reasoning and numeracy in primary schools*. London and New York: Continuum International Publishing Group.
- Inglis, M., Mejia-Ramos, J., P., & Simpson, A. (2007). Modelling mathematical argumentation: the importance of qualification. *Educational Studies in Mathematics*, 66, 3–21.
- Inglis, M., & Mejia-Ramos, J., P. (2013). How persuaded are you? A typology of Responses. A. Aberdeen and I.J. Dove (eds.), *The Argument of Mathematics, Logic, Epistemology, and the Unity of Science*. Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Knipping, C., & Reid, D. (2013). Revealing structures of argumentations in classroom proving process. A. Aberdeen and I.J. Dove (eds.), *The Argument of Mathematics, Logic, Epistemology, and the Unity of Science*. Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Krummheuer, G. (2007). Argumentation and participation in the primary mathematics classroom Two episodes and related theoretical abductions. *Mathematical Behavior*, 26, 60-82.
- Pedemonte, B. (2007). How can the relationship between argumentation and proof be analysed? *Educational Studies in Mathematics*, 66, 23–41.
- Reid, D., Knipping, C., & Crosby, M. (2008). Refutations and the logic of practice. In O. Figueras, J. L. Cortina, S. Alatorre, T. Rojano & A. Sepúlveda (Eds.), *Proceedings of the Joint Meeting of PME 32 and PME-NA XXX. International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol.4 (pp.169-176). Morelia, Mexico: PME.
- Reid, D., & Knipping, C. (2010). *Argumentation structures. Proof in Mathematics Education Research, Learning and Teaching*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. California: Sage.
- Tzekaki, M. (1996). Reasoning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(2), 49-61.
- Yackel, E. (2004). Theoretical Perspectives for Analyzing Explanation, Justification and Argumentation in Mathematics Classrooms. *Journal of the Korea Society of Mathematical Education Series D: Research in Mathematical Education*, 8(1), 1–18.

Όσα δε λένε οι λέξεις: Τα βιβλία βραχείας αφήγησης κάτω από το πρίσμα της κοινωνικής σημειωτικής θεωρίας

Κατερίνα Δερματά

Υπ. Διδάκτορας Τμήματος Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού

Πάντειο Πανεπιστήμιο

dermatak58@gmail.com, aik.dermata@panteion.gr

Περίληψη

Στην Ελλάδα τα βιβλία αφήγησης βραχείας φόρμας για παιδιά αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης στο παρελθόν, εστιάζοντας κυρίως στη γραμματολογική, παιδαγωγική, γλωσσική διάσταση και στον εκπαιδευτικό χαρακτήρα των μικρών ιστοριών (Τσιλιμένη 2003, Σιβροπούλου 2004). Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται η προσέγγιση του είδους υπό το πρίσμα της κοινωνικής σημειωτικής θεωρίας (Social Semiotics), βασικά στοιχεία της οποίας αποτελούν αφενός μεν οι επιλογές του δημιουργού στην διαδικασία κατασκευής σημείων, αφετέρου δε η ερμηνεία των σημείων από τον αποδέκτη. Στην περίπτωση των βιβλίων βραχείας αφήγησης ως αναγνώστης νοείται το παιδί που για πρώτη φορά επιχειρεί μόνο του να αποκωδικοποιήσει το λεκτικό κείμενο μιας λογοτεχνικής ιστορίας και να εισέλθει, συμβολικά και πραγματικά, στην εγγράμματη κοινωνία. Αυτή η στιγμή της πρώτης συνάντησης του αναγνώστη με το κείμενο είναι καθοριστικής σημασίας για την μελλοντική του αναγνωστική του στάση και συμπεριφορά.

Λέξεις-κλειδιά: παιδική λογοτεχνία. Πρώτος αναγνώστης, βιβλία βραχείας φόρμας, κοινωνική σημειωτική

1. Εισαγωγή

Η ικανότητα ανάγνωσης είναι κοινωνικά καταξιωμένη δραστηριότητα, απαραίτητο εφόδιο για τη ζωή αλλά και μια πολυσύνθετη νοητική λειτουργία (Γιαννικοπούλου, 1998). Η σχέση παιδιού και βιβλίου, που ξεκινάει από τους πρώτους μήνες ζωής με τα κατάλληλα για την ηλικία πάνινα ή χάρτινα βιβλία με εικόνες, αποτελεί έναν από τους βασικούς τρόπους αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου στις μικρές ηλικίες, παρέχοντας ταυτόχρονα ψυχαγωγία και μάθηση. Στον δυτικό κόσμο, η πρώιμη επαφή του παιδιού με το βιβλίο σχετίζεται με τη μελλοντική ανάπτυξή του, αλλά και συμβάλλει στη μεταγενέστερη σχέση του παιδιού με το πολιτιστικό προϊόν (Καρποζήλου, 1994:23-24). Τα βιβλία βραχείας αφήγησης απευθύνονται, πρωτίστως, στον πρώτο αυτόνομο αναγνώστη του λεκτικού κειμένου, δηλαδή στο παιδί των πρώτων τάξεων του δημοτικού, που επιχειρεί να αποκωδικοποιήσει μόνο του το λεκτικό κείμενο.

2. Δομή Εργασίας

Η παρούσα μελέτη κάνει μια σύντομη επισκόπηση στο είδος των βιβλίων βραχείας φόρμας και τα χαρακτηριστικά τους καθώς και στα βιβλία βραχείας αφήγησης που εκδίδονται στο εξωτερικό. Στη συνέχεια μελετά τα βιβλία της σειράς «Χωρίς

σωσίβιο», την πρώτη σειρά βιβλίων βραχείας αφήγησης που σχεδιάστηκε στην Ελλάδα το 2004, αναφορικά με την επικοινωνία και το πλαίσιο της δημιουργίας.

Τα βιβλία αυτά αποτελούν σύντομα λογοτεχνικά κείμενα, με πολύχρωμη εικονογράφηση, δηλαδή το νόημά τους διαμορφώνεται μέσα από τη συνεργασία του λεκτικού και του οπτικού κώδικα ταυτόχρονα. Ο P. Nodelman (2009:18) υπογραμμίζει πως «...τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία έχουν ξεχωριστά χαρακτηριστικά, οργανώνουν την οπτική πληροφορία με έναν τρόπο διαφορετικό από αυτόν που αναμένουμε συνήθως από την οπτική τέχνη και μπορούν να γίνουν καλύτερα κατανοητά υπό το πρίσμα μιας σημειωτικής θεωρίας».

3. Κυρίως Κείμενο

3.1. Κοινωνική Σημειωτική Θεωρία (Social Semiotics) – Έμφαση στην επιλογή

Η Κοινωνική Σημειωτική μελετά τα νοήματα μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο παράγονται και εξετάζει πώς «απλά σημεία έχουν συνέπειες στον τρόπο του σχηματισμού της γνώσης και της πληροφορίας, στη μάθηση, στην επικοινωνία με τον κόσμο και στη θέση μας μέσα σε αυτόν» (Kress, 2010:5). Η επικοινωνία συντελείται όταν ο αποδέκτης επιχειρεί να ερμηνεύσει ένα ερέθισμα το οποίο παράγει ο δημιουργός. Στη διαδικασία αυτή και οι δυο συμμετέχοντες εμπλέκονται σε σημειωτικές διεργασίες διαφορετικού είδους (Kress, 2010:36):

1. Στο πρώτο στάδιο, το ενδιαφέρον εστιάζεται στο σκοπό του παραγωγού του νοήματος (ποιο μήνυμα επιθυμεί να μεταδώσει και ποιες επιλογές κάνει για το σκοπό αυτό).
2. Στο δεύτερο στάδιο, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην προσοχή και ερμηνεία του αποδέκτη, ο οποίος θα καθορίσει ποια στοιχεία του αρχικού μηνύματος είναι καθοριστικά και πώς ο ίδιος θα τα ερμηνεύσει.

Βασικό στοιχείο στη διαδικασία δημιουργίας σημείων είναι η επιλογή. Ο δημιουργός χρησιμοποιεί εκείνους τους αναπαραστατικούς τρόπους, που κρίνει ως καταλληλότερους για τους σκοπούς του. Υπό αυτό το πρίσμα, η δημιουργία σημείων αποτελεί διαδικασία μεταφορών σε δυο επίπεδα: 1) τι θέλει ο δημιουργός να αναπαραστήσει και 2) ποια είναι η κατάλληλη μορφή, για επιτύχει το σκοπό του (Cope & Kalantzi, 2000:202).

3.2. Η επικοινωνία της ανάγνωσης και το παιδί αναγνώστης

Τι εννοούμε με τον όρο ανάγνωση; Μιλάμε για την διαδικασία κατά την οποία ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί και προφέρει τα γράμματα και τις λέξεις, τη γνώση δηλαδή του κώδικα της ανάγνωσης; Και εάν ναι, αρκεί η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου να δημιουργήσει αναγνώστες; Ο Κριστιάν Ποσλανιέκ στο βιβλίο του «Να δώσουμε στα παιδιά όρεξη για διάβασμα» (1992:15) αναφέρεται στο διάβασμα «ως μια πράξη προσωπική, τη μοναδική εμπειρία που δημιουργείται ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη, που δίνει συγκεκριμένο νόημα στο κείμενο και δεν είναι ακριβώς η ίδια και για έναν άλλο αναγνώστη».

Είναι οι Έλληνες αναγνώστες; Σύμφωνα με την Β' Πανελλήνια έρευνα αναγνωστικής συμπεριφοράς και πολιτιστικών πρακτικών του Ε.ΚΕ.ΒΙ. (2004) σημαντικό ποσοστό των Ελλήνων (43,8%) δεν διαβάζει καθόλου βιβλία. Ειδικότερα, στις ηλικίες 15-17 ετών το ποσοστό των ατόμων που δήλωσαν πως δε διάβασαν κανένα βιβλίο τον τελευταίο χρόνο αγγίζει το 56,7%.

Ποιοι λόγοι οδηγούν σε αυτά τα αποτελέσματα; Σύμφωνα με την Γ' Πανελλήνια έρευνα αναγνωστικής συμπεριφοράς και πολιτιστικών πρακτικών του Ε.ΚΕ.ΒΙ. (2010) οι κύριοι λόγοι για τους οποίους το 43,8% του δείγματος δεν διαβάζει καθόλου είναι σε ποσοστό 39,1% η έλλειψη χρόνου και σε ποσοστό 18,3% η γενικότερη αποστροφή προς το διάβασμα. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως μεγάλο ποσοστό ανθρώπων δεν συναντήθηκε ποτέ με το βιβλίο ουσιαστικά και δεν βίωσε την χαρά και την απόλαυση της ανάγνωσης.

Η θετική στάση ως προς την ανάγνωση καλλιεργείται από τα πρώτα χρόνια της ζωής. Πώς δημιουργούμε αναγνώστες από τη μικρή ηλικία; Προσφέρουμε από νωρίς στα παιδιά μια ποικιλία βιβλίων, για μια ευρεία γκάμα θεμάτων, βιβλία που εξάπτουν και ενεργοποιούν τη φαντασία, κατάλληλα για την ηλικία και την αναγνωστική τους εμπειρία. Αποφεύγουμε τη μετατροπή της ανάγνωσης σε μια διαδικασία καταναγκασμού, βομβαρδίζοντας με ερωτήσεις για το νόημα των αναγνωσμάτων του ή ακόμη περισσότερο υποβάλλοντας ένα «ενδεδειγμένο νόημα». Φέρνουμε το παιδί σε επαφή με διαφορετικά λογοτεχνικά είδη. Διαμορφώνουμε ένα περιβάλλον όπου η ανάγνωση θα συνδεθεί με θετικά συναισθήματα και εμπειρίες. Σημαντική στιγμή στη διαμόρφωση της αναγνωστικής συμπεριφοράς αποτελούν οι πρώτες προσπάθειες του παιδιού να αποκωδικοποιήσει γράμματα και λέξεις να διαβάσει μόνο του το λεκτικό κείμενο.

3.3. Το βιβλίο αφήγησης βραχείας φόρμας

Κατά το παρελθόν χρησιμοποιήθηκε μεγάλη ποικιλία όρων για την ειδολογική κατάταξη των σύντομων αφηγηματικών κειμένων που απευθύνονται στο παιδικό κοινό. Η Λ. Πέτροβιτς Ανδρουτσοπούλου (1987: 24-25) διακρίνει τις μικρές ιστορίες από τα παραμύθια ενώ ο Β.Δ. Αναγνωστόπουλος (1991:102) κάνει λόγο για έντεχνα παιδικά παραμύθια δηλαδή για προσωπικά δημιουργήματα επωνύμων συγγραφέων -σε αντιδιαστολή με τα ανώνυμα λαϊκά παραμύθια- και για σύγχρονα παιδικά παραμύθια (2006: 93).

Η Τ. Τσιλιμένη (2003:43) χρησιμοποιεί τον όρο *Μικρές ιστορίες* για να περιγράψει μια περιορισμένου μήκους αφήγηση, με απλή πλοκή και γλώσσα λιτή, που απεικονίζει καθημερινές ρεαλιστικές σκηνές της ζωής του παιδιού και των ενηλίκων και πολιτισμικές αξίες, με σκοπό την ψυχαγωγία, την πληροφόρηση και την ενημέρωση των μικρών παιδιών πάνω σε ηθικοκοινωνικοπολιτισμικά θέματα. Παράλληλα, οι μικρές ιστορίες εισάγουν τα παιδιά στο χώρο της λογοτεχνίας και στοχεύουν στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας.

Ο Α. Καρακίτσιος (2010:170) αναφέρεται στον όρο **παιδική μικροαφήγηση** και ορίζει το σύντομο παιδικό αφήγημα ως «μια αφήγηση βραχείας φόρμας επινοημένων ή πραγματικών γεγονότων (...)Τα επεισόδια αρθρώνονται με λιτότητα και χρονολογική ακολουθία, χωρίς πολλούς συνειρμούς και έμμεσα συμφραζόμενα, πάντοτε σε στενή σχέση με τα χαρακτηριστικά του μικρού αναγνώστη».

Παρά τους διαφορετικούς ορισμούς που χρησιμοποιήθηκαν για τα σύντομα αφηγήματα, οι έρευνες συγκλίνουν στα βασικά χαρακτηριστικά του είδους, που είναι:

- Κείμενα με σύντομη έκταση.
- Γλώσσα λιτή και εύληπτη, στο αντιληπτικό επίπεδο του παιδιού.

- Θεματολογία από την καθημερινή ζωή των παιδιών (οικογενειακό, σχολικό περιβάλλον, κοινωνικές σχέσεις κ.α.).
- Ρεαλιστικός χώρος και χρόνος.
- Ήρωες παιδιά της ηλικιακής ομάδας του αναγνώστη στον οποίο απευθύνονται, ζώα, πουλιά, αντικείμενα της καθημερινότητας, που φέρονται ως άνθρωποι.

Θεμελιώδες χαρακτηριστικό του είδους αποτελεί η εικονογράφηση. Η Τ. Τσιλιμένη (2003:53-54) διαπίστωσε πως στις αρχές της δεκαετίας του '70 η εικονογράφηση του είδους ήταν ασπρόμαυρη, μονόχρωμη ή δίχρωμη και κάλυπτε μόνο ένα μικρό μέρος του βιβλίου. Σταδιακά, η εικόνα κέρδισε χώρο στις σελίδες και άρχισε να συνομιλεί με το κείμενο, αναπτύσσοντας οργανική σχέση μαζί του. Χαρακτηριστικό στις μικρές ιστορίες σήμερα, περισσότερο από ότι σε κάθε άλλο είδος παιδικής λογοτεχνίας είναι πως οι ήρωες απεικονίζονται με χαρακτηριστικά πραγματικά και αναγνωρίσιμα και οι εικόνες επιχειρούν να ανασύρουν στοιχεία της πραγματικότητας, της καθημερινής ζωής του παιδιού. Ο οργανικός ρόλος της εικονογράφησης, ως θεμελιώδες χαρακτηριστικό των βιβλίων βραχείας φόρμας σήμερα, δίνει στο είδος μια ξεχωριστή δυναμική. Στις σύγχρονες εκδόσεις, «τα σύντομα παιδικά αφηγήματα αναμειγνύονται με τον εικονιστικό κώδικα και μετατρέπουν το παιδικό αφήγημα σε πολυτροπικό» (Καρακίτσιος, 2010:11).

3.4. Τα βιβλία βραχείας αφήγησης στο εξωτερικό

Η διεθνής εκδοτική παραγωγή έχει να επιδείξει μια γκάμα σύντομων αφηγηματικών κειμένων, τα οποία απευθύνονται στον πρώιμο αναγνώστη (early reader). Στόχος τους είναι αφενός μεν να βοηθήσουν το παιδί να έχει μια επιτυχή, θετική εμπειρία στις πρώτες αναγνωστικές του προσπάθειες, αφετέρου να τον φέρουν σε επαφή με ολοκληρωμένα λογοτεχνικά κείμενα. Τα βιβλία αυτά, παρά την σύντομη φόρμα αφήγησης, περιλαμβάνουν ολοκληρωμένους χαρακτήρες, έχουν δράση, πλοκή και ήρωες με τους οποίους τα παιδιά μπορούν να ταυτιστούν. Συχνά, τα θέματά τους αποτελούν κλασικά παραμύθια, κατάλληλα διασκευασμένα και προσαρμοσμένα στα χαρακτηριστικά του αναγνώστη αυτής της ηλικίας. Επίσης, υπάρχει διαβαθμισμένο αναγνωστικό επίπεδο (Level), το οποίο δηλώνεται στο οπισθόφυλλο (εικ.1) ή ακόμα και με την υπόδειξη του χρόνου που απαιτείται για την ανάγνωση της ιστορίας (εικ.2). Τέτοια βιβλία εντάσσονται συχνά σε σειρές, έχουν μικρό και ελαφρύ σχήμα και μέγεθος ώστε να διευκολύνεται η χρήση τους από τους μικρούς αναγνώστες. Στο τέλος παρατίθενται παιχνίδια που επιβραβεύουν την αναγνωστική προσπάθεια και χαλαρώνουν τον αναγνώστη ή λειτουργούν ως αναγνωστική εμψύχωση.



Εικόνα 1 & 2: αναγνωστικά επίπεδα σε βιβλία βραχείας αφήγησης του εξωτερικού

3.5. Βιβλία βραχείας αφήγησης στη Ελλάδα – Η περίπτωση της σειράς «Χωρίς σωσίβιο»

Στην ελληνική αγορά σήμερα κυκλοφορούν πολλές σειρές βιβλίων που απευθύνονται στον πρώτο αναγνώστη. Για τις ανάγκες της παρούσας εισήγησης θα εξετάσουμε τα βιβλία της σειράς «Χωρίς σωσίβιο». Η επιλογή της συγκεκριμένης σειράς οφείλεται σε δυο λόγους. Πρώτον, ήταν η πρώτη σειρά του είδους που κυκλοφόρησε στην ελληνική αγορά το 2004 από τις εκδόσεις Πατάκη. Υπ' αυτήν την έννοια, η δημιουργία της αποτέλεσε σταθμό για την ελληνική βιβλιοπαργωγή, καθώς ακολούθησε η κυκλοφορία παρόμοιων σειρών, που απευθύνονται στην συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα αναγνωστών, από όλους τους μεγάλους εκδοτικούς οίκους. Δεύτερον, τα βιβλία της σειράς εμφανίζουν συγκεκριμένα και σταθερά χαρακτηριστικά, τόσο σε επίπεδο οπτικού σχεδιασμού όσο και σε επίπεδο δομής και μορφολογίας.

Τα χαρακτηριστικά των βιβλίων, όπως περιγράφονται στον κατάλογο της σειράς, είναι σύντομα λογοτεχνικά κείμενα με πολύχρωμη εικονογράφηση, που διαρθρώνονται σε τρία αναγνωστικά επίπεδα (εικ. 3,4 & 5):

- **Επίπεδο 1 - Καβουράκια:** περιλαμβάνει κείμενα 250 λέξεων περίπου (20 σελίδες κειμένου και 2 σελίδες με δραστηριότητες) με μικρή αναγνωστική δυσκολία. Σε κάθε σελίδα υπάρχει πολύχρωμη εικονογράφηση και κείμενο λίγων αράδων.
- **Επίπεδο 2 - Ψαράκια:** τα κείμενα έχουν περίπου 400 λέξεις (26 σελίδες κειμένου και 4 σελίδες με δραστηριότητες) ενώ συχνά το κείμενο εντάσσεται μέσα στην εικονογράφηση, στα συννεφάκια ομιλίας των πρωταγωνιστών.
- **Επίπεδο 3 – Δελφινάκια:** οι ιστορίες 800 περίπου λέξεων (30 σελίδες κειμένου και 5 σελίδες με δραστηριότητες). Με λίγο μικρότερα στοιχεία και πολύχρωμη εικονογράφηση, αυξάνονται οι αράδες ανά σελίδα.



Εικόνες 3,4 & 5: τα τρία αναγνωστικά επίπεδα της σειράς «Χωρίς σωσίβιο»

3.5.1. Τα εξώφυλλα ως επικοινωνία

Στη σειρά «Χωρίς σωσίβιο» τα εξώφυλλα ακολουθούν καθαρές και σταθερές προδιαγραφές ως προς τη διάταξη των επιμέρους λεκτικών και οπτικών στοιχείων στο χώρο της σελίδας και το γραφιστικό σχεδιασμό. Τα σταθερά στοιχεία που εμφανίζονται στο εξώφυλλο είναι: το όνομα του συγγραφέα, ο τίτλος του βιβλίου,

η εικόνα του εξώφυλλου, το όνομα του εικονογράφου, ο τίτλος της σειράς, το αναγνωστικό επίπεδο με το αντίστοιχο σήμα και το σήμα του εκδότη.

Το σήμα της σειράς «Χωρίς σωσίβιο» αποτελείται από ένα σταθερό οπτικό στοιχείο - το σωσίβιο - που ταυτίζεται με τον τίτλο της. Ανάλογα με το επίπεδο δυσκολίας του κειμενικού μηνύματος, τα επιμέρους οπτικά στοιχεία του σήματος διαφοροποιούνται και απεικονίζουν τρία πλάσματα από το θαλάσσιο κόσμο. Η επιλογή του σήματος αντικατοπτρίζει τη φιλοσοφία δημιουργίας της σειράς. Με την επιλογή των συγκεκριμένων σημάτων επιδιώκεται - σε συμβολικό επίπεδο - η σύνδεση του αρχάριου αναγνώστη με την αναγνωστική πράξη. Σημειολογικά, το σωσίβιο συμβολίζει την ασφάλεια που απολαμβάνει το παιδί, όταν οι γονείς του διαβάζουν βιβλία, καθώς το ίδιο δεν γνωρίζει ακόμα να αποκωδικοποιεί το λεκτικό κείμενο. Τα τρία θαλάσσια πλάσματα, αντίστοιχα με τα τρία επίπεδα ανάγνωσης, ταυτίζονται με το παιδί αναγνώστη, που καλείται «να κολυμπήσει μόνο του στη θάλασσα της ανάγνωσης».

Σε επίπεδο σύνθεσης, στη σειρά «Χωρίς σωσίβιο» τα μορφολογικά στοιχεία του εξώφυλλου διαμορφώνουν τρεις ευδιάκριτες ζώνες, οι οποίες οριοθετούνται χρωματικά. Η επιλογή των χρωμάτων για τη δημιουργία των χρωματικές ζωνών στο ανώτερο και κατώτερο τμήμα του εξώφυλλου παραπέμπει σημειολογικά στο «περιβάλλον» της αναγνωστικής πράξης και συνδέονται άμεσα με το περιβάλλον στο οποίο ζουν, αντίστοιχα, τα τρία θαλάσσια πλάσματα: η κίτρινη ζώνη με την άμμο (καβουράκια), η πράσινη ζώνη με τα ρηχά νερά (ψαράκια), η μπλε ζώνη με τα βαθιά νερά (δελφινάκια), ανάλογα με την αναγνωστική εμπειρία του παιδιού και πάντα σε συνδυασμό με το αντίστοιχο σήμα και αναγνωστικό επίπεδο. Η καμπυλότητα των γραμμών, που διαμορφώνουν και οριοθετούν τις χρωματικές ζώνες, δημιουργεί την αίσθηση των κυμάτων, σε άμεση συνάφεια με το σήμα και το μότο της σειράς.

Η ύπαρξη των χρωματικών ζωνών επιτελεί πολλαπλές πρακτικές και επικοινωνιακές λειτουργίες και απευθύνεται τόσο στο παιδί όσο και στον ενήλικο συναγνώστη (γονέα – δάσκαλο). Οι χρωματικές ζώνες αποτελούν ευδιάκριτες περιοχές μέσα στις οποίες αναγράφονται τα λεκτικά στοιχεία. Λεκτικό και οπτικό κείμενο στο εξώφυλλο διαχωρίζονται το ένα από το άλλο. Με τον τρόπο αυτό, το κειμενικό μήνυμα διακρίνεται ξεκάθαρα από την οπτική τροπικότητα και διευκολύνεται η ανάγνωσή του.

Οι χρωματικές ζώνες λειτουργούν ως στοιχείο ταξινόμησης και προσανατολισμού. Το παιδί αναγνώστης μπορεί να κάνει συσχετισμούς με άλλα βιβλία της σειράς (π.χ. να αναζητήσει στη δανειστική βιβλιοθήκη βιβλία του ίδιου επιπέδου/χρώματος). Ο γονέας μπορεί να προσανατολιστεί στην αγορά του βιβλίου με βάση το αντίστοιχο επίπεδο, ώστε να ανταποκρίνεται στο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού. Όπως επισημαίνουν οι G.Kress και T.Van Leeuwen (2001:249) «τα σημαίνοντα - και τα χρώματα είναι σημαίνοντα και όχι σημεία- φέρουν ένα σύνολο δυνατοτήτων από τις οποίες οι δημιουργοί επιλέγουν ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες και το δεδομένο πλαίσιο τους».

Όσον αφορά στο μέγεθος των βιβλίων, σωματομετρικά χαρακτηριστικά την ηλικία των αναγνωστών ελήφθησαν υπόψη στο συνολικό σχεδιασμό. Το βιβλίο σχεδιάστηκε έτσι ώστε να είναι μικρό και ελαφρύ, με μαλακό εξώφυλλο. Αν συσχετίσουμε τα χαρακτηριστικά αυτά με τα χαρακτηριστικά του κοινού στο οποίο απευθύνονται, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε πως η συνολική εικόνα

του βιβλίου επιδιώκει να δημιουργήσει αίσθηση φιλική, στα μέτρα του παιδιού. Ο μικρός αναγνώστης μπορεί να κρατήσει εύκολα το βιβλίο και να διαβάσει μόνος.

3.5.2. Το πλαίσιο της δημιουργίας

Αν θέλαμε να εξετάσουμε σε βάθος τη δημιουργία των βιβλίων την σειράς, θα πρέπει να μελετήσουμε το πλαίσιο του σχεδιασμού της, δηλαδή τη δημιουργική διαδικασία ως αποτέλεσμα επικοινωνίας των δυο δημιουργών, συγγραφέα και εικονογράφου, και την αλληλεπίδραση των δυο κωδίκων, λεκτικού και οπτικού, που διαμορφώνουν συνολικά την αφήγηση. Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν επτά (7) ημιδομημένες συνεντεύξεις με δημιουργούς, τρεις συγγραφείς, τρεις εικονογράφους και την υπεύθυνη παιδαγωγικής επιμέλειας της σειράς. Κριτήριο επιλογής τους από το πλήθος των συνεργαζόμενων δημιουργών ήταν η συστηματική συνεργασία τους για τα βιβλία της σειράς.

Από την ανάλυση και κωδικοποίηση του υλικού των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε πως οι καθοριστικοί παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση των βιβλίων είναι:

- ο στόχος των δημιουργών.
- η γνώση του πλαισίου δημιουργίας και των προδιαγραφών του.
- τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αναγνωστικού κοινού, στο οποίο απευθύνεται η σειρά.

Αναλυτικά, η σειρά «Χωρίς σωσίβιο» σχεδιάστηκε, σύμφωνα με τους δημιουργούς της, με στόχο να βοηθήσει τους μαθητές της Α΄ και Β΄ τάξης να διαβάσουν μόνι τους το πρώτο τους λογοτεχνικό βιβλίο. Η πρόθεση των δημιουργών να σχεδιάσουν μια σειρά λογοτεχνικών βιβλίων που έχει στόχο να βοηθήσει τα παιδιά να αυτονομηθούν ως αναγνώστες αποτυπώνεται στα οπτικά, δομικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά των βιβλίων. Στα βιβλία διατηρείται σταθερός αριθμός λέξεων και εικόνων καθώς και σταθερός αριθμός σελίδων ανά επίπεδο. Με την επιλογή αυτή επιδιώκεται η διαμόρφωση ενός ασφαλούς και σταθερού αναγνωστικού περιβάλλοντος. Ίδιου αναγνωστικού επιπέδου βιβλία παρουσιάζουν τα ίδια περίπου χαρακτηριστικά (έκταση, μορφή). Η σταθερότητα των χαρακτηριστικών της σειράς διαμορφώνει - σε επίπεδο γλωσσικό και οπτικό ταυτόχρονα- ένα περιβάλλον, το οποίο ο μικρός αναγνώστης έχει ανάγκη στις πρώτες προσπάθειές του να διαβάσει χωρίς τη βοήθεια του ενήλικου συναναγνώστη.

Η πρόθεση για την ενίσχυση της αναγνωστικής αυτονομίας αποτυπώνεται σε λεπτομέρειες του οπτικού σχεδιασμού όπως η επιλογή γραμματοσειράς. Η γραμματοσειρά που χρησιμοποιήθηκε για τα κείμενα της σειράς «Χωρίς σωσίβιο» είναι ειδικά σχεδιασμένη. Διορθώθηκαν συγκεκριμένα γράμματα, τα οποία δυσκολεύουν τους άπειρους αναγνώστες στην αναγνώριση, όπως το χ, το γ και το υ. Έτσι, στα κείμενα τα γράμματα παρουσιάζονται με τη μορφή που τα μαθαίνουν τα παιδιά στο σχολείο, διευκολύνοντας τις πρώτες προσπάθειες ανάγνωσης.

Η σύνθεση λεκτικού και οπτικού κειμένου στα εσωτερικά σαλόνια των βιβλίων εμφανίζει χαρακτηριστικά με τα οποία επιδιώκεται η αναγνωστική διαδικασία να γίνει ελκυστική. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά του σχεδιασμού στα βιβλία της σειράς είναι:

- Εικονογραφική απόδοση ηρώων: οι ήρωες απεικονίζονται με χαρακτηριστικά πραγματικά και αναγνωρίσιμα και τοποθετούνται σε ρεαλιστικά περιβάλλοντα δράσης. Το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει σκηνές από την καθημερινότητά του.
- Φόντο: το φόντο των εικόνων είναι ανάλαφρο και διακριτικό. Συχνή είναι η χρήση λευκών χώρων γύρω από τις εικόνες, η έκταση των εικόνων σε όλη τη σελίδα, ενώ απουσιάζουν τα πλαίσια γύρω τους. Όπως επισήμανε ο εικονογράφος Π.Μπουλούμπασης «...ειδικά σε βιβλία τέτοιου μεγέθους, πρέπει να αφήσεις τη σελίδα να αναπνέει και ως προς την εικονογράφηση και ως προς το κείμενο. Πρέπει να δώσεις αέρα στις σελίδες, να μην κουραστεί το μάτι του παιδιού. Αυτό δεν αφορά απαραίτητα μόνο το λευκό φόντο. Είναι συνολικό ζήτημα σχεδιασμού π.χ. πως συνδυάζεις τους λευκούς χώρους, πως σε κάποια σημεία επικεντρώνεται το βλέμμα ενώ σε άλλα δεν απεικονίζεται κάτι».
- Επιλεγμένες εικονογραφικές λεπτομέρειες: οι λεπτομέρειες που επιλέγονται για την αναπαράσταση έχουν καίρια αφηγηματική λειτουργία. Η Σ.Τουλιάτου υπογράμμισε την αξία της επιλογής προσεγγμένων λεπτομερειών στην εικόνα, οι οποίες χτίζουν τον ήρωα και το περιβάλλον του, δημιουργώντας νόημα. «Υπάρχουν πράγματα που ένα παιδί δεν τα βλέπει από την αρχή με την πρώτη ανάγνωση. Μπορεί να τα παρατηρήσει με τη δεύτερη ή ακόμα και με την τρίτη φορά που θα διαβάσει ένα βιβλίο ή μπορεί και να γελάσει ανακαλύπτοντάς τα».
- Οικείες εικονογραφικές συμβάσεις: συχνά επιλέγονται «σύννεφα σκέψης και ομιλίας», σύμβαση την οποία αναγνωρίζουν τα παιδιά από τα κόμικς. Το κείμενο εντάσσεται οργανικά μέσα στην εικονογράφηση, ρέει οπτικά και σε επίπεδο ανάγνωσης και σπάει η μονοτονία των λέξεων. Δίνεται μια αναγνωστική ανάσα στο παιδί και εξοικονομείται χώρος στη σύνθεση (εικ. 6 & 7).



Εικόνες 6 & 7: σύννεφα σκέψης και ομιλίας σε βιβλία της σειράς «Χωρίς σωσίβιο»

- Οπτική γωνία: επιδιώκεται η εναλλαγή οπτικής γωνίας στις εσωτερικές εικόνες κάθε βιβλίου, με στόχο να διευρυνθεί η οπτική αντίληψη και να «προκληθεί» η σκέψη του παιδιού (εικ. 8).
- Η έννοια της συμπαραδήλωσης: οι συμπαραδηλώσεις των εικόνων επιδιώκεται να προέρχονται από το οικείο περιβάλλον του παιδιού, να μην είναι ούτε απλοϊκές, ούτε δυσνόητες, ώστε να κινητοποιούν τη σκέψη του αναγνώστη και να παράγουν νόημα, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην αποκωδικοποίηση της ιστορίας (εικ. 9).



Εικόνα 8 & 9: εναλλαγή οπτικής γωνίας και συμπαραδηλώσεις σε βιβλία της σειράς «Χωρίς σωσίβιο»

Η πρόθεση των δημιουργών να σχεδιάσουν ένα ευχάριστο αναγνωστικό περιβάλλον συνεχίζεται και μετά την ανάγνωση της λογοτεχνικής ιστορίας, σε επίπεδο *επιχειμένου* κατά Genette, μέσω δραστηριοτήτων - παιχνιδιών που εντάσσονται οργανικά στο σώμα του βιβλίου, με στόχο τη χαλάρωση του παιδιού μετά την ανάγνωση. Στα παιχνίδια αυτά αξιοποιούνται εικονογραφικά στοιχεία του βιβλίου, τα οποία ο αναγνώστης καλείται να παρατηρήσει, να αναζητήσει στις σελίδες του βιβλίου, παράλληλα με παιχνίδια γλωσσικά κ.ά.

Το πλαίσιο δημιουργίας και τα χαρακτηριστικά του επηρεάζει τους δημιουργούς, συγγραφείς και εικονογράφους, με διαφορετικό τρόπο. Η γνώση πως η κειμενική ιστορία θα συμπληρωθεί από την οπτική αφήγηση δίνει την ελευθερία στο συγγραφέα να αποφύγει εκτενείς περιγραφές. Ειδικά σε τόσο σύντομα κείμενα, ο συγγραφέας είναι εξαιρετικά σύντομος και περιεκτικός στο λόγο του και δημιουργεί εκείνες τις λεκτικές καταστάσεις, οι οποίες θα προκαλέσουν δημιουργικά την οπτική αφήγηση. Η μικρή φόρμα, για τη συγγραφέα Κ. Σέρβη, μοιάζει με τη διαφήμιση καθώς «πρέπει να πεις σύντομα μια ολοκληρωμένη ιστορία, να την πεις όσο πιο καλά γίνεται, μέσω του λόγου και μέσω της εικόνας, ώστε να είναι όσο πιο ενδιαφέρουσα γίνεται. Μια μικρή ιστορία είναι ένα μικρό διαμάντι, γιατί είναι δουλεμένη, συμπαγής. Τίποτα δεν μπαίνει τυχαία».

Μετά την ολοκλήρωση της εικονογράφησης, ο συγγραφέας είναι δυνατόν να αλλάξει κάποια σημεία του κειμένου του, τα οποία η εικόνα αποτυπώνει, κυρίως προς την κατεύθυνση της αφαίρεσης, ώστε η συνολική αφήγηση λεκτικής και οπτικής τροπικότητας να αλληλοσυμπληρώνονται ισορροπημένα. Η συγγραφέας Μ. Παπαγιάννη σημείωσε πως «το σωστό πάντρεμα εικόνας και κειμένου είναι πολύ σημαντικό σε όλα τα εικονογραφημένα βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά. Ειδικά στα «σωσίβια», οι ρόλοι είναι μοιρασμένοι. Όλες οι περιγραφές δίνονται από την εικόνα άρα το κείμενο περιορίζεται στη δράση, στο διάλογο. Το κείμενο προχωράει την ιδέα ενώ η εικόνα τη σχολιάζει, την υπογραμμίζει κι άλλοτε την εξηγεί».

Όσον αφορά στην εικονογράφηση, διαπιστώθηκε πως επηρεάζεται σημαντικά από το είδος του κειμένου και από τη έκτασή του. Η σύντομη έκταση των κειμένων βραχείας φόρμας σύμφωνα με τους δημιουργούς αφήνει μεγάλα περιθώρια ελευθερίας στον εικονογράφο να «παίξει». Αφετηρία πάντα είναι το λεκτικό κείμενο, το οποίο εξυπηρετεί εικονογραφικά. Ωστόσο δεν κάνει απλή οπτικοποίησή του. Ο εικονογράφος βρίσκει πάντα κάτι άλλο, πέρα από αυτό που

περιγράφεται με λέξεις, για να δημιουργήσει μια παράλληλη ιστορία. «Έχοντας μπροστά σου ένα κείμενο βραχείας φόρμας», επισήμανε η εικονογράφος Chiara Fedele, «στην πραγματικότητα είσαι ελεύθερος να ερμηνεύσεις όπως εσύ θέλεις, να κάνεις δοκιμές».

Το μέγεθος της σελίδας δημιουργεί περιορισμούς στην εικόνα, καθώς δεν υπάρχει απεριόριστος χώρος για να αποτυπωθεί ο σκηνικός χώρος με πολλές λεπτομέρειες. Ο εικονογράφος πρέπει να κάνει επιλογές, να αποφασίσει δηλαδή πως θα αξιοποιήσει κατάλληλα το συγκεκριμένο χώρο, πως θα εντάξει σε αυτόν τις αναπαραστάσεις με τον καλύτερο τρόπο για να αφηγηθεί οπτικά την ιστορία. Σύμφωνα με την Chiara Fedele «...όταν υπάρχουν στοιχεία που σε δεσμεύουν, όπως το μέγεθος ή άλλα, νιώθεις μία πρόκληση δημιουργική γιατί η δουλειά σου πρέπει και να σέβεται τις προδιαγραφές και να σου αρέσει το αποτέλεσμα».

4. Επίλογος

Η παρούσα μελέτη είχε ως αντικείμενο τα εικονογραφημένα βιβλία βραχείας φόρμας για παιδιά, ένα είδος που έχει κατακτήσει τη θέση του στην εκδοτική πραγματικότητα. Για τους Hodge και Kress (1998, 6) «το είδος αντιπροσωπεύει μια σημειωτική κατηγορία που κωδικοποιεί τα αποτελέσματα μιας κοινωνικής αλλαγής και δομής». Η δημιουργία με τρόπο συστηματικό αυτού του είδους βιβλίων, συνέβαλλε καθοριστικά στην ανάδειξη της ιδιαιτερότητας του πρώτου αναγνώστη και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται και επικεντρώνεται όχι στο παιδί αναγνώστη γενικά, αλλά στην καθοριστική στιγμή της πρώτης συνάντησης του παιδιού με το πολυτροπικό κείμενο ως αρχή της αυτόνομης αναγνωστικής πορείας του. Ταυτόχρονα, η λειτουργική αξιοποίηση της εικόνας στα βιβλία του είδους ανέδειξε την καθοριστική σημασία της εικόνας και του οπτικού σχεδιασμού γενικότερα, στην παραγωγή νοήματος για το κοινό αυτής της ηλικίας.

Πεδίο μελέτης αποτέλεσαν τα βιβλία της σειράς «Χωρίς σωσίβιο», που κυκλοφόρησε το 2004 από τις εκδόσεις Πατάκη. Σύντομα αφηγηματικά κείμενα που απευθύνονται σε παιδιά δεν συναντώνται για πρώτη φορά στην ελληνική εκδοτική παραγωγή. Η δημιουργία της σειράς «Χωρίς σωσίβιο» ωστόσο, αποτέλεσε την πρώτη συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια να δημιουργηθεί μια ολοκληρωμένη σειρά βιβλίων, που απευθύνεται αποκλειστικά στον πρώτο αυτόνομο αναγνώστη και η οποία λαμβάνει υπόψη στο σχεδιασμό της τα ιδιαίτερα γλωσσικά και γνωστικά χαρακτηριστικά του.

Η δημιουργία της σειράς προβάλλει την κατάκτηση ενός γνωστικού στόχου, ο οποίος είναι ταυτόχρονα και κοινωνικός: την αναγνωστική αυτονομία. Η πρόθεση των δημιουργών να βοηθήσουν τα παιδιά να αυτονομηθούν ως αναγνώστες διαμόρφωσε τα οπτικά, δομικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά των βιβλίων: σταθερός αριθμός λέξεων και εικόνων, σταθερός αριθμός σελίδων ανά επίπεδο, δημιουργία ειδικής γραμματοσειράς για τα κείμενα.

Αν στις μικρές ιστορίες περασμένων δεκαετιών η εικόνα ήταν ασπρόμαυρη, περιορισμένη και αποτελούσε συμπληρωματική λειτουργία του λεκτικού κειμένου, στα σύγχρονα βιβλία βραχείας φόρμας, η εικονογράφηση αποτελεί ισότιμο μέρος της λεκτικής αφήγησης. Στα βιβλία της σειράς διαμορφώνεται ένα περιβάλλον πολυτροπικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δυο δημιουργούς, με τη χρήση δυο κωδίκων. Το νόημα συνδιαμορφώνεται από τις επιλογές των δυο δημιουργών,

συγγραφέα και εικονογράφου, μέσα στο πλαίσιο των προδιαγραφών που θέτει η φιλοσοφία, ο στόχος και ο συνολικός σχεδιασμός της σειράς. Όπως υπογράμμισε η εικονογράφος C. Fedele «αυτό που κάνει τη διαφορά σε αυτού του είδους τα βιβλία είναι η δουλειά σε ομάδα: συγγραφέας, εκδότης, εικονογράφος εργάζονται μαζί».

Σε αυτό το πολυτροπικό περιβάλλον επικοινωνίας πόσο «εξαρτημένος καλλιτέχνης» κατά το ερώτημα του Nodelman, είναι ο εικονογράφος από το κείμενο; Στα βιβλία της σειράς, το είδος (λογοτεχνία) και η εξαιρετικά σύντομη αλλά περιεκτική έκταση του κειμένου αφήνουν στον εικονογράφο μεγάλα περιθώρια ελευθερίας να «παίξει» με τις εικόνες, να εξυπηρετήσει το κείμενο αλλά παράλληλα να αξιοποιήσει τα δικά του εκφραστικά μέσα για να προκαλέσει δημιουργικά τη φαντασία του αναγνώστη. Τα βιβλία αφήγησης βραχείας φόρμας χαρακτηρίζονται από τη λιτότητα και την περιεκτικότητα των λογοτεχνικών κειμένων και την ενεργό συμμετοχή της εικόνας στη σύνθεση νοήματος.

Picturebooks ή illustrated books; Πού θα μπορούσαμε να κατατάξουμε τα βιβλία βραχείας αφήγησης ως προς τη λειτουργία της εικόνας; Για το συγγραφέα Β. Ηλιόπουλο, λόγω του οργανικού ρόλου που επιτελεί η εικονογράφηση και της αλληλοσυμπληρούμενης αφήγησης λεκτικής και οπτικής τροπικότητας «...δημιουργείται μια ξεχωριστή δυναμική σχέση λόγου και εικόνας. Η εικόνα παίρνει το κείμενο από το χέρι και το οδηγεί στα ανεξερεύνητα μονοπάτια της φαντασίας του αναγνώστη. Τα βιβλία της σειράς αποτελούν μια ενδιάμεση κατηγορία βιβλίων, που βοηθούν το παιδί που κάνει τις πρώτες προσπάθειες ανάγνωσης, να μεταβεί από τα εικονοβιβλία (picturebooks) στα εικονογραφημένα βιβλία (illustrated books) για μεγαλύτερα παιδιά».

Ευχαριστίες

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας της στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Πολιτιστική Διαχείριση» στο Τμήμα Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού του Παντείου Πανεπιστημίου με επιβλέποντα τον καθηγητή κ. Γιάννη Σκαρπέλο. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην Βασιλική Νίκα, υπεύθυνη παιδαγωγικής επιμέλειας της σειράς «Χωρίς σωσίβιο», στους συγγραφείς Βαγγέλη Ηλιόπουλο, Μαρία Παπαγιάννη, Κατερίνα Σέρβη, στους εικονογράφους Chiara Fedele, Πέτρο Μπουλούμπαση και Σοφία Τουλιάτου για την παραχώρηση των συνεντεύξεων και στις εκδόσεις Πατάκη για τη βοήθειά τους στη συλλογή υλικού από την Ελλάδα και το εξωτερικό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αναγνωστοπούλου, Β. (1991) *Η ελληνική παιδική λογοτεχνία κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1945-1958)*, Αθήνα: Καστανιώτης
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*, Αθήνα: Καστανιώτης .
- Καρακίτσιος, Α. (2010). Σύγχρονη Παιδική Μικροαφήγηση, Θεσσαλονίκη: Ζυγός
- Καρποζήλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*, Αθήνα: Καστανιώτης
- Nodelman, P. (2009). *Λέξεις για εικόνες*, Αθήνα: Πατάκης
- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1987). *Μιλώντας για τα παιδικά βιβλία*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πολάσιεκ, Κ. (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά όρεξη για διάβασμα*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2004). *Ταξίδι στον κόσμο των μικρών εικονογραφημένων ιστοριών*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιλιμένη, Τ. (2003). *Οι μικρές ιστορίες κατά την εικοσαετία 1970-1990*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Ξενόγλωσσες.

- Cope B. & Kalantzi, M. 2000, "Designs for social futures" in B. Cope & M. Kalantzis (eds.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, London, Routledge, 201- 232.
- Hodge, R. & Kress, G. (1998). *Social Semiotics*, New York: Cornell University Press
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*, London - New York: Oxford University Press
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*, New York: Routledge.

Διαδικτυακές αναφορές

- EKEBI, (2004). Β' Πανελλήνια έρευνα αναγνωστικής συμπεριφοράς και πολιτιστικών πρακτικών. Ανακτήθηκε στις 10/5/2017 στο <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=node&cnode=424>
- EKEBI, (2010). Γ' Πανελλήνια έρευνα αναγνωστικής συμπεριφοράς και πολιτιστικών πρακτικών, Ανακτήθηκε στις 10/5/2017 στο <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=RESOURCE&resrc=8433&cnode=309>
- Ιστοσελίδα εκδόσεων Πατάκη, Κατάλογος βιβλίων στη σειράς «Χωρίς σωσίβιο», Ανακτήθηκε στις 3/8/2017 στο <http://www.patakis.gr/images/files/18629/18629/assets/basic-html/index.html#10>

«Προσκαλώντας» τις Νέες Τεχνολογίες σε Σύγχρονες Γλωσσικές «Προκλήσεις»

Μαρία Δημάση

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, Δ.Π.Θ.

mdimasi@bscc.duth.gr

Ευαγγελία Αραβανή

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

aravani.evangelia@ac.eap.gr

Περίληψη

Ένα ζωντανό, ανθρώπινο σχολείο με πρωταγωνιστές ενεργούς και δημιουργικούς μαθητές με κριτικό στοχασμό και αναστοχασμό πρέπει να αποτελεί το σημείο αναφοράς της σύγχρονης πραγματικότητας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναδύεται μια «νέα επικοινωνιακή τάξη πραγμάτων» που αποτυπώνεται σε νέες θεωρίες για το γλωσσικό μάθημα. Όροι όπως πολυγραμματισμοί (multiliteracies) και πολυτροπικότητα (multimodality) ανήκουν στη νέα αυτή θεωρητική αναζήτηση, χρησιμοποιούνται ευρύτατα και αποτυπώνουν τους νέους προσανατολισμούς που αποκτά η διδασκαλία των γλωσσών υπό το πρίσμα της ευρείας χρήσης των ΤΠΕ ως μέσων πρακτικής ψηφιακού και κριτικού γραμματισμού. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τα προαναφερθέντα, η παρούσα έρευνα εστιάζει στη μελέτη του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο και του αντίστοιχου Σχολικού Εγχειριδίου της Ε' Δημοτικού. Συγκεκριμένα, θέτει ως ειδικά ερωτήματα-στόχους: α) πώς και σε ποιο βαθμό οι γλωσσικές εργασίες- δραστηριότητες ενισχύουν την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών επιτυγχάνοντας στόχους γλωσσικού και ψηφιακού γραμματισμού β) πώς αποτιμάται αξιολογικά αυτή η προσέγγιση και πώς μπορούν να «ενισχυθούν» με πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και γ) πώς μπορεί να επεκταθεί διδακτικά αυτή η αξιοποίηση μέσα από τη μελέτη των ανάλογων θεματικών ενοτήτων και τον εμπλουτισμό προτεινόμενων δράσεων. Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν αναμένεται να αποτελέσουν μία τράπεζα πληροφοριών και προτάσεων με στόχο την ανατροφοδότηση του «σακιδίου» διδακτικών εφοδίων των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: πολυγραμματισμοί, αξιοποίηση ΤΠΕ, τεχνολογικός γραμματισμός- γλωσσικές δεξιότητες

Εισαγωγή

Προς μια Νέα Γλωσσική Τάξη Πραγμάτων

Τις τελευταίες δεκαετίες η χρήση του Η/Υ διευρύνεται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η ευρεία διάδοση του διαδικτύου, κατά τη δεκαετία του 1990, και οι ραγδαίες εξελίξεις στον τεχνολογικό τομέα επηρεάζουν το «τι» (περιεχόμενο) και το «πώς» (διδακτικές μέθοδοι και μέσα) της γλωσσικής διδασκαλίας. Οι νέες συνθήκες οδηγούν αναπόφευκτα στη δημιουργία μιας νέας γλωσσικής πραγματικότητας, αφού αναπτύσσονται νέα κειμενικά είδη με κύριο χαρακτηριστικό την υβριδικότητα και πολυτροπικότητα, σε ένα διαρκώς εξελισσόμενο επικοινωνιακό περιβάλλον εξαιρετικά οπτικό και ακουστικό,

επανακαθοριζόμενο με βάση ψηφία (bits), ψηφιολέξεις (bytes) και ψηφιακές μορφές (Δημάση & Αραβανή, 2013). Οι τρόποι επικοινωνίας έχουν, σε πολλές διαφορετικές διαστάσεις, μετατοπιστεί και επιμεριστεί σε πολλαπλά κανάλια και τρόπους λειτουργίας, ασύγχρονους αλλά και σύγχρονους (Crumpler, Handsfield & Dean, 2011).

Σε αυτό το πλαίσιο είναι σημαντική η σχέση ΤΠΕ και γλωσσικής διδασκαλίας. Ένα σημαντικό νέο δεδομένο είναι η ευρεία αξιοποίηση των ΤΠΕ σε κάθε πτυχή της καθημερινότητας ως μέσων για γράψιμο, διάβασμα, επικοινωνία και ψυχαγωγία, ως μέσων δηλαδή πρακτικής γραμματισμού (literacy practice tools) (Κόμης & Ντίνας, 2011: 8), γεγονός που οδηγεί στην ανάδυση μιας «νέας τάξης πραγμάτων» ('New Communicative Order') (Street 2000; Li, Snow & White, 2015). Τα μαθησιακά περιβάλλοντα πλαισιώνονται από εκπαιδευόμενους-μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές πηγές και εμπειρίες ζωής με ένα κοινό σημείο αναφοράς: την ύπαρξη δεξιοτήτων που να σχετίζονται με τον γραμματισμό-ανάγνωση, γραφή, ομιλία, και ακουστική κατανόηση (Χατζησαββίδης, 2005). Στο πλαίσιο αυτών των εξελίξεων επανακαθορίζεται το σημαίνόμενο του γραμματισμού, ο οποίος χαρακτηρίζεται από εννοιολογική πολλαπλότητα και ορίζεται μέσα από δύο διαφορετικούς τρόπους: την ύπαρξη διαφορετικών κοινωνικών γλωσσών και την πολυμορφία των ψηφιακά διακινούμενων νοημάτων (Jewitt, 2008; Baker, 2010).

Η χρήση των ΤΠΕ επηρέασε όλες τις πλευρές του γνωστού τριγώνου: συγγραφέας - κείμενο - παραγωγή γραπτού λόγου που στα ψηφιακά περιβάλλοντα διαφοροποιείται από τη στιγμή που το κείμενο είναι ρευστό και ευμετάβλητο. Μέσα σε ένα ψηφιακό περιβάλλον μπορεί να επιτευχθεί μίξη σημειωτικών συστημάτων (semiotic modes), καθιστώντας παράλληλα εφικτή την ευρεία διάδοση των πολυτροπικών κειμένων (multimodal texts) (Kress, 2003). Η πολυτροπικότητα των κειμένων, η υπερκειμενικότητα και η δυνατότητα ανάκτησης των πληροφοριών από τεράστιες βάσεις (γλωσσικών και πολυτροπικών) δεδομένων απαιτούν άλλου τύπου γνώσεις και αναγνωστικές δεξιότητες που να προσεγγίζουν την κειμενική παραγωγή ως μια «σύνθετη ενορχήστρωση» (Cope & Kalantzis 2000: 160) διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας (Ντίνας, 2004; Χατζησαββίδης, 2006; Δημάση, 2012),

Πρόκειται για διαπίστωση, η οποία επηρεάζει το πλαίσιο αναφοράς της γλωσσικής διδασκαλίας (ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών και σχολικά εγχειρίδια για τη γλωσσική διδασκαλία) και θέτει ως προτεραιότητα στο επίπεδο του γλωσσικού σχεδιασμού την αντιστοιχία διδακτικών σχεδιασμών και εργασιών των σχολικών εγχειριδίων (Δημάση & Εφόπουλος, 2005) και την επαρκή επιμόρφωση των διδασκόντων μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο του σύγχρονου ψηφιακού και κριτικού γραμματισμού (Rowell, Kosnik & Beck, 2008).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη μελέτη του ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ και των Σχολικών Εγχειριδίων του μαθήματος της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα στα βιβλία της Γλώσσας της Ε΄ Δημοτικού. Σημείο αναφοράς είναι η σχέση και η αντιστοιχία των γλωσσικών εργασιών- δραστηριοτήτων τους με τους στόχους του γλωσσικού και ψηφιακού γραμματισμού μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών.

1. Ψηφιακά περιβάλλοντα και Νέοι γραμματισμοί

Αν το πολιτικό και επιστημονικό πλαίσιο των πρώτων μεταπολεμικών δεκαετιών προσδιόρισε το ενδιαφέρον προς τους υπολογιστές ως παιδαγωγικά περιβάλλοντα, οι ευρύτερες εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών προσδιόρισαν τη στροφή προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ ως «μέσων πρακτικής γραμματισμού» (Κουτσογιάννης, 2009), της δυνατότητας, δηλαδή του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορες καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς και μη γλωσσικά κείμενα (Παπούλια-Τζελέπη & Τάφα, 2004), σηματοδοτώντας την αρχή του ψηφιακού γραμματισμού.

Πώς εννοιοδοτείται, λοιπόν, ο ψηφιακός γραμματισμός; Πρόκειται για τις δεξιότητες, τη γνώση και την κατανόηση που επιτρέπουν κρίσιμες, δημιουργικές, διορατικές και ασφαλείς πρακτικές κατά την ενασχόληση με τις ψηφιακές τεχνολογίες σε όλους τους τομείς της ζωής (Adelsberger, Kinshuk, Pawlowski & Sampson, 2008: 202-205). Είναι κάτι πολύ περισσότερο από την πρόσβαση ή την απλή χρήση ενός υπολογιστή. Είναι η γνώση του πότε και γιατί οι ψηφιακές τεχνολογίες είναι κατάλληλες και χρήσιμες για την επίτευξη ενός στόχου και πότε δεν είναι. Είναι η κριτική σκέψη για όλες τις ευκαιρίες και τις προκλήσεις που παρουσιάζουν οι σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες.- εργαλεία Web 2.0, όπως οι ιστοχώροι κοινωνικής δικτύωσης και τα Wikis ή λογισμικό συγγραφής πολυμέσων ή οι ψηφιακές κάμερες-. Θεωρείται ως το σύνολο από διάφορα αλληλένδετα συστατικά ή διαστάσεις, όπως λειτουργικές δεξιότητες, δημιουργικότητα, ηλεκτρονική ασφάλεια, αποτελεσματική επικοινωνία, πολιτισμική και κοινωνική κατανόηση, ικανότητα εύρεσης και επιλογής πληροφορίας και συνεργατικότητα (Hague & Payton, 2010: 21) που επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν σε κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές σχέσεις σε ένα ολοένα διευρυνόμενο ψηφιακό τοπίο.

Στον εκπαιδευτικό χώρο, ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού σημαίνει να δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τις Νέες Τεχνολογίες, αναπτύσσοντας γνωστικές, κοινωνικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (Hague & Payton, 2010: 22-23). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν αξιοποιούνται:

α. Ως πηγές πληροφόρησης (βάσεις δεδομένων, μηχανές αναζήτησης, λεξικά, εγκυκλοπαίδειες κ.λπ.), οπότε δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να ανασύρουν πληροφορίες και στοιχεία απαραίτητα από πηγές πολύ μεγαλύτερες σε όγκο πληροφοριών και με πρόσβαση πολύ πιο εύκολη, προωθώντας την ενεργητική μάθηση (Rollag & Billsberry, 2012).

β. Ως περιβάλλοντα επεξεργασίας κειμένων, οπότε δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συνθέσουν και να επεξεργαστούν γραπτά κείμενα με τρόπο ανάλογο με αυτόν που συνθέτουν και επεξεργάζονται κείμενα στο πλαίσιο των παραδοσιακών περιβαλλόντων γραμματισμού, αλλά με μεγαλύτερη άνεση και με δυνατότητες δημιουργίας πολυτροπικών κειμένων (Hiller, Gwynn & Junzheng, 2012).

γ. Ως εργαλεία επικοινωνίας και συνεργασίας (διαδίκτυο, wikis, blogs, podcasting, youtube, facebook- Web.2.0) (Gooding & Morris, 2008), οπότε οι μαθητές μπορούν έχουν πρόσβαση σε έναν τεράστιο αριθμό κειμένων, έρχονται σε επαφή με διάφορα κειμενικά είδη και κειμενικούς τύπους και μπορούν να κατακτήσουν τα χαρακτηριστικά και τη δομή τους, να προσπαθήσουν να τα κατανοήσουν, να τα

συγκρίνουν και να τα σχολιάσουν (Crystal, 2001), διαμοιράζοντας το περιεχόμενό τους και αναπτύσσοντας δεξιότητες διερευνητικής μάθησης, επικοινωνισμού και συνεργασίας (Aravani, 2012).

2. Η Έρευνα

2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη μελέτη του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) για το μάθημα της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα στην Ε΄ Δημοτικού, καθώς και των τριών τευχών του εγχειριδίου «Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι» της ίδιας τάξης. Επιχειρεί να απαντήσει στα ακόλουθα ειδικότερα ερευνητικά ερωτήματα:

- α) Πώς αποτυπώνεται η νέα ψηφιακή «τάξη πραγμάτων» στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τη διδασκαλία της Γλώσσας;
- β) πώς και σε ποιο βαθμό οι γλωσσικές εργασίες- δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου ενισχύουν την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών επιτυγχάνοντας στόχους γλωσσικού και ψηφιακού γραμματισμού και πώς αποτιμάται αξιολογικά αυτή η προσέγγιση;
- γ) πώς μπορεί να επεκταθεί διδακτικά αυτή η αξιοποίηση μέσα από τη μελέτη των ανάλογων θεματικών ενοτήτων και τον εμπλουτισμό προτεινόμενων δράσεων;

2.2. Μεθοδολογία έρευνας

Για τη μελέτη του ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ¹ χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου με μονάδα καταγραφής το θέμα².

2.3. Διαπιστώσεις από τη μελέτη του ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ

Οι αναφορές στις ΤΠΕ είναι πολύ λίγες και οι ρητές ελάχιστες. Συγκεκριμένα: στο ΔΕΠΠΣ για τη γλωσσική διδασκαλία εντοπίζεται μία έμμεση αναφορά με δυνατότητα σύνδεσης με τις ΤΠΕ στη στήλη *Γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες)* (ο /η μαθητής/τρια) *Εκτιμά και απολαμβάνει αισθητικά καταξιωμένες μορφές λόγου, όπως απαγγελίες, θεατρικές παραστάσεις, ακροάσεις χαρακτηριστικών ομιλητών κτλ.* (2003: 2).

Στους ειδικούς σκοπούς του ΑΠΣ υπάρχει η ρητή αναφορά: *Να εξοικειωθεί με την τεχνολογία των ηλεκτρονικών υπολογιστών έτσι ώστε:*

- α) να αποκτήσει ευχέρεια πρόσβασης στις πληροφορίες που παρέχονται μέσω του Διαδικτύου και των πολυμέσων και
- β) να μπορεί να επεξεργάζεται στοιχειωδώς κείμενα σε Η/Υ (ό.π.: 5).

Στις επιμέρους ενότητες εντοπίζονται έμμεσες αναφορές στην ενότητα ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ Γ΄-Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ (ό.π.) και Ε΄-ΣΤ΄ (ό.π.: 8): *Επεξεργασία αυθεντικών διαφημίσεων, σύγκριση παρουσίασης προϊόντος και διαφήμισης.*

Οι ίδιες διαπιστώσεις ισχύουν και για την ενότητα ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗ για τάξεις Γ΄- ΣΤ΄.

Ενδεικτικά: *Επεξεργασία μικρών αγγελιών. Συζήτηση σχετικά με τα θέματα «κατοικία» και «εργασία» (Μελέτη Περιβάλλοντος, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Γεωγραφία, Ιστορία).*

¹ Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

² Για την ανάλυση περιεχομένου βλ. ενδεικτικά: Berelson, 1952, Holsti, 1968, Άχλης, 1983 και 1996, Δημάση, 1996, Krippendorff, 2004, Μπονίδης, 2004, Στογιαννίδης, 2014.

Λειτουργική ανάγνωση αγγελιών διακοπών και κατασκηνώσεων (μελέτη χάρτη), και αγγελιών για αγοραπωλησίες αντικειμένων που αφορούν τα παιδιά (ό.π.: 10). Επιλογή πληροφοριακού υλικού από βιβλιοθήκες και κέντρα πληροφόρησης. Χρήση του υλικού στη σύνθεση απλής ερευνητικής εργασίας (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα) (ό.π.: 11).

Στην ενότητα ΓΡΑΦΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (στη στήλη Ενδεικτικές δραστηριότητες) με επαναλαμβανόμενες ασκήσεις ίδιας δομής και στοχοθεσίας για τις τάξεις από τη Γ΄ μέχρι τη ΣΤ΄ υπάρχουν ρητές αναφορές: Χρήση λεξικών, συμβατικών ή ηλεκτρονικών (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα) (ό.π.: 14), αλλά και έμμεσες (π.χ.) Με αφορμή επισκέψεις σε μουσεία και μνημεία, μελέτη χάρτη, περίληψη και σύνθεση πληροφοριών από σχετικά ενημερωτικά κείμενα (τουριστικοί οδηγοί, εγκυκλοπαίδειες, ιστορικά κείμενα κτλ.) και ανακοίνωσή τους στην τάξη (Γ΄-Δ΄, ό.π.: 15).

Εξάσκηση στη χρήση του σχολικού εγχειριδίου γραμματικής, ως βιβλίου αναφοράς, καθώς και στη χρήση λεξικών, συμβατικών ή ηλεκτρονικών (Ε΄-ΣΤ΄, ό.π.: 15).

Στην ενότητα ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ υπάρχει μία ρητή αναφορά: Εξοικείωση στη χρήση Η/Υ και εκπαιδευτικού λογισμικού (CD Rom) σχεδιασμένου ειδικά για παιδιά αυτής της ηλικίας: ηλεκτρονικό λεξικό πολυμέσων, CD Rom για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, CD Rom για τη διδασκαλία λεξιλογίου, ορθογραφίας με ασκήσεις που έχουν τη μορφή παιχνιδιού κ.τ.λ. (Γ΄-Δ΄, ό.π.: 26) και έμμεσες:

Πρόσβαση στις πηγές πληροφορίας. Ενδεικτικές πηγές πληροφορίας: Αγγελία, τηλεγράφημα, απλός χάρτης, μετεωρολογικός χάρτης, τηλεφωνικός κατάλογος, πίνακας περιεχομένων, λεξικά, ευρετήρια, κατάλογοι, χάρτης πόλης, πίνακας (δρομολογίων και λοιπών πληροφοριών), ενημερωτικά δελτία, οδηγίες (χρήσης, παιχνιδιού), διαφημιστική αφίσα (σίρκου, θεάτρου - ώρες παράστασης, τιμές), διαφήμιση τουριστικού γραφείου, σχηματική παράσταση, διάγραμμα κ.τ.λ.. (ό.π.).

Στην αντίστοιχη ενότητα για τις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις οι έμμεσες αναφορές είναι ίδιες, ενώ η ρητή αναφορά είναι περισσότερο άμεσα προσανατολισμένη προς τη χρήση των ΤΠΕ:

Εξοικείωση στη χρήση Η/Υ και εκπαιδευτικού λογισμικού (CD Rom) σχεδιασμένου ειδικά για παιδιά αυτής της ηλικίας: ηλεκτρονικό λεξικό πολυμέσων, CD Rom για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, CD Rom για τη διδασκαλία λεξιλογίου, ορθογραφίας με ασκήσεις που έχουν τη μορφή παιχνιδιού κτλ.

Αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο, με επιστασία.

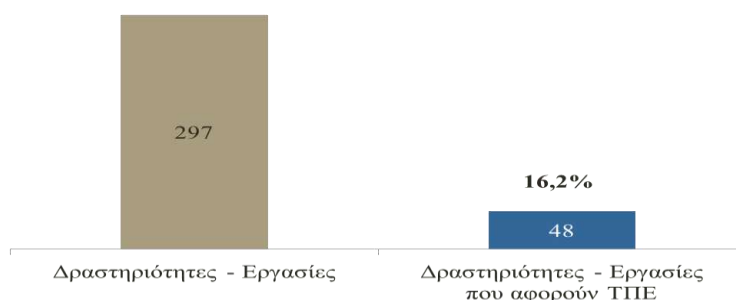
Επεξεργασία απλού κειμένου σε Η/Υ

Επιλογή και αποθήκευση γλωσσικής πληροφορίας σε Η/Υ (ό.π.: 27).

2.4. Διαπιστώσεις: Δραστηριότητες- Εργασίες Σχολικού Εγχειριδίου

Για τη μελέτη των τευχών του εγχειριδίου διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στην Ε΄ Δημοτικού με σημείο αναφοράς τις εργασίες χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου με μονάδα καταγραφής το θέμα. Μελετήθηκαν και καταγράφηκαν οι αναφορές στις ΤΠΕ, οι οποίες ταξινομήθηκαν σε έμμεσες και άμεσες και συναρτήθηκαν με τη στοχοθεσία κάθε ενότητες και όπου ήταν δυνατόν με τη γλωσσική δεξιότητα η οποία -κατά περίπτωση- υποστηρίζεται.

Οι δραστηριότητες στις οποίες διαπιστώθηκε αξιοποίηση των ΤΠΕ είναι 48 στο σύνολο των 297 δραστηριοτήτων - εργασιών που περιλαμβάνονται και στα τρία τεύχη του εγχειριδίου, όπως αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα:

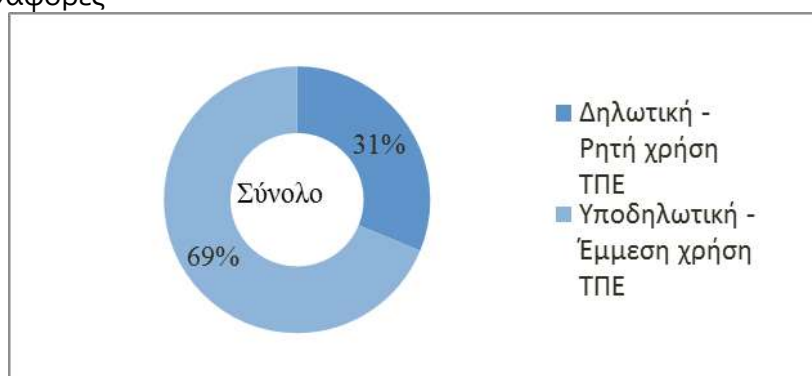


Εικόνα 1. Δραστηριότητες- Εργασίες των τριών τευχών του σχολικού εγχειριδίου

A. Ως προς τον τρόπο δήλωσης- καταγραφής των εργασιών

Από τις 48 ερωτήσεις-δραστηριότητες:

- οι 15 εντοπίζονται με ρητές αναφορές είτε ως διαδικτυακά κείμενα άντλησης πληροφοριών και επεξεργασίας γλωσσικών φαινομένων, είτε μέσα στο πλαίσιο της εκφώνησης των αντίστοιχων δραστηριοτήτων
- οι 33 υποδηλώνουν τη δυνητική αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους μαθητές, κάνοντας έμμεσες αναφορές



Εικόνα 2. Τρόπος καταγραφής δραστηριοτήτων σχολικού εγχειριδίου

Ενδεικτικά παραδείγματα δηλωτικής- ρητής αξιοποίησης των ΤΠΕ

Ενότητα	Κείμενο	Άσκηση	Γλωσσική Δεξιότητα/ Στόχοι/ Τρόποι
(1 ^η) Ο φίλος μας το περιβάλλον	Μαθαίνω περισσότερα για το περιβάλλον	σελ. 21	Ρητή αναφορά διαδικτυακών διευθύνσεων/εκπαίδευση - δυνητικά- στην αναζήτηση πληροφοριών για περιβαλλοντικά ζητήματα www.alkioni.gr www.archelon.gr www.arcturos.gr www.greenpeace.gr www.sppe.gr www.wwf.gr
(9 ^η) Βιβλία- Βιβλιοθήκες	Βιογραφικό σημείωμα συγγραφέα	σελ. 36	Ρητή αναφορά στο διαδίκτυο ως χώρο άντλησης πληροφοριών/ www.greece2001.gr writers/AlkiZei.html

Ενδεικτικά παραδείγματα υποδηλωτικής- έμμεσης- δυνητικής αξιοποίησης των ΤΠΕ

1. Στο σχολείο σας μπορείτε να διοργανώσετε μια έκθεση με μουσικά όργανα που θα έχετε φτιάξει εσείς! Δίπλα στο καθένα γράψτε τα υλικά που χρησιμοποιήσατε, τον τρόπο κατασκευής τους και μερικά ιστορικά στοιχεία γι' αυτά, όπως στα κείμενα που σας δίνονται παραπάνω...

Ενότητα 7 ^η (2 ^ο τεύχος) Μουσική	Μουσικά όργανα	1, σ. 14	Δυνητική χρήση υπολογιστή με την καταγραφή των υλικών χρήσης και του τρόπου κατασκευής των μουσικών οργάνων σε μορφή word-αναζήτηση σε ιστοσελίδες για τα ιστορικά στοιχεία των μουσικών οργάνων (έμμεση αξιοποίηση διαδικτυακών τόπων)
--	----------------	----------	---

2. Διαλέξτε έναν από τους παραπάνω πίνακες ή κάποιον δικής σας επιλογής. Με τις σκέψεις και τα συναισθήματα που σας δημιουργεί μπορείτε να συνθέσετε ένα δικό σας ποίημα ή μια μικρή ιστορία....

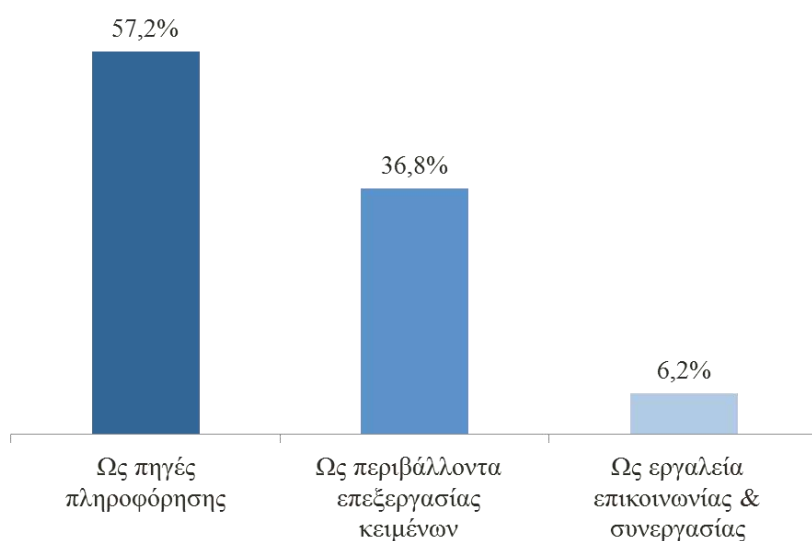
Ενότητα 7 ^η (2 ^ο τεύχος) Μουσική	Μουσική και άλλες τέχνες	2, σελ. 20	Δυνητική χρήση διαδικτύου για την επιλογή κάποιου πίνακα ζωγραφικής
--	--------------------------	------------	---

3. Περιγράψτε μια ανθρώπινη κατασκευή, π.χ. τον Λευκό Πύργο της Θεσσαλονίκης, και μια κατασκευή ενός ζώου, π.χ. μια φωλιά τερμιτών.

Ενότητα 13 ^η (3 ^ο τεύχος) Κατασκευές	Κατασκευές της φύσης	2, σελ. 9	Δυνητική χρήση υπολογιστή, κυρίως διαδικτύου για την αναζήτηση μιας ανθρώπινης κατασκευής (πχ. Λευκός Πύργος) και την περιγραφή της—αξιοποίηση word για την παραγωγή λόγου
--	----------------------	-----------	--

Β. Ως προς την ποιότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ

Αποτιμώντας αξιολογικά τη φύση των δραστηριοτήτων παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (57,2%) καταλαμβάνουν αυτές που έχουν στόχο την απλή αναζήτηση και άντληση πληροφοριών σε διαδικτυακούς τόπους. Στη δεύτερη θέση (36,8%) κατατάσσονται οι δραστηριότητες που στοχεύουν στην απλή χρήση εργαλείων επεξεργασίας κειμένων για την παραγωγή γραπτού λόγου ή τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων ή οι δραστηριότητες που αναφέρονται στην καλλιέργεια ψηφιακού γραμματισμού μέσω ανάγνωσης πολυτροπικών κειμένων. Περιορισμένος φαίνεται να είναι ο αριθμός (6,2%) των δραστηριοτήτων που αναδεικνύονται σε περιβάλλοντα επικοινωνίας και συνεργασίας και στοχεύουν στο διαμοίρασμα παραγόμενου υλικού σε μονάδες web. 02., όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα:



Εικόνα 3. Κατανομή ως προς την ποιότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ

Ενδεικτικά παραδείγματα

1. Συγκεντρώστε όλα τα έθιμα που ξέρετε από την περιοχή σας ή από οποιοδήποτε μέρος της Ελλάδας και παρουσιάστε τα προφορικά στην τάξη.

Ενοτητα 14 ^η (3 ^ο τεύχος) Πάσχα	Έθιμα του Πάσχα	σελ. 31	Δυνητική αξιοποίηση διαδικτύου για την αναζήτηση και συγκέντρωση όλων των εθίμων του Πάσχα σε τοπικό και πανελλήνιο επίπεδο
--	--------------------	---------	---

2. Οι συμμαθητές σας στο σχολείο συχνά σας δίνουν προσκλήσεις για να σας προσκαλέσουν στα γενέθλιά τους. Να φτιάξετε μια πρόσκληση για το πάρτι του Ακτύπη και να του τη δώσετε για να προσκαλέσει τους φίλους του.

Ενότητα 6 ^η (1 ^ο τεύχος) Οι φίλοι μας και οι φίλες μας	Οι φίλοι γιορτάζουν	3 σελ. 84	δυναμικά η χρήση υπολογιστή και διαδικτύου για τη δημιουργία πρόσκλησης/αξιοποίηση των μέσων που διαθέτει το λογισμικό για την Ε΄ και τη Στ΄
--	---------------------	-----------	--

3. Χωριστείτε σε ομάδες και φτιάξτε τις δικές σας διαφημίσεις. Μπορείτε να επινοήσετε ένα προϊόν και να το διαφημίσετε ή να αλλάξετε... τα φώτα σε μια γνωστή διαφήμιση που παίζεται στην τηλεόραση.

Ενότητα 15 ^η (3 ^ο τεύχος) Τηλεόραση	Τηλεόραση και διαφήμιση	6 και 7 σελ. 46	δυναμικά η χρήση υπολογιστή και διαδικτύου κυρίως για τη «μελέτη» διαφήμισης, την αναζήτηση σχετικών πληροφοριών και την κατασκευή διαφήμισης (αξιοποίηση αντίστοιχου «εργαλείου» για δημιουργία πολυτροπικής-πολυμεσικής διαφημιστικής αφίσας στο λογισμικό για την Ε΄ και τη Στ΄)
---	-------------------------	-----------------	---

4. Διαβάστε στην τάξη ένα βιβλίο που σας αρέσει. Συζητήστε για την πλοκή, τις σκηνές, τους χαρακτήρες και διαλέξτε, ανά ζευγάρια ή ανά ομάδες, διάφορες σκηνές του βιβλίου για να τις γράψετε σαν σενάριο για έργο...Κάντε το και εσείς με μια σκηνή από το αγαπημένο σας βιβλίο..... με τη βοήθεια μιας βιντεοκάμερας να φτιάξετε τη δική σας ταινία.

Ενότητα 9 ^η (2 ^ο τεύχος) Βιβλία-Βιβλιοθήκες	Επιλογή βιβλίου-βιβλιοπαρουσίαση	σελ. 49	Ρητή αναφορά για την αξιοποίηση βιντεοκάμερας στη δημιουργία μιας ταινίας με σημείο αναφοράς σκηνή από αγαπημένο τους βιβλίο
--	----------------------------------	---------	--

5. Στο επόμενο τεύχος της εφημερίδας του σχολείου θα υπάρχει αφιέρωμα στη ζωή στο αγρόκτημα. Ας πούμε ότι αποφασίζετε με τους συμμαθητές σας να επισκεφτείτε ένα αγρόκτημα και να συλλέξετε πληροφορίες για την εφημερίδα σας. Από πριν χωρίζετε σε τρεις ομάδες, που η καθεμιά θα έχει τον δικό της ρόλο. Ομάδα Α: Συζητάτε με τους ανθρώπους του αγροκτήματος και συλλέγετε πληροφορίες για την κοινή ζωή ανθρώπων - ζώων. Με την επιστροφή σας στο σχολείο, ως νέοι δημοσιογράφοι γράφετε και δημοσιεύετε στην εφημερίδα του σχολείου σας ένα άρθρο με τίτλο: Μια διαφορετική ζωή για τα κατοικίδια.

Ενότητα 4 ^η (1 ^ο τεύχος) Τα ζώα που ζουν κοντά μας	Τα χαρακτηριστικά των ζώων	4 σελ. 63	Καμία ρητή αναφορά αλλά δυνητικά η χρήση υπολογιστή και διαδικτύου για τη συλλογή πληροφοριών και για τη δημιουργία και δημοσίευση κειμένου σε επίπεδο ομαδικής εργασίας (αφιέρωμα στη ζωή στο αγρόκτημα)
--	----------------------------	-----------	---

6. Διοργανώστε έναν ποδοσφαιρικό αγώνα με την Στ' τάξη. Αναθέστε σε δύο συμμαθητές σας να τον περιγράψουν και να ηχογραφήσουν την περιγραφή σε ένα μαγνητόφωνο.

Ενότητα 16 ^η (3 ^ο τεύχος) Τα αθλήματα-σπορ	Ποδοσφαιρικός αγώνας	8 σελ. 73	Δυνητικά χρήση υπολογιστή/μαγνητοφώνου για την οργάνωση και τη μαγνητοφώνηση της περιγραφής του αγώνα
--	----------------------	-----------	---

2.5. Συμπεράσματα - Προβληματισμοί- Επέκταση

Τα ευρήματα που προέκυψαν από τη μελέτη του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και των τριών τευχών του σχολικού εγχειριδίου για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Ε' Δημοτικού εγχειριδίων επιτρέπουν τη διατύπωση της άποψης ότι:

A. Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ

- οι άμεσες αναφορές στις ΤΠΕ είναι ελάχιστες και με μια πρώιμη διατύπωση όσον αφορά στην ορολογία του ψηφιακού γραμματισμού
- δεν υπάρχει διαφοροποίηση στις αναφορές για τις 4 τελευταίες τάξεις, ενώ απουσιάζουν αυτές από το μέρος του προγράμματος που αναφέρεται στις Α' και Β' τάξεις.
- δυνητικά οι ΤΠΕ μπορούν να εφαρμοστούν με βάση το κείμενο και -οπωσδήποτε στο πολυμεσικό εκπαιδευτικό περιβάλλον- στα προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας.

B. Στο εγχειρίδιο

Τα περιεχόμενα ακολουθούν τις προδιαγραφές του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και οι αναφορές είναι λίγες σε σχέση με το σύνολο των δραστηριοτήτων των βιβλίων αφενός και σε σχέση με τις ανάγκες σύνδεσης της γλωσσικής διδασκαλίας με τους πολυγραμματισμούς αφετέρου. Οι περισσότερες ασκήσεις αφορούν στην κατανόηση γραπτού λόγου μέσω της συλλογής πληροφοριών, ενώ οι δυνητικά αξιοποιήσιμες μέσω των ΤΠΕ αφορούν στην παραγωγή γραπτού λόγου σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Επομένως προκύπτει η ανάγκη δημιουργίας μιας συμπληρωματικής τράπεζας διδακτικών προτάσεων, η οποία θα προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους υλοποίησης των δραστηριοτήτων που προτείνονται στο πλαίσιο της αξιοποίησης των ΤΠΕ. Ενδεικτικά θα μπορούσαν να προταθούν τα εξής:

- Η χρήση του τεχνολογικού εργαλείου παραγωγής αρχείων ήχου podcasting ως υποβοηθητικού μέσου για ενδυνάμωση του προφορικού λόγου των μαθητών (Αραβανή, 2017; Jaya & Sonja, 2013) στην 16η ενότητα (Αθλήματα- σπορ) με σημείο αναφοράς την αναπαράσταση ενός ποδοσφαιρικού αγώνα ή αναμετάδοση αυτού σε ένα αντίστοιχο web.2.0 περιβάλλον ραδιοφωνικής εκπομπής.
- Στο πλαίσιο μιας βιωματικής δράσης ή ακόμα και ενός προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων και με αφορμή την 7η ενότητα (Μουσική) οι μαθητές συγκροτούν ομάδες, επιλέγουν να παρουσιάσουν μουσικά όργανα ή συνθέτουν μουσική και παρουσιάζουν ηχητικά τη δουλειά τους. Τέλος, κάνουν μοντάζ και τελική επεξεργασία του ήχου. Το παραγόμενο μπορεί να αποτελέσει podcast που θα αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου ή συμμετοχή σε ραδιοφωνικούς σταθμούς, όπως το διαδικτυακό μαθητικό ραδιόφωνο, European School Radio που φιλοξενεί αντίστοιχες εργασίες μαθητών από την Ελλάδα και το Εξωτερικό (Kimmy, 2011).
- Με σημείο αναφοράς την 9η ενότητα (Βιβλία- βιβλιοθήκες) οι μαθητές μπορούν σε ένα περιβάλλον wikis να ανταλλάσσουν πληροφορίες με τους φίλους τους- συμμαθητές τους σχετικά με τα βιβλία (νέες εκδόσεις, παρουσιάσεις, συγγραφείς, βιβλιοπροτάσεις) δημιουργώντας το δικό τους e-portfolio (Aravani, 2014), αναπτύσσοντας έτσι γνωστικές, κοινωνικές και μεταγνωστικές δεξιότητες.
- Εναλλακτικά μπορούν αξιοποιώντας τις ΤΠΕ ως περιβάλλοντα επεξεργασίας κειμένων να ξεκινήσουν τη συγγραφή ενός βιβλίου, το οποίο και θα αναρτήσουν σε ιστοσελίδα του διαδικτύου ή σε μια πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης με τη βοήθεια του λογισμικού <http://mahara.org> (Αραβανή, 2014: 185-187). Μπορούν να δημιουργήσουν την αρχή και οι συμμαθητές ενός άλλου σχολείου να συνεχίζουν, ώστε να φτιάξουν «το μεγαλύτερο βιβλίο του κόσμου». Το βιβλίο θα έχει πολυτροπικό χαρακτήρα με εικόνες είτε εισημμένες από πηγές αναζήτησης, είτε με προσωπικές ζωγραφιές μέσα από προγράμματα δημιουργικότητας και φαντασίας, όπως το KidPix (λογισμικό ζωγραφικής www.kidpix.com).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Adelsberger, H., Kinshuk, Pawlowski, J. & Sampson, D. (2008). *Handbook on Information Technologies for Education and Training*. Germany: Springer- Verlag Heidelberg.
- Aravani, E. (2014). The student e-portfolio: promoting change in the educational practice of Ancient Greek, *Πλάτων, Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων*, 59, 280-299.
- Aravani, E. (2012). Planning an Interactive Course of Literature: The example of the A' Grade of Lyceum, *Education and Society: Research and innovation in new technologies*, 295-306.
- Baker, E. (2010). *The New literacies: Multiple perspectives on research and practice*. N.Y: Guilford Publications.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, Illinois: Free Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge.

- Crumpler, T., Hansfield, L., & Dean, T. (2011). Constructing difference differently in language and literacy professional development. *Research in the Teaching of English*, 46(1), 55-91.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hague, C. & S. Payton (2010). *Digital literacy across the curriculum*. Bristol: Futurelab
- Hiller, S., Gwynn, M., & Junzheng Z. (2012). New Literacies and Emerging Technologies: Perspectives from U.S. and Chinese Middle Level Teachers, *RMLE Online*, 35(10), 1-11.
- Holsti, O. R. (1968). Content Analysis. In: G. Lindzey, E. Aronson (Eds.). *The Handbook of Social Psychology*, volume II. Reading, Massachusetts: Addison - Wesley Publishing Company, 596-692.
- Jaya, R., & Sonja, O. (2013). Podcasting as an Educational Building Block. *Academic Libraries Australian Academic & Research Libraries*, 38(4) 270-279, at <http://dx.doi.org/10.1080/00048623.2007.10721309>.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267.
- Kimmy, S. (2011). Digital Spoken Words Demystified: The Nuts and Bolts of Do-It-Yourself Podcasting. *Journal of Electronic Resources Librarian-ship*, 23(4), 417-419, at <http://dx.doi.org/10.1080/1941126X.2011.627819>.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Li, J; Snow, C & White, C. (2015). Teen Culture, Technology and Literacy Instruction: Urban Adolescent Students' Perspectives. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 41 (3), 1-36).
- Rollag, K. & Billsberry, J. (2012). Technology as the enabler of a new wave active learning. *Journal of Management Education*, 36 (6), 743-752.
- Rowell, J., Kosnik, C., & Beck, C. (2008). Fostering Multiliteracies pedagogy through preservice teacher education. *Teaching Education*, 19 (2), 109-122.
- Street, B. (2000). New Literacies in theory and practice: What are the implication for language in education? *Linguistics and Education* 10 (1), 1-24.

Ελληνόγλωσσες

- Αραβανή, Ε. (2017). Διδάσκοντας λογοτεχνία μέσα από τα μάτια της γενιάς του διαδικτύου: Ο πιστός φίλος του Oscar Wilde σε μορφή PodCast. *Πρακτικά του 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Λογοτεχνία και Παιδεία» της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 4-6 Νοεμβρίου, 2016 (Υπό δημοσίευση).
- Αραβανή, Α. (2014). *Η Αρχαία Ελληνική Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση σήμερα. Σύγχρονες Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις στη Δραματική Ποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Άχλης, Ν. (1983). *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Άχλης, Ν. (1996). *Οι αξίες στα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου (1954-1994)*, τόμος Α'. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.

- Δημάση, Μ. & Αραβανή, Ε. (2013). «Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Γυμνασίου: Ουτοπία ή Πραγματικότητα;». *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences, (MAJESS), (2), 55-63*, <http://hrmars.com/index.php/pages/detail/MAJESS>.
- Δημάση, Μ. (2012). Κειμενικά είδη και δια-πολιτισμική ανάγνωση των εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας του Γυμνασίου. Στο: Π. Καμπάκη-Βουγιουκλή, Μ. Δημάση (Επιμ.) *Ζητήματα Διδακτική της Γλώσσας*. Πρακτικά Συνεδρίου, Κομοτηνή 7-8 Μαΐου 2010. (27-54). Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Δημάση, Μ. & Εφόπουλος, Β. (2005). Δημιουργώντας πολυμεσικό εκπαιδευτικό λογισμικό για το μάθημα της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Πληροφορίας. Από τον μαυροπίνακα στις ευρυζωνικές δορυφορικές επικοινωνίες*. Διαθέσιμο στο: www.ea.gr/publications/pdf/DIAS_2nd_Proceedings.pdf
- Δημάση, Μ. (1996). *Τα ελληνόγλωσσα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου της Κωνσταντινούπολης και η θρησκευτική και εθνική ταυτότητα των Ελληνοπαίδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Κόμης, Β & Ντίνας, Κ. (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. & Αραποπούλου, Μ. (2009). *Γραμματισμός, Νέες Τεχνολογίες και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ζήτη.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντίνας, Κ. (2004). Γραμματισμός - Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, 193-206.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. & Τάφα, Ε. (2004). *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία. Γραμματισμός ή γραμματισμοί: η πρόκληση του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στογιαννίδης, Α. (2014). *Η Διδακτική Ανάλυση στα Σχολικά Εγχειρίδια του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Εμπειρική έρευνα με εφαρμογή της Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης (Ge.Di.An.)*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- 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*. (35-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2006). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. Στο: Χ. Τσολάκης (Επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παγγλωσσία: Η Πανελλήνιο Συνέδριο. Αφιέρωμα στον Αχιλλέα Τζάρτζανο* (113-124). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Ένα παραμύθι για το σύνδρομο Down

Παρασκευή Δημητρέλη

*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής
Μακεδονίας*

evidimitreli@gmail.com

Κλειώ Σέμογλου

Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ksemoglou@uowm.gr

Περίληψη

Οι λεπτές κινητικές δεξιότητες αφορούν τις κινήσεις εκείνες που σχετίζονται με μικρές μυϊκές ομάδες και κυρίως με τα δάχτυλα. Οι δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται τελευταίες καθώς είναι ιδιαίτερα περιπλοκές, αλλά ιδιαίτερα σημαντικές τόσο για την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών (π.χ., γράψιμο), όσο και στην καθημερινότητά τους (π.χ., κούμπωμα-ξεκούμπωμα). Τα άτομα με σύνδρομο Down συνήθως αναπτύσσουν τις δεξιότητες αυτές όπως και τα άτομα τυπικής ανάπτυξης, αλλά με μεγαλύτερες δυσκολίες και κάποια καθυστέρηση. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας ήταν η μελέτη της λεπτής κινητικότητας στο σύνδρομο Down και τα οφέλη μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης σε αυτή. Η παρέμβαση εντάσσονταν στο πλαίσιο της δημιουργίας ενός παραμυθιού και είχε ως κύριο στόχο την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας και του οπτικοκινητικού συντονισμού ενός παιδιού με σύνδρομο Down. Αρχικά, προηγήθηκε μια συνάντηση-συνέντευξη με το παιδί, από την οποία η ερευνήτρια άντλησε στοιχεία για την συγγραφή του παραμυθιού, όπως τα ονόματα των ηρώων και το γενικό πλαίσιο του παραμυθιού. Πρόκειται για ένα pop up art παραμύθι, η εικονογράφηση του οποίου, σε ένα μεγάλο μέρος της, είναι αποτέλεσμα των διδακτικών παρεμβάσεων. Για την αξιολόγηση της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε η αναπτυξιακή δοκιμασία VMI (Beery, Buktenica & Beery, 2010) (μία φορά πριν την έναρξη των παρεμβάσεων και μία στο τέλος των παρεμβάσεων) και τα ημερολόγια της ερευνήτριας. Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της δοκιμασίας VMI και από τις καταγραφές των ημερολογίων φαίνεται η σημαντική βελτίωση του παιδιού στις λεπτές κινητικές δεξιότητες, αλλά και τον οπτικοκινητικό του συντονισμό. Συμπεραίνεται τελικά, ότι τα άτομα με σύνδρομο Down μπορούν πιο εύκολα να συγκεντρωθούν και να αναπτύξουν την λεπτή τους κινητικότητα όταν οι δραστηριότητες εστιάζουν στις ιδιαίτερες κλίσεις τους, τις ανάγκες και δεξιότητες τους.

Λέξεις κλειδιά: σύνδρομο Down, λεπτή κινητικότητα, VMI, παρέμβαση

1. Εισαγωγή

Το Σύνδρομο Down (ΣΔ) ή Τρισωμία 21 είναι μια εύκολα αναγνωρίσιμη και η πιο συχνή χρωμοσωμική κατάσταση που συνδέεται με νοητική υστέρηση. Στα άτομα με ΣΔ εντοπίζονται κάποια κοινά φυσικά χαρακτηριστικά τα οποία μπορεί να ποικίλουν από άτομο σε άτομο και αναγνωρίζονται στην γέννηση ή λίγο μετά. Έτσι, ένα άτομο με ΣΔ μπορεί με ευκολία να διαχωριστεί από τον υπόλοιπο πληθυσμό. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το ΣΔ προϋπήρχε και δεν είναι κάτι που υφίσταται μόνο στη σημερινή πραγματικότητα. Με την πάροδο των χρόνων όμως, ακολούθησε σαφή οριοθέτηση του όρου επισημαίνοντας τα ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά, τα αίτια του συνδρόμου, αλλά και γενικότερα στοιχεία του (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Με τον όρο λεπτή κινητικότητα περιγράφεται ο συντονισμός των μικρών μυϊκών ομάδων στα χέρια και τα δάκτυλα. Σχετίζεται με το πόσο ικανό είναι το άτομο να χρησιμοποιεί τα δάχτυλά του για να χειρίζεται με επιδεξιότητα διάφορα αντικείμενα (Δράκος & Μπίνιας, 2005). Η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας είναι σημαντική ιδιαίτερα στα πρώτα μαθησιακά βήματα του παιδιού στο σχολείο, αφού τέτοιες κινήσεις είναι απαραίτητες για την ολοκλήρωση εργασιών, όπως η γραφή, το κόψιμο, αλλά και η χρήση πιρουιού ή κουταλιού, το πέρασμα χαντρών, η μετακίνηση κομματιών στο πάζλ, το κλείσιμο του φερμουάρ, το κούμπωμα, το δέσιμο των κορδονιών των παπουτσιών (Frank & Esbensen, 2014).

Κατά την ανάπτυξη της κινητικότητας, σταδιακά επέρχεται και η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας. Έτσι ένα άτομο αναπτύσσει νέες λειτουργικές κινήσεις των χεριών και προσπαθεί με αυτά να ανακαλύπτει τον κόσμο του. Πρόκειται για κινήσεις πιασίματος, συγκράτησης, κινήσεις που γίνονται με τις παλάμες και τα δάχτυλα, για το συντονισμό χεριού-ματιού, τον συντονισμό των δύο χεριών, καθώς και άλλες που κατακτώνται σταδιακά (Frank & Esbensen, 2014).

2. Κινητική ανάπτυξη παιδιού με ΣΔ

Τα κινητικά επιτεύγματα ενός παιδιού με ΣΔ είναι ανάλογα του αναπτυξιακού και νοητικού τους επιπέδου, μιας και για κάθε αναπτυξιακό επίπεδο αντιστοιχεί διαφορετικός βαθμός μάθησης. Όσο πιο βαριά είναι η νοητική αναπηρία σε ένα άτομο με ΣΔ, τόσο πιο σοβαρές είναι οι κινητικές διαταραχές και οι ελλείψεις (Γκουτζιαμάνη-Σωτηριάδη, 1993). Η κινητική τους συμπεριφορά περιγράφεται πολλές φορές ως απρόσεκτη και ως συμπεριφορά νηπίου. Η κίνησή τους είναι αργή, ασυντόνιστη, με πολλά λάθη. Οι συχνές πτώσεις και η αδεξιότητα που τα χαρακτηρίζει, είναι συχνά αποτέλεσμα χαμηλής νευρομυϊκής συναρμογής που οφείλονται σε διαταραχές των κινητικών εγκεφαλικών κέντρων και των κέντρων κινητικού ελέγχου (Κουτσούκη, 1997).

Τα παιδιά με ΣΔ δεν συμμετέχουν σε παιχνίδια κινητικού συντονισμού καθώς τους είναι δύσκολο και πολλές φορές αδύνατο να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες αυτές. Διαφέρουν από τους συνομηλίκους τους τόσο ως προς την κίνηση, αλλά και ως προς την ομιλία και τη συγκέντρωση (Vandaele, Cools, Decker & Martelaer, 2011). Οι μεγαλύτερες, όμως, δυσκολίες εστιάζονται σε δραστηριότητες που απαιτούν συνταύτιση αντιληπτικών και κινητικών λειτουργιών (συντονισμός ματιού-χεριού, προσανατολισμός και αντίληψη του χώρου σε σχέση με την κίνηση του σώματος κ.ά.), σε σύνθετες δραστηριότητες με μεγάλο αριθμό ερεθισμάτων-αντιδράσεων και στη λεπτή κινητικότητα (Γκουτζιαμάνη-Σωτηριάδη, 1993). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, πολλές ενέργειες να γίνονται αδέξια ή να αποτυγχάνουν πλήρως. Το παιδί με ΣΔ δεν μπορεί να διέλθει εξελικτικά, όπως το τυπικώς αναπτυσσόμενο παιδί από τη φάση συντονισμού ματιού-χεριού (Πολυχρονοπούλου, 2004). Σε σύγκριση με τα παιδιά της ίδιας χρονολογικής ηλικίας τα παιδιά με νοητική και κινητική ανεπάρκεια εκδηλώνουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη των λεπτών κινητικών τους δεξιοτήτων. Παρουσιάζουν ελλείμματα και ιδιαίτερες δυσκολίες στην εκτέλεση έργων, τα οποία απαιτούν ακριβείς και περίπλοκες κινητικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις σε σχέση με τους συνομηλίκους τους σε δοκιμασίες, οι οποίες

απαιτούν σταθερότητα χεριού, δύναμη, επιδεξιότητα, ταχύτητα, ακρίβεια, χρόνο αντίδρασης και συντονισμό ματιού-χεριού (Χρηστάκης, 2006).

Η λεπτή κινητικότητα χαρακτηρίζεται από πολλές ανεπιτυχείς προσπάθειες (Κουτσούκη, 1997). Και φαίνεται ότι η φυσική κατάσταση των ατόμων αυτών επηρεάζει την εξέλιξη της κίνησης και επιβραδύνουν την κατάκτηση βασικών κινητικών δεξιοτήτων. Έτσι τα άτομα με ΣΔ σε σχέση με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης καθυστερούν στην κατάκτηση των κινητικών δεξιοτήτων (Hutzler & Sherill, 2007). Στην έρευνα των Virji-Babul και συν. (2006) φαίνεται ότι τα παιδιά με ΣΔ είναι σε θέση να διακρίνουν βασικές κινητικές δεξιότητες, αλλά παρουσιάζουν διαταραχές στην αντίληψη των σύνθετων οπτικά στοιχείων της κίνησης σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Οι Sacks και Buckley (2003) αναφέρουν τον περιορισμένο αριθμό των ερευνών και τους «μύθους» που κυκλοφορούν για την κινητική ανάπτυξη ατόμων με ΣΔ. Τονίζουν ότι η αδυναμία των ευρημάτων οφείλεται αφενός στον τύπο της έρευνας και αφετέρου στις ομάδες σύγκρισης, που, αν είναι ομάδες με άτομα τυπικής ανάπτυξης, θα διαφέρουν είτε ως προς τη χρονολογική είτε ως προς τη νοητική ηλικία. Αναφέρονται και αυτοί στην αξία της εξάσκησης, αλλά και ότι θα πρέπει να δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της δύναμης και της ισορροπίας, καθώς και της προσοχής του ατόμου σε κάθε δραστηριότητα. Τα άτομα με το συγκεκριμένο σύνδρομο μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά μέσω της οπτικής αντίληψης και όχι τόσο μέσω της προφορικής διδασκαλίας. Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να βελτιώσουν τις κινητικές δεξιότητες είναι με την πρακτική, και μελέτες έχουν δείξει ότι τα άτομα με ΣΔ χρειάζονται περισσότερη εξάσκηση για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. με βάση τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ακολουθώντας αυτές τις συγκεκριμένες πρακτικές οι περισσότεροι έφηβοι και οι ενήλικες με ΣΔ μπορούν να συνεχίσουν να αναπτύσσουν τις κινητικές ικανότητες τους και πολλοί θα επιτύχουν υψηλά επίπεδα δεξιοτήτων αν τους δοθεί η ευκαιρία.

Την άποψη ότι τα άτομα με ΣΔ χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αναπτύξουν τις κινητικές τους δεξιότητες, επιβεβαιώνει και η έρευνα των Palisano και συν. (2001) και σύμφωνα με τα αποτελέσματά της, μάλιστα, όσο αυξάνεται η πολυπλοκότητα της κίνησης τόσο περισσότερος χρόνος απαιτείται από τα άτομα με ΣΔ να μάθουν και να μιμηθούν τις κινήσεις αυτές.

2.1. Προβλήματα λεπτής κινητικότητας στο ΣΔ

Η λεπτή κινητικότητα είναι ένα σημαντικό κριτήριο για το αν ένα παιδί είναι έτοιμο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. Χωρίς τις λεπτές κινητικές δεξιότητες καλά αναπτυγμένες, το άτομο μπορεί να έχει δυσκολία να μάθει να γράφει ή να εκτελεί πολλές από τις άλλες βασικές εργασίες που χρειάζονται στο Νηπιαγωγείο και στην Α΄ δημοτικού (Andersson et al, 2006). Η λεπτή κινητικότητα αναφέρεται στην κίνηση των μικρών μυών που λειτουργούν συντονισμένα για να εκτελέσουν δύσκολες και ειδέξιες εργασίες (Δράκος & Μπίνιας, 2005). Ένα άτομο με ΣΔ δυσκολεύεται να πιάσει σωστά το μολύβι, να κόψει με το ψαλίδι, να κουμπώσει τα κουμπιά του, να ενώσει κομμάτια ενός παζλ και γενικότερα να εκτελέσει λεπτές χειρονακτικές εργασίες. Αυτό οφείλεται στο χαλαρό μυϊκό τόνο των χεριών και στο μικρό μέγεθος των δακτύλων. Πολλές φορές συνυπάρχει και έλλειψη συντονισμού ματιού - χεριού. Από αυτή τη δυσκολία στη λεπτή κινητικότητα

επηρεάζεται και ο λόγος, καθώς οι μύες του κεφαλιού (όπως της γλώσσας, των χειλιών, του προσώπου) είναι χαλαροί και δυσχεραίνουν την άρθρωση ορισμένων φθόγγων (Ypsilanti, Grouios, Alevriadou, & Tsarkini, 2005).

Η λεπτή κινητικότητα μπορεί να καλλιεργηθεί με πολλές δραστηριότητες στις οποίες το άτομο καλείται να χρησιμοποιήσει τα χέρια του, όπως π.χ., ζύμωμα ζυμαριού, πλαστελίνες, άμμο ή άλλα υλικά, να παίζει με τουβλάκια, να βάζει κόλλα κτλ. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες, ακόμη κι όταν αυτές δεν έχουν συγκεκριμένο στόχο, θα ανακαλύψει και θα εξασκήσει τη δύναμη των δακτύλων του καθώς και της αίσθηση της αφής.

3. Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας ήταν η μελέτη της λεπτής κινητικότητας στο ΣΔ, καθώς και κατά πόσο θα μπορούσε αυτή να αναπτυχθεί με την βοήθεια εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που έχουν ως κύριο στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της λεπτής κινητικότητας. Για το σκοπό αυτό οργανώθηκαν έντεκα εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, που βασίστηκαν στην κατασκευή ενός παραμυθιού και εφαρμόστηκαν στον Χ. σε διάστημα τριών περίπου μηνών, αφού η κάθε παρέμβαση γινόταν μια φορά την εβδομάδα με διάρκεια 40-45 λεπτών

4. Μελέτη περίπτωσης

4.1. Ιστορικό συμμετέχοντα

Ο Χ. που επιλέχθηκε για την συγκεκριμένη έρευνα ήταν ηλικίας 11 ετών και φοιτά στο ειδικό Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας. Η διεπιστημονική ομάδα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Ν. Φλώρινας στις 12/1/2011, μετά από την εκτίμηση του κοινωνικού ιστορικού, την ψυχολογική και παιδαγωγική αξιολόγηση, καθώς και γνωμάτευση του εργαστηρίου γενετικής του Γενικού νοσοκομείου ΑΧΕΠΑ διαπίστωσε τα εξής: Ο Χ. γεννήθηκε το 2005 και διαγνώσθηκε με ΣΔ και συγκεκριμένα με τον τύπο ελεύθερη τρισωμία χρωμοσώματος 21, με νοητική ανεπάρκεια- ανωριμότητα καθώς και με διαταραχές στην ομιλία και στον λόγο. Πρόκειται για ένα μικρόσωμο παιδί με δυσκολίες στο λόγο του. Αν και το λεξιλόγιο του είναι ικανοποιητικό η δυσκολία στην άρθρωση του δημιουργεί δυσκολίες για μια πιο αποτελεσματική επικοινωνία μαζί του.

Η αδρή κινητικότητα του είναι αρκετά καλή και εμφανίζει μόνο κάποιες δυσκολίες στις δραστηριότητες που απαιτούν τρέξιμο. Η λεπτή του κινητικότητα παρουσιάζει περισσότερες δυσκολίες. Ο Χ. είναι σε θέση να κρατήσει έναν μαρκαδόρο δεν μπορεί όμως να ζωγραφίσει σε οριοθετημένο πλαίσιο, ενώ μπορεί να κρατήσει το ποντίκι του υπολογιστή χρειάζεται περισσότερο χρόνο και προσπάθεια να εκτελέσει την εργασία. Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι ο Χ. πάσχει από σύνδρομο καλοήθους υπερευλυγισίας των αρθρώσεων ή απλώς σύνδρομο υπερευλυγισίας των αρθρώσεων. Το σύνδρομο αυτό χαρακτηρίζεται από μωσκελετικά συμπτώματα συνδεόμενα με γενικευμένη υπερευλυγισία των αρθρώσεων, χωρίς όμως υποκείμενα συγγενή σύνδρομα ή ανωμαλίες του συνδετικού ιστού. Το σύνδρομο αυτό συμβάλει στην αδυναμία του Χ. στις λεπτές κινητικές δεξιότητες. Ο Χ. χαρακτηρίζεται ως αμφιδέξιος με ανώριμη λαβή μολυβιού. Επιπλέον, μπορεί να εστιάσει την προσοχή του σε μία εργασία για μικρό χρονικό διάστημα, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να συμμετέχει για μια ώρα σε μία δραστηριότητα, ομαδική ή ατομική.

4.2. Διαδικασία

Αρχικά προηγήθηκε μια συνάντηση-συνέντευξη με τον Χ., από την οποία η ερευνήτρια άντλησε σημαντικά στοιχεία για την συγγραφή του παραμυθιού. Συγκεκριμένα, ο Χ. ερωτήθηκε για το πώς θα ήθελε να διεξαχθεί το παραμύθι, τα ονόματα των ηρώων, τον βοηθό του ήρωα, αλλά και τα βοηθητικά εργαλεία που θα έπρεπε να κατασκευάσει ο ήρωας, έτσι ώστε να είναι σε θέση να σκοτώσει τον κακό δράκο του παραμυθιού όπως για παράδειγμα το σπαθί του και την ασπίδα του.

Για την αξιολόγηση της λεπτής κινητικότητας του Χ. χρησιμοποιήθηκε η ειδική δοκιμασία Beery Development Test of Visual-Motor Integration (VMI) (Beery, Buktenica & Beery, 2010). Η δοκιμασία VMI εφαρμόστηκε δυο φορές, μια φορά πριν από την έναρξη των παρεμβάσεων, έτσι ώστε να καταγραφεί το αρχικό επίπεδο του Χ. και μία μετά το πέρας των παρεμβάσεων. Πιο συγκεκριμένα οργανώθηκαν συνολικά 11 παρεμβατικές διδασκαλίες οι οποίες υλοποιήθηκαν στο Ειδικό Δημοτικό σχολείο Φλώρινας.

Οι παρεμβατικές διδασκαλίες σχεδιάστηκαν και οργανώθηκαν εξ' ολοκλήρου από την ερευνήτρια έχοντας ως κύριο στόχο την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας, του οπτικοκινητικού συντονισμού, και των γραφοκινητικών δεξιοτήτων του Χ. Κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων, η ερευνήτρια συμπλήρωνε ένα ειδικά διαμορφωμένο ημερολόγιο έχοντας ως στόχο την καταγραφή στοιχείων που θα βοηθούσαν στην εβδομαδιαία ανατροφοδότησή της. Συγκεκριμένα, μετά το πέρας κάθε παρεμβατικής διδασκαλίας η ερευνήτρια αξιολογούσε την διαδικασία και τόνιζε τα θετικά αλλά και αρνητικά στοιχεία της παρέμβασης, έτσι ώστε να είναι σε θέση να προσαρμόσει τις ακόλουθες συναντήσεις βασισμένη σε αυτά τα ημερολόγια.

4.3. Η Δοκιμασία VMI

Η δοκιμασία VMI (Beery et al, 2010) είναι ένα Ψυχομετρικό εργαλείο για τον εντοπισμό οπτικοκινητικών δυσκολιών, το οποίο μπορεί να χορηγηθεί σε παιδιά ηλικίας από 2 ετών, τότε που ξεκινά η ανάπτυξη του οπτικοκινητικού συντονισμού, και σκοπό έχει την ανίχνευση πιθανών δυσκολιών του παιδιού στον τομέα αυτό. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιείται ως εργαλείο για την βελτίωση του οπτικοκινητικού συντονισμού σε εφήβους και ενήλικες. Το VMI αποτελείται από τρεις κλίμακες: Οπτικοκινητική Ενσωμάτωση ή Συντονισμό (Visual-motor Integration), Οπτική Αντίληψη (Visual Perception) και Κινητικό Συντονισμό (Motor Coordination).

Το VMI είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των προβλημάτων γραφής με συναφή προβλήματα στις λεπτές κινητικές δεξιότητες. Έχει αποδειχτεί ότι είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για την αξιολόγηση της ετοιμότητας γραφής σε παιδιά ηλικίας 5 και 6 χρονών. Ο σκοπός του VMI είναι να ανιχνευθούν σημαντικές δυσκολίες οπτικοκινητικού συντονισμού, να παρέχει τις αναγκαίες υπηρεσίες στα άτομα με ανάλογες δυσκολίες, να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης και να χρησιμοποιηθεί ως ερευνητικό εργαλείο (Beery & Beery, 2010).

Βασικά χαρακτηριστικά της δοκιμασίας VMI είναι ότι αποτελεί μία μη λεκτική δοκιμασία τις οποίας οι οδηγίες υλοποίησης είναι εύκολα κατανοητές και δεν απαιτείται η τροποποίησή τους σε μεγαλύτερα παιδιά ή ενήλικες. Είναι μία

πολιτισμικά ανεξάρτητη δοκιμασία και εξυπηρετεί ως ερευνητικό εργαλείο. Ακόμη η εφαρμογή της δοκιμασίας μπορεί να γίνει είτε ατομικά είτε να εφαρμοστεί σε ομάδες. Στην πρώιμη ανίχνευση δυσκολιών προσφέρει τη δυνατότητα επιλογής υπηρεσιών που θα βοηθήσουν το παιδί να βελτιώσει τα σημεία στα οποία ανιχνεύτηκαν δυσκολίες. Τέλος, τα αποτελέσματα και οι βαθμολογίες παρέχονται σε χρονικό διάστημα μικρότερο των 2 χρόνων (Beery & Beery, 2010).

4.4. Τα ημερολόγια

Σημαντικό εργαλείο για την συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις επιτυχίες-αποτυχίες που έχει σημειώσει ο εξεταζόμενος αποτέλεσε και η καταγραφή του ημερολογίου. Πιο συγκεκριμένα, το ημερολόγιο λειτούργησε ως βοηθητικό αρχείο ανατροφοδότησης της ερευνήτριας, καθώς χάρη σε αυτό παρέχονταν πληροφορίες, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η σωστή πορεία και να βελτιωθεί η παρεμβατική διδασκαλία. Το ημερολόγιο αποτελούνταν από τρία μέρη που το καθένα είχε και διαφορετικό άξονα συζήτησης.

Ο πρώτος άξονας περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τη δραστηριότητα. Αναλυτικά, ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποίησε η ερευνήτρια κατά την διάρκεια της έρευνας, αν αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα στη δραστηριότητά της και αν συνέβη δηλαδή κάτι ασυνήθιστο ή αξιοσημείωτο. Έπρεπε ακόμη να αναφερθούν τα σημεία της δραστηριότητας που επιτεύχθηκαν με επιτυχία καθώς και τα σημεία εκείνα που δυσκόλεψαν το έργο της ερευνήτριας. Ο δεύτερος άξονας περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τον Χ., για παράδειγμα: Τι άρεσε και σε τι δεν ανταποκρίθηκε τόσο καλά ο Χ., αλλά και σε τι δυσκολεύτηκε περισσότερο. Ο τρίτος άξονας περιλάμβανε ερωτήσεις με στόχο την αξιολόγηση της δραστηριότητας, για παράδειγμα: Αν ανταποκρίθηκε η δραστηριότητά στους σκοπούς που είχε θέσει εξ' αρχής η ερευνήτρια και τι αλλαγές θα έκανε για την βελτίωση της δραστηριότητας;

4.5. Η Παρέμβαση

Οι έντεκα παρεμβατικές διδασκαλίες εντάσσονται στο πλαίσιο ενός παραμυθιού. Ο συμμετέχων ολοκληρώνοντας μια διδακτική παρέμβαση συμπληρώνει και ένα κομμάτι του παραμυθιού. Κάθε παρεμβατική διδασκαλία λειτουργούσε ως συμπληρωματική της προηγούμενης και όλες μαζί αποτελούσαν μέρος του παραμυθιού. Οι παρεμβάσεις αποτελούνταν από τρία μέρη (προετοιμασία, κύριο μέρος και κλείσιμο), έτσι ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη του συμμετέχοντα στη δραστηριότητα και παράλληλα να προσεγγίσει την δραστηριότητα ως παιχνίδι. Σε κάθε παρέμβαση στο μέρος της προετοιμασίας η ερευνήτρια διάβαζε στον Χ. το κατάλληλο σημείο του παραμυθιού, ώστε ο Χ. να ενταχθεί στο θέμα και να γνωρίσει το αντικείμενο με το οποίο καλούνταν να ασχοληθεί. Σε δεύτερη φάση, αυτή του κύριου μέρους, ο Χ. καλούνταν να κατασκευάσει τα αντικείμενα που αναφέρθηκαν στην αφήγηση του παραμυθιού και στο τελικό μέρος, αυτό του κλεισίματος, ο Χ. έπαιζε το παιχνίδι ή υποδυόταν τον ρόλο με τα αντικείμενα που είχε κατασκευάσει μόνος του.

Αφορμή για την δημιουργία του παραμυθιού ήταν η έντονη επιθυμία του Χ. να διαβάσει παραμύθια. Στη συνέχεια, ακολούθησε μια συνάντηση-συνέντευξη με τον Χ. από την οποία η ερευνήτρια άντλησε σημαντικά στοιχεία για την συγγραφή του παραμυθιού, για παράδειγμα τα ονόματα των ηρώων και το γενικό πλαίσιο του παραμυθιού.

4.6. Το παραμύθι

Η συγγραφή του παραμυθιού έγινε από την ερευνήτρια με στοιχεία που άντλησε από τον Χ. μέσω μιας συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα προηγήθηκε μια συνάντηση με τον Χ. όπου ερωτήθηκε για το πώς θα ήθελε να διεξαχθεί το παραμύθι, τα ονόματα των ηρώων, τον βοηθό του ήρωα αλλά και τα βοηθητικά εργαλεία που θα έπρεπε να κατασκευάσει ο ήρωας, έτσι ώστε να είναι σε θέση να σκοτώσει τον κακό δράκο του παραμυθιού όπως για παράδειγμα το σπαθί του και την ασπίδα του. Ακόμη ο Χ. συμπλήρωσε την πλοκή του παραμυθιού και ανυπομονούσε για την δραματοποίηση του.

Πρόκειται για ένα pop-up art παραμύθι με τίτλο «Οι περιπέτειες του Φίκο» που πολλές από τις σελίδες του έχουν μορφή 3D. Η εικονογράφηση του παραμυθιού, σε ένα μεγάλο μέρος της, είναι αποτέλεσμα των διδακτικών παρεμβάσεων. Ο Χ. δηλαδή μαθαίνει και παράλληλα δημιουργεί το δικό του 3D παραμύθι. Για κάθε διδακτική παρέμβαση η ερευνήτρια διάβαζε στον Χ. και ένα απόσπασμα του παραμυθιού και στη συνέχεια του ζητούσε να το "ζωντανέψουν" μέσω των δραστηριοτήτων που συμπεριλαμβάνονταν σε κάθε παρέμβαση. Πρόκειται λοιπόν για δραματοποίηση του παραμυθιού αφού ο ίδιος ο Χ. γίνεται ήρωας και ολοκληρώνει τις δοκιμασίες-διδασκαλίες. Στο τέλος των παρεμβάσεων η ερευνήτρια συγκεντρώνει όλο του υλικό των παρεμβάσεων και το τοποθετεί μέσα στο παραμύθι. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ζήλος και η επιθυμία του Χ. να εργαστεί ήταν απόρροια του ενδιαφέροντος και της έντονης επιθυμίας που είχε γενικά για τα παραμύθια.

4.7. Περιγραφή των παρεμβάσεων

Κάθε παρεμβατική διδασκαλία λειτουργούσε ως συμπληρωματική της προηγούμενης και όλες μαζί αποτελούσαν μέρος ενός παραμυθιού. Οι παρεμβάσεις αποτελούνταν από τρία μέρη (προετοιμασία, κύριο μέρος και κλείσιμο), έτσι ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη του Χ. στην δραστηριότητα και παράλληλα να προσεγγίσει την δραστηριότητα ως παιχνίδι. Η συγγραφή του παραμυθιού έγινε από την ερευνήτρια με στοιχεία που άντλησε από τον Χ. μέσα από μια συνέντευξη-συνέντευξη. Πρόκειται για ένα pop-up art παραμύθι όπου πολλές από τις σελίδες του έχουν μορφή 3D. Η εικονογράφηση του παραμυθιού, σε ένα μεγάλο μέρος της, είναι αποτέλεσμα των διδακτικών παρεμβάσεων. Ο Χ. έμπαινε στο ρόλο του ήρωα και δραματοποιούσε στοιχεία του παραμυθιού μέσα από τις ειδικά διαμορφωμένες παρεμβάσεις. Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων στηρίχτηκε στις ιδιαίτερες κλίσεις του Χ., αλλά και τις αδυναμίες τις οποίες η ερευνήτρια είχε συγκεντρώσει έπειτα από παρατήρηση του Χ., από μελέτη του ιστορικού του και μέσα από σημαντικά στοιχεία που άντλησε από συζητήσεις με το υπεύθυνο προσωπικό του Ειδικού Δημοτικού σχολείου Φλώρινας.

Το χρονικό διάστημα που χρειάστηκε για την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων ήταν δύομισι περίπου μήνες, αφού η κάθε παρέμβαση γινόταν μια φορά την εβδομάδα με διάρκεια 40-45 λεπτών. Παρακάτω περιγράφονται εν συντομία οι έντεκα παρεμβάσεις.

1^η παρέμβαση: Ας γίνουμε βασιλιάδες!

Η πρώτη διδακτική παρέμβαση αποτελεί μέρος του παραμυθιού και ο Χ. καλείται να κατασκευάσει το στέμμα για τον βασιλιά. Αρχικά η ερευνήτρια δίνει στον Χ. το

στέμμα με τα σχήματα το οποίο έχει σχεδιαστεί σε χαρτόνι από την ίδια. Στη συνέχεια, του ζητά να αναγνωρίσει και να ονοματίσει τα σχήματα που βρίσκονται στο χαρτόνι. Αφού αναγνωρίσει όλα τα σχήματα δίνει στον Χ. τα πλαστικά αποκόμματα και του ζητά να τα κολλήσει στο σχήμα του στέμματος που πιστεύει ότι ταιριάζει.

2^η παρέμβαση: Μια φουρτουνιασμένη θάλασσα.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα βασίστηκε στο ενδιαφέρον του Χ. για την ζωγραφική και τα χρώματα και αποτελεί και αυτή μέρος του παραμυθιού. Στοχεύει στη βελτίωση της λεπτής κίνησης των δακτύλων και του οπτικοκινητικού συντονισμού. Ακόμη βοηθά τον Χ. να εξασκηθεί στις ίσιες, πλάγιες και λοξές γραμμές, να μάθει να πιάνει τα πινέλα και να τσακίζει το χαρτί σε ίσα μέρη. Για την υλοποίηση της δραστηριότητας η ερευνήτρια δίνει στον Χ. μια κόλλα Α4 και ένα πινέλο με χοντρό βουρτσάκι.

3^η παρέμβαση: Κατασκευή pop-up art σπιτιού.

Αρχικά η ερευνήτρια δίνει στον Χ. το χαρτόνι, πάνω στο οποίο είναι σχεδιασμένα τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ο Χ.ς, έτσι ώστε να κατασκευάσει το 3D σπιτάκι. Με την καθοδήγηση της ερευνήτριας ο Χ. τσακίζει και κόβει το χαρτόνι.

4^η παρέμβαση: Ένα δώρο για την Ντίντι!

Η τέταρτη παρέμβαση συνδέεται διαθεματικά με το μάθημα των μαθηματικών και την κατασκευή ενός χάντρινου κολιέ για την πριγκίπισσα του παραμυθιού. Μετρώντας ως το 3 ο Χ. κατασκευάζει «Ένα δώρο για την Ντίντι».

5^η παρέμβαση: Μετρώ μέχρι το 10

Η συγκεκριμένη παρέμβαση λειτούργησε ως συμπληρωματική της προηγούμενης. Ο Χ. στην προηγούμενη παρέμβαση κατέκτησε τον διδακτικό στόχο (μετρώ μέχρι το τρία). Τώρα, τσαλακώνοντας πέντε χαρτάκια γκοφρέ τα κολλά στο μονοπάτι του παραμυθιού έτσι ώστε ο Φίκο να μην χάσει τον δρόμο της επιστροφής

6^η παρέμβαση: Ζωγραφίζω και μετρώ

Στην έκτη παρέμβαση η ερευνήτρια δίνει στον Χ. μια φωτοτυπία η οποία αποτελεί μέρος του παραμυθιού και όπου πάνω απεικονίζεται και από ένας διαφορετικός αριθμός φρούτων. Αφού μετρήσει τα φρούτα ο Χ. καλείται να κυκλώσει την σωστή απάντηση που βρίσκεται ακριβώς κάτω από το κουτί.

7^η παρέμβαση: Κατασκευή κακού δράκου!

Στην έβδομη παρέμβαση ζητείται από τον Χ. να βρει τους αριθμούς πάνω στα χαρτόνια και να τα τοποθετήσει με την σειρά από τον μικρότερο αριθμό στον μεγαλύτερο. Στη συνέχεια με ένα πλαστικό πιατάκι κατασκευάζει τον κακό δράκο του παραμυθιού.

8^η παρέμβαση: Ένας βοηθός για τον φίκο!

Σε αυτή την παρέμβαση με ένα ψαλίδι και τη βοήθεια ενός χάρακα, για να μπορεί να κόψει ίσια κατασκευάζουμε έναν λαγό. Ο Χ. ενώνει τα κομμάτια ενός πάζλ και κατασκευάζει την ασπίδα.

9^η παρέμβαση Μη χαθείς στο δάσος!

Η ένατη παρέμβαση αποτελεί μέρος του παραμυθιού και έχει ως στόχο ο Χ. να αντιληφθεί την έννοια του χώρου, να σχεδιάσει την διαδρομή του λαβυρίνθου κρατώντας το μολύβι και να ακολουθήσει μια καθορισμένη γραμμή με σκοπό να συντονίσει την οπτική αντίληψη με τις λεπτές κινήσεις των χεριών, βελτιώνοντας και αναπτύσσοντας παράλληλα την παρατηρητικότητα του.

10^η παρέμβαση: Το μαγικό σπαθί

Στη δέκατη παρέμβαση η ερευνήτρια δίνει στον Χ. μια φωτοτυπία με ένα σπαθί και ζητά να το ζωγραφίσει με χρώματα που αυτός επιθυμεί. Στη συνέχεια η ερευνήτρια δίνει στον Χ. ένα πινέλο, κόλλα και χάντρες και ζητά από τον Χ. να χρησιμοποιήσει το πινέλο για να τοποθετήσει την κόλλα πάνω στις χάντρες και στη συνέχεια, να τις κολλήσει πάνω στο σπαθί.

11^η παρέμβαση: Το παλάτι της Ντίντι

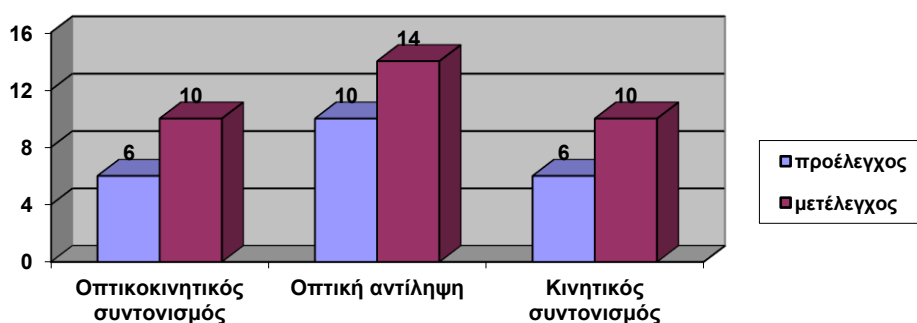
Στην τελευταία παρέμβαση ο Χ. επικεντρώνεται στην κατασκευή του παλατιού. Σε ένα χαρτόνι που απεικονίζεται ένα παλάτι ακολουθώντας τις οδηγίες τσακίζει το χαρτόνι στα κατάλληλα σημεία, δημιουργεί τα παράθυρα του παλατιού. Στην συνέχεια, κόβει τα σύννεφα, σχεδιάζει τα βουνά, χόρτα και έναν ήλιο. Ακολουθεί η κατασκευή της πτυσσόμενης πύλης όπου ο Χ. θα πρέπει να περάσει τον σπάγκο μέσα από την τρύπα που υπάρχει πάνω στην πύλη.

5. Αποτελέσματα

Για την αξιολόγηση της λεπτής κινητικότητας και της οπτικο-κινητικής αντίληψης του Χ. χρησιμοποιήθηκε η ειδική δοκιμασία VMI (Beery et al, 2010). Η δοκιμασία εφαρμόστηκε δυο φορές στον Χ., μια φορά πριν από την έναρξη των παρεμβάσεων έτσι ώστε να καταγραφεί το επίπεδο του και μία μετά το πέρας των παρεμβάσεων. Στον παρακάτω πίνακα και στο γράφημα φαίνεται η βελτίωση του Χ., και οι επιδόσεις του, κατά την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση μετά το πέρας των παρεμβάσεων.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα προελέγχου και μετελέγχου του VMI

Οπτικοκινητικός συντονισμός		Οπτική αντίληψη		Κινητικός συντονισμός	
προέλεγχος	μετέλεγχος	προέλεγχος	μετέλεγχος	προέλεγχος	μετέλεγχος
6	10	10	14	6	10



Γράφημα 1. Αποτελέσματα προελέγχου και μετελέγχου του VMI

Σημαντικό εργαλείο για την συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις επιτυχίες-αποτυχίες που είχε σημειώσει ο εξεταζόμενος αποτέλεσε και η καταγραφή του ημερολογίου. Πιο συγκεκριμένα, το ημερολόγιο λειτούργησε ως βοηθητικό αρχείο ανατροφοδότησης της ερευνήτριας, καθώς χάρη σε αυτό παρέχονταν πληροφορίες οι οποίες οδήγησαν στη λήψη μέτρων, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η σωστή πορεία και να βελτιωθεί η παρεμβατική διδασκαλία. Τα ημερολόγια ήταν έντεκα όσες και οι παρεμβατικές διδασκαλίες και

συμπληρώνονταν από την ερευνήτρια αμέσως μετά το πέρας της κάθε παρέμβασης.

Από την ποιοτική ανάλυση των ημερολογιακών καταγραφών (McDonough & McDonough, 1997) αναδείχθηκαν τέσσερις θεματικές κατηγορίες και μια σειρά επιμέρους κατηγοριών: α) διδακτική διαδικασία, β) ρόλος της εκπαιδευτικού, γ) στάση των παιδιών και δ) γενική αποτίμηση των διδασκαλιών. Στον παρακάτω πίνακα, φαίνονται τα δεδομένα, όπως αυτά ομαδοποιήθηκαν και καταγράφηκαν και αφορούν στον κάθε τομέα.

Πίνακας 2. Δεδομένα των ημερολογίων

Θεματικοί άξονες	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Διδακτική διαδικασία	Εποπτικό υλικό	Φωτοτυπίες είδη γραφικής ύλης παραμύθι
Δραστηριότητες και Τεχνικές	Παιχνίδια ρόλων/δραματοποίηση Δημιουργικές δραστηριότητες (κολάζ, πάζλ, κατασκευές) μαθηματικές δραστηριότητες (αριθμοί μέχρι το 10, κατανόηση μαθηματικής κλιμάκωσης, γεωμετρικά σχήματα)	
Μορφή επικοινωνίας	Λεκτική επικοινωνία διαπροσωπική επικοινωνία	
Ο ρόλος της εκπαιδευτικού	Υποστηρικτικός και καθοδηγητικός ρόλος	Ενθάρρυνση/ Κινητοποίηση Καθοδήγηση Αλληλεπίδραση με τον Χ. Υποστήριξη στις δυσκολίες
Συμπεριφορά του Χ.	Συμμετοχή του Χ.	Ενεργή συμμετοχή σε παιγνιώδεις δραστηριότητες
Γενική αποτίμηση της παρέμβασης	Εντοπισμός δυσκολιών	Δυσκολίες στη συνεργασία Δυσκολίες στη χρήση του ψαλιδιού Δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου Δυσκολίες στον σχεδιασμό κύκλου Δυσκολίες στην συγκέντρωση

6. Συζήτηση

Σκοπός της εργασίας ήταν η μελέτη της λεπτής κινητικότητας στο ΣD και τα οφέλη μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης σε αυτή. Η παρέμβαση εντάσσονταν στο πλαίσιο της δημιουργίας ενός παραμυθιού και είχε ως κύριο στόχο την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας και του οπτικοκινητικού συντονισμού ενός παιδιού με ΣD. Για το σκοπό αυτό οργανώθηκαν έντεκα εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και εφαρμόστηκαν στον Χ.

Η λεπτή κινητικότητα είναι ένα σημαντικό κριτήριο, για το αν ένα παιδί είναι έτοιμο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου και της καθημερινότητας κατ' επέκταση (Andersson & Gumus, 2006). Ο Reina (2014), με έναν παραλληλισμό

στο ποίημα του Καβάφη «Ιθάκη», αναφέρεται στα οφέλη της προσπάθειας και της προσαρμοσμένης άσκησης. Η ανάγκη προσαρμογής σε ένα νέο περιβάλλον με νέες συνθήκες, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η άρση αυτή της «μαθημένης αδυναμίας» (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2011: 22).

Τόσο από τα αποτελέσματα της δοκιμασίας VMI, όσο και από τις ημερολογιακές καταγραφές φάνηκε η βελτίωση στις λεπτές κινητικές δεξιότητες, αλλά και την οπτική αντίληψη του συμμετέχοντα. Μέσα από αυτή την παρέμβαση ο Χ. ενδυνάμωσε τους μύες των χεριών τραβώντας λοξές, ίσιες και πλάγιες γραμμές, σκίζοντας και τσαλακώνοντας το χαρτί, φτιάχνοντας μπαλίτσες, κόβοντας με το ψαλίδι, περνώντας χάντρες σε σκοινί, παίζοντας μπάσκετ με μικρές μπαλίτσες, ζωγραφίζοντας με το πινέλο και με μαρκαδόρους, και εξασκήθηκε στο κράτημα του μολυβιού, μαρκαδόρου και πινέλου. Αν και αρχικά δυσκολεύτηκε με τη χρήση του ψαλιδιού, έπειτα από εξάσκηση κατάφερε να το χειριστεί καλύτερα. Επίσης, δυσκολευόταν πολύ να ζωγραφίσει εντός ενός καθορισμένου πλαισίου, χωρίς να μπορεί να εστιάσει στο πλαίσιο που του δίνεται, παρ' όλο που μπορεί να κρατήσει σωστά τον μαρκαδόρο. Η δυσκολία αυτή επιβεβαιώνεται και από την Γκουτζιαμάνη-Σωτηριάδη (1993), η οποία αναφέρει ότι οι μεγάλες δυσκολίες των ατόμων με ΣΔ εστιάζονται σε δραστηριότητες που απαιτούν συνταύτιση αντιληπτικών και κινητικών λειτουργιών (συντονισμό ματιού-χειριού, προσανατολισμό και αντίληψη του χώρου), καθώς και σε σύνθετες δραστηριότητες με μεγάλο αριθμό ερεθισμάτων-αντιδράσεων. Σε θέματα οπτικής αντίληψης του Χ. παρατηρήθηκε επίσης, βελτίωση. Αρχικά, ο Χ. δεν μπορούσε να ζωγραφίσει ή να κόψει πάνω στις καθορισμένες γραμμές που του ζητούνταν ή να εστιάσει και να εντοπίσει ένα αντικείμενο. Μέσα από τις παρεμβάσεις και το παραμύθι, όμως, ο Χ. μπορούσε ευκολότερα να ακολουθήσει τις διακεκομμένες γραμμές, χωρίς να ξεφύγει από τα οριοθετημένα πλαίσια.

Και με τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας συμπεραίνεται ότι τα άτομα με ΣΔ χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αναπτύξουν τις κινητικές, αλλά και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Hutzler & Sherill, 2007. Palisano et al, 1997. Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2011), καθώς και ότι μπορούν πιο εύκολα να συγκεντρωθούν και να τις βελτιώσουν όταν εξασκούνται και όταν οι δραστηριότητες εξάσκησης εστιάζουν στις ιδιαίτερες κλίσεις τους, τις ανάγκες και δεξιότητες τους. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Sacks και Buckley (2003), ότι δηλαδή ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να βελτιώσουν τις κινητικές δεξιότητες τα άτομα με ΣΔ είναι με την εξάσκηση, και ότι χρειάζονται περισσότερη εξάσκηση για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους.

Μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία που εφαρμόστηκε, τις δραστηριότητες που επιλέχθηκαν και ήταν απόρροια των ιδιαίτερων κλίσεων και ενδιαφερόντων του Χ., φάνηκε ότι ακόμη και μετά από ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα μπορεί να προκύψει μια τόσο θεαματική βελτίωση. Αυτός βέβαια, είναι και ο βασικός περιορισμός της παρούσας εργασίας. Ο λίγος χρόνος εφαρμογής, οι έντεκα μόνο παρεμβάσεις, αλλά και τα εργαλεία της εργασίας αυτής. Στο μέλλον, προτείνεται να χρησιμοποιηθεί και ένα εργαλείο λειτουργικότητας, αλλά και μία επαναμέτρηση, ώστε να φανεί η διατήρηση της ενδεχόμενης βελτίωσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, S. L. & Gumus, S. S. (2006). Preparing pre-service secondary education majors for inclusive classrooms in the USA. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 529-546.
- Beery, K. E. & Beery, N. A. (2010). The Beery Developmental Test of Visual-Motor Integration, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 588-592.
- Beery, K. E., Buktenica, N. A., & Beery, N. A. (2010). *The Beery-Buktenica developmental test of visual-motor integration: Administration, scoring, and teaching manual* (6th ed.). Minneapolis, MN: NSC Pearson.
- Frank, K. & Esbensen, A. J. (2014). Fine motor and self-care milestones for individuals with Down syndrome using a Retrospective Chart Review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(8), 719-729.
- Hutzler, Y. & Sherill, C. (2007). Defining adapted physical activity: international perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(1), 1-20.
- McDonough, J. & McDonough, S. (1997). *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold
- Palisano, R., Rosenbaum, P., Walter, S., Russell, D., Wood, E., & Galuppi, B. (1997). Development and validation of a gross motor function classification system for children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 39(4), 214-223.
- Rimmer, J. H. & Marques, A. C. (2012). Physical activity for people with disabilities. *The Lancet*, 380, 194-195.
- Reina, R. (2014). Adapted Physical Activity: the journey to Ithaca goes ahead, *International Journal of Sport Science*, 37, 177- 179.
- Sacks, B., & Buckley, S. J. (2003). What do we know about the movement abilities of children with Down syndrome? *Down Syndrome News and Update*, 2(4), 131-141.
- Vandaele, B., Cools, W., Decker, S. & Martelaer, K. (2011). Mastery of fundamental movement skills among 6-year-old Flemish pre-school children. *European Physical Education Review*, 17, 3-17.
- Virji-Babul, N., Kerns, K., Zhou, E., Kapur, A., & Shiffar M. (2006). Perceptual-motor deficits in children with Down syndrome: Implications for intervention. *Down Syndrome Research and Practice*, 74-82.
- Ypsilanti, A., Grouios, G., Alevriadou, A., & Tsapkini, K. (2005). Expressive and receptive vocabulary in children with Williams and Down syndromes. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(5), 353-364.
- Αλευριάδου, Α. & Γκισαούρη, Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη παιδιών με νοητική αναπηρία και σύνδρομο Down: Ανίχνευση δυσκολιών και προτάσεις παρέμβασης*. Κοζάνη: en-tiposis.
- Γκουτζιαμάνη - Σωτηριάδου, Κ. (1993). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Γκουτζιαμάνη.
- Δράκος, Γ. Δ. & Μπίνιας, Ν. Γ. (2005). *Ψυχοκινητική αγωγή*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κουτσούκη, Δ. (1997). *Ειδική Φυσική Αγωγή, Θεωρία και Πρακτική*, Αθήνα: Συμμετρία.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Χρηστάκης, Κ. Γ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες*. Αθήνα: Ατραπός.

Η επίδραση του Χριστιανισμού και της ελληνικής κλασικής παιδείας στην εκπαίδευση και τα σχολεία των βυζαντινών χρόνων από την ίδρυση έως την κατάλυση του βυζαντινού κράτους

Ελισάβετ Δημοπούλου
Εκπαιδευτικός
edimopoulou05@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη θα αναφερθούμε στην επίδραση της θρησκείας και στην επιβίωση του κλασικού πνεύματος στην εκπαίδευση των βυζαντινών χρόνων. Ο ελληνικός πολιτισμός πέτυχε να εμπνεύσει μια συνεχή έλξη προς το πνευματικό του περιεχόμενο. Έτσι δικαιολογείται η προσοχή του Βυζαντίου προς το εκπαιδευτικό σύστημα και τις αντιλήψεις των αρχαίων περί αγωγής. Το ενδιαφέρον και η αγάπη για την κλασική παιδεία κορυφώθηκε τον 9^ο αιώνα, ενώ τον 11^ο αιώνα αποτελούσε ιδανικό να μπορούν να μιμούνται τη γλώσσα και το ύφος των κλασικών συγγραφέων. Θα αναφερθούμε επίσης στα είδη των σχολείων και τις βαθμίδες εκπαίδευσης (στην κατώτερη, όπου τα πρώτα γράμματα εξυπηρετούσαν θρησκευτικούς σκοπούς, στην εγκύκλιο παιδεία, όπου τα σχολεία αποσκοπούσαν στην ένταξη των παιδιών στον κρατικό μηχανισμό ή την Εκκλησία, και στα ανώτερα σχολεία όπου μορφώνονταν οι διοικητικοί, διπλωματικοί και στρατιωτικοί υπάλληλοι του κράτους. Θα γίνει αναφορά στο ανώτερο εκπαιδευτικό ίδρυμα-πανεπιστήμιο της Κωνσταντινούπολης, που θεωρείται απαρχή της αναγέννησης της γνώσης. Η αναδιοργάνωση του ανώτερου εκπαιδευτικού ιδρύματος του κράτους, του αυτοκρατορικού πανεπιστημίου, είναι η μεγαλύτερη μεταβολή που σημειώθηκε τον 11^ο αιώνα. Περιλάμβανε δύο τμήματα: της Φιλοσοφίας και της Νομικής. Στο τμήμα Φιλοσοφίας, οι μαθητές διδάσκονταν γραμματική, ρητορική, διαλεκτική και στη συνέχεια ασχολούνταν με τη μελέτη της αριθμητικής, της γεωμετρίας, της μουσικής, της αστρονομίας δηλαδή μ'εκείνες τις επιστήμες που αποτελούσαν την «τετρακτύν», όπως ακριβώς απαριθμούνται από τον Πλάτωνα στην Πολιτεία του. Στα εκπαιδευτικά προγράμματα των ανώτερων σχολών, η Φιλοσοφία θεωρούνταν «υψίστη των επιστημών». Η προγραμματισμένη εποπτεία Εκκλησίας και πολιτείας όσον αφορούσε την οργάνωση του ανώτερου εκπαιδευτικού συστήματος, έδινε καταρτισμένους αξιωματούχους στο Κράτος και την Εκκλησία μ'ένα κοινά αποδεκτό πρόγραμμα σπουδών.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιστορία της Εκπαίδευσης, ελληνική κλασική παιδεία, χριστιανισμός, βαθμίδες εκπαίδευσης, κατώτερα σχολεία, εγκύκλιος παιδεία, ανώτερα σχολεία.

Εισαγωγή

Στη μελέτη αυτή θα δώσουμε μια εικόνα της παιδείας της βυζαντινής αυτοκρατορίας, θα μελετήσουμε τις συνθήκες και την ιδιομορφία της πρώτης αναγέννησης των γραμμάτων που συντελέστηκε από τον 9^ο ως τον 11^ο αιώνα. Θα περιγράψουμε μια εικόνα αντίθεσης ανάμεσα στον ελληνισμό και τον πατερικό χριστιανισμό και θα αναφερθούμε στα είδη των σχολείων που λειτουργούσαν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής της αυτοκρατορίας. Η μόρφωση ήταν το ιδανικό κάθε Βυζαντινού, ενώ αντίθετα την απαιδευσία και την έλλειψη πνευματικής

καλλιέργειας τη θεωρούσαν ατύχημα και συμφορά. Η Εκκλησία και η Πολιτεία κατέβαλαν προσπάθειες για την ίδρυση και λειτουργία διαφόρων τύπων σχολείων για τον λαό και για την προπαρασκευή ικανών προσώπων για τα κρατικά και εκκλησιαστικά αξιώματα. Οι Βυζαντινοί γνώριζαν ότι το σχολείο ήταν ένα αναπόσπαστο μέρος του κοινωνικού συνόλου και όχι κάτι ξεχωριστό, ανεξάρτητο, έξω από τόπο και χρόνο. Για αυτό η ανάπτυξη της παιδείας ή η παρακμή της συνδυάζεται ή συμβαδίζει με την ακμή ή την παρακμή του βυζαντινού κράτους. Η Πολιτεία έδειξε ενδιαφέρον για την «εγκύκλιο» παιδεία, καθώς και για τις ανώτερες σχολές και με την ενεργό συμπαράσταση των αυτοκρατόρων προστάτευσε τους λόγιους και τα γράμματα, αποσκοπώντας σε μορφωμένους υπαλλήλους και κληρικούς (Lemerle, 1981: 52).

Ο χριστιανισμός και η ελληνική κλασική παιδεία

Η παιδεία των Βυζαντινών στηριζόταν στην ελληνική κλασική παιδεία και στη χριστιανική διδασκαλία. Στο Βυζάντιο όμως, υπήρχε πάντα η διάκριση μεταξύ της εξωτερικής παιδείας, που ήταν το σύνολο της εγκύκλιας ελληνικής μάθησης, και της «έσω παιδείας», δηλαδή της χριστιανικής θεολογίας. (Τωμαδάκης, 1965: 4, Runciman, 1991: 47-48). Με την προσπάθεια των Πατέρων της Εκκλησίας του 4^{ου} και 5^{ου} αιώνα συντελείται η σταδιακή μεταφορά της αρχαίας κληρονομιάς στο Βυζάντιο. Σ'αυτούς επίσης οφείλεται η τελική σύνθεση της κλασικής παιδείας και της χριστιανικής διδασκαλίας, που εφοδίασε τον χριστιανισμό με θεωρητικές βάσεις και τον επέβαλε στους πνευματικούς κύκλους (Τωμαδάκης, 1965: 13).

Η επιβίωση του κλασικού πνεύματος οφειλόταν κυρίως στους Καππαδόκες Πατέρες της Εκκλησίας. Ο Μέγας Βασίλειος σε μια σύντομη πραγματεία συμβουλεύει τους νέους να κάνουν κτήμα τους τον στοχασμό των κλασικών, αλλά και τους υποδεικνύει με ποιο τρόπο δεν θα χάσουν τον χρόνο τους και την ψυχή τους. Ο ίδιος επίσης διατύπωσε με τρόπο παραστατικό, ποια πρέπει να είναι η στάση των χριστιανών απέναντι στο περιεχόμενο της θύραθεν παιδείας (Μ. Βασιλείου, Προς τους νέους PG 31, 563 – Βασιλικοπούλου-Ιωαννίδου, 1971-1972: 38). Ο Γρηγόριος ο Θεολόγος δεν θα μπορέσει να κρύψει την αγάπη του για τα ελληνικά γράμματα, αλλά θεωρούσε ότι οι Γραφές έπρεπε να υπερέχουν. (Γρηγόριος Θεολόγος, Επιτάφιος PG 36, 508-509, Κουκουλές, 1955: 40). Ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος όμως, που διδάχθηκε στην Αντιόχεια από χριστιανούς δασκάλους και από τον εθνικό Λιβάνιο, ήταν υπέρ της εκκλησιαστικής και κατά της κλασικής παιδείας. Κατά την άποψή του είναι μάταιος κόπος να παρακολουθεί κάποιος ρήτορες και σοφιστές, ενώ η μελέτη των αρχαίων κάνει τα παιδιά να είναι δούλοι των παθών. Γι' αυτό προτιμούσε οι χριστιανοί να στέλνουν τα παιδιά τους σε μοναχούς και όχι σε κοσμικούς δασκάλους (Ιω.Χρυσόστομος, Ομιλία PG 47, 379, Κουκουλές, 1955: 38).

Η χριστιανική στάση απέναντι στην ειδωλολατρική παιδεία εξακολουθούσε να παραμένει περίπλοκη. Το παλαιό ρωμαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθούσε να ισχύει, επειδή δεν υπήρχε άλλο, για να το αντικαταστήσει. Τα χριστιανικά συγγράμματα δεν ήταν κατάλληλα για το σχολικό πρόγραμμα και τα βασικά διδακτικά εγχειρίδια ήταν όλα ειδωλολατρικά. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσπάθεια των δύο Απολλιναρίων (πατέρα και γιου) να μετατρέψουν την Παλαιά Διαθήκη σε στίχους, χρησιμοποιώντας κλασικούς τύπους του μέτρου, και την

Καινή Διαθήκη σε πλατωνικούς διαλόγους (Σωκράτης, Εκκλησιαστική Ιστορία PG 67, 417-424, Mango, 1990: 159).

Το ενδιαφέρον και η αγάπη των Βυζαντινών για την κλασική παιδεία κορυφώνεται τον 9^ο αιώνα. Ο Φώτιος, πατριάρχης Κωνσταντινουπόλεως, θαύμαζε τους κλασικούς συγγραφείς, την τεχνική και το ύφος τους. Εντύπωση προκαλεί στα έργα του Φωτίου η γνώση της κλασικής ελληνικής γραμματείας. Αυτό το αποδεικνύει η πλούσια γλώσσα που χρησιμοποιεί, η οποία έχει αναπτυχθεί από τη διαρκή επαφή με τα αρχαία κείμενα και ιδίως με κλασικούς ρήτορες και φιλοσόφους (Βασιλικοπούλου-Ιωαννίδου, 1971-1972: 41-42).

Στη γνωστή Βιβλιοθήκη (ή Μυριοβίβλο) ο Φώτιος παρουσιάζει συνοπτικά και σχολιάζει το περιεχόμενο μιας ευρύτατης συλλογής κλασικών και χριστιανικών κειμένων (σε ίση περίπου αναλογία μεταξύ τους: σε κοσμικά κείμενα αναφέρονται τα 122 από τα 280 κεφάλαια). Στη Βιβλιοθήκη αναφέρονται ονόματα κλασικών από τον Θουκυδίδη μέχρι τον Πλούταρχο, παροδικά, πράγμα που ίσως σημαίνει ότι οι συγγραφείς αυτοί ήταν πολύ γνωστοί και η ανάλυση των έργων τους ήταν περιττή. Μερικοί απ' αυτούς τους συγγραφείς μας είναι γνωστοί μόνο από την περιληψη των έργων που μας δίνει ο Φώτιος. Επειδή όμως εξακολουθούν να πιστεύουν ότι η θύραθεν παιδεία όταν διδάσκεται χωρίς περιορισμό απομακρύνει από την ορθοδοξία, ο Φώτιος σπεύδει να σημειώσει ότι δεν ασπάζεται τις ιδέες των κλασικών γιατί πάνω απ' όλα είναι χριστιανός. Το περιεχόμενο των δύο έργων του Φωτίου «του Λεξικού» και της «Μυριοβίβλου» είναι ίσως μια μαρτυρία για το είδος των βιβλίων που φυλάγονταν στην αυτοκρατορική, στην πατριαρχική ή και στην προσωπική βιβλιοθήκη του Φωτίου (Hunger, 1992: 373-374).

Τον 11^ο αιώνα ειδωλοάτρες και χριστιανοί χρησιμοποιούν το ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς μεταβολές. Αποτελεί ιδανικό αυτή την εποχή να μπορούν να μιμούνται τη γλώσσα και το ύφος των κλασικών συγγραφέων. Ο ανθρωπιστής μητροπολίτης Ευχαΐτων, Ιωάννης Μαυρόπουλος, θα παρακαλέσει τον Σωτήρα Χριστό να εξαιρέσει τον Πλάτωνα και τον Πλούταρχο από την κρίση και την τιμωρία (Τωμαδάκης, 1965: 17).

Ο Μιχαήλ Ψελλός, μαθητής του Ιωάννη Μαυρόποδα, υποστηρίζει ότι η μελέτη των «θύραθεν» συγγραφέων δεν αποτελεί εμπόδιο στη χριστιανική πίστη. Ο Μ. Ψελλός θεωρείται πρόδρομος και σπουδαίος παράγοντας της αναγέννησης των γραμμάτων επί Κομνηνών. Αλλά στην εποχή των Κομνηνών, η Άννα Κομνηνή, κόρη του αυτοκράτορα Αλεξίου Α' (1081-1118), από νεαρή ηλικία μυήθηκε στη Φιλοσοφία και τη Ρητορική, μελέτησε τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη, τον Όμηρο και τον Δημοσθένη. Η μελέτη των κλασικών επηρέασε την Άννα Κομνηνή. Αυτό γίνεται φανερό στο έργο της «Αλεξιάδα» όπου υιοθέτησε την εξωτερική μορφή της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας, και χρησιμοποίησε μια τεχνητή, σχεδόν νεκρή, γλώσσα, που ήταν εκ διαμέτρου αντίθετη προς την «δημοτική» ομιλουμένη γλώσσα της εποχής αυτής (Krumbacher, 1974: 458).

Τον 12^ο αιώνα η Κωνσταντινούπολη είναι πλέον η νόμιμη κληρονόμος της κλασικής Ελλάδας. Οι Βυζαντινοί επιδιώκουν να διδαχθούν τα παιδιά τους τη σοφία των Ελλήνων, «τας Αριστοτελικάς τέχνας» και «τους Πλάτωνος διαλόγους». Κορυφαία μορφή αυτής της εποχής και υποστηρικτής της κλασικής παιδείας ήταν ο Ευστάθιος αρχιεπίσκοπος Θεσσαλονίκης. Στις μεγάλες φιλολογικές του εργασίες, ο Ευστάθιος αποδεικνύεται δεινός φιλόλογος. Αξίζει να σημειωθούν οι: Παρεμβολαί

εις την Οδύσειαν και Ιλιάδα του Ομήρου, καθώς και έργα για τον Πίνδαρο, τον Διονύσιο Περιηγητή κλπ.(Krumbacher, τ.ΙΙ, 258-265)

Θα μπορούσαν ν' αναφερθούν πολλά παραδείγματα για την αγάπη των Βυζαντινών προς τους κλασικούς συγγραφείς και τα ελληνικά γράμματα γενικότερα. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι η αντίληψη αυτή επικράτησε εύκολα. Επικράτησε η αντίληψη ότι η κλασική ή «έξωθεν» παιδεία, όχι μόνο δεν ήταν επιζήμια για τους χριστιανούς, αλλά αντίθετα ήταν χρήσιμη.

Τα κατώτερα σχολεία

Το βυζαντινό κράτος δεν ενδιαφέρθηκε ουσιαστικά για την οργάνωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η φροντίδα γι' αυτήν αφέθηκε στο προσωπικό ενδιαφέρον των γονιών και της εκκλησίας. Για την κατώτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης οι πληροφορίες δεν είναι πολλές. Γνωρίζουμε όμως κυρίως από τα κείμενα ότι υπήρχαν διάφορες ονομασίες για τα σχολεία αυτής της βαθμίδας. Επειδή τα πρώτα γράμματα εξυπηρετούσαν θρησκευτικούς σκοπούς ονομάζονταν «τα της παιδείας πρότερα γράμματα», τα «ιερά γράμματα», τα «στοιχειώδη των γραμμάτων» ή τα «συνήθη και ταπεινά των γραμμάτων» (Lemerle, 1981: 93).

Το σχολείο όπου διδάσκονταν τα ιερά γράμματα, ονομαζόταν «διδασκαλείον» και «χαμαιδιδασκαλείον», επειδή τα παιδιά κάθονταν στο πάτωμα, καθώς επίσης και «παιδαγωγείον», «διατριβή» και σπανιότερα «μουσείον». Ο μέσος όρος της έναρξης της φοίτησης σε κατώτερα σχολεία στο Βυζάντιο ήταν το έκτο ή το έβδομο έτος της ηλικίας (Κουκουλές, 1955: 43-47).

Στο πρωτοβάθμιο στάδιο της εκπαίδευσης τα παιδιά μάθαιναν ανάγνωση και γραφή. Κέντρο κάθε διδασκαλίας ήταν η Αγία Γραφή και η Εκκλησιαστική Ιστορία. Ο χριστιανισμός ήταν κυρίαρχος όλων στα αναγνωστικά κείμενα, στον τρόπο διδασκαλίας, στο τραγούδι. Το πρώτο από τα ιερά βιβλία που χρησιμοποιούσαν ήταν το Ψαλτήριο, η ανάγνωση του οποίου συνοδευόταν με ύμνους. Γινόταν επίσης η ανάγνωση των θείων Γραφών, της Παλαιάς και της Καινής Διαθήκης. Από την Ιστορία εκτός από τα σχετικά με τον Τρωικό πόλεμο διδάσκονταν κυρίως οι μηδικοί πόλεμοι (Κουκουλές, 1907: 21).

Για τη στοιχειώδη μόρφωση των παιδιών φρόντιζαν οι εκκλησίες και κυρίως τα μοναστήρια σε πολλά μέρη του βυζαντινού κράτους. Έτσι τα σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης στεγάζονταν σε χώρους στον περίβολο των εκκλησιών και όχι σπάνια στον νάρθηκα των εκκλησιών και των μοναστηριών.

Πολλοί ήταν οι λόγοι που επέβαλαν τη διαρκή ύπαρξη και συντήρηση σχολείων κατώτερης εκπαίδευσης στο Βυζάντιο. Πρώτα απ' όλα τα παιδιά που γίνονταν κληρικοί έπρεπε να κατέχουν στοιχειώδη μόρφωση, να γνωρίζουν να διαβάζουν. Οι ναοί ακόμη έπρεπε να εφοδιάζονται με λειτουργικά βιβλία. Επομένως την εργασία αυτή έπρεπε να αναλάβουν βιβλιογράφοι, οι οποίοι έπρεπε να γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα. Οι αντιγραφείς των βιβλίων όμως εκτός από τη στοιχειώδη εκπαίδευση έπρεπε να έχουν ασκηθεί και στην καλλιγραφία (Τσαμπής, 39-40).

Δεν γνωρίζουμε αρκετά για τη μόρφωση των γυναικών. Στη μακραίωνη ιστορία του Βυζαντίου αναφέρονται λίγες μόνο μορφωμένες γυναίκες, όπως η φιλόσοφος Υπατία ή η Ευδοκία, η γυναίκα του αυτοκράτορα Θεοδοσίου Β', που είχε σπουδάσει όλες τις επιστήμες, έγραφε ποιήματα και εκφωνούσε λόγους. Επίσης πολύ μορφωμένη ήταν η Κασσιανή, η γνωστή υμνωδός (Runciman, 1979: 258).

Σχολεία της στοιχειώδους εκπαίδευσης μαρτυρούνται σε όλη τη βυζαντινή περίοδο, τόσο στις επαρχίες όσο και στην πρωτεύουσα του κράτους, την Κωνσταντινούπολη.

Τα σχολεία της εγκυκλίου παιδείας

Μετά τη στοιχειώδη εκπαίδευση στα κατώτερα σχολεία οι μαθητές παρακολουθούσαν την εγκύκλιο παιδεία. Η εγκύκλιος παιδεία, η οποία ονομαζόταν επίσης «θύραθεν παιδεία» ή «κοσμική παιδεία» ή «παρ' Ἑλλησι παιδεία» ή «έξωθεν παιδεύσεις» ή «τα των Ελλήνων γράμματα ή μαθήματα» δεν είχε αυστηρά χριστιανική κατεύθυνση και εξαρτιόταν περισσότερο από την ελληνική κλασική παιδεία (Mango, 1990: 151). Η πολιτεία ενδιαφερόταν για τα σχολεία αυτά και επέβλεπε τη λειτουργία τους και την οργάνωσή τους. Ο όρος «εγκύκλιος» κατά τη βυζαντινή περίοδο σήμαινε την παιδεία που παρείχε διάφορες γνώσεις γραμματικής, ρητορικής και φιλοσοφίας.

Πολλά από τα σχολεία που παρείχαν την εγκύκλιο παιδεία ήταν ιδιωτικά και ανήκαν σε ιδιώτες δασκάλους, στους οποίους κατέφευγαν οι γονείς που επιθυμούσαν να μορφώσουν τα παιδιά τους. Τα δίδακτρα ήταν συνήθως υψηλά και οι γονείς δυσκολεύονταν να τα δώσουν. Έτσι πολλοί δάσκαλοι παραπονούνταν για την αθέτηση των υποχρεώσεων των γονέων. Υπήρξαν όμως και δάσκαλοι της εγκυκλίου παιδείας που δίδασκαν χωρίς μισθό, όπως ο Φώτιος τον 9^ο αιώνα και ο Μιχαήλ Ψελλός για κάποιο διάστημα, ο Ευστάθιος Θεσσαλονίκης όταν ήταν αρχιεπίσκοπος Θεσσαλονίκης κλπ. (Runciman, 1979: 251).

Αυτός που παρακολουθούσε την εγκύκλιο παιδεία όφειλε να διδαχθεί τη γραμματική, την ποιητική και τη ρητορική. Επιστέγασμα όλων αυτών θεωρούνταν η φιλοσοφία που περιλάμβανε τις επιστήμες της αριθμητικής, της μουσικής, της γεωμετρίας και της αστρονομίας. Τα τέσσερα αυτά μαθήματα αποτελούσαν τη μαθηματική «τετρακτύν» (quadrivium) (Βίος Νικηφόρου 149, 18 - Mango, 1990: 153).

Η εγκύκλιος παιδεία στηριζόταν στη διδασκαλία της γραμματικής η οποία θεωρούνταν προπαρασκευή για όλες τις ανώτερες σπουδές. Τα βασικά εγχειρίδια της γραμματικής για περισσότερο από μια χιλιετία παρέμεναν το βιβλίο του Αλεξανδρινού φιλόλογου Διονυσίου του Θρακός, μαζί με τους Κανόνες του Θεοδοσίου του Αλεξανδρινού. Σκοπός της γραμματικής ήταν να διδάξει την ορθή ομιλία και γραφή. Κάθε παρέκκλιση θα είχε αποτέλεσμα τον βαρβαρισμό και τον σολοικισμό (Γρ.Θεολόγος, Επιτάφιος PG 36, 528 – Βίος Θεοδ. Στουδίτου, PG 99, 117 – Hunger, 1992: τ. Β', 378).

Από τις αρχές του 11^{ου} αιώνα οι γλωσσικές ασκήσεις γίνονταν με βάση τα σχέδη. Η λέξη σχέδος είχε τη σημασία ενός σύντομου διδακτικού κειμένου που είχε σκοπό να μεταδώσει ορισμένες γνώσεις γραμματικής με μια μέθοδο σχεδιασμένη για το παιδικό μυαλό. Τα σχέδη που γνωρίζουμε άρχιζαν από ολιγόστιχα κείμενα που επεξηγούν έναν ορθογραφικό κανόνα. Η εισαγωγή της σχεδογραφίας ως ειδικής διδακτικής μεθόδου ανάγεται στο τέλος του 10^{ου} ή αρχές του 11^{ου} αιώνα και βρισκόταν σε πλήρη εξέλιξη τον 12^ο αιώνα.

Τα σχέδη δεν ήταν λογοτεχνικά κείμενα. Χαρακτηριστικό τους ήταν οι περίτεχνοι περίοδοι που απέβλεπαν στο ν' ασκήσουν τους μαθητές στο λεξιλόγιο και να μάθουν γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Οι συγγραφείς αντλούσαν τα θέματα από τα Ομηρικά έπη και από τις Γραφές.

Μετά τη γραμματική σειρά είχε η ποιητική, δηλαδή η ανάγνωση των ποιητικών κειμένων. Η διδασκαλία των ποιητών γινόταν από τον γραμματικό και προηγούνταν από τη διδασκαλία των ρητόρων, τους οποίους δίδασκε ο «ρήτωρ». Προτιμούσαν τους ποιητές του επικού κύκλου και κυρίως τον Όμηρο. Ο Ευστάθιος αρχιεπίσκοπος Θεσσαλονίκης, αφιέρωσε στη μελέτη του Ομήρου περισσότερο χρόνο απ' ό,τι οι Πατέρες του 4^{ου} αιώνα, αποβλέπει όμως κι εκείνος στα μέσα της έκφρασης με τα οποία κοσμεύεται ο λόγος, στην ανάπτυξη ρητορικής ικανότητας και στην ηθική διαπαιδαγώγηση. Από τους άλλους ποιητές αναφέρονται ο Επίχαρμος, ο Αρχίλοχος, ο Νίκανδρος, ο Πίνδαρος και ο Ησίοδος (Βασιλικοπούλου – Ιωαννίδου, 1971-1972: 59). Μετά τη διδασκαλία των ποιητών ακολουθούσαν οι πεζογράφοι. Ιδιαίτερη προτίμηση έδειχναν για τα έργα του Ξενοφώντα, του Ηρόδοτου, του Θουκυδίδη, του Πλούταρχου, του Πρόδικου, αλλά και για τα έργα των Πατέρων της Εκκλησίας, λόγους ηθικούς και παραινετικούς, παροιμίες και γνώμες. Από τους ρήτορες αναφέρονται ο Δημοσθένης, ο Ισοκράτης, ο Λυσίας και από τους μεταγενέστερους ο Λιβάνιος.

Στο πρόγραμμα της εγκυκλίου παιδείας δεν υπήρχαν θρησκευτικά. Αυτά διδάσκονταν στα μοναστήρια ή σε ειδικές ιερατικές σχολές. Στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης διδάσκονταν μαθήματα παρόμοια με τα μαθήματα των πανεπιστημίων με τη διαφορά ότι στα σχολεία η διδασκαλία ήταν συνοπτική και στοιχειώδης. Τα σχολεία αυτά διατήρησαν αναλλοίωτο τον φιλολογικό, ανθρωπιστικό και εγκυκλοπαιδικό τους χαρακτήρα σε ολόκληρη τη βυζαντινή περίοδο και βοήθησαν την επιβίωση και τη διάδοση της ελληνικής παιδείας. Η ύπαρξη και η λειτουργία της εγκυκλίου παιδείας δείχνουν ότι ιδανικός τύπος μορφωμένου στο Βυζάντιο θεωρούνταν αυτός που ήταν γνώστης της αρχαίας ελληνικής παιδείας (Marrou, 1964: 462).

Τα ανώτερα σχολεία

Μετά το τέλος της εγκυκλίου παιδείας όσοι ήθελαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους πήγαιναν στις ανώτερες σχολές. Αιτία για την ίδρυση ανωτέρων σχολών ήταν η αύξηση του αριθμού των υπαλλήλων, διοικητικών, διπλωματικών και στρατιωτικών που έπρεπε να έχουν γενική μόρφωση και την ικανότητα να γράφουν καλά όπως ρητά αναφέρεται στον Θεοδοσιανό κώδικα (CT XIV 1,1 – Lemerle, 1981: 59-60). Για τον λόγο αυτό οι περισσότεροι αυτοκράτορες ενδιαφέρθηκαν για την ανώτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης και φρόντισαν για τη στέγαση των ανωτέρων σχολών και των βιβλιοθηκών, για την οργάνωση και τη λειτουργία τους. Ο αυτοκράτορας επίσης είχε την εποπτεία αυτών των σχολών, καθόριζε την ύλη που διδασκόταν σ' αυτές, καθώς και το διδακτικό προσωπικό.

Την ανώτερη εκπαίδευση παρείχαν οι ρήτορες ή σοφιστές, οι οποίοι διορίζονταν από την τοπική βουλή, έπαιρναν μισθό και είχαν πολλές φορολογικές απαλλαγές. Στην πράξη πληρώνονταν ή έπαιρναν δώρα και από τους μαθητές τους.

Αν όμως ο ρήτορας ή σοφιστής δούλευε ιδιωτικά, όπως έκαναν πολλοί, τότε ζούσε αποκλειστικά από τα δίδακτρα. Στην περίπτωση αυτή δημιουργούνταν μεταξύ τους ανταγωνισμός. Οι περισσότεροι σπουδαστές προέρχονταν από ευκατάστατες οικογένειες κυβερνητικών αξιωματούχων. Στις μεγάλες πόλεις του βυζαντινού κράτους υπολογίζεται ότι ο αριθμός των σπουδαστών θα έφτανε τις μερικές εκατοντάδες (Mango, 1990: 154-155).

Την ανώτερη εκπαίδευση παρακολουθούσαν μόνο τα αγόρια από την ηλικία των δεκαπέντε χρόνων. Οι σπουδαστές στα σχολεία αυτά έπρεπε να τηρούν ορισμένους κανόνες. Η σύνοδος του Τρούλλου (692) όριζε ότι εκείνοι που σπουδάζουν την πολιτική δικονομία δεν έπρεπε να πηγαίνουν στα θέατρα ή να επιδίδονται σε αθλητικές ασκήσεις ή να φορούν εξεζητημένα ρούχα (Γ.Α. Ράλλης – Μ.Ποτλής, Σύνταγμα Β 469-470, Mango, 1990: 164).

Η Κωνσταντινούπολη έγινε η πνευματική πρωτεύουσα του βυζαντινού κράτους με την ίδρυση του αυτοκρατορικού πανεπιστημίου, του οποίου η οργάνωση αναφέρεται με ακρίβεια μόνο στο Θεοδοσιανό κώδικα. Το βασικό κείμενο της οργάνωσης του αυτοκρατορικού πανεπιστημίου καθορίζει τη σύνθεση του διδακτικού σώματος. Δεν καταργούνται η ιδιωτική διδασκαλία αλλά η δημόσια ανώτερη εκπαίδευση θα δινόταν στο αυτοκρατορικό πανεπιστήμιο, ίδρυμα που χρηματοδοτούνταν από το κράτος. Το πανεπιστήμιο της Κωνσταντινούπολης είχε 31 έδρες διδασκαλίας από τις οποίες 10 για τα λατινικά, 10 για την ελληνική γραμματεία, 5 για την ελληνική ρητορική, 3 για τη λατινική ρητορική, 1 για τη φιλοσοφία και 2 για την επιστήμη του δικαίου (CTXIV, 9, 3 – Καραγιαννόπουλος, 1990: τ.Α. 252 κ.ε.). Έτσι δίνεται η εικόνα της αυτοκρατορικής σχολής της πρωτεύουσας που ήταν το μοναδικό πανεπιστήμιο της βυζαντινής Ανατολής. Συγχρόνως συγκροτήθηκε και η βιβλιοθήκη του πανεπιστημίου. Στη μεγάλη πυρκαγιά του 475 η βιβλιοθήκη καταστράφηκε όπως αναφέρουν οι πηγές και κήκαν 120.000 τόμοι βιβλίων (Ζωναράς, III 130: 5-131, 8 – Lemerle, 1981: 64-65).

Τον 9^ο αιώνα χρονολογούνται τα πρώτα ουσιαστικά επιτεύγματα της βυζαντινής φιλολογικής επιστήμης. Την ίδια εποχή εκδηλώνεται έντονο ενδιαφέρον για τα γράμματα και πολλαπλασιάζονται τα βιβλία. Την εποχή μιας μεγάλης πολιτιστικής ακμής αναγγέλλουν άνθρωποι με εξαιρετικές ικανότητες, όπως ο Λέων ο Φιλόσοφος ή Μαθηματικός, ο Πατριάρχης Φώτιος, ο Καίσαρας Βάρδας, ο Αρέθας και πολλοί άλλοι.

Το πανεπιστήμιο του Βάρδα ιδρύθηκε κάτω από συνθήκες ευνοϊκές και αποτέλεσε το επίκεντρο μιας δραστήριας ομάδας λογίων που έδειχναν ζωνό ενδιαφέρον για την ανακάλυψη και τη διάδοση κλασικών κειμένων που ανήκαν σε πολλά και διάφορα είδη. Η παράδοση αποδίδει στο Βάρδα την οργάνωση του πανεπιστημίου της Μαγναύρας (Συν. Θεοφ. 185, Speck, 1974: 13, Lemerle, 1981: 144-145). Στη σχολή αυτή τέθηκε επικεφαλής ως καθηγητής της φιλοσοφίας ο Λέων ο Φιλόσοφος. Εκτός απ' αυτόν στην ίδια σχολή τοποθετήθηκαν ως καθηγητές: ο μαθητής του Λέοντα Θεόδωρος, επικεφαλής του τμήματος της γεωμετρίας, ο Θεοδήγιος καθηγητής της αστρονομίας και ο Κομητάς καθηγητής της γραμματικής. Ο Βάρδας τους επιχορηγούσε γενναία και τους επισκεπτόταν συχνά ενθαρρύνοντας τις κλίσεις των φοιτητών (Lemerle, 1981: 138-139).

Στο πανεπιστήμιο του Βάρδα το πρόγραμμα διδασκαλίας έριχνε το βάρος κυρίως στις θετικές επιστήμες, ενώ αποκλείονταν οι νομικές σπουδές και τα λατινικά. Ο C. Mango παρατηρεί ότι δεν υπάρχει λόγος που να δικαιολογεί την προτίμηση του Βάρδα στα συγκεκριμένα μαθήματα και υποθέτει ότι ίσως αυτή ήταν η απάντηση του βυζαντινού κράτους στις επιστημονικές προόδους των Αράβων την ίδια εποχή (Mango, 1990: 167-168).

Η αναγέννηση των γραμμάτων συνέπεσε με ορισμένες μεταβολές στην εμφάνιση και την παραγωγή των χειρογράφων. Η δημιουργία της βυζαντινής

μικρογράμματης γραφής εξοικονομούσε χώρο και χρόνο. Σιγά-σιγά η μεγαλογράμματη γραφή άρχισε να εγκαταλείπεται και στα τέλη του 10^{ου} αιώνα τη χρησιμοποιούσαν μόνο για την αντιγραφή λίγων χειρογράφων που προορίζονταν για λειτουργική χρήση (Lemerle, 1981: 102 κε – Hunger, 1992: τ.Β' 371-372).

Μετά από μια περίοδο παρακμής το Πανεπιστήμιο αναδιοργανώθηκε από τον αυτοκράτορα Κωνσταντίνο Ζ' Πορφυρογέννητο (913-959). Διόρισε τους καλύτερους καθηγητές, έδειχνε αμέριστο ενδιαφέρον για τους φοιτητές του πανεπιστημίου, τους προσκαλούσε συχνά να γευματίζουν μαζί του και τους έδινε χρηματική βοήθεια. Σε σύντομο χρονικό διάστημα μπορούσε να διαλέξει ανάμεσά τους άτομα για τα πιο υψηλά αξιώματα, της δικαιοσύνης, της διοίκησης και της εκκλησίας, όπως κριτές και αντιγραφείς και μητροπολίτες (Συνθεοφ. 446, 1-9 – Πρβλ. Speck: (1974), σ22 – Lemerle, 1981: 239). Οι τέσσερις έδρες της σχολής του Κωνσταντίνου Ζ' είναι σχεδόν ταυτόσημες με τις έδρες του πανεπιστημίου του Βάρδα, όσον αφορά τα μαθήματα (Speck, 1974: 26-28).

Η μεγαλύτερη μεταβολή που σημειώθηκε τον 11^ο αιώνα στο χώρο της εκπαίδευσης ήταν η αναδιοργάνωση του αυτοκρατορικού Πανεπιστημίου, που περιλάμβανε στη νέα του μορφή μια σχολή Νομικής και μια σχολή Φιλοσοφίας (Μ.Ψελλός, Χρονικά Ι 132, 18-134, 5 – Καραγιαννόπουλος, 1992: τ.Β', 526).

Με την ίδρυση της Νομικής Σχολής δόθηκε η τιμητική θέση του Νομοφύλακα στον Ιωάννη Ξιφιλίνο. Μαζί με τον Νομοφύλακα στη Νομική Σχολή δίδασκαν και άλλοι καθηγητές-δάσκαλοι. Ανάμεσα στους δασκάλους αυτούς ήταν και ο Κωνσταντίνος Λειχούδης που αργότερα έγινε Πατριάρχης Κωνσταντινουπόλεως (1059-1063).

Επικεφαλής της Φιλοσοφικής Σχολής ορίστηκε ο Μιχαήλ Ψελλός (1018-1078) που πήρε συγχρόνως τον τίτλο του «προέδρου» ή του «υπάτου των φιλοσόφων». Στη σχολή οι μαθητές διδάσκονταν από τον Μιχαήλ Ψελλό γραμματική, ρητορική και διαλεκτική. Στη συνέχεια περνούσαν σ' ένα ανώτερο τμήμα, όπου ασχολούνταν με τη μελέτη της αριθμητικής, της γεωμετρίας, της μουσικής και της αστρονομίας. Συμπλήρωμα όμως όλων των επιστημών θεωρούνταν η Φιλοσοφία. Η μελέτη της Φιλοσοφίας δεν αποτελούσε μια νέα βαθμίδα, αλλά τη συνέχεια και την κορύφωση της «τετρακτύος».

Τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούσε για τα μαθηματικά, ήταν του Νικομάχου του Γεραστινού, του Ευκλείδη, του Διόφαντου και του Θέωνος του Σμυρναίου. Για την αστρονομία χρησιμοποιούσε τα εγχειρίδια του Πτολεμαίου και του Πρόκλου, ενώ για τη μουσική τα εγχειρίδια του Αριστόξενου (Τατάκης, 1977: 162-163 κά.).

Σε παράδοση αντίθεση με την πολιτική κατάπτωση, η πνευματική ζωή του Βυζαντίου ποτέ δεν είχε λάμψει με τόση λαμπρότητα όσο στους δύο τελευταίους θλιβερούς αιώνες. Ήταν εποχή τολμηρών και πολυμαθών φιλοσόφων με κορυφαίο τον Γεώργιο Γεμιστό ή Πλήθωνα. Η προηγούμενη γενιά είχε γεννήσει το λαμπρότερο ερμηνευτή της μυστικής παράδοσης της Ανατολικής Εκκλησίας, το Γρηγόριο Παλαμά. Υπήρχε επίσης αδιάκοπη σειρά ιδιοφυών επιστημόνων των οποίων οι εφευρέσεις δεν μπόρεσαν να εφαρμοστούν στην πράξη, επειδή το κράτος είχε περιέλθει σε ένδεια. Ποτέ άλλοτε η βυζαντινή κοινωνία δεν είχε τόσο εξαιρετική μόρφωση και τόσο βαθύ ενδιαφέρον για ζητήματα που αφορούν το νου και το πνεύμα (Runciman, 1991: 22).

Συμπεράσματα

Το Βυζάντιο συνέβαλε στη διαφύλαξη της πνευματικής κληρονομιάς της ελληνικής αρχαιότητας. Χρησίμευσε ως θησαυροφυλάκιο των θησαυρών της αρχαιότητας, τους οποίους όχι μόνο φύλαξε, αλλά και υπομνημάτισε και μετέδωσε στην υπόλοιπη Ευρώπη, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των προϋποθέσεων που αποτελούν τη βάση του δυτικού κόσμου. Γι' αυτό, όπως σημειώνει ο G. Ostrogorsky, «Το επιστημονικό ενδιαφέρον για το Βυζάντιο προέκυψε από την έρευνα της κλασικής αρχαιότητας. Ο δρόμος προς την ελληνική αρχαιότητα περνούσε μέσα από το Βυζάντιο, γιατί αυτό είχε διαφυλάξει την αρχαία κληρονομιά και αποτελούσε την πηγή, που θα μπορούσε να ικανοποιήσει τη δίψα του δυτικού κόσμου για τον ελληνικό πολιτισμό στα χρόνια της Αναγέννησης. Όταν οι ερευνητές άρχισαν να συγκεντρώνουν τα ελληνικά χειρόγραφα, να ερευνούν και να εκδίδουν τα συγγράμματα των κλασικών, στράφηκαν αναγκαστικά προς το βυζαντινό χώρο» (Ostrogorsky, 1955: τ.Α' 48).

Το Βυζάντιο δεν διέσωσε μόνο τον ελληνικό πολιτισμό, αλλά τον διέδωσε και τον έκανε πράξη, ήταν ο υπαρκτός ελληνισμός (Μισίου, 2015: 204).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Hunger, H. (1992), *Die hochsprachliche protane Literatur der Byzantiner*, I-II, Munchen 1978 (ελλην. μτφρ., Αθήνα).
- Krumbacher, K. (1974), *Geschichte der byzantinischen Literatur I-III*, München 1897 (ελλην. μτφρ. Γ. Σωτηριάδης, Αθήνα).
- Lemerle, P. (1981), *Le premier humanisme byzantin. Notes et remarques sur enseignement et culture a Byzance des origines au XI siecle*, Paris 1971 (ελλην. μτφρ. Μ. Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, Αθήνα).
- Lemerle, P. (1977), *Le gouvernement des philosophes. Notes et remarques sur l' enseignement, les ecoles, la culture. Cinq etudes sur le Xie siecle byzantines*, Paris, σ. 193-248.
- Mango, C. (1990), *Byzantium. The Empire of New Rome*, London 1980 (ελλην. μτφρ. Δ. Τσουγκαράκης, Αθήνα).
- Marrou, H. (1964), *Histoire de l' education dans l' antiquite*, Paris.
- Ostrogorsky, G. (1995), *Geschichte des byzantinischen Staates*, München 1963 (ελλην. μτφρ. Ι. Παναγόπουλος, επιμ. Ε. Χρυσός, Ιστορία του βυζαντινού κράτους, Αθήνα, τ. Α').
- Reynolds L. & Wilson, N. (1981), *Scribes and Scholars*, London 1975 (ελλην. μτφρ., Αθήνα).
- Runciman, S. (1979), *Byzantine Civilisation*, London 1933 (ελλην. μτφρ. Δ. Δετζώρτζη, Αθήνα).
- Runciman, S. (1991), *The Last Byzantine Renaissance*, Cambridge 1970 (ελλην. μτφρ. Καμπερίδης Λ., Αθήνα 1980, α' επανέκδ. 1991).
- Speck, P. 1974, *Die Kaiserliche Universitat von Konstantinopel*, Munchen.
- Α. Βασιλικοπούλου-Ιωαννίδου, (1971-1972), *Η Αναγέννησις των γραμμάτων κατά τον ΙΒ' αιώνα εις το Βυζάντιον και ο Όμηρος*, Αθήνα.
- Καραγιαννόπουλος, Ι. (1990, 1992), *Ιστορία του βυζαντινού κράτους*, τ. Α', Β', Γ', Θεσσαλονίκη
- Κουκουλές, Φ. (1907), *Βασιλείου του Μεγάλου «δόξαι παιδαγωγικά»*, Αθήνα.

- Κουκουλές, Φ. (1955), *Βυζαντινών βίος και πολιτισμός*, τ. Α', Αθήναι 1948, σ. 35-137 (φωτ. ανατ. Αθήναι 1955).
- Κριαράς, Ε. (1951), *Η παιδεία εις το Βυζάντιον*, περ. Παιδεία 5 (1951), 52-63, 261-268, 335-343.
- Κριαράς, Ε. (1988), *Ο Μιχαήλ Ψελλός. Μεσαιωνικά μελετήματα, Γραμματεία και γλώσσα*. Θεσσαλονίκη, τ. Β', σ. 225-344.
- Μισίου, Δ. (2015), *Βυζάντιο, ο δικός μας άγνωστος*, περιοδικό «Φιλολόγος», τεύχος 160, σ. 196-214.
- Τατάκης, Β. (1977), *La philosophie byzantine*, Paris 1959 (ελλην. μετ. Ε.Κ. Καλπουρτζή), Αθήνα.
- Τσαμπής, Γ. (1965), *Η παιδεία εις το Βυζάντιον*, Μυτιλήνη.
- Τωμαδάκης, Ν. (1965), *Κλεις της βυζαντινής φιλολογίας*, τ. Α', Αθήναι.

Πηγές:

- Μ. Βασίλειος, «Προς τους νέους, όπως αν εξ ελληνικών ωφελοίντο λόγων», PG 31, 563-590.
- Γρηγόριος Θεολόγος, «Επιτάφιος», PG 36, 494-606.
- Ιω. Χρυσόστομος, «Ομιλία προς πιστόν πατέρα», PG 47, 349-386.
- Σωκράτης Σχολαστικός, Εκκλησιαστική Ιστορία, PG 67, 28-842.
- Βίος Νικηφόρου, C. de Boor, Nicephori archiepiscopi Constantinopolitani opuscula historica, Lipsiae 1880.
- Βίος Θεοδώρου Στουδίτου, PG 99, 113-338.
- Ιωάννου Ζωναρά, Επιτομή Ιστοριών, εκδ. M.Pinder – Th.Buttner – Wobst CB I-III, Bonnae 1841-1897.
- Μιχαήλ Ψελλός, Χρονογραφία, εκδ. E.Renault, Michel Psellos-Chronographie ou histoire d'un siècle de Byzance (97-1077), I-II, Paris 1926, 1928 (φωτ. ανατ.1967).
- Συνέχεια Θεοφάνους, εκδ. I.Bekker, Theopanus Continuatus, C.B.Bonnae 1838, σ. 1-481.
- Γ.Α.Ράλλης και Μ. Ποτλής, Σύνταγμα των θείων και ιερών κανόνων, τ. I-VI, Αθήναι 1852-1859 (φωτ.ανατ. Αθήνα 1966).

Ο επιχειρηματολογικός γραμματισμός (argumentative literacy) στην εκπαίδευση του 21^{ου} αι.

Φωτεινή Εγγλέζου

*Δρ Διδακτικής Γλώσσας και Ρητορικής, Διδάσκουσα Κριτικής Παιδαγωγικής
στο Ε.Α.Π., Πρόεδρος του Ινστιτούτου Ρητορικών και Επικοινωνιακών
Σπουδών Ελλάδας (Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.)*

Περίληψη

Η εκπαίδευση στον 21^ο αι. συνδέεται με την ανάπτυξη γραμματισμών που καλλιεργούν ανώτερες συλλογιστικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Κύρια μορφή γραμματισμού που συμπυκνώνει, διαχρονικά, τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι ο επιχειρηματολογικός γραμματισμός (argumentative literacy). Η επιχειρηματολογία συνδέεται με την καλλιέργεια της συλλογιστικής διαδικασίας, της κριτικής σκέψης και με την απόκτηση γνώσης. Η παραγωγή επιχειρημάτων αντανακλά διάφορους τρόπους σκέψης, χρησιμοποιεί αποδείξεις, διευκολύνει τον εντοπισμό παραλογισμών, συνεπάγεται την κριτική ανάλυση και αξιολόγηση έγκυρων ιδεών και θέσεων. Ταυτόχρονα, εξυπηρετεί επικοινωνιακούς στόχους, όπως την πειθώ, την επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων, τη λήψη αποφάσεων σε ποικίλους επικοινωνιακούς χώρους στο πλαίσιο διαλογικών αλληλεπιδράσεων. Επομένως, η επιχειρηματολογία, ως νοητική, λεκτική, και διαλογική δραστηριότητα, γεφυρώνει την Λογική, ως τέχνη της σκέψης, με την Ρητορική, ως τέχνη της επικοινωνίας ιδεών και απόψεων σε ποικίλους αποδέκτες και την Διαλεκτική, κατά τη διεξαγωγή της σε διαλογικό πλαίσιο. Όλα όσα προαναφέρθηκαν αναδεικνύουν ότι πρόκληση-πρόσκληση για το σχολείο του 21^{ου} αιώνα είναι η καλλιέργεια του επιχειρηματολογικού γραμματισμού, με στόχο την διαμόρφωση ατόμων, επαγγελματιών και πολιτών που προωθούν το διάλογο, τη συνεργατικότητα και την δημοκρατία σε μια μελλοντική κοινωνία ιδιαίτερα σύνθετη και απαιτητική. Για την επίτευξη αυτού του στόχου απαιτούνται η κατανόηση της φύσης της επιχειρηματολογίας, η θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αναφορικά με θέματα διδακτικής του επιχειρήματος όσο και η εφαρμογή αποτελεσματικών και ελκυστικών εκπαιδευτικών πρακτικών.

Λέξεις - Κλειδιά: εκπαίδευση, επιχείρημα, επιχειρηματολογία, γραμματισμός, θεωρία, πράξη

1.Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στον 21^ο αι. συνδέεται με την ανάπτυξη γραμματισμών που καλλιεργούν τόσο τις ανώτερες συλλογιστικές όσο και τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Απώτερος στόχος αποτελεί η διαμόρφωση μαθητών που ανταποκρίνονται με επάρκειαστους τομείς της συλλογιστικής, της κριτικής σκέψης, της προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, της συνεργασίας, της πολιτειότητας, της τεχνολογίας.

Κύρια μορφή γραμματισμού που συμπυκνώνει τα περισσότερα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι ο επιχειρηματολογικός γραμματισμός (argumentative literacy). Πρόκειται για την εξοικείωση με την παραγωγή, κατανόηση, αποτελεσματική διαχείριση και κριτική αξιολόγηση του παραγόμενου επιχειρηματολογικού λόγου ως: α) λογικού συμπεράσματος, β) ρητορικού

προϊόντος ή/και) διαλογικής διαδικασίας σε ποικίλα κοινωνικά και επικοινωνιακά περικείμενα (Newell et al., 2011).

Στην πραγματικότητα, η επίτευξη του επιχειρηματολογικού γραμματισμού αποτελεί διαχρονικό παιδαγωγικό στόχο. Αν ακολουθήσουμε με προσοχή το νήμα της επιχειρηματολογικής θεωρίας που άρχισε να ξεδιπλώνεται στην αρχαία Ελλάδα και στη Ρώμη, θα διαπιστώσουμε ότι η μελέτη της επιχειρηματολογίας και των μεθόδων διδασκαλίας της συνεχίστηκε τόσο κατά την αναγεννησιακή περίοδο όσο και κατά την περίοδο του Διαφωτισμού. Τότε διερευνήθηκε τόσο η θέση της στα ακαδημαϊκά προγράμματα σπουδών και στην διαμόρφωση της ανθρώπινης σκέψης και της επιστημονικής γνώσης όσο και η σχέση σύγκλισης ή/ και απόκλισης της με τους χώρους της Λογικής και της Γραμματικής αλλά και της Σοφιστικής με την Διαλεκτική (Χέγκελ, 2016: 104). Η συναγωγή του συμπεράσματος ότι η ενασχόληση των μαθητών με το λόγο των επιχειρημάτων από τα πρώτα σχολικά βήματα, δύναται να τους μνήσει σταδιακά στην κουλτούρα του επιχειρήματος (Tannen, 1998) και να συμβάλει στην διαμόρφωση των εγγράμματων ατόμων (Graff, 2003: 4; Crowhurst, 1990: 349) και πολιτών του 21^{ου} αι. είναι καρπός μιας διαχρονικής παιδαγωγικής αναζήτησης τόσο σε επίπεδο θεωρίας όσο και διδακτικής πράξης.

2. Εμβαθύνοντας στην σημασία του επιχειρηματολογικού γραμματισμού στον 21^ο αιώνα

Ο επιχειρηματολογικός γραμματισμός συνδέεται αναπόσπαστα με ποικίλες μορφές γραμματισμού. Αναλυτικότερα, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ο επιχειρηματολογικός γραμματισμός συσχετίζεται με μορφές γραμματισμού, όπως: α) τον *σχολικό*, β) τον *κοινωνικό*, γ) τον *λειτουργικό* δ) τον *κριτικό* (Μητσικοπούλου, 2001) αλλά και ε) τον *επιστημονικό γραμματισμό* (scientific literacy) (Chen, 2011: 1).

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του *σχολικού γραμματισμού* η εξοικείωση με την επιχειρηματολογία συντελεί στην καλλιέργεια της ορθολογικής σκέψης, στην ουσιαστικότερη κατανόηση προφορικών και γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων, στην παραγωγή περισσότερο επεξεργασμένων προφορικών και γραπτών επιχειρημάτων. Επίσης, η ουσιαστική κατανόηση της επιχειρηματολογίας αλλά και των κοινωνικών δομών και δυναμικών που αναδεικνύονται μέσα από αυτήν, επιτυγχάνεται, κυρίως, μέσα από κοινωνικές διαδράσεις των μαθητών και ποικίλες μορφές συνεργατικής μάθησης που προάγουν τον *κοινωνικό γραμματισμό*. Αδιαμφισβήτητα, η εκμάθηση της επιχειρηματολογίας σχετίζεται και με τον *λειτουργικό γραμματισμό*, αφού συνεπάγεται την απόκτηση απαραίτητων δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση κοινωνικών και επαγγελματικών αναγκών της σύγχρονης ζωής (π.χ. πειθώ, διαπραγμάτευση, επίλυση συγκρούσεων κ.ά.), ως καρπό μιας κοινωνικής και διαλογικής διαδικασίας, που προάγει την ελευθερία της έκφρασης και την ανοχή της διαφορετικότητας και προϋποθέτει την καλλιέργεια και διαμόρφωση του αντίστοιχου ατομικού και κοινωνικού ήθους. Αναφερόμαστε σε μορφές συμπεριφοράς που διευκολύνουν την ελεύθερη έκφραση απόψεων και ενθαρρύνουν την απρόσκοπτη δημιουργία εναλλακτικών τρόπων σκέψης, θεώρησης και ερμηνείας της ζωής και της πραγματικότητας. Επιπρόσθετα, συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης -και κατ' επέκταση του *κριτικού γραμματισμού*- απέναντι σε διάφορα θέματα μέσα από την υποστήριξη της

εκάστοτε προτεινόμενης άποψης με επιχειρήματα ή την κατάρριψή της με αντεπιχειρήματα (βλ. και Παιονίδη, 2014).

Αξιοσημείωτη είναι και η διασύνδεση της επιχειρηματολογίας με τον επιστημονικό γραμματισμό. Σύμφωνα με την επιστημική θεώρηση (Biro & Siegel, 2005: 92), η επιχειρηματολογία μπορεί να αποτελέσει βασική πηγή γνωστικής ανάπτυξης και μάθησης (arguing to learn) (Schwartz & Baker, 2017: 138) σε διάφορα περικείμενα και να βελτιώσει την επιστημονική γνώση στο βαθμό που η παράθεση ισχυρών αποδείξεων για την ερμηνεία μιας υπόθεσης και/ή η αντίκρουση άλλων πιθανών ερμηνειών αποτελούν αναγκαίες διαδικασίες για την δόμηση της γνώσης.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως σε κομβική θέση για την ανάπτυξη του επιχειρηματολογικού γραμματισμού και την βαθύτερη κατανόησή του βρίσκεται η έννοια της σύγκρουσης (conflict). Η ύπαρξη μιας "αμφιλεγόμενης τοποθέτησης", μιας "διαφωνίας", μιας γνωστικής ή κοινωνικο-γνωστικής αντιπαράθεσης πυροδοτεί την εκδήλωση της επιχειρηματολογίας, αλλά και των ανώτερων συλλογιστικών διεργασιών (Dewey, 1933: 15), με απώτερο στόχο την αποτελεσματική διαχείριση και επίλυση της ίδιας της σύγκρουσης. Αυτό επιτυγχάνεται με την έκφραση τοποθετήσεων και την χρήση λόγων που στηρίζουν αυτές τις τοποθετήσεις κατά την απόπειρα πειθούς (Andrews, Costello & Clarke, 1993). Γενικότερα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η 'διαφωνία' ή 'σύγκρουση' προσδίδει στον επιχειρηματολογικό γραμματισμό το διακριτό χαρακτήρα του στο βαθμό που καλεί τους μαθητές να εξετάσουν εναλλακτικούς τρόπους θεώρησης ενός θέματος και κατ' επέκταση να εμβαθύνουν, να διευρύνουν τον τρόπο σκέψης τους μέσα από την αντιπαράθεση των απόψεων (VanAmelsvoort, 2006: 23-4) και να οδηγηθούν συλλογικά, μέσα από διαλογικές διαδράσεις, στην δόμηση της νέας γνώσης (Coffin & O' Halloran, 2009).

Σε κάθε περίπτωση, η επιχειρηματολογία είτε ως ατομική δραστηριότητα για την δόμηση γνώσης είτε ως κοινωνική πράξη έχει ξεκινήσει να διεισδύει στην εκπαιδευτική πράξη με τον ίδιο καθοριστικό τρόπο που κυριαρχεί σε ποικίλες εκφάνσεις της ατομικής και επαγγελματικής ζωής καθώς και κατά την συμμετοχή των εμπλεκόμενων σε πολιτειακές και πολιτιστικές υποθέσεις. Συγκεκριμένα, στα αναλυτικά προγράμματα του 21^{ου} αιώνα η επίτευξη του επιχειρηματολογικού γραμματισμού επιδιώκεται μέσα από δραστηριότητες που σχετίζονται με ποικίλα μαθήματα όλων των βαθμίδων. Ειδικότερα, η επιχειρηματολογία εμπλέκεται με την διδασκαλία των μαθηματικών (Schwarzetal. 2010), των φυσικών επιστημών, της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, της ιστορίας (Monte-Sano, 2016), των εικαστικών, του γλωσσικού μαθήματος σε όλες τις εκφάνσεις του (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου στο πλαίσιο της νεοελληνικής και αρχαιοελληνικής γραμματείας).

Επομένως, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η συστηματική ενασχόληση με τη διαθεματική καλλιέργεια της επιχειρηματολογίας, εν δυνάμει, καλλιεργεί πλήρως «τις αρετές της ευγλωττίας, της καθαρότητας της σκέψης, της έκφρασης και της ισχυρής κρίσης» (Lasch, 1995: 170-1). Επιπλέον, θα μπορούσαμε να αποδεχτούμε, ως φυσική συνέπεια όλων των παραπάνω, την άποψη ότι η καλλιέργεια του επιχειρηματολογικού γραμματισμού εμβαθύνει την μαθησιακή σχέση όσων εμπλέκονται σε αυτή όχι μόνο με τις «λέξεις» αλλά με τον «κόσμο» (Freire & Macedo, 1987), στο βαθμό που καλλιεργεί την διαλογική σχέση με το κοινωνικοπολιτικό γίνεσθαι και βοηθά κάθε άτομο να χαράξει, συνειδητά, τα

διακριτά, προσωπικά του όρια σε σχέση με αυτό. Κάθε προφορικό, γραπτό, ακουστικό ή οπτικό κείμενο μπορεί να αξιοποιηθεί στην διδακτική πράξη ως επιχειρήματα που ανακλά μια συγκεκριμένη άποψη και να αξιολογηθεί ως προς την αποτελεσματικότητά του. Οι παραπάνω διαπιστώσεις καθιστούν όλο και περισσότερο αναγκαία την βελτίωση της διδασκαλίας του επιχειρήματος με όρους αποτελεσματικότητας και ελκυστικότητας, με απώτερο στόχο την επιτυχήστερη κατάκτηση του επιχειρηματολογικού γραμματισμού.

3. Ο επιχειρηματολογικός γραμματισμός στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος: η συμβολή της ρητορικής παιδείας

Κυρίαρχο μέσο για την επίτευξη του επιχειρηματολογικού γραμματισμού αναδεικνύεται η χρήση της γλώσσας. Στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος αναδεικνύεται, κυρίως, η λογική, λεκτική και κοινωνική διάσταση των επιχειρημάτων. Κοντολογίς, η επιχειρηματολογία εξετάζεται ως «λογική, λεκτική και κοινωνική δραστηριότητα που αποσκοπεί στην ενίσχυση ή στην μείωση της αποδοχής μιας αμφιλεγόμενης τοποθέτησης μέσα από την προβολή μιας σειράς προτάσεων, οι οποίες έχουν ως στόχο την δικαιολόγηση ή την αναίρεση μιας τοποθέτησης ενώπιον ενός έλλογου κριτή» (Van Eemeren et al., 1996: 5). Από τον παραπάνω ορισμό απορρέει, ταυτόχρονα, και η ρητορική διάσταση και θεώρηση της επιχειρηματολογίας, η οποία υπαγορεύεται από την ύπαρξη ενός ακροατηρίου που αποδέχεται το μήνυμα και την προσπάθεια επηρεασμού του σε σχέση με αυτό.

Στο επίπεδο της διδακτικής πράξης η εξοικείωση των μαθητών με τον επιχειρηματολογικό γραμματισμό συνδέεται με ποικίλες δραστηριότητες. Αναφέρουμε ενδεικτικά: α) την συγγραφή κειμένων (κειμένων πειθούς, κριτικών σχολιασμών βιβλίων, κειμένων-άρθρων επιστημονικής επιχειρηματολογίας κ.ά.), β) την εφαρμογή ασκήσεων αξιολόγησης προφορικών ή/και γραπτών επιχειρημάτων, γ) την διεξαγωγή επιχειρηματολογικών συζητήσεων σε μικρές ομάδες ή στην ολομέλεια της τάξης, δ) την πραγματοποίηση αγώνων αντιλογίας ή άλλων μορφών αντιλογίας, ε) την εφαρμογή προφορικών γλωσσικών παιχνιδιών και υποδύσεων ρόλων, στ) την χρήση υπολογιστών, ζ) την ακρόαση προφορικών επιχειρηματολογικών διαδράσεων και τον εντοπισμό των ισχυρότερων και πειστικότερων επιχειρημάτων κ.ά.

Ωστόσο, οι παραπάνω διδακτικές δράσεις, δεν στέφονται πάντα με επιτυχία. Ειδικά, όταν σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρείται περιορισμένη κατανόηση τόσο της βαθύτερης σημασίας του επιχειρήματος, ως τοποθέτησης απόψεων ή έλλογης έρευνας (*reasoned inquiry*) όσο και ως συνολικότερης διαλογικής διαδικασίας ακόμα και εκ μέρους μαθητών Λυκείου. Ο Pfister (2010: 64) παρατηρεί σχετικά: «συχνά, επιχειρηματολογικοί κανόνες, όπως η ενεργητική ακρόαση των δύο πλευρών κάθε θέματος πριν το σχηματισμό μιας άποψης, η επίτευξη της ξεκάθαρης μετάβασης από αποδείξεις σε λογικές εγγυητικές αρχές και θέσεις και η διατήρηση κόσμιων σχέσεων με τους συνομιλητές, δεν επικρατούν».

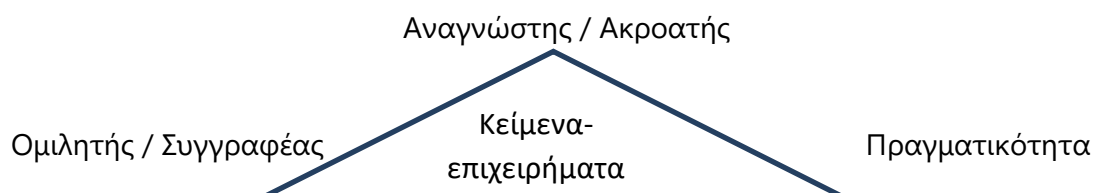
Σε ορισμένες περιπτώσεις οι παραπάνω διαπιστώσεις συνδέονται με πλημμελείς σχολικές πρακτικές τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό (Paroulia-Tzeleri, 2004: 242; Knudson, 1992: 170; Εγγλέζου, 2014). Άλλο πιθανό αίτιο αυτού του προβλήματος μπορεί να θεωρηθεί η απαιτητική "ιδιοσυστασία" του επιχειρηματολογικού λόγου. Ο επιχειρηματολογικός γραμματισμός δομείται με γνωστικά υλικά που προέρχονται τόσο από το χώρο της Λογικής, ως τέχνης της

σκέψης, όσο και από το χώρο της Ρητορικής, ως τέχνης της επικοινωνίας διαφόρων σκέψεων και απόψεων σε ποικίλους αποδέκτες αλλά και της διαλεκτικής, στο βαθμό που διεξάγεται στο πλαίσιο διαλεκτικών διαδράσεων και απαιτεί επικοινωνιακές δεξιότητες.

Οι παραπάνω επισημάνσεις γεννούν ευθύνες για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν το επιχείρημα. Ευρήματα ερευνών εντοπίζουν σφάλματα κατά την συλλογιστική διαδικασία (Kuhn, 1991) στο πλαίσιο της επιχειρηματολογίας ενισχύοντας την άποψη ότι η κατανόηση, παραγωγή και αξιολόγηση επιχειρημάτων δεν αποτελούν, εντέλει, εγγενείς ανθρώπινες ιδιότητες αλλά ότι καλλιεργούνται μέσω της εκπαίδευσης (Harell, 2011). Κάτι τέτοιο προϋποθέτει υψηλό θεωρητικό γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών που, στοχευμένα, καλούνται να διδάξουν τον επιχειρηματολογικό γραμματισμό.

Θετική επίδραση προς την κατεύθυνση αυτή ασκούν τα διδάγματα της ρητορικής τέχνης και παιδείας στο βαθμό που, συχνά, ταυτίζονται με «την παραδοσιακή μελέτη και πρακτική της επιχειρηματολογίας» (Billig, 1993: 121). Ένα πρώτο και καίριο διδακτικό βήμα αποτελεί, αρχικά, η ανίχνευση των στόχων που εξυπηρετεί η χρήση των επιχειρημάτων. Η καταγραφή και παράθεση προσωπικών εμπειριών των μαθητών καθώς και η αποκωδικοποίηση ποικίλων μορφών επιχειρηματολογικών κειμένων μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση ότι η παραγωγή επιχειρημάτων εξυπηρετεί, κυρίως, την λειτουργία της πειθούς (persuasion). Επιχειρηματολογούμε για να πείσουμε τους άλλους για την αξιοπιστία ή αληθοφάνεια των απόψεών μας έναντι άλλων ή για να προτρέψουμε την υιοθέτηση μιας επιθυμητής μορφής δράσης (π.χ. αγορά ενός προϊόντος, ψηφοφορία υπέρ ενός κόμματος κ.ά.). Άλλες φορές, επιχειρηματολογούμε για να δώσουμε στο ακροατήριο αναγκαίες πληροφορίες που αποτελούν την βάση για την επίλυση προβλημάτων ή την λήψη αποφάσεων, την επίλυση συγκρούσεων ή για την διερεύνηση ενός θέματος.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η ανάγκη παροχής συγκεκριμένων επιχειρημάτων έναντι κάποιων άλλων εξαρτάται κάθε φορά από τη ρητορική περίσταση (rhetorical situation) στην οποία καλούνται να ανταποκριθούν με την επιχειρηματολογία τους. Εξάλλου, σύμφωνα με τη ρητορική θεωρία, τα επιχειρήματα / επιχειρηματολογικά κείμενα που παράγονται βρίσκονται στο μέσο ενός τριγώνου και συν-διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση του ομιλητή/ συγγραφέα, του μηνύματος/ κειμένου και των αποδεκτών του (ακροατών-αναγνωστών) καθώς και της εκάστοτε κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής, πολιτισμικής πραγματικότητας.



Σχήμα 1. Το ρητορικό τρίγωνο του Kinneavy (Johnson, R.R., 1998:35)

Ταυτόχρονα, η πειστικότητα των επιχειρημάτων εξαρτάται και από το είδος επίκλησης που χρησιμοποιείται κάθε φορά: την επίκληση στο ήθος, στο πάθος και στο λόγο. Το **ήθος** του ρήτορα, ο χαρακτήρας του, ήδη από την εποχή του

Αριστοτέλη αποτελεί ισχυρότατο μέσο πειθούς, αφού η αξιοπιστία του προσώπου συσχετίζεται με την αξιοπιστία του επιχειρήματος και κατ' επέκταση αυξάνει την πιθανότητα αποδοχής του από το εμπλεκόμενο ακροατήριο. Η επίκληση στο **πάθος** και επομένως, στην διέγερση ποικίλων συναισθηματικών αντιδράσεων του ακροατηρίου είναι αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με κάθε προσπάθεια παραγωγής λόγου πειθούς. Αυτό που διαφέρει και αξίζει, πιθανόν, να γίνει αντικείμενο μελέτης στην διδακτική πράξη είναι το πώς το στοιχείο του πάθους αξιοποιείται σε σχέση με το ήθος του ρήτορα. Εδώ, αξίζει να εξεταστεί συγκριτικά η επίκληση στο πάθος σε ομιλίες διάσημων ομιλητών. Αναφέρουμε ενδεικτικά τις ομιλίες των Χίτλερ Τσώρτσιλ, Μάρτιν Λούθερ Κινγκ, της Μητέρας Τερέζας ή του Περικλή στον *Επιτάφιο*.

Όσον αφορά την επίκληση στον **λόγο**, συνδέει την επιχειρηματολογία με τη συλλογιστική διαδικασία (reasoning). Από διδακτική άποψη, στο πλαίσιο της λογικής θεώρησης των επιχειρημάτων, θα μπορούσε να φανεί χρήσιμη η εξοικείωση των μαθητών με τα διάφορα είδη επιχειρημάτων. Συγκεκριμένα, διακρίνουμε: α) τα επιχειρήματα γεγονότων (Hillocks, 2010: 25), β) τα επιχειρήματα ορισμού, γ) τα επιχειρήματα αξιολόγησης και δ) τα προτασιακά επιχειρήματα (propositional arguments) (Lunsford et al., 2004), τα οποία αναλύονται στη συνέχεια της εργασίας.

4. Επιχειρηματολογικός γραμματισμός και είδη επιχειρημάτων

Τα επιχειρήματα **γεγονότων** (facts) συνδέονται κατεξοχήν με την αυστηρά λογική διάσταση της επιχειρηματολογίας και την χρήση τεκμηρίων. Μπορεί να πάρουν την μορφή των αριστοτελικών άτεχνων μέσων πειθούς (Αριστοτέλης, 1995: 56), όπως για παράδειγμα στατιστικών, μαρτυριών, συμβολαίων, εγγράφων που προσπαθούν να υποστηρίξουν, για παράδειγμα, την άποψη ότι η σύγχρονη κλιματική αλλαγή είναι σοβαρή. Τεκμήρια, όπως τα προαναφερθέντα, δεν στέκουν στο απυρόβλητο της κριτικής ως μέσα πειθούς. Αντίθετα, εξετάζεται κριτικά η προέλευση και, κατ' επέκταση, η αξιοπιστία τους, ενώ αναζητούνται πιθανές διαστρεβλώσεις ή αλλοιώσεις των γεγονότων.

Σε όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες η εκάστοτε θέση υποστηρίζεται από λόγους που απορρέουν βάσει λογικών συναγωγών στο πλαίσιο της κοινής λογικής. Ειδικότερα, τα επιχειρήματα **ορισμού** (definition) επιδιώκουν να παρουσιάσουν τους ερμηνευτικούς άξονες των εξεταζόμενων εννοιών ή θεμάτων σχετικά με τα οποία διεξάγεται η επιχειρηματολογία και κατ' επέκταση να αναδείξουν την "φύση" τους. Για παράδειγμα: Είναι η έκτρωση δολοφονία ή τεχνητή διακοπή της εγκυμοσύνης;

Τα επιχειρήματα **αξιολόγησης** (evaluation) θέτουν τα κριτήρια βάσει των οποίων εκφράζονται κρίσεις αναφορικά με εξεταζόμενα θέματα. Για παράδειγμα, όταν η επιχειρηματολογία διεξάγεται αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους η δημοκρατία αποτελεί το καλύτερο πολίτευμα ανάμεσα σε ποικίλες μορφές πολιτευμάτων.

Τα **προτασιακά επιχειρήματα** (propositional arguments) αναδεικνύουν μορφές δράσης που είναι σκόπιμο να υιοθετηθούν (ή όχι) σε μικρο- ή μακρο-επίπεδο (κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό κ.ά.) για την επίλυση προβλημάτων και την αλλαγή καταστάσεων. Για παράδειγμα, όταν η επιχειρηματολογία έχει ως θέμα: Το δημόσιο πανεπιστήμιο πρέπει να εφαρμόσει αυστηρά το νόμο για τη

διαγραφή των αιώνιων φοιτητών. Η αναγνώριση των παραπάνω επιχειρηματολογικών μορφών και η άσκηση των μαθητών σε αυτές μπορεί να επηρεάσει θετικά τόσο την παραγωγή και αξιολόγηση επιχειρημάτων τόσο στο πλαίσιο ενός αγώνα αντιλογίας όσο και στην συγγραφή και την κατανόηση ενός κειμένου.

Αδιαμφισβήτητα, η απόδοση όλων των προαναφερθέντων επιχειρημάτων με λόγους -όπως προαναφέρθηκε- μπορεί να γίνει με όρους Τυπικής Λογικής μέσω διαφόρων ειδών συλλογισμών: παραγωγικών, επαγωγικών, υποθετικών, αναλογικών. Η εξοικείωση με αντίστοιχες μορφές συλλογισμών και η αναζήτηση της συλλογιστικής εγκυρότητας αποτελεί άσκηση διαλογιστικής (reasoning). Οδηγεί στην συναγωγή συμπερασμάτων βάσει λογικών κανόνων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997: 91), στην κατανόηση και παραγωγή επιχειρημάτων αλλά και στην αναγνώριση και αξιολόγηση λογικών σφαλμάτων (fallacies), ενώ συντελεί στην αποτελεσματικότερη ανθρώπινη επικοινωνία (Mercier & Sperber, 2011: 60). Επομένως, η εξοικείωση των μαθητών με βασικές αρχές της Λογικής αποτελεί προϋπόθεση για την διδασκαλία της επιχειρηματολογίας, αλλά όχι την μοναδική.

Ας μην ξεχνάμε ότι στην καθημερινή ζωή η επιχειρηματολογία είναι, ως επί το πλείστον, ρητορική και όχι αποδεικτική. Συντελείται, κυρίως, με όρους μη τυπικής λογικής, αφού στη ζωή δεν επιχειρηματολογούμε για απόλυτες αλήθειες, όπως στην τυπική λογική, αλλά για το τι οι άνθρωποι δέχονται κάθε φορά ως αληθινό. Σε κάθε περίπτωση, ανεξάρτητα από την αλήθεια των προκειμένων, η εξαγωγή των συμπερασμάτων γίνεται με τους ίδιους συλλογιστικούς μηχανισμούς όπως και στην τυπική λογική και γι' αυτό είναι επιτακτική η ανάγκη εξοικείωσης των μαθητών με αυτούς.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, ήδη από την εποχή του Αριστοτέλη, στην *Ρητορική* γίνεται αναφορά στο **ενθύμημα** ως μια συντετημημένη μορφή συλλογισμού, που εγκυροποιείται από το εκάστοτε ακροατήριο, ενώ μια προκείμενή του παραμένει άρρητη. Μάλιστα, ο Αριστοτέλης χαρακτηρίζει το ενθύμημα ως «σώμα πειθούς» (*Ρητορική*, 1.1.1354a). Όταν λέμε για παράδειγμα: *Θα ήταν προτιμότερο να αναβάλλουμε την εκδρομή, γιατί πρόκειται να βρέξει* θεωρούμε ότι απευθυνόμαστε σε εκείνο το ακροατήριο που γνωρίζει και αποδέχεται την πολιτιστική πληροφορία ότι, όταν βρέχει, είναι προτιμότερο να ματαιώνονται οι εκδρομές. Επομένως, η παροχή ενθυμημάτων και η αναζήτηση της άρρητης προκείμενης θα μπορούσε να αποτελέσει μια εποικοδομητική άσκηση της κριτικής σκέψης των μαθητών αναφορικά με λόγους που καθιστούν αποδεκτό το συμπέρασμα του ενθυμήματος.

5. Επιχειρηματολογικός γραμματισμός και κριτική ανίχνευση παραλογισμών / σοφιστειών (fallacies)

Τέλος, μια ακόμα σημαντική παράμετρος στην διδασκαλία της επιχειρηματολογίας και στην αποτελεσματική κατανόηση και αξιολόγηση επιχειρημάτων είναι η εξοικείωση των μαθητών με τους παραλογισμούς/ σοφιστείες (fallacies). Πρόκειται για «συνήθεις τύπους επιχειρημάτων που τείνουν να είναι λογικά λανθασμένοι ή να χρησιμεύουν ως τρικ εξαπάτησης, όταν δύο διαλεγόμενα μέρη διαλογίζονται μαζί. Άλλες φορές αποτελούν, απλώς, αθέλητα συλλογιστικά λάθη, ενώ σε άλλες περιπτώσεις αποτελούν επιχειρηματολογικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τον ομιλούντα/ γράφοντα περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά κατά την

προσπάθεια να οδηγήσει τον συνομιλητή/ αναγνώστη να αποδεχθεί ένα ψευδές συμπέρασμα» (Walton, 1998: 544). Η εξοικείωση με τις σοφιστείες είναι ιδιαίτερη σημαντική για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Bregant, 2014) των μελλοντικών καταναλωτών και ψηφοφόρων μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Την ανάγκη αυτή επιτείνει η διαπίστωση ότι από την επιχειρηματολογία της δημόσιας σφαίρας δεν απουσιάζουν ποικίλα είδη παραλογισμών/ σοφιστειών που παραβιάζουν βασικές ορθολογικές αρχές κατά την παραγωγή τους (Zarefsky, 2005: 97) ή ότι, συχνά, γνωστικές προκαταλήψεις παρεμβάλλονται στην συλλογιστική διαδικασία και συντελούν στην παραγωγή αδύναμων επιχειρημάτων με αποτέλεσμα την λήψη αποτυχημένων αποφάσεων (Facione & Facione, 2007: 5).

Ήδη από την εποχή του Αριστοτέλη στους *Σοφιστικούς Ελέγχους* άρχισαν να διαμορφώνονται ποικίλες ταξινομίες παραλογισμών/ σοφιστειών. Σύμφωνα με τους Lunsfordetal. (2004), οι παραλογισμοί/ σοφιστείες -σε αντιστοιχία με τις επικλήσεις στο πάθος, το ήθος και τον λόγο- μπορούν να διακριθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) τις σοφιστείες των συναισθηματικών επιχειρημάτων, β) τις σοφιστείες των ηθικών επιχειρημάτων και γ) τις λογικές σοφιστείες.

Στην κατηγορία των παραλογισμών/ σοφιστειών των συναισθηματικών επιχειρημάτων περιλαμβάνονται είτε τακτικές φόβου που ωθούν τους αποδέκτες των μηνυμάτων σε άλογη ή παράλογη δράση είτε υπερσυναισθηματικές επικλήσεις με στόχο τον αποπροσανατολισμό του ακροατηρίου από σημαντικά θέματα. Σε αυτήν την κατηγορία παραλογισμών/ σοφιστειών μπορούμε να αναφέρουμε, ενδεικτικά, τις ακόλουθες: i) την περίπτωση του ψευδούς διλήμματος (*Η θα εκτελέσεις αυτό που σου είπα ή θα απολυθείς...*), ii) το επιχείρημα της ολισθηρής πλαγιάς (the slippery slope argument), που μετατρέπει συλλογιστικά ένα μικρό ολίσθημα στο παρόν σε καταστροφική συνέπεια του μέλλοντος (βλ. και Παιονίδη, 2014: 69) (*Αν πεις ένα μικρό ψέμα σήμερα, ένα μεγαλύτερο αύριο και ένα ακόμα μεγαλύτερο μεθαύριο σύντομα θα χάσεις κάθε επαφή με την αλήθεια...*), iii) την επίκληση του συρμού (the bandwagon appeal), που καλεί τα άτομα σε υιοθέτηση ομοιόμορφων τρόπων σκέψης και δράσης (*Όλοι οι συμμαθητές μου έχουν κινητό. Θα με κοροϊδεύουν, αν δεν αποκτήσω κι εγώ...*).

Ανάμεσα στις σοφιστείες των ηθικών επιχειρημάτων μπορούμε να διακρίνουμε: i) την επίκληση στην ψευδή αυθεντία (false authority) (*Όλοι οι σταρ συνιστούν το LUX...*), ii) το δογματισμό (*Δεν έχω να αποδείξω τίποτα. Τα πράγματα μιλούν από μόνα τους για το ότι έχω δίκιο.*), iii) τα αρνητικά ηθοτικά επιχειρήματα (ad hominem), που στρέφονται κατά του ήθους του προσώπου που μιλά και όχι της θέσης του και iv) το πείραγμα της τράπουλας (stacking the deck) δηλαδή την παρουσίαση της μιας πλευράς της ιστορίας.

Αδιαμφισβήτητα, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε και συνήθεις παραλογισμούς/ σοφιστείες που υποδηλώνουν λογικές πλάνες. Εδώ, ενδεικτικά, θα κάνουμε λόγο για: i) τις σοφιστείες βιαστικής γενίκευσης (hasty generalization), οι οποίες οδηγούν σε υπεργενικεύσεις απόψεων που δεν βασίζονται στα απαραίτητα αποδεικτικά στοιχεία (π.χ. *Όλοι οι δημόσιοι υπάλληλοι είναι τεμπέληδες*), ii) τον παραλογισμό/ σοφιστεία της ψευδούς αιτιότητας (false causality ή στα λατινικά post hoc ergo propter hoc=μετά από αυτό και επομένως εξαιτίας αυτού), που συνδέει με αιτιακή σχέση δύο σκέψεις ή γεγονότα που, απλώς, βρίσκονται σε χρονική αλληλουχία μεταξύ τους (*Εδώ και δύο μήνες που έχει αναλάβει τη διεύθυνση, χαλάνε διαρκώς τα υδραυλικά του κτιρίου*), iii) την κυκλική

συλλογιστική (circular reasoning), που παρουσιάζει μια άποψη ως αποδεδειγμένη (Ο καθηγητής δεν μπορεί να με κόψει στις εξετάσεις, γιατί είμαι άριστος φοιτητής), ενώ iv) στον παραλογισμό / σοφιστεία της ανακολουθίας (non sequitur) η απουσία συναφών αποδεικτικών λόγων δεν στηρίζει το συμπέρασμα (π.χ. Αν είμαι θηλαστικό, τότε είμαι γάτα). Ακόμα δυο ενδιαφέρουσες σοφιστείες που μπορούν να ενταχθούν σε αυτήν την κατηγορία είναι: i) η κόκκινη ρέγγα (the red herring) με την οποία ο ομιλητής επιδιώκει να αποπροσανατολίσει τους ακροατές του από το αρχικό θέμα εισάγοντας ένα άσχετο με αυτό και ii) ο αχυράνθρωπος (the strawman). Εδώ, ο ομιλητής δημιουργεί ένα επιχείρημα εύκολο να καταρριφθεί, μη συναφές με αυτό που, αρχικά, είχε διατυπώσει ο αντίπαλος παρότι ισχυρίζεται το αντίθετο.

Παρότι η παραπάνω λίστα των παραλογισμών/ σοφιστειών είναι ενδεικτική, γίνεται σαφές ότι η ανίχνευσή τους στον λόγο μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών. Προς αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να φανεί χρήσιμη η ανάλυση κειμένων πολιτικού, διαφημιστικού ή άλλων τύπων λόγου της νεοελληνικής ή αρχαιοελληνικής γλώσσας. Επιπλέον, η ενασχόληση με τους παραλογισμούς/ σοφιστείες περικλείει και μίαν άλλη διάσταση: αυτήν της ατομικής βελτίωσης μέσα από την καταπολέμηση της συνειδητής ή ασυνείδητης προκατάληψης να εντοπίζουμε παραλογισμούς/ σοφιστείες μόνο στην σκέψη των άλλων και όχι στην δική μας (Paul&Elder, 2012: 52).

6. Συμπέρασμα

Ο στόχος του παρόντος άρθρου ήταν διττός. Σε αρχικό επίπεδο βασική επιδίωξη στάθηκε η ευαισθητοποίηση αναφορικά με τη σπουδαιότητα του επιχειρηματολογικού γραμματισμού (argumentative literacy) και τη διασύνδεσή του με άλλες μορφές γραμματισμού στον χώρο της εκπαίδευσης -και ειδικότερα στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος- τόσο ως γλωσσικού και λογικού προϊόντος όσο και ως σύνθετης διαλογικής, επικοινωνιακής διαδικασίας, και, κυρίως, ως καρπού της ρητορικής παιδείας και τέχνης. Σε ένα δεύτερο επίπεδο παρουσιάστηκαν θεωρητικά δεδομένα, τα οποία, πιθανόν, μπορούν να δώσουν απάντηση σε ερωτήματα που τίθενται στην σχολική πράξη και να εμπλουτίσουν την διδασκαλία τηςσυγκρουσιακής επιχειρηματολογίας αξιοποιώντας βασικά διδάγματα της ρητορικής παιδείας. Η βαθύτερη γνώση εννοιών όπως της ρητορικής περίπτωσης, των διαφόρων ρητορικών επικλήσεων, των διαφόρων τύπων επιχειρημάτων διευρύνουν και εμπλουτίζουν τη διδασκαλία και πυροδοτούν σε επίπεδο πράξης πληθώρα βιωματικών διαδράσεων με διαφορετικό επιδιωκόμενο διδακτικό στόχο κάθε φορά. Αντίστοιχα, η αναζήτηση παραλογισμών/ σοφιστειών στον προφορικό ή/και γραπτό λόγο των μαθητών καλλιεργεί συστηματικά και με διασκεδαστικό τρόπο την κριτική, επιχειρηματολογική σκέψη των μαθητών.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι το παιδαγωγικό ενδιαφέρον για τον επιχειρηματολογικό γραμματισμό (argumentative literacy) στην εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα, δεν αποτελεί καινοτομία. Όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω σχετικά με τα είδη επιχειρημάτων, τη σχέση λογικής, ρητορικής και επιχειρηματολογίας ή για τη σχέση της επιχειρηματολογίας με την ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης και της κριτικής σκέψης αποτελούν, διαχρονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά ζητούμενα κάθε δημοκρατικής κοινωνίαςπου μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος

επιθυμεί την διαμόρφωση ελεύθερα σκεπτόμενων πολιτών, οι οποίοι εκφράζουν με παρρησία την γνώμη τους και συμμετέχουν ενεργά στην διαμόρφωση του κοινωνικοπολιτισμικού γίνεσθαι. Επομένως, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το ενδιαφέρον για την καλλιέργεια του επιχειρηματολογικού γραμματισμού αποτελεί μια ανανεωμένη έκφραση του διαχρονικού ενδιαφέροντος για την διασφάλιση της παιδείας ενός «ρητορικού ανθρώπου», ο οποίος ανάλογα με την εποχή στην οποία ζει, προσπαθεί να πείσει για την αξιοπιστία των απόψεών του και να οδηγηθεί ή να οδηγήσει τους άλλους στην λήψη σωστών αποφάσεων σε κάθε τομέα ανθρώπινης σκέψης και δράσης, με όρους ήθους, πάθους και λόγου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αριστοτέλης (1995). *Ρητορική Α΄*. Αθήνα: Κάκτος.
- Billig, Michael (1993). Psychology, Rhetoric and Cognition. In R. H. Roberts and J.M.M. Good (Eds.) *The Recovery of Rhetoric: Persuasive Discourse and Disciplinarity in the Human Sciences* (119-136). Charlottesville: University Press of Virginia.
- Biro, J. & Siegel, H. (2005). In defense of the objective epistemic approach to argumentation. *Informal Logic* 26, pp. 91-101.
- Bregant, Janec (2014). Critical thinking in education: Why to avoid logical fallacies? *Problems of Education in the 21st Century* 61, pp. 18-27.
- Chen, Ying-Chih (2011). Examining the integration of talk and writing for student knowledge construction through argumentation. PhD thesis, University of Iowa.
- Coffin, Caroline & O' Halloran, Kieran A. (2009). Argument reconceived? *Educational Review* 61(3), pp. 301-313.
- Crowhurst, M. (1990). Teaching and learning the writing of persuasive argumentative discourse. *Canadian Journal of Education* 15, pp. 348-359.
- Dewey, J. (1933). *How we Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath and Company.
- Facione, Peter A. & Facione, Noreen C. (2007). *Thinking and Reasoning in Human Decision Making: The Method of Argument and Heuristic Analysis*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Freire, Paulo & Macedo, Donald (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. London: Bergin & Garvey.
- Εγγλέζου, Φωτεινή (2014). *Η Διδασκαλία της Επιχειρηματολογίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Από τον Προφορικό στον Γραπτό Λόγο. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Graff, Gerald (2003). *Clueless in Academe: How Schooling Obscures the Life of the Mind*. New Haven / London: Yale University Press.
- Harell, Maralee (2011). Understanding, evaluating and producing arguments: training is necessary for reasoning skills. *Behavioral and Brain Sciences* 34, 80-81.
- Hillocks, G. (2010). Teaching argument for critical thinking and writing: an introduction. *EJ in Focus*, 24-32.
- Johnson, Robert (1998). *User-centered Technology: A Rhetorical Theory for Computers and other Mundane Artifacts*. Albany: State University of New York.
- Knudson, R.E. (1992). Analysis of argumentative writing at two grade levels. *Journal of Educational Research* 85(3), 169-179.
- Kuhn, Deanna (1991). *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Αναστασία (1997). *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lasch, Christopher (1995). *The Revolt of the Elites and the Betrayal of Democracy*. New York: W.W. Norton.
- Lunsford, A.A., Ruzskiewicz, J.J. & Walters, K. (2004). *Everything's an Argument*. Boston: Bedford / St Martin's.
- Mercier, Hugo & Sperber, Dan (2011). Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences* 34, 57-74.
- Monte-Sano, Chauncey (2016). Argumentation in history classrooms: a key path to understanding the discipline and preparing citizens. *Theory into Practice* 55(4), 311-319.
- Newell, G.E., Beach, R., Smith, J. and VanDer Heide, J. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. *Reading Research Quarterly* 46(3), 273-304.
- Παιονίδης, Φιλήμων (2014). *Στοιχεία Κριτικής Επιχειρηματολογίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Papoulia-Tzelepi, P. (2004). Scaffolding the argumentative writing via human rights teaching in the Greek elementary school. *Educational Studies in Language and Literature* 4, 241-253.
- Paul, Richard & Elder, Linda (2012). *The Thinker's Guide to Fallacies. The Art of Mental Trickery and Manipulation*. CA: Foundation for Critical Thinking.
- Pfister, Damien Smith (ed.) (2010). Introduction to Special Issue: Public Argument / Digital Media. *Argumentation and Advocacy* 47(2), pp. 63-66.
- Schwarz, Baruch B., Hershkowitz, Rina & Prusak, Naomi (2010). Argumentation and Mathematics. In Karen Littleton and Christine Howe (Eds.) *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction* (pp. 101-127). London: Routledge.
- Schwartz, Baruch B. & Baker, Michael J. (2017). *Dialogue, Argumentation and Education. History, Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannen, Deborah (1998). *The Argument Culture*. New York: Ballantine Books.
- Van Amelsvoort, Maria Anna Adriana (2006). A space for debate. How diagrams support collaborative argumentation based learning. Doctoral Thesis. Utrecht University.
- Van Eemeren, F.H. et al. (1996). *Fundamentals of Argumentation Theory*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Walton, Douglas (1998). Fallacies. In *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Vol. 3 (pp. 544-545). London: Routledge.
- Χέγκελ, Γκέοργκ (2016). *Τι είναι Διαλεκτική*; Αθήνα: Ηριδανός.
- Zarefsky, David (2005). *Argumentation: The study of Effective Reasoning*. Virginia: The Teaching Company.

Δικτυακοί τόποι

- Μητσιοπούλου, Βασιλική (2001). Γραμματισμός [E1]. Το κείμενο ανακτήθηκε στις 23 Μαρτίου 2017 στην ακόλουθη ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/

Διδασκαλία “Tandem”: μια πρωτοποριακή προσέγγιση στη συνδιδασκαλία

Sophia Eisenbach
Neue Schule Athen
sophia.eisenbach@gmail.com

Κατερίνα Αναστασάκη
NeueSchuleAthen
k.anastasaki@gmail.com

Σουλτάνα Μάνεση
NeueSchuleAthen
taniamanesi@gmail.com

Περίληψη

Η εισαγωγή της συνδιδασκαλίας του ίδιου γνωστικού αντικειμένου στα ελληνικά και τα γερμανικά, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Με αφετηρία τις αρχές της παιδαγωγικής προσέγγισης CLIL (ContentLanguageandIntegratedLearning), δύο εκπαιδευτικοί (ένας ελληνόφωνος και ένας γερμανόφωνος) διδάσκουν Φυσικές Επιστήμες και Μαθηματικά, ακολουθώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα του κάθε μαθήματος, όπως αυτό προσδιορίζεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η συνδιδασκαλία “Tandem” εστιάζει τόσο στην εκμάθηση του γνωστικού αντικειμένου όσο και στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, εντάσσοντας την ξένη γλώσσα στο πραγματικό φυσικό της πλαίσιο και αναδεικνύοντας πρωτίστως την επικοινωνιακή και βιωματική χρήση της. Με τη διδακτική αυτή προσέγγιση, η ξένη γλώσσα δεν αποτελεί διδακτικό στόχο, αλλά μετατρέπεται σε μέσο για την εκμάθηση του διδακτικού αντικειμένου. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της μεθόδου είναι η καθημερινή συνεργασία των εκπαιδευτικών, η από κοινού προετοιμασία του σχεδιασμού μαθήματος και η ανασκόπηση-ανατροφοδότηση για τη συνεχή βελτιστοποίηση της διδασκαλίας. Επιπλέον, πολλαπλά είναι τα μαθησιακά οφέλη της προσέγγισης για τους μαθητές και μοναδικές οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς: η μαθησιακή διαδικασία αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού απαγκιστρώνεται από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, ενώ παράλληλα δημιουργείται ένα ευχάριστο κλίμα μάθησης. Η πρόσληψη της νέας γνώσης και η κατανόηση του περιεχόμενου του δίγλωσσου μαθήματος διευκολύνεται σημαντικά με την παρουσία δύο εκπαιδευτικών, αφού η συνδυασμένη και αλληλοσυμπληρούμενη προσπάθεια δύο εκπαιδευτικών είναι πολύ πιο ισχυρή από τις διδακτικές πρακτικές που εκπονούνται από έναν. Μοιράζοντας την επιστημονική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους μεθοδολογία, οι εκπαιδευτικοί μετουσιώνουν τη διδασκαλία από ατομική και στατική διαδικασία σε αμοιβαία και δυναμική εμπειρία. Παράλληλα η κοινή δια-δραστική διδασκαλία προάγει τη μεταξύ των εκπαιδευτικών γόνιμη συνεργασία, οδηγώντας σταδιακά στη βελτίωση των αδύναμων σημείων τους αλλά και την ενίσχυση ή τον εμπλουτισμό της διδακτικής τους «φαρέτρας».

Λέξεις-κλειδιά: συνδιδασκαλία “Tandem”, ξένη γλώσσα, καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με την εφαρμογή και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Σημαντικό μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνοδεύεται από καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις, κεντρικοί στόχοι των οποίων φαίνεται να είναι η προώθηση και ενσωμάτωση νέων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και στη μάθηση, η βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος και η καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για την ένταξή τους στην κοινωνία της γνώσης. Στο πλαίσιο των συνεχών αλλαγών που χαρακτηρίζουν τη σημερινή εποχή, η εκπαίδευση καλείται να αναδείξει νέες διδακτικές στρατηγικές, οι οποίες να αντανακλούν τις προσδοκίες και ανάγκες των μαθητών, διαμορφώνοντας παράλληλα ελκυστικές εκπαιδευτικές εμπειρίες και ευκαιρίες μάθησης (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015).

Μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, το παρόν άρθρο σκιαγραφεί αρχικά τα κύρια στοιχεία εφαρμογής μιας σύγχρονης προσέγγισης στη συνδιδασκαλία, τη μέθοδο "Tandem", κάνοντας παράλληλα αναφορά στους κεντρικούς στόχους (γενικούς και ειδικούς) και στις επιδιώξεις της μεθόδου. Στη συνέχεια, με αναφορές σε σχετικές βιβλιογραφικές πηγές (Montalto et al., 2016, Κεσίδου, κ.ά., 2011, Δούρδα, 2013, Coyle, 2005, Coyle et al., 2010, Δενδρινού κ.ά, 2013), περιγράφονται οι βασικές αρχές της διδακτικής μεθοδολογίας και της παιδαγωγικής προσέγγισης CLIL, το θεωρητικό υπόβαθρο της οποίας φαίνεται να διατρέχει και τη συνδιδασκαλία "Tandem". Ακολουθεί συνοπτική περιγραφή του τρόπου, με τον οποίο οργανώνεται και προετοιμάζεται ένα μάθημα "Tandem", καθώς και των διακριτών ρόλων που αναλαμβάνουν οι δύο εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών.

Ως κατακλείδα του παρόντος άρθρου, παρουσιάζονται επιγραμματικά τα πιο σημαντικά οφέλη της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης στη συνδιδασκαλία τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, από τα οποία ανακύπτει με σαφήνεια η ανάγκη ουσιαστικότερης ενσωμάτωσης και αξιοποίησης της μεθόδου στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος και ειδικότερα στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.

2. Στοιχεία εφαρμογής της συνδιδασκαλίας "Tandem"

Η συνδιδασκαλία "Tandem" εφαρμόστηκε στο Δημοτικό Σχολείο Neue Schule Athen για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Πρόκειται για μια καινοτόμο διδακτική προσέγγιση, η οποία έχει πάρει την ονομασία της από το ομώνυμο ποδήλατο δύο θέσεων (Honigsfeld & Dove, 2016), καθώς συνίσταται στη συνδιδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου σε δύο γλώσσες μέσω της ταυτόχρονης παρουσίας δύο δασκάλων στην τάξη. Ειδικότερα, στα μαθήματα "Tandem" που υλοποιήθηκαν στο Neue Schule Athen δίδασκαν ταυτόχρονα ο ελληνόφωνος δάσκαλος της εκάστοτε τάξης και ένας γερμανόφωνος δάσκαλος. Κατ' αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου γινόταν παράλληλα στα ελληνικά και στα γερμανικά. Τα γνωστικά αντικείμενα που επιλέχθηκαν για την υλοποίηση του προγράμματος συνδιδασκαλίας "Tandem" ήταν τα Μαθηματικά των τάξεων Γ' έως ΣΤ' και οι Φυσικές Επιστήμες των τάξεων Ε' και

ΣΤ΄ για μία διδακτική ώρα ανά γνωστικό αντικείμενο την εβδομάδα καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

3. Στόχοι - επιδιώξεις

Η συνδιδασκαλία Tandem έχει διπλή εστίαση, καθώς στοχεύει τόσο στην εκμάθηση του γνωστικού αντικειμένου (για παράδειγμα Μαθηματικά ή Φυσικές Επιστήμες) όσο και στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Ένα βασικό ερώτημα που ανακύπτει σε αυτό το σημείο είναι η βαρύτητα που θα πρέπει να αποδίδεται σε καθένα από τα δύο αυτά σκέλη. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν ποικίλες απόψεις και εκδοχές που καθορίζουν με διαφορετικό τρόπο την ισορροπία μεταξύ γνωστικού αντικειμένου και ξένης γλώσσας. Σε κάποιες προσεγγίσεις, το γνωστικό αντικείμενο και οι συνακόλουθοι στόχοι του είναι το καθοριστικό στοιχείο για τη διαμόρφωση της διδασκαλίας, οπότε η ξένη γλώσσα αποκτά περισσότερο τον ρόλο του μέσου για την εκμάθηση του γνωστικού αντικειμένου. Σε άλλες πάλι προσεγγίσεις, αυτό που έχει πιο κεντρική σημασία είναι η κατάκτηση της ξένης γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή, η διδασκαλία αποκτά περισσότερο τον χαρακτήρα ενός γλωσσικού μαθήματος όπου το γνωστικό αντικείμενο προσφέρει απλώς το πλαίσιο για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Coyle, Hood & Marsh, 2010, Playing CLIL, 2015, Montaltoetal., 2016).

Σε αυτό το σημείο ας αναφερθεί ότι το φάσμα ανάμεσα στα δύο άκρα μεταξύ έμφασης στο γνωστικό αντικείμενο και έμφασης στην ξένη γλώσσα είναι αρκετά μεγάλο. Κατά την εφαρμογή του προγράμματος συνδιδασκαλίας "Tandem" στο Neue Schule Athen διαπιστώθηκε ότι η βαρύτητα μπορεί να δίδεται προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και του εκάστοτε μαθήματος. Ωστόσο η γενική αρχή που διέπει τη συνδιδασκαλία "Tandem" στο σχολείο από την αρχή της εφαρμογής του προγράμματος είναι η συγκρότηση της συνδιδασκαλίας γύρω από το γνωστικό αντικείμενο κυρίως και όχι γύρω από την ξένη γλώσσα. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται πέρα από την ολοκληρωμένη εκμάθηση των γνωστικών στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος η απαγκίστρωση της χρήσης της ξένης γλώσσας από τα παραδοσιακά πλαίσια ενός γλωσσικού μαθήματος, έτσι ώστε μέσα από την επικοινωνιακή και βιωματική χρήση της να αποτελέσει ένα ζωντανό εργαλείο για τους μαθητές. Από την γενική αυτή αρχή και επιδίωξη απορρέουν όλοι οι ειδικοί και γενικοί στόχοι των μαθημάτων "Tandem", όπως αυτά εφαρμόστηκαν στο Neue Schule Athen.

Οι ειδικοί στόχοι αφορούν κάθε διδακτική ενότητα ξεχωριστά. Ο ελληνόφωνος δάσκαλος της τάξης προσδιορίζει τους στόχους του γνωστικού αντικειμένου για κάθε διδακτική ώρα, ακολουθώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα του κάθε μαθήματος, όπως αυτό προβλέπεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Με βάση αυτό, ο γερμανόφωνος δάσκαλος προσδιορίζει τους αντίστοιχους στόχους για την ξένη γλώσσα καθορίζοντας το λεξιλόγιο και τις γλωσσικές δομές που πρέπει να διδαχθούν, ώστε να κατακτηθούν οι γνωστικοί στόχοι ή ένα μέρος αυτών και στην ξένη γλώσσα. Επίσης καθορίζει και τις γλωσσικές δεξιότητες που θέλει να καλλιεργήσει, ώστε να υποστηριχθεί η κατάκτηση του περιεχομένου του μαθήματος.

Οι γενικοί στόχοι προσδιορίζονται ως προς το γνωστικό σκέλος από το πνεύμα του ισχύοντος Προγράμματος Σπουδών, ενώ ως προς το γλωσσικό σκέλος από την αρχή της βιωματικής χρήσης της γλώσσας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Ως εκ τούτου, σκοπός ως προς το κομμάτι της ξένης γλώσσας δεν είναι τόσο η αύξηση του λεξιλογίου των μαθητών ή η σε βάθος εκμάθηση νέων γραμματικών και συντακτικών δομών, αλλά η δημιουργία ενός ασφαλούς πλαισίου μέσα στο οποίο οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν και να χρησιμοποιήσουν ήδη κατακτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες στην ξένη γλώσσα καθώς και να πειραματιστούν με τη χρήση της ξένης γλώσσας σε ένα περιβάλλον διαφορετικό από αυτό ενός κλασικού γλωσσικού μαθήματος.

Από εκεί και πέρα ο δίγλωσσος χαρακτήρας των μαθημάτων "Tandem" και η συνεργασία δύο δασκάλων μέσα στην τάξη δίνουν τη μοναδική ευκαιρία να καλλιεργηθούν στάσεις και αξίες με έναν απόλυτα βιωματικό τρόπο. Στο πλαίσιο της χρήσης δύο γλωσσικών κωδίκων, που αντιπροσωπεύουν και δύο ξεχωριστά πολιτισμικά συστήματα, κατά τη διάρκεια του ίδιου μαθήματος επιδιώκεται πάντοτε και η υιοθέτηση μιας διαπολιτισμικής οπτικής γωνίας οπουδήποτε το γνωστικό αντικείμενο επιτρέπει κάτι τέτοιο. Επιπλέον, σημαντική επιδίωξη είναι να γίνουν οι εκπαιδευτικοί πρότυπα μίμησης για τους μαθητές μέσω της συνεργασίας και ομαδικότητας που αποπνέουν κατά τη συνδιδασκαλία, ώστε οι μαθητές να υιοθετήσουν παρόμοιες στρατηγικές και οπτική για μάθηση και να καλλιεργήσουν συνάμα σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες.

Ας σημειωθεί, τέλος, ότι ένα σημαντικό κομμάτι των στόχων του προγράμματος της συνδιδασκαλίας "Tandem" αφορά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, μοιράζοντας την επιστημονική κατάρτιση και τη διδακτική τους μεθοδολογία, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν τα αδύναμα σημεία τους και να εμπλουτίσουν σημαντικά τα διδακτικά τους εργαλεία, προάγοντας έτσι την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Dove & Honigsfeld, 2010).

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

4.1. CLIL: η βάση της διδακτικής μεθοδολογίας των μαθημάτων "Tandem"

Η συνδιδασκαλία "Tandem" στηρίζεται στις αρχές της διδακτικής μεθοδολογίας και παιδαγωγικής προσέγγισης CLIL (Content and Language Integrated Learning), που στα ελληνικά μεταφράζεται συχνά ως Ενσωματωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (Montalto et al., 2016), ως Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (Κεσίδου κ.ά., 2011, Δούρδα, 2013) ή και ως Συνδυασμένη Εκμάθηση Επιστημονικού Αντικειμένου και Ξένης Γλώσσας (Schools: Future Labs, 2015). Το CLIL αναφέρεται στη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου μέσω μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας για τους μαθητές εστιάζοντας τόσο στην εκμάθηση του γνωστικού αντικειμένου όσο και στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Coyle et al., 2010). Το σημαντικό είναι ότι η ξένη γλώσσα δεν αποτελεί αποκλειστικά αντικείμενο μάθησης αλλά αναδεικνύεται σε μέσον μάθησης του περιεχομένου του μαθήματος (Δενδρινού κ.ά., 2013).

Πρόκειται για μια καινοτόμα και σχετικά νέα προσέγγιση, καθώς ο όρος έκανε για πρώτη φορά την εμφάνισή του τη δεκαετία του 1990, διαφοροποιώντας τη συγκεκριμένη προσέγγιση από άλλες μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης που προϋπήρχαν (Eurydice, 2006). Έκτοτε η Ευρωπαϊκή Ένωση στηρίζει και προάγει συστηματικά το CLIL με σκοπό τη βελτιστοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας και την καλλιέργεια των γλωσσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των πολιτών της ενωμένης Ευρώπης (Eurydice, 2006, Schools: Future Labs, 2015).

Προκειμένου να επιτευχθεί η διπλή στόχευση του CLILως προς την ταυτόχρονη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου και της ξένης γλώσσας, απαιτούνται ειδικοί χειρισμοί εκ μέρους του διδάσκοντα και μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης, η οποία δεν θα λαμβάνει υπόψη της μόνο τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να διδάσκεται μια ξένη γλώσσα, αλλά θα μεριμνά και για τη μαθησιακή διαδικασία γενικότερα (Eurydice, 2006). Οι μαθητές δεν αναμένεται να έχουν άριστη γνώση της ξένης γλώσσας-στόχου όταν ξεκινάνε μαθήματα CLIL. Αντιθέτως, αναμένεται να μάθουν τη γλώσσα που χρειάζονται για τα μαθήματα CLILπαράλληλα με το γνωστικό αντικείμενο. Αυτό όμως προϋποθέτει μια διαφορετική προσέγγιση εκ μέρους του εκπαιδευτικού, αφού στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι δυνατόν απλώς να μονολογεί, δεδομένου ότι οι μαθητές θα δυσκολευτούν να παρακολουθήσουν στην ξένη γλώσσα. Για την επιτυχία, λοιπόν, της προσέγγισης CLIL η υιοθέτηση πιο μαθητοκεντρικών και διερευνητικών εκπαιδευτικών πρακτικών είναι μονόδρομος (Montalto et al., 2016). Ως επακόλουθο έχει αναπτυχθεί γύρω από το CLILένα παιδαγωγικό-διδασκτικό πλαίσιο, το οποίο στηριζόμενο σε επιστημονικές θεωρίες μάθησης και σε πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα από τον χώρο της μάθησης γενικά καθώς και από τον πιο εξειδικευμένο χώρο της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, επιχειρεί να καταστήσει τη μαθησιακή διαδικασία όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη αλλά και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές (Eurydice, 2006, Κεσίδου κ.α., 2011). Παρακάτω θα παρουσιαστούν σε αδρές γραμμές οι βασικές αρχές που διέπουν το εν λόγω παιδαγωγικό-διδασκτικό πλαίσιο.

Το πιο διαδεδομένο θεωρητικό υπόβαθρο για τη διδασκαλία με την προσέγγιση CLILαναφέρεται στα λεγόμενα 4 Cs. Πρόκειται για τέσσερις βασικούς άξονες, τους οποίους πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός όταν σχεδιάζει ένα μάθημα CLIL. Οι άξονες αυτοί είναι οι εξής: Περιεχόμενο (**C**ontent), Επικοινωνία (**C**ommunication), Γνωστικές δεξιότητες (**C**ognition) και Πολιτισμός (**C**ulture) (Coyle, 2005, Coyleetal., 2010).

- Περιεχόμενο (**C**ontent). Αναφέρεται στο μάθημα (για παράδειγμα Γεωγραφία) ή στο θέμα του σχεδίου εργασίας(για παράδειγμα ανθρώπινα δικαιώματα) που καλείται να υλοποιήσει ο εκπαιδευτικός στη βάση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Σύμφωνα με την Coyle (2005), ο σχεδιασμός ενός μαθήματος CLILθα πρέπει να εκτυλίσσεται πάντοτε με αφετηρία και με γνώμονα το περιεχόμενο.
- Επικοινωνία (**C**ommunication). Πρόκειται για το κομμάτι που σχετίζεται με την ξένη γλώσσα. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η γλώσσα σε ένα μάθημα CLIL δεν είναι μόνο αντικείμενο μάθησης, όπως συμβαίνει σε ένα συμβατικό μάθημα ξένης γλώσσας, αλλά αναδεικνύεται ο ρόλος της σε μέσο για την εκμάθηση του περιεχομένου. Σε αυτό το πνεύμα, οι Coyle et al. (2010) διακρίνουν τρεις διαφορετικές χρήσεις της γλώσσας στο πλαίσιο ενός μαθήματος CLIL. Το πρώτο στοιχείο αυτού του τρίπτυχου είναι η γλώσσα που σχετίζεται άμεσα με το περιεχόμενο του διδακτέου αντικείμενου (language **of** learning) και την οποία καθορίζει ο εκπαιδευτικός επακριβώς στη στοχοθεσία του. Πρόκειται κατά βάση για νέα ορολογία ή για νέες γλωσσικές δομές άμεσα συνυφασμένες με το διδακτέο περιεχόμενο. Το δεύτερο στοιχείο του τρίπτυχου είναι η γλώσσα που χρησιμοποιεί ο μαθητής για να είναι λειτουργικός σε ένα μαθησιακό πλαίσιο CLIL (language **for** learning). Σε αυτό συμπεριλαμβάνονται οι πρότερες γλωσσικές γνώσεις του μαθητή

όπως και ποικίλες γλωσσικές δεξιότητες (παραδείγματος χάριν η ακουστική κατανόηση ή η παραγωγή προφορικού λόγου), που είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή του μαθητή στο ξενόγλωσσο μάθημα. Ως προς αυτό το κομμάτι είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να υποστηρίζει κατάλληλα τους μαθητές του (scaffolding) και να τους βοηθά στην ανάπτυξη των κατάλληλων γλωσσικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και να αποκτήσουν πρόσβαση στο περιεχόμενο. Το τελευταίο στοιχείο του τρίπτυχου είναι η γλώσσα που προκύπτει κατά τη διάρκεια του μαθήματος χωρίς να υπάρχει πρόβλεψη για αυτό (language **through** learning). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιοποιήσει αυτά τα αναδυόμενα γλωσσικά στοιχεία, ώστε να τα καλλιεργήσει και να τα εντάξει στη μαθησιακή διαδικασία ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη μιας σχεδιασμένης ακολουθίας για την εκμάθηση συγκεκριμένων γλωσσικών φαινομένων (Coyle, 2005, Coyle et al., 2010).

Πέρα από αυτό το τρίπτυχο, ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός ως προς το γλωσσικό σκέλος ενός μαθήματος CLIL είναι η διάκριση της γλώσσας σε Βασικές Δεξιότητες Διαπροσωπικής Επικοινωνίας [Basic Interpersonal Communication Skills (BICS)] και σε Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσομάθεια [Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)]. Στα μαθήματα CLIL το δεύτερο είδος γλώσσας έχει εξέχουσα σημασία, καθώς η διδασκαλία ενός γνωστικού αντικείμενου προϋποθέτει την εκμάθηση εξειδικευμένων γλωσσικών δομών και ορολογίας (Schools:FutureLabs, 2015, Montalto et al., 2016).

- Γνωστικές δεξιότητες (**Cognition**). Προκειμένου το μάθημα CLIL να είναι αποτελεσματικό αλλά και συνάμα ενδιαφέρον για τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δίνει μεγάλη βάση στην καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους μαθητές να οικοδομήσουν τη νέα γνώση. Η γνωστή ταξινόμια του Bloom, που κατηγοριοποιεί τις δεξιότητες σκέψης σε Κατώτερες Δεξιότητες Σκέψης [Low Order Thinking Skills (LOTS)] και Ανώτερες Δεξιότητες Σκέψης [High Order Thinking Skills (HOTS)], είναι ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, ώστε να σχεδιάσει τις δραστηριότητες του μαθήματος με ακολουθία από τις ευκολότερες προς τις πιο απαιτητικές νοητικές λειτουργίες (Coyle, 2005, Montalto et al., 2016). Για έναν εκπαιδευτικό που διδάσκει με την προσέγγιση CLIL ωστόσο υπάρχει πάντοτε ένα δίλημμα, που προκύπτει όταν η ανάγκη για γνωστικά απαιτητικές και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες προσκρούει στο γεγονός ότι οι γλωσσικές ικανότητες των μαθητών ενδεχομένως δεν επαρκούν ώστε να υποστηρίξουν τέτοιου είδους δραστηριότητες Ανώτερων Δεξιοτήτων Σκέψης (HOTS). Ο σχεδιασμός του μαθήματος θα πρέπει λοιπόν να γίνεται με πολύ προσεκτικό τρόπο προκειμένου να βρεθεί η κατάλληλη ισορροπία μεταξύ νοητικού και γλωσσικού φορτίου. Ο σκοπός είναι από τη μια οι μαθητές να μπορούν να ακολουθήσουν γλωσσικά τη διδασκαλία, από την άλλη όμως η μαθησιακή διαδικασία να διατηρεί και το ενδιαφέρον της όντας νοητικά τόσο απαιτητική όσο χρειάζεται για το στάδιο ανάπτυξης των μαθητών ανεξάρτητα από το επίπεδο γνώσης της ξένης γλώσσας (Coyle, 2005, Coyle et al. 2010).
- Πολιτισμός (**Culture**). Η διαπολιτισμική επικοινωνία και οπτική καθώς και η έκθεση των μαθητών σε πολιτισμικά διαφοροποιημένες θεωρήσεις με σκοπό τη βαθύτερη επίγνωση του άλλου και του εαυτού είναι πάντοτε βασικός άξονας και επιδίωξη

ενός εκπαιδευτικού που διδάσκει με την προσέγγιση CLIL (Schools: Future Labs, 2015).

- Ολοκληρώνοντας αυτή τη σύντομη ανασκόπηση των βασικών θεωρητικών εργαλείων που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο του CLIL, είναι αναγκαίο να υπογραμμιστεί ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική μέθοδος ή παιδαγωγική CLIL (Coyle et al., 2010, Playing CLIL, 2015). Αντίθετα, η προσέγγιση αφήνει μεγάλο περιθώριο ευελιξίας, κάτι το οποίο είναι απαραίτητο αν αναλογιστεί κανείς τη μεγάλη ποικιλομορφία των πλαισίων στα οποία εφαρμόζεται και το μεγάλο εύρος αναγκών που καλύπτει. Σε κάθε περίπτωση, κοινός παρονομαστής όλων των εκδοχών του CLIL είναι η προώθηση ενός ευέλικτου μοντέλου διδασκαλίας και μάθησης ικανού να ανταποκριθεί στις προκλήσεις και στις ανάγκες των σπουδαστών του 21^{ου} αιώνα.

Έτσι, το CLIL έχει αποτελέσει τα τελευταία χρόνια την αφορμή και την αφετηρία για την εισαγωγή καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών στα προγράμματα σπουδών πολλών χωρών και εκπαιδευτικών φορέων (Montalto et al., 2016). Χαρακτηριστικό παράδειγμα για αυτό είναι και η συνδιδασκαλία "Tandem", η οποία ενσωματώνει τις βασικές διδακτικές και παιδαγωγικές αρχές του CLIL σε μια δίγλωσση προσέγγιση μέσω της συνδιδασκαλίας δύο εκπαιδευτικών στην τάξη, σε αντίθεση με την πιο συνηθισμένη πρακτική στο πλαίσιο των μαθημάτων CLIL, όπου διδάσκει ένας εκπαιδευτικός μόνος του. Το γεγονός της παρουσίας δύο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη δημιουργεί μια ξεχωριστή δυναμική και, όπως αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία, θέτει πλήθος οργανωτικών, επικοινωνιακών και διδακτικών προκλήσεων, οι οποίες όμως αν ξεπεραστούν υπόσχονται πολλαπλά μαθησιακά οφέλη για τους μαθητές και μοναδικές ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς (Dove & Honigfeld, 2010).

4.2. Σχεδιασμός και προετοιμασία ενός μαθήματος "Tandem"

Για τους εκπαιδευτικούς αυτό που είναι δύσκολο στην αρχή είναι να βρεθεί η κατάλληλη ισορροπία ανάμεσά τους και κατ' επέκταση ανάμεσα στις δύο γλώσσες διδασκαλίας που αντιπροσωπεύουν. Θα πρέπει να προσδιοριστούν τόσο οι στόχοι που αφορούν το γνωστικό αντικείμενο όσο και οι συνακόλουθοι γλωσσικοί στόχοι και να καθοριστούν οι ρόλοι του κάθε εκπαιδευτικού στα διάφορα στάδια της διδακτικής ώρας. Επίσης, είναι απαραίτητο να συμφωνηθούν κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών και να λυθούν ζητήματα που αφορούν την από κοινού διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών.

Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθούν τα παραπάνω είναι η επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και η από κοινού προετοιμασία του μαθήματος. Το μοντέλο σχεδιασμού μαθήματος που ακολουθείται στο Neue Schule Athen για αυτόν τον σκοπό είναι ένα μοντέλο τριών σταδίων, το οποίο προτείνεται και από τους Honigfeld & Dove (2016). Το πρώτο στάδιο είναι ένα προπαρασκευαστικό στάδιο, στο οποίο καθένας από τους δύο εκπαιδευτικούς καθορίζει τους στόχους του τομέα του. Ο ελληνόφωνος δάσκαλος προσδιορίζει τους στόχους που αφορούν το γνωστικό αντικείμενο με βάση το ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών, ενώ ο γερμανόφωνος δάσκαλος ορίζει τους γλωσσικούς στόχους που σχετίζονται με τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου στα γερμανικά. Στο δεύτερο στάδιο οι εκπαιδευτικοί συζητάνε και, αν χρειαστεί,

προσαρμόζουν τους στόχους που έχει θέσει ο καθένας, καθορίζουν από κοινού τις δραστηριότητες με τις οποίες θα επιτευχθούν οι στόχοι και την ακολουθία τους μέσα στη διδακτική ώρα. Επίσης, προσδιορίζουν τους ρόλους και τις ευθύνες τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Στο τρίτο στάδιο ο κάθε εκπαιδευτικός ετοιμάζει ατομικά το υλικό που χρειάζεται για το μάθημά του. Μετά το μάθημα, είναι σημαντικό να γίνεται μια ανασκόπηση και αμοιβαία ανατροφοδότηση, ώστε να βελτιστοποιείται συνεχώς η εκπαιδευτική διαδικασία.

4.3. Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος "Tandem"

Κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος "Tandem" εντοπίζονται τρεις πιθανές καταστάσεις διδασκαλίας, οι οποίες επηρεάζουν και τον ρόλο που καλείται να αναλάβει καθένας από τους δύο εκπαιδευτικούς σε μια δεδομένη στιγμή της διδακτικής ώρας. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί η διδασκαλία να απευθύνεται σε όλη την τάξη, μπορεί οι μαθητές να εργάζονται σε ομάδες ή να εργάζονται ατομικά.

Στην πρώτη περίπτωση, δηλαδή στην περίπτωση που η διδασκαλία απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών, υπάρχουν δύο ειδών μορφές συνδιδασκαλίας. Η πρώτη μορφή είναι η παράλληλη συνδιδασκαλία, όπου οι δύο εκπαιδευτικοί κατέχουν ισότιμο ρόλο διδάσκοντας σχεδόν παράλληλα, ο καθένας στη γλώσσα της αρμοδιότητάς του, το ίδιο περιεχόμενο. Στη δεύτερη μορφή συνδιδασκαλίας, που είναι και η πιο συχνή, ένας εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει για κάποιο χρονικό διάστημα τον κύριο ρόλο, ενώ ο άλλος τον υποστηρικτικό ρόλο. Εκείνος που κατέχει τον κύριο ρόλο σε μια δεδομένη στιγμή διδάσκει στη γλώσσα της αρμοδιότητάς του, ενώ ο άλλος υποστηρίζει είτε τους μαθητές (παραδείγματος χάριν βοηθώντας τους σε ασκήσεις, απαντώντας σε απορίες ή ελέγχοντας το μαθησιακό αποτέλεσμα) είτε τον διδάσκοντα συνάδελφο (παραδείγματος χάριν μοιράζοντας φυλλάδια ή προετοιμάζοντας τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό για ψηφιακές παρουσιάσεις). Όταν οι ρόλοι είναι μοιρασμένοι κατ' αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί ανταλλάζουν μετά από κάποιο χρονικό διάστημα τους ρόλους τους (για παράδειγμα μετά από 10 λεπτά), ώστε να υπάρχει τακτική εναλλαγή στη γλώσσα διδασκαλίας κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας.

Στην περίπτωση που οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, ο κάθε εκπαιδευτικός υποστηρίζει τις ομάδες στη γλώσσα της αρμοδιότητάς του. Αν οι μαθητές χρειάζονται υποστήριξη με το ελληνόφωνο κομμάτι απευθύνονται στον ελληνόφωνο δάσκαλο. Αν αντίστοιχα χρειάζονται υποστήριξη με το γερμανόφωνο κομμάτι, απευθύνονται στον γερμανόφωνο δάσκαλο. Επίσης είναι πιθανό κάποιες ομάδες να εργάζονται στα ελληνικά και κάποιες άλλες στα γερμανικά, οπότε ανάλογα με τη γλώσσα εργασίας οι ομάδες εμπίπτουν στην αρμοδιότητα του ενός ή του άλλου εκπαιδευτικού. Αντίστοιχα διαμοιράζονται και οι αρμοδιότητες των δύο εκπαιδευτικών όταν οι μαθητές εργάζονται ατομικά μέσα στην τάξη.

4.4. Η αξιολόγηση των μαθητών στο πλαίσιο των μαθημάτων "Tandem"

Όπως σε κάθε διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, η αξιολόγηση των μαθητών στο πλαίσιο των μαθημάτων "Tandem" είναι ένα κεντρικό ζήτημα μεγάλης σημασίας, το οποίο αποτελεί ταυτόχρονα και μια σημαντική πρόκληση. Στη σχετική βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι το ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών στο ιδιαίτερο πλαίσιο ενός δίγλωσσου μαθήματος που έχει διπλή εστίαση σε

γνωστικούς και γλωσσικούς στόχους, όπως συμβαίνει γενικά στα μαθήματα CLIL και ειδικά και στα μαθήματα "Tandem", είναι μια δύσκολη υπόθεση που προκαλεί αρκετές φορές διαμάχες ανάμεσα στους ειδικούς του κλάδου (Coyle et al., 2010). Ειδικότερα, η δυσκολία της αξιολόγησης έγκειται στο επίπεδο της ισορροπίας μεταξύ του γνωστικού αντικείμενου και της ξένης γλώσσας (βλ. ενότητα 3). Ανάλογα με τη βαρύτητα που αποδίδεται σε καθένα από αυτά τα δύο σκέλη κατά τον σχεδιασμό και κατά τη διάρκεια του μαθήματος διαμορφώνεται και η αξιολόγηση.

Δεδομένου ότι κατά την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας "Tandem" στο Neue Schule Athen το γνωστικό αντικείμενο ήταν ο κύριος άξονας της διδασκαλίας, όπως ακριβώς προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα του εκάστοτε μαθήματος, τόσο η διαμορφωτική όσο και η τελική αξιολόγηση των μαθητών γινόταν κατά βάση με γνώμονα τον βαθμό κατανόησης και εμπέδωσης του περιεχομένου. Την ευθύνη της αξιολόγησης ως προς αυτό το σκέλος την είχε ο ελληνόφωνος δάσκαλος της τάξης. Η τελική αξιολόγηση του περιεχομένου ήταν περιγραφική και ποσοτική (βαθμολόγηση).

Αντίθετα, ως προς την ξένη γλώσσα σκοπός ήταν περισσότερο να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να βιώσουν και να χρησιμοποιήσουν τα γερμανικά σε ένα εναλλακτικό γλωσσικό περιβάλλον. Θεωρήθηκε ότι μια συνεχής μέτρηση του μαθησιακού αποτελέσματος και η αποτύπωσή του με βαθμολογικό τρόπο, όπως συνηθίζεται στο πλαίσιο του μαθήματος ξένων γλωσσών, δεν θα έδινε στους μαθητές την απαιτούμενη άνεση και ελευθερία να πειραματιστούν και να «τολμήσουν» να χρησιμοποιήσουν ελεύθερα τη γλώσσα δοκιμάζοντας τα «όριά» τους. Επιπλέον, η ποσοτική αξιολόγηση της ξένης γλώσσας δεν κρίθηκε σκόπιμη και για έναν άλλον λόγο: να μη θεωρήσουν οι μαθητές ότι το επίπεδο γνώσης της ξένης γλώσσας επηρεάζει την επίδοσή τους στο γνωστικό αντικείμενο. Έτσι, τόσο η διαμορφωτική όσο και η τελική αξιολόγηση των μαθητών στην ξένη γλώσσα ήταν κατά κανόνα περιγραφική εστιάζοντας κυρίως στην ικανότητα λειτουργικής αξιοποίησης της ξένης γλώσσας για την κατανόηση και εμπέδωση του περιεχομένου. Την ευθύνη για αυτό το κομμάτι της αξιολόγησης την είχε ο γερμανόφωνος δάσκαλος.

5. Τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές

5.1. Τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς

Η Carol Ann Tomlinson (2016) παρομοιάζει τη διδασκαλία "Tandem" με τραγουδιστικό ντουέτο όπου και οι δύο εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το ίδιο κομμάτι και πρέπει να εργαστούν πάνω σε αυτό με διαφορετικές προσεγγίσεις αλλά με εξίσου σημαντικούς, αλληλοσυμπληρούμενους ρόλους.

Μέσω του συνεργατικού προγραμματισμού οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετέχουν σε διδασκαλία "Tandem" βρίσκουν τρόπους να βελτιώσουν και να διαφοροποιήσουν τις διδακτικές τους προσεγγίσεις ενώ παράλληλα δημιουργούν ευκαιρίες αλληλοϋποστήριξης και συνθήκες άτυπης ή επίσημης μαθητείας ή ακόμα και mentoring. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί απαραίτητο συστατικό τόσο για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών όσο και για την επιτυχία του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται με τους συναδέλφους τους την προετοιμασία και μεγιστοποιούν την ευκαιρία που τους παρέχεται ώστε να

διαμορφώσουν από κοινού τη διδακτική προσέγγιση και τη μαθησιακή διαδικασία Dove και Honigsfeld (2010).

Η αποτελεσματική εφαρμογή της διδασκαλίας "Tandem" προϋποθέτει επίσης την αναγνώριση των διακριτών ρόλων των εκπαιδευτικών και την εκ των προτέρων μεταξύ τους συμφωνία ως προς τις διδακτικές μεθόδους οι οποίες θα ακολουθηθούν όπως επίσης και τη διαχείριση των μαθητών κατά τη διάρκεια του κοινού μαθήματος.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν το γνωστικό τους πεδίο και να κατανοήσουν καλύτερα πώς οι μαθητές εμπεδώνουν ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Παράλληλα, έχουν περισσότερες ευκαιρίες να εφαρμόσουν στην πράξη διδακτικές προσεγγίσεις τις οποίες μέχρι τώρα δεν είχαν αξιοποιήσει στη διδασκαλία τους.

Η ύπαρξη των δύο εκπαιδευτικών συγχρόνως στην τάξη συνεπάγεται ότι μπορούν να προσφέρουν βοήθεια σε περισσότερους μαθητές αν είναι απαραίτητο, όπως επίσης και να διαφοροποιήσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Η συνύπαρξη αυτή καθιστά τους εκπαιδευτικούς αποτελεσματικότερους καθώς δίδεται η δυνατότητα για πιο εμπειριστατωμένη καθοδήγηση των μαθητών, επιδρώντας θετικά στο συνολικό κλίμα της τάξης.

5.2. Τα οφέλη για τους μαθητές

Οι Mattheoudakis, Alexiou & Laskaridou (2014) υποστηρίζουν ότι η διδακτική προσέγγιση CLIL ωφελεί τις γλωσσικές, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών. Η γλωσσική ανάπτυξη και η βελτίωση της ευφράδειας απορρέουν από τη συστηματική έκθεση των μαθητών σε προφορική και γραπτή πληροφορία καθώς και από τις αυξημένες ευκαιρίες που έχουν οι μαθητές για πρόσληψη πληροφοριών. Παράλληλα, έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν την ξένη γλώσσα όχι μόνο για να επικοινωνήσουν αλλά και για τους σκοπούς του γνωστικού αντικείμενου. Ως προς την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, οι μαθητές αναζητούν συνδέσεις και κάνουν παραλληλισμούς, αναλαμβάνουν ρόλους κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και δοκιμάζουν διαφορετικές προσεγγίσεις. Με τον τρόπο αυτό γίνονται πιο ευέλικτοι νοητικά και βελτιώνουν τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες.

Οι μαθητές φαίνονται περισσότερο πρόθυμοι να εμπλακούν με την ξένη γλώσσα κατά τη διάρκεια του γνωστικού μαθήματος καθώς η μέχρι τώρα εμπειρία τους είναι διαφορετική. Είναι σα να συνειδητοποιούν ότι η ξένη γλώσσα, στην περίπτωση του Neue Schule Athen τα γερμανικά, δεν είναι μόνο γραμματικοί κανόνες, λεξιλόγιο ή ασκήσεις εξάσκησης, αλλά το μέσο για να κατανοήσουν έννοιες, παραδείγματος χάριν των Φυσικών Επιστημών, ή το εργαλείο για να περιγράψουν τα συμπεράσματά τους μετά από ένα πείραμα το οποίο έκαναν, γεγονός που τους δημιουργεί αίσθημα ιδιαίτερης ικανοποίησης και ενισχύει τη θετική τους στάση απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο. Στην περίπτωση των μαθητών της ΣΤ΄ μάλιστα, τα ίδια τα παιδιά συχνά σχολιάζουν με θετικό τρόπο το γεγονός ότι το γνωστικό αντικείμενο συνδυάζεται με το γλωσσικό καθώς επίσης και ότι οι δραστηριότητες εμπέδωσης έχουν νόημα και σχετίζονται με την πραγματικότητα.

Η διδασκαλία "Tandem" απαιτεί αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και διάθεση για συνεχή βελτίωση της κοινής προσπάθειας. Η

δυνατότητα για συνεργασία και η ανάληψη της κοινής ευθύνης εκ μέρους των εκπαιδευτικών αυξάνουν τη δημιουργικότητά τους και προσφέρουν και στους δύο δυνατότητες για επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη. Εν τέλει όμως, ίσως το σημαντικότερο επακόλουθο είναι το γεγονός ότι αποτελούν πρότυπο μίμησης για τους μαθητές και καλλιεργούν μία καίρια δεξιότητα ζωής, αυτήν της συνεργασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Coyle, D. (2005). *CLIL: Planning tools for teachers*. Nottingham: The University of Nottingham. Ανακτήθηκε στις 20/8/17 από https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_planningtool_kit.pdf
- Coyle, D., Hood, M., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dove, M., & Honigsfeld, A. (2010). ESL coteaching and collaboration: Opportunities to develop teacher leadership and enhance student learning. *TESOL Journal*, 1 (1), 3-22. doi:10.5054/tj.2010.214879
- Δενδρινού, Β., Ζουγανέλη, Α., & Καραβά, Ε. (2013). *Η εκμάθηση ξένων γλωσσών στο σχολείο στην Ελλάδα: Ευρωπαϊκή έρευνα γλωσσικών ικανοτήτων*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Δούρδα, Κ. (2013). *Εκμάθηση αγγλικών μέσω διαδικτυακών παιχνιδιών, με τη μέθοδο της Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας (Content & Language Integrated Learning). Μια μελέτη περίπτωσης μέσω παιχνιδιού γεωγραφικών γνώσεων που αξιοποιεί την υπηρεσία Google Earth και τους QR Codes*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Honigsfeld, A., & Dove, M.G. (2016). Co-teaching ELLs: Riding a tandem bike. *Educational Leadership*, 73 (4), 56-60. Ανακτήθηκε στις 20/8/17 από <http://www.nysed.gov/common/nysed/files/programs/bilingual-ed/co-teaching-ells-riding-a-tandem-bike.pdf>
- Κεσίδου, Α., Ματθαίουδάκη, Μ., & Πούλιου, Α. (2011). *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (ΕΣΠΑ 2007 – 2013): Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. 1.3.1 Πίνακας με το υπάρχον υλικό για τη διδασκαλία μέσω γνωστικών αντικειμένων*. Ανακτήθηκε στις 20/8/17 από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/1.3.1.pdf
- Κυριακώδη, Δ. & Τζιμογιάννης, Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης «Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών». *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8 (3), 123-151. Ανακτήθηκε στις 25/8/17 από <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/249/129>
- Mattheoudakis, M., Alexiou, T., & Laskaridou, C. (2014). To CLIL or not to CLIL? The case of the 3rd Experimental Primary School in Evosmos. In N. Lavidas, Th. Alexiou & A.M. Sougari (Eds.), *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics: Selected papers from the 20th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 215-234). Ανακτήθηκε στις 20/8/17 από

- <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9788376560915/9788376560915.p13/9788376560915.p13.pdf>
- Montalto, S. A., Walter, L., Theodorou, M., & Chrysanthou, K. (2016). *The CLIL Guide book*. Ανακτήθηκε στις 20/8/17 από <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20En.pdf>
- Montalto, S. A., Walter, L., Theodorou, M., & Chrysanthou, K. (2016). *Εγχειρίδιο CLIL*. Ανακτήθηκε στις 20/8/17 από <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20GR.pdf>
- Playing CLIL (2015). *Content and Language Integrated Learning inspired by drama pedagogy*. Ανακτήθηκε στις 20/8/17 από [http://www.playingclil.eu/wp-content/uploads/2015/11/eBook AF 17-12-web.pdf](http://www.playingclil.eu/wp-content/uploads/2015/11/eBook_AF_17-12-web.pdf)
- Schools: Future Labs (2015). *Teacher training course handbook*. Ανακτήθηκε στις 20/8/17 από http://www.sflabs.eu/wp-content/uploads/2017/03/ttc-final-19-01-2017_new4.pdf
- Schools: FutureLabs (2015). *Πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: Εγχειρίδιο*. Ανακτήθηκε στις 20/8/17 από <http://www.sflabs.eu/wp-content/uploads/2017/01/ttc-final.el.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2016). One to Grow On / Teaching in Tandem: A Reflection. *Educational Leadership*, 73 (4), 90-91. Ανακτήθηκε στις 25/8/17 από <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec15/vol73/num04/Teaching-in-Tandem@-A-Reflection.aspx>

Το παραμύθι του Μάνου Χατζηδάκη: «Το νησί των συναισθημάτων»

Ελένη Εξαδακτύλου

Νηπιαγωγός

triaepsilon@yahoo.gr

Μαρία Κουτή

Σχολική Σύμβουλος προσχολικής αγωγής, κάτοχος master φιλοσοφίας και υποψήφιος διδάκτωρ φιλοσοφίας στο ΦΠΨ της φιλοσοφικής σχολής του

πανεπιστημίου Αθηνών

koutimaria@yahoo.gr

Περίληψη

Η συναισθηματική αγωγή και η μελέτη των συναισθημάτων του παιδιού αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο. Το παραμύθι του Μ. Χατζηδάκη αποτελεί έναν ιδιαίτερα ελκυστικό τρόπο τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την Τέχνη, να βιώσουν συναισθήματα και να κατανοήσουν συμπεριφορές. Επιδίωξη μας είναι να προσεγγίσουν αφηρημένες έννοιες, που όμως μέσα από την τέχνη παρουσιάζονται προσωποποιημένες και προσιτές στο παιδί. Τα νήπια παρακολουθούν τη δράση των ηρώων και καταλήγουν στα δικά τους συμπεράσματα για τους ήρωες. Στη συνέχεια μέσα από τις δραστηριότητες ενσαρκώνουν τους ήρωες, τους συναισθάνονται και τους κρίνουν. Η επεξεργασία της συγκεκριμένης παιδαγωγικής πρακτικής διαχέεται σε όλες τις κατευθύνσεις του Προγράμματος όπως: Γλώσσα, Μαθηματικά, Δημιουργία και Έκφραση (Δραματική Τέχνη, Εικαστικά, Θεατρικό παιχνίδι, Φυσική Αγωγή και Μουσική) και Τεχνολογία. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός σεβόμενος τις αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών σχεδιάζει και πραγματοποιεί δραστηριότητες, που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και σέβονται τις ανάγκες τους, τις κλίσεις και τις ικανότητες τους. Προάγει τη διαθεματικότητα, γιατί εντάσσει στο πρόγραμμα του στόχους από όλες τις επιστήμες και προκαλεί το ενδιαφέρον για μάθηση καλλιεργώντας δεξιότητες, στάσεις και πυροδοτώντας τη φαντασία, τη δημιουργικότητα την αυτοαντίληψη, την αυτενέργεια και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Τέλος χρησιμοποιείται η αξιολόγηση ως μέσο ανατροφοδότησης δραστηριοτήτων και ιδεών Σκοπός της Διδακτικής Πρακτικής: Να κατανοήσουν τα νήπια το περιεχόμενο του παραμυθιού, να προσεγγίσουν διαισθητικά αφηρημένες έννοιες, όπως η αγάπη, η αλαζονεία, η γνώση, η λύπη, ο πλούτος και ο χρόνος και να εργαστούν σε ομάδες επικοινωνώντας σκέψεις και συναισθήματα

Λέξεις κλειδιά: Συναισθηματική αγωγή, ομαδοσυνεργατικότητα, Τέχνη, διαθεματικότητα, αξίες

Εισαγωγή

«Μια φορά κι έναν καιρό, υπήρχε ένα νησί στο οποίο ζούσαν όλα τα συναισθήματα. Εκεί ζούσαν η Ευτυχία, η Λύπη, η Γνώση, η Αγάπη και όλα τα άλλα συναισθήματα. Μια μέρα έμαθαν ότι το νησί τους θα βούλιαζε και έτσι όλοι επισκεύασαν τις βάρκες τους και άρχισαν να φεύγουν. Η Αγάπη ήταν η μόνη που έμεινε πίσω. Ήθελε να αντέξει μέχρι την τελευταία στιγμή. Όταν το νησί άρχισε να

βυθίζεται, η Αγάπη αποφάσισε να ζητήσει βοήθεια. Βλέπει τον Πλούτο που περνούσε με μια λαμπερή θαλαμηγό. Η Αγάπη τον ρωτάει : "Πλούτε, μπορείς να με πάρεις μαζί σου;". "Όχι, δεν μπορώ", απάντησε ο Πλούτος. "Έχω ασήμι και χρυσάφι στο σκάφος μου και δεν υπάρχει χώρος για σένα".

Η Αγάπη τότε αποφάσισε να ζητήσει βοήθεια από την Αλαζονεία, που επίσης περνούσε από μπροστά της σε ένα πανέμορφο σκάφος. "Σε παρακαλώ βοήθησέ με", είπε η Αγάπη. "Δεν μπορώ να σε βοηθήσω, Αγάπη. Είσαι μούσκεμα και θα μου χαλάσεις το όμορφο σκάφος μου", της απάντησε η Αλαζονεία. Η Λύπη ήταν πιο πέρα και έτσι η Αγάπη αποφάσισε να ζητήσει από αυτή βοήθεια. "Λύπη, άφησε με να έρθω μαζί σου". "Ω Αγάπη, είμαι τόσο λυπημένη που θέλω να μείνω μόνη μου", είπε η Λύπη. Η Ευτυχία πέρασε μπροστά από την Αγάπη, αλλά και αυτή δεν της έδωσε σημασία. Ήταν τόσο ευτυχισμένη, που ούτε καν άκουσε την Αγάπη να ζητά βοήθεια. Ξαφνικά ακούστηκε μια φωνή: "Αγάπη, έλα προς τα εδώ! Θα σε πάρω εγώ μαζί μου!". Ήταν ένας πολύ ηλικιωμένος κύριος που η Αγάπη δεν γνώριζε, αλλά ήταν γεμάτη από τέτοια ευγνωμοσύνη, που ξέχασε να τον ρωτήσει το όνομά του. Όταν έφτασε στη στεριά, ο κύριος έφυγε και πήγε στον δρόμο του. Η Αγάπη, γνωρίζοντας πόσα χρωστούσε στον κύριο που τη βοήθησε, ρώτησε την Γνώση: "Γνώση, ποιος με βοήθησε;". "Ο Χρόνος", της απάντησε η Γνώση. "Ο Χρόνος;", ρώτησε η Αγάπη. "Γιατί με βοήθησε ο Χρόνος;". Τότε η Γνώση χαμογέλασε και με βαθιά σοφία της είπε: "Μόνο ο Χρόνος μπορεί να καταλάβει πόσο μεγάλη σημασία έχει η Αγάπη"».

Η συναισθηματική αγωγή και η μελέτη των συναισθημάτων του παιδιού αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο. Η ενασχόληση με το συναίσθημα του νηπίου βοηθά το νήπιο να βιώσει χωρίς ενοχές το συναίσθημα του, να εκφραστεί, να απελευθερώσει δυνάμεις, να γνωριστεί με τους γύρω του, να μάθει να ελέγχει τη συμπεριφορά του και να υιοθετεί θετικά πρότυπα συμπεριφοράς.

Το παραμύθι του Χατζηδάκη αποτελεί έναν ιδιαίτερα ελκυστικό τρόπο τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την Τέχνη, να βιώσουν συναισθήματα και να κατανοήσουν συμπεριφορές. Επιδίωξη μας είναι να προσεγγίσουν αφηρημένες έννοιες, που όμως μέσα από την τέχνη παρουσιάζονται προσωποποιημένες και προσιτές στο παιδί. Τα νήπια παρακολουθούν τη δράση των ηρώων και καταλήγουν στα δικά τους συμπεράσματα για τους ήρωες. Στη συνέχεια μέσα από τις δραστηριότητες ενσαρκώνουν τους ήρωες, τους συναισθάνονται και τους κρίνουν.

Βαθμίδα Εκπαίδευσης στην οποία αφορά η Διδακτική Πρακτική:

Νηπιαγωγείο (Ολοήμερο τμήμα 8^{ου} Νηπιαγωγείου Μεγάρων 2011-12). Υπήρξε συνεργασία με το κλασσικό τμήμα του Νηπιαγωγείου και την κ. Μητροπούλου Σοφία, καθώς και με τη συνάδελφο του ολοήμερου τμήματος κ. Λουκά Παγώνα.

Όρα έναρξης: Η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική έρχεται ως κατακλείδα μετά από επισταμένη μελέτη των συναισθημάτων στο νηπιαγωγείο. Είναι το τελευταίο στάδιο ενός διδακτικού σχεδίου με τίτλο: «Ταξίδι στον κόσμο των συναισθημάτων» διάρκειας δύο εβδομάδων, και πραγματοποιήθηκε αρχές Οκτωβρίου.

Διάρκεια:

Η διάρκεια του διδακτικού σχεδίου ήταν περίπου 3 εβδομάδες και της διδακτικής πρακτικής, που παραθέτουμε 3 ημέρες.

Συχνότητα:

Στο διάστημα των τριών ημερών, την πρώτη και δεύτερη ημέρα αφιερώθηκαν δύομιση ώρες από το Πρόγραμμα και την τρίτη ημέρα μία ώρα από το Πρόγραμμα.

Γενικός Σκοπός:

Να κατανοήσουν τα νήπια το περιεχόμενο του παραμυθιού, να προσεγγίσουν διαισθητικά αφηρημένες έννοιες, όπως η αγάπη, η αλαζονεία, η γνώση, η λύπη, ο πλούτος και ο χρόνος και να εργαστούν σε ομάδες επικοινωνώντας σκέψεις και συναισθήματα.

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση:

Να έρθουν σε επαφή, να γνωριστούν, να επικοινωνήσουν και να ανταλλάξουν σκέψεις και συναισθήματα.

Να δημιουργήσουν ομάδες σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών.

Να συνεργαστούν αρμονικά και ισότιμα, ώστε να πετύχουν ένα κοινό αποτέλεσμα.

Να μπορούν να παρουσιάζουν και να ανακοινώνουν τα επιτεύγματα της ομάδας τους.

Να αποκτήσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές στις σχέσεις τους με τους γύρω.

Να αποκτήσουν θετικά πρότυπα συμπεριφοράς και να διακρίνουν το λάθος πρότυπο.

Να σέβονται τις βασικές αρχές του διαλόγου.

Να αναστοχάζονται και να δημιουργούν ένα ενιαίο έργο μέσα από τα έργα των ομάδων.

Γλώσσα

Να εμπλουτίσουν τον προφορικό τους λόγο.

Να περιγράφουν.

Να κάνουν υποθέσεις.

Να επιχειρηματολογούν.

Να ακούν και να κατανοούν μία διήγηση.

Να κατανοήσουν τη σημασία της γραφής ως μέσο εξυπηρέτησης ποικίλων επικοινωνιακών σκοπών.

Να αντιγράφουν λέξεις, που εξυπηρετούν λειτουργικές ανάγκες και ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα τους.

Να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να επιχειρηματολογούν και να αιτιολογούν τις απόψεις τους.

Να σέβονται τις αρχές του διαλόγου.

Μαθηματικά

Να μπορούν να κάνουν ομαδοποιήσεις.

Να αναγνωρίζουν και να απεικονίζουν σχέσεις σε πίνακες καταγραφής.

Δημιουργία και Έκφραση – Εικαστικά

Να αποκτήσουν σεβασμό στη χρήση των υλικών.

Να ζωγραφίζουν αξιοποιώντας διάφορα υλικά, όπως μπορούν.

Να εκφράσουν τον εσωτερικό τους κόσμο μέσα από τη ζωγραφική.

Δημιουργία και έκφραση – Δραματική τέχνη

Να έρθουν σε επαφή με την Τέχνη

Να εκφράσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους μέσα από τη δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι και τον αυτοσχεδιασμό.

Δημιουργία και Έκφραση – Μουσική

Να καλλιεργήσουν τα μουσικά τους ακούσματα.

Δημιουργία και έκφραση – Φυσική αγωγή

Να αναπτύξουν την κινητικότητα τους.

Να αντιλαμβάνονται οδηγίες και να αλλάζουν τις δράσεις τους ανάλογα μ' αυτές.

Τεχνολογία

Να αντιληφθούν την αξία της Τεχνολογίας.

Να γνωρίσουν τον υπολογιστή ως τεχνολογικό μέσο, που εξυπηρετεί ποικίλους επικοινωνιακούς σκοπούς.

Να έρθουν σε επαφή με εικόνες από το διαδίκτυο, ώστε να κατανοήσουν τη χρησιμότητα του.

Να γνωρίσουν τη χρήση και την αξία της ψηφιακής φωτογραφικής μηχανής ως τεχνολογικού μέσου, που αποτυπώνει μία στιγμή στο χρόνο και τη διαδικασία σύνδεσης της με τον υπολογιστή.

Σημειώστε αν αξιοποιούνται εκπαιδευτικά λογισμικά και υπηρεσίες των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

Αξιοποιείται η σύνδεση με το διαδίκτυο και οι υπηρεσίες, που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες για εύρεση εικόνων και αποθήκευση τους στον υπολογιστή, καθώς και η ψηφιακή φωτογραφική μηχανή για τη δημιουργία CD με εικόνες.

Μεθοδολογία

Η επεξεργασία της συγκεκριμένης παιδαγωγικής πρακτικής διαχέεται σε όλες τις κατευθύνσεις του Προγράμματος όπως: Γλώσσα, Μαθηματικά, Δημιουργία και Έκφραση (Δραματική Τέχνη, Εικαστικά, Θεατρικό παιχνίδι, Φυσική Αγωγή και Μουσική) και Τεχνολογία.

Παράλληλα ο εκπαιδευτικός σεβόμενος τις αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών σχεδιάζει και πραγματοποιεί δραστηριότητες, που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών, σέβονται τις ανάγκες τους, τις κλίσεις και τις ικανότητες τους. Εξασφαλίζει την ενεργητική τους συμμετοχή και χρησιμοποιώντας ως κυριότερο μέσο διδασκαλίας το παιχνίδι, εντάσσει τη γλώσσα σε όλες τις δραστηριότητες και παρακινεί τα παιδιά να εκφράσουν ιδέες και συναισθήματα με ποικίλους τρόπους. Δίνει ευκαιρίες να ακουστούν ισότιμα όλες οι φωνές μέσα από την αλληλεπίδραση των παιδιών και να εκφραστεί κάθε παιδί με το δικό του τρόπο σεβόμενος τον προσωπικό ρυθμό ανάπτυξης κάθε παιδιού.

Προάγει τη διαθεματικότητα, γιατί εντάσσει στο πρόγραμμα του στόχους από όλες τις επιστήμες και προκαλεί το ενδιαφέρον για μάθηση καλλιεργώντας δεξιότητες, στάσεις και αξίες και πυροδοτώντας τη φαντασία, τη δημιουργικότητα την αυτοαντίληψη, την αυτενέργεια και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Τα παιδιά εξασκούνται στη διαλογική συζήτηση, την αιτιολόγηση και καλλιεργούν τη κριτική τους σκέψη. Έτσι χτίζουν σταδιακά την αυτονομία τους. Επίσης ενθαρρύνεται η πρόσβαση σε ποικίλες πηγές γνώσης, όπως το διαδίκτυο και η χρησιμοποίηση τεχνολογικών υλικών όπως η ψηφιακή φωτογραφική μηχανή. Τέλος χρησιμοποιείται η αξιολόγηση ως μέσο ανατροφοδότησης δραστηριοτήτων και ιδεών.

Οι παιδαγωγικές αρχές των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών ακολουθούνται από το παρόν σχέδιο. Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, ο σεβασμός στα βήματα δημιουργίας ομάδων, η συνεργατική μάθηση, η συνεργασία με τους γονείς, η δημιουργικότητα, η συντροφικότητα, η αμεσότητα, η κινητοποίηση του όλου της παιδικής προσωπικότητας, η έκφραση συναισθημάτων, η διδασκαλία μέσα από την τέχνη, η διδασκαλία από πηγές, η διαφοροποιημένη μάθηση και η ανοιχτότητα αντικατοπτρίζονται μέσα από το σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Ακολουθείται ένα σύγχρονο μοντέλο μάθησης μέσα από τη βιωμένη εμπειρία και τη κοινή δράση και χρησιμοποιείται το παιχνίδι, η ζωγραφική, η δραματοποίηση και ο αυτοσχεδιασμός για στοχασμό, μάθηση και συναισθηματική και διανοητική εξέλιξη των παιδιών.

Παράλληλα καλλιεργείται το ομαδικό πνεύμα, εφόσον τα παιδιά μαθαίνουν δρώντας ομαδικά μέσα σε κλίμα συντροφικότητας και ενσωματώνονται οι εγκάρσιες δράσεις μέσα από το αστείρευτο πηγάδι της Τέχνης και του Πολιτισμού. Διακρίνεται η ολιστική προσέγγιση της γνώσης, εφόσον ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των δραστηριοτήτων προχωρά βήμα-βήμα και η κάθε δραστηριότητα αποτελεί συνέχεια της άλλης. Έτσι ο μαθητής νιώθει, ότι η γνώση έχει νόημα για τον ίδιο.

Υπηρετείται το ανοιχτό σχολείο, αφού δίνεται η ευκαιρία στους γονείς να γίνουν κοινωνοί, των όσων τα παιδιά τους βιώνουν στο νηπιαγωγείο και να μοιραστούν μαζί τους συναισθήματα και εμπειρίες.

Επίσης ενισχύεται στην πράξη η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, η συνεργασία των οποίων αναβαθμίζει το παιδαγωγικό έργο, του δίνει ουσία και περιεχόμενο και συμβάλλει με ουσιαστικό τρόπο στη δημιουργία κλίματος αποδοχής και συνεργασίας, ενώ παράλληλα αποτελεί πρότυπο για τα παιδιά, τα οποία μαθαίνουν στην πράξη το αγαθό της συνεύρεσης, της συνδημιουργίας και της αποδοχής του άλλου.

Επίσης στα πλαίσια του τεχνολογικού εγγραμματισμού τα παιδιά γνωρίζουν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως εργαλείο επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών, την ψηφιακή φωτογραφική μηχανή ως τεχνολογικό εργαλείο και τη μεταξύ τους σύνδεση για την αποθήκευση φωτογραφιών.

Τέλος ο εκπαιδευτικός ως δημιουργός εξελίσσει το παραμύθι, με σκοπό την έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών, το δέσιμο της ομάδας και την επίτευξη των παιδαγωγικών του στόχων.

Το θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής πρακτικής βασίζεται στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, που υποστηρίζουν, ότι η οικοδόμηση των γνώσεων λαμβάνει χώρα σε συνεργατικά περιβάλλοντα, διαμέσου συζητήσεων, που εμπεριέχουν τη δημιουργία και κατανόηση της επικοινωνίας και την από κοινού (μεταξύ ατόμων ή ομάδων) υλοποίηση δραστηριοτήτων. Ακολουθεί τη θεωρία του Piaget για τον γνωστικό εποικοδομητισμό, σύμφωνα με την οποία το παιδί οικοδομεί την γνώση σταδιακά μέσα από την αυτενέργεια και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και εξελίσσει τη γλωσσική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του μέσα από την καθημερινή εμπειρία. Στηρίζεται επίσης στη θεωρία του κοινωνικό εποικοδομητισμού του Vygotsky, που αναφέρει συγκεκριμένα, ότι η γνωστική ανάπτυξη συντελείται μέσω της επικοινωνίας και στη συνέχεια ακολουθεί η εσωτερίκευση και ο μετασχηματισμός της νοητικής διαδικασίας με σημαντικό πολιτισμικό εργαλείο τη γλώσσα. Διαμέσου λοιπόν της γλώσσας, το άτομο

παρωθούμενο από κοινωνικά κίνητρα κατά την αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό του περιβάλλον, επηρεάζεται από τα πολιτισμικά του στοιχεία συγκροτώντας τελικά τις νοητικές του δομές. Ακολουθείται επίσης η θεωρία της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» του Vygotsky, η οποία αναφέρει την απόσταση μεταξύ του επίπεδου ανάπτυξης, στο οποίο βρίσκεται κάθε παιδί σε μια γνωστική περιοχή και του επιπέδου, που το παιδί μπορεί να φτάσει, αν βοηθηθεί από κάποιους πιο έμπειρους ενήλικους ή συνομήλικους. Τέλος ακολουθείται η θεωρία του Bruner σύμφωνα, με τον οποίο ο μαθητής πρέπει να έρχεται αντιμέτωπος με προβληματικές καταστάσεις και μέσα από τη συνεργασία και τη σύνδεση της εργασίας με τον πραγματικό κόσμο να αποκτά επιστημονική σκέψη και να μαθαίνει πώς να μαθαίνει.

Το παιδαγωγικό πλαίσιο στηρίζεται στις αρχές και τους διδακτικούς στόχους, που περιλαμβάνονται στο ΔΕΠΠΣ ενσωματώνοντας τις αρχές και τους βασικούς πυλώνες των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Υιοθετείται η διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Η κάθε δραστηριότητα απόκτα νόημα και ενδιαφέρον για το παιδί, εφόσον αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης κάτω από την «ομπρέλα» ενός θέματος, που άπτεται των ενδιαφερόντων των παιδιών. Κυρίαρχο ρόλο σε όλη την παιδαγωγική διαδικασία κατέχει το παιχνίδι και η συλλογική δράση. Προάγεται η αλληλεπίδραση και η έκφραση συναισθημάτων, ενώ παράλληλα στηρίζεται η γλώσσα μέσα από όλα τα επιστημονικά αντικείμενα ως το κυρίαρχο μέσο ανάπτυξης σχέσεων στο νηπιαγωγείο. Τέλος ενσωματώνονται η τεχνολογία και η αξιολόγηση.

Το μεθοδολογικό πλαίσιο ακολουθεί την ολιστική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και η υλοποίηση των δραστηριοτήτων βασίζεται στις αρχές και τη φιλοσοφία των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Ακολουθούνται τα βήματα δημιουργίας ομάδων, υπάρχει σεβασμός στην ατομικότητα, εφόσον ακούγονται όλες οι φωνές, προάγεται η συνεργασία μεταξύ των τμημάτων, ανοίγεται το σχολείο στην κοινωνία, εισάγονται στη διδασκαλία οι Νέες Τεχνολογίες και η Τέχνη και χρησιμοποιείται ο αναστοχασμός ως τρόπος ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Υλικοτεχνική Υποδομή

Υλικά που χρησιμοποιήθηκαν: ηλεκτρονικός υπολογιστής, ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, πλαστικοποιητής, καλώδιο usb, εκτυπωτής, κασετόφωνο, CD, το παραμύθι: «το νησί των συναισθημάτων» του Μάνου Χατζηδάκη, τα μουσικά κομμάτια του συνθέτη: «το χαμόγελο της Τζοκόντα», «όταν έρχονται τα σύννεφα» και «το βαλς των χαμένων ονείρων». Επίσης τα μουσικά κομμάτια: «Macarena», «Que te la ponga», «Volare», «Livin la vida loca», «La Bamba», «Gingo» και «Καλαματιανός».

Ιστοσελίδες:

<http://www.agelioforos.gr/default.asp?pid=7&ct=70&artid=7359>

<http://www.i-diadromi.com/2010/11/7.html>

http://ierissos.blogspot.com/2010/07/blog-post_22.html

<http://nikpapcult.blogspot.com/2010/02/blog-post.html>

<http://nameliarte.blogspot.com/2010/11/blog-post.html>

http://kariatida62.blogspot.com/2010/07/blog-post_31.html

<http://agioritis.pblogs.gr/2011/01/h-agaph-mesa-ap-ta-matia-twn-paidiwn.html>

[http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A7%CF%81%CF%8C%CE%BD%CE%BF%CF%82_\(%CE%BC%CF%85%CE%B8%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1\)](http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A7%CF%81%CF%8C%CE%BD%CE%BF%CF%82_(%CE%BC%CF%85%CE%B8%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1))
<http://www.pattractive.gr/?p=7531>
http://argolikianaptiksi.blogspot.com/2011/07/blog-post_9711.html

Βιβλιογραφικές Πηγές:

ΑΠΠΣ και ΔΕΠΠΣ

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών και οι Ειδικοί Τόμοι, που αναφέρονται στην Τέχνη και τη Διαμόρφωση Ομάδων

Το Σύγχρονο Νηπιαγωγείο

Περιγραφή δραστηριοτήτων

1η Ημέρα

1η Δραστηριότητα: Αφήγηση του παραμυθιού

Περιγραφή: Η νηπιαγωγός συγκεντρώνει τα νήπια στο χώρο της παρεούλας, όπου τους παρουσιάζει ένα σεντούκι και τα παρακινεί να εκφράσουν απόψεις για το περιεχόμενο του απελευθερώνοντας τη φαντασία τους. Αφού ακουστούν όλες οι φωνές, η νηπιαγωγός αποκαλύπτει στα παιδιά, ότι μέσα στο σεντούκι είναι κρυμμένο ένα παραμύθι, που μιλά για ένα νησί, που κατοικούσε η Αγάπη, το νησί των συναισθημάτων. Στη συνέχεια, συνοδεία μουσικής, το σεντούκι ανοίγει και από μέσα ξεπηδά ένα νησί σε σχήμα καρδιάς, που περιβάλλεται από θάλασσα. Η νηπιαγωγός χαμηλώνει τη μουσική και αρχίζει να αφηγείται το παραμύθι. Οι ήρωες παρουσιάζονται ως δαχτυλόκουκλες και κάθε φορά, που ένας ήρωας παρουσιάζεται, η μουσική δυναμώνει για λίγο. Συγκεκριμένα πρόκειται για εκτυπωμένες από το διαδίκτυο, πλαστικοποιημένες και στερεωμένες ως δαχτυλόκουκλες εικόνες, που προσωποποιούν τους ήρωες. Η Αγάπη είναι ένα κοριτσάκι πλάι στο ποτάμι, η Αλαζονεία μία κοπέλα πλούσια ντυμένη, που κοιτάζει με έπαρση, ο Πλούτος ένα ανθρωπάκι σε σχήμα σακουλιού γεμάτου φλουριά, η Λύπη ένα κοριτσάκι, που είναι έτοιμο να κλάψει, η Γνώση ένα κοριτσάκι, που διαβάζει ένα βιβλίο, η Ευτυχία μία κοπέλα, που πετά από τη χαρά της και ο Χρόνος ένας γέροντας, που κάθεται στο θρόνο του. Μετά την αφήγηση του παραμυθιού η νηπιαγωγός πληροφορεί τα παιδιά, για το ποιος είναι ο συγγραφέας του δείχνοντας μια φωτογραφία του εκτυπωμένη από το διαδίκτυο.

Έπειτα ρωτά τα νήπια, τι τους άρεσε από το παραμύθι και τα παρακινεί να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα για τους πρωταγωνιστές της ιστορίας. Τα υποβοηθά με ερωτήσεις όπως: «γιατί η αγάπη δεν έφευγε από το νησί; ποιοι και γιατί δεν τη βοήθησαν; ποιος την έσωσε; και γιατί;». Αφού τα παιδιά εκφραστούν η νηπιαγωγός προσπαθεί να τα βοηθήσει να προσεγγίσουν την αφηρημένη έννοια του χρόνου. Συγκεκριμένα τα ρωτά, πως ένιωσαν, όταν πρωτοήρθαν στο σχολείο, όταν δεν ήξεραν κανέναν, ούτε καν το χώρο. Αφού τα παιδιά απαντήσουν η νηπιαγωγός τα ρωτά: «Τώρα πως νιώθετε, που έχουμε γίνει φίλοι και χαιρόμαστε το παιχνίδι και την παρέα μας;». Παρωθεί τα νήπια να προσεγγίσουν την αφηρημένη έννοια ρωτώντας χαρακτηριστικά: «Μέσα από τα παιχνίδια και τη χαρά μεγάλωσε η αγάπη μας για το σχολείο και τους φίλους, που μας περιμένουν κάθε μέρα; Ο χρόνος, δηλαδή η κάθε μέρα, που έρχεστε στο σχολείο, δυναμώνει την αγάπη μας;».

Τεχνική: Παιχνίδι ανακάλυψης (το σεντούκι με το κρυμμένο παραμύθι), δημιουργία θεατρικού σκηνικού, ερωτήσεις – απαντήσεις, καταιγισμός ιδεών, διδασκαλία από πηγές, διδασκαλία μέσα από την τέχνη.

Υλικά: ένα σεντούκι, έγχρωμες εκτυπωμένες από το διαδίκτυο και πλαστικοποιημένες εικόνες, που χρησιμοποιούνται ως δαχτυλόκουκλες, χαρτί του μέτρου, χαρτί γκοφρέ, कारαβάκια από χαρτόνι για κάθε ήρωα, που εγκαταλείπει το νησί, το μουσικό κομμάτι «το χαμόγελο της Τζοκόντα» του Χατζηδάκη και ψηφιακή φωτογραφική μηχανή.

Διάρκεια: 15΄

Στόχοι: να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους με λέξεις όπως η αλαζονεία, να αφυπνιστεί η περιέργεια τους, να κάνουν υποθέσεις απελευθερώνοντας τη φαντασία τους για το περιεχόμενο του σεντουκιού, να παρακολουθήσουν την αφήγηση του παραμυθιού, να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα για τους ήρωες του έργου, να διακρίνουν τη σωστή από τη λάθος συμπεριφορά και να προσεγγίσουν διαισθητικά την έννοια του χρόνου ως κάθε μέρα, που περνά.

2η Δραστηριότητα: Το ζωντάνεμα της κούκλας

Περιγραφή: Η νηπιαγωγός έχει δημιουργήσει 24 δαχτυλόκουκλες των ηρώων του παραμυθιού (συγκεκριμένα έχει φτιάξει τέσσερις (4) δαχτυλόκουκλες Αγάπης, τέσσερις (4) Λύπης, τέσσερις (4) Ευτυχίας, τέσσερις (4) Αλαζονείας, τέσσερις (4) Γνώσης και τέσσερις (4) Πλούτου). Τις έχει τοποθετημένες σ' ένα ελκυστικό κουτί και καλεί ένα-ένα τα νήπια, να τραβήξουν από μία κούκλα. Κάθε φορά, που ένα νήπιο τραβάει μία κούκλα, η νηπιαγωγός το ρωτάει: «Τι σου έτυχε; ποιος ήρωας της ιστορίας μας είναι; τον αναγνωρίζεις;». Με τον ίδιο τρόπο παίρνουν τις κούκλες τους όλα τα παιδιά.

Στη συνέχεια ζητά από τα νήπια να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο συνοδεία μουσικής, όπως οι ήρωες που εγκαταλείπουν το νησί και μόλις η μουσική σταματήσει, να βρουν ένα άλλο παιδάκι, που έχει την ίδια κούκλα, να σταθούν το ένα απέναντι στο άλλο, να χαιρετηθούν αποδίδοντας σωματικά την έκφραση της κούκλας τους και να συνομιλήσουν. Τα παρωθεί με το ποιηματάκι: «Βούλιαξε το νησάκι μου και μόνο περπατώ, ψάχνω φίλο, που μου μοιάζει, μαζί του να ενωθώ».

Τεχνική: διδασκαλία από πηγές, παιχνίδι ανακάλυψης (το κουτί με τις δαχτυλόκουκλες), ερωτήσεις-απαντήσεις, καταιγισμός ιδεών, οπτική παρατήρηση, σωματική έκφραση, αυτοσχεδιασμός, μίμηση και δυαδική εργασία.

Υλικά: 24 έγχρωμες εκτυπωμένες από το διαδίκτυο και πλαστικοποιημένες εικόνες των ηρώων, κουτί παπουτσιών, ντυμένο με γαλάζιο γκοφρέ χαρτόνι και στολισμένο με καρδούλες, το μουσικό κομμάτι «όταν έρχονται τα σύννεφα» του Χατζηδάκη και ψηφιακή φωτογραφική μηχανή.

Διάρκεια: 10΄

Στόχοι: να ανακαλέσουν στοιχεία του παραμυθιού, ώστε να θυμηθούν το ρόλο της κούκλας τους, να μπορέσουν να ξεχωρίσουν το παιδί, που κρατά την ίδια κούκλα με τη δική τους και να ενωθούν μαζί του (ομαδοποίηση), να ανταποκριθούν στις οδηγίες σε δεδομένο ρυθμό και χρόνο, να εκφράσουν μέσα από το κίνηση το συναίσθημα της κούκλας τους, να αυτοσχεδιάσουν και να συνομιλήσουν στο στάδιο των δυάδων.

3η Δραστηριότητα: Τα कारαβάκια των ηρώων

Περιγραφή: Στη συνέχεια τα ζευγαράκια, που έχουν δημιουργηθεί, κινούνται ελεύθερα στο χώρο, συνοδεία μουσικής και καλούνται από τη νηπιαγωγό, μόλις η

μουσική σταματήσει, να ψάξουν να βρουν άλλα δύο παιδάκια με τις ίδιες κούκλες, ώστε να μεγαλώσουν την παρέα τους. Τα παρακινεί με το ποιηματάκι: « Όλα τα ζευγαράκια, ψάχνουν φιλαράκια να μεγαλώσουν τα παρεάκια». Αφού δημιουργηθούν οι ομάδες, η νηπιαγωγός τις καλεί να καθίσουν στα τραπέζια. Έπειτα πηγαίνει σε κάθε ομάδα και ζητά από τα μέλη της να βρουν ένα όνομα για την ομάδα τους. Τα παρωθεί με ερωτήσεις όπως: «πως τη λένε την ομάδα σας; ποιον ήρωα κρατάτε στα χέρια σας;». Όταν κάθε ομάδα αποκτήσει όνομα η νηπιαγωγός τοποθετεί σε κάθε τραπέζι χαρτόνια του μέτρου, που έχουν το σχήμα καραβιού, μαρκαδόρους και κηρομπογιές και ζητά από κάθε ομάδα να στολίσει και να χρωματίσει ένα καραβάκι για τον ήρωα της, που εγκαταλείπει το νησί, ενώ εκείνη κινείται από ομάδα σε ομάδα για να παρωθεί τη μεταξύ τους συνεργασία και να φωτογραφίζει τα στάδια της δημιουργίας τους.

Στο τέλος κάθε ομάδα βρίσκει τίτλο για το έργο της, το υπαγορεύει στη νηπιαγωγό και το αντιγράφει. Στην ολομέλεια κάθε ομάδα συστήνεται και παρουσιάζει το έργο της. Η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια της παρουσίασης φωτογραφίζει τις ομάδες και έπειτα κρεμά τα καραβάκια στο φανελοπίνακα. Στη συνέχεια όλοι μαζί ανασυνθέτουν κοινό τίτλο, που ενώνει τα έργα τους. Το αποτέλεσμα φωτογραφίζεται, ώστε να κρεμαστεί αργότερα στο φανελοπίνακα για ανατροφοδότηση των νηπίων και ενημέρωση των γονέων. Στο τέλος αυτής της δραστηριότητας η νηπιαγωγός ρωτά τα παιδιά, τι τους άρεσε μέχρι τώρα περισσότερο, από όσα έκαναν και τι θα ήθελαν να κάνουν στη συνέχεια.

Τεχνική: καταιγισμός ιδεών μέσα από τη ζωγραφική τέχνη, εργασία σε τετράδες, όπου κάθε τετράδα δημιουργεί το δικό της καράβι, φωτογραφική αποτύπωση της τετράδας και αναστοχασμός.

Υλικά: έξι (6) χαρτόνια του μέτρου σε σχήμα καραβιού, κηρομπογιές, μαρκαδόροι, το μουσικό κομμάτι «όταν έρχονται τα σύννεφα» του Χατζηδάκη για το ταξίδι των ηρώων και ψηφιακή φωτογραφική μηχανή.

Διάρκεια: 15΄

Στόχοι: να εκφράσουν τον εσωτερικό τους κόσμο μέσα από τα εικαστικά, να συνεργαστούν αρμονικά για τη δημιουργία ενός κοινού επιτεύγματος, να υπαγορεύσουν στη νηπιαγωγό τον τίτλο του έργου τους και να τον αντιγράψουν, όπως μπορούν, ώστε να έρθουν σε επαφή με τη γραφή και να κατανοήσουν τον επικοινωνιακό της σκοπό. Να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν τα υλικά με σεβασμό. Να παρουσιάσουν το έργο τους ως ομάδα και να ακουστούν όλες οι φωνές κάθε ομάδας. Να μπορέσουν να βρουν ένα τίτλο, που να ενώνει όλα τα έργα και να αναστοχαστούν.

4η Δραστηριότητα: Μια πατρίδα για τους πρόσφυγες

Περιγραφή: Η νηπιαγωγός τοποθετεί στο φανελοπίνακα δύο εικόνες από το διαδίκτυο από δύο διαφορετικά φυσικά περιβάλλοντα. Η μία εικόνα απεικονίζει ένα πανέμορφο δάσος και η άλλη μία τσιμεντούπολη. Ζητά από τα παιδιά να περιγράψουν τις εικόνες και έπειτα τους θυμίζει, ότι οι ήρωες του νησιού των συναισθημάτων έχουν μείνει χωρίς πατρίδα, δηλαδή είναι πρόσφυγες και χρειάζονται μία χώρα για να ζήσουν. Στη συνέχεια δείχνοντας τις εικόνες ρωτά τα νήπια: «Εσείς σε ποια από τα δύο μέρη λέτε, ότι θα ήθελαν να ζήσουν;». Κάθε παιδί τοποθετείται και καταγράφει τη γνώμη του σε πίνακα βάζοντας ένα Χ. Έπειτα γίνεται καταμέτρηση, ανακοινώνεται το αποτέλεσμα και όλοι μαζί βρίσκουν ένα

όνομα για την νέα πατρίδα των ηρώων. Στο τέλος η νηπιαγωγός φωτογραφίζει την κοινή απόφαση όλων.

Τεχνική: διδασκαλία από πηγές, οπτική παρατήρηση, καταγισμός ιδεών, δημιουργία προβληματισμού και ψηφοφορία.

Υλικά: έγχρωμες εκτυπωμένες από το διαδίκτυο και πλαστικοποιημένες εικόνες ενός δάσους και μίας πόλης, μαύρος μαρκαδόρος, χαρτόνι του μέτρου και ψηφιακή φωτογραφική μηχανή.

Διάρκεια: 10΄

Στόχοι: να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους με τη λέξη πρόσφυγας, να περιγράψουν τις εικόνες, να προβληματιστούν και να εκφράσουν απόψεις για το μέλλον των ηρώων επιχειρηματολογώντας. Να συμμετέχουν με δημοκρατικότητα σε μία συζήτηση και να ακούν με σεβασμό το συνομιλητή τους. Να έρθουν σε επαφή με τη διαδικασία καταμέτρησης ψήφων, να καταμετρήσουν τα αποτελέσματα και να γνωρίσουν τη λειτουργία πινάκων καταγραφής δεδομένων. Τέλος να βρουν όλοι μαζί ένα όνομα για τη νέα πατρίδα των ηρώων.

2η Ημέρα

1η Δραστηριότητα: Η δραματοποίηση του παραμυθιού

Περιγραφή: Η νηπιαγωγός προτείνει στα παιδιά να μεταμφιεστούν στους ήρωες του παραμυθιού και να παίξουν το παραμύθι. Μαζί με τα παιδιά αποφασίζουν για τη διανομή των ρόλων, τη διαμόρφωση της τάξης, την επιλογή της μουσικής και τη μεταμφίεση των παιδιών. Γίνεται μία πρόβα του έργου και στη συνέχεια αποφασίζουν να καλέσουν τα παιδιά του κλασσικού τμήματος να παρακολουθήσουν τη δραματοποίηση. Υπαγορεύουν στη νηπιαγωγό μία πρόσκληση για τα παιδιά του διπλανού τμήματος, την αντιγράφουν σε χαρτόνι, τη στολίζουν και πηγαίνουν όλοι μαζί να τους την παραδώσουν. Σημειώνουμε, ότι η συνάδελφος του κλασσικού τμήματος έχει μιλήσει για τα συναισθήματα και έχει φέρει σε επαφή τα παιδιά με το παραμύθι. Κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης η νηπιαγωγός τραβά φωτογραφίες, ώστε να δημιουργηθεί ένα CD, που θα δοθεί στους γονείς κάθε παιδιού μαζί με ένα Word με την ιστορία του παραμυθιού. Μετά την παρουσίαση θεατές και ηθοποιοί αναστοχάζονται γύρω από την παράσταση και εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα. Έπειτα η νηπιαγωγός μαζί με τα παιδιά περνούν τις φωτογραφίες στον υπολογιστή, τις παρατηρούν και τις αποθηκεύουν σε φάκελο.

Τεχνική: αυτοσχεδιασμός, καταγισμός ιδεών, ομαδική εργασία, δραματοποίηση, συνεργασία τμημάτων και διδασκαλία από πηγές.

Υλικά: μαρκαδόροι, χαρτόνι του μέτρου, γκοφρέ χαρτόνια, κορώνες από χαρτόνι με ζωγραφισμένο τον ήρωα επάνω από τα παιδιά, ηλεκτρονικός υπολογιστής, ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, καλώδιο usb, CD, και τα μουσικά κομμάτια: «το χαμόγελο της Τζοκόντα» και «όταν έρχονται τα σύννεφα» του Χατζηδάκη

Διάρκεια: 20΄

Στόχοι: να αναπτύξουν την κινητικότητα τους και να εκφράσουν μέσα από τον προφορικό λόγο με το δικό τους τρόπο τον ήρωα, που ενσαρκώνουν. Να απελευθερώσουν μέσα από τη δραματική τέχνη συναισθήματα και εσωτερικές δυνάμεις, να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους και να συνεργαστούν για την παρουσίαση ενός έργου. Να εξελίξουν τον προφορικό τους λόγο και το λεξιλόγιο τους. Να βιώσουν τη χαρά της συνεύρεσης με τα παιδιά του

κλασσικού τμήματος. Να γνωρίσουν τη χρήση και χρησιμότητα της ψηφιακής φωτογραφικής μηχανής και τη σύνδεση της με το υπολογιστή για τη δημιουργία CD και να εμπλακούν σε μία διαδικασία γραφής για τη δημιουργία της πρόσκλησης.

3η Ημέρα

1η Δραστηριότητα: Το ποτάμι των συναισθημάτων

Περιγραφή: Η νηπιαγωγός εξελίσσοντας το παραμύθι, μιλά στα παιδιά για ένα μαγικό ποταμάκι, που υπήρχε στο νησί των συναισθημάτων και μπορούσε να παίρνει τις λύπες στο βυθό. Απλώνει στο χώρο της παρεούλας ένα μπλε μακρόστενο πανί, φορά μια φατσούλα λύπης και μοιράζεται με τα παιδιά κάτι, που τη λύπησε. Στη συνέχεια καλεί τα παιδιά ένα-ένα να πάρουν μία φατσούλα λύπης και κοιτάζοντας τους φίλους τους να μοιραστούν κάτι, που τα λύπησε κι αυτά. Μετά η νηπιαγωγός βάζει μουσική και καλεί τα παιδιά να κινηθούν λυπημένα γύρω από το ποτάμι. Μόλις η μουσική σταματήσει, η νηπιαγωγός με το ποιηματάκι: «ποταμάκι μαγικό πάρε τις λύπες μας στο βυθό» καλεί τα παιδιά να πετάξουν τις λύπες τους στο ποτάμι. Η νηπιαγωγός φωτογραφίζει καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας με σκοπό να δημιουργηθεί CD με φωτογραφίες, που θα δοθεί στους γονείς.

Τεχνική: ερωτήσεις-απαντήσεις, μουσικοκινητικό παιχνίδι, εύρημα «το ποτάμι των συναισθημάτων και οι φατσούλες της λύπης και της χαράς.

Υλικά: ένα μπλε μακρόστενο πανί, φατσούλες της λύπης, το μουσικό κομμάτι : «το βαλς των χαμένων ονείρων» του Χατζηδάκη.

Διάρκεια: 10΄

Στόχοι: να μπορέσουν να μοιραστούν κάτι, που τα στενοχώρησε. Να ακούσουν ο ένας τη λύπη του άλλου και να οδηγηθούν στην ενσυναίσθηση. Να κινηθούν στο χώρο ακολουθώντας το ρυθμό της μουσικής και να αποδώσουν καθένα με το δικό του τρόπο τη λύπη του.

2η Δραστηριότητα: Χαρούμενοι χοροί γύρω από το ποτάμι

Περιγραφή: Η νηπιαγωγός βάζει χαρούμενη μουσική, δίνει σε κάθε παιδί από μία γελαστή φατσούλα και τα καλεί, μόλις σταματήσει η μουσική, να βρουν ένα φίλο, να χαιρετηθούν χαρούμενα και να αγκαλιαστούν. Έπειτα τα παιδιά κινούνται στο χώρο χαρούμενα και στο σταμάτημα της μουσικής ψάχνουν να βρουν άλλους δύο φίλους, για να μεγαλώσει η παρέα τους. Μόλις δημιουργηθούν οι τετράδες, η νηπιαγωγός τους ζητά να καθίσουν σε κύκλους και να βρουν ονόματα για τις ομάδες τους, τα οποία καταγράφει σε χαρτόνι. Στη συνέχεια κάθε ομάδα ακούει ένα χαρούμενο κομμάτι και καλείται να αποδώσει εκφραστικά και κινητικά τη χαρά της γύρω από το ποτάμι. Έπειτα όλες οι ομάδες μαζεύονται γύρω από το ποτάμι, βρίσκουν ένα κοινό όνομα, χορεύουν ένα χαρούμενο ρυθμό και φωτογραφίζονται αγκαλιασμένες.

Τεχνική: καταιγισμός ιδεών, σωματική έκφραση, μουσικοκινητικό παιχνίδι, εργασία σε δυάδες, εργασία σε τετράδες, αυτοσχεδιασμός και ομαδική εργασία

Υλικά: ένα μπλε μακρόστενο πανί, φατσούλες χαράς, τα μουσικά κομμάτια: «Macarena», «Que te la ponga», «Volare», «Livin la vida loca», «La Bamba», «Gingo» και «Καλαματιανός» και ψηφιακή φωτογραφική μηχανή.

Διάρκεια: 10΄

Στόχοι: να εκφράσουν τη χαρά τους σωματικά, να αυτοσχεδιάσουν, να συνεργαστούν για ένα κοινό αποτέλεσμα, να βρουν χαρούμενα ονόματα, να χαρούν τη συνδημιουργία, τη συνεργασία και το μοίρασμα του θετικού συναισθήματος.

Μετά το τέλος της πρακτικής όλοι μαζί μοιράζονται σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα για όσα έζησαν και τα παιδιά αποφασίζουν να ζωγραφίσουν το ποτάμι των συναισθημάτων και να παρουσιάσουν τις εργασίες τους στην ολομέλεια. Στη συνέχεια η νηπιαγωγός προτείνει να παίξουν ένα μουσικοκινητικό παιχνίδι συναισθημάτων. Διαλέγουν ένα χαρούμενο και ένα λυπημένο κομμάτι και περπατούν με έκφραση χαρούμενη ή λυπημένη γύρω από το ποτάμι ανάλογα με το κομμάτι, που ακούγεται κάθε φορά.

Αξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής **Φύλλα Εργασίας**

Τα φύλλα εργασίας της παιδαγωγικής πρακτικής δόθηκαν σε έντυπη μορφή στα παιδιά και είναι τα ακόλουθα:

- Το βιβλίο των ηρώων του έργου, συνοδεία του κειμένου του Χατζηδάκη, όπου σε κάθε σελίδα είναι ζωγραφισμένος ένας ήρωας από κάθε παιδί. Το βιβλίο δίνεται στους γονείς για να διαβάσουν την ιστορία και να δουν τις δημιουργίες των παιδιών τους.
- Ένα φύλλο χωρισμένο στη μέση, όπου στη μία πλευρά τα παιδιά ζωγραφίζουν τον εαυτό τους χαρούμενο στο ποτάμι και στην άλλη λυπημένο.
- Ένα φύλλο, όπου ζωγραφίζουν το νησί των συναισθημάτων

Οι αναστοχασμοί ανά τακτά διαστήματα στη διάρκεια της διδακτικής πρακτικής ανατροφοδότησαν και αναζωογόνησαν την πορεία των δραστηριοτήτων και συντέλεσαν στη διαμορφωτική της αξιολόγηση. Τα παιδιά εξέφρασαν ιδέες και συνδιαμόρφωσαν το πρόγραμμα, ενώ παράλληλα μέσα από τη συζήτηση γεννιούνταν καινούργιες ιδέες από τα παιδιά και τον παιδαγωγό. Μέσα από το αναστοχασμό τα παιδιά δένονταν περισσότερο μεταξύ τους και ενεργοποιούνταν νοητικά και συναισθηματικά. Τα φύλλα εργασίας αποτέλεσαν και φύλλα αξιολόγησης, αφού έδειξαν, ότι τα παιδιά προσέγγισαν τις αφηρημένες έννοιες διαμόρφωσαν γνώμη για τους ήρωες, τους συναισθάνθηκαν και τους απεικόνισαν εικαστικά εκφράζοντας τον εσωτερικό τους κόσμο. Μέσα από το συγκεκριμένο σχέδιο δέθηκαν περισσότερο μεταξύ τους και έμαθαν να διακρίνουν περισσότερα είδη συμπεριφορών.

Επίσης κατά την τελική αξιολόγηση του σχεδίου διαπιστώθηκε, ότι τα νήπια εξακολούθησαν να ενδιαφέρονται και να προτείνουν επεκτάσεις του, ενώ οι γονείς ήρθαν πιο κοντά στο σχολείο και επικοινωνήσαν ουσιαστικότερα με τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος η νηπιαγωγός αυτοαξιολογήθηκε κατά πόσο προσαρμόστηκε στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, δημιούργησε ζεστό συγκινησιακό κλίμα ανάμεσα στα παιδιά, τους συναδέλφους και τους γονείς και κατά πόσο κινητοποίησε τα παιδιά, σεβάστηκε την ατομικότητα του καθενός και πέτυχε τους εκπαιδευτικούς της σκοπούς.

Η συμβολή του Anton Semyonovich Makarenko στην ιστορία της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής επιστήμης

Βικτωρία-Βερονίκη Ζερντίτσκα-Καλοσπύρου
Τμήμα Ιστορίας και Φιλοσοφίας της Επιστήμης
victoria.veronica28@yahoo.gr

Περίληψη

Για πρώτη φορά παρουσιάζεται στην ελληνική βιβλιογραφία η εμπεριστατωμένη αναφορά στη συμβολή του μεγάλου Ρώσου παιδαγωγού Άντον Συμεώνοβιτς Μακαρένκο (1888-1939) στην ιστορία της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής, κυρίως όσον αφορά στη διαπαιδαγώγηση των αποκλινόντων και παραμελημένων παιδιών, καθώς και στη λειτουργία της αυτοδιοικούμενης κοινότητας («κολλεκτίβας»). Με την παρούσα εισήγηση καταδεικνύεται τόσο η σημασία της επιμέλειας και της επαναφοράς των ανηλίκων στο κοινωνικό πλαίσιο μιας δημοκρατικής συμπεριφοράς, όσο και η προσωπική του αντίληψη για τη συναισθηματική εμπλοκή του ίδιου του παιδαγωγού στην όλη διαδικασία. Η τεκμηρίωση της εισήγησης σχετίζεται με άγνωστες στο ευρύτερο κοινό ρωσικές μαρτυρίες.

Λέξεις-κλειδιά: A. S. Makarenko, σοβιετική παιδαγωγική, διαπαιδαγώγηση αποκλινόντων και παραμελημένων παιδιών, κολλεκτίβα.

1. Εισαγωγή-αφετηρία προβληματισμού

Η παρουσίαση της ζωής και του έργου ενός από τους κορυφαίους παιδαγωγούς του 20ού αιώνα απαιτεί την άρση των παρεξηγήσεων και των ιδεολογικοπολιτικών αγκυλώσεων που επέβαλε είτε η αγγλόφωνη βιβλιογραφία είτε η αδυναμία ανάγνωσης του συγγραφέα στο πρωτότυπο –εν προκειμένω: τη ρωσική γλώσσα.

Νομίζουμε πως με την παρούσα εισήγηση αντιμετωπίζεται για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία η εμπεριστατωμένη παρουσίαση της συμβολής του μεγάλου Ρώσου παιδαγωγού Άντον Συμεώνοβιτς Μακαρένκο (1888-1939) στην ιστορία της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής, κυρίως όσον αφορά στη διαπαιδαγώγηση των αποκλινόντων και παραμελημένων παιδιών, καθώς και στη λειτουργία της αυτοδιοικούμενης κοινότητας («κολλεκτίβας»). Με την παρούσα εισήγηση καταδεικνύεται τόσο η σημασία της επιμέλειας και της επαναφοράς των ανηλίκων στο κοινωνικό πλαίσιο μιας δημοκρατικής συμπεριφοράς, όσο και η προσωπική του αντίληψη για τη συναισθηματική εμπλοκή του ίδιου του παιδαγωγού στην όλη διαδικασία. Η τεκμηρίωση της εισήγησης σχετίζεται με άγνωστες στο ευρύτερο κοινό ρωσικές πηγές και μαρτυρίες.

2. Το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο: Από τον βίο και την πολιτεία του Άντον Σ. Μακαρένκο

Πρέπει μάλιστα να αναφερθούμε στο ιστορικό πλαίσιο, εντός του οποίου έζησε και έδρασε ο Α.Σ. Μακαρένκο, για να μπορέσει να συλλάβει ο αναγνώστης το

κολοσσιαίο πραγματικά έργο του χαρισματικού αυτού παιδαγωγού: στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, τον Εμφύλιο Πόλεμο που ακολούθησε, την Οκτωβριανή Επανάσταση (1917), μαζί με τις πολιτικές, ιδεολογικές και κοινωνικές ανακατατάξεις που σημειώθηκαν στη μετατσαρική Ρωσία.

Ο Αντόν Σεμιόνοβιτς Μακαρένκο γεννήθηκε στις 13 Μαρτίου του 1888 στο Μπελοπολιέ («Белополье») του Κυβερνείου του Χάρκοβο («Харьковскоѣгубернии»), στη σημερινή Ουκρανία. Ο πατέρας του, ο Σεμιόν Γρηγόρεβιτς «Семѣн Григорьевич», ήταν απλός εργάτης στο σιδηροδρομικό σταθμό του Χάρκοβ. Παρόλο που η οικογένεια αντιμετώπιζε οικονομικές δυσκολίες, αυτό δεν την εμπόδισε να προσφέρει κάθε Κυριακή δείπνο στους αστέγους και τους μη έχοντες τα προς το ζην ανθρώπους.

Μεγαλώνοντας σε αυτήν την ατμόσφαιρα προσφοράς και συμπόνοιας προς τον συνάνθρωπο, ο Αντόν Σ. είχε διαποτιστεί με αυτές τις ενάρετες ιδιότητες, οι οποίες στη συνέχεια θα τον αναδείκνυαν όχι μόνο σε χαρισματικό παιδαγωγό αλλά και άνθρωπο εν γένει αρετής (Балабанович, 1963). Το έργο που ανέλαβε, την επανένταξη δηλαδή των εγκαταλελειμμένων, ανήλικων κακοποιών, περιθωριακών χαρακτήρων, «παιδιών του δρόμου» που μέσα στην αδήριτη βιοπάλη κατέληγαν συχνά μέλη συμμοριών που έκλεβαν, επαιτούσαν, εκ των οποίων μάλιστα τουλάχιστον το 10% έκανε και χρήση ναρκωτικών ουσιών –εκείνη την εποχή ο αριθμός τους ανερχόταν στα 7 εκατομμύρια– ήταν μια άκρως δύσκολη και απαιτητική αποστολή, την οποία ο Μακαρένκο έφερε εις πέρας με επιτυχία.

Ο ίδιος είχε υποστεί λεκτική και σωματική κακοποίηση από τους συνομηλικούς του κατά την παιδική του ηλικία, καθώς ήταν αδύναμο και μικροκαμωμένο παιδί, με διαγνωσμένη μυωπία. Έχοντας βιώσει πάνω του την αποστροφή, αδιαφορία και την υπεροπτική συμπεριφορά που μπορεί να δείξει η κοινωνία, ο Μακαρένκο συνέχιζε να πιστεύει στη θετική πλευρά που μπορεί να κρύβεται σε κάθε ανθρώπινο όν. Το 1905 αποφοίτησε από το Διδασκαλείο και άρχισε την εκπαιδευτική σταδιοδρομία του ως καθηγητής ρωσικών. Με εντολή του σοβιετικού κράτους ο Α.Σ. Μακαρένκο, από το 1920, εφάρμοσε τις πρωτοποριακές παιδαγωγικές του μεθόδους στο ΣταθμόΜαξίμΓκόρκι, που προοριζόταν για την ηθική, πολιτική και κοινωνική διαπαιδαγώγηση των ανήλικων παραβατών του νόμου, με σκοπό την επανένταξή τους στην κοινωνία (Hillig, 1988).

Αξίζει να σημειώσουμε τις δύο προσωπικότητες που συνέβαλαν καθοριστικά στο παιδαγωγικό σύστημα που ανέπτυξε ο Α.Σ. Μακαρένκο. Πρώτος είναι ο αδελφός του, ο Βιτάλι («Виталий») Σ. Μακαρένκο, ο οποίος, όντας στρατιωτικός, πρότεινε να χρησιμοποιηθούν κάποια στρατιωτικά στοιχεία στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, όπως είναι η παρέλαση, οι σημαίες, η ενασχόληση με τις πολεμικές τέχνες και η συμμετοχή σε μουσικό σύνολο-ορχήστρα. Αυτός είναι και ο λόγος που κάποιοι κατηγορήσαν το παιδαγωγικό σύστημα του Μακαρένκο ως «στρατιωτικοποιημένο» και άκρως αντιπαιδαγωγικό, λησμονώντας βέβαια την εποχή και το περιβάλλον στα οποία ζούσαν τα εγκαταλελειμμένα αυτά παιδιά, καθώς επίσης τον σεβασμό, την υπακοή και την εμπιστοσύνη των οποίων ο Αντόν Σ. έπρεπε πρώτα να κερδίσει, προκειμένου να τα εμπνεύσει παιδαγωγικά στη συνέχεια.

Η δεύτερη προσωπικότητα που επηρέασε τον χαρισματικό παιδαγωγό είναι ο ΜαξίμΓκόρκι, συγγραφέας που αντιτάχτηκε στο τσαρικό καθεστώς και πέρασε

πολύ καιρό στις φυλακές και στην εξορία, ενώ από την ηλικία των εννέα ετών είχε αναγκαστεί να φύγει από το σπίτι και να αναζητήσει μόνος τον βιοπορισμό του. Ο Γκόρκι δοκιμάζοντας διάφορα επαγγέλματα, όπως βοηθός υποδηματοποιού, βοηθός αγιογράφου, λαντζέρης σε καράβι, αχθοφόρος στην Οδησό, νυχτοφύλακας σε ψαράδικο, φούρναρης, καθαριστής καμινάδων, εργάτης στα χωράφια, ζώντας ρακένδυτος, πεζός και διατελώντας σε άκρα πενία για πάνω από πέντε χρόνια, περιηγήθηκε διάφορες περιοχές της Ρωσίας, γνωρίζοντας τους ανθρώπους και τη δυστυχία τους. Ο Μακαρένκο ονόμασε την πρώτη κοινότητα με τα παιδιά του δρόμο «Μαξίμ Γκόρκι» προς τιμήν του συγγραφέα. Όπως έγραψε ο ίδιος ο Γκόρκι σε γράμμα του στο Μακαρένκο, θα ήθελε τα παιδιά του Σταθμού να διαβάσουν το έργο του με τίτλο «Παιδικά χρόνια»: *«Εκεί θα δουν πως κι εγώ είμαι ένας άνθρωπος ακριβώς όπως και αυτοί, μόνο που από τα νεανικά μου χρόνια έδειχνα ακλόνητη επιμονή στη μάθηση και δε με φόβισε ποτέ καμιά δουλειά. Πίστευα πραγματικά πως η μάθηση και η δουλειά θα τσακίσουν όλες τις δυσκολίες»*. Αυτό βέβαια που είχε συνεπάρει τον Μακαρένκο στο έργο του Γκόρκι, ήταν η ακλόνητη πίστη στις θετικές πλευρές της ανθρώπινης προσωπικότητας που έχει κάθε άνθρωπος, αντίθετη αντίληψη από αυτήν που επικρατούσε στο τότε σοβιετικό καθεστώς, πως δηλαδή κάθε άνθρωπος είτε είναι ενάρετος εκ γενετής είτε ρέπει προς το κακό, και μάλιστα πως αυτή η νομοτέλεια δεν είναι αναστρέψιμη.

Ο Α.Σ. Μακαρένκο απεβίωσε την 1^η Απριλίου του 1939, στο σταθμό του τρένου Γαλίτσινο «Голицыно» με κατεύθυνση τη Μόσχα, από καρδιακή προσβολή. Φήμες υποστηρίζουν πως τον είχαν καλέσει στη Μόσχα, για να λογοδοτήσει για το παιδαγωγικό του σύστημα, το οποίο εν τέλει θεωρήθηκε αντικομμουνιστικό.

3. Η συμβολή του στην παιδαγωγική

Το μεγάλο «στοίχημα» για τον ίδιο τον Μακαρένκο και τα παιδιά του Σταθμού Μ. Γκόρκι ήταν η πρόσκληση που του απηύθυναν να μεταφερθούν και να αναλάβει το σταθμό του Κουριάζ, όπου υπήρχε πολυπληθέστερη ομάδα εγκαταλελειμμένων παιδιών, που έως τότε δεν μπορούσαν να ενταχθούν στην πειθαρχημένη κοινωνική ζωή της σοβιετικής κοινωνίας.

Παρά τις επιφυλάξεις ορισμένων παιδαγωγών, ο Μακαρένκο έθεσε σε συζήτηση στην παιδική οργανωμένη κοινότητα («κολλεκτίβα») την πρόταση να προσπαθήσουν να αλλάξουν την κατάσταση στο Κουριάζ, πρόταση που ομόφωνα στήριξαν τα 120 παιδιά του Σταθμού «Γκόρκι». Ο Μακαρένκο ανέτρεψε την κατεύθυνση του τοπικού υπουργείου Παιδείας, που είχε επιλέξει τη μέθοδο της σταδιακής επίδρασης της οργανωμένης κολλεκτίβας του «Γκόρκι» για τα υπόλοιπα ανοργάνωτα παιδιά, υποσκελίζοντας έτσι την πιθανότητα με αυτή τη μέθοδο να υπάρξει και η αντίστροφη εξέλιξη, δηλαδή η επανάληψη του οργανωμένου παιδικού «δυναμικού» του Σταθμού Γκόρκι. Ο Μακαρένκο επέλεξε τη γραμμή της «ρήξης» με ό,τι είχε δεδομένο έως τότε η ομάδα των ανοργάνωτων παιδιών. Έτσι, σε σύντομο χρονικό διάστημα, η σχετικά μικρότερη αλλά καλά οργανωμένη κολλεκτίβα του Γκόρκι κατάφερε να προσελκύσει στον δικό της τρόπο ζωής μια αρκετά μεγαλύτερη ομάδα παιδιών.

Όμως η επιτυχία του Μακαρένκο και της κολλεκτίβας Γκόρκι στο Κουριάζ δεν επαρκούσε για τη δικαίωση της παιδαγωγικής του. Εκείνη την εποχή, το 1928, στη Λαϊκή Επιτροπή Παιδείας της Σοβιετικής Ουκρανίας, κάτι σαν το αντίστοιχο

σημερινό Υπουργείο Παιδείας, βρίσκονταν αρκετοί οπαδοί της λεγόμενης «ελεύθερης», «αντιαυταρχικής αγωγής», που διεκδικούσαν τη λιγότερο δυνατή «επέμβαση» στη ζωή των παιδιών· ακόμη και οπαδοί του βιολογικού ή του κοινωνικού προκαθορισμού της πορείας του παιδιού, που έρχονταν σε σύγκρουση με το παιδαγωγικό σύστημα του Μακαρένκο. Αυτοί οι εκπρόσωποι του «παιδαγωγικού Ολύμπου», όπως τους αποκαλούσε ο ίδιος ο Μακαρένκο, ήδη από το 1925 δήλωναν τη διαφωνία τους με τις μεθόδους του. Έτσι π.χ. χαρακτήριζαν την άμιλλα ανάμεσα στις διάφορες ομάδες της κολλεκτίβας σαν «καπιταλιστικό κατάλοιπο» του ανταγωνισμού. Την επιδίωξη του Μακαρένκο για ενίσχυση του κύρους του εκπαιδευτικού την χαρακτήριζαν «βία πάνω στην ελευθερία των παιδιών». Τον κατηγορούσαν για «στρατιωτικοποίηση» και «διοικητική παιδαγωγική», όπως άλλωστε αναφέρθηκε και παραπάνω. Σε αυτή τη διαμάχη ο Μακαρένκο δεν υποχώρησε κι έτσι η αναπόφευκτη σύγκρουση με τον «παιδαγωγικό Όλυμπο» οδήγησε τον παιδαγωγό στην παραίτηση από τη συγκεκριμένη υπηρεσία, όμως σε καμία περίπτωση στην παραίτηση από τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών του δρόμου, υπόθεση στην οποία είχε αφοσιωθεί εξ ολοκλήρου.

Γρήγορα αποδέχτηκε την πρόταση του Υπουργείου Εσωτερικών να αναλάβει μια «κομμούνια» τέτοιων παιδιών, που έφερε το όνομα του μπολσεβίκου ηγέτη Φ. Ντερζίνσκι. Σε αντίθεση με την προηγούμενη κοινότητα, η κομμούνια δεν στηριζόταν στην αγροτική οικονομία, αλλά σε μια βιομηχανική επιχείρηση που το 1932 παρήγαγε τις πρώτες φωτογραφικές μηχανές. Συγκέντρωνε 600 παιδιά, δυναμικό πενταπλάσιο σε σχέση με εκείνο του Σταθμού Μ. Γκόρκι. Ωστόσο ο Μακαρένκο και σ' αυτήν την περίπτωση στηρίχτηκε στις ίδιες παιδαγωγικές αρχές: συλλογικότητα μέσω της κολλεκτίβας, εργασία, μάθηση, μαζί με όλο το πλήθος των πολύμορφων δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονταν στο 10χρονο πολυτεχνικό σχολείο, τη μεγαλύτερη κατάκτηση εκείνης της εποχής (Fullat i Genis, 2000).

Ο Μακαρένκο δεν υπήρξε μόνο ένας προικισμένος επιστήμονας-παιδαγωγός. Ήταν ταυτόχρονα και ένα πηγαίο, γνήσιο λογοτεχνικό ταλέντο (Μινακοβα, 1997). Τα έργα του, όπου εκθέτει τις πρωτοποριακές παιδαγωγικές του αντιλήψεις, συνδυάζουν και μια σπάνια φλέβα λογοτεχνικού ύφους. Τα κύρια έργα του είναι: Το *Παιδαγωγικό ποίημα* (Μακαρένκο, 2010), *Η πορεία του 30ού έτους*, *Σημείες πάνω στους πύργους* και το θεωρητικό του έργο *Βιβλίο για τους γονείς*. Γι' αυτήν μάλιστα ακριβώς την πλούσια προσφορά του, ο Μακαρένκο τιμήθηκε με το παράσημο της Κόκκινης Σημαίας.

3.1 Αναλυτικότερη εξέταση του παιδαγωγικού συστήματος του Μακαρένκο.

Ο Μακαρένκο ανέπτυξε ένα πρωτοποριακό παιδαγωγικό σύστημα, η μεθοδολογική βάση του οποίου είναι η λογική της αγωγής που αντιμετωπίζει την παιδαγωγική ως «πρώτα απ' όλα λογική και ωφέλιμη / λυσιτελή επιστήμη» (Κοστελιάνιτς, 1954). Μια τέτοια προσέγγιση συνεπάγεται την ανάγκη εκδήλωσης νομοτελειακής σχέσης ανάμεσα στους στόχους, στα μέσα και στα αποτελέσματα που αφορούν στην ανατροφή. Ακρογωνιαίος λίθος της θεωρίας του Μακαρένκο είναι η θέση της παράλληλης δράσης, που σημαίνει αρμονική ολότητα της ανατροφής και της ζωής στην κοινωνία, της ομάδας-κολλεκτίβας και της προσωπικότητας. Η παράλληλη δράση εξασφαλίζει «την ελευθερία και την διάθεση του μαθητή-τροφίμου», ο οποίος γίνεται δημιουργός και όχι αντικείμενο

παιδαγωγικής επίδρασης. Η πεμπτουσία του μεθοδολογικού συστήματος διαπαιδαγώγησης, σύμφωνα με τον Μακαρένκο, είναι η ιδέα της διαπαιδαγωγικής ομάδας / κολλεκτίβας.

Την ουσία της ιδέας αποτελεί η υποχρεωτική/αναγκαία διάπλωση ενιαίας εργατικής κολλεκτίβας παιδαγωγών και μαθητών, η ζωτικότητα της οποίας αποτελεί το αναγκαίο περιβάλλον για την εξέλιξη/ανάπτυξη της προσωπικότητας και της ατομικότητας (Κοζλοβ, χ.χ.). Το παιδαγωγικό σύστημα του Μακαρένκο διακατέχεται από ανθρωπισμό, αισιοδοξία και πίστη στις δημιουργικές δυνάμεις και δυνατότητες του ανθρώπου.

Το έργο του Μακαρένκο ήρθε αντιμέτωπο με τη σταλινική παιδαγωγική, η οποία πρέσβευε τη διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου/εργαλείου («винтик» =βίδα) στη γιγάντια σοσιαλιστική μηχανή. Ο Μακαρένκο, από την άλλη, πίστευε στην ιδέα της διαπαιδαγώγησης του αυτοτελούς και δραστήριου ατόμου μέσα στην κοινωνία. Ο ίδιος θεωρούσε πως η εργασία του παιδαγωγού είναι η πιο δύσκολη: «μπορεί, η πιο υπεύθυνη και απαιτητική, που επιδιώκει από την προσωπικότητα του παιδαγωγού όχι μόνο περισσότερη ένταση, αλλά και περισσότερες δυνάμεις, μεγάλες δυνατότητες».

3.2 Τα θεμέλια της παιδαγωγικής του.

3.2.1 Διαπαιδαγώγηση των παιδιών στην κολλεκτίβα.

Η κολλεκτίβα είναι το σύνολο των ανθρώπων που έρχονται σε επαφή, η βάση της οποίας έχει τις εξής αρχές: κοινό στόχο, κοινή δράση, πειθαρχία, σώμα αυτοδιοίκησης, επικοινωνία/ σχέση της συγκεκριμένης κολλεκτίβας με την κοινωνία. Η κολλεκτίβα διακρίνεται σε δύο είδη: τη γενική και στην πρωτογενή. Η διαπαιδαγώγηση θα πρέπει να ξεκινά από την πρωτογενή κολλεκτίβα. Σε αυτή τη μορφή κολλεκτίβας όλα τα μέλη της βρίσκονται σε μια διαρκή ενοποίηση που αφορά στην εργασία, στις συνθήκες διαβίωσης, στη φιλία και στην ιδεολογία. Η πρωτογενής κολλεκτίβα ονομάζεται ομάδα «отряд», επικεφαλής της οποίας είναι ο διοικητής «командир», η θητεία του οποίου κυμαίνεται από τρεις μέχρι έξι μήνες.

Ο Μακαρένκο δημιούργησε τις πρωτογενείς κολλεκτίβες του με βάση την ηλικία και την αρχή της παραγωγής (που σημαίνει την ενοποίηση των εργατών όχι με βάση την συγκεκριμένη εργασία, π.χ. των ξυλουργών, ηλεκτρολόγων, αλλά με βάση την συγκεκριμένη παραγωγή, π.χ. όλοι οι εργάτες που συνεισφέρουν εργασιακά στην ανοικοδόμηση κάποιου κτιρίου, κτίστες, βαφείς, μηχανικοί, ηλεκτρολόγοι). Έτσι επιτυγχάνεται η εναρμόνιση της ομάδας/κολλεκτίβας, η αλληλοκατανόηση και η αλληλοβοήθεια. Η διαπαιδαγώγηση θα πρέπει να περάσει και από το στάδιο της γενικής κολλεκτίβας, η κυριότερη αιτία ύπαρξης της οποίας είναι η δυνατότητα συγκέντρωσης όλων των μελών (Левин, 2004). Η κολλεκτίβα περνά από διάφορα στάδια εξέλιξης, τα οποία ο Μακαρένκο συνδέει με τις παιδαγωγικές απαιτήσεις: ο ίδιος ο παιδαγωγός προβάλλει την απαίτηση, γίνεται συνέλευση των μελών/στελεχών και ο παιδαγωγός παρουσιάζει την απαίτηση στα μέλη, δημιουργείται κοινή γνώμη, έπειτα δημιουργείται μια σταθερή/δεμένη κολλεκτίβα, η οποία διαβιβάζει την απαίτηση προς την προσωπικότητα και μετέπειτα η ίδια προσωπικότητα παρουσιάζει την απαίτηση προς τον εαυτό της.

Η παιδαγωγική κολλεκτίβα αποτελείται από τους μαθητές και τους παιδαγωγούς. Το νομοθετικό σώμα –είναι η γενική συνέλευση της παιδαγωγικής κολλεκτίβας, όπου ο καθένας έχει ισότιμο εκλογικό δικαίωμα. Η γενική συνέλευση

αποφασίζει για τα πιο σημαντικά ζητήματα που αφορούν στην κολλεκτίβα. Το εκτελεστικό σώμα – είναι το συμβούλιο των διοικητών «командиров», το οποίο αποτελείται από τους διοικητές της πρωτογενούς ομάδας/κολλεκτίβας και τους προέδρους του διοικητικού συμβουλίου.

3.2.2. Πειθαρχία και λειτουργία/τρόπος οργάνωσης.

Η πειθαρχία δεν αποτελεί ούτε το μέσον ούτε τη μέθοδο διαπαιδαγώγησης. Είναι αποτέλεσμα του συνολικού παιδαγωγικού συστήματος. Η διαπαιδαγώγηση δεν είναι ηθικολογία, είναι η καλά οργανωμένη ζωή των παιδιών. Η λογική της πειθαρχίας έγκειται στο ότι η πειθαρχία πρώτα απ' όλα πρέπει να απαιτείται από την κολλεκτίβα τα ενδιαφέροντα της κολλεκτίβας βρίσκονται πάνω από τα ενδιαφέροντα της μεμονωμένης προσωπικότητας.

Η λειτουργία/τρόπος οργάνωσης αποτελεί το μέσον (μέθοδο) της διαπαιδαγώγησης. Είναι υποχρεωτική για όλους και έχει τα εξής χαρακτηριστικά: πρέπει να είναι σκόπιμη, ακριβής στο χρόνο, υποχρεωτική για όλους και να έχει μεταβαλλόμενη χροιά. Η διαπαιδαγώγηση πρέπει να επιτελείται χωρίς τιμωρίες, εφόσον βέβαια είναι σωστά οργανωμένη. Η τιμωρία σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να προξενήσει στο παιδί ηθικό ή σωματικό πόνο. Η ουσία της τιμωρίας έγκειται στην στενοχώρια που βιώνει το παιδί στην ιδέα και μόνο της κατάκρισης από την κολλεκτίβα.

3.2.3. Η εργασιακή διαπαιδαγώγηση.

Ο Μακαρένκο δεν μπορούσε να οραματιστεί το σύστημα διαπαιδαγώγησής του χωρίς την χρήση εργασίας. Στην κοινότητά του η εργασία είχε παραγωγικό χαρακτήρα. Οι τρόφιμοι εργάζονταν και φοιτούσαν τέσσερις ώρες καθημερινά. Σκοπός της εργασίας ήταν η αυτοσυντήρηση όλης της κοινότητας, που δημιουργούσε στους τροφίμους την αίσθηση της πληρότητας, της ικανοποίησης, της δημιουργίας και της ανεξαρτησίας.

Ακόμη, ο Αντόν Σεμιόνοβιτς ανέπτυξε και εφάρμοσε στην πράξη την αρχή της παράλληλης δράσης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η οποία είχε αντίκτυπο στην προσωπικότητα διαμέσου της κολλεκτίβας. Ο ίδιος για πρώτη φορά μελέτησε επιστημονικά τη μέθοδο διαπαιδαγώγησης στην παιδική κολλεκτίβα.

Ασχολήθηκε με ζητήματα όπως:

- η οργάνωση της κολλεκτίβας.
- η αλληλεπίδραση μέσα στην κολλεκτίβα.
- οι παιδαγωγικές απαιτήσεις, η πειθαρχία, η ενθάρρυνση και η τιμωρία .
- η ηθική και εργασιακή διαπαιδαγώγηση.
- η αυτοδιοίκηση, η παράδοση.
- η ατομική προσέγγιση των παιδιών.

Ο Μακαρένκο υποστήριζε την πλήρη δημοκρατικοποίηση της διαπαιδαγώγησης και της εκπαίδευσης που θα δημιουργούσε ένα φυσιολογικό κλίμα, το οποίο θα ενέπνεε στα παιδιά την αίσθηση προστασίας, αίσθηση που οδηγεί στην ελεύθερη και δημιουργική ανάπτυξη. Στην αλληλεπίδραση των παιδαγωγών και των μαθητών, ο Μακαρένκο επεδίωκε την δημοκρατική και όχι την αυταρχική σχέση. Δηλαδή σχέση η οποία θα χτιζόταν πάνω στην φιλία που θα αναπτυσσόταν κατά την διάρκεια μιας κοινής δράσης — στο χωράφι, στην εργαλειομηχανή, στην τάξη.

Ο Μακαρένκο ήταν αντίθετος στη διαδεδομένη άποψη πως τα παιδιά αγαπούν και σέβονται μόνο τους δασκάλους που είναι συγκαταβατικοί και μαλακοί. Ο ίδιος γράφει: «Μπορείτε να είστε μαζί τους στεγνοί, απαιτητικοί, να μην τους δίνετε σημασία, ακόμη και αν σας συμπαθούν να είστε αδιάφοροι, αν, όμως, είστε γνώστης της δουλειάς σας, έχετε γνώσεις, τύχη, τότε να είστε σίγουροι πως τα παιδιά είναι με το μέρος σας και δεν θα σας προδώσουν... Και αντιθέτως, όσο και να είστε στοργικοί, όμορφοι και καλοντυμένοι, αν η δουλειά σας συνοδεύεται από αποτυχίες και είναι φανερό πως δεν είστε γνώστης της δουλειάς σας, αν όλα σας πάνε στραβά, τότε τίποτε δεν θα κερδίσετε, παρά μόνο περιφρόνηση κάθε λογής». Ο παιδαγωγός, όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Α.Σ., πρέπει να έχει ελευθερία δράσης, να μπορεί να εστιάζει στον καθένα από τους μαθητές του, ώστε να βρει το κατάλληλο κλειδί για να ξεκλειδώσει τη μοναδική προσωπικότητα του παιδιού.

4. Συμπεράσματα: η παιδαγωγική κληρονομιά του

Καθώς η θεωρητική κληρονομιά και η εμπειρία του Μακαρένκο απέκτησε παγκόσμια αναγνώριση, η τότε κυβέρνηση της Σοβιετικής Ένωσης αναγκάστηκε να δικαιώσει μετά θάνατον το παιδαγωγικό σύστημά του (Ruttenauer, 1965). Το 1988 η ΟΥΝΕΣΚΟ τον ανακήρυξε έναν από τους τέσσερις παιδαγωγούς του 20ού αιώνα που συνέβαλαν καθοριστικά στην εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης. Αυτοί είναι ο John Dewey, ο Georg Kerschensteiner, η Maria Montessori και ο Άντον Μακαρένκο.

Εν κατακλείδι, μπορεί κανείς να αμφιβάλλει εάν η παιδαγωγική του Μακαρένκο μπορεί να μεταφερθεί εκτός του χώρου στον οποίο είχε εφαρμοστεί. Ωστόσο, φαίνεται ότι μπορεί άνετα να έχει εφαρμογή στην αναμόρφωση των ανηλίκων με παραβατική συμπεριφορά («μικρών κακοποιών»), στους οποίους οι διαδικασίες που βασίζονται στην αρχή της εργασίας καταλήγουν στην ενσωμάτωση των αξιών που είναι αναγκαίες για την ζωή στην κοινωνία (Μοροζοβ, 2003). Αυτό θα μπορούσε να συμβάλει στο πέρασμα από τον εγωκεντρισμό στο σεβασμό των δικαιωμάτων των άλλων, αν και θα πρέπει να αναρωτηθεί κανείς εάν αυτή η παιδαγωγική μέθοδος ευνοεί την ανάπτυξη της κοινοτικής αίσθησης πέρα από τα όρια μιας μικρής εκπαιδευτικής κοινότητας.

Το μόνο σίγουρο είναι πως η παιδαγωγική που ανέπτυξε ο Μακαρένκο στηρίζεται κατεξοχήν στον σεβασμό για τον Άνθρωπο, ξεχνώντας παντελώς για την «πρώην» ζωή του και εστιάζει φωτίζοντας τις θετικές, δημιουργικές πλευρές του, με σκοπό πάντα την ανάδυσή τους και τη συνακόλουθη μεταμόρφωση του ίδιου του ανθρώπου (Φρολοβ, 2006). Ως εκ τούτου, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός πως όλα τα παιδιά που είχε αναλάβει ο Μακαρένκο, τον αποκαλούσαν «πατέρα».

Αξίζει να σημειώσουμε πως ο Μακαρένκο δεν είχε αποκτήσει ποτέ δικά του βιολογικά παιδιά. Πώς ένας άνθρωπος στερημένος την αληθινή πατρότητα μπόρεσε να αναθρέψει και να επιστρέψει τόσα «αδέσποτα» παιδιά στον δρόμο της ζωής; Είναι άξιον απορίας! Μήπως θα πρέπει να εξετάσουμε το παιδαγωγικό του σύστημα από μια άλλη απτική σκοπιά, αποβάλλοντας τις πολιτικές μας πεποιθήσεις και δίνοντας μια ευκαιρία σε αυτήν την μοναδική προσωπικότητα να μας καθοδηγήσει στον πραγματικά συναρπαστικό και συνάμα μυστήριο κόσμο της διαπαιδαγώγησης;

Ωστόσο, αυτή η παιδαγωγική του παρουσιάζει οπωσδήποτε ενδιαφέρον σε θεωρητικό επίπεδο. Όπως εύστοχα υποστηρίζει ο Οκτάβιος Fullat i Genis (2000: 226-227), «ζούμε βυθισμένοι στη μεταμοντέρνα περίοδο, κυρίως στην Ευρώπη. Ο μεταμοντερνισμός άφησε χωρίς νόημα και χωρίς ιστορικό προσανατολισμό το ανθρώπινο ον, στο οποίο απομένει να ζει όπως εκείνο θέλει. Η συλλογικότητα αντιμετωπίζεται πλέον σαν ένα μόνο εργαλείο που επιτρέπει στο άτομο να λύσει και ατομικά τα προσωπικά του προβλήματα. Πρόκειται για μια μεταμοντέρνα παιδαγωγική που στηρίζεται στον υπαρξιακό ατομικισμό. Αλλά για τον μεταμοντερνισμό δεν αξίζει να θυσιάζεται κανείς. Απομένει μόνο η ενεργοποίηση των αισθήσεων, προκειμένου να αποφευχθεί η απόλυτη ανία. Θα πρέπει να αποχαιρετήσουμε το συλλογικό νόημα της παγκόσμιας ιστορίας· δεν μας απομένει τίποτε άλλο από τις μικρές καθημερινές ιστορίες και τις ιστορίες του καθενός. Σ' αυτήν την κατάσταση που περιγράψαμε, η παιδαγωγική του Μακαρένκο θα μπορούσε, ίσως, να είναι ενδιαφέρουσα από την άποψη της απόδοσης αξίας στη συλλογικότητα και στην ίδια την πορεία της Ιστορίας».

Ο Fullat i Genis προφανώς αποδίδει στη συλλογικότητα της ιστορίας της παιδαγωγικής περισσότερο ανθρωπιστικό νόημα παρά επιστημονικό ή βιβλιογραφικό. Θα συμφωνήσουμε μαζί του. Οι «μικρές ιστορίες» του Α. Σ. Μακαρένκο μπορεί κάποτε να αξίζουν πολύ περισσότερο από άρθρα ψυχολογικής και παιδαγωγικής επανένταξης των ανηλίκων στην κοινωνική ευμάρεια μιας ψευδαίσθησης!

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Балабанович Е. Н. (1963). *А. С. Макаренко. Человек и писатель*, Μόσχα.
- Фролов, А.А. (2006). *А.С. Макаренко в СССР, России и мире: Историография освоения и разработки его наследия (1939-2005 гг., критический анализ)*. Нижний Новгород: Волго-Вятской академии государственной службы.
- Fullat i Genis, O. (2000). Anton Semyonovitch Makarenko. Στο: Houssaye, J. (επιμ.). *Деκαпέντεπαιδαγωγοί: Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Μτφρ. Δ. Καρακατσάνη. Αθήνα: Μεταίχμιο, 211-228.
- Hillig, G. (επιμ.) (1988). *Hundert Jahre Anton Makarenko: Neue Studien zur Biographie*. Bremen: Ed. Temmen (Forschungen zu Osteuropa).
- Козлов, Н.И. (χ.χ.). *Педагогическая система А.С. Макаренко*. Αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα <http://www.psychologos.ru/articles/view/pedagogicheskaya-sistema-a.s.makarenko>, προσβάσ. 10 Απρ. 2017.
- Костелянц, Б. (1954). *А. С. Макаренко*. Μόσχα: Гослитиздат.
- Левин, Я.Н. (2004). Нужно ли учиться у А.С. Макаренко созданию общешкольных коллективов? *Педагогика*, 1, 84-88.
- Μακαρένκο, Α. Σ. (2010), *Το παιδαγωγικό ποίημα: Ο δρόμος προς τη ζωή*. Βιβλίο 1^ο και 2^ο [τόμ. 1, 2]. Μτφρ. Ζ. Ζορζοβίλης. 4^η έκδ. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Μινακoβα, Α. Μ. (1997). *Μακαρένκο Αντον Σεμёнович: Русские детские писатели XX века: Биобиблиографический словарь*. Μόσχα: Флинта & Наука. (256—258).
- Μοροзов, Β. (2003). Педагогика реабилитации в макаренковском наследии. *Социальная педагогика*, 2, 26-28.
- Ruttenauer, I. (1965). *A. S. Makarenko. Ein Erzieher und Schriftsteller in der Sowjetgesellschaft*, Freiburg - Basel - Wien.

Προϋποθέσεις και προτάσεις για τη θετική ανταπόκριση των νηπίων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, με αναφορές σε εφαρμοσμένα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Ελένη Ηλία

Δρ. Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, ΕΚΠΑ
eiliakol67@gmail.com

Περίληψη

Οι λογοτεχνικές αναγνώσεις συντελούν στην ψυχική και κοινωνική ωρίμαση, στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, στην αισθητική καλλιέργεια, στην επαφή με τις διαχρονικές, πολιτισμικές αξίες, στη γλωσσική ανάπτυξη, στην απόκτηση ειδικότερων γνώσεων κ. ο. κ. Κατά συνέπεια ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύτιμος και αναντικατάστατος. Η ανάγνωση κάθε λογοτεχνικού κειμένου είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα δημιουργική. Γινόμαστε συνδημιουργοί του συγγραφέα, σχηματίζουμε προσδοκίες για την εξέλιξη της υπόθεσης, ταυτιζόμαστε με τους ήρωες, διαμορφώνουμε στάσεις απέναντι στα υπόλοιπα πρόσωπα. Ως αποτέλεσμα αυτής της δραστηριότητας, αποκομίζουμε την αίσθηση ότι εμπλεκόμαστε άμεσα στα αφηγηματικά δρώμενα, ότι βιώνουμε προσωπικά καταστάσεις και συναισθήματα που αποδίδονται στο κείμενο. Εκείνο δηλαδή που προκύπτει από την επαφή μας με το λογοτεχνικό έργο, έχει το χαρακτήρα του βιώματος και συντελεί στην αυτογνωσία μας. Η ίδια η φύση της λογοτεχνίας υπαγορεύει τόσο τους στόχους όσο και τους τρόπους της διδακτικής προσέγγισής της. Οι επιλογές και οι χειρισμοί τού ίδιου του δασκάλου, οι δικές του πρωτοβουλίες, η προσωπική του ικανότητα και διάθεση είναι παράγοντες καθοριστικοί για την επιτυχία της λογοτεχνικής διδασκαλίας. Ειδικότερα στο Νηπιαγωγείο πραγματοποιείται η πρώτη επαφή των μαθητών με το λογοτεχνικό φαινόμενο και ουσιαστικά καθορίζεται η μετέπειτα σχέση τους με αυτό και διαμορφώνονται τα αισθητικά κριτήρια τους. Για να βιώσει το σύνολο των μαθητών την αισθητική απόλαυση, τη συγκινησιακή φόρτιση που η λογοτεχνία προσφέρει, σχεδιάζουμε ευφάνταστα, ελκυστικά εκπαιδευτικά προγράμματα με παιγνιώδη χαρακτήρα, όπου πρωταρχική θέση κατέχει το «μαγικό» στοιχείο. Δίνουμε στα νήπια τη δυνατότητα να εκφράσουν την αναγνωστική ανταπόκρισή τους στα λογοτεχνικά κείμενα με την ελεύθερη αναδιήγηση του λογοτεχνικού προτύπου, την αξιοποίησή του ως πηγή έμπνευσης και κινητήρια δύναμη της φαντασίας τους.

Λέξεις-κλειδιά: λογοτεχνική διδασκαλία, αναγνωστική ανταπόκριση, δημιουργική αναδιήγηση.

1. Εισαγωγή

Η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι μία ιδιαίτερα «δημιουργική διαδικασία» (Iser 1990: 44-45). Γινόμαστε συνδημιουργοί του συγγραφέα, καθώς ανταποκρινόμαστε στο ρόλο που εκείνος μας έχει καθορίσει, σύμφωνα με τη «φιλολογική μας ικανότητα» (Culler, 1988: 102, 109, 115) αλλά και τη «διάθεση» της στιγμής (Τζιόβας, 1987: 236, 239). Κατά την ανάγνωση ανακαλύπτουμε τα νοήματα

που λανθάνουν, δημιουργούμε προσδοκίες για την εξέλιξη της υπόθεσης, διαμορφώνουμε στάσεις απέναντι στα διάφορα λογοτεχνικά πρόσωπα.

Ως αποτέλεσμα της εντατικής αντιληπτικής δραστηριότητας που επιτελούμε, αποκομίζουμε την αίσθηση ότι εμπλεκόμαστε άμεσα στα αφηγηματικά δρώμενα. «Ταυτιζόμενοι» με τους ήρωες (Booth, 1987: 278-281, 378), βιώνουμε προσωπικά καταστάσεις και συναισθήματα που αποδίδονται στο κείμενο. Καθώς η επαφή μας με το λογοτεχνικό έργο έχει το χαρακτήρα του βιώματος, συντελεί στην αυτογνωσία μας.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Σε διάστημα δεκαοχτώ ετών έχουμε σχεδιάσει και υλοποιήσει περισσότερα από είκοσι πέντε διαφορετικά εκπαιδευτικά λογοτεχνικά προγράμματα σε τρία δημόσια νηπιαγωγεία της Δυτικής Αττικής. Από την ενασχόλησή μας με τα προγράμματα αυτά, προκύπτουν οι προτάσεις και οι προϋποθέσεις που διατυπώνονται στη συνέχεια, προκειμένου το σύνολο των νηπίων κάθε σχολικής τάξης να ανταποκρίνεται θετικά στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

3. Κοινοί στόχοι-επιδιώξεις των εκπαιδευτικών λογοτεχνικών προγραμμάτων

- Η συνειδητοποίηση από τα νήπια της δημιουργικότητας του αναγνωστικού ρόλου.
- Η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας ως αποτέλεσμα της απόλαυσης που προσφέρει η λογοτεχνική ανάγνωση.
- Η εξοικείωση με το λογοτεχνικό φαινόμενο.
- Η διασφάλιση της καθολικής συμμετοχής των μαθητών και η δυνατότητα έκφρασης-ανταλλαγής των προσωπικών εμπειριών, επιθυμιών και προσδοκιών τους, αναφορικά με τα κείμενα.
- Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης.
- Η γλωσσική ανάπτυξη και ειδικότερα η καλλιέργεια της αφηγηματικής ικανότητας.
- Η κατανόηση της σύνδεσης ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο, της ιδιότητας του γραπτού λόγου να αναπαριστά τον προφορικό.

4. Μεθοδολογία διδασκαλίας

4.1. Εκπαιδευτικά προγράμματα με παιγνιώδεις δραστηριότητες

Η ίδια η φύση της λογοτεχνίας υπαγορεύει τόσο το στόχο όσο και τον τρόπο διδασκαλίας της. Ειδικότερα στο Νηπιαγωγείο, όπου πραγματοποιείται η πρώτη επαφή των μαθητών με το λογοτεχνικό φαινόμενο και ουσιαστικά καθορίζεται η μετέπειτα σχέση τους με αυτό και διαμορφώνονται τα αισθητικά κριτήρια τους, επιδιώκουμε να δημιουργήσουμε τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις εκείνες, που θα επιτρέψουν στα παιδιά να βιώσουν την αισθητική απόλαυση, τη συγκινησιακή φόρτιση την οποία η λογοτεχνία προσφέρει.

Καθώς το κυρίαρχο στοιχείο της παιδικής φύσης είναι η ανάγκη και η διάθεση για παιχνίδι (Χουιζίνγκα, 1989), προτείνεται η λογοτεχνική διδασκαλία μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα με παιγνιώδη φύση (Ποσλανιέκ, 1992), ώστε η παιγνιώδης ατμόσφαιρα να συνεπάρεται το σύνολο των νηπίων. Η χρήση εκπαιδευτικών, εμπυχωτικών προγραμμάτων, όταν μάλιστα σχεδιάζονται σε σχέση με τη συγκεκριμένη ομάδα νηπίων που θα τα υλοποιήσει, εξασφαλίζει τη δημιουργική συμμετοχή του συνόλου των μαθητών. Η δύναμη του «μαγικού στοιχείου» είναι εξαιρετική. Αν και όλοι γνωρίζουμε πως δεν είναι μαγικό, ωστόσο

το αποδεχόμαστε ως τέτοιο, λόγω μιας κοινής σύμβασης, μιας κοινής διάθεσης να παίξουμε. Εντελώς ενδεικτικά παραθέτουμε στη συνέχεια μερικές σχετικές παιγνιώδεις διαδικασίες, τις οποίες έχουμε εφαρμόσει με ιδιαίτερη αποτελεσματικότητα:

- Παρέα με τους ήρωες των βιβλίων: Οι ήρωες του έργου έρχονται στη σχολική τάξη και μας μιλούν για την ιστορία τους. Πρόκειται για τους ίδιους τους μαθητές, που έχουμε μεταμφιέσει, χρησιμοποιώντας κάποιο χαρακτηριστικό του αντίστοιχου αφηγηματικού προσώπου αντικείμενο. Σε επόμενη φάση το μαγικό ραβδί αγγίζει κάθε μαθητή και τότε εκείνος διαλέγει κάποιο από τα διάφορα χαρακτηριστικά αντικείμενα που βρίσκονται συγκεντρωμένα, προκειμένου να «μεταμορφωθεί» στον αντίστοιχο ήρωα. Έτσι έχει επιλέξει ο ίδιος ο μαθητής τον ήρωα μέσα από την οπτική του οποίου θα αναφερθεί στη λογοτεχνική ιστορία.
- Το μαγικό εισιτήριο: Ο μαθητής παίρνει από το δάσκαλο ένα αντικείμενο χαρακτηριστικό της αφηγηματικής υπόθεσης, που είναι το εισιτήριό του, για να εισέλθει στον κόσμο της ιστορίας και να επιλέξει το ρόλο του και τη δράση του σε αυτήν. Σε επόμενη φάση το μαγικό εισιτήριο δεν το ετοιμάζει πια ο εκπαιδευτικός και το παρουσιάζει σαν έκπληξη αλλά έπειτα από συζήτηση στην τάξη τα παιδιά προτείνουν και κατασκευάζουν ομαδικά το μαγικό εισιτήριο.
- Τα γυαλιά της Φαντασίας: Τα παιδιά φορούν τα γυαλιά της κυρίας Φαντασίας, που τους επιτρέπουν να βλέπουν «από μέσα» τον κόσμο της ιστορίας και να αναφέρονται σε αυτόν.
- Ο ωκεανός της Φαντασίας: Πολύχρωμα υφάσματα και άλλα ετερόκλητα αντικείμενα απλώνονται σε κάποιο σημείο της σχολικής τάξης. Αποτελούν τον ωκεανό της Φαντασίας, όπου οι μαθητές κάνουν διαδοχικά τη «βουτιά» τους, ώστε να αναδιηγηθούν την αφηγηματική ιστορία. Με την πάροδο του χρόνου προστίθενται καινούρια αντικείμενα, που οι μαθητές φέρνουν, για να εμπλουτίσουν τον ωκεανό. Τα αντικείμενα αυτά μπορεί να έχουν ιδιαίτερη σχέση με την αφηγηματική υπόθεση του έργου που παρουσιάζουμε τη δεδομένη χρονική στιγμή.
- Τα μαγικά λόγια: οι μαθητές αποστηθίζουν τα μαγικά λόγια, που μπορεί να είναι στίχοι δημοτικών τραγουδιών ή άλλων ποιημάτων, σε σχέση με την αφηγηματική υπόθεση ενός έργου ή φράσεις και στίχοι που οι ίδιοι οι μαθητές συντάσσουν. Εκφέροντάς τα ή γράφοντάς τα, έχουν τη δυνατότητα να εισέλθουν στον κόσμο της ιστορίας και να επιλέξουν το ρόλο και τη δράση τους σε αυτόν.

4.2. Ο ρόλος και η στάση του εκπαιδευτικού στα προγράμματα

Για την επίτευξη των προαναφερόμενων διδακτικών στόχων για τη λογοτεχνία, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι επιλογές και οι χειρισμοί του ίδιου του νηπιαγωγού, οι πρωτοβουλίες και η διάθεση που επιδεικνύει. Η αντιμετώπιση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας ως παιχνιδιού φαντασίας και έκφρασης της προσωπικότητάς του, εμπνέει και παρακινεί τα παιδιά να απελευθερώσουν κι αυτά με τη σειρά τους τη φαντασία τους. (Ηλία, Ε. Α., 2004).

Εφόσον δάσκαλοι και μαθητές βρισκόμαστε στην ίδια θέση σε σχέση με το λογοτεχνικό κείμενο, αυτήν του αναγνώστη, έχουμε τα ίδια ακριβώς δικαιώματα στο παιχνίδι της ανάγνωσης. Κατά συνέπεια ο εκπαιδευτικός θα αποφύγει να λειτουργεί σαν αυθεντία, περιορίζοντας τη δυνατότητα των μαθητών του να προσεγγίσουν το λογοτέχνημα ελεύθερα και δημιουργικά. Ασφαλώς ο

εκπαιδευτικός είναι εκείνος που διακρίνεται για την αναγνωστική ωριμότητά του. Ωστόσο, η δύναμη της φαντασίας των μαθητών μπορεί θαυμάσια να αναπληρώσει την όποια έλλειψη αναγνωστικών εμπειριών και γνώσεων αναφορικά με ιστορικά και θεωρητικά στοιχεία της λογοτεχνίας.

Μία επιπλέον προϋπόθεση συνιστά ο εκπαιδευτικός να έχει επίγνωση ότι καθώς διαβάζει ο ίδιος για πρώτη φορά το κείμενο στους μαθητές, αυτό που οι μαθητές προσλαμβάνουν δεν είναι απλώς και μόνο το κείμενο αλλά και η προσωπική ανάγνωση του δασκάλου τους σε αυτό. Όταν το κείμενο που παρουσιάζουμε μας συγκινεί ή μας γοητεύει ιδιαίτερα, με την ανάγνωσή μας το υποστηρίζουμε. Αντίθετα, ενώ διαβάζουμε ένα κείμενο που μας είναι αδιάφορο, η ίδια η ανάγνωσή μας συνήθως το υπονομεύει. Κατά συνέπεια, η επιλογή αποκλειστικά αξιόλογων έργων που μας αγγίζουν συναισθηματικά, συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στο αποτέλεσμα της λογοτεχνικής διδασκαλίας μας.

Καθώς δε η φωνή μας είναι καθοριστική για τις αντιδράσεις των μαθητών μας στο κείμενο, καλό θα ήταν να την χρησιμοποιούμε συνειδητά. Για παράδειγμα, με τον τρόπο που την χρωματίζουμε καθώς διαβάζουμε είτε τα διαλογικά μέρη είτε τα αφηγηματικά σχόλια, επηρεάζουμε τους μαθητές-αναγνώστες στη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στους διάφορους λογοτεχνικούς ήρωες ή στην κρίση τους για την αξιοπιστία του αφηγητή.

Η εικονογράφηση του λογοτεχνικού κειμένου είναι επίσης μια συγκεκριμένη ανάγνωση, που θα μπορούσε να κατευθύνει τη φαντασία των μαθητών-αναγνωστών. Για το λόγο αυτό θα ήταν σκόπιμο να επιλέξουμε την κατάλληλη στιγμή για να την παρουσιάσουμε στα νήπια.

4.3. Στάδια και εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Με την επίδραση του «μαγικού» στοιχείου και τη συμβολή της φαντασίας οι μαθητές εισχωρούν στον κόσμο της λογοτεχνικής ιστορίας και μεταμορφώνονται, υποδύονται δηλαδή τους λογοτεχνικούς ήρωες. Αναδημιουργούν το λογοτεχνικό πρότυπο με βάση τα δικά τους πραγματικά βιώματα ή ακόμη και τις προϋπάρχουσες αναγνωστικές εμπειρίες τους, σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους και τις προσωπικές επιθυμίες τους. Μέσα από την ελεύθερη αναδιήγηση, την αξιοποίηση με άλλα λόγια των διδασκόμενων λογοτεχνικών κειμένων ως ερέθισμα και αφετηρία, κινητήρια δύναμη της φαντασίας και πηγή έμπνευσης για παραγωγή των πρωτότυπων αφηγήσεών τους, τα νήπια εκφράζουν ουσιαστικά την αναγνωστική ανταπόκρισή τους στο λογοτεχνικό κείμενο. Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας διατυπώνουν ελεύθερα την ταύτισή τους με συγκεκριμένα αφηγηματικά πρόσωπα, ξαναζούν την αφηγηματική σκηνή που τους έχει συναρπάσει και διαμορφώνουν την εξέλιξη της δράσης σύμφωνα με τις προσωπικές τους εμπειρίες και επιθυμίες.

Οι μαθητές παράγουν τα αφηγηματικά κείμενά τους αναφορικά με το λογοτεχνικό πρότυπο, είτε ομαδικά είτε ατομικά (Huck κ. ά., 1979), με βάση τη διδακτική αρχή της «φθίνουσας καθοδήγησης» (Ματσαγγούρας, 2001: 180-182, 199-203). Αποκρίνονται σε ερωτήσεις του δασκάλου (Pascucci και Rossi, 2002), οι οποίες διαρκώς μειώνονται, στο βαθμό που οι δικές τους απαντήσεις γίνονται πληρέστερες, κινούμενες είτε στον άξονα της «δημιουργικής μίμησης» είτε σε αυτόν της «τροποποίησης» είτε σε αυτόν της «ανατροπής» του λογοτεχνικού προτύπου (Ματσαγγούρας, 2001: 215, 220-222).

Η αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών στο παραπάνω πλαίσιο πάντοτε καταγράφεται με παραδοσιακούς ή σύγχρονους τρόπους (γραφή σε χαρτί, γραφή σε υπολογιστή, μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση κ.λπ.), για ποικιλότητα αξιοποίηση. Η αξιοποίηση αυτή (θεατρική απόδοση, δημοσίευση κ.λπ.) συνιστά μία ακόμη προϋπόθεση που θα προσφέρει στους μαθητές επιπλέον «κίνητρο», για να εκφράζουν ελεύθερα τις αναγνωστικές εντυπώσεις τους κατά τη συμμετοχή τους στα σχετικά προγράμματα (Ηλία και Ματσαγούρας, 2006: 312-313).

5. Διδακτικό υλικό

Η λογοτεχνική διδασκαλία μας μέσα από ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα, περιλαμβάνει πλήθος σύγχρονων και κλασικών πεζών και ποιητικών κειμένων, της Ελληνικής και Ξένης Λογοτεχνίας. Ενδεικτικά αναφέρω τα διάσημα παγκοσμίως πεζογραφήματα Η Πεντάμορφη και το Τέρας, της Ζαν-Μαρί Λεπρένς ντε Μπομόν και Ο Μικρός Πρίγκιπας, του Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ, τα οποία παρουσιάστηκαν στα νήπια σε πιστή απόδοση από το πρωτότυπο έργο. Επίσης, από τα ποιήματα που διδάχτηκαν τα νήπια στο πλαίσιο αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ως μνημονεύσουμε ενδεικτικά τα Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια από τη συλλογή του Νικολάου Πολίτη, Τα Ρω του Έρωτα, του Οδυσσέα Ελύτη, τον Ύμνο εις την Ελευθερίαν και την Καταστροφή των Ψαρών, του Διονυσίου Σολωμού.

Εδώ θα παρουσιάσουμε την έκφραση της ανταπόκρισης των νηπίων σε έργα Νεοελλήνων ποιητών και πεζογράφων. Με την επιλογή μας, επιδιώκουμε να αναδειχθεί αποκλειστικά η δύναμη της λογοτεχνικής γραφής και η σημασία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

5.1. «Η Ξανθούλα»

Στην «Ξανθούλα», ένα «ανθρωποκεντρικό» ποίημα του Διονυσίου Σολωμού, όπως είναι άλλωστε και το σύνολο του έργου του (Καψωμένος, 1998: 23), σε οχτώ τετράστιχες στροφές με ολιγοσύλλαβους, ομοιοκατάληκτους στίχους σε ιαμβικό μέτρο αποδίδεται η αναχώρηση μιας κοπέλας για την ξενιτιά, με έμφαση στα ποικίλα συναισθήματα που προκαλεί στους φίλους της ο αποχωρισμός. Το όνομα της, Ξανθούλα, που συνιστά και τον τίτλο του ποιήματος, επαναλαμβάνεται τρεις συνολικά φορές, ομοιοκαταληκτώντας πάντα με τη λέξη «βαρκούλα».

Η χρήση υποκοριστικών, η τεχνική της επανάληψης και η εικονοπλαστική δύναμη της πέννας του Σολωμού χαρακτηρίζουν το ποίημα. Στις εικόνες του κυριαρχεί το λευκό χρώμα -λευκότατα πανιά, πελάγου αφρό κ.λπ.- και η αφαίρεση, όπως για παράδειγμα στην περιγραφή της Ξανθούλας, όπου το μόνο στοιχείο που δίνεται για τη μορφή της, είναι τα ξανθά μαλλιά της. Αριστοτεχνικός είναι ο τρόπος που παρουσιάζεται η βάρκα η οποία μεταφέρει την Ξανθούλα, να απομακρύνεται σταδιακά, ώσπου η εικόνα της θαμπώνει εντελώς, καθώς αποδίδεται μέσα από την οπτική του ποιητή, ο οποίος την παρακολουθεί συγκινημένος από την ξηρά.

Ο ποιητής έχει φορτιστεί συγκινησιακά από τη σκηνή του αποχωρισμού, από τα συναισθήματα των προσώπων που συμμετέχουν σε αυτήν, αν και συνιστά έναν τυχαίο παρατηρητή. Η συγκίνησή του εκδηλώνεται εκτενώς στις δύο μισι τελευταίες στροφές. Τη συγκινησιακή φόρτιση του ποιητή μοιράζεται και ο αναγνώστης, όπως άλλωστε μαρτυρά η ευρεία διάδοση της Ξανθούλας.

5.2. Ο «Τρελαντώνης»

Αν και ο κόσμος στο πέρασμα των χρόνων αλλάζει, ωστόσο κάποια στοιχεία του παραμένουν αναλλοίωτα, σταθερά. Ένα από αυτά είναι ευτυχώς η παιδική φύση. Τα παιδιά εξακολουθούν να αγαπούν το παιχνίδι, να συμπεριφέρονται παρορμητικά με κίνητρο την περιέργειά τους να γνωρίσουν τον κόσμο και να κάνουν σκανταλιές. Τέτοιος ακριβώς είναι και ο ήρωας του μυθιστορήματος της Πηνελόπης Δέλτα, όπως μαρτυρεί το παρατσούκλι «**Τρελαντώνης**», που του έχουν προσδώσει.

Η συμπάθεια και ο θαυμασμός των τριών αδερφών του Τρελαντώνη αλλά και η έμπρακτη αναγνώριση των αρετών του από τα ενήλικα μέλη της οικογένειάς του, παρόλο που συχνά ταλαιπωρούνται από τα παθήματα που τού προκαλεί ο ζηρός χαρακτήρας του, έχει ως συνέπεια τα παιδιά-αναγνώστες να ταυτίζονται μαζί του. Ο μικρός Αντώνης συνιστά για εκείνα ένα λαμπρό λογοτεχνικό πρότυπο. Έτσι το σύνολο των θετικών χαρακτηριστικών του υποβάλλονται αβίαστα.

Από τον Τρελαντώνη παρουσιάστηκαν εκτενή αποσπάσματα εφτά κεφαλαίων. Εδώ επιλέγουμε να αναφερθούμε ενδεικτικά στο κεφάλαιο «Η βάρκα», όπου ο Αντώνης με το φίλο του λύνουν μια βάρκα και ξανοίγονται στη θάλασσα. Όμως ο καιρός αγριεύει, τα κύματα παίρνουν τα κουπιά κι η ζωή τους κινδυνεύει. Οι δικοί τους τούς εντοπίζουν και τους σώζουν.

5.3. Η «Αιολική Γη»

Στο πλαίσιο του προβληματισμού και των πειραματισμών μας σχετικά με την καταλληλότητα για παιδιά αξιόλογων λογοτεχνικών έργων, που δεν έχουν ωστόσο αξιοποιηθεί εκδοτικά προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση, επιλέξαμε για λογοτεχνική διδασκαλία στα νήπια την «Αιολική Γη» του Ηλία Βενέζη. Στο βιβλίο ένα αγόρι αφηγείται τη ζωή του στη μικρασιατική ύπαιθρο την περίοδο έως τους διωγμούς του 1914.

Συνολικά στη διδασκαλία μας χρησιμοποιήσαμε εφτά αποσπάσματα από πέντε κεφάλαια του βιβλίου. Εδώ παραθέτουμε το απόσπασμα που προέρχεται από το κεφάλαιο με τίτλο «Κιμιντένια», στο οποίο αναφέρονται οι αφηγήσεις των νηπίων που θα ακολουθήσουν: «...μόλις τα χιόνια φεύγανε από τα Κιμιντένια κι η γη πρασίνιζε μας έπαιρνε η μητέρα μας, ...και πηγαίναμε να ζήσουμε τους μήνες του Καλοκαιριού στο κτήμα, κοντά στον παππού και στη γιαγιά μας. Η θάλασσα ήταν μακριά από κει, κι αυτό στην αρχή ήταν μεγάλη λύπη για μένα επειδή γεννήθηκα κοντά της. Στην ησυχία της γης θυμόμουν τα κύματα, τα κοχύλια και τις μέδουσες, τη μυρουδιά του σάπιου φυκιού και τα πανιά που ταξιδεύαν» (σ. 30).

6. Παρουσίαση δραστηριοτήτων

6.1. Οι μαγικές εικόνες

Τα παιδιά ακούν την απαγγελία του ποιήματος του Σολωμού «Η Ξανθούλα», καθισμένα αναπαυτικά ή ξαπλωμένα, με τη σύσταση να κρατούν κλειστά τα μάτια τους, ώστε να μη δέχονται ταυτόχρονα άλλα οπτικά ερεθίσματα, που ενδεχομένως θ' αποσπούσαν την προσοχή τους. Οι εικόνες που σχηματίζονται στη σκέψη των νηπίων στο άκουσμα των στίχων του ποιήματος, ως αποτέλεσμα της εικονοπλαστικής ιδιότητας του ποιητικού λόγου (Μπενέκος, 1981 και Καλλέργης, 1995), που προσιδιάζει απόλυτα στην παιδική φύση, χαρακτηρίζονται μαγικές, γιατί είναι διαφορετικές μεταξύ τους.

- Σύμφωνα με μια αφήγηση μαθήτριας, όταν οι φίλες της Ξανθούλας με τα παιδιά τους φτάνουν στην αποβάθρα, δεν προλαβαίνουν να την αποχαιρετίσουν κι αρκούνται ν' ατενίζουν τη βάρκα της που απομακρύνεται. Η Ξανθούλα πριν ξεκινήσει για το ταξίδι της, τις περίμενε μάταια για πολλή ώρα στη βροχή, κρατώντας την πολύχρωμη ομπρέλα της.
- Ένας μαθητής φαντάζεται τον εαυτό του μόνο μες στη νύχτα, να πλέει με τη βάρκα του στ' ανοιχτά. Από εκεί βλέπει ψηλά τα φώτα του αεροπλάνου, με το οποίο η Ξανθούλα ταξιδεύει για το εξωτερικό, όπου θα περάσει τις διακοπές της. Η κοπέλα προτίμησε να φύγει νύχτα, για να μην το αντιληφθούν οι φίλοι της και στενοχωρηθούν.
- Άλλη μαθήτρια, ταυτιζόμενη με την Ξανθούλα, αναφέρει ότι ετοιμάζεται να ταξιδέψει στο εξωτερικό, προκειμένου να επισκεφτεί μια φίλη της εγκατεστημένη εκεί. Όλος ο κόσμος της δίνει ευχές και συμβουλές για το ταξίδι, χωρίς ωστόσο να κρύβει τη λύπη του που θα την αποχωριστεί. Η Ξανθούλα υποφέρει για τη θλίψη που προκαλεί η αναχώρηση της, υπερισχύει ωστόσο μέσα της η αγάπη για τα θαλασσινά ταξίδια, οπότε δεν αλλάζει την απόφασή της να φύγει.
- Ενώ στην ανταπόκριση που εξέφρασαν τα νήπια στις παραπάνω περιπτώσεις, κυριαρχεί η σκηνή του αποχωρισμού, άλλες αφηγήσεις επικεντρώθηκαν στην απόλαυση που προσφέρει η επαφή με τη θάλασσα. Κάποιος παρουσιάζει την Ξανθούλα ως κοριτσάκι που συνηθίζει μετά την κυριακάτικη λειτουργία να πηγαίνει στην παραλία με το μπαμπά του, για να κολυμπήσει. Συχνά μάλιστα φτάνει ως την αντικρινή στεριά, με αποτέλεσμα ο πατέρας του ν' ανησυχεί ώσπου να επιστρέψει.
- Ορισμένα νήπια προτίμησαν μια περιπετειώδη εξέλιξη, με αίσιο ωστόσο πάντα τέλος. Σε μια αφήγηση η Ξανθούλα παρουσιάζεται ως πεντάχρονο κοριτσάκι με ροζ φόρεμα, που ταξιδεύει μόνο του με καραβάκι προς το σχολείο του. Η αφηγήτρια την παρακολουθεί από το παράθυρό της κι όταν βλέπει ότι κινδυνεύει απ' την ξαφνική θαλασσοταραχή, την προσεγγίζει με άλλη βάρκα και την σώζει. Το ίδιο βράδυ η Ξανθούλα διοργανώνει ένα σπουδαίο πάρτι για να γιορτάσει τη διάσωσή της.

6.2. Τρελαντώνης Fan Club

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμά μας για το έργο της Δέλτα έχει τον τίτλο «Τρελαντώνης Fan Club». Στο πλαίσιο του προγράμματος έχουμε χωρίσει τη σχολική τάξη σε πέντε σταθερές πενταμελείς υποομάδες, οι οποίες εκφράζουν συλλογικά την αναγνωστική ανταπόκρισή τους στα διάφορα αφηγηματικά επεισόδια μέσα από την ελεύθερη αναδιήγησή τους. Ακολουθεί η αφήγηση για το κεφάλαιο «Η βάρκα» τριών από τις υποομάδες:

- Ο θείος έχει ανέβει σ' ένα καράβι και περιμένει τη θεία και τα παιδιά, για να ταξιδέψουν στο νησί. Πηγαίνουν εκεί σε μια φάρμα, για να αγοράσουν αυγά, επειδή στο θείο αρέσουν πολύ οι ομελέτες. Ο Αντώνης πηγαίνει μαζί, για να χαζεύει τις κότες. Ο θείος στο ταξίδι ψαρεύει με καλάμι. Η θεία κοιτάζει τη θάλασσα και τα παιδιά παίζουν με τα παιχνίδια που φέρνουν από το σπίτι τους. Όταν φτάνουν στο νησί, παίζουν με την άμμο.
- Ο Τρελαντώνης σπρώχνει με το χέρι του τη βάρκα του πέρα δώθε. Την έχει βάλει μέσα στη μπανιέρα. Η Πουλουδιά τον ρωτάει αν μπορεί να πάρει κι αυτή τη βάρκα της να παίξουν μαζί. Όμως η βάρκα της Πουλουδιάς δεν προλαβαίνει τη βάρκα του Αντώνη, που είναι πιο γρήγορη. Τότε παίρνει τη βάρκα του και μπαίνει στο

παιχνίδι κι ο Αλέξανδρος. Η Αλεξάνδρα τους ψάχνει. Θέλει να τους δείξει ένα μικρό караβάκι που έχει βρει. Το είχε ο μπαμπάς τους, όταν ήταν παιδάκι. Το δοκίμασαν, κι αυτό ήταν το πιο γρήγορο απ' όλα.

- Τα δυο παιδιά, ο Αντώνης με τον Αλέκο είναι μέσα στη βάρκα. Τα κύματα πηγαίνουν τη βάρκα μακριά από τη στεριά. Με τα κουπιά τους δεν μπορούν να την σταματήσουν κι ο Αλέκος αρχίζει να κλαίει. Τα κύματα τούς παρασύρουν όλο και πιο βαθιά. Τώρα θέλει να κλάψει και ο Αντώνης. Όμως ο καιρός ξαφνικά γυρίζει. Τα κύματα πηγαίνουν προς την παραλία και βγάζουν σιγά-σιγά και τη βάρκα τους. Έτσι σώζονται. Όταν γυρίζουν στα σπίτια τους, κανένας δεν έχει καταλάβει όσα έγιναν.

6.3. Η Αιολική Γη πάει... νηπιαγωγείο.

Στο πρόγραμμα για το μυθιστόρημα του Βενέζη δώσαμε τον τίτλο «Η Αιολική Γη πάει... Νηπιαγωγείο». Ύστερα από την ανάγνωση κάθε αποσπάσματος, όλα τα νήπια το εικονογραφούν. Στη συνέχεια το καθένα επιλέγει μία από τις ζωγραφιές των συμμαθητών του και αναπτύσσει την ατομική αφήγησή του για το απόσπασμα, με σημείο αναφοράς τη ζωγραφιά που έχει επιλέξει. Έτσι ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη παρεμβάλλεται ο «άλλος» αναγνώστης, ο διάλογος με το λογοτεχνικό κείμενο διευρύνεται.

Το σύνολο των μαθητών έχουν συνεπώς ουσιαστικό κίνητρο να παρακολουθήσουν προσεκτικά την ανάγνωση του κειμένου και κατά συνέπεια την ευκαιρία να το απολαύσουν, καθώς στη συνέχεια θα παρουσιάσουν την αναγνωστική τους ανταπόκριση στη σχολική τάξη. Επίσης τα νήπια επιμελούνται ιδιαίτερα τις ζωγραφιές τους, ώστε αυτές να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των συμμαθητών τους και να χρησιμοποιηθούν στις αφηγήσεις τους. **Ακολουθούν ενδεικτικά ατομικές αφηγήσεις δύο νηπίων:**

- Το παιδάκι με τη μαμά του δεν έχουν φύγει για το κτήμα του παππού, γιατί δεν έχουν ακόμη λιώσει τα χιόνια στα Κιμιντένια. Όσο μένει στην πόλη, μαζεύει κοχύλια, για να κάνει κατασκευές όταν θα είναι στο κτήμα. Έτσι θα περάσει τον καιρό του στην εξοχή και όταν θα επιστρέψει στην πόλη, θα πουλήσει τις κατασκευές του στους φίλους του. Τα χρήματα που θα κερδίσει, θα τα δώσει στον παππού, για να αγοράζει εργαλεία για το κτήμα.
- Στα παιδιά αρέσει πολύ το σπίτι του παππού, γιατί έχει όμορφα χρώματα. Συχνά πηγαίνει και παίρνει από εκεί τα παιδιά ένας πειρατής. Τα βάζει στο καράβι του και ταξιδεύουν σ' ένα ελληνικό νησί. Ο πειρατής δεν είναι άγριος, δεν αρπάζει θησαυρούς και δεν τον φοβάται κανένας. Έχει αυτό το καράβι, για να πηγαίνει τους ανθρώπους για μπάνιο. Επειδή είναι φίλος του παππού, όταν πηγαίνει στο σπίτι τους, του έχουν δικό του δωμάτιο για να τον φιλοξενούν.

7. Αξιολόγηση

Η συμμετοχή των νηπίων στα διαφορετικά προγράμματα είναι καθολική και ενθουσιώδης. Όπως προκύπτει από την προηγηθείσα ενδεικτική παράθεση της αναγνωστικής ανταπόκρισης των νηπίων σε δύο πεζά και ένα ποιητικό κείμενο, που εκφράστηκε τόσο μέσα από ομαδικές όσο και μέσα από ατομικές αφηγήσεις, η δημιουργικότητα και η πρωτοτυπία χαρακτηρίζουν την παιδική σκέψη.

Η ελεύθερη και αβίαστη έκφραση της αναγνωστικής προσέγγισης των νηπίων στα λογοτεχνικά έργα, με τη μορφή αφηγηματικών κειμένων τους, που έχουν ως

ερέθισμα και αφετηρία τα έργα αυτά, συνδέεται με το δημιουργικό ρόλο μας κατά την αναγνωστική διαδικασία.

Όλοι οι στόχοι που τέθηκαν σε σχέση με τη λογοτεχνική διδασκαλία σε νήπια στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων με παιγνιώδεις δραστηριότητες, επιτυγχάνονται σε κάθε περίπτωση, επειδή εναρμονίζονται πλήρως αφενός με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες της λογοτεχνίας και αφετέρου με τη φύση των νηπίων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Booth, W.C. (1987). *The Rhetoric of Fiction*. Middlesex: Penguin Books.
- Culler, J. (1988). Literary competence στο J. P. Tompkins (Επιμ.), *Reader-response criticism. From Formalism to Post-Structuralism*, Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 101-117.
- Ηλία, Ε.Α. και Ματσαγγούρας Η. Γ. (2006). Από το παιχνίδι στο λόγο: Παραγωγή παιδικών κειμένων μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, Κ. Θηβαίος (Επιμ.) στο *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία*. Πρακτικά Συνεδρίου: Ελληνικά Γράμματα, 307-317.
- Ηλία, Ε. Α. (2004). Η ανάγνωση-διδασκαλία της Λογοτεχνίας ως παιχνίδι φαντασίας και έκφραση της προσωπικότητας, *Διαδρομές*, τ. 15, 167-178.
- Huck, C., Hepler, S. και Hickman, J. (1979). *Children's Literature in the Elementary School*: Holt Rinehart And Winston, 679-713.
- Iser, W. (1990). *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Καψωμένος, Ε. (1998). *Διονύσιος Σολωμός. Ανθολόγιο θεμάτων της Σολωμικής Ποίησης* (Εισαγωγή – σχόλια). Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Η Σχολική Τάξη, τ. Β΄ : Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα.
- Μπενέκος, Α. (1981). *Ζαχαρίας Παπαντωνίου. Ένας σταθμός στην Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα, 109-166.
- Pascucci, M. και Rossi, F. (2002). Όχι μόνο γραφέας, *Γέφυρες*, τ. 6, 16-23.
- Ποσλανιέκ, Κ. (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*, μτφρ. Στ. Αθήνη. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την αισθητική. Θεωρητικές δοκιμές κι ερμηνευτικές αναγνώσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γνώση.
- Χουζίνγκα, Γ. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*, μτφρ. Σ. Ροζάκης – Γ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Γνώση.

Μαθαίνουμε την Ιστορία μέσα από τα Επιτραπέζια Παιχνίδια: το Παράδειγμα του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.

Ισταμπουλούογλου Φιλάρητη, Νηπιαγωγός

Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

Filareti-12xoef@hotmail.com

Στοφόρος Κώστας, Δημοσιογράφος

Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

Περίληψη

Στα πλαίσια του εκπαιδευτικού Περιπάτου στην Πλάκα, που πραγματοποιείται στο Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, κατασκευάστηκε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, βασισμένο στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, προκειμένου να επιτευχθεί ένας βιωματικός τρόπος μάθησης της ιστορίας στην περιοχή της Πλάκας.

Σε πρώτο επίπεδο, προηγήθηκαν πολλαπλές παρατηρήσεις στον εκπαιδευτικό περίπατο στην Πλάκα με κάποια από τα σχολεία που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου. Έπειτα έγινε η σχεδίαση και κατασκευή του επιτραπέζιου παιχνιδιού, στο οποίο καταγράφεται η βασική διαδρομή του Περιπάτου στην Πλάκα, εμπλουτισμένη με πληροφορίες, ερωτήσεις, οδηγίες και εντολές τις οποίες οι παίκτες θα πρέπει να εκτελούν, με στόχο να φτάσουν στο τέλος της διαδρομής. Παίζεται κατά ομάδες, έπειτα από το επιμορφωτικό πρόγραμμα του περιπάτου, και προϋπόθεση είναι όλοι να έχουν συγκρατήσει όσο το δυνατόν περισσότερες ιστορικές πληροφορίες από αυτές που τους παρουσιάζονται στη διάρκεια του προγράμματος.

Πέρα από τα θετικά συναισθήματα τα οποία προκαλούνται από το παιχνίδι, στόχος του είναι η ιστορική επιμόρφωση, η συνεργασία, η τήρηση των κανόνων

και ο σεβασμός στον συμπαίκτη, στα πλαίσια της ψυχαγωγίας και της διασκέδασης.

Λέξεις – Κλειδιά: εκπαίδευση, ιστορία, επιτραπέζιο παιχνίδι, μουσειακή αγωγή

1. Εισαγωγή

Η Μουσειακή Αγωγή αποτελεί μια σπουδαία και γόνιμη διαδικασία μάθησης, μέσω της επαφής με τον πολιτισμό και την ιστορία. Η επίσκεψη ενός παιδιού στο μουσείο είναι ένα ευχάριστο ταξίδι στον χρόνο, μέσα από το οποίο το παιδί έρχεται σε επαφή με ερεθίσματα και αποκτά διάφορες ιστορικές και πολιτισμικές γνώσεις.

Επιπρόσθετα το παιχνίδι συνιστά κυρίαρχο μέσο μάθησης για κάθε παιδί, που το βοηθά να αναπτύσσεται ολόπλευρα και παράλληλα να ψυχαγωγείται. Έτσι, στο Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, σχεδιάστηκε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, με σκοπό την ουσιαστικότερη εκμάθηση της ιστορίας γύρω από την περιοχή της Πλάκας, μέσα από έναν βιωματικό και ευχάριστο τρόπο.

Με αφορμή το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πραγματοποιείται από τον κ. Στοφόρο Κώστα, στο Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης: «Περπατώ με την τάξη μου στην Πλάκα», σχεδιάστηκε, κατασκευάστηκε και εφαρμόστηκε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, ώστε τα παιδιά που συμμετέχουν στον περίπατο, να μπορούν με έναν βιωματικό και διασκεδαστικό τρόπο να αφομοιώσουν τις ιστορικές πληροφορίες που άκουσαν.

2. Στοιχεία Εφαρμογής

Το επιτραπέζιο παιχνίδι: «Περίπατος στην Πλάκα», σχεδιάστηκε για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και απευθύνεται σε μαθητές του δημοτικού σχολείου (α' – στ' τάξη). Εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στις 21 Φεβρουαρίου 2017, στον χώρο του Μουσείου σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης και η εφαρμογή συνεχίστηκε μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς.

3. Στόχοι – Επιδιώξεις

Στόχοι του συγκεκριμένου παιχνιδιού είναι οι παρακάτω:

- Η ιστορική επιμόρφωση των μαθητών γύρω από την περιοχή της Πλάκας, με έναν βιωματικό τρόπο μάθησης, μέσω της συμμετοχής και της εμπλοκής τους στη διαδικασία του παιχνιδιού
- Η συνεργασία μεταξύ της ομάδας και ο σεβασμός τόσο στον συμπαίκτη , όσο και στον αντίπαλο.
- Η τήρηση των κανόνων του παιχνιδιού και της διαδοχικής σειράς
- Η ενεργοποίηση της παρατηρητικότητας, της μνήμης, της σκέψης, της κρίσης και του λόγου
- Η πρόκληση θετικών συναισθημάτων στους μαθητές μέσα από έναν ψυχαγωγικό και διασκεδαστικό τρόπο μάθησης
- Η αξιοποίηση και η χρήση του επιτραπέζιου παιχνιδιού από εκπαιδευτικούς, για την βιωματική γνώση της τοπικής ιστορίας.

4. Μεθοδολογία της Διδασκαλίας

Αρχικά οι μαθητές, έρχονται στον χώρο του Μουσείου, για να παρακολουθήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα: «Περπατώ με την τάξη μου στην Πλάκα», με οδηγό τον κ. Στοφόρο Κώστα. Ο περίπατος που πραγματοποιείται, με αφετηρία την οδό Τριπόδων, περιλαμβάνει μια κυκλική διαδρομή στην Πλάκα με ποικίλες ενδιαφέρουσες στάσεις, όπως: το Γαλάζιο Σπίτι, το Μνημείο του Λυσικράτη, τα Αναφιώτικα, το Παλιό Πανεπιστήμιο, το Μετόχι του Παναγίου Τάφου, η Εκκλησία του Άγιου Νικόλαου του Ραγκαβά και άλλες, και στο τέλος καταλήγει πάλι στην οδό Τριπόδων όπου βρίσκεται το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης. Πέρα από τις εξαιρετικά ενδιαφέρουσες και χρήσιμες πληροφορίες που μεταδίδονται στα παιδιά, παράλληλα πραγματοποιείται ένα κυνήγι κρυμμένου θησαυρού, στο οποίο τα παιδιά έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο.

Ο κρυμμένος θησαυρός είναι το επιτραπέζιο παιχνίδι, το οποίο τα παιδιά βρίσκουν σε μια αίθουσα του Μουσείου και καλούνται να παίξουν. Χωρίζονται σε 2 ομάδες, διαβάζουν τους κανόνες του παιχνιδιού, επιλέγουν το πιόνι τους και ξεκινούν το παιχνίδι μέχρι να φτάσει η πρώτη ομάδα στο τέλος.

Είναι μια διαδικασία που ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και προκαλεί θετικά συναισθήματα στα παιδιά, όσον αφορά την εκμάθηση της τοπικής ιστορίας της Πλάκας, καθώς μαθαίνουν με έναν ευχάριστο τρόπο, μέσα από ένα παιχνίδι.

5. Διδακτικό Υλικό

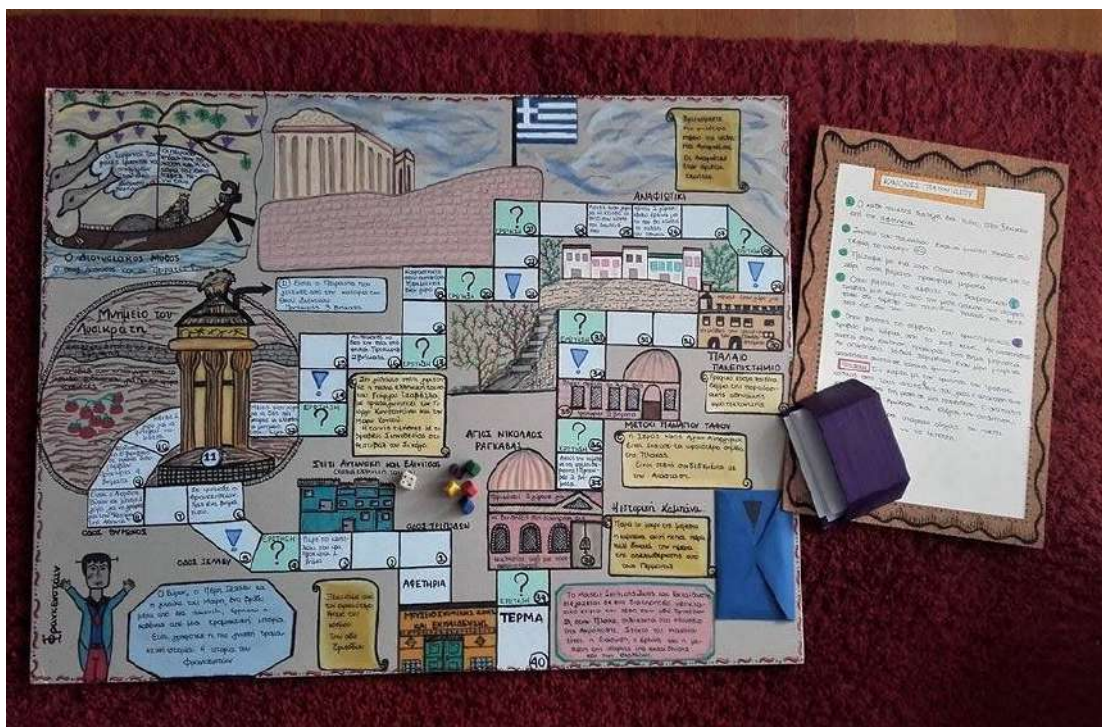
Το διδακτικό υλικό έχει την μορφή επιτραπέζιου παιχνιδιού, στο οποίο αποτυπώνεται η διαδρομή του περίπατου στην Πλάκα, στην οποία συμμετέχουν τα παιδιά και έπειτα καλούνται να παίξουν το παιχνίδι αυτό.

Το παιχνίδι είναι σχεδιασμένο βάσει της ηλικίας, της γνωστικής ανάπτυξης, των ενδιαφερόντων, των αναγκών και των δεξιοτήτων των παιδιών του δημοτικού σχολείου. Επιλέχθηκαν τα κατάλληλα υλικά για την κατασκευή του και δημιουργήθηκε ώστε να είναι ελκυστικό για τα παιδιά. Οι κανόνες και ο στόχος που έχει είναι σαφείς ώστε να γίνονται κατανοητοί από τα παιδιά.

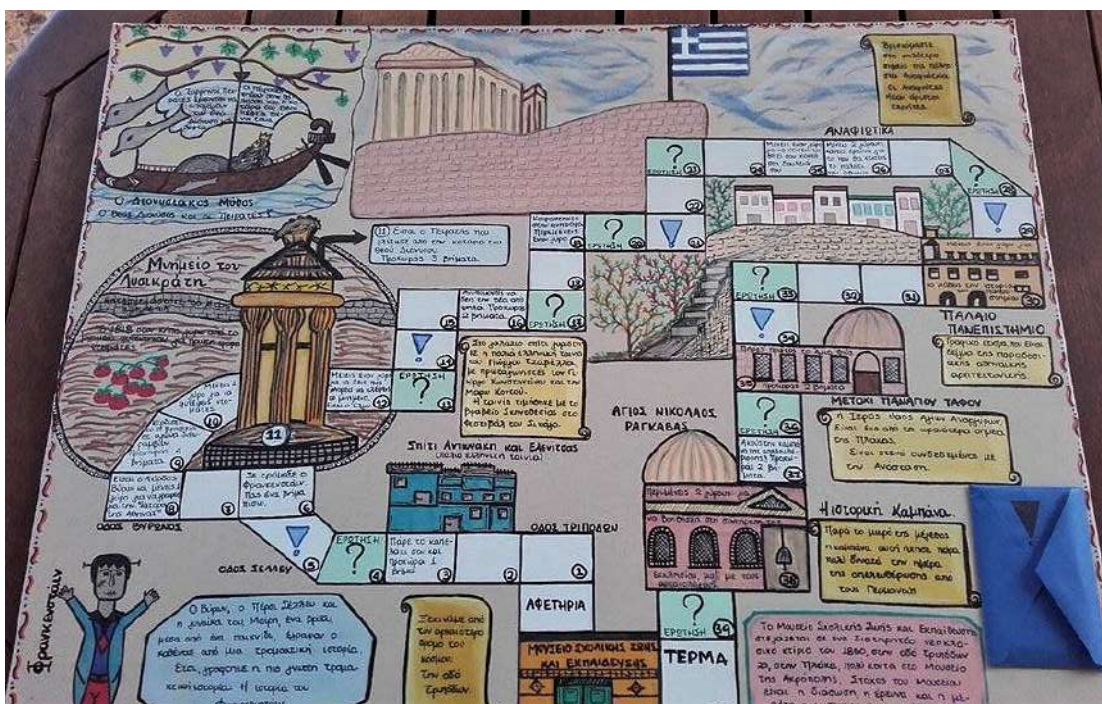
Η διαδρομή έχει 40 βήματα. Οι παίκτες ξεκινούν από την αφετηρία και πρέπει να φτάσουν στον τέλος, περνώντας από την διαδρομή που πραγματοποίησαν στον περίπατο με την τάξη τους, χρησιμοποιώντας ένα ζάρι. Υπάρχουν ερωτήσεις τις οποίες θα πρέπει να απαντήσουν για να προχωρήσουν, καθώς και εντολές τις οποίες θα πρέπει να εκτελούν. Σε κάποια σημεία της διαδρομής υπάρχουν κουτάκια τα οποία συνδυάζουν πληροφορίες με οδηγίες προς τους παίκτες, οπότε το παιχνίδι αποκτά τόσο επιμορφωτικό όσο και ψυχαγωγικό χαρακτήρα. Στόχος του παίκτη είναι να φτάσει πρώτος στο τέρμα, δηλαδή στο νούμερο 40.

Τα μέρη του παιχνιδιού είναι:

- Η Βάση: Μακέτα ζωγραφισμένη με τέμπερες και μαρκαδόρους
- Πιόνια: 5 τριγωνικά πιόνια κατασκευασμένα από πηλό, χρωματισμένα με τέμπερες
- Ζάρι: 1 ζάρι κατασκευασμένο από πηλό, χρωματισμένο με τέμπερα
- Ερωτήσεις: 43 κάρτες ερωτήσεων, τοποθετημένες μέσα στο μωβ κουτί, από όπου τις παίρνουν οι παίκτες όταν σταματούν σε κουτάκι που έχει το ερωτηματικό (?).
- Εντολές: 8 κάρτες εντολών, τοποθετημένες στο κάτω δεξί μέρος του παιχνιδιού, μέσα στον μπλε μικρό φάκελο, από όπου τις παίρνουν οι παίκτες όταν σταματούν σε κουτάκι με θαυμαστικό (!).



Το επιτραπέζιο παιχνίδι: «Περίπατος Στην Πλάκα»



Η Διαδρομή του Περιπάτου

6. Παρουσίαση Δραστηριοτήτων – Διδακτικά Βήματα

- Τα παιδιά του σχολείου έρχονται στον χώρο του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης για να παρακολουθήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα: «Περπατώ με την τάξη μου στην Πλάκα»
- Ο περίπατος ξεκινά από την οδό Τριπόδων, κάνοντας μια κυκλική διαδρομή στην περιοχή της Πλάκας.

- Παράλληλα με τον περίπατο τα παιδιά παίζουν ένα κυνήγι κρυμμένου θησαυρού, όπου σε κάθε στάση που κάνουν πρέπει να βρίσκουν το χαρτάκι που έχει κρύψει ο «Πειρατής Πεταλούδας», για να συνεχίσουν παρακάτω.
- Οι πληροφορίες που δίνονται στα παιδιά είναι πολύ ενδιαφέρουσες, τόσο για την τοπική περιοχή της Πλάκας, όσο και για την ιστορία της Ελλάδας
- Τα χαρτάκια που βρίσκουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του περιπάτου, τους οδηγούν πάλι στο Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, όπου ανακαλύπτουν τον θησαυρό, που είναι το επιτραπέζιο παιχνίδι.
- Διαβάζουν τους κανόνες του παιχνιδιού, χωρίζονται σε δυο ομάδες και το παιχνίδι ξεκινά, ώσπου να νικήσει μια από τις δύο ομάδες.
- Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά θα πρέπει να συνεργαστούν, να ακολουθήσουν τους κανόνες του παιχνιδιού και τις αναπαραστάσεις του ζαριού, να απαντήσουν σε ερωτήσεις και να εκτελέσουν διάφορες οδηγίες. Επιπλέον θα πρέπει να σεβαστούν τόσο τους συμπαίκτες όσο και τους αντιπάλους τους, ώστε να μπορέσουν να παίξουν το παιχνίδι με αποτελεσματικό τρόπο.

7. Αξιολόγηση

Η εφαρμογή του επιτραπέζιου παιχνιδιού, σε συνδυασμό με τον περίπατο στην Πλάκα, αποτελεί μια διαδικασία πολύ ενδιαφέρουσα, σε σχέση με την εκμάθηση της ιστορίας. Η αξιοποίηση του επιτραπέζιου παιχνιδιού συμβάλει στην ουσιαστική κατανόηση και αφομοίωση των πληροφοριών που δέχονται τα παιδιά και τα παροτρύνει να αγαπήσουν την διαδικασία της μάθησης. Άλλωστε το παιχνίδι αποτελεί το πρωταρχικό μέσο μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών σύμφωνα με πολλούς μεγάλους παιδαγωγούς.

Έτσι, το επιτραπέζιο παιχνίδι: «Περίπατος στην Πλάκα», πέρα από τα θετικά συναισθήματα που προκαλεί στα παιδιά, τα προσελκύει να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται περισσότερο, σε σχέση με την ιστορία και τον πολιτισμό.

Βιβλιογραφία:

Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., Μπασαγιάννη Ελ., (2007). *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Μανέτα Μ., Σκουμούδη Σ., (2003). *Μέθοδοι Δημιουργικής Απασχόλησης και τεχνικά εποπτικά μέσα*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.

Πετκανοπούλου Μ., (2014). *Παίζουμε; Αυτοσχέδια Επιτραπέζια Παιχνίδια*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Εγκύκλιος Παιδεία, *Επιτραπέζια Παιχνίδια*, 2009, egpaid.blogspot.com/2009/02/blog-post_24.html

Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία, Παιδί και Παιχνίδι,
www.iatrikathemata.gr/paixnidipaixnidi.htm

Η διαπολιτισμική οπτική των σχολικών εγχειριδίων της Οικιακής Οικονομίας στην Κύπρο

Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος
ΥΠ.Π.Ε.Θ, 3^ο Γυμνάσιο Πτολεμαΐδας
gkadig@yahoo.gr

Περίληψη

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί σύγχρονη εκπαιδευτική επιταγή, καθώς εστιάζει σε θέματα όπως: η εκπαίδευση και ο σεβασμός στην ετερότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ενσωμάτωση στην κοινωνία, η ισότιμη συμμετοχή, οι ίσες ευκαιρίες, η κατάρτιση των στερεοτύπων κ.ά. Παράλληλα, το γνωστικό αντικείμενο της Οικιακής Οικονομίας στην Κύπρο έχει ως στόχο τη διαμόρφωση ανθρώπων, οι οποίοι θα χαρακτηρίζονται από ένα συνεκτικό και επαρκές σώμα γνώσεων, την καλλιέργεια αξιών, την υιοθέτηση στάσεων και την επίδειξη συμπεριφορών που απαρτίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική πολιτότητα, καθώς και την καλλιέργεια ιδιοτήτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες απαιτούνται από την κοινωνία του 21^{ου} αιώνα. Σκοπός της εργασίας είναι να εντοπίσει και να αναδείξει ζητήματα που άπτονται του άμεσου ενδιαφέροντος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας. Προς υλοποίηση του σκοπού της εργασίας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου στα σχολικά εγχειρίδια της Α', Β' και Γ' τάξης του γυμνασίου, καθώς ενδείκνυται για την υλοποίηση του σκοπού (Μπονίδης, 2004). Ως κύριο συμπέρασμα προέκυψε ότι στα σχολικά εγχειρίδια της Οικιακής Οικονομίας υφίσταται πληθώρα ζητημάτων που διαχέουν, άμεσα ή έμμεσα, το εννοιολογικό περιεχόμενο, τις αρχές και τις παραδοχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, υφίστανται άμεσες αναφορές στην έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε αρχές και παραδοχές της όπως: η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός της ετερότητας, η ισότητα κ.ά, καθώς και σε κορυφαία ζητήματα που έλκουν το άμεσο ενδιαφέρον της όπως: η ύπαρξη στερεοτύπων, οι κοινωνικοί αποκλεισμοί, ο κοινωνικός στιγματισμός και οι προκαταλήψεις. Επιπροσθέτως, τα σχολικά εγχειρίδια εστιάζουν ιδιαίτερα σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και σεβασμού της ετερότητας, ειδικότερα ως προς το σεξουαλικό προσανατολισμό του κάθε ανθρώπου. Καταληκτικά στα σχολικά εγχειρίδια της Οικιακής Οικονομίας στην Κύπρο υφίστανται αρκετά ζητήματα που άπτονται του ενδιαφέροντος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κατά κύριο λόγο αναδεικνύονται τα διαπολιτισμικά ζητήματα αιχμής.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Οικιακή Οικονομία, Σχολικά εγχειρίδια, Κύπρος

1. Η Οικιακή Οικονομία στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου

Η Οικιακή Οικονομία συνιστά ένα σύγχρονο, διεπιστημονικό και συνεχώς εξελισσόμενο γνωστικό αντικείμενο, το οποίο εστιάζει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ανθρώπου στο οικογενειακό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Κουτρούμπα, 2004) και διδάσκεται τις τελευταίες δεκαετίες στα γυμνάσια της Κύπρου.

Ο σκοπός του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας στην Κύπρο ταυτίζεται απολύτως με τον αντίστοιχο σκοπό που διατύπωσε η διεθνής ομοσπονδία Οικιακής Οικονομίας. Συγκεκριμένα, το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας στην Κύπρο αποσκοπεί να βοηθήσει τους μαθητές στην απόκτηση των αναγκαιών γνώσεων, στην καλλιέργεια στάσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε ζητήματα,

τα οποία αφορούν την προσωπική, οικογενειακή και επαγγελματική τους ζωή, προκειμένου αυτοί να καταστούν στο μέλλον αυτόνομα και παραγωγικά μέλη του κοινωνικού συνόλου (Αποστολόπουλος, 1999).

Η Οικιακή Οικονομία στην κυπριακή εκπαίδευση στο γυμνάσιο διδάσκεται δύο ώρες την εβδομάδα στην Α΄ γυμνασίου, μία ώρα στη Β΄ γυμνασίου και μία ώρα στη Γ΄ γυμνασίου. Συνεπώς, καθίσταται σαφές ότι στο γυμνάσιο στην Κύπρο δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας.

Καταληκτικά συμπεραίνεται ότι το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας επιδιώκει να ακολουθεί πολυεπίπεδα τις εξελίξεις της εποχής, ώστε να μεταδίδει στους μαθητές το σύνολο των απαιτούμενων γνώσεων, αξιών και αρχών, οι οποίες θα τους καταστήσουν στο άμεσο μέλλον υπεύθυνους, ενεργούς και ωφέλιμους πολίτες για το κοινωνικό σύνολο.

2. Γνωριμία με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει εισέλθει δυναμικά στο εκπαιδευτικό σύστημα των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών τις τελευταίες δεκαετίες επιδιώκοντας την επίλυση ή άμβλυνση πληθώρας προβλημάτων όπως: ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κ.ά, τα οποία έχουν άμεσο αντίκτυπο στο μαθητικό πληθυσμό και στη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν υφίσταται ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Παρόλα αυτά ένας ιδιαίτερα επιτυχημένος και εύστοχος ορισμός ορίζει ως διαπολιτισμική την εκπαίδευση, η οποία αποσκοπεί στην προετοιμασία ανεξάρτητων ανθρώπων για τη συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική κοινωνία που έχει ως χαρακτηριστικά της την πολιτιστική, εθνική, γλωσσική και θρησκευτική διαφορά και ανισότητα (Batelaan & Van Hoof, 1996).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφορείται από συγκεκριμένες αρχές όπως: η εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, το διαπολιτισμικό σεβασμό και η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Essinger, 1988). Παράλληλα, ως παραδοχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούνται: η αναγνώριση της ετερότητας, η κοινωνική συνοχή, η ισότητα και η δικαιοσύνη (Νικολάου, 2005).

Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση κυριαρχούν δύο κατευθύνσεις: αυτή του πολιτισμικού οικουμενισμού που αναδεικνύει τις ομοιότητες, τις οποίες εμφανίζουν οι πολιτισμικές αξίες των εκάστοτε διαφορετικών ομάδων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και αυτή της πολιτισμικής σχετικότητας που ξεκινά με δεδομένο την ισότητα των πολιτισμών και θέτει ως προτεραιότητα την ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών, οι οποίες υφίστανται μεταξύ των μελών ενός πολυπολιτισμικού συνόλου (Γκόβαρης, 2001).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επικεντρώνεται μεταξύ άλλων σε ζητήματα όπως: η εκπαίδευση για την ετερότητα, ο σεβασμός στην ετερότητα, οι αλλοδαποί μαθητές, τα ανθρωπίνια δικαιώματα, η ενσωμάτωση στην κοινωνία, η ισότιμη συμμετοχή, οι ίσες ευκαιρίες, η κατανόηση, η κατάρριψη των στερεοτύπων κ.ά. Συνέπεια αυτού είναι η διεθνής βιβλιογραφία να κατατάσσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην κατηγορία των μαθημάτων που έχουν τη δυνατότητα να τέμνουν εγκάρσια το πρόγραμμα σπουδών χωρίς να αποτελούν αυτόνομα μαθήματα (Νικολάου, 2007). Αυτή η προσέγγιση προσφέρεται ιδιαίτερα για τη διάχυση της έννοιας, των αρχών και των παραδοχών της διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης σε πληθώρα γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος, μεταξύ αυτών και η Οικιακή Οικονομία.

Συνοψίζοντας καθίσταται σαφές από τα προηγούμενα ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφορείται από συγκεκριμένες αρχές και εστιάζει σε στοχευμένες θεματικές επιδιώκοντας σε κάθε περίπτωση την ομαλή συνύπαρξη των ανθρώπων στην κοινωνία, καθώς και τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου με ανθρωπιστικούς όρους.

3. Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας των κυπριακών σχολικών εγχειριδίων

Η διαπολιτισμική διάσταση δύναται να εμφολωρήσει στα σχολικά εγχειρίδια στο σύνολο των μαθημάτων (Νικολάου, 2007) και των χωρών παγκοσμίως, μολονότι για την περίπτωση της Κύπρου υφίστανται ορισμένες δυσχέρειες λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που δημιούργησε η τουρκική εισβολή και η συνεχιζόμενη κατοχή στο νησί. Στην κατεύθυνση της υλοποίησης του σκοπού της εργασίας θα αναλυθεί στη συνέχεια ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας και θα παρουσιαστούν τα διαπολιτισμικά στοιχεία τους ανά τάξη.

Συγκεκριμένα από την έρευνα με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου (Λουκαΐδου κ.ά., 2015) και ειδικότερα στη *Θεματική Ενότητα: 1 Ανάπτυξη και ενδυνάμωση του εαυτού* τίθενται στόχοι που εκβάλλουν ευθέως στις επιδιώξεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά για την υποενότητα **1.1 Ανάπτυξη και εξέλιξη του εαυτού** αποτελεί στόχο οι μαθητές να διερευνούν τις συνέπειες των κοινωνικών ανισοτήτων στην ανάπτυξη και εξέλιξη του εαυτού και να διαμορφώνουν σχέδιο δράσης για την αντιμετώπισή τους, ενώ η υποενότητα **1.2 Συναισθηματική Εκπαίδευση και Αυτοεκτίμηση** στοχεύει οι μαθητές να εντοπίζουν παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση του ατόμου και να περιγράφουν συμπεριφορές που δείχνουν ενσυναίσθηση. Οι παραπάνω στόχοι εστιάζουν άμεσα σε αρχές και παραδοχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η ενσυναίσθηση, η ισότητα, η αλληλεγγύη, η κοινωνική συνοχή κ.ά. Επίσης, μελετώντας το ακριβές περιεχόμενο της υποενότητας **1.2 Συναισθηματική Εκπαίδευση και Αυτοεκτίμηση** διαπιστώνεται ότι δίνεται ορισμός της ενσυναίσθησης, η οποία αποτελεί αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ συγχρόνως, πραγματοποιείται αναφορά στα συναισθήματα του ανθρώπου και ειδικότερα του «Άλλου» ανθρώπου.

Στη *Θεματική Ενότητα: 2 Ανάπτυξη ασφαλούς και υγιούς τρόπους ζωής* στην υποενότητα **2.1 Υγιείς τρόποι και συνθήκες ζωής** παρουσιάζεται στους μαθητές ο ορισμός της υγείας σύμφωνα με τον παγκόσμιο οργανισμό υγείας και αναλύονται διεξοδικά οι επιμέρους παράγοντες που επηρεάζουν την υγεία όπως: το φύλο, η οικογένεια, η θρησκεία, η κουλτούρα, ο ρατσισμός, η εργασία - ανεργία, ο τόπος διαμονής, η μόρφωση, η εκπαίδευση, ο κοινωνικός αποκλεισμός κ.ά. Η ανάλυση των συγκεκριμένων παραγόντων συνιστά αφετηρία για τη διάχυση σημαντικών αρχών και παραδοχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο διαπολιτισμικός σεβασμός, ο σεβασμός στην ετερότητα, η ισότητα και η κοινωνική συνοχή.

Περνώντας στην υποενότητα **2.2 Φαγητό και υγεία** και στην επιμέρους παράγραφο της **2.2.1 Εισαγωγή στη διατροφή (ο ρόλος των τροφών, θρεπτικά συστατικά, ομαδοποίηση τροφών, οδηγοί σωστής διατροφής)** αρχίζει μια

ενδεδειγμένη συζήτηση για τη διατροφή με αφορμή την έρευνα των «Επτά χωρών», η οποία καταλήγει στα οφέλη της μεσογειακής πυραμίδας διατροφής. Ακολουθώντας την πορεία της ύλης του σχολικού εγχειριδίου καλλιεργείται ο διαπολιτισμικός σεβασμός, εξαλείφεται ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης και αναπτύσσονται η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και η ισότητα. Στη συνέχεια μελετάται η παράγραφος **2.2.2 Προβλήματα Δημόσιας Υγείας**, μέσω της οποίας μπορούν να καλλιεργηθούν η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός στην ετερότητα, η αλληλεγγύη και να εξαλειφθεί ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης, καθώς καθίσταται απολύτως κατανοητό ότι τα προβλήματα δημόσιας υγείας αφορούν το σύνολο των ανθρώπων.

Στην υποενότητα **2.3 Ασφάλεια** και συγκεκριμένα στην παράγραφο της **2.3.1 Ασφάλεια στο άμεσο περιβάλλον** γίνεται αναφορά στον ευρωπαϊκό αριθμό έκτακτης ανάγκης 112. Με αφορμή το συγκεκριμένο αριθμό δύνανται να συζητηθούν οι κοινές ως προς την ασφάλεια ανθρώπινες ανάγκες. Ακολούθως στη συγκεκριμένη παράγραφο αναλύονται τα τροχαία ατυχήματα στην Κύπρο. Αυτή η ανάλυση μπορεί να λειτουργήσει ως εφαλτήριο για μια αντίστοιχη συζήτηση σε παγκόσμιο επίπεδο. Μέσω αυτών των συζητήσεων είναι εφικτό να καλλιεργηθούν η αλληλεγγύη, η ισότητα, ο σεβασμός στην ετερότητα και να εξαλειφθεί ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης.

Στη στοχοθεσία της *Θεματικής Ενότητας: 3 Δημιουργία και βελτίωση κοινωνικού εαυτού* και συγκεκριμένα στην υποενότητα **3.1 Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και σχέσεων** αποτελούν στόχους, οι οποίοι συνδέονται άμεσα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες διαπραγματεύσεως και διαμεσολάβησης, να εισηγούνται και να εφαρμόζουν τρόπους επίλυσης συγκρούσεων και να γνωρίζουν δομές – φορείς που ασχολούνται με θέματα ενάντια στη βία.

Πιο αναλυτικά στο φύλλο εργασίας της παραγράφου **3.1.1 Φιλία** παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του φίλου και υποστηρίζεται ότι φίλοι δύνανται να είναι δύο άνθρωποι που διαφέρουν στη θρησκεία, στην καταγωγή ή στις αντιλήψεις τους. Αυτοί οι ισχυρισμοί εμπίπτουν ευθέως στο σεβασμό στην ετερότητα, στην ισότητα και στην εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης.

Στην παράγραφο **3.1.2 Επίλυση συγκρούσεων – Διαμεσολάβηση** αναφέρεται ότι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αντιμετωπίζουν και επιλύουν τις διαμάχες στην καθημερινή τους ζωή, διαφοροποιείται από παράγοντες όπως: το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο ανάπτυξης, τα πρότυπα στην οικογένεια, αλλά και οι κοινωνικές αξίες της πολιτισμικής ομάδας, στην οποία ανήκουν. Αυτή η αναφορά ενδείκνυται για διάχυση αρχών και παραδοχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η αλληλεγγύη, η ισότητα, ο διαπολιτισμικός σεβασμός, η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και η κοινωνική συνοχή.

Στη *Θεματική Ενότητα: 4 Δημιουργία Ενεργού Πολίτη* και ειδικότερα στην παράγραφο **4.1.1 Αγωγή καταναλωτή** παρουσιάζεται η έννοια της κοινωνικής διαφήμισης και ζητείται από τους μαθητές να δημιουργήσουν το δικό τους μήνυμα για μια κοινωνική διαφήμιση. Στους μαθητές προσφέρεται ως παράδειγμα το μήνυμα «Όλοι είναι διαφορετικοί, αλλά όλοι είναι και ίσοι», το οποίο αποτελεί την καταλληλότερη ευκαιρία για να συζητηθούν ζητήματα ετερότητας στη βάση των αρχών και των παραδοχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο παράρτημα Β του βιβλίου της Α΄ γυμνασίου προσφέρεται πληθώρα από φιλμάκια στο διαδίκτυο, τα οποία έχουν ως θέματα ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διαφορετικότητας, φτώχειας – πείνας και ενσυναίσθησης, ενώ στο γλωσσάριο δίνεται ο ορισμός των λέξεων διαπολιτισμικότητα, διαφορετικότητα, ενσυναίσθηση, κοινωνικό φύλο, κοινωνικός αποκλεισμός, κοινωνικός στιγματισμός, πολυπολιτισμικότητα, προκατάληψη και στερεότυπα. Το σύνολο αυτών βρίσκονται αντιστοίχως και στα βιβλία της Β΄ και Γ΄ γυμνασίου και μπορούν να αξιοποιηθούν στην κατεύθυνση της διάχυσης των αρχών και των παραδοχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Την ανάλυση περιεχομένου στο σχολικό βιβλίο της Α΄ γυμνασίου ακολουθεί αντίστοιχη στο βιβλίο της Β΄ γυμνασίου (Λουκαΐδου & Καζέλα, 2015α). Συγκεκριμένα στην παρουσίαση των δεικτών επιτυχίας του μαθήματος στη *Θεματική Ενότητα: 3 Δημιουργία και Βελτίωση Κοινωνικού Εαυτού* στην υποενότητα **3.1 Οικογενειακός προγραμματισμός, σεξουαλική και αναπαραγωγική υγεία** ως δείκτης επιτυχίας θεωρείται οι μαθητές να διακρίνουν τους μύθους από τις πραγματικότητες για τις διάφορες μορφές βίας (σωματική, σεξουαλική, ψυχολογική, οικονομική) εντός της οικογένειας, αλλά και ευρύτερα. Αυτά τα θέματα αποτελούν εφελκθήρια για τη διάχυση αρχών και παραδοχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η ισότητα κ.ά. Επιπροσθέτως, στην υποενότητα **3.3 Διαπολιτισμικότητα - αποδοχή και διαχείριση διαφορετικότητας** ως δείκτες επιτυχίας θεωρούνται οι μαθητές να εντοπίζουν και να αντιμετωπίζουν κριτικά διάφορα κοινωνικά στερεότυπα που συνδέονται με το φύλο, την εμφάνιση, την εθνικότητα, κ.ά, καθώς και να εισηγούνται τρόπους διαχείρισης της διαφορετικότητας σε επίπεδο εθνικότητας, σεξουαλικού προσανατολισμού κ.ά.

Συγχρόνως ανάμεσα στους βασικούς κανόνες διεξαγωγής εργαστηρίων – σεμιναρίων στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας στο σύνολο των τάξεων του γυμνασίου θεωρείται ο σεβασμός και η εκτίμηση στη διαφορετικότητα, ένας κανόνας που απηχεί άμεσα τα ζητούμενα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στη *Θεματική Ενότητα: 1 Ανάπτυξη και Ενδυνάμωση Εαυτού* και πιο συγκεκριμένα στην παράγραφο **1.3.2 Ειρήνη** παρουσιάζεται η έννοια της ειρήνης και γίνεται αναφορά στην καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων λόγω των πολέμων. Επίσης, ανάμεσα στους τρόπους παγίωσης της ειρήνης παρουσιάζονται η αφύπνιση των νέων που αποτελώντας το μέλλον της ανθρωπότητας, είναι αναγκαίο να αγωνιστούν για τη δημιουργία ενός κοινωνικού συνόλου, στο οποίο δε θα υπάρχουν οι σημερινές ανισότητες που παραβιάζουν κατάφορα τα ανθρώπινα δικαιώματα και την παροχή χρημάτων για την επίλυση των προβλημάτων που αποτελούν πληγές του σύγχρονου πολιτισμού όπως: η φτώχεια, η πείνα στις χώρες του τρίτου κόσμου κ.ά και όχι για την κατασκευή όπλων που μπορούν να προκαλέσουν την καταστροφή. Αυτά τα θέματα συνιστούν μια εξαιρετική ευκαιρία για τη διάχυση των αρχών και παραδοχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η ισότητα, η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης κ.ά.

Στην ίδια παράγραφο γίνεται αναφορά στις παγκόσμιες ημέρες: της κοινωνικής δικαιοσύνης, κατά του ρατσισμού, κατά της επιθετικότητας εναντίον των παιδιών, κατά των βασανιστηρίων, της ειρήνης, της μη βίας, για την εξάλειψη της φτώχειας, για τα δικαιώματα του παιδιού, για τα ανθρώπινα δικαιώματα και

τη διεθνή αμνηστία. Αυτές οι ημέρες προσφέρουν στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να ενσπείρει μηνύματα με διαπολιτισμικό χαρακτήρα.

Ερευνώντας την παράγραφο **1.3.3 Αγάπη** παρουσιάζεται και αναλύεται η έννοια της θρησκευτικής αγάπης. Η ανάλυση της θρησκευτικής αγάπης αποτελεί σπουδαία ευκαιρία για τη διάχυση αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγχρόνως, στην παράγραφο **1.3.4 Υπευθυνότητα** αναλύεται η έννοια της παγκόσμιας υπευθυνότητας και οι διαστάσεις της. Σε αυτό το σημείο αναφέρεται η παγκόσμια υπευθυνότητα ως προς τα ανθρώπινα δικαιώματα, η οποία αποτελεί κρίσιμο σημείο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στη *Θεματική Ενότητα: 2 Ανάπτυξη Ασφαλούς και Υγιούς Τρόπου Ζωής* στην παράγραφο **2.2.2 Ημερήσιες ανάγκες σε ενέργεια** γίνεται αναφορά στη λιμοκτονία – υποσιτισμό ως παράγοντα που επηρεάζει το βασικό μεταβολισμό του ανθρώπινου οργανισμού και επομένως την ανθρώπινη υγεία. Οι αναφορές στην έννοια της λιμοκτονίας και του υποσιτισμού μπορούν να συνδυαστούν με αντίστοιχες διαπολιτισμικές αναφορές.

Στην παράγραφο **2.2.4 Παχυσαρκία** παρουσιάζονται τα επιδημιολογικά στοιχεία σε σχέση με την παχυσαρκία σε παγκόσμιο επίπεδο. Στη συνέχεια αυτής της υποενότητας και συγκεκριμένα στο φύλλο εργασίας 5: «Ναούρου - Το πιο παχύσαρκο κράτος στον πλανήτη». Μέσω της παρουσίασης αυτών των στοιχείων προσφέρεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό για διάχυση αρχών και παραδοχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η ενσυναίσθηση, η ισότητα, η αλληλεγγύη, η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης κ.ά.

Στην υποενότητα **2.4 Χρήση και κατάχρηση ουσιών** αναλύεται η έννοια της εξάρτησης και οι συνέπειες της χρήσης εξαρτησιογόνων ή ψυχοδραστικών ουσιών και οι αιτίες παράγοντες κινδύνου όπως: η συναισθηματική παραμέληση ή κακοποίηση, η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η κοινωνική περιθωριοποίηση, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η φτώχεια, η ανεργία κ.ά. Η εστίαση στους παράγοντες κινδύνου και στις συνέπειες είναι χρήσιμο να συνδυαστεί με αναφορά σε αρχές και παραδοχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η ισότητα κ.ά.

Στη *Θεματική Ενότητα: 3 Δημιουργία και βελτίωση του κοινωνικού εαυτού* στην παράγραφο **3.1.1 Βιολογικό και κοινωνικό φύλο** γίνεται αναφορά στο βιολογικό φύλο, στο κοινωνικό φύλο, στα στερεότυπα και στις προκαταλήψεις. Το σύνολο αυτών των εννοιών άπτονται του ενδιαφέροντος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αντίστοιχα στην παράγραφο **3.1.3 Μορφές Βίας - Εκφοβισμός** αναλύονται οι όροι σωματική, ψυχολογική και σεξουαλική βία, οι οποίοι συνδέονται με αρχές και παραδοχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: ο σεβασμός στην ετερότητα, η ισότητα, η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη κ.ά.

Το σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ γυμνασίου (Λουκαΐδου & Καζέλα, 2015β) παρουσιάζει στις πρώτες σελίδες του, τους βασικούς κανόνες – συμβόλαιο συνεργασίας για το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας. Βασικός κανόνας θεωρείται ο σεβασμός και η εκτίμηση στη διαφορετικότητα, ένας κανόνας, ο οποίος απηχεί άμεσα τα ζητούμενα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Παράλληλα στους δείκτες επιτυχίας του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας για την υποενότητα **3.3 Διαπολιτισμικότητα - Αποδοχή και Διαχείριση Διαφορετικότητας** εντάσσεται η δυνατότητα οι μαθητές να επεξηγούν μέσα από παραδείγματα τις έννοιες πολυπολιτισμικότητα,

διαπολιτισμικότητα, ρατσισμός, αποκλεισμός, διάκριση, σεξισμός, να εντοπίζουν και να αντιμετωπίζουν κριτικά διάφορα κοινωνικά στερεότυπα που αφορούν το φύλο, την εμφάνιση, την εθνικότητα κ.ά, να εισηγούνται τρόπους διαχείρισης της διαφορετικότητας σε επίπεδο εθνικότητας, σεξουαλικού προσανατολισμού ή άλλο, να αναπτύξουν δράσεις που συμβάλλουν στην ανάδειξη της λαϊκής τέχνης και παράδοσης στα πλαίσια του πολιτισμικού σχολείου και να γνωρίσουν φορείς που είναι υπεύθυνοι για τη διατήρηση της πολιτιστικής μας κληρονομιάς.

Στη *Θεματική Ενότητα: 1 Ανάπτυξη και Ενδυνάμωση Εαυτού* και πιο αναλυτικά στην υποενότητα **1.2 Διατροφή και καρδιαγγειακά νοσήματα** παρουσιάζονται οι καρδιαγγειακές παθήσεις ως η πρώτη αιτία θανάτου παγκοσμίως. Έχοντας ως εύνασμα τις καρδιαγγειακές παθήσεις ως πρώτη αιτία θανάτου μπορεί να υπάρξει διάχυση αρχών και παραδοχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η ισότητα και η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Αντίστοιχη διάχυση δύναται να επισυμβεί στην παράγραφο **1.3.1 Σακχαρώδης διαβήτης**, στην οποία παρουσιάζεται η συγκεκριμένη ασθένεια ως μία παγκόσμια μάστιγα.

Στη *Θεματική Ενότητα: 2 Διατροφικές διαταραχές, εικόνα σώματος και ο ρόλος των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης* παρουσιάζονται μεταξύ άλλων επιδημιολογικά στοιχεία αναφορικά με τις διατροφικές διαταραχές και γίνεται ιδιαίτερος λόγος ότι στην Αμερική οι διατροφικές διαταραχές προσβάλλουν υψηλό ποσοστό του πληθυσμού και το σύνολο των κοινωνικών τάξεων και μειονοτήτων. Αυτά τα δεδομένα είναι δυνατό να τα αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός στην κατεύθυνση της διάχυσης αρχών και παραδοχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η ισότητα κ.ά.

Ακολούθως στη *Θεματική Ενότητα: 3 Οικογενειακός Προγραμματισμός, Σεξουαλική και Αναπαραγωγική Υγεία* και πιο αναλυτικά στην υποενότητα **3.1 Χαρακτηριστικά Εφηβείας** παρουσιάζονται οι όροι σεξουαλική ταυτότητα, σεξουαλικός προσανατολισμός και οι έννοιες ομοφυλόφιλος, ετεροφυλόφιλος και αμφιφυλόφιλος. Στην υποενότητα **3.2 Σεξουαλικά και Αναπαραγωγικά Δικαιώματα** αναλύονται τα αντίστοιχα δικαιώματα και μεταξύ αυτών και τα δικαιώματα: της ισότητας και της απελευθέρωσης από κάθε μορφή διάκρισης και της απαλλαγής από βασανιστήρια και κακομεταχείριση. Παράλληλα στην υποενότητα **3.4 Τι είναι τα Σεξουαλικά Μεταδιδόμενα Νοσήματα;** και συγκεκριμένα στο φύλλο εργασίας: 5 Ναυάγιο αναφέρονται ως κανονισμοί: ο σεβασμός των αξιών, των θρησκευτικών πεποιθήσεων και της διαφορετικότητας για το σύνολο των κατοίκων του νησιού, αλλά και το δικαίωμα των ανδρών να έχουν πολλές ερωτικούς συντρόφους, ενώ αντιστοίχως οι γυναίκες που έχουν πολλούς συντρόφους πρέπει να φυλακίζονται. Μέσω της συμπλήρωσης του φύλλου εργασίας και με στοχευμένες ερωτήσεις και παρατηρήσεις ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ενσπείρει πληθώρα αρχών και παραδοχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: ο σεβασμός στην ετερότητα, η ενσυναίσθηση, η ισότητα κ.ά.

Στη *Θεματική Ενότητα: 3 Δημιουργία και βελτίωση του κοινωνικού εαυτού* στην υποενότητα **3.3 Διαπολιτισμικότητα - Αποδοχή και Διαχείριση της Διαφορετικότητας** και στη *Θεματική Ενότητα: 4 Δημιουργία του ενεργού πολίτη* στην υποενότητα **4.3 Δικαιώματα και Υποχρεώσεις** παρουσιάζεται πληθώρα ζητημάτων που συνδέονται άμεσα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα

αναλύονται ο όρος ανθρώπινα δικαιώματα, τα δικαιώματα των παιδιών, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του ανθρώπου και τα χαρακτηριστικά των δικαιωμάτων, παρουσιάζεται η οικουμενική διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα και μέσω δραστηριοτήτων στα φύλλα εργασίας οι μαθητές επεξεργάζονται φαινόμενα ρατσιστικών συμπεριφορών σε ρομά, διάκρισης φύλου, των δικαιωμάτων των ανθρώπων μετά την τουρκική εισβολή στην Κύπρο, παιδικής εργασίας και περιστατικά αποδοχής και διαχείρισης της διαφορετικότητας όπως: οι γάμοι και το δημόσιο μαστίγωμα κοριτσιών στο Αφγανιστάν, η συμπεριφορά έναντι των ατόμων με ειδικές ανάγκες, των άγαμων και ανήλικων μητέρων και των ηλικιωμένων κ.ά.

Ανακεφαλαιώνοντας την ανάλυση περιεχομένου στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας στο γυμνάσιο στον κυπριακό χώρο δύναται να υποστηρίξει κανείς ότι υφίσταται πληθώρα άμεσων και έμμεσων αναφορών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

4. Συμπεράσματα

Η πραγματοποιηθείσα έρευνα ανέδειξε ορισμένα ιδιαίτερως χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με τη διάχυση των αρχών και των παραδοχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας στην Κύπρο.

Ως κύριο συμπέρασμα προέκυψε ότι στα σχολικά εγχειρίδια στον κυπριακό χώρο υφίσταται πληθώρα ζητημάτων που διαχέουν το εννοιολογικό περιεχόμενο, τις αρχές και τις παραδοχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πιο αναλυτικά στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας στην Κύπρο υφίστανται άμεσες αναφορές στην έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε αρχές και παραδοχές της, ενώ τα σχολικά εγχειρίδια της, επίσης, διαχέουν και έμμέσως αρχές και παραδοχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω της ενασχόλησής τους με θέματα καταναλωτικής συμπεριφοράς, διατροφής, αγωγής υγείας, πρόληψης και καταπολέμησης των ασθενειών και των ατυχημάτων.

Τα σχολικά εγχειρίδια της Οικιακής Οικονομίας στην Κύπρο εστιάζουν ιδιαίτερως στα ζητήματα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και του σεβασμού της ετερότητας, ειδικότερα ως προς το σεξουαλικό προσανατολισμό του κάθε ανθρώπου.

Παράλληλα στην Κύπρο τα ζητήματα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων προσεγγίζονται μέσω των δράσεων των διεθνών οργανισμών, ενώ η σχετική με τα ανθρώπινα δικαιώματα συζήτηση είναι συνδεδεμένη με το χριστιανισμό στα κυπριακά βιβλία της Οικιακής Οικονομίας.

Καταληκτικά στα σχολικά εγχειρίδια της Οικιακής Οικονομίας στην Κύπρο υφίστανται αρκετά ζητήματα που άπτονται του ενδιαφέροντος των αρχών και παραδοχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση μέσω των κυπριακών σχολικών εγχειριδίων προτάσσονται κατά κύριο λόγο τα διαπολιτισμικά ζητήματα αιχμής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Batelaan, P. & Van Hoof, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (1), 5-16.
- Essinger, H. (1988). Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung, G. Pommerin (ed.). *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*. Frankfurt.
- Αποστολόπουλος, Κ. (1999). *Οικιακή Οικονομία. Ιστορική και φιλοσοφική θεώρηση*. Αθήνα: Έκδοση Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κουτρούμπα, Κ. (2004). *Διδακτική εφαρμογή στην Οικιακή Οικονομία*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2007). Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. Στο: Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (επιμ.). *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σ. 1173-1185). Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Λουκαΐδου, Β., Καζέλα, Α., Λοΐζου, Δ., Λαμπή, Κ. (2015). *Οικιακή Οικονομία – Αγωγή Υγείας. Τετράδιο Εργασιών. Α΄ Γυμνασίου*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Λουκαΐδου, Β. & Καζέλα, Α. (2015α). *Οικιακή Οικονομία – Αγωγή Υγείας. Τετράδιο Εργασιών. Β΄ Γυμνασίου*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Λουκαΐδου, Β. & Καζέλα, Α. (2015β). *Οικιακή Οικονομία – Αγωγή Υγείας. Τετράδιο Εργασιών. Γ΄ Γυμνασίου*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σχεδιάζοντας διαφοροποιημένες δραστηριότητες για τη δημιουργική εμπλοκή όλων των μαθητών με τη λογοτεχνία. Μια διδακτική πρόταση βασισμένη στο έργο «Ψεύτης παππούς» της Άλκης Ζέη

Αικατερίνη Καλαμπαλίκη
Παιδαγωγικό Τμήμα, ΕΚΠΑ
katekala93@gmail.com

Περίληψη

Στο σύγχρονο σχολείο είναι αναμφίβολα ζητούμενος ο τρόπος που θα φέρουμε τα παιδιά σε επαφή με τη λογοτεχνία, με τρόπο φυσικό και όχι καταναγκαστικό. Τα οφέλη της καλής σχέσης των μαθητών με το βιβλίο είναι ευρέως γνωστά και αποδεδειγμένα, παραμένει, όμως, πρόβλημα το γεγονός ότι ένα μικρό μόνο ποσοστό μαθητών επιλέγει να διαβάζει βιβλία έξω από τα σχολικά πλαίσια σε συστηματικό επίπεδο. Μία πιθανή αιτία αυτής της κατάστασης, είναι ίσως ο μονόπλευρος τρόπος που προσεγγίζονται τα λογοτεχνικά κείμενα στη σχολική τάξη, με δραστηριότητες σχεδιασμένες να προσφέρουν «εμπειρίες επιτυχίας» κατά κανόνα στους λεγόμενους «καλούς» μαθητές, που έχουν συνήθως ανεπτυγμένους τύπους νοημοσύνης, που καλλιεργούνται και επιδοκιμάζονται από το σχολείο. Με αυτό τον τρόπο η λογοτεχνία περιχαράκωνεται και δεν αντιμετωπίζεται ως τέχνη που αφήνει ελεύθερα περιθώρια έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των παιδιών. Η διδακτική πρόταση βασίζεται στο βιβλίο της Άλκης Ζέη «Ψεύτης Παππούς» και απευθύνεται στους μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού. Μέσα από αυτήν επιδιώκεται: η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας, η εξοικείωση με τη τέχνη, η ενεργητική προσέγγιση της λογοτεχνίας μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα και η γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών. Οι δραστηριότητες που προτείνονται στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, παρουσιάζονται, με άλλα λόγια, ως διαφοροποιημένες και προσανατολισμένες σε όλους τους μαθήτυπους, ενώ στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Με αυτό τον τρόπο, επιτυγχάνεται η ουσιαστική επαφή των μαθητών με το βιβλίο και η καλλιέργεια της αγάπης τους προς αυτό. Μια τέτοια θετική στάση απέναντι στο βιβλίο, μπορεί να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να το ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους ως εργαλείο μάθησης και αισθητικής καλλιέργειας των μαθητών τους.

Λέξεις-κλειδιά: φιλιαναγνωσία, δημιουργική σκέψη, διαφοροποιημένες δραστηριότητες, μαθήτυποι

1. Εισαγωγή

Η λογοτεχνία, συνιστά μια μορφή τέχνης που μπορεί, μέσα από την κατάλληλη αξιοποίησή της στη σχολική πράξη, να συμβάλλει καθοριστικά στην πολύπλευρη καλλιέργεια του παιδιού σε αισθητικό, ψυχολογικό, γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο. Είναι γεγονός ότι η σύνδεση της λογοτεχνίας με το μάθημα της γλώσσας στο σχολείο, έχει οδηγήσει στην αγκίστρωσή της από το συγγραφέα και το κείμενο ως παραμέτρους που ορίζουν την ανάγνωση, με τον συνακόλουθο παραμερισμό του αναγνώστη ως νοηματοδότη του κειμένου. Καθώς, ωστόσο, τα τελευταία

χρόνια αναδεικνύεται όλο και περισσότερο ως πρωταρχικός στόχος της λογοτεχνίας η ικανοποίηση των συναισθημάτων και των πνευματικών ή ψυχικών αναγκών του μαθητή, το κέντρο βάρους φαίνεται να μετατοπίζεται από το συγγραφέα και το κείμενο στο παιδί-αναγνώστη. Σε αυτό συνέβαλαν και οι σύγχρονες θεωρίες της αισθητικής της πρόσληψης (Iser) και της αναγνωστικής ανταπόκρισης (Fish, Bleich), που ήρθαν να τονίσουν τον κεντρικό ρόλο του αναγνώστη και των συνθηκών πρόσληψης του κειμένου (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005: 18-23).

Τα νέα αυτά δεδομένα αντανακλώνονται και στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο, στο οποίο και αναφέρεται ότι «ο μαθητής επιδιώκεται να γνωρίσει και να αγαπήσει ποικίλες μορφές λογοτεχνικών έργων, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθεί και να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου» (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 54). Η εκούσια αναζήτηση του λογοτεχνικού βιβλίου από τον μαθητή στην καθημερινότητά του είναι ένα ζητούμενο, λοιπόν, για το σύγχρονο σχολείο και συνδέεται άμεσα με την απόλαυση και την τέρψη που προκαλεί η ανάγνωση της λογοτεχνίας. Η φυγή από την καθημερινότητα με την βύθιση σε έναν πλασματικό και συναρπαστικό, αλλά και συχνά πολύ κοινό με τον δικό μας, κόσμο, προσφέρει στους μικρούς αναγνώστες συγκινήσεις παρόμοιες με εκείνες της πραγματικής ζωής, συντηρώντας την απολαυστική ανάγνωση με αυτό που ονομάζουμε «θεληματική αναστολή της δυσπιστίας» (Καλογήρου, 1993: 15,21).

Στην προσπάθεια αυτή για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και τη διαφύλαξη της απολαυστικής ανάγνωσης, πολύτιμο όπλο του εκπαιδευτικού καθίσταται η συνειδητοποίηση και ο σεβασμός των ιδιαιτεροτήτων, των κλίσεων και των ενδιαφερόντων των μαθητών του. Εμπλέκοντας το παιχνίδι, την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια του συναισθήματος, τον ουσιαστικό διάλογο πάνω σε ποικίλα θέματα και τις διάφορες μορφές τέχνης στην διαδικασία επιλογής και επεξεργασίας των λογοτεχνικών κειμένων, είναι σε θέση να διασφαλίσει σε σημαντικό βαθμό την επιτυχή συμμετοχή των μαθητών του στις δραστηριότητες που σχεδιάζει και κατά συνέπεια την ευχαρίστηση από την εμπλοκή τους με αυτές. Κάτι τέτοιο επιχειρείται και στη συγκεκριμένη εργασία: παρουσίαση διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, προσανατολισμένων σε μια πολυαισθητηριακή αγωγή, που λαμβάνουν υπόψη τους διαφορετικούς μαθήτυπους, ενθαρρύνουν την ελεύθερη έκφραση και στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Η συγκεκριμένη διδακτική εφαρμογή έχει σχεδιαστεί για μαθητές της ΣΤ΄ Τάξης του δημοτικού σχολείου. Εφαρμόστηκε το 2016 και η διάρκεια εφαρμογής της είναι 15 διδακτικές ώρες.

3. Στόχοι-επιδιώξεις

Με την εφαρμογή του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες :

- Να καλλιεργήσουν μια καλή σχέση με το βιβλίο.
- Να εξοικειωθούν με τη τέχνη σε όλες της τις μορφές.
- Να γίνουν ενεργοί και κριτικοί αναγνώστες.

- Να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους
- Να γνωρίσουν σημαντικά ιστορικά γεγονότα και διαφορετικά μέρη του κόσμου.
- Να αναπτύξουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης και
- να καλλιεργήσουν διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης τους.
- Με την ολοκλήρωση της εφαρμογής της διδακτικής αυτής πρότασης επιδιώκουμε οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση:
- να κατανοούν τις πληροφορίες και τα μηνύματα που εμπεριέχει ένα λογοτεχνικό κείμενο.
- να χειρίζονται με ευχέρεια τον λόγο για την ελεύθερη έκφραση ιδεών
- να εκφράζουν συναισθήματα και αντιλήψεις μέσα από μια ποικιλία μέσων
- να συνδέουν διαφορετικά μεταξύ τους γνωστικά πεδία.
- να προσεγγίζουν κριτικά και πολύπλευρα σημαντικά ιστορικά γεγονότα της πρόσφατης ιστορίας
- να μπαίνουν στη θέση του άλλου και να κατανοούν ουσιαστικά τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές του.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Με ζητούμενο την ένταξη του λογοτεχνικού βιβλίου στη καθημερινή πρακτική του σχολείου και προκειμένου να θέσουμε τις βάσεις για το χτίσιμο μιας καλής σχέσης των μαθητών μας με αυτό, είναι σημαντικό να θέσουμε στο επίκεντρο τη θεώρηση της ανάγνωσης βιβλίων ως μιας πράξης που υποκινείται από την απόλαυση. Όταν ο αναγνώστης απολαμβάνει αυτό που διαβάζει, δεν παύει να το αναζητά και να το θεωρεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής του ζωής. Σε αυτή ακριβώς την αναζήτηση της απολαυστικής ανάγνωσης προσανατολίζεται το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο, στα πλαίσια μιας γενικότερης αλλαγής του κλίματος στην εκπαίδευση. Η αλλαγή αυτή συνοψίζεται στην τοποθέτηση στο επίκεντρο κάθε διδακτικού σχεδιασμού τον μαθητή, με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητές του. Καθώς όμως το μαθητικό υλικό που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός παρουσιάζεται εκ των πραγμάτων ως διαφοροποιημένο, είναι πολύ σημαντικό να σχεδιάσει εκπαιδευτικό υλικό που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών του και να λειτουργεί ως πρόκληση για όλους. Έτσι κινητοποιούνται όλοι οι μαθητές, ακόμα και οι πιο αδύναμοι ή αδιάφοροι, που σπανίως βιώνουν εμπειρίες επιτυχίας στα πλαίσια της επιδοκμασίας και καλλιέργειας από την κουλτούρα του σχολείου συγκεκριμένων τύπων νοημοσύνης ή μαθητύπων. Αυτή η διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού συμβάλλει και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, σε γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό επίπεδο.

Εξίσου σημαντικό είναι να καλλιεργήσουμε κλίμα συνεργασίας, ομαδικότητας και ελεύθερης έκφρασης κατά την προσέγγιση οποιουδήποτε λογοτεχνικού κειμένου. Σ' αυτό συνίσταται ουσιαστικά και η θεώρηση της λογοτεχνίας ως τέχνης που δεν περιχαρακώνεται, δεν επιδέχεται μία μόνο ερμηνεία και στοχεύει να αναπτύξει τη δημιουργική σκέψη και τη φαντασία των μαθητών μας. Τέλος, είναι βασικό να δώσουμε στα παιδιά τα κίνητρα και τα ερεθίσματα ώστε να ανακαλύψουν τα ίδια τη γνώση ξεκινώντας από τα βιώματά τους και συνδέοντας το σχολείο με τη καθημερινή ζωή (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, 2012: 165-166).

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση είναι δομημένη σε τρεις φάσεις, με δραστηριότητες ατομικές, ομαδικές ή στην ολομέλεια της τάξης. Στην πρώτη φάση, πριν την ανάγνωση του κειμένου, επιδιώκουμε να προετοιμάσουμε το περιβάλλον για να διευκολύνουμε την εισαγωγή των μαθητών μας στο θέμα, δημιουργώντας ένα πλαίσιο προβληματισμού που θα διευκολύνει την εξαγωγή νοήματος. Αυτό βέβαια που θα κάνει νόημα στα παιδιά και θα κεντρίσει το ενδιαφέρον τους, είναι ό,τι μπορεί να συνδεθεί με τις μέχρι τότε εμπειρίες τους και να διεγείρει την περιέργεια και τη φαντασία τους. Δημιουργείται, με άλλα λόγια το κατάλληλο υπόβαθρο, προκειμένου η μετέπειτα προσέγγιση του κειμένου να είναι κατά το δυνατόν παραγωγική και ωφέλιμη για τους μαθητές.

Στη φάση της κυρίως ανάγνωσης και πρώτης ανταπόκρισης των μαθητών, στοχεύουμε στην πολύπλευρη προσέγγιση του κειμένου. Αυτό σημαίνει ότι χωρίς να διαταράξουμε την μοναδική σχέση μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, μετατρέπουμε την βαρετή για κάποιους διαδικασία της ανάγνωσης σε μια πλούσια αισθητηριακά εμπειρία, ικανή να συγκινήσει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Μέσα από αυτό εξασφαλίζουμε την κατανόηση του έργου, που συνίσταται στην συνειδητοποίηση του κοινωνικοπολιτισμικού του πλαισίου και την πρώτη γνωριμία με τους ήρωες, τις σκέψεις και τις στάσεις τους.

Στη τρίτη και τελευταία φάση μετά την ανάγνωση του κειμένου, επιδιώκουμε την ανάπτυξη και τελειοποίηση της ανταπόκρισης των παιδιών στο λογοτεχνικό έργο. Οι δραστηριότητες σε αυτή τη φάση ξεφεύγουν από το κείμενο. Τώρα πια το κείμενο είναι η αφορμή για να εμπλέξουμε τους μαθητές σε δημιουργικές δραστηριότητες που καλλιεργούν την αποκλίνουσα και κριτική σκέψη και την ελεύθερη έκφραση, κάνοντας τα ίδια τα παιδιά δημιουργούς κειμένων και έργων. Έτσι, μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε καλύτερα τα συναισθήματα που βίωσαν κατά τη διαδικασία αυτή, αλλά και το βαθμό που μετασχηματίστηκαν οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους ή τους δημιουργήθηκαν νέες. Επίσης είναι μια ευκαιρία να επεκτείνουμε το εύρος της εμπειρίας, συνδέοντας τη λογοτεχνία με άλλα πεδία τέχνης, όπως η μουσική, οι εικαστικές τέχνες ή το θέατρο. Σε αυτή τη φάση εμπεδώνεται ουσιαστικά η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, όχι μόνο γνωστική, αλλά και συναισθηματική και ψυχοκινητική (Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, 2012: 167-168).

5. Διδακτικό υλικό

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε είναι το βιβλίο «Ψεύτης Παππούς» της Άλκης Ζέη και συγκεκριμένα τα κεφάλαια «Το Παρίσι του παππού» και «Τα σαχλά γενέθλια». Επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιείται είναι το ποίημα «Το Παρίσι» του Ορέστη Λάσκου (ανακτήθηκε στις 15/4/2016 από <http://www.sarantakos.com/liter/laskos.html>) φωτογραφικό υλικό και πληροφορίες για τη ζωή και το έργο της Άλκης Ζέη (ανακτήθηκε στις 08/04/2016 από <http://www.alkizei.com/>), πληροφορίες και έργα της εικονογράφου Φωτεινής Στεφανίδη (ανακτήθηκε στις 09/04/2016 από <http://www.photinistephanidi.gr/>), βίντεο με τη συγγραφέα να διαβάζει απόσπασμα του κεφαλαίου (ανακτήθηκε στις 26/04/2016 από <http://www.youtube.com/watch?v=4QekzV3QrPg>), πληροφορίες για τα αξιοθέατα του Παρισιού (ανακτήθηκε στις 26/04/2016 από <http://el.wikipedia.org/wiki/Μονμάρτη> και http://el.wikipedia.org/wiki/Καφέ_ντε_Φλορ), πληροφορίες και φωτογραφίες για τη

Χούντα των συνταγματαρχών και την εξέγερση του Μάη του '68 (ανακτήθηκε στις 10/05/2016 από [http://el.wikipedia.org/wiki/Χούντα των Συνταγματαρχών](http://el.wikipedia.org/wiki/Χούντα_των_Συνταγματαρχών) και [http://el.wikipedia.org/wiki/Μάης του 68](http://el.wikipedia.org/wiki/Μάης_του_68)), βίντεο για τον Μάη του '68 (ανακτήθηκε στις 11/05/2016 από <https://www.youtube.com/watch?v=X7njYypYAGs>) και ο πίνακας Café de Flore του Frederic Payet (ανακτήθηκε στις 25/05/2016 από <https://fineartamerica.com/featured/1-cafe-de-flore-paris-france-frederic-payet.html>).

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-Τα διδακτικά βήματα

Η περιπλάνηση των μαθητών στο κόσμο του «Ψεύτη Παππού» θα γίνει με τη συντροφιά δύο ηρώων, του Δομήνικου και της Λουίζας, που λατρεύουν να «καταβροχθίζουν» βιβλία. Η διαφορετική ευχαρίστηση που βρίσκει ο καθένας σ' αυτά, θα βοηθήσει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι η ανάγνωση βιβλίων μπορεί να αποτελέσει για τον καθένα μια απολαυστική απασχόληση, όποια και αν είναι τα ενδιαφέροντά του κεντρίζοντάς τους παράλληλα το ενδιαφέρον για όσα θα διαβάσουν στη συνέχεια. Στην αρχή κάθε φάσης από αυτές που θα περιγραφούν, παρατίθεται σημείωμα από τους δύο ήρωες για την εισαγωγή στο κλίμα των δραστηριοτήτων που θα ακολουθήσουν με παιχνιδιόδη και διασκεδαστικό τρόπο, ώστε να κινητοποιηθούν οι μαθητές.

Περνώντας στη πρώτη φάση φτιάχνουμε τη ταυτότητα του βιβλίου και καλούμε τους μαθητές να πουν τι τους έρχεται στο μυαλό διαβάζοντας τον τίτλο του βιβλίου, ποιο υποθέτουν ότι είναι το θέμα του και ποιος ο πρωταγωνιστής του. Στη συνέχεια διαπιστώνουν αν οι αρχικές πρώτες τους υποθέσεις επιβεβαιώνονται, διαβάζοντας την περίληψη που παρατίθεται από το οπισθόφυλλο του βιβλίου. Προκειμένου να ενισχύσουμε το ενδιαφέρον τους για το θέμα του βιβλίου και να τους εισάγουμε σε αυτό, επιλέξαμε ένα ποίημα με θέμα το Παρίσι και τα ταξίδια. Με έναυσμα αυτό, προτρέπουμε τα παιδιά να μας πουν για τα δικά τους όνειρα να ταξιδέψουν και τους ζητάμε να σχεδιάσουν το ταξίδι τους στο χάρτη σε περίπτωση που δεν είναι εξοικειωμένα με τις χώρες και τη γεωγραφική τους θέση. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αντιληφθούν και το διάβασμα της λογοτεχνίας ως ένα ταξίδι στο κόσμο της φαντασίας και σε μια διαφορετική πραγματικότητα και να ανακαλέσουν στο μυαλό τους μια τέτοια εμπειρία.

Προχωρώντας γνωρίζουμε στα παιδιά τη συγγραφέα του βιβλίου. Ο καλύτερος τρόπος να γίνει αυτό είναι δίνοντας τους μια διήγηση της ζωής της από την ίδια σε πρώτο πρόσωπο. Για τον σκοπό αυτό, συλλέξαμε στοιχεία από τη ζωή της και παρουσιάσαμε την ίδια να τα διηγείται στους μαθητές μαζί με σχετικό φωτογραφικό υλικό. Η παιδική της ηλικία, οι σπουδές της, τα ενδιαφέροντά της, σημαντικά γεγονότα της ζωής της και της ιστορίας που την σημάδεψαν και η ενασχόλησή της με τη συγγραφή, θα δώσουν στα παιδιά την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με μια σημαντική συγγραφέα και θα εξάψουν την περιέργειά τους για το δημιούργημά της (Γιέιτς, 1997: 295). Σε αυτό το πλαίσιο κινείται και το απόσπασμα από συνέντευξη της συγγραφέως που παρατίθεται, για να δούμε πώς αντιμετωπίζει και αυτή ως παιδί τα βιβλία, αλλά και για να δοθεί το έναυσμα να γίνουν και οι μαθητές μικροί δημοσιογράφοι και να σκεφτούν τι ερωτήσεις θα θελαν να κάνουν οι ίδιοι στην Άλκη Ζέη (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, 2012: 180). Με αφορμή επίσης το λεύκωμα της συγγραφέως μπορούν να δημιουργήσουν και αυτοί το λεύκωμα της τάξης τους.

Και τέλος μπορούν να ξεφυλλίσουν και άλλα βιβλία της για να διαπιστώσουν σε ποιο βαθμό αυτά είναι αυτοβιογραφικά, περιέχουν δηλαδή γεγονότα από όσα διηγήθηκε η ίδια για τη ζωή της. Η τελευταία δραστηριότητα αυτής της φάσης είναι η γνωριμία με την εικονογράφο του βιβλίου. Παραθέτουμε κάποια ενδεικτικά έργα της για να γνωρίσουν οι μαθητές κάποια γενικά χαρακτηριστικά της τεχνοτροπίας της και να έρθουν σε επαφή με μια άλλη μορφή τέχνης, τη ζωγραφική. Αυτό γίνεται μαντεύοντας το θέμα των έργων, επινοώντας ιστορίες που κρύβονται πίσω από αυτά ή εκφράζοντας τα συναισθήματα που τους προκαλεί η παρατήρηση ενός πίνακα.

Περνάμε στη φάση της ανάγνωσης και πρώτης ανταπόκρισης στο κείμενο. Η ανάγνωση του κεφαλαίου μπορεί να γίνει είτε μέσα στη τάξη από το δάσκαλο, είτε με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού, με ηθοποιούς να το διαβάζουν μέσα από το AUDIOBOOK που κυκλοφορεί ή την ίδια τη συγγραφέα να διαβάζει αποσπάσματα σε βίντεο. Μια τέτοια προσέγγιση της ανάγνωσης προσφέρει ποικιλία αισθητηριακών ερεθισμάτων, ικανών να κινητοποιήσουν όλους τους τύπους μαθητών. Μπορεί να γίνει επίσης χωρισμός σε ομάδες για εμπλουτισμό της μεγαλόφωνης ανάγνωσης με ηχητικά εφέ αυτοσχεδιασμών (Γιέιτς, 1997: 288). Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης είναι σημαντικό να κρατάνε οι μαθητές αυτό που λέμε λογοτεχνικό ημερολόγιο καταγράφοντας πρώτες σκέψεις, σημεία που τους εντυπωσίασαν, τι τους άρεσε ή δεν τους άρεσε, τυχόν απορίες, δικές τους εμπειρίες με αφορμή την ιστορία, άγνωστες/καινούριες/ δύσκολες λέξεις και φράσεις ή φράσεις που τους εντυπωσίασαν και θα θελαν να τις χρησιμοποιήσουν μελλοντικά και οι ίδιοι (Γιέιτς, 1997: 287).

Στη συνέχεια, τα παιδιά καλούνται να σχεδιάσουν τα πορτρέτα των ηρώων που λείπουν από την εικονογράφιση του βιβλίου, όπως αυτοί τους έχουν φανταστεί μετά την ανάγνωση του αποσπάσματος. Μπορούν επίσης να συμπληρώσουν λέξεις ή φράσεις που φανερώνουν σκέψεις και συναισθήματα του Αντώνη για τα πρόσωπα στους άλλους κύκλους ή και σκέψεις και προσδοκίες για τον ίδιο σε αραχνόγραμμα. Ακολουθούν κάποιες ερωτήσεις κατανόησης για το ταξίδι του Αντώνη στο Παρίσι και για τα όσα του διηγείται ο παππούς σε σχέση με το παρελθόν του στο Παρίσι. Αυτές στοχεύουν αποκλειστικά να αξιολογήσουν το βαθμό κατανόησης του κειμένου (Οικονομοπούλου, 2010: 147).

Μιλώντας για το Παρίσι του σήμερα παραθέτουμε απόσπασμα από έναν ταξιδιωτικό οδηγό με τα αξιοθέατα του Παρισιού, δίνουμε συμβουλές στους μελλοντικούς ταξιδιώτες και παρακινούμε τους μαθητές να αναζητήσουν και οι ίδιοι άλλες πληροφορίες για την Πόλη του Φωτός. Μπορούν επίσης να αντιστοιχίσουν τοποθεσίες του Παρισιού με γεγονότα του βιβλίου. Προχωρώντας, κάνουμε αναφορά στα ιστορικά γεγονότα που συνιστούν κεντρικό θεματικό άξονα στο συγκεκριμένο κεφάλαιο (δικτατορία, Μάης 68), αναζητούμε πληροφορίες για τις προσωπικότητες της εποχής, τα αιτήματα των ανθρώπων και τα γεγονότα που τις σημάδεψαν. Καλούμε τους μαθητές να συμπεράνουν τα αιτήματα των φοιτητών του Μάη του 68 διαβάζοντας μερικά συνθήματα της εποχής και να προβληματιστούν σχετικά με τις μεταβολές των ιδεών και των αιτημάτων των ανθρώπων στο χρόνο μέχρι να φτάνουμε στο σήμερα. Τέλος, μπορούν να δημιουργήσουν ένα δικό τους κολάζ με φωτογραφικό υλικό από την περίοδο της δικτατορίας και τα γεγονότα του Πολυτεχνείου και να δουν εικόνες από το Παρίσι του 68 μέσα από ένα σχετικό ντοκιμαντέρ.

Περνάμε τέλος στην τρίτη και τελευταία φάση μετά την ανάγνωση για την ανάπτυξη και την τελειοποίηση της ανταπόκρισης στο κείμενο. Στη πρώτη δραστηριότητα προτρέπουμε τα παιδιά να δώσουν τη δική τους ερμηνεία στη φράση των φοιτητών «άμα σηκώσεις το λιθόστρωτο, από κάτω βρίσκεται η θάλασσα», για να διαπιστώσουμε τις δικές τους σκέψεις και συναισθήματα πάνω στα γεγονότα του Μάη του 68, όπως τα περιέγραψε στον Αντώνη ο παππούς του. Τα κουτιά των λέξεων αφήνουν εξίσου ελεύθερη τη φαντασία των μαθητών να κλείσει μέσα τους ό,τι τους φέρνει στο μυαλό η λέξη ελευθερία και η λέξη δικτατορία με βάση και τις μέχρι τώρα εμπειρίες τους αλλά και όσα τους πρόσφερε το κείμενο. Οι σκέψεις όμως μπορεί να είναι εικόνες και αυτές με τη σειρά τους χρώματα, οπότε μπορούν και να δώσουν ένα χρώμα σε κάθε μία από τις παραπάνω έννοιες, χρωματίζοντας τα αντίστοιχα κουτιά (Μπρασέρ, 2005: 321). Ακολουθούν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με κεντρικό άξονα και πάλι την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, της φαντασίας αλλά και της ενσυναίσθησης. Τα παιδιά καλούνται να γράψουν τη συνέχεια της ιστορίας από το σημείο που τη σταμάτησε ο παππούς («Μπλέχτηκαν με τους φοιτητές που τραγουδούσαν επαναστατικά τραγούδια»), να μπουν για λίγο στη θέση του Αντώνη και να φανταστούν τι θα έγραφε στο ημερολόγιό του τη μέρα που επισκέφτηκε με τον παππού το σπίτι του Τραορέ, να αλλάξουν την ιστορία και να σκεφτούν τι θα είχε γίνει αν η Μαργκώ δεν είχε φύγει αφού καταπνίγηκε η εξέγερση των φοιτητών και να κάνουν συνδέσεις με ένα άλλο κεφάλαιο του βιβλίου, «Τα σαχλά γενέθλια», όπου ο Ιμράν, συμμαθητής του Αντώνη αντιμετωπίζει ως παιδί μεταναστών παρόμοια κατάσταση με αυτή που αντιμετώπιζε λίγα χρόνια πριν ο πατέρας του Αντώνη στο Παρίσι ως γιος πολιτικού πρόσφυγα. Έτσι, μπορεί να γίνει συζήτηση στη τάξη και για το θέμα της μετανάστευσης και προσφυγιάς (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, 2012: 180-181).

Ακολουθεί η γνωριμία των μαθητών με τη διαδικασία δημιουργίας ποίησης, ξεκινώντας από δύο απλές μορφές της, τα λίμερικ (μικρά ποιηματάκια που προκύπτουν από διασκεδαστικά παιχνίδια της γλώσσας και της φαντασίας) και τα χαικού (υπερβολικά σύντομα ποιήματα εικόνων που προέρχονται από την ιαπωνική λογοτεχνία). Αρχικά παραθέτουμε δύο λίμερικ που δημιουργήσαμε προτρέποντάς τους να ανακαλύψουν σε ποια πρόσωπα του βιβλίου αναφέρονται και στη συνέχεια τους καλούμε να συνθέσουν και αυτοί ένα δικό τους εμπνευσμένο από το κεφάλαιο. Στη συνέχεια τους παραθέτουμε δύο χαικού, επίσης εμπνευσμένα από το κείμενο, προκειμένου να καταλάβουν ποιες εικόνες από την ιστορία περιγράφουν και να προσπαθήσουν στη συνέχεια να αναζητήσουν σε περιοδικά ή εφημερίδες ή να προσπαθήσουν οι ίδιοι να αποτυπώσουν τις εικόνες που περιγράφονται σε αυτά. Επιπλέον με αφορμή τον πίνακα "Café de Flor" του Frederic Payet, καλούνται να συνθέσουν και αυτοί το δικό τους χαικού (Καλογήρου, 1993: 34-42). Φτιάχνεται, επίσης, το περίγραμμα του Αντώνη, εντός του οποίου γράφονται σκέψεις και συναισθήματα του ήρωα και εκτός του περιγράμματος σκέψεις και συναισθήματα των παιδιών για τον ήρωα οι οποίες μπορούν να συνοδεύονται και από ποιήματα, συμβουλές, τραγούδια και επιστολές προς αυτόν (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, 2012: 180).

Ολοκληρώνουμε τη διδακτική μας πρόταση με σύνδεση του κεφαλαίου με τη μουσική, το θέατρο και τα εικαστικά. Με αφορμή τους στίχους που τραγούδησαν ο Τραορέ, ο Κριστιάν και οι υπόλοιποι φίλοι του παππού από τα παλιά όταν ξανασυναντήθηκαν μετά από χρόνια, ακούμε το συγκεκριμένο τραγούδι, συζητάμε γιατί το τραγούδησαν τότε οι φίλοι του παππού και το συνδέουμε με την εποχή του και τον δημιουργό του. Εντοπίζουμε τους στίχους που εκφράζεται το κλίμα της εποχής και αναζητούμε άλλα τραγούδια του Μίκη Θεοδωράκη που γράφτηκαν την εποχή της δικτατορίας. Στις δραστηριότητες σύνδεσης με το θέατρο εντάσσονται η δημιουργία παγωμένων εικόνων εμπνευσμένων από τον Μάη του 68, στις οποίες θα δοθεί και τίτλος, η αναπαράσταση σκηνών που περιγράφονται αναλυτικά στο κείμενο(αναγκαστική φυγή του παππού στο Παρίσι ως πολιτικού πρόσφυγα, πρώτη συνάντηση του παππού με την Μαργκώ, διαδηλώσεις και οδομαχίες που συνέβαιναν κατά την διάρκεια της εξέγερσης) ή άλλων που δεν περιγράφονται με λεπτομέρεια (πρώτη μέρα του μικρού μπαμπά στο καινούριο του σχολείο στο Παρίσι, καθημερινότητα του παππού στον θίασο μαζί με τον Τραορέ και τους υπόλοιπους ηθοποιούς, πρώτη συνάντηση του Αντώνη με τους συμμαθητές του μετά το ταξίδι και της διήγησης των εμπειριών του από αυτό) και παιχνίδια παντομίμας προκειμένου να μαντέψουν οι μαθητές τον ήρωα του βιβλίου που υποδύονται οι άλλοι(Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, 2012: 178-179). Τέλος, για τη σύνδεση με τις κατασκευές, παρουσιάζονται δραστηριότητες δημιουργίας σελιδοδεικτών με αποσπάσματα από το βιβλίο, ψηφιδωτών των ηρώων από όσπρια και ζυμαρικά και κολάζ εμπνευσμένων από τη προσφυγιά και τη μετανάστευση (Οικονομοπούλου, 2010: 148).

7. Αξιολόγηση

Οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιολογούνται ως προς την κατάκτηση των δεξιοτήτων που περιγράφηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, μέσα από τη συμμετοχή τους σε ατομικές, ομαδικές ή δραστηριότητες στην ολομέλεια της τάξης. Αξιολογούμε την ικανότητά τους να εκφράζονται μέσα από τον γραπτό λόγο, να κατανοούν και να αποκωδικοποιούν τα μηνύματα ενός λογοτεχνικού κειμένου, να συνδέουν γνώσεις, πληροφορίες και δεξιότητες από διαφορετικά πεδία προκειμένου να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες, να εκφράζουν απόψεις και συναισθήματα μέσω των διαφορετικών ειδών τέχνης, να μπαίνουν στη θέση του άλλου προκειμένου να κατανοήσουν τον τρόπο που συμπεριφέρεται και τέλος, να σκέφτονται κριτικά και σφαιρικά πάνω στα ζητήματα της ιστορίας και της κοινωνίας γύρω τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γιέιτς, Α. (1997): «Παιδιά αναγνώστες» στο *Φάκελος Συμπληρωματικού Υλικού για τη Διδακτική της Λογοτεχνίας: Ανάγνωση και Φιλαναγνωσία στο σχολείο*, επιμέλεια Γ. Καλογήρου, Αθήνα.
- Καλογήρου, Τζ. (1993): «*Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης Α΄ Τόμος*», Αθήνα: εκδόσεις της σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου».
- Καλογήρου, Τζ., Βησσαράκη, Ε. (2005): Η συμβολή της θεωρίας της L.M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στο: Καλογήρου Τζ.,

- Λαλαγιάννη Κ. (επιμ.). *Η Λογοτεχνία στο σχολείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2005): Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της. Στο: Καλογήρου Τζ., Λαλαγιάννη Κ. (επιμ.). *Η Λογοτεχνία στο σχολείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπρασέρ, Φ. (2005): «1001 δραστηριότητες για να αγαπήσω το βιβλίο. Διηγούμαι, ανακαλύπτω, παίζω, δημιουργώ» στο *Φάκελος Συμπληρωματικού Υλικού για τη Διδακτική της Λογοτεχνίας: Ανάγνωση και Φιλαναγνώσια στο σχολείο*, επιμέλεια Γ. Καλογήρου, Αθήνα.
- Ντεκάστρο, Μαρ. (2009) : «*Διαβάζω το βιβλίο της Άλκης Ζέη ο Ψεύτης Παππούς και ανοίγω τα μάτια μου στον κόσμο*» (εκπαιδευτικός οδηγός για το βιβλίο), Αθήνα: Κέδρος.
- Οκονομοπούλου, Β. (2010): «Η διδασκαλία του λογοτεχνικού βιβλίου στη σχολική τάξη», στο *Φάκελος Συμπληρωματικού Υλικού για τη διδασκαλία του μαθήματος Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμέλεια Γ. Καλογήρου, Αθήνα
- Ροντάρι, Τζ. (2003): «*Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*», Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό (2012). Στο *Φάκελος Συμπληρωματικού Υλικού για τη διδασκαλία του μαθήματος Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, επιμέλεια Γ. Καλογήρου, Αθήνα .

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

- Βικιπαίδεια**, «Μάης του '68», ανακτημένο στις 10-5-2016 από το διαδικτυακό τόπο http://el.wikipedia.org/wiki/Μάης_του_68
- Βικιπαίδεια**, «Χούντα των Συνταγματαρχών», ανακτημένο στις 10-5-2016 από το διαδικτυακό τόπο http://el.wikipedia.org/wiki/Χούντα_των_Συνταγματαρχών
- Βικιπαίδεια**, «Καφέ ντε Φλορ», ανακτημένο στις 26-4-2016 από το διαδικτυακό τόπο http://el.wikipedia.org/wiki/Καφέ_ντε_Φλορ
- Βικιπαίδεια**, «Μονμάρτη», ανακτημένο στις 26-4-2016 από το διαδικτυακό τόπο <http://el.wikipedia.org/wiki/Μονμάρτη>
- Σαραντάκος, Ν.**, «Ορέστης Λάσκος», ανακτημένο στις 15-4-2016 από το διαδικτυακό τόπο <http://www.sarantakos.com/liter/laskos.html>

Διαδικτυακοί ιστότοποι

- <http://www.photinistephanidi.gr/> ανακτημένο στις 09/04/2016
- <http://www.alkizei.com/> ανακτημένο στις 08/04/2016

Η Ιστορία της εκπαίδευσης στην υπόδουλη Μακεδονία στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Η περίπτωση της Καβάλας.

Τηλέμαχος Καλομοίρης

Ιστορικός-Νομικός, Διδάκτωρ Ιστορίας Α.Π.Θ.

tilemachoskalomoiris@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι η ανάδειξη της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στην Μακεδονία και συγκεκριμένα στην πόλη της Καβάλας στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε πρωτογενές ιστορικό υλικό από το αρχείο των Γενικών Αρχείων του Κράτους της Καβάλας, αλλά και σχετική επιστημονική βιβλιογραφία. Μέσα από την έρευνα αναδεικνύονται οι δυσκολίες που αντιμετώπιζε η ελληνική κοινότητα της Καβάλας για την εκπαίδευση των νέων μελών της. Οι δυσκολίες αυτές ήταν ποικίλες, τόσο ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό, όσο και οικονομικές δυσχέρειες. Σε αυτές τις δυσκολίες μπορεί να προστεθεί και ο ανταγωνισμός για προσέλκυση μαθητών με τα σχολεία των υπολοίπων θρησκευτικών κοινοτήτων της πόλης, τα οποία είχαν μεγαλύτερη οικονομική ευχέρεια και όπου διδάσκονταν και ξένες γλώσσες, τομέα στον οποίον υστερούσαν τα ανάλογα ελληνικά εκπαιδευτήρια. Μέσα από τους Κανονισμούς λειτουργίας της Ελληνορθόδοξης Κοινότητας της Καβάλας αναδεικνύονται οι προσπάθειες των μελών της τοπικής κοινότητας για την προώθηση της ελληνικής εκπαίδευσης στην πόλη. Γίνεται καταγραφή των προσπαθειών των κατοίκων της πόλης για την οικονομική στήριξη των εκπαιδευτηρίων, τα οποία διαχειριζόταν η Ελληνορθόδοξη Κοινότητα της Καβάλας. Η οικονομική στήριξη προερχόταν τόσο από τους εύπορους κατοίκους της πόλης, μέσα από τις δωρεές τους, όσο και από τις εισφορές των απλών καπνεργατών της Καβάλας, οι οποίοι έδιναν ένα μερίδιο του μισθού τους για την ενίσχυση των ελληνικών εκπαιδευτηρίων. Η προσπάθεια ολόκληρης της ελληνικής κοινότητας της Καβάλας είναι μεγαλειώδης και στέφεται με επιτυχία, αν κρίνουμε και από το γεγονός ότι, ενώ το μεγαλύτερο μέρος του 19^{ου} αιώνα ο πληθυσμός της Καβάλας ήταν στην πλειοψηφία του μουσουλμανικός, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η ελληνική κοινότητα εμφανίζεται ακμάζουσα και αποτελεί την πλειοψηφία των κατοίκων της πόλης.

Λέξεις κλειδιά: Ιστορία της Εκπαίδευσης, Καβάλα, 20^{ος} αιώνας

Εισαγωγή - Η διοίκηση της εκπαίδευσης στην Καβάλα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα την ευθύνη για την οργάνωση και την λειτουργία της εκπαίδευσης των Ελλήνων της Καβάλας είχε η Ελληνορθόδοξη Κοινότητα της Καβάλας. Σύμφωνα με τον κανονισμό λειτουργίας της Ελληνορθόδοξης Κοινότητας της Καβάλας, μία πενταμελής Εφορεία των Σχολών είχε την ευθύνη της λειτουργίας των εκπαιδευτηρίων της κοινότητας (Κεφάλαιο Στ', άρθρο 20, ΑΒΕ: 100, ΣΥΛΛ: 41b). Η θητεία της Εφορείας ήταν διετής. Πρόεδρος της οριζόταν ο εκάστοτε μητροπολίτης Ξάνθης (Η πόλη της Καβάλας υπαγόταν εκκλησιαστικά στην μητρόπολη Ξάνθης και Περιθεωρίου από το 1721 έως το 1924, όταν ιδρύθηκε η μητρόπολη Καβάλας. Αργότερα, το 1953, περιλήφθηκε και η Θάσος στη νέα

μητρόπολη, που έλαβε πλέον το όνομα Φιλίππων, Νεαπόλεως και Θάσου) ή ο αρχιερατικός του επίτροπος (άρθρο 21). Η Εφορεία οφείλει «να φροντίζει περί παντός άφορωντος εις τα συμφέροντα και την κατάστασιν των Σχολών τής Κοινότητος» (άρθρο 23). Συνεδρίαζε δε η Εφορεία των Σχολών τακτικά ανά δεκαπενθήμερο και έκτακτα, όποτε προέκυπτε ανάγκη.

Αξιοσημείωτος είναι ο τρόπος ελέγχου του τρόπου διδασκαλίας των μαθημάτων και των ίδιων των διδασκάλων από τα μέλη της Εφορείας. Τα μέλη της Εφορείας όφειλαν να επισκέπτονται μία φορά τουλάχιστον την εβδομάδα τα σχολεία της Κοινότητας κατά την ώρα των παραδόσεων, για να ενημερώνονται, με αυτό τον τρόπο, για την διδασκαλία και την λειτουργία τους (άρθρο 23). Εφαρμοζόταν επομένως ένας διαρκής έλεγχος του τρόπου διδασκαλίας των μαθημάτων, αλλά και του έργου των διδασκάλων συνολικά. Τα μέλη της Εφορείας αποφάσιζαν την ανανέωση ή μη της σύμβασης συνεργασίας της Κοινότητας με τους διδασκάλους, αμέσως μετά το τέλος των προαγωγικών εξετάσεων (άρθρο 25). Η Εφορεία δεν δικαιούνταν όμως να παύσει κάποιον διδάσκαλο στα μέσα της σχολικής χρονιάς, παρά μόνο για εύλογη αιτία, όταν δηλαδή ο εκπαιδευτικός αυτός αποδειχθεί ανίκανος ή να παραμελεί τα καθήκοντά του ή επιδειξει διαγωγή «άπαδούση προς το διδασκαλικόν επάγγελμα» (άρθρο 25). Σε αυτές τις εξαιρετικές περιπτώσεις η Εφορεία μπορούσε να παύσει τον ελεγχόμενο διδάσκαλο χωρίς να του καταβάλλει αποζημίωση.

Από την άλλη, ωστόσο, μεριά υπήρχαν και διατάξεις, οι οποίες προστάτευαν τον εκπαιδευτικό από την παρέμβαση των μελών της κοινότητας ή των γονέων των μαθητών. Κανένας των γονέων δεν είχε δικαίωμα να υβρίσει ή να προσβάλει οποιονδήποτε διδάσκαλο για ανάρμοστη συμπεριφορά του προς το τέκνο του. Ως τρόπος διαμαρτυρίας των γονέων αναγνωριζόταν μόνο η υποβολή παραπόνων εγγράφως στην Εφορεία, μέσω του Προέδρου.

Το ωρολόγιο, αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων, αφού συντασσόταν από τους εκάστοτε διδασκάλους, υποβαλλόταν για έγκριση από την Εφορεία στην Μητρόπολη Ξάνθης (άρθρο 26).

Τα έσοδα της Εφορείας των Σχολών για την λειτουργία των εκπαιδευτηρίων

Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα, που αντιμετώπιζε η Κοινότητα, σχετικά με τη λειτουργία των εκπαιδευτηρίων της ήταν η χρηματοδότηση. Στον Κανονισμό της Ελληνορθόδοξης Κοινότητας της Καβάλας του 1900, καθορίζονται ποικίλες πηγές χρηματοδότησης της Εφορείας των Σχολών: 1) τα έσοδα από τα παράβολα των εισιτηρίων εξετάσεων των μαθητών 2) το ποσό των 300 οθωμανικών λιρών προερχόμενο από τους τρεις ιερούς ναούς της Κοινότητας [Εκείνη την εποχή στην Καβάλα λειτουργούσαν οι εξής τρεις ναοί: της Κοιμήσεως της Θεοτόκου εντός της παλιάς πόλης (κάστρο), του Τιμίου Προδρόμου και του Αγίου Αθανασίου (εκτός των τειχών)]. Στους χριστιανούς κατοίκους της Καβάλας είχε επιτραπεί, ύστερα από αίτημα τους, με την έκδοση σουλτανικού φερμανίου, το 1864, να ανεγείρουν οικίες και εκτός των τειχών της παλιάς πόλης (κάστρο)] 3) οι εισπράξεις από τους περιφερόμενους δίσκους την ημέρα των Θεοφανείων και των Τριών Ιεραρχών 4) οι προαιρετικές εισφορές των μελών και των ξένων 5) η έκδοση λαχείου 6) ο ευεργετικός χορός ή οι θεατρικές παραστάσεις που ανεβάζει η Κοινότητα 7) το προαιρετικό ημερομίσθιο των ορθοδόξων καπνεργατών της Καβάλας 8) τα έσοδα από το ταμείο της μητροπόλεως Ξάνθης, που σύμφωνα με τον κανονισμό

προορίζονται για την λειτουργία της Εφορείας των Σχολών και των εκπαιδευτηρίων της (άρθρο 28).

Από το 1900 μέχρι και το 1909, όπου υπάρχουν οικονομικά στοιχεία, τα έσοδα της Εφορείας των Σχολών αυξάνονται διαρκώς, σταδιακά και σταθερά ανά έτος. Από 600 οθωμανικές λίρες το σχολικό έτος 1899-1900 έφθασαν στις 1.635 λίρες το 1909, σχεδόν τριπλασιάστηκαν (Προκόπιος μητροπολίτης Φιλίππων, Νεαπόλεως και Θάσου, *Η εκπαίδευσις εις την Καβάλα και η ανέγερσις Παρθεναγωγείου αυτής, 1890-1915*, (1980). Εισήγηση στο: Α΄ Τοπικό Συμπόσιο, Η Καβάλα και η περιοχή της, Καβάλα (18-20 Απριλίου 1977), πρακτικά, Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου, Θεσσαλονίκη, σελ. 79, όπου και σχετικός πίνακας των εσόδων της Εφορείας όλων σχολικών ετών από το 1899 έως το 1909).

Ο Κανονισμός της Ελληνικής Ορθόδοξης Κοινότητας του 1908

Τον Δεκέμβριο του 1907 ψηφίσθηκε από την συνέλευση των αντιπροσώπων ο νέος Κανονισμός της Ελληνικής Ορθοδόξου Κοινότητας της Καβάλας (ΑΒΕ: 103, ΣΥΛΛ: 43b). Στην λειτουργία της Εφορείας των Σχολών δεν υπήρξαν αλλαγές στη λειτουργία της. Στον κατάλογο των εσόδων της Εφορείας των Σχολών ορίστηκαν οικονομικές διευκολύνσεις για τα κοινωνικά στρώματα που δυσκολεύονταν να πληρώσουν τις εισφορές για την εγγραφή των τέκνων τους στα εκπαιδευτήρια της Κοινότητας. Έτσι, κατατάχθηκαν οι πολίτες σε κοινωνικές τάξεις ανάλογα με την οικονομική τους δυνατότητα (άρθρο 36). Στους ναούς που λειτουργούσαν στην πόλη προστέθηκε και αυτός του Αποστόλου Παύλου, τα έσοδα του οποίου εξαιρούνταν από τις εισφορές προς την Εφορεία, καθώς προορίζονταν για την ανέγερσή του ναού (Ο ναός του Αποστόλου Παύλου αποπερατώθηκε το 1925-1926 μετά από μεγάλες οικονομικές δαπάνες της ελληνικής κοινότητας. Εγκαινιάστηκε από τον μητροπολίτη Καβάλας Χρυσόστομο Χατζησταύρου, μετέπειτα αρχιεπίσκοπο Αθηνών (1962-1967). Σήμερα αποτελεί τον καθεδρικό ναό της μητρόπολης Φιλίππων, Νεαπόλεως και Θάσου). Αφαιρέθηκαν από τον κατάλογο των εσόδων της Εφορείας των Σχολών οι συνεισφορές της μητροπόλεως Ξάνθης. Σε όλα σχεδόν τα υπόλοιπα ζητήματα, που αφορούσαν στην εκπαίδευση των μελών της ελληνικής κοινότητας της Καβάλας, οι διατάξεις του Κανονισμού του 1907 παρέμειναν παρόμοιες με αυτές του Κανονισμού του 1900.

Τα λειτουργούντα εκπαιδευτήρια της ελληνικής κοινότητας στην Καβάλα

Πληροφορίες για τα σχολεία που λειτουργούσαν στην πόλη της Καβάλας παρέχουν τα έγγραφα της ελληνικής κοινότητας της Καβάλας. Αυτά τα εκπαιδευτήρια ήταν τα ακόλουθα:

I. Το Αρρεναγωγείο

Το Αρρεναγωγείο αρχικά λειτουργούσε ως επτατάξιο εκπαιδευτήριο, αλλά με εισήγηση του διευθυντή Αριστοτέλη Στάνη μετατρέπεται σε οκτατάξιο (Χιόνης Κ. (1990). *Η Παιδεία στην Καβάλα. 1864-1919*, έκδοση του Δημοτικού Μουσείου Καβάλας, Καβάλα, σελ. 73). Το σχολικό έτος 1903-1904 μετατράπηκε σε εννεατάξιο. Επειδή σταδιακά οι άρρενες μαθητές αυξάνονταν, μερικές τάξεις του Αρρεναγωγείου χωρίστηκαν σε τμήματα. Κατά την διάρκεια λειτουργίας του σχολείου, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών, άλλα τμήματα αυξάνονταν και άλλα καταργούνταν.

II. Το Παρθεναγωγείο

Το 1899 το Κεντρικό Παρθεναγωγείο λειτουργεί ως εξατάξιο σχολείο. Το σχολικό έτος 1905-1906 προστέθηκε στο σχολείο και έβδομη τάξη. Η εβδόμη τάξη καταργήθηκε, άγνωστο ποιο σχολικό έτος, αλλά ανασυστάθηκε το 1911.

III. Το κεντρικό Νηπιαγωγείο

Το κεντρικό Νηπιαγωγείο λειτουργούσε ως τμήμα του Παρθεναγωγείου. Στεγαζόταν μάλιστα στο κτήριο του Παρθεναγωγείου. Το 1906 σταμάτησε η λειτουργία του, γιατί αποφασίστηκε η παντελής κατάργηση των νηπιαγωγείων.

IV. Η Σχολή του Μαχαλά (συνοικίας της Παναγίας στο κάστρο)

Αυτή λειτουργούσε μέσα στο κάστρο, κοντά στον ναό της Κοιμήσεως της Θεοτόκου. Περιλάμβανε ένα Νηπιαγωγείο και μία Αστική Σχολή. Αυτή αστική σχολή είχε τρεις τάξεις. Το Νηπιαγωγείο καταργήθηκε μαζί με τα υπόλοιπα της Κοινότητας το 1906.

V. Η Σχολή ή Παράρτημα του Αγίου Ιωάννου

Αυτό το σχολείο λειτουργούσε στην συνοικία του Αγίου Ιωάννη (εκτός των τειχών) [στην συνοικία λειτουργούσε που είναι αφιερωμένος στο γεννέσιο του Τιμίου Προδρόμου. Ο ναός θεμελιώθηκε το 1865 και εγκαινιάστηκε το 1867. Λειτουργεί σήμερα ως μητροπολιτικός]. Ιδρύθηκε το 1905 από την Εφορεία των Σχολών (Προκόπιος μητροπολίτης Φιλίππων, Νεαπόλεως και Θάσου, *ό.π.*, σελ. 45). Ιδρύθηκε ως παράρτημα του Αρρεναγωγείου. Το 1906 είχε σε λειτουργία τρεις τάξεις του Αρρεναγωγείου ως παράρτημα της συνοικίας του Αγίου Ιωάννη, όπως ονομαζόταν. Το 1905 Σχολή στεγάζονταν στα κελιά δίπλα στον ναό. Το 1906 αποφασίστηκε η ανέγερση ανεξάρτητου κτηρίου, που θα στέγαζε την Σχολή. Πιθανόν από το 1908-1909 στεγάστηκε η Σχολή σε νέο κτήριο.

VI. Η Σχολή του Καρά Ορμανίου

Η συνοικία του Αγίου Αθανασίου βρισκόταν μακριά από τον κεντρικό μαχαλά (κάστρο, συνοικία της Παναγίας). Για την εξυπηρέτηση των μαθητών αποφασίστηκε το 1905 η ίδρυση παραρτήματος στην περιοχή. Το 1906 η Εφορεία ενέκρινε την λειτουργία της Σχολής του Καρά Ορμανίου. Σε αυτή λειτούργησαν ως παράρτημα τρεις τάξεις του κεντρικού Αρρεναγωγείου. Η Σχολή στεγαζόταν δίπλα στον ναό του Αγίου Αθανασίου. Το 1908 αποφασίστηκε, εξαιτίας της αύξησης του αριθμού των μαθητών, η μεταφορά της Σχολής σε κτήριο δίπλα στον Τηλέγραφο, που λειτουργούσε τότε στην συνοικία του Αγίου Αθανασίου.

VII. Το Παράρτημα της συνοικίας του Αποστόλου Παύλου

Το σχολικό έτος 1910-1911 υπάρχει η πληροφορία ότι λειτούργησε στην συνοικία του Αποστόλου Παύλου παράρτημα του κεντρικού Αρρεναγωγείου. Το παράρτημα στεγάστηκε αρχικά στο κτήριο του ναού του Αποστόλου Παύλου.

VIII. Η ιδιωτική Σχολή της Καλλιόπης Σπυρίδου

Για την λειτουργία της ιδιωτικής Σχολής της Καλλιόπης Σπυρίδου δεν υπάρχουν πληροφορίες. Το 1906 στην συνεδρίαση της Εφορείας των Σχολών συζητήθηκε ότι έπρεπε να παρακινηθεί η ιδιοκτήτρια της Σχολής να διακόψει την λειτουργία της.

Τα διδασκόμενα μαθήματα στα εκπαιδευτήρια της Κοινότητας

Για τα μαθήματα, τα οποία διδάσκονταν στα σχολεία της ελληνικής κοινότητας της Καβάλας δεν υπάρχουν στοιχεία. Προφανώς ακολουθούνταν το πρόγραμμα μαθημάτων των σχολείων της υπόλοιπης Μακεδονίας. Από τα πρακτικά της Δημογεροντίας της Κοινότητας της Καβάλας μπορούμε να συμπεράνουμε μόνο ποιες ειδικότητες διδασκάλων προσλαμβάνονταν. Από τον κατάλογο της

μισθοδοσίας του Αρρεναγωγείου του σχολικού έτους 1900-1901 διαπιστώνεται η πρόσληψη ενός διδασκάλου της γαλλικής γλώσσας, δύο των Ελληνικών, δύο δημοδιδασκάλων, ένα της τουρκικής γλώσσας και ένα των τεχνικών μαθημάτων (Ρουδομέτωφ Ν. (1998) *Η Ελληνορθόδοξη κοινότητα Καβάλας από έναν κώδικα των ετών 1895-1908*, έκδοση του Ιστορικού και Λογοτεχνικού Αρχείου Καβάλας, Καβάλα, σελ. 95).

Έκθεση του Γενικού Επιθεωρητή των ελληνικών σχολείων Δ.Μ.Σάρρου

Σύμφωνα με έκθεση του επιθεωρητή των ελληνικών σχολείων Σάρρου το 1906 στην Καβάλα κατοικούσαν 11.241 Έλληνες, σύμφωνα με την τελευταία απογραφή (Έκθεση Δ.Μ.Σάρρου (1906). ΑΒΕ: 52, ΣΥΛΛ: 28). Σε προξενική αναφορά του 1906, επίσης, ο αριθμός των Ελλήνων της πόλης της Καβάλας ανερχόταν σε 9.500 [Αρχείο Υποπροξενείου της Ελλάδας στην Καβάλα, Αρχείο Δημοτικού Μουσείου Καβάλας, 1.10.2/634 (1906)]. Ο επιθεωρητής σημειώνει ότι η Καβάλα έχει ωραία διδαστήρια, όπως το Παρθεναγωγείο. Ο Σάρρος κατέγραφε ότι το σχολικό έτος 1905-1906 το Αρρεναγωγείο είχε 402 μαθητές. Στο δε Παρθεναγωγείο το κεντρικό είχε 245 μαθήτριες, στο Νηπιαγωγείο του Τιμίου Προδρόμου 65 και στο έτερο παράρτημα 40.

Ανταγωνισμός από τις ξένες σχολές που λειτουργούσαν στην Καβάλα

Στην Καβάλα δραστηριοποιήθηκαν και καθολικοί μοναχοί, κυρίως του τάγματος των Λαζαριστών. Σκοπός της δράσης τους ήταν αρχικά η εξυπηρέτηση των θρησκευτικών αναγκών των κατοίκων του καθολικού δόγματος. Αργότερα όμως ασχολήθηκαν και με την εκπαίδευση των νέων.

Από έγγραφο του Υποπροξενείου Καβάλας (Ελληνικό Υποπροξενείο στην Καβάλα λειτουργούσε από το 1867. Από το έτος 1835 είχε ιδρυθεί στην Καβάλα Προξενικό Πρακτορείο της Ελλάδας) πληροφορούμαστε ότι το 1909 ιδρύθηκε Σχολή θηλέων από το τάγμα μοναχών του Αγίου Ιωσήφ. Την έκθεση υπογράφει ο Έλληνας υποπρόξενος Άννινος-Καβαλιεράτος [Αρχείο Υποπροξενείου της Ελλάδας στην Καβάλα, Αρχείο Δημοτικού Μουσείου Καβάλας, 2.2/1033 (03/07/1910)]. Στο έγγραφο αυτό εκφράζεται η ανησυχία για την θρησκευτική προπαγάνδα, που ασκούσαν οι καθολικές μοναχές, οι οποίες ασκούσαν και το εκπαιδευτικό έργο. Εκφράστηκαν παράπονα για το έργο της συγκεκριμένης σχολής από μέλη της ελληνικής κοινότητας Καβάλας. Όπως αναφέρει η έκθεση, τα εννέα δέκατα των μαθητριών αποτελούσαν οι Ελληνίδες. Υπήρχε μάλιστα τάση για την διαρκή αύξηση του πληθυσμού της σχολής.

Σε αντίδραση η Εφορεία των Σχολών αποφάσισε να αναζητήσει οικονομικούς πόρους για την μισθοδοσία δασκάλας της γαλλικής γλώσσας. Επίσης, παρακλήθηκαν οι γονείς των μαθητριών να αποστείλουν τις κόρες τους σε σχολεία της ελληνικής κοινότητας, τα οποία σύντομα θα περιλάμβαναν στο πρόγραμμά τους μαθήματα γαλλικής γλώσσας (Υπήρχε μάλιστα ο στόχος να λειτουργήσει γαλλική σχολή από την ελληνική κοινότητα της Καβάλας, όπου θα διδάσκονταν όλα τα μαθήματα στη γαλλική γλώσσα. Το σχέδιο αυτό δεν πραγματοποιήθηκε τελικά). Έγινε αίτημα προς την Mission Laïque Française του Παρισιού, για να αποστείλει τρεις διδασκάλισσες της γαλλικής γλώσσας.

Στην Καβάλα λειτουργούσαν, επίσης, το 1912 η σχολή αρρένων των Λαζαριστών μοναχών με 38 μαθητές και το σχολείο της ισραηλιτικής κοινότητας,

της Alliance, με 95 μαθητές και 128 μαθήτριες [Αρχείο Υποπροξενείου της Ελλάδας στην Καβάλα, Αρχείο Δημοτικού Μουσείου Καβάλας, 1.14/1118-1119 (11/01/1912)].

Συμπεράσματα

Η ελληνική κοινότητα της Καβάλας έχει να επιδείξει ιδιαίτερα δραστήριο και αξιόλογο έργο για την εκπαίδευση των νέων. Οι δυσκολίες, που είχε να αντιμετωπίσει, ήταν πολλές. Τα οικονομικά προβλήματα της χρηματοδότησης των εκπαιδευτήριων της κοινότητας αποτελούσαν το κύριο εμπόδιο. Αργότερα εμφανίστηκε και ο ανταγωνισμός από το σχολείο που λειτουργούσαν οι καθολικές μοναχές του Αγίου Ιωσήφ. Εμφανίζονταν όμως και άλλες δυσκολίες, όπως για παράδειγμα η μη απόδοση του προαιρετικού ημερομισθίου των καπνεργατών από τον Ουγγροισραηλίτη καπνέμπορο Wix στην Εφορεία των Σχολών [Αρχείο Υποπροξενείου της Ελλάδας στην Καβάλα, Αρχείο Δημοτικού Μουσείου Καβάλας, 1.9/458 (24/01/1900)]. Ένα έτος πριν την απελευθέρωση της Καβάλας από τον ελληνικό στρατό, σύμφωνα με έκθεση του υποπρόξενου της Ελλάδας Πάικου, στην πόλη λειτουργούσε ένα επτατάξιο Παρθεναγωγείο με 600 μαθήτριες και ένα κεντρικό Αρρεναγωγείο με τρία ενοριακά παραρτήματα, όπου φοιτούσαν 700 μαθητές [Αρχείο Υποπροξενείου της Ελλάδας στην Καβάλα, Αρχείο Δημοτικού Μουσείου Καβάλας, 1.14/1118-1119 (11/01/1912)]. Αδιαμφισβήτητο γεγονός αποτελεί ότι τα μέλη της ελληνικής κοινότητας της υπόδουλης ακόμη, την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα, Καβάλας ενίσχυσαν τόσο υλικά, όσο και με την εθελοντική εργασία τους, την εκπαίδευση των νέων της πόλης. Οι εύποροι παρείχαν βοήθεια με δωρεές και οι άλλες τάξεις με τις εισφορές, ακόμη και οι καπνεργάτες με το ημερομίσθιο, που δώριζαν κάθε μήνα. Καταλήγοντας, μόνο θαυμασμό μπορούμε να εκφράσουμε για τους Έλληνες κατοίκους της Καβάλας, οι οποίοι παρά το γεγονός ότι αποτελούσαν μειοψηφία στο μεγαλύτερο μέρος της πρώτης δεκαετίας του 20^{ου} αιώνα, έναντι των περισσότερων μουσουλμάνων, επέδειξαν αξιοθαύμαστη εργατικότητα και κράτησαν ζωντανή την εθνική συνείδηση και υψηλό για τα δεδομένα της εποχής το επίπεδο της εκπαίδευσης της ελληνικής νεολαίας της πόλης.

Πρωτογενείς πηγές

Γενικά Αρχεία του Κράτους της Καβάλας:

Έκθεσις του Γενικού Επιθεωρητού των Ελληνικών Σχολείων Δ.Μ.Σάρρου περί Καβάλλας (1906) ΑΒΕ: 52, ΣΥΛΛ: 28.

Κανονισμός της εν Καβάλλα Ελληνικής Ορθοδόξου Κοινότητας (1900) ΑΒΕ: 100, ΣΥΛΛ: 41b.

Κανονισμός της εν Καβάλλα Ελληνικής Ορθοδόξου Κοινότητας (1907) ΑΒΕ: 103, ΣΥΛΛ: 43b.

Αρχείο Δημοτικό Μουσείου Καβάλας:

Αρχείο Υποπροξενείου της Ελλάδας στην Καβάλα, 1.9/458 (24/01/1900), 1.10.2/634 (1906), 2.2/1033 (03/07/1910), 1.14/1118-1119 (11/01/1912).

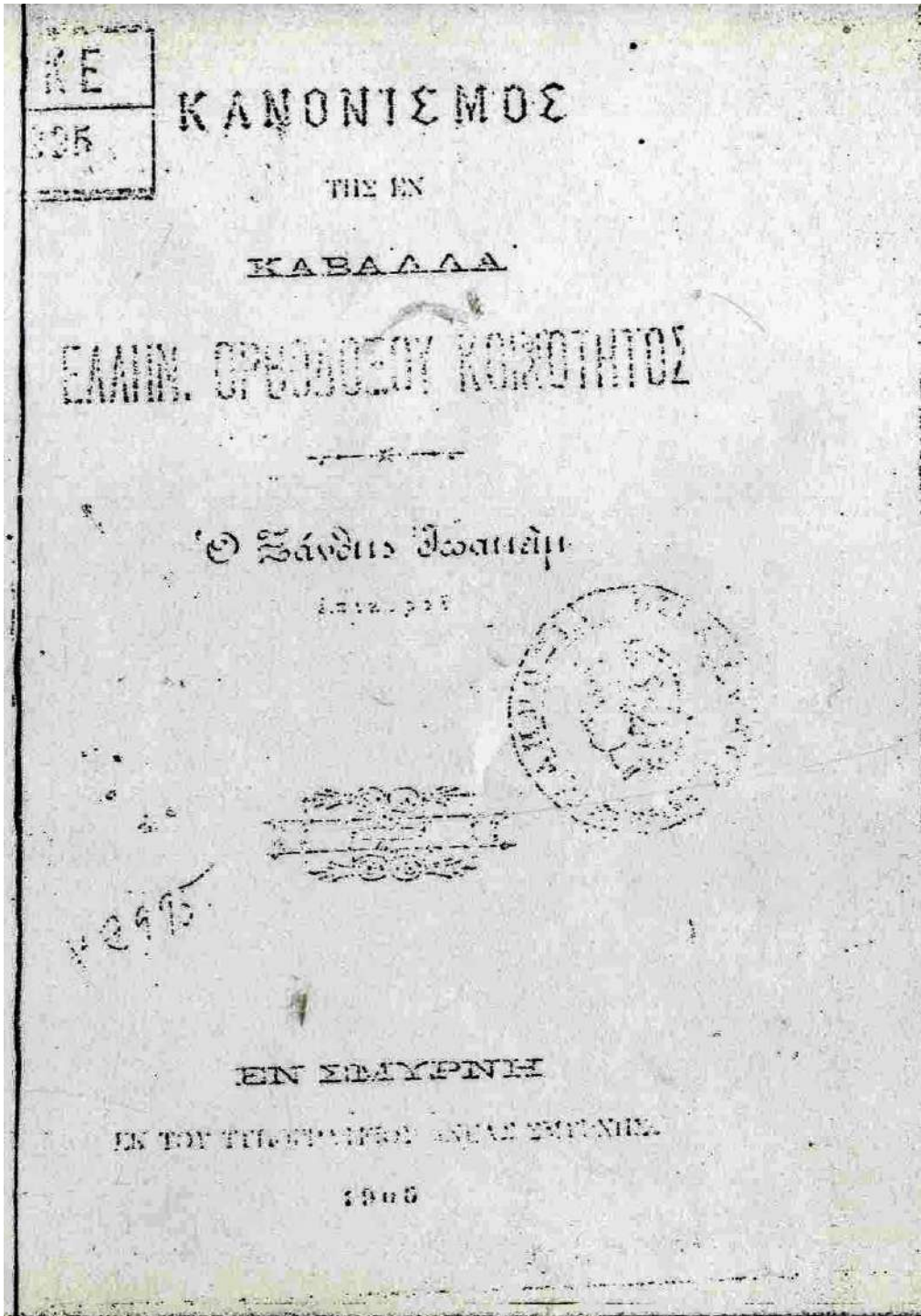
Βιβλιογραφικές αναφορές

Προκόπιος μητροπολίτης Φιλίππων, Νεαπόλεως και Θάσου (1980). Η εκπαίδευσις εις την Καβάλα και η ανέγερσις Παρθεναγωγείου αυτής, 1890-1915, εισήγηση στο Α΄ Τοπικό Συμπόσιο, Η Καβάλα και η περιοχή της, Καβάλα (18-20

Απριλίου 1977), πρακτικά, Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου, Θεσσαλονίκη.

Ρουδομέτωφ Ν. (1998) Η Ελληνορθόδοξη κοινότητα Καβάλας από έναν κώδικα των ετών 1895-1908, έκδοση του Ιστορικού και Λογοτεχνικού Αρχείου Καβάλας, Καβάλα.

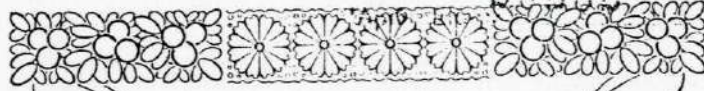
Χιόνης Κ. (1990). Η Παιδεία στην Καβάλα. 1864-1919, έκδοση του Δημοτικού Μουσείου Καβάλας, Καβάλα.



1. Ο Κανονισμός της Ελληνορθόδοξης Κοινότητας της Καβάλας του 1900 (Γ.Α.Κ. Καβάλας).

ΔΕΛΤΑΙΟΝ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΧΘΕΚΗΣ

Κ 20282



† Ο ΣΑΝΘΗΣ ΚΩΔΑΚΣΗ
ἐπικυροῖ.

ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ

ΤΗΣ ΕΝ ΚΑΒΑΛΛΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΟΡΘΟΔΟΞΟΥ ΚΟΙΝΟΤΗΤΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟΝ Α΄.

ΠΕΡΙ ΜΕΛΩΝ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΟΣ

Ἄρθρον 1ον

Μέλη τῆς Ἑλληνικῆς Ὁρθόδοξου Κοινότητος Καβάλλας, εἶναι πάντες οἱ Ἕλληνες Ὁρθόδοξοι Χριστιανοὶ αὐτῆς.

Τὰ μέλη διαιροῦνται εἰς ἐκλογεῖς καὶ ἐκλεξιμους.

Γ.Π. ΓΙΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΧΘΕΚΗΣ
ΚΑΒΑΛΛΑΣ
Τηλέφωνο 222-170

2. Ο Κανονισμός της Ελληνορθόδοξης Κοινότητας Καβάλλας του 1907 (Γ.Α.Κ. Καβάλλας).

Επίθ.

Καβάτζα
(27-29 Νοεμβρίου 1905)

Κατά τινι σημείωσι τιν μοί ιδανικὸν ὄργου-
 γαλικὸν ἐσθρονον εἰς τιν λευκαίας ἀποστραφίς
 ἐπίδρασι εἰς Καβάτζα.

	Ἐρτοίκον	4380	
Ἐργασίαι	Παραιδέμα ἰσχυρῶτα ἐκεί	5661	} 11.241
	Διαβλυῖ (καρμυλι δὲ φλίρι)	200	
	ἰσχυρῶτα Ἐργασίαι	1000	
Τοῖσιν	Ἐρτοίκον	6562	} 8.562
	Παραιδέμα	2000	
Ἐργασίαι	Ἐργασίαι ἐκεί	1050	} 1.852
	Παραιδέμα	770	

Ποῖσιν διαβλυῖ ἰσχυρῶτα
 καὶ (καρμυλι δὲ φλίρι) 206

Ποῖσιν διαβλυῖ ἰσχυρῶτα καὶ
 (καρμυλι δὲ φλίρι) 7-

Μαῖνται ἰσχυρῶτα ἐπίδρασι 902

Ἐπιστάσεις τῷ Καβάτζα ἰσχυρῶτα καὶ
 ἰσχυρῶτα ἰσχυρῶτα ἰσχυρῶτα τῷ Παραιδέμα ἰσχυρῶτα
 ἰσχυρῶτα καὶ ἰσχυρῶτα. τῷ Ἐργασίαι ἰσχυρῶτα
 τῷ ἰσχυρῶτα ἰσχυρῶτα ἰσχυρῶτα τῷ μαῖνται
 ἰσχυρῶτα ἰσχυρῶτα.

3. Απόσπασμα από την έκθεση του Γενικού Επιθεωρητή Σχολείων Σάρρου, 1906 (Γ.Α.Κ. Καβάλας).

**Καινοτόμες Διδακτικές Πρακτικές που
αναπτύχθηκαν κατά την υλοποίηση του
Πανελληνίου Μαθητικού Διαγωνισμού «Ένα μήλο
την ημέρα.... το μήλο συμβάλλει στην υγιεινή
διατροφή!»**

Δρ Αλέξανδρος Γ. Καπανιάρης,

*Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Πανεπιστημίου Αιγαίου*

a.kapaniaris@aegean.gr

Αντώνιος Ι. Πολίτης

Κοινωνικός Επιστήμονας

aipolitis@yahoo.com

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσει τις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν κατά την υλοποίηση του Πανελληνίου Μαθητικού Διαγωνισμού, που διοργανώθηκε από τον Αγροτικό Συνεταιρισμό Ζαγοράς Πηλίου, στο πλαίσιο ενός συνολικού σχεδιασμού για τα 100 χρόνια αδιάλειπτης λειτουργίας της Οργάνωσης.

Οι διαγωνιζόμενοι/ες δημιούργησαν ατομικά και ομαδικά έργα ζωγραφικής, γλυπτικής, κολάζ, καθώς και ψηφιακές εφαρμογές (οπτικοακουστικό υλικό). Οι θεματικές ενότητες του διαγωνισμού, με κεντρική αναφορά στο μήλο και την υγιεινή διατροφή, έδωσαν τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να διδάξουν διάφορες υποενότητες της ελληνικής μυθολογίας, των λαϊκών παραμυθιών, των θρησκευτικών και της παγκόσμιας ιστορίας. Παράλληλα, οι μαθήτριες/ές διδάχθηκαν σε επίπεδο κοινωνικής και πολιτικής αγωγής την ιδέα του συνεργατισμού και του «συνεταιρίζεσθαι». Ένα μεγάλο μέρος, επίσης, των μαθητών/τριών ασχολήθηκε βιωματικά μέσω δραστηριοτήτων με στοιχεία της ελληνικής λαογραφίας σε συνδυασμό με το θεατρικό παιχνίδι. Επιπλέον, δόθηκε η ευκαιρία στις/στους μαθήτριες/ές να αναπτύξουν στις εργασίες τους θεματικές ενότητες βασιζόμενες σε στοιχεία της περιβαλλοντικής αγωγής. Παράλληλα, σημαντικό ήταν και το σκέλος των εργασιών που αναπτύχθηκαν με βάση τις ενότητες του επίσημου Προγράμματος Σπουδών για τις θετικές επιστήμες (Φυσική, Χημεία, Γεωγραφία). Σε πολλές εργασίες που παραδόθηκαν, παρατηρήθηκε πως χρησιμοποιήθηκαν βασικές έννοιες από το μάθημα της Χημείας. Έτσι, δημιουργήθηκαν εκπαιδευτικά σενάρια που συνδύαζαν πληροφορίες για τα χημικά συστατικά του μήλου και των άλλων φρούτων, καθώς και διάφορων άλλων τροφών, όπως η σοκολάτα. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχουσες/ντες μαθήτριες/ές στο πλαίσιο

των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, που ήδη εκπονούνται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ανέπτυξαν εργασίες που διερευνούσαν τις λειτουργίες του ανθρώπινου οργανισμού, αλλά και την επίδραση της τροφής σε διάφορα σημεία του σώματος.

Τα έργα των μαθητών και μαθητριών, που αποστάλθηκαν προς κρίση, δημιουργήθηκαν με διάφορες τεχνικές. Από τα παραδοσιακά εικαστικά μέσα (μολύβι, λάδι, μαρκαδόροι, κάρβουνο), μέχρι τη χρήση φυσικών υλικών αλλά και από ανακυκλώσιμα υλικά (πλαστικό, αλουμίνιο). Διακριτή κατηγορία για τη δημιουργία έργων που θα συμμετείχαν στον διαγωνισμό αποτέλεσαν τα ψηφιακά μέσα. Έτσι, δημιουργήθηκαν δεκάδες έργα οπτικοακουστικού υλικού, ψηφιακών εικόνων και ψηφιακών εφαρμογών. Οι μαθητές/τριες, με στόχο τη δημιουργία του ψηφιακού τους έργου, χρησιμοποίησαν σύγχρονες συσκευές και, κυρίως, εκπαιδεύτηκαν στη δημιουργική χρήση του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Λέξεις - κλειδιά: εκπαίδευση, καινοτομία, ψηφιακά μέσα, εικαστικά, διαγωνισμός, υγιεινή διατροφή.

1. Εισαγωγή

Η υγιεινή διατροφή αποτελεί ένα από τα πιο βασικά ζητήματα της ελληνικής κοινωνίας, ενώ είναι σημαντικό ζήτημα που επηρεάζει τη ζωή των εφήβων σε όλα τα στάδια της ζωής τους. Ωστόσο, ο ρόλος της υγιεινής διατροφής είναι σημαντικότερος στα πρώτα χρόνια της ζωής, καθώς επιδρά καθοριστικά στη σωματική και νοητική ανάπτυξη του ατόμου. Η εξασφάλιση υγιεινής, επαρκούς και ασφαλούς διατροφής, στα πρώτα αυτά χρόνια, προσφέρει τη δυνατότητα να πετύχουμε το μέγιστο του σωματικού και νοητικού μας δυναμικού (Ευ Δια ... Τροφήν, 2014: 16).

Επιπρόσθετα, οι υψηλοί δείκτες παιδικής παχυσαρκίας που υπάρχουν στην Ελλάδα (Ε.Ι.Ε.Π., 2001), αλλά και διεθνώς (WHO, 2000), προσδίδουν ένα ιδιαίτερο νόημα στις εκπαιδευτικές και ενημερωτικές δράσεις για την υγιεινή διατροφή (ΕΛΙΚΑΡ, 2003).

Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι οι διαρκώς αυξανόμενες τεχνολογικές εξελίξεις, η επιταχυνόμενη μεταφορά της πληροφορίας, χωρίς να συνδέεται πάντοτε με υψηλά πνευματικά νοήματα, η οικονομική κρίση με την παράλληλη αμφισβήτηση των παραδοσιακών κοινωνικών δεδομένων των τελευταίων δεκαετιών, οδήγησαν σε πολλές των περιπτώσεων στην ανατροπή σε επίπεδο διατροφής πρακτικών προηγούμενων γενεών και στη στροφή προς διατροφικές συνήθειες δυτικού τύπου (Yannakoulia, Karayiannis, Terzidou, Kokkevi & Sidossis, 2004). Ας μην ξεχνούμε ότι ο πολιτισμός της διατροφής στην Ελλάδα βρισκόταν στον πυρήνα της μεσογειακής διατροφής, του χριστιανικού τρόπου κατανάλωσης των τροφών (νηστεία) και του πλούσιου φυσικού περιβάλλοντος, που στους κατοίκους αυτής της χώρας προσέφερε πολλαπλές υγιεινές διατροφικές επιλογές.

Η αξία της υγιεινής διατροφής αποτελεί μία μακροπρόθεσμη επένδυση για την ίδια τη χώρα. Ακόμη και σε οικονομικό επίπεδο, μια κοινωνία με καλούς υγειονομικούς και διατροφικούς δείκτες σημαίνει ότι στο μέλλον θα χρειαστεί λιγότερους πόρους για νοσήλια και θεραπείες που κοστίζουν στον δημόσιο τομέα. Επίσης, τα προγράμματα αγωγής υγείας και οι δράσεις ευαισθητοποίησης των νέων σε ζητήματα υγιεινής διατροφής πρέπει να αποτελούν μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος της τυπικής βασικής εκπαίδευσης. Συνεπώς οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις που πρέπει να αναπτύξει το κράτος, οι θεσμικοί εταίροι, φορείς και επιχειρήσεις, πρέπει να είναι κατάλληλες ώστε η νέα γενιά να γαλουχηθεί μέσω σχετικών δράσεων που προάγουν τον υγιεινό τρόπο διατροφής. Ιδιαίτερα οι επιχειρήσεις που δραστηριοποιούνται με προϊόντα υγιεινής διατροφής είναι σημαντικό να προβάλλουν την αξία του προϊόντος τους και να συμβάλλουν, στα πλαίσια της εταιρικής τους κοινωνικής ευθύνης, στα θετικά αποτελέσματα που είναι αναγκαία για τη νέα γενιά.

Το παραπάνω πλαίσιο αποτέλεσε οδηγό για τον Αγροτικό Συνεταιρισμό Ζαγοράς Πηλίου, που δραστηριοποιείται σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο με τα φρούτα και ειδικότερα με τα Π.Ο.Π. μήλα Ζαγοράς Πηλίου. Ο Αγροτικός Συνεταιρισμός Ζαγοράς το 2016 συμπλήρωσε ακριβώς 100 χρόνια διαρκούς λειτουργίας, αποτελώντας την πρώτη συνεταιριστική επιχείρηση του αγροδιατροφικού τομέα που διαγράφει τέτοια πορεία στον χρόνο. Με αφορμή τα 100 χρόνια συνεχούς προσπάθειας για ανάπτυξη και κοινωνική προσφορά, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένας μεγάλος κύκλος εκδηλώσεων και δράσεων με έντονο το πολιτιστικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό απόθεμα (Καπανιάρης & Βαλασσάς, 2017).

Μία από τις κορυφαίες δράσεις, που διοργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν, ήταν και ο Πανελλήνιος Μαθητικός Διαγωνισμός, με τίτλο εμπνευσμένο από το μεγαλείο των ελληνικών παροιμιών: «Ένα μήλο την ημέρα... το μήλο συμβάλλει στην υγιεινή διατροφή!». Κεντρικό θέμα έμπνευσης για τον διαγωνισμό ήταν το μήλο και η υγιεινή διατροφή. Οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες μπορούσαν βάσει της προκήρυξης του διαγωνισμού να συμμετέχουν είτε με παραδοσιακά εικαστικά μέσα είτε με ψηφιακές εφαρμογές που θα δημιουργούσαν. Άλλωστε, το μήλο βρίσκεται σε πάρα πολλά σημεία της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, συνολικά.

2. Στοιχεία Εφαρμογής – Μεθοδολογία υλοποίησης

Ο διαγωνισμός υλοποιήθηκε με ευθύνη του Αγροτικού Συνεταιρισμού Ζαγοράς υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και την επίσημη στήριξη του Υπουργείου Υγείας. Σε όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας εστάλη ταχυδρομικά και ηλεκτρονικά η σχετική προκήρυξη μαζί με προωθητικό υλικό του διαγωνισμού.

Επίσης, ηλεκτρονικά εστάλη ψηφιακό προωθητικό υλικό σε όλους τους/τις υπεύθυνους/ές σχολικών δράσεων κάθε Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.



Εικόνα 1. Η αφίσα του Πανελληνίου Διαγωνισμού του Αγροτικού Συνεταιρισμού Ζαγοράς.

Παράλληλα, σε οργανωτικό επίπεδο πραγματοποιήθηκαν πολλαπλές παρουσιάσεις σε εκπαιδευτικούς και αυτοδιοικητικούς φορείς της Θεσσαλίας. Οι παρουσιάσεις σε συνδυασμό με την προβολή στα Μ.Μ.Ε. πανελλαδικά αποτέλεσαν πράξεις που εξασφάλισαν την απαραίτητη συμμετοχή.

Στον διαγωνισμό μπορούσαν να λάβουν μέρος μαθητές/τριες από την Α΄ έως την ΣΤ΄ Δημοτικού μέσω των σχολικών μονάδων με ομαδικά και ατομικά έργα. Το κριτήριο συμμετοχής ήταν μόνο το ηλικιακό όριο, εκτός από περιπτώσεις Α.Μ.Ε.Α. που φοιτούν σε σχολικές μονάδες, όπως τα Ε.Ε.Ε.Κ.. Οι μαθήτριες/ές μπορούσαν να συμμετάσχουν με εικαστικό έργο, όπως ζωγραφική, γλυπτική, κολάζ και κατασκευή, αλλά και με ψηφιακό έργο, όπως μία ψηφιακή αφίσα, ένα οπτικοακουστικό αφήγημα (ψηφιακή αφήγηση σε μορφή βίντεο). Όλοι/ες είχαν δικαίωμα να δημιουργήσουν έργο και στις δύο κατηγορίες (ψηφιακά – εικαστικά), είτε ομαδικά είτε ατομικά, γεγονός που σημαίνει ότι κάθε μαθήτρια/ής είχε το δικαίωμα συμμετοχής μέχρι και με τέσσερα έργα. Οι συμμετοχές των μαθητών/τριών αντιπροσώπευαν όλους τους νομούς της χώρας. Το σύνολο των έργων, ατομικών και ομαδικών, εικαστικών και ψηφιακών, έφτασε τις 4.586, ο αριθμός δε των συμμετεχουσών/όντων μαθητριών/ών ξεπέρασε τις 10.000. Σημαντικό σε επίπεδο συμβολισμού ήταν το γεγονός ότι έλαβαν μέρος και μαθητές ειδικών σχολείων, ενός ελληνικού σχολείου στο Ντόρτμουντ της Γερμανίας,

Έλληνες Ρομά και μαθητές/τριες που παρακολουθούσαν ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ένταξης του Υπουργείου Παιδείας στο ΚΥΤ Μόριας Λέσβου.

Για τη υλοποίηση του διαγωνισμού και, ιδίως, στο σκέλος της καταχώρησης των έργων προς αξιολόγηση απασχολήθηκε ομάδα δεκαπέντε ατόμων, η οποία απαρτιζόταν από επιστημονικό υπεύθυνο, καλλιτεχνικό υπεύθυνο και υπεύθυνο διαχείρισης.

Σημαντική συμβολή στην επιτυχή έκβαση της διοργάνωσης και στην ανάπτυξη ευγενούς άμιλλας είχαν τα έπαθλα - βραβεία που ανακοινώθηκαν από τους διοργανωτές. Την αξιολόγηση των έργων ανέλαβε εξειδικευμένη κριτική επιτροπή. Όλες οι εξελίξεις για τον διαγωνισμό κατά την περίοδο ισχύος του και τα αποτελέσματα αναρτιόνταν στην ιστοσελίδα του Συνεταιρισμού (<https://zagorin.gr/panellinios-mathitikos-diagonismos/>), αποστέλλονταν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της χώρας και στους/στις υπευθύνους/ες σχολικών δραστηριοτήτων κάθε Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

3. Στόχοι – Επιδιώξεις

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του διαγωνισμού στηρίχθηκαν σε τέσσερις βασικούς στόχους, που αναλύονται παρακάτω:

3.1 Αντιμετώπιση της υγιεινής διατροφής ως ζητήματος παιδείας

Ο πρώτος και βασικός στόχος ήταν μέσω διαδραστικής παρέμβασης να εκπαιδευτούν οι μαθητές/τριες στην αξία της υγιεινής διατροφής, καταναλώνοντας μάλιστα ένα προϊόν που ανήκει στις πρωταρχικές, αν όχι στις πρώτες, στερεές τροφές που τρώει ο άνθρωπος με βάση τους κανόνες τις σύγχρονης παιδιατρικής. Με ιδεολογική βάση το αρχαιοελληνικό ρητό «νους υγιής εν σώματι υγεία», αλλά και την ελληνική λαϊκή σοφία, που μας διδάσκει ότι «ένα μήλο την ημέρα, τον γιατρό τον κάνει πέρα», η διοργάνωση προσπάθησε να αποδείξει και να τονώσει την ιδέα ότι οι χώροι εκπαίδευσης, εν προκειμένω το σχολείο, πρέπει να δώσουν έμφαση στη ζύμωση της νέας γενιάς με την ιδέα της υγιεινής διατροφής και μάλιστα με προϊόντα που είναι καθημερινά και παράγονται στον τόπο μας. Ο ρόλος του σχολείου, συνεπώς, είναι βασικός, καθώς οι μαθητές/τριες περνούν μεγάλο μέρος του εικοσιτετραώρου στη σχολική μονάδα. Άρα, πέραν των βασικών γνώσεων τυπικής εκπαίδευσης, οφείλουν όλοι οι ιθύνοντες να «εκμεταλλεύονται» θετικά τη σχολική δραστηριότητα σε ευρύτερα θέματα κοινωνικού χαρακτήρα. Εξάλλου, όσο μορφωμένη και να είναι μια γενιά, αν δεν είναι υγιής και παραγωγική, δεν δημιουργούνται οι απαραίτητες προοπτικές για την εξέλιξή της. Οι ορθές διατροφικές επιλογές στόχος είναι να αποτελούν ζήτημα παιδείας, όπως και είναι.

3.2 Ανάπτυξη καινοτόμων μορφών μάθησης

Οι εμπλουτισμένες διδακτικές καταστάσεις (αναλογικές και ψηφιακές δραστηριότητες) και οι βιωματικές παρεμβάσεις στο σχολείο δημιουργούν καινοτόμες μορφές μάθησης, όταν αυτές συνδυάζονται με την ουσιαστική μάθηση (Jonassen, Howland, Marra & Crismond, 2011), σύμφωνα με την οποία αυτά που μαθαίνουν οι μαθητές/τριες πρέπει και να τους ενδιαφέρουν, αλλά να συνδέονται και με την πραγματική ζωή. Η σχολική εκπαίδευση δεν πρέπει να δημιουργεί ανθρώπινες μονάδες προγραμματισμένες, με πλήρως οριοθετημένο πλαίσιο γνώσης. Στη σχολική δραστηριότητα είναι σημαντικό ο τρόπος που μεταδίδονται οι βασικές γνώσεις, καθώς και η καλλιέργεια της ικανότητας για κριτική σκέψη και ερευνητική διάθεση. Σήμερα, όλες οι βαθμίδες της εκπαίδευσης προάγουν σε μεγάλο βαθμό τη γνώση με τη μέθοδο της αποστήθισης. Η μέθοδος αυτή, όμως, σύμφωνα και με όλες τις σύγχρονες εκπαιδευτικές εξελίξεις, είναι πλέον παρωχημένη.

Ο Αγροτικός Συνεταιρισμός Ζαγοράς Πηλίου, μία επιχείρηση που λειτουργεί στα πλαίσια της κοινωνικής οικονομίας εδώ και 101 χρόνια, αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες συνεταιριστικές οργανώσεις της χώρας. Καταστατική υποχρέωσή του είναι η ανάπτυξη του βιοτικού, κοινωνικού και πολιτιστικού επιπέδου των μελών του. Ως κοινωνική επιχείρηση λειτουργεί με αυξημένα αντανακλαστικά σε ζητήματα που αφορούν το σύνολο των κοινωνικών ζητημάτων. Στα πλαίσια, λοιπόν, του ιστορικού ορόσημου συμπλήρωσης 100 χρόνων συνεχούς λειτουργίας, θεωρήθηκε σημαντικό οι δράσεις που θα πραγματοποιηθούν να προσφέρουν κοινωνικό παραδοτέο και στον χώρο της εκπαίδευσης.

3.3 Καλλιέργεια της τέχνης και του ψηφιακού αλφαριθμητισμού με θεματική την υγιεινή διατροφή

Ο τρίτος παράλληλος στόχος του διαγωνισμού ήταν αφενός η προαγωγή των εικαστικών τεχνών κυρίως, αφετέρου η προαγωγή της ορθολογικής και αναπτυξιακής χρήσης ΤΠΕ από τη νέα γενιά. Ειδικότερα, υπήρχε η στόχευση στον συνδυασμό τέχνης και τεχνολογίας. Οι μαθητές και μαθήτριες που συμμετείχαν στο διαγωνισμό στην κατηγορία με τα ψηφιακά μέσα ήρθαν σε επαφή με νέα ψηφιακά περιβάλλοντα δημιουργώντας ψηφιακές ιστορίες, πολλές φορές με μεικτές τεχνικές (κατασκευές, πλαστελίνη, ζωγραφική κ.ά). Παράλληλα εκτός από την ενασχόληση με την τέχνη και την τεχνολογία οι μαθητές/ές ασχολήθηκαν με την διατροφή και αρκετές φορές διερεύνησαν την σχέση της τέχνης με τη διατροφή. Έτσι ανακάλυψαν ότι η τέχνη και η διατροφή έχουν ένα κοινό παρονομαστή. Παρότι πρωταρχικά παρουσιάζονται ως δύο διαφορετικές ανθρώπινες λειτουργίες, μάλιστα η μία είναι βασική βιολογική ανάγκη και η άλλη πνευματική ανάγκη, και οι δύο στοιχειοθετούν πολιτισμό. (Καραμήτρου - Μεντεσίδη, 2016).

Η άποψη αυτή ενισχύθηκε κατά τη διοργάνωση και από τον καλλιτεχνικό διευθυντή του διαγωνισμού, τον Κώστα Κομνηνό, εικαστικό, σύμφωνα με τον οποίο η διατροφή και η τέχνη αποτελούν «συγκοινωνούντα δοχεία».

3.4 Προώθηση της ιδέας του συνεργατισμού

Ένας ακόμη στόχος στα πλαίσια αυτής της εκπαιδευτικής παρέμβασης και της προσπάθειας για ανάπτυξη υγιούς κριτικής σκέψης, η οποία πιθανόν να οδηγήσει και σε καλύτερες διατροφικές επιλογές, ήταν και η ανάπτυξη του ιδεολογικού ερεθίσματος του συνεργατισμού στις/στους μαθήτριες/ές. Ο Συνεταιρισμός της Ζαγοράς με την πορεία του αποτελεί σήμερα ένα παράδειγμα συνεργατισμού. Με τη διοργάνωση του διαγωνισμού οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να κατανοήσουν την ιδέα του συνεργατισμού, να εντυπώσουν σ' αυτήν και, εν τέλει, να τη διδαχθούν με καινοτόμο τρόπο.

Η κατανόηση από τους/στις μαθητές/τριες των εννοιών συνεργατισμός – συνεταιρισμός επί της αρχής, προέκυψε αρχικά μέσω της αναζήτησης στοιχείων για τον διοργανωτή φορέα. Έπειτα, ο τρόπος που οργανώθηκε ο διαγωνισμός είχε επίκεντρο τη συνεργασία στις αίθουσες διδασκαλίας (σχήμα Π) για τη δημιουργία ομαδικών και ατομικών έργων (ομαδοσυνεργατική μάθηση). Ο κεντρικότερος, όμως, στόχος ήταν και παραμένει κάθε ανάλογη διοργάνωση, με γνώμονα και τα αποτελέσματα που είχε, να παρακινήσει επιπλέον φορείς να δημιουργήσουν συνθήκες που θα συμβάλλουν θετικά στην πνευματική και σωματική διάπλαση των παιδιών και των επόμενων γενεών συνολικότερα.

4. Υποστηρικτικές διαδικασίες για την υλοποίηση στα σχολεία

Σύμφωνα με την ανατροφοδότηση που λαμβανόταν σε όλη την περίοδο υλοποίησης του διαγωνισμού, η κυριότερη διαδικασία που έλαβε χώρα για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων που σχετίζονταν με τον διαγωνισμό, άλλοτε ως θεματική εργασία (project), άλλοτε ως πολιτιστικό σχολικό πρόγραμμα ή πρόγραμμα αγωγής υγείας, ήταν οι εξής: α) Οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν το θέμα στους/στις μαθητές/τριες. β) Έπειτα, συζητούνταν μέσα στις τάξεις, είτε με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας (brainstorming) είτε με άλλες μεθόδους, η γνώση των μαθητριών/ών σχετικά με το μήλο, που ήταν το κύριο αντικείμενο του διαγωνισμού. Στις εκπαιδευτικές αίθουσες πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις για το μήλο, με σκοπό να ληφθεί απόφαση για το είδος του καλλιτεχνικού ή ψηφιακού έργου που θα δημιουργούνταν.

Ακολουθώντας, επί της διαδικασίας δημιουργίας των έργων, ανάλογα και με το είδος, υπήρξαν συζητήσεις, εργασίες από το σπίτι, στις οποίες οι μαθητές/τριες παρουσίασαν παράπλευρα ζητήματα με αφορμή τον διαγωνισμό, ενώ στις τάξεις προχώρησε, παράλληλα, η δημιουργία έργων.

Μία άλλη μέθοδος υποστήριξης της διαδικασίας ήταν η αναζήτηση σε βιβλία και περιοδικά αλλά προφανώς και στο διαδίκτυο χρήσιμων πληροφοριών για την έδρα του φορέα διοργάνωσης, την ιστορία και την παραγωγική δραστηριότητα. Οι μαθητές/τριες προέβησαν σε συγκρίσεις με τις δικές τους περιοχές και, έτσι, βρήκαν κοινά στοιχεία αλλά και διαφορές από τόπο σε τόπο.

Το διαγωνιστικό πλαίσιο αποτέλεσε, επίσης, μια μέθοδο για ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών σε σχέση με τη χρήση ΤΠΕ. Με σκοπό τη δημιουργία ψηφιακών έργων, πολλοί δάσκαλοι/ες δίδαξαν τη χρήση διάφορων λογισμικών (software) στις/στους μαθήτριες/ές, οι οποίες/οι έπειτα βοηθήθηκαν για να δημιουργήσουν τις ατομικές ή ομαδικές εργασίες. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν σύγχρονες συσκευές, όπως κάμερες, ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, εκτυπωτές και σαρωτές, πάντα με στόχο τη δημιουργία ενός ανταγωνιστικού έργου.

Μία ακόμη διαδικασία κατά την υλοποίηση του διαγωνισμού ήταν η διερεύνηση από τους/τις μαθητές/τριες και η ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού μεταξύ τους για το θέμα, πάντα υπό τον συντονισμό των εκπαιδευτικών. Το βασικότερο, όμως, στοιχείο της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε ήταν η εφαρμογή πολλών διδακτικών αντικειμένων συνδυαστικά.

Ακόμη και τα παιχνίδια των μαθητών, όπως η καλαθοσφαίριση (μπάσκετ) και το σκάκι, σε πολλές των περιπτώσεων αποτέλεσαν αφορμή να σχηματιστούν σενάρια παραγωγής ιστοριών, τα οποία ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να δημιουργήσουν έργα οι μαθητές/τριες της τάξης τους. Σκηνοθετήθηκαν θεατρικές παραστάσεις μικρού μήκους, δημιουργήθηκαν μουσικές συνθέσεις και τραγουδήθηκαν παραδοσιακά τραγούδια αναφερόμενα στο κεντρικό θέμα. Επίσης, δημιουργήθηκαν χορογραφίες και διδάχθηκαν παραδοσιακοί χοροί.

Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθήτριες/ές συγκέντρωσαν πληροφορίες για τις διαδικασίες ωρίμανσης δέντρων και καρπών. Η διαδικασία αυτή ωφέλησε τους/τις τελευταίους/ες να κατανοήσουν ότι στη διδακτέα ύλη τους τίποτα δεν είναι, και δεν πρέπει να είναι, αποκομμένο από τα υπόλοιπα. Η γνώση είναι ένα αποτέλεσμα πολλών αντικειμένων. Επίσης, συνολικά η βιωματική μάθηση και η ενασχόληση με ένα γνωστικό αντικείμενο, χωρίς την ψυχολογική επιβάρυνση της εξέτασης και της βαθμολόγησης, απέδειξαν, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς που δραστηριοποιήθηκαν, ότι αρκετά σημεία έγιναν πιο εύκολα κατανοητά από τους συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες.

5. Παραγωγή εκπαιδευτικού – διαγωνιστικού υλικού

Το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε για να σταλεί στον διαγωνισμό διαχωρίστηκε σε δύο υποκατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιελάμβανε τα αντικείμενα (κατασκευές) και η δεύτερη εικαστικά έργα. Τα αντικείμενα θεωρούνται διδακτικό υλικό, γιατί μέσω αυτού οι μαθητές/τριες εκπαιδεύτηκαν στη χρήση τους και ανέπτυξαν τις δεξιότητές τους.



Εικόνα 2. Έργο με πλαστελίνη Ζαγοριανού μαθητή που συμμετείχε στον Πανελλήνιο Μαθητικό Διαγωνισμό του Συνεταιρισμού Ζαγοράς.

Σε μία πολυποίκιλη διαδικασία κύριο ρόλο είχε η ζωγραφική. Τα έργα που παρελήφθησαν απέδειξαν ότι χρησιμοποιήθηκαν από τις/τους μαθήτριες/ές όλα τα πιθανά υλικά, όπως μαρκαδόροι, κηρομπογιές, ξυλομπογιές, νερομπογιές, δαχτυλομπογιές, φυσικά υλικά. Οι κατασκευές δημιουργήθηκαν με τη χρήση πηλού, ξύλου, πέτρας, γύψου, χαρτιού, κλωστών, πλαστικού, ξυσμάτων μολυβιών, χρυσόσκονης, παιχνιδιών, συσκευασιών προϊόντων, κ.ά. Γενικότερα, στην κατηγορία των κατασκευών αναπτύχθηκε έντονα και το στοιχείο της επαναχρησιμοποίησης ανακυκλώσιμων υλικών.

Σε επίπεδο υποκειμένου του διδακτικού υλικού εφαρμόστηκαν πτυχές από όλες τις επιστήμες που διδάσκονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, ελήφθησαν σημεία από Ιστορία - Μυθολογία - Λαογραφία - Παράδοση, Λογοτεχνία - Θρησκευτικά, Φυσική - Χημεία - Βιολογία - Γεωγραφία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Καλές Τέχνες - Θεατρολογία - Μουσική, Σωματική Αγωγή - Αγωγή Υγείας, Περιβαλλοντική Αγωγή, Εφαρμογές Διαδικτύου - Χρήση Η/Υ - Προγραμματισμό - Τ.Π.Ε, Κατασκευαστική Αγωγή. Σημαντικό είναι ότι υπήρξαν συνδυασμοί των παραπάνω.

Επιπρόσθετα σε επίπεδο περιεχομένου και σύνδεσης με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου μέσα από μια διαθεματική προσέγγιση, παρουσιάστηκαν μύθοι και θεματικές από το μάθημα της ιστορίας. Προβλήθηκαν σημαντικά σημεία της Παλαιάς Διαθήκης, όπως οι αναφορές στους πρωτόπλαστους. Επιπρόσθετα οι μαθήτριες/ές ήρθαν σε επαφή με την κλασική λογοτεχνία μέσα από παραμύθια και θρύλους. Ενημερώθηκαν για τη σύσταση του μήλου και άλλων φρούτων και συζήτησαν για τους σημερινούς τρόπους καλλιέργειας στην ελληνική επικράτεια. Αναλύθηκε επίσης εκτενώς ο νόμος της βαρύτητας. Μελετήθηκε το ανθρώπινο

σώμα και οι επιδράσεις του μήλου στον ανθρώπινο οργανισμό. Προωθήθηκε η έννοια του «συνεταιρίζεσθαι» και των δημοκρατικών διαδικασιών λειτουργίας κάθε συνεταιριστικής προσπάθειας.

Για την περαιτέρω ανάλυση όλης της διαδικασίας, θα αναφερθούν παραδείγματα έργων που δημιούργησαν οι μαθητές με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών.

5.1 Φυσική με Ζωγραφική

Με το παράδειγμα του νόμου της βαρύτητας, ο/η εκπαιδευτικός παρουσίαζε το κεντρικό θέμα στους/στις μαθητές/τριες για την αποτύπωσή του με εικαστικά μέσα. Κατά τη διάρκεια της αποτύπωσης της εικόνας από τους/τις μαθητές/τριες αναπτυσσόταν ο νόμος του Νεύτωνα, προσφέροντας το κίνητρο να αναπαραστήσουν ζωγραφικά, με τον βέλτιστο τρόπο, τον Νεύτωνα. Στο τέλος της δράσης οι μαθητές/τριες με τρόπο καινοτόμο κατανοούσαν τον νόμο της βαρύτητας.

5.2 Βιολογία με «Κολάζ»

Με το παράδειγμα του ανθρωπινού σώματος, η/ο εκπαιδευτικός παρουσίαζε το κεντρικό θέμα στις/στους μαθήτριες/ές για αποτύπωση με κολάζ. Συγκεκριμένα, επιχειρούνταν να αποτυπωθεί το ανθρώπινο σώμα και οι επιδράσεις της διατροφής μέσω της διατροφής με μήλα. Κατά τη διάρκεια της δράσης αναφέρονταν σημεία του σώματος και οι θετικές επιδράσεις των φρούτων σ' αυτά. Τα μήλα επιδρούν θετικά στα μάτια, στα δόντια, στο στομάχι, στην καρδιακή λειτουργία.

5.3 Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με τη δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού

Με το παράδειγμα του «bullying» και της υγιεινής διατροφής, ο/η εκπαιδευτικός παρουσίαζε το κεντρικό θέμα στους/στις μαθητές/τριες, με σκοπό τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης σε μορφή βίντεο. Γινόταν προσπάθεια να αποδειχθεί, μέσω της καλαθοσφαίρισης και ενός αγώνα σκακιού, η επίδραση της υγιεινής διατροφής σε σώμα και νου. Τελικός στόχος ήταν η παραγωγή της ψηφιακής αφήγησης με πολλαπλά μηνύματα και η δημιουργία του ψηφιακού έργου (τεχνική επεξεργασία). Παράλληλα, μέσω της συμμετοχής ομάδας μαθητών/τριών που πρωταγωνιστούσαν ως ηθοποιοί σε τέτοιου είδους σενάρια, προέκυπταν μαθήματα κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθήτριες/ές που δεν τρέφονται με μήλα δεν κατάφεραν επιδόσεις ούτε στους αγώνες μπάσκετ ούτε και στο σκάκι. Συχνά έπεφταν θύματα λαιμοδείας και «bullying» από τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Με την κατανάλωση ενός μήλου ο/η μαθητής/τρια σκοράριζε συνεχώς και σε άλλη περίπτωση κάποιος/α μαθητής/τρια έκανε «ρουά – ματ» και κέρδιζε σε μια παρτίδα σκακιού. Κατά τη διάρκεια της δράσης,

αναφέρονταν παράλληλα οι λόγοι άσκησης «bullying» και με τη συζήτηση καυτηριαζόταν η τάση για τέτοιου είδους πράξεις. Στα πλαίσια της κοινωνικής αγωγής εντασσόταν και η ενθάρρυνση συμμετοχής σε αθλητικά δρώμενα ή σε πνευματικά παιχνίδια στρατηγικής. Επίσης, πάντα με κεντρικό στόχο τη διατροφή με φρούτα, οι μαθητές/τριες δέχονταν μηνύματα που συμβάλλουν σε μια διαδικασία αγωγής υγείας. Στο τέλος της δράσης, οι μαθήτριες/ές είχαν λάβει διάφορα κοινωνικά μηνύματα και γνώριζαν την τέχνη της βιντεοσκόπησης και της μουσικής επένδυσης του βίντεο.

5.4 Γεωγραφία και Ιστορική Λαογραφία με Ζωγραφική

Οι μαθητές/τριες, με αφορμή τη γεωγραφική θέση του Αγροτικού Συνεταιρισμού Ζαγοράς (Πήλιο – Μαγνησία - Θεσσαλία), ερεύνησαν και έμαθαν πού βρίσκεται ο τόπος όπου παράγονται τα μήλα, ποια είναι η ιστορία του και οι λαογραφικές και πολιτισμικές ρίζες των κατοίκων του. Χρησιμοποίησαν το διαδίκτυο, ώστε να ανακαλύψουν σύγχρονες δράσεις και καταστάσεις στην περιοχή. Συζήτησαν στην τάξη και αντάλλαξαν απόψεις για την περιοχή μέσω βιωμάτων, όπως διακοπές και ακούσματα.



Εικόνα 3. Μαθητικό ζωγραφικό έργο που συμμετείχε στον Πανελλήνιο Μαθητικό Διαγωνισμό του Συνεταιρισμού Ζαγοράς.

6. Συμπεράσματα

6.1 Οι μαθητές/τριες αποδέχονται τις σύγχρονες μορφές μάθησης.

Το κυριότερο συμπέρασμα μετά την ολοκλήρωση του διαγωνισμού και την αξιολόγηση των έργων ήταν ότι η μαθητική κοινότητα της χώρας συμμετείχε μαζικά και δραστηριοποιήθηκε ενεργά, υπό την κατάλληλη καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Ήταν και είναι έτοιμη να δεχτεί αλλαγές στον τρόπο εκπαίδευσης, από τον τύπο δε και την ποιότητα των έργων αποδεικνύεται ότι είναι έτοιμη να αντεπεξέλθει στις αλλαγές αυτές στη διδακτική διαδικασία. Από την πληθώρα των

έργων, αποδείχθηκε ότι οι μαθητές/τριες κατανοούν καλύτερα τις έννοιες αρκετών διδακτικών αντικειμένων μέσω της βιωματικής – διαδραστικής και συνεργατικής μάθησης.

6.2 Οι εκπαιδευτικοί προωθούν τις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές.

Η εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας απέδειξε ότι υπάρχει θέληση και ότι είναι έτοιμη να ανταποκριθεί σε νέου τύπου κειεύσματα, με στόχο την πληρέστερη και ολοκληρωμένη εκπαίδευση σε ζητήματα εκτός επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Η επιτυχία του μαθητικού διαγωνισμού στηρίχθηκε σε μεγάλο βαθμό στην ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, ένα χρήσιμο συμπέρασμα είναι ότι, όταν η ελληνική πολιτεία θεσμοθετήσει πολλαπλές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα (επιμορφώσεις, εκπαιδευτικό υλικό, εργαστήρια, υποστήριξη εκπαιδευτικών - mentoring, ευέλικτο και ανοικτό πρόγραμμα σπουδών), θα βρει ως συμμάχους να τις υλοποιήσουν τους ήδη έμπειρους και παραγωγικούς εκπαιδευτικούς.

6.3 Οι γονείς ανταποκρίνονται σε καινοτόμες δράσεις υπέρ των παιδιών.

Το τρίτο και σημαντικό συμπέρασμα είναι η θετική επίδραση του ενεργού ρόλου των γονέων σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Αρκετοί γονείς συμμετείχαν στη δράση, είτε επικοινωνώντας με τους διοργανωτές για λήψη περισσότερων πληροφοριών είτε για μεγαλύτερη κινητοποίηση των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών. Μέσα από τη διαδικασία υλοποίησης του διαγωνισμού διαφάνηκε ότι οι γονείς διαισθάνθηκαν ότι αυτή η εκπαιδευτική προσπάθεια θα επέφερε θετικά αποτελέσματα στα παιδιά τους και, έτσι, συνέπραξαν με τους/τις εκπαιδευτικούς και συνέβαλαν στην επιτυχία της εν λόγω δραστηριότητας.

6.4 Η καινοτομία απαιτεί συγκεκριμένο πλαίσιο και σχεδιασμό, για να είναι αποτελεσματική.

Τελευταίο αλλά χρήσιμο συμπέρασμα μετά την υλοποίηση της διοργάνωσης του διαγωνισμού ήταν ότι, για να δοκιμαστούν και να εφαρμοστούν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, απαιτείται: συνοχή, ομαδικότητα, αποφασιστικότητα, θέληση, επιστημονικός σχεδιασμός, επιστημονική διαχείριση, καλλιτεχνική αντίληψη, συγκεκριμένη στόχευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνική βιβλιογραφία

- Ελληνική Ιατρική Εταιρεία Παχυσαρκίας (2001). *Παιδική παχυσαρκία: Ένας ενημερωτικός και συμβουλευτικός οδηγός για την ελληνική οικογένεια*. Διαθέσιμο στο: <<http://www.eiep.gr>> (τελευταία πρόσβαση: 1 Αυγούστου 2017).
- Ελληνική Ιατρική Εταιρεία Παχυσαρκίας (2003). *Τα πάχη τους τα λάθη μας. Παχύσαρκα ή υπέρβαρα δύο στα δέκα ελληνοπούλα*. Τα Νέα, 05-12-2003, σελ.: Ν16.
- Ευ Δια ... Τροφήν* (Εθνικός Διατροφικός Οδηγός για βρέφη, παιδιά και εφήβους), (2014). (επιμ. Βελουδάκη, Α., Ζιώτα Κ.). Αθήνα: Ινστιτούτο Προληπτικής, Περιβαλλοντικής και Εργασιακής Ιατρικής.
- Καπανιάρης, Α., Βαλασσάς, Δ. (2016). *100 χρόνια συνεταιριστικής παράδοσης και αγώνα: Αγροτικός Συνεταιρισμός Ζαγοράς Πηλίου*. Βόλος: Εκδόσεις Αγροτικός Συνεταιρισμός Ζαγοράς Πηλίου.
- Καραμήτρου – Μεντεσίδη, Γ. (2016). *Η διατροφή ως τρόπος και στοιχείο πολιτισμού*. Αρχαιολογικό Μουσείο Αιανής. Διαθέσιμο στο: <[http://www.mouseioaianis.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=127&Itemid=96#myGallery1-picture\(5\)](http://www.mouseioaianis.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=127&Itemid=96#myGallery1-picture(5))> (τελευταία πρόσβαση: 1 Αυγούστου 2017).

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Janassen, D., Howland, J., Marra, R. & Crismond, D. (2011). Ουσιαστική μάθηση με την Τεχνολογία. (μετάφραση – επιμ.: Μητροπούλου Β.). Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.
- World Health Organization (2000). *Obesity: preventing and managing the global epidemic. Report of a WHO Consultation*. Geneva (WHO Technical Report Series, No. 894).
- Yannakouliá, M., Karayiannis, D., Terzidou, M., Kokkevi, A. & Sidossis, L.S. (2004). Nutritionrelated habits of Greek adolescents. *European Journal of Clinical Nutrition*, 58, 580-586.

Διαδίκτυο

- Αγροτικός Συνεταιρισμός Ζαγοράς Πηλίου, Διαθέσιμο στο: <www.zagorin.gr> (τελευταία πρόσβαση: 1 Αυγούστου 2017).
- Πανελλήνιος Διαγωνισμός Αγροτικού Συνεταιρισμού Ζαγοράς, Διαθέσιμο στο: <<https://zagorin.gr/panellinios-mathitikos-diagonismos/>> (τελευταία πρόσβαση: 1 Αυγούστου 2017).

Η τεχνολογία συναντά τις τέχνες και τους εφήβους και μεταμορφώνει το σχολείο

Ζωή Καραγεωργίου

Εκπαιδευτικός ΠΕ 19, ΕΠΑ.Λ Αιγινίου
zoikara@hotmail.com

Ρία Φελεκίδου

Εκπαιδευτικός ΠΕ 13, ΕΠΑ.Λ Αιγινίου
rifelek@yahoo.gr

Περίληψη

Οι συγγραφείς της παρούσας εργασίας συνεργάστηκαν με μαθητές Επαγγελματικού Λυκείου, εκπαιδευτικούς, γονείς και σχολεία εκτός Ελλάδος, σε δύο διαφορετικά προγράμματα με στόχο να αξιοποιηθεί το παιχνίδι ως κεντρικός άξονας, ενώ οι νέες τεχνολογίες να αποτελούν το βασικότερο εργαλείο υλοποίησής τους. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία του παιχνιδιού για την υγιή ανάπτυξη και την ψυχική ευτυχία του παιδιού και τη χρησιμότητά του σε θέματα όπως η αλληλεπίδραση, η συνεργασία, η κοινωνικοποίηση, η συναισθηματική ανθεκτικότητα και η αυτοπεποίθηση τα προγράμματα εστίασαν στην εφαρμογή δύο διαφορετικών τύπων παιχνιδιών με ξεχωριστό αντικείμενο το καθένα: την Τέχνη και την εφηβεία. Ερευνητές και θεωρητικοί της εκπαίδευσης πίστεψαν στη δύναμη της τέχνης ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Η επαφή των μαθητών με οποιαδήποτε μορφή της βοηθάει να αναπτύσσονται ολόπλευρα, να ευαισθητοποιούνται, να αναπτύσσουν κριτική σκέψη και δημιουργικότητα και να κατανοούν του εαυτό τους και τους άλλους. Οι Comenius και Rousseau υποστήριζαν ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσα από την εμπειρία και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα (Ζαρίφης, 2014). Σε αυτά ανήκουν αναμφίβολα οι νέες τεχνολογίες που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς τους. Χρησιμοποιούμενες ως εκπαιδευτικά εργαλεία μετατρέπουν το σχολείο σε πυρήνα ενδιαφερόντων προσελκύοντας τους μαθητές με διασκεδαστικό και βιωματικό τρόπο. Με την παρούσα εργασία επιβεβαιώνεται ότι η εκπαιδευτική κοινότητα που βρίσκεται σε διαρκή αναζήτηση δράσεων και πράξεων είναι ικανή να απελευθερώσει τον δυναμισμό των παιδιών και να παρέχει κίνητρα ανέλιξης της δημιουργικότητάς τους, αλλά και το κατάλληλο έδαφος για πειραματισμό και ενεργητική συμμετοχή με στόχο τη βίωση και τελικά την κατάκτηση της γνώσης.

Λέξεις-κλειδιά: νέες τεχνολογίες, τέχνη, παιχνίδι, εφηβεία, προγραμματισμός, καινοτομία.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τα στάδια ανάπτυξης που περιγράφει ο Piaget (Pritchard, 2009: 32) μετά την ηλικία των 11 ετών, τα παιδιά λειτουργούν και τελικά κατακτούν έναν πιο αφαιρετικό και υποθετικό τρόπο σκέψης. Παράλληλα συντελείται η ανάπτυξη της λογικής και η ικανότητα για κατανόηση, ερμηνεία και παραγωγή βελτιώνεται (Beilin, 1992). Οι Lepper και Chabay (1985) υποστηρίζουν ότι, όταν τα ίδια παιδιά καταφέρνουν να εξοικειωθούν εξ ολοκλήρου με το σύστημα της επίσημης εκπαίδευσης, η μάθηση καταλήγει να αντιμετωπίζεται ως αγγαρεία. Παύει να είναι

διασκεδαστική και το «παιχνίδι-play» αντικαθίσταται από την «εργασία-work». Για την αποφυγή τέτοιων καταστάσεων πρότειναν να χρησιμοποιούνται ηλεκτρονικά παιχνίδια ως ένα ισχυρό μέσο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Ο υπολογιστής παρέχει ένα ακριβές και ιδιαίτερα συναρπαστικό φυσικό εργαστήριο για μελέτη και δημιουργία, πάνω σε οποιοδήποτε προτεινόμενη θεματολογία. Προσφέρει εργαλεία με μοναδικές δυνατότητες και επιτρέπει τον σχεδιασμό πλούσιων και ευαίσθητων περιβαλλόντων διερευνητικής μάθησης και τη δημιουργία τυποποιημένων και μη μορφών διδασκαλίας (Lerper και Chabay, 1985).

Αυτές οι ιδιότητες ενδυναμώνουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως γνώστη και παιδαγωγού, διευκολύνουν στη διαδικασία μάθησης και συμβάλουν καθοριστικά τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην στήριξη ποικίλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Μπορεί, επομένως, να επεμβαίνει στη μαθησιακή διαδικασία ως σύμβουλος και ως συνεργάτης μαθητών με ένα ρόλο σύνθετο, αλλά και πολύ πιο ενεργό (Hoyle & Noss, 1992, Αργύρης & Κηρυγός, 2000).

Ο προγραμματισμός και, πολύ περισσότερο ο οπτικός, έχει αποτελέσει αντικείμενο ενδιαφέροντος, εδώ και πολλά χρόνια, στο πλαίσιο των αρχών του εποικοδομισμού (Ben-Ari, 2001). Ο Papert (1991) υποστήριξε την σημασία του προγραμματισμού Η/Υ ως γνωστική δραστηριότητα που αναπτύσσει και εξελίσσει της δομημένη σκέψη. Ο Linn (1985) διακρίνει δύο επίπεδα δεξιοτήτων που καλούνται να αναπτύξουν οι μαθητές, κατά τη διδασκαλία του προγραμματισμού. Το πρώτο είναι οι δεξιότητες σχεδιασμού λύσεων σε προβλήματα που είναι παρόμοια. Το δεύτερο είναι οι μεταγνωστικές δεξιότητες που επιλύουν σύνθετα και πρωτότυπα προβλήματα. Ο εκπαιδευτικός κάτω από αυτές τις συνθήκες δύναται να αντιμετωπίζει τους μαθητές ως βασικούς πρωταγωνιστές στην διαδικασία της μάθησης (Κορδάκη & Ψώμος, 2012). Η Ερευνητικές εργασίες και οι Ζώνες δραστηριοτήτων καθώς και οποιαδήποτε είδους ενσωμάτωση της μεθόδου των project για την υλοποίηση μιας εφαρμογής συντελούν έτσι, ώστε οι μαθητές να αλληλεπιδρούν ενεργά αναπτύσσοντας κοστρουκτιβιστικές διαδικασίες μάθησης (Salomon, Perkins, & Globerson, 1991). Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί, διευκολύνει τη μάθηση και τη γνώση και παρέχει στους μαθητές τα κίνητρα για αποδοτικότερη εργασία. Με τον προγραμματισμό και τη δημιουργία παιχνιδιών το έργο μετατρέπεται ξανά σε παιχνίδι και μπορεί εύκολα να επιτευχθεί η «δέσμευση-engagement», αυτό που οι Reid, Forrestal & Cook (1989) περιγράφουν ως χρόνο «κατά τον οποίο οι σπουδαστές αποκτούν πληροφορίες και συμμετέχουν σε μια εμπειρία που παρέχει τη βάση ή το περιεχόμενο της επακόλουθης μάθησης».

Η εργασία παρουσιάζει δύο εφαρμογές που αναπτύχθηκαν και εξελίχθηκαν σε διαφορετικά επίπεδα. Οι μαθητές που «δεσμεύτηκαν» ήταν από διαφορετικές ομάδες και γνωστικές ηλικίες και τα τελικά έργα παρουσιάστηκαν σε διαφορετικό κοινό.

2. Στοιχεία εφαρμογών

El Greco The Game

Το πρώτο έργο αποτέλεσε μέρος του ετήσιου Πολιτιστικού Προγράμματος «Ταξιδεμένη Τέχνη καλώς ήρθες στο σχολείο μας», που πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2014-2015. Αφορούσε τη δημιουργία ψηφιακού παιχνιδιού τύπου

«ΜΟΝΟΠΟΛΗ» με θέμα τον ζωγράφο Δομίνικο Θεοτοκόπουλο. Υλοποιήθηκε από μαθητές της Γ΄ Λυκείου, του τομέα των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Δικτύων, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Άκου τι είπαν..... για την εφηβεία

Το δεύτερο έργο αποτέλεσε μέρος του μαθήματος της Ζώνης Δραστηριοτήτων της Α΄ τάξης ΕΠΑ.Λ με θέμα «Εφηβεία είναι θα περάσει», που πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2016-2017. Αφορούσε την αναπαράσταση του τηλεοπτικού παιχνιδιού «Άκου τι είπαν» με ερωτήσεις που σχετίζονταν με εφηβικά θέματα.

3. Στόχοι

El Greco The Game

Βασικός σκοπός του παιχνιδιού ήταν η γνωριμία με τον διάσημο ζωγράφο. Το 2014 είχε χαρακτηριστεί ως έτος El Greco κι αυτό ήταν η αφορμή για την παραπάνω ιδέα. Οι στόχοι που τέθηκαν με αφορμή το παιχνίδι ήταν πολλαπλοί:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές ό,τι έχει σχέση με τον καλλιτέχνη
- Να αποκτήσουν κίνητρα για επίσκεψη σε μουσείο
- Να κεντριστεί η περιέργεια των μαθητών
- Να αξιοποιηθεί το παιχνίδι από άλλους χρήστες-μαθητές ως διδακτικό υλικό
- Να καλλιεργηθεί η υπομονή, η παρατηρητικότητα και η κριτική σκέψη
- Να εξοικειωθούν με τον οπτικό προγραμματισμό
- Να συνειδητοποιήσουν ότι η χρήση απλών προγραμματιστικών εργαλείων μπορεί να δημιουργήσει εύχρηστες και έξυπνες εφαρμογές
- Να αντιληφθούν τη διαθεματικότητα των εφαρμογών
- Να κατανοήσουν τα στάδια δημιουργίας μιας εφαρμογής και της παραγωγής γενικότερα
- Να διαχειρίζονται μία εφαρμογή
- Να δοκιμάζουν και να εκσφαλμάτωνουν μία εφαρμογή κ.ά.

Άκου τι είπαν..... για την εφηβεία

Βασικός σκοπός της δράσης ήταν η συνειδητοποίηση της εφηβικής περιόδου και του τρόπου αντιμετώπισής της από τους άλλους μέσα από τη δημιουργία ή την αναπαράσταση ενός παιχνιδιού. Οι στόχοι που τέθηκαν και σε αυτήν την περίπτωση πολλαπλοί:

- Διερεύνηση των θεμάτων που απασχολούν τους νέους
- Συνεργασία με συνομηλίκους και γεφύρωση χασμάτων
- Συνειδητοποίηση του τρόπου σκέψης ενός νέου
- Αξιοποίηση των ΤΠΕ (V.B, excel, word)
- Κριτική σκέψη
- Ενίσχυση του ενδιαφέροντος και παροχή κινήτρων για μάθηση
- Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία
- Καινοτομία στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Αξιοποίηση ταλέντων μαθητών

4. Μεθοδολογία

El Greco The Game

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε περιλάμβανε τα παρακάτω:

- Έρευνα σε βιβλία και διαδικτυακές πηγές
- Brainstorming (ιδεοκαταιγισμό), όσον αφορά την επιλογή του παιχνιδιού, τον τίτλο του και άλλα στοιχεία του
- Ερωτηματολόγια, για το target group της εφαρμογής
- Συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες, ιδιώτες καλλιτέχνες και φορείς
- Αξιοποίηση στρατηγικών προσέγγισης πινάκων και έργων τέχνης
- Αξιοποίηση των φάσεων ανάπτυξης πολυμεσικών εφαρμογών
- Χρήση εργαλείων ΤΠΕ

Άκου τι είπαν..... για την εφηβεία

Όσον αφορά τη συγκεκριμένη δράση η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε περιλαμβάνει τα παρακάτω:

- Έρευνα σε βιβλία και διαδικτυακές πηγές
- Παρακολούθηση τηλεοπτικού παιχνιδιού
- Καταγραφή πληροφοριών
- Ιδεοκαταιγισμό
- Ερωτηματολόγια
- Συνεργασία με σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και άλλους φορείς
- Κοινωνικές δραστηριότητες
- Αξιοποίηση των φάσεων ανάπτυξης πολυμεσικών εφαρμογών
- Χρήση εργαλείων ΤΠΕ

5. Διδακτικό υλικό

El Greco The Game

Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση της εφαρμογής ήταν οι μαθητές να έχουν βασικές γνώσεις από τις αρχές προγραμματισμού. Η διδασκαλία του μαθήματος Προγραμματισμός Υπολογιστών αποτέλεσε ένα ισχυρό εργαλείο στα χέρια τους. Η δημιουργία της εφαρμογής με την παράλληλη διδασκαλία της Visual Basic 6.0 βοήθησε στην αξιοποίηση των μικρών χρονικών ορίων που υπήρχαν για την διάθεση του Πολιτιστικού προγράμματος (2 ώρες), το οποίο αποτελούνταν και από άλλες παράλληλες δράσεις, διαφορετικών ομάδων μαθητών. Υπήρξε μία πολυποίκιλη ενεργητικότητα των ομάδων, που έπρεπε να συντονίζονται χωρίς δυσκολίες και παρεμβολές. Η γνώση της πληροφορικής και του προγραμματισμού βοήθησε τη συγκεκριμένη ομάδα, να κινείται με σταθερά βήματα. Η έρευνα σε βιβλία και στο διαδίκτυο έδωσε τις κατάλληλες πληροφορίες για το περιεχόμενο του παιχνιδιού σε σχέση με τον ζωγράφο.

Άκου τι είπαν..... για την εφηβεία

Στη συγκεκριμένη δράση, στη μία μαθητική ομάδα - αυτήν που υλοποίησε το κομμάτι της εφαρμογής - υπήρχαν επιφανειακές γνώσεις προγραμματισμού, από την εκμάθηση του Scratch σε προηγούμενη σχολική χρονιά. Η υλοποίηση της εφαρμογής συναποφασίστηκε με την εκπαιδευτικό να είναι σε Visual Basic 6.0, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιηθούν σημειώσεις για τη γλώσσα αυτή, καθώς και το βιβλίο Προγραμματισμός Υπολογιστών με Visual Basic (Βουτυράς κά., 2001). Παράλληλα για τη δημιουργία ερωτηματολογίων αξιοποιήθηκε ο επεξεργαστής κειμένων (Word) και για τη δημιουργία στατιστικών και την εξαγωγή αποτελεσμάτων τα λογιστικά φύλλα (Excel). Η ζωγραφική και ο online

επεξεργαστής του Photoshop χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία των καρτών με τις ερωταπαντήσεις.

6. Παρουσίαση δραστηριοτήτων- Διδακτικά βήματα

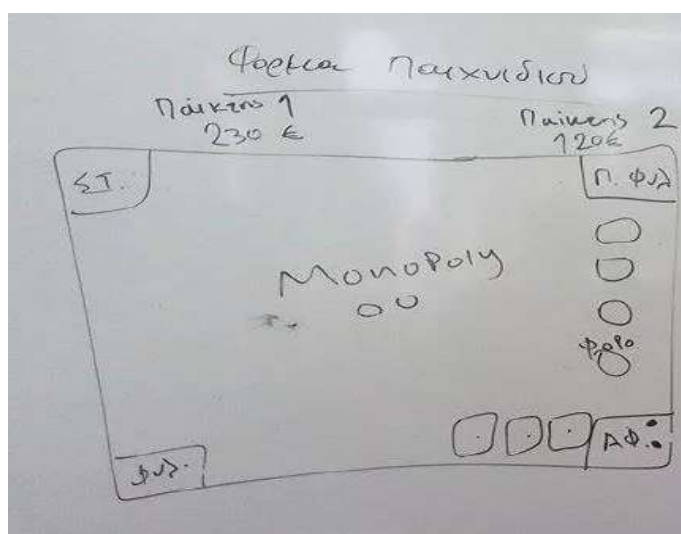
El Greco The Game

Τα βήματα που ακολουθήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος βασίστηκαν στα στάδια παραγωγής ενός πολυμεσικού τίτλου από την στιγμή της σύλληψης της ιδέας, μέχρι και το τελικό προϊόν (Παπακωνσταντίνου, 2003):

- Ανάλυση της ιδέας και των δυνατοτήτων της
- Σχεδιασμός της εφαρμογής
- Υλοποίηση σε γλώσσα προγραμματισμού
- Διαδικασία ελέγχου
- Τελική έκδοση

Οι μαθητές στο στάδιο της ανάλυσης αποφάσισαν ότι η εφαρμογή θα αφορά χρήστες από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και πάνω. Στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν τέθηκε ερώτηση κατά πόσο θα ήθελαν οι χρήστες να αποτελείται η εφαρμογή από πολλά παιχνίδια. Η απάντηση υπήρξε θετική και αρχικά προτάθηκαν πολλοί τίτλοι παιχνιδιών. Οι δυνατότητες όμως οδήγησαν στην επιλογή ενός μόνο. Αυτό αποφασίστηκε να είναι η Μονόπολη. Απαραίτητη προϋπόθεση για τους χρήστες ήταν να γνωρίζουν τους βασικούς κανόνες της Μονόπολης και να έχουν μία ελάχιστη ευχέρεια στη χρήση του ποντικιού και των παραθύρων των windows. Αφού καθορίστηκαν ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι το παιχνίδι πήρε την ονομασία «El Greco The Game». Ως βασικό χρονοδιάγραμμα τέθηκε η 1^η Νοεμβρίου του έτους μέχρι το τέλος του Απριλίου (σύνολο 5 μήνες).

Το επόμενο στάδιο αφορούσε τον σχεδιασμό των φορμών του παιχνιδιού. Όπως φαίνεται και στην εικόνα 1, η βασική διάταξη παρέμεινε ίδια. Προστέθηκαν στην φόρμα οι πόντοι για τον κάθε παίκτη και τα ζάρια έγιναν ψηφιακά με κώδικα παραγωγής τυχαίων αριθμών από το 1 μέχρι το 6. Η αφαίρεση των χρημάτων σε περίπτωση συναλλαγών γίνεται αυτόματα και ο παίκτης αποχωρεί μόλις χρεοκοπήσει.



Εικόνα 10: Πρόχειρος σχεδιασμός βασικής φόρμας παιχνιδιού

Οι βασικές αντικαταστάσεις είχαν ως εξής:

- Οι σταθμοί έγιναν ευρωπαϊκά μουσεία με εκθέματα του El Greco.
- Οι υπηρεσίες ΔΕΗ και ΥΔΡΕΥΣΗ έγιναν ελληνικά μουσεία με εκθέματα του ίδιου.
- Οι οδοί αντικαταστήθηκαν με έργα του ζωγράφου που περιλαμβάνουν έναν πίνακα, τον τίτλο του και συγκεκριμένο χρώμα (Εικόνα 2).



Εικόνα 11: Αντικατάσταση των δρόμων με έργα

- Ο χρήστης κατέχοντας τρεις πίνακες του ίδιου χρώματος, μπορεί να δημιουργήσει από μία έκθεση μέχρι και τρεις, τις οποίες τελικά μπορεί να αντικαταστήσει με μουσείο.
- Κάθε πίνακας κάνοντας κλικ επάνω του ανοίγει νέα φόρμα που περιλαμβάνει περισσότερες πληροφορίες για το έργο, όπως φαίνεται και στην εικόνα 3 που ακολουθεί.



Εικόνα 12: Πρόταση φόρμας με λεπτομέρειες για συγκεκριμένο πίνακα

Όσον αφορά τα τελευταία στάδια δεν ολοκληρώθηκαν στον βαθμό που έπρεπε, ώστε να παρουσιαστεί κάτι από αυτά στην παρούσα εργασία.

Άκου τι είπαν... για την εφηβεία

Παρόμοια ήταν τα στάδια που ακολουθήθηκαν για τη δημιουργία αυτού του

παιχνιδιού. Με το brainstorming –ιδεοκαταιγισμός– επιλέχθηκε το τηλεπαιχνίδι «Άκου τι είπαν», προκειμένου οι μαθητές να ενασχοληθούν με το θέμα της εφηβείας. Όσον αφορά τον χρονοπρογραμματισμό ως ημερομηνία λήξης δόθηκε η 30-4-2017, διάρκεια περίπου πέντε μήνες, με ώρες εργασίας τις τρεις ώρες της Ζώνης Δραστηριοτήτων και τις δύο ώρες του προγράμματος Αγωγής Υγείας “Μια ωραία πεταλούδα: μεταμόρφωση των εφηβικών φόβων σε «χορεύτρια των αιθέρων»”.

Έγινε διαχωρισμός σε διάφορες ομάδες εργασίας και η ομάδα προγραμματισμού, ύστερα από πρόταση της εκπαιδευτικού, αποφάσισε να αξιοποιήσει την Visual Basic ως εργαλείο προγραμματισμού. Ο τίτλος του project ήταν «Άκου τι είπαν..... για την εφηβεία». Οι μαθητές ήρθαν σε επικοινωνία με το σύλλογο Διδασκόντων και το σύλλογο Γονέων προκειμένου να επιβεβαιώσουν τις συμμετοχές τους και έγινε η έναρξη των εργασιών. Δημιουργήθηκαν σχετικά ερωτήματα και μαθητές του σχολείου έδωσαν τις απαντήσεις, μέσα από τις οποίες με στατιστικά εργαλεία, καθορίστηκαν οι δημοφιλέστερες. Αποφασίστηκαν οι κανόνες υπολογισμού των πόντων και υπήρξε μικρή διαφοροποίηση σε σχέση με το τηλεπαιχνίδι, προκειμένου να υπάρχει και δυνατότητα ισοπαλίας ανάμεσα στις δύο ομάδες. Στις εικόνες 4 και 5 φαίνονται οι οθόνες ερωταπαντήσεων για τον 1^ο και τον 2^ο γύρο.

The screenshot shows a quiz application window titled "ΕΡΩΤΗΣΗ 1". It is divided into two columns: "ΠΡΑΣΙΝΟΙ ΔΡΑΚΟΙ-ΠΟΝΤΟΙ" and "ΚΥΝΗΓΟΙ-ΠΟΝΤΟΙ".

ΠΡΑΣΙΝΟΙ ΔΡΑΚΟΙ-ΠΟΝΤΟΙ

- Score: 9 (with three 'x' buttons)
- Question 1: Απάντηση 1
- Question 2: Απάντηση 2
- Question 3: ΤΣΙΓΑΡΟ (Score: 9)
- Question 4: Απάντηση 4
- Question 5: Απάντηση 5

ΚΥΝΗΓΟΙ-ΠΟΝΤΟΙ

- Score: 7 (with three 'x' buttons)
- Question 6: ΑΛΚΟΟΛ (Score: 7)
- Question 7: Απάντηση 7
- Question 8: Απάντηση 8
- Question 9: Απάντηση 9
- Question 10: Απάντηση 10

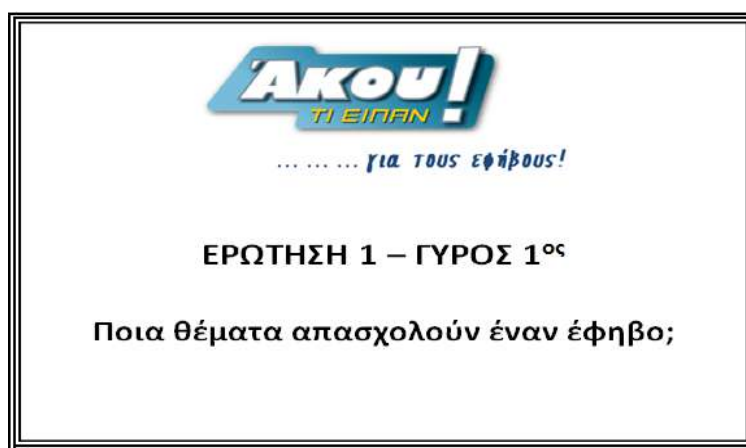
At the bottom right, there is a button labeled "Ερώτηση 2".

Εικόνα 13: Οθόνη ερωταπαντήσεων 1ου γύρου

Χρόνος	ΝΙΚΗΤΡΙΑ ΟΜΑΔΑ	ΟΙ ΚΥΝΗΓΟΙ
ΕΡΩΤΗΣΗ 1	<input type="text"/> 0	0 <input type="text"/>
ΕΡΩΤΗΣΗ 2	<input type="text"/> 0	0 <input type="text"/>
ΕΡΩΤΗΣΗ 3	<input type="text"/> 0	0 <input type="text"/>
ΕΡΩΤΗΣΗ 4	<input type="text"/> 0	0 <input type="text"/>
ΕΡΩΤΗΣΗ 5	<input type="text"/> 0	0 <input type="text"/>
ΣΥΝΟΛΟ	0	0
	ΕΝΑΡΞΗ ΠΑΙΚΤΗ 01	x ΕΝΑΡΞΗ ΠΑΙΚΤΗ 02

Εικόνα 14: Οθόνη απαντήσεων 2ου γύρου

Παράλληλα με την ομάδα προγραμματισμού, μία ομάδα σχεδιασμού, δημιούργησε τις καρτέλες με τις ερωτήσεις για τους παρουσιαστές (Εικόνα 6). Και στο σημείο αυτό υπήρξε διαφοροποίηση από το τηλεπαιχνίδι, γιατί οι μαθητές θεώρησαν καλύτερο να υπάρχουν δύο αντί για έναν παρουσιαστής.



Εικόνα 15: Κάρτα παρουσιαστή

Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε και αφού ελέγχθηκε η λειτουργία του, διορθώθηκαν λάθη και μετά από επανέλεγχο, παρουσιάστηκε σε ανοιχτή εκδήλωση του σχολείου το παιχνίδι.

7. Αξιολόγηση - Προτάσεις

El Greco The Game

Η αξιολόγηση ενός project αφορά τους στόχους που τέθηκαν. Μπορεί όμως προηγουμένως να αναφερθεί, ότι ο λιγιστός χρόνος που διατίθεται για τα προγράμματα, και μάλιστα εκτός του σχολικού ωραρίου, όπου ο μαθητής επιβαρύνεται χρονικά και με άλλες δραστηριότητες, οδήγησε στην μη ολοκλήρωση του έργου, όσον αφορά τα στάδια της υλοποίησης και ελέγχου. Παρόλα αυτά οι μαθητές δραστηριοποιήθηκαν με ενθουσιασμό σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, ενημερώθηκαν για τον Δομίνικο Θεοτοκόπουλο και λόγω του περιεχομένου του προγράμματος υπήρξε σύνδεση με τον Γύζη και επίσκεψη σχετικής πινακοθήκης. Υπήρξε προγραμματιστική εξέλιξη για όσους συμμετείχαν

στη δημιουργία του παιχνιδιού, οι οποίοι έγιναν αποδοτικότεροι και παραγωγικότεροι στο συγκεκριμένο μάθημα. Η εφαρμογή παρουσιάστηκε σε μαθητές σχολείου της Κύπρου στο τέλος της χρονιάς και τα σχόλια για την ιδέα ήταν ενθαρρυντικά, διότι εντυπωσίασαν το κοινό για την πρωτοτυπία και την συγκεκριμένη προσπάθεια.

Μελλοντικά θα μπορούσε να προταθεί το συγκεκριμένο project να αποτελεί από μόνο του θεματολογία και αντικείμενο ενός προγράμματος. Το συγκεκριμένο μάθημα του προγραμματισμού αυτήν τη στιγμή έχει καταργηθεί, η Visual Basic όμως, αποτελεί δημιουργικό, εύχρηστο και δυναμικό εργαλείο για τους μαθητές που ενδιαφέρονται για τον προγραμματισμό και θέλουν να εντυφλήσουν στον τομέα της Πληροφορικής.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά την ίδια την εφαρμογή, θα μπορούσαν να προστεθούν:

- Ερωτήσεις μπόνους για να μπορεί ένας παίκτης να πάρει δάνειο από την τράπεζα, ώστε να μην βγει άμεσα από το παιχνίδι.
- Προβολή βίντεο παρουσίασης του πίνακα και όχι στατικό κείμενο. Αυτό φυσικά προϋποθέτει περισσότερο χρόνο για τη δημιουργία των βίντεο και για την εκμάθηση του σχετικού κώδικα.
- Ερωτήσεις μπόνους για τους παίκτες που πατάνε σε έναν πίνακα περισσότερες από μία φορές, ώστε να μην είναι κουραστικό το παιχνίδι και να ανατροφοδοτεί διαρκώς τους χρήστες.
- Με την ολοκλήρωση της εφαρμογής αξιολόγηση από επιλεγμένους ή τυχαίους χρήστες διαφόρων ηλικιών.

Άκου τι είπαν..... για την εφηβεία

Το συγκεκριμένο project προκειμένου να υλοποιηθεί από τους μαθητές ακολούθησε τα στάδια μιας ολοκληρωμένης εφαρμογής-παιχνιδιού με έμφαση και στο προγραμματιστικό και στο σχεδιαστικό κομμάτι. Η διαφήμιση και η ενημέρωση για την εκδήλωση με πρωτοβουλίες των μαθητών, οι προτάσεις διασκευής των κανόνων του παιχνιδιού, καθώς και τα τελικά σχόλια μετά το πέρας της εκδήλωσης από τους συμμετέχοντες και τους υπόλοιπους παρευρισκόμενους που ήταν μόνο θετικά, ανέδειξαν την αξία του έργου. Στην εικόνα 7 οι συμμετέχοντες φαίνεται ότι διασκεδάζουν και αγωνιούν για το ποιος τελικά θα είναι αυτός που θα γνωρίζει περισσότερα για τα θέματα των εφήβων.



Εικόνα 16: Άκου τι είπαν για την εφηβεία - Αρχηγοί ομάδων

Η όλη διαδικασία εκτός από την πρωτοτυπία της, έφερε κοντά τρεις μεγάλες ομάδες του σχολικής ζωής: τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από το παιχνίδι και τον προγραμματισμό οι εμπλεκόμενοι ασχολήθηκαν με ένα θέμα επίκαιρο και δύσκολο ίσως διαχειρίσιμο, το θέμα της εφηβείας, και το προσέγγισαν έτσι, ώστε η υλοποίησή του να είναι επιτυχής και αξιόλογη.

Ως μελλοντική πρόταση προτείνεται, η τροποποίηση της εφαρμογής στη Visual Basic, ώστε να ακολουθεί τους πραγματικούς κανόνες του παιχνιδιού στους υπολογισμούς των πόντων, κάτι που ζητήθηκε από τους «διαγωνιζόμενους».

Το τελικό αποτέλεσμα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν περισσότερα για τους εφήβους σε σχέση με τους γονείς, αλλά όχι τόσα ώστε να βγουν νικητές του παιχνιδιού.

8. Κοινά συμπεράσματα

Τα δύο προγράμματα που παρουσιάστηκαν στην εργασία έδειξαν ως κοινά αποτελέσματα ότι τα καθ' όλη τη διαδικασία, από την ιδέα μέχρι και την τελική παρουσίαση, δημιουργήθηκαν συναισθήματα, που σχετίστηκαν με τα κίνητρα των μαθητών, τις διαδικασίες μάθησης, την προσωπικότητά τους και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματά τους. Σύμφωνα με τους Pektun & Goetz (2002) οι μαθητές βιώνουν ένα πλήρες φάσμα συναισθημάτων στον εκπαιδευτικό χώρο. Αυτά μαζί με το παιχνίδι παρείχαν μεγάλα επίπεδα δημιουργικότητας. Ο Winnicott (1971) υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα είναι αδιαχώριστη από το παιχνίδι και το αντίστροφο. Κάθε παιδί ή ενήλικας μπορεί να είναι δημιουργικός μέσα σε παιγνιώδεις δράσεις. Το παιχνίδι, τυπικά, χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη και φροντίδα, κάτι που οδηγεί εύκολα σε μια κατάσταση δημιουργικής συγκέντρωσης.

Οι μικρές ομάδες βοήθησαν στο να αναπτυχθούν ισχυρές αλληλεπιδράσεις που ευνόησαν την εργασία. Η παράλληλη ενασχόληση των μαθητών με την τέχνη, συγκεκριμένα τη ζωγραφική, και τον εαυτό τους στη χρονική φάση της εφηβείας, τους ενθάρρυνε, προκάλεσε το ενδιαφέρον τους για σκέψη, επίλυση προβλημάτων, άσκηση και μάθηση. Η επιτυχία και η αναγνώριση της πρωτοτυπίας και της γενικότερης προσπάθειας που κατέβαλλαν, αύξησε την αυτοπεποίθηση, τη διάθεση

και τις ικανότητές τους για αυτοαξιολόγηση και για γενικότερη εκτίμηση των πραγμάτων. Οι Nevanen, Juvonen & Ruismäki (2014), αναφέρουν ότι η τέχνη βοηθάει ώστε το θέμα των σχολικών μαθημάτων να ενσωματώνεται με επιτυχία στα επιτεύγματα των μαθητών. Η καλλιτεχνική εκπαίδευση υποστηρίζει μια ισορροπία ουσιαστική και αναπτυξιακή μεταξύ των διαισθητικών και αναλυτικών ικανοτήτων του ατόμου. Μέσα από την καλλιέργεια της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και της αισθητικής αντίληψης του σχολείου τα παιδιά έχουν να κερδίσουν τα την ισορροπημένη ανάπτυξη και οι κοινωνία έχει να κερδίσει μέσα από τις μελλοντικές δημιουργικές συνεισφορές των πολιτών (Savoie, 2017).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Beilin, H. (1992). Piaget's enduring contribution to developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28(2), 191-204. Ανακτήθηκε στις 01-08-2017 από <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.28.2.191>.
- Ben-Ari, M. (2001). Constructivism in computer science education. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 20(1), 45-73.
- Hoyle, C. & Noss, R. (1992). *A pedagogy for mathematical microworlds*. Ed. Studies in Mathematics.
- Linn, M. C. (1985). The cognitive consequences of programming instruction in classrooms. *Educational Researcher*, 14(5), 25-29.
- Lepper, M. R. & Chabay, W. R. (1985). Intrinsic Motivation and instruction: Conflicting Views on the Role of Motivational Processes in Computer-Based Education. *Educational Psychologist*, 20:4, 217-230. Ανακτήθηκε 01-08-2017 από 10.1207/s15326985ep2004_6
- Nevanen, S., Juvonen, A. & Ruismäki, H. (2014). Does Arts Education Develop School Readiness? Teachers' and Artists' Points of View on an Art Education Project. *Arts Education Policy Review*, 115:3, 72-81. Ανακτήθηκε στις 01-08-2017 από 10.1080/10632913.2014.913970
- Papert, S. (1991). *Νοητικές Θύελλες: Παιδιά, ηλεκτρονικοί υπολογιστές και δυναμικές ιδέες*. Οδυσσέας.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, P. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37:2, 91-105. Ανακτήθηκε στις 01-08-2017 από 10.1207/S15326985EP3702_4
- Pritchard, A. M. (2009). *Ways of learning : learning theories and learning styles in the classroom*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Reid, J., Forrestal, P. and Cook, J. (1989). *Small Group Learning in the Classroom*. Scarborough (Australia): Chalkface Press; London: English and Media Centre.
- Salomon, G., Perkins, D., & Globerson, T. (1991). Partners in cognition: Extending human intelligence with intelligent technologies. *Educational Researcher*, 20(4), 2-9.
- Savoie, A. (2017). Aesthetic experience and creativity in arts education: Ehrenzweig and the primal syncretistic perception of the child. *Cambridge Journal of Education*, 47:1, p.p 53-66.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. NY: Basic Books
- Βουτυράς, Γ., Βιδιαδάκης, Α., Ματζάκος, Π. & Σκουρλάς, Χ. (2001). *Προγραμματισμός Υπολογιστών με Visual Basic*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Ζαρίφης, Γ. Κ. (2014). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Θεωρία και Πράξη* Διδακτικές σημειώσεις. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κορδάκη, Μ. & Ψώμος, Π. (2012). *Μια πρόταση διδασκαλίας του Προγραμματισμού μέσω δημιουργίας Εκπαιδευτικών Ψηφιακών Αφηγήσεων στο περιβάλλον Storytelling Alice*. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Διδακτική της Πληροφορικής». 20-22 Απριλίου 2012, Φλώρινα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2003). *Πληροφορική-Πολυμέσα. Τόμος Β'. Παραγωγή και Σχεδιασμός Πολυμέσων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Τζιμογιάννης, Α. & Γεωργίου, Β. (1999). *Οι δυσκολίες μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην εφαρμογή της δομής ελέγχου για την ανάπτυξη αλγορίθμων. Μία μελέτη περίπτωσης*. 1ο Συνέδριο ΕΤΠΕ. Ιωάννινα.

Ασκώντας το βλέμμα του μαθητή μέσα από μια εμπλουτισμένη μουσειακή εμπειρία: η περίπτωση του Ιστορικού Μουσείου Αλεξανδρούπολης

Αγνή Λ. Καραγιάννη
Υπ. Διδάκτορας Δ.Π.Θ
Karagianni_agni@yahoo.gr

Περίληψη

Το σύγχρονο μουσείο ορίζεται ως χώρος εμπειρίας, ψυχαγωγίας και μάθησης, ως χώρος αφήγησης του ανθρώπινου πολιτισμού και αναπαράστασης, ο οποίος συνδιαλέγεται με το κοινό. Ειδικά το μαθητικό κοινό- κρίνεται σκόπιμο να έρχεται σε επαφή με τα μουσειακά αντικείμενα όχι μόνο ως απλών αντικειμένων του παρελθόντος, αλλά ως αντικειμένων υλικού πολιτισμού με κοινωνικό περιεχόμενο. Το σύγχρονο μουσείο οφείλει να δημιουργεί έναν ανοικτό διάλογο, μια σχέση δράσης-αντίδρασης με το κοινό του, μια ποικίλη θέαση των πραγμάτων. Κατ' επέκταση, στην Εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα -τυπική και άτυπη-, που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της αειφόρου ανάπτυξης των πολιτισμικών τοπίων, κρίνεται σκόπιμο ένα μουσείο να προκαλεί την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και να ασκεί το βλέμμα τους. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι μια ενδεικτική αναφορά στον μουσειολογικό και μουσειοπαιδαγωγικό σχεδιασμό του Ιστορικού Μουσείου Αλεξανδρούπολης, που ως ένα σύγχρονο μουσείο προάγει τον εμπλουτισμό της μουσειακής εμπειρίας και την αναγωγή της σε εμπειρία ζωής για το κοινό, και ειδικά για παιδιά σχολικής ηλικίας.

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη μουσειολογία και μουσειοπαιδαγωγική ορίζουν το μουσείο του 21^{ου} αιώνα ως χώρο εμπειρίας, ψυχαγωγίας και μάθησης (Hooper-Grenhill, 1994), ως χώρο αφήγησης του ανθρώπινου πολιτισμού και μέσο αναπαράστασης, ως ένα χώρο που συνδιαλέγεται με το κοινό (Νικονάνου, 2015). Τα μουσειακά αντικείμενα εκτίθενται και ταυτόχρονα εκθέτουν, με τον δικό τους τρόπο, την ιστορία τους, καλώντας τον μουσειακό επισκέπτη να αφουγκραστεί τις ανείπωτες ιστορίες τους ή να εμβαθύνει σε όσα άμεσα ή έμμεσα προβάλλουν (Macdonald, 2012). Τα εκθέματα ενός μουσείου- στο πέρασμα των αιώνων- από χρηστικά αντικείμενα εξελίσσονται σε συμβολικά, ως αντικείμενα υλικού πολιτισμού με κοινωνικό περιεχόμενο- και αποκτούν σημασία-νόημα με βάση τη σχέση δράσης-αντίδρασης με το κοινό και την πρόσληψη του επισκέπτη, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο ο καθένας αντιλαμβάνεται ένα μουσειακό έκθεμα -πέρα από την πληροφορία της λεζάντας- (Pearch, 2002. Νικονάνου, 2010. Νάκου, 2001). Επομένως, το σύγχρονο μουσείο αποποιείται τον παλιό ρόλο της "αποθήκης πραγμάτων" (Οικονόμου, 2003), η μουσειακή εμπειρία παύει να είναι παθητική διαδικασία, αλλά εξελίσσεται σε ενεργή συμμετοχή των επισκεπτών ώστε η επαφή με τα εκθέματα να μεταμορφώνεται σε μία βιωματική δράση, οι αισθήσεις και οι δεξιότητες να ενεργοποιούνται πολυτροπικά σε ένα *ελκυστικό* πια μουσείο (Black, 2009).

Μία από αυτές τις αισθήσεις, η οπτική επαφή με το ερέθισμα, η οποία ταυτόχρονα αφορά και μία νοητική δεξιότητα, αυτό που συχνά καλούμε ως *βλέμμα-οπτική*, απασχολεί τη σύγχρονη έρευνα στις Μουσειακές Σπουδές (Βέμη & Νάκου, 2010). Πράγματι, είναι ενδιαφέρον να αναζητηθεί ο τρόπος ή οι τρόποι με τους οποίους *ασκείται το βλέμμα* του ατόμου, με την έννοια της ποικίλης οπτικής των πραγμάτων, όπως την χρησιμοποιεί εύστοχα ο Φουκώ σε κεφάλαιο του έργου του *Οι Λέξεις και τα Πράγματα* (Φουκώ, 2008), ένα φιλοσοφικό ουσιαστικά κείμενο το οποίο όμως επηρέασε καταλυτικά τη μελέτη του υλικού και άυλου πολιτισμού, και κατ' επέκταση τις Μουσειακές σπουδές, όσον αφορά την αισθητική και ερμηνευτική, τη σημειωτική και τη σημειολογία των μουσειακών συλλογών. Συγκεκριμένα, ο Φουκώ, με αφορμή τις διαφορετικές οπτικές γωνίες θέασης ενός ζωγραφικού πίνακα του Βελάσκεθ με τίτλο *Menina*, σχολιάζει ότι *ο παρατηρών και ο παρατηρούμενος εναλλάσσονται αδιάκοπα, κανένα βλέμμα δεν μένει σταθερό, υποκείμενο και αντικείμενο, θεατής και μοντέλο αντιστρέφουν τους ρόλους τους επ' άπειρον* (Φουκώ, ο.π). Θίγει ουσιαστικά όλα εκείνα τα διαφορετικά βλέμματα, τα διαφορετικά σημεία εστίασης και τους κώδικες του βλέμματος.

Αν μάλιστα ο ερευνητής θελήσει να συσχετίσει την παραπάνω θέση του Φουκώ με τη θεωρία της *ροής ή της βέλτιστης εμπειρίας*, όπου οι αισθήσεις, το συναίσθημα και η νόηση προκαλούν το ενδιαφέρον, την ψυχαγωγία και τη μάθηση με την ενεργή συμμετοχή των εμπλεκομένων στην αρχική πρόσκληση των αισθήσεων (Νικονάνου, 2017), όπως είναι για παράδειγμα ένα μουσειακό έκθεμα, τότε είναι ενδιαφέρον προς μελέτη κατά πόσο το μουσειακό έκθεμα και το κοινό γίνονται ταυτόχρονα *αντικείμενο αλλά και υποκείμενο θέασης*, ώστε το *βλέμμα* να αποτελεί ζητούμενο στην σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική. Σε ένα δε μουσείο, που εκ των πραγμάτων είναι μία έκθεση τόπων και ανθρώπων (Μούλιου, 2014), τίθενται αβίαστα κάποια ερωτήματα: Πόσο έτοιμα είναι τα βλέμματα των επισκεπτών να αντικρίσουν όσα προβάλλονται ή να ανιχνεύσουν όσα αποσιωπούνται στα εκθετήρια των μουσείων; Πως λειτουργεί το βλέμμα μας όταν επισκεπτόμαστε ένα μουσείο, όταν, εμείς, ως υποκείμενο, ως πρόσωπο, καθρεπτιζόμαστε στη γυάλινη επιφάνεια του εκθετηρίου, που αποτελεί το αντικείμενο θέασης, με τελική κατάληξη του βλέμματος μας στο έκθεμα, το οποίο εξ ορισμού συνάδει με μία θέση, μια θέση ζωής; Πώς μπορούμε να διαχειριστούμε αυτή τη μουσειοποίηση της ανθρώπινης ζωής;

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα εργασία αποτελεί μία ενδεικτική πρόταση για την άσκηση του *βλέμματος* του μαθητή σε ένα άτυπο περιβάλλον μάθησης, και συγκεκριμένα στο μουσειακό περιβάλλον. Η δομή της εργασίας αποτελείται από δύο μέρη: μια σύντομη αναφορά στον μουσειολογικό σχεδιασμό ενός σύγχρονου μουσείου, και συγκεκριμένα του Ιστορικού Μουσείου Αλεξανδρούπολης, και στην κατάλληλη αξιοποίησή του μέσα από βιωματικά μουσειοπαιδαγωγικά εργαστήρια με στόχο την εμπλουτισμένη μουσειακή εμπειρία. Τα μουσειακά αυτά προγράμματα έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί από την γράφουσα (στο πλαίσιο της προέρευνας της διδακτορικής της διατριβής) με βάση τα μεθοδολογικά εργαλεία της θεατρικής διερεύνησης, όπως αυτή ορίζεται από τον Παπαδόπουλο ως μια διαμεσολαβητική θεατροπαιδαγωγική μέθοδος (Παπαδόπουλος, 2010), με πεδίο εφαρμογής το Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης και συμμετέχοντες μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

2. Το Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης

Το Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης είναι ένα σύγχρονο μουσείο, που στεγάζεται σε ένα διώροφο νεόδμητο κτίριο σε κεντρικό σημείο της πόλης της Αλεξανδρούπολης. Ο Δήμος Αλεξανδρούπολης διαθέτει και άλλα τοπικά μουσεία, όπως το Εθνολογικό Μουσείο Θράκης, το Εκκλησιαστικό Μουσείο, το Ελληνομουσείο Αίνου, το Μουσείο του Συλλόγου Καππαδοκών, το Μουσείο Σαρακατσάνικης παράδοσης στην Αισύμη, το Μουσείο Λαογραφικής και Φυσικής Ιστορίας, το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας στη Μαϊστρο, ενώ το 2017 ολοκληρώθηκε η κατασκευή, αλλά όχι η επάνδρωση, του Αρχαιολογικού Μουσείου.

Σε σχέση με τα υπόλοιπα τοπικά μουσεία, το Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης -που ως νομικό πρόσωπο λειτουργεί ως Αστική Μη Κερδοσκοπική Εταιρεία και είναι αυτοχρηματοδοτούμενο- αφορά αποκλειστικά στην ιστορία της πόλης, όπως αυτή φιλοξενείται στην μόνιμη συλλογή του 1^{ου} ορόφου. Η *μουσειακή αφήγηση* της ιστορίας της πόλης εξελίσσεται μέσα από διαφορετικές θεματικές ενότητες, την οικονομική, κοινωνική, πολιτική, πολιτιστική ζωή του τόπου και την πορεία της γέννησής του, χωρίς να απαιτείται μια γραμμική και αυστηρά καθοδηγούμενη περιήγηση στο μουσειακό περιβάλλον. Αντίθετα, ο επισκέπτης αυτενεργεί. Στον χώρο του ημιορόφου υπάρχει η συλλογή της γνωστής λαογράφου Ελένης Φιλιππίδη με έργα υφαντικής τέχνης και ενδυμασίας των Σαρακατσάνων της Θράκης, και συγκεκριμένα με μια αξιόλογη συλλογή από παναούλες, δηλαδή τις παραδοσιακές Σαρακατσάνικες ποδιές με συμβολιστικά φυτικά και γεωμετρικά μοτίβα που αφορούν την ευγονία και τον κύκλο της ζωής μιας γυναίκας στην παραδοσιακή κοινωνία των Σαρακατσάνων. Τέλος, στον ισόγειο χώρο φιλοξενούνται περιοδικές εκθέσεις, ομιλίες, εκδηλώσεις, επιμορφωτικές ημερίδες αλλά και προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης.

Το συγκεκριμένο μουσείο -λόγω της πρόσφατης μουσειολογικής του μελέτης (2014) και του σύγχρονου μουσειολογικού του σχεδιασμού (2015)- διαθέσει, εκτός των άλλων, έναν ενδιαφέροντα διαδραστικό μουσειολογικό εξοπλισμό. Για παράδειγμα, υπάρχουν διαδραστικά συρτάρια, ψηφιακός διαδραστικός πίνακας με θέμα την αρχιτεκτονική της πόλης από την ίδρυσή της μέχρι σήμερα, ψηφιακές οθόνες, σημείο ακρόασης λογοτεχνιών που διαβάζουν αποσπάσματα έργων τους για την Αλεξανδρούπολη, θέση πρόσβασης από τον επισκέπτη στο ιστορικό φωτογραφικό υλικό του μουσείου μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών. Στο σημείο δε αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι ο μουσειολογικός σχεδιασμός του εν λόγω μουσείου αποδεικνύεται επιστημονικά εμπειριστατωμένος και βασισμένος στη σύγχρονη ματιά της μουσειολογίας, καθώς κάθε γωνιά του παραπέμπει αβίαστα τον ερευνητή στις θεωρίες ολιστικής προσέγγισης της μουσειακής εμπειρίας, αλλά και της μουσειακής μάθησης.

Το μουσείο, όσον αφορά τον ευρύτερο παιδαγωγικό του ρόλο, διαθέτει ποικίλα μουσειακά προγράμματα για όλες τις σχολικές βαθμίδες, τα οποία έχουν εμπλουτιστεί τα τελευταία χρόνια (2015-2017). Η διάχυση της πληροφορίας, σχετικά με τη δομή και τη στοχοθεσία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων, γίνεται μέσω της ιστοσελίδας του μουσείου και μέσω κατάλληλου ενημερωτικού υλικού -έντυπου και ψηφιακού.

Το ενδιαφέρον σε αυτό το μουσείο, από την πλευρά της θεωρίας και της πράξης στην Εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα, είναι το εξής: Δεδομένου ότι το εν λόγω μουσείο αφορά στην τοπική ιστορία ενός νεοσύστατου δήμου, καθώς η ιστορία

της πόλης εκκινεί μόλις από το 1879, είναι πρόκληση για τον ερευνητή να μελετήσει τη σχέση του μαθητικού πληθυσμού με τα μουσειακά εκθέματα, που πολλά από αυτά, λόγω της μικρής σχετικά χρονικής απόστασης παρόντος-παρελθόντος, θα μπορούσαν να δημιουργήσουν αλληλουχίες-αναλογίες στον επισκέπτη. Για παράδειγμα, ένα οικογενειακό κειμήλιο και παράλληλα αντικείμενο υλικού πολιτισμού (π.χ. μία μεταλλική ζυγαριά από το παντοπωλείο του παππού, το μεταξωτό νυφικό της γιαγιάς πριν την ανταλλαγή των πληθυσμών του 1923) αναγνωρίζεται μέσα από διττούς ρόλους: ως σύμβολο υλικού πολιτισμού και ως στοιχείο με ψυχοσυναισθηματική αξία. Συγκεκριμένα, από τη μία, ένα μουσειακό αντικείμενο μετατρέπεται από χρηστικό αντικείμενο σε συμβολιστικό, δηλαδή φέρει την συμβολιστική του πια χρήση ως έκθεμα στην προσθήκη ενός μουσείου. Από την άλλη όμως, αυτό το έκθεμα δημιουργεί αναγωγές από το παρελθόν στο παρόν, στοχασμό και αναστοχασμό για την ιστορία, τον πολιτισμό, τις ανθρώπινες επιλογές και αξίες, στοιχεία που αφορούν όχι μόνο τον παρελθόντα, αλλά και τον παρόντα χρόνο του επισκέπτη. Μέσα από αυτήν την οπτική, κρίθηκε σκόπιμο στο Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν προγράμματα με διερευνητικό και ανακαλυπτικό χαρακτήρα, όπως αυτό που εν συντομία θα παρουσιαστεί στη συνέχεια της εργασίας.

Ολοκληρώνοντας την σύντομη αναφορά στο Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης, παραπέμπουμε στην Φιλιππουπολίτη, η οποία -καταγράφοντας τις εκπαιδευτικές θεωρίες και τις θεωρίες μουσειακής μάθησης και εμπειρίας μέσα από τα διαφορετικά μοντέλα μουσείων- αναφέρει χαρακτηριστικά ότι στα μουσεία όπου το υποκείμενο ανακαλύπτει τη γνώση, *οι εκθέσεις επιτρέπουν στον επισκέπτη να εξερευνήσει τον χώρο, τα εκθέματα και τις συνοδευτικές πληροφορίες τους μέσα από ποικίλα θεματικά μονοπάτια, σε αντίθεση με τη γραμμική διάθεση που κυριαρχεί στις εκθέσεις με έντονα τα στοιχεία του διδακτισμού. Το μουσείο εκπέμπει μια εξερευνητική ατμόσφαιρα, η οποία είτε ενθαρρύνεται από την ύπαρξη μουσειοπαιδαγωγών/οδηγών, που εμμέσως ωθούν τον επισκέπτη στην πορεία του μέσα στον χώρο, χωρίς ωστόσο να υποδεικνύουν μία συγκεκριμένη πορεία σε αυτόν, είτε η έκθεση, μέσα από το διδακτικό της υλικό (για παράδειγμα, τις πινακίδες ή τις λεζάντες των εκθεμάτων) θέτει ερωτήματα στον επισκέπτη. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, αντιστοίχως, έχουν το ύφος και το περιεχόμενο ενός διαδραστικού εργαστηρίου ή έχουν τη μορφή, για παράδειγμα, παιχνιδιών κρυμμένου θησαυρού και παιχνιδιών εξερεύνησης για ομάδες οικογενειών ή σχολικές ομάδες (Νικονάνου (επιμ.), 2015: 34).*

Επομένως, με βάση την παραπάνω επιστημονική άποψη και όσα προαναφέρθηκαν για τον μουσειολογικό σχεδιασμό και εξοπλισμό του εν λόγω μουσείου, το Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί, μέχρι ένα σημείο, ως μουσείο ανακαλυπτικό, καθώς καλεί τον επισκέπτη να αναζητήσει τη γνώση και να στοχαστεί με αφορμή τα εκθέματα. Κατ' επέκταση, ο μουσειοπαιδαγωγικός του σχεδιασμός οφείλει να έχει εξίσου στοιχεία ανακάλυψης, διερεύνησης και να ασκεί το βλέμμα του επισκέπτη.

3. Μουσειακά διερευνητικά προγράμματα και εμπλουτισμένη μουσειακή εμπειρία στο Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης

3.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το μουσείο, εξ ορισμού ως έκθεση, αποτελεί ουσιαστικά μία θέση, μια προτεινόμενη θεωρία και θεώρηση του κόσμου (Μ. Μούλιου-Α. Μπούνια, 2014). Για να είναι αποτελεσματική η ποικίλη πρόσληψη αυτής της θέσης και η αλληλεπίδραση της μουσειακής έκθεσης με το κοινό -πόσο μάλιστα με το μαθητικό κοινό που συμμετέχει σε στοχευμένα μουσειακά προγράμματα- και για να ενεργοποιηθούν οι δεξιότητες που καλλιεργούνται τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την παρέμβαση, χρειάζεται μία ευέλικτη και πολυδιάστατη παιδαγωγική μέθοδος που αξιοποιεί βιωματικές τεχνικές ώστε να οδηγεί στην εμπλουτισμένη μουσειακή εμπειρία.

Η θεατρική διερεύνηση, και συγκεκριμένα τα στάδια σχεδιασμού και η μεθοδολογία της διερευνητικής δραματοποίησης μπορεί να οδηγήσει τον εμπλεκόμενο σε διάφορες ενδιαφέρουσες νοητικές και συναισθηματικές διεργασίες. Ο μαθητής, που μετέχει σε ένα βιωματικό εργαστήριο διερευνητικής δραματοποίησης, παρατηρεί, μελετά, εμβαθύνει, στοχάζεται και αναστοχάζεται τον άνθρωπο και τον πολιτισμό του, την αλλαγή στάσης, τα κίνητρα και την ανθρώπινη συμπεριφορά ως μίας κατάστασης μεταβαλλόμενης, η οποία απαιτεί κατανόηση και επαναπροσδιορισμό (Παπαδόπουλος, 2007). Ένα μουσειακό πρόγραμμα, που υλοποιείται σε ένα Ιστορικό Μουσείο και αξιοποιεί διερευνητικές θεατρικές τεχνικές, φέρει ουσιαστικά τα στοιχεία μιας πολυτροπικής και απόλυτα βιωματικής μελέτης κοινωνικών, ιστορικών, γεωπολιτικών αλλαγών και συνθηκών. Ουσιαστικά ασκεί το *βλέμμα* του επισκέπτη του μουσείου, ο οποίος εκ των πραγμάτων σε ένα σύγχρονο διαδραστικό και ανακαλυπτικό μουσείο καλείται αβίαστα να μετάσχει σε μια αμφίδρομη σχέση δράσης-αντίδρασης (πομπός-δέκτης εκθεμάτων και μουσειακών αφηγημάτων), στη δημιουργία αλλά και ανατροφοδότηση νοημάτων.

Με βάση μάλιστα την παιδαγωγική άποψη του Vygotsky (1981) για τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που δημιουργούν νοήματα και επηρεάζουν τη νοητική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών -και κατ'επέκταση το *βλέμμα*-, η ορθή διεύθυνση των εμπειριών του παιδιού κατά την έμμεση διδασκαλία στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, όπως το μουσειακό περιβάλλον, και η υποβοηθούμενη ανακάλυψη αποτελούν ένα βασικό θεωρητικό υπόβαθρο όχι μόνο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών μουσειακών προγραμμάτων ενός μουσείου, αλλά ακόμα και στην απλή ή εμπλουτισμένη ξενάγηση στο χώρο. Επειδή μάλιστα η θέαση των πραγμάτων, ακόμα και αν αυτά τα πράγματα βρίσκονται στο εκθετήριο ενός μουσείου, συχνά οριοθετείται από τα όρια των ιστορικών και πολιτισμικών συμβάσεων, των στερεοτυπικών αντιλήψεων, ο μουσειοπαιδαγωγός οφείλει να διευκολύνει το μαθητή στην πολύπλευρη προσέγγιση της ιστορίας, του πολιτισμού, της ανθρώπινης ζωής, όπως είναι για παράδειγμα οι συσχετισμοί των έμφυλων ρόλων σε μία αστική αλλά και σε μια παραδοσιακή κοινωνία. Επίσης, ο μουσειοπαιδαγωγός ως εμψυχωτής μπορεί με το κατάλληλο ερέθισμα όχι μόνο να καθοδηγήσει έμμεσα το *βλέμμα*, αλλά και να ενεργοποιήσει τις πολλαπλές νοημοσύνες, κατά τον Cardner (Gardner, 2003), με στόχο την *ολιστική προσέγγιση της μουσειακής εμπειρίας* (Hein, 2006), όπου ο επισκέπτης αναζητά, ανακαλύπτει, μαθαίνει.

3.2 Στοιχεία υλοποίησης: μουσειακό πρόγραμμα, χώρος, υλικό, συμμετέχοντες

Με γνώμονα το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, στο Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν τα τελευταία δύο έτη (2015-2017) 14 συνολικά διερευνητικά μουσειακά προγράμματα σε διάφορες σχολικές βαθμίδες και με διάφορες θεματικές: η θέση της γυναίκας στην αστική κοινωνία, οι έμφυλοι ρόλοι στην τοπική κοινωνία, σχέσεις τόπων και γειτνιάσεις, οι ποικίλες πληθυσμιακές ομάδες από την ίδρυση της Αλεξανδρούπολης, αρχιτεκτονική και άνθρωποι, προσωπικές μαρτυρίες πίσω από τα εκθέματα κ.λπ. Στην παρούσα εργασία, θα γίνει μία σύντομη αναφορά ενός βιωματικού εργαστηρίου διερευνητικής δραματοποίησης, το οποίο είχε ουσιαστικά τη μορφή ενός project, με μαθητές Γ΄ τάξης Γυμνασίου.

Το συγκεκριμένο μουσειακό πρόγραμμα εντάχθηκε στις ευρύτερες δράσεις ενός πολιτιστικού και διαθεματικού προγράμματος του Γυμνασίου *Δόμνα Βιζβίζη* της Αλεξανδρούπολης, που είχε τον τίτλο "Μαθαίνοντας για την Αίνο". Το μουσειακό πρόγραμμα, με τη σειρά του, είχε τίτλο "Αίνος-Αλεξανδρούπολη: Τόποι συνάντησης", και αποτελούνταν από τρία βιωματικά εργαστήρια. Στο εν λόγω μουσειακό βιωματικό πρόγραμμα "Αίνος-Αλεξανδρούπολη: Τόποι συνάντησης", η αίθουσα της μόνιμης έκθεσης του Ιστορικού Μουσείου Αλεξανδρούπολης αποδείχτηκε ο κατάλληλος χώρος εξέλιξης μιας διερευνητικής αφήγησης-δράσης, καθώς αποτελεί -με τον δικό του τρόπο-μία ακόμη μορφή αφήγησης του ιστορικού παρελθόντος μέσα από τα εκθέματα και το πλούσιο φωτογραφικό του υλικό. Επίσης, τα αυθεντικά μουσειακά εκθέματα, που ήταν οικογενειακά κειμήλια από την Ανατολική Θράκη, χρησιμοποιήθηκαν ουσιαστικά ως σκηνικά αντικείμενα και ενεργοποίησαν όλες εκείνες τις νοητικές και ψυχοσυναισθηματικές διεργασίες ώστε οι μαθητές αβίαστα να διερευνήσουν το παρελθόν. Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές Γυμνασίου, που κλήθηκαν να αναπαράγουν τις ήδη υπάρχουσες ιστορικές τους γνώσεις για την περιοχή, να αξιοποιήσουν το απομαγνητοφωνηκό υλικό των συνεντεύξεων ανθρώπων με καταγωγή από την Αίνο, τις οποίες είχαν οι ίδιοι καταγράψει, και να το εντάξουν με κριτική σκέψη σε ένα βιωματικό εργαστήριο, όπου ο λόγος (κείμενα) συναντά την τέχνη (θεατρικές τεχνικές) και πάνω από όλα τον άνθρωπο (θεατρική διερεύνηση των καταστάσεων και της ανθρώπινης συμπεριφοράς).

3.3 Πορεία υλοποίησης

Η υλοποίηση των συγκεκριμένων διερευνητικών μουσειακών προγραμμάτων ξεκίνησε από μία προγραμματισμένη συνάντηση με έναν αριθμό μαθητών στο μουσείο και αφορούσε μια εμπλουτισμένη ξενάγηση στην αίθουσα του 1^{ου} ορόφου, η οποία είχε καθαρά ανακαλυπτικό χαρακτήρα. Μετά από αυτήν την πρώτη επαφή των μαθητών με την ιστορία της πόλης και την συμβολή των Αινιτών στην γέννηση αυτής, επήλθε μία σύντομη καταγραφή σε φύλλα εργασίας της σχέσης-συνάντησης των δύο πόλεων μέσα από τις μουσειακές συλλογές και το πλούσιο πληροφοριακό υλικό της έκθεσης του 1^{ου} ορόφου. Στη συνέχεια, ακολούθησαν τρία εργαστήρια θεατρικής διερεύνησης του παρελθόντος με βάση πραγματικές συνεντεύξεις Αινιτών, που είχαν καταγράψει στα πλαίσια του ευρύτερου προγράμματος οι ίδιοι οι μαθητές.

3.4 Μεθοδολογία και στόχος του προγράμματος

Τα εργαστήρια εξελίχθηκαν με βάση τα τέσσερα στάδια της θεατρικής διερεύνησης σε εναλλακτικό περιβάλλον μάθησης, συγκεκριμένα σε μουσειακό περιβάλλον: το α' στάδιο αφορά τον κύκλο γνωριμίας και την εξοικείωση των παιδιών με το μουσειακό περιβάλλον, το β' στάδιο αφορά την επαφή με τα μουσειακά εκθέματα και το πληροφοριακό υλικό της μουσειακής έκθεσης, το γ' στάδιο τη δημιουργία ατμόσφαιρας και νέου δραματικού περιβάλλοντος για διερεύνηση, το δ' στάδιο αφορά την αξιολόγηση της μουσειακής εμπειρίας και το ε' στάδιο την δημιουργία ενός δρώμενου-θεατρικής δράσης. Το τελευταίο αυτό στάδιο, που αφορούσε δρώμενο, υλοποιήθηκε στο τρίτο βιωματικό εργαστήριο, όπου οι μαθητές έλαβαν την πρωτοβουλία- με την κατάλληλη βέβαια εμπύχωση -να διαμορφώσουν ένα σύνθετο θέαμα- με αφήγηση, κίνηση, ζωντανή μουσική με παραδοσιακά όργανα- στο χώρο του μουσείου και να το παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους.

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι η συνέργεια θεάτρου-μουσείου αποτελεί μία σύγχρονη προσέγγιση της εμπλουτισμένης μουσειακής εμπειρίας (Bennet, 2012). Ευρύτερα στο χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών, η θεατρική πράξη και το σύγχρονο μουσείο θεωρούνται συμμετοχοί στη διαμόρφωση του πολιτισμικού τοπίου: προσδιορίζουν και επαναπροσδιορίζουν, το καθένα με τον τρόπο του, το χαρακτήρα μιας κοινωνίας, ανασύρουν και διατηρούν μνήμες, εξελίσσονται σε μέσα εμπειρίας και βιώματος για το κοινό. Για αυτό το λόγο, μια θεατρική διερεύνηση του ιστορικού παρελθόντος είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική σε μουσειακό περιβάλλον.

Στόχος του εκπαιδευτικού, ουσιαστικά, αυτού μουσειακού προγράμματος ήταν η απόλυτα βιωματική και ενεργή εμπλοκή των συμμετεχόντων στην ιστορία του τόπου και της ζωής των ανθρώπων της Αίνου, που ως πόλη αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της τοπικής ιστορίας της Αλεξανδρούπολης. Επιμέρους παιδαγωγικοί στόχοι ήταν η εξοικείωση με το μουσειακό περιβάλλον, η επαφή με αυθεντικά μουσειακά εκθέματα και η διερεύνηση της ιστορίας, που κρυβόταν πίσω από κάθε έκθεμα, η ενσυναίσθηση, η ενεργοποίηση των αισθήσεων και η άσκηση του βλέμματος με κριτική σκέψη.

3.5 Δομή και υλικό του προγράμματος

Η δομή των εργαστηρίων αφορούσε τρεις συνεδρίες και εμπλουτίστηκε από ποικίλες θεατρικές τεχνικές (παγωμένη εικόνα, ημιδομημένους αυτοσχεδιασμούς, καρέκλα των αποκαλύψεων, ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης). Οι μαθητές ήρθαν σε άμεση επαφή με αυθεντικά μουσειακά εκθέματα, όπως μία εικόνα της Παναγιάς Ροδοκρατούσας μεταφερόμενης από την Ανατολική Θράκη, μια Θρακιώτικη ξυλόγλυπτη κούνια μωρού (όπως κάθε παιδιού που ήρθε ή μέλλεται να έρθει στον κόσμο). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές άρχισαν να αναζητούν τις αλληλουχίες των στοιχείων του υλικού πολιτισμού, δηλαδή των εκθεμάτων, με το πληροφοριακό υλικό για την ιστορία του τόπου και τους κατοίκους της περιοχής, τις οποίες είχαν στη διάθεσή τους. Η πληροφόρηση, και εξελικτικά η γνώση, προερχόταν τόσο από το επιτοίχιο πληροφοριακό υλικό της μουσειακής έκθεσης, όσο και από ιστορικά βιβλία που η εμπυχώτρια είχε τοποθετήσει σε κεντρικό σημείο της αίθουσας. Πέρα από αυτές τις γραπτές πηγές και τις αυτούσιες μαρτυρίες των Αινιτών, στη διερεύνηση εντάχθηκαν και άλλα κειμενικά είδη, όπως το προσωπικό ημερολόγιο γυναίκας από τη Θράκη αλλά και

ένα ποιητικό κείμενο του Γιάννη Ρίτσου. Ο λόγος που επιλέχθηκε από την εμπυχώτρια το ποιητικό αφήγημα *Πρωινό άστρο* ήταν γιατί ο Γιάννης Ρίτσος- ως ένας από τους πιο καταξιωμένους πνευματικούς ανθρώπους και δημιουργούς της μεταπολεμικής γενιάς- δημιουργεί με την ποίησή του ένα αέναο παιχνίδι ανάμεσα στο χρόνο και στη μνήμη, όπου οι άνθρωποι αναγνωρίζουν την ταυτότητά τους, στοιχείο που αποτελούσε και ένα από τα ζητούμενα του συγκεκριμένου μουσειακού προγράμματος. Είναι χαρακτηριστικός ο τρόπος που ο ποιητής Γιάννης Ρίτσος μιλά για τη ζωή, καθώς εύχεται σε κάθε νεογέννητο πλάσμα μέσα από τους στίχους του *Πρωινού άστρου* τα εξής: *"δεν είναι να μάθεις μόνο εκείνο που είσαι, εκείνο που έχεις γίνει. Είναι να γίνεις ό,τι ζητάει η ευτυχία του κόσμου"*. Με αφορμή τα αποσπάσματα από το συγκεκριμένο ποιητικό κείμενο, οι μαθητές βρήκαν αναλογίες στις μαρτυρίες των Αινιτών αλλά και στις ανείπωτες ιστορίες των μουσειακών εκθεμάτων, τα οποία καλούνταν να διερευνήσουν, σχετικά με τη ζωή, τα όνειρα, τα παιχνίδια της ευτυχίας και της δυστυχίας, της μοίρας.

Επίσης, κατά την διερευνητική αυτή διαδικασία σε διαφορετικές πλευρές της ζωής (γέννηση, αλλαγή της ανθρώπινης πορείας) αναπόδραστα ήρθαν -με την ανάλογη εμπύχωση- να προστεθούν διακειμενικά και οι μοίρες, όπως οι τρεις μοίρες των Αρχαίων Ελλήνων που γνέθουν ή κόβουν το νήμα της ζωής και μοιράζουν κλήρους- μερίδιο τύχης. Οι μαθητές, επέλεξαν -εντός ρόλου- να μεταμορφωθούν σε μοίρες και να κινηθούν ρυθμικά στο χώρο του μουσείου, στοιχείο που επιβεβαίωσε την εξοικείωση πια των μαθητών με το μουσειακό περιβάλλον και με την κατάλληλη ατμόσφαιρα που υπήρχε λόγω του χαμηλού φωτισμού και της μουσικής. Οι μαθητές εν κινήσει και διαδοχικά, ο ένας μετά τον άλλον, διάβαζαν αποσπάσματα από τις μαρτυρίες των Αινιτών. Με την κατάλληλη εμπύχωση, οι συμμετέχοντες συνειδητοποίησαν ένα βασικό στοιχείο της κοινής ανθρώπινης μοίρας, που συνυφίνεται με την ιστορία κάθε τόπου: οι μοίρες, η καλή και η κακή τύχη, συνυπάρχουν μέσα από δίπολα: η ευτυχία και η δυστυχία, η ευημερία και η δυσημερία. Στο διαδραστικό αυτό εργαστήριο προστέθηκε και η μοίρα της προσφυγιάς, καθώς η περιοχή της Θράκης βρέθηκε επανειλημμένα στον κυκλώνα των εμπόλεμων καταστάσεων. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα με βιωματικό τρόπο να εμβαθύνουν σε στοιχεία της ιστορίας των ανθρώπων που ακούσια μετακινήθηκαν από τις πατρίδες τους και να κατανοήσουν, με αυτόν τον τρόπο, όσα στοιχεία δίνονται στο εκθετήριο του Ιστορικού Μουσείου Αλεξανδρούπολης που αφορούν ταυτότητες προσφύγων και οικογενειακά κειμήλια. Ιδιαίτερα συγκινητικό υπήρξε μάλιστα το γεγονός ότι μία μαθήτρια της ομάδας ήταν παιδί τέταρτης γενιάς Αινιτών και με συναισθηματική φόρτιση - εντός, και ουσιαστικά, εκτός ρόλου- διάβαζε την προσωπική μαρτυρία Αινίτισσας που ομολογούσε χαρακτηριστικά: *'η επιθυμία να πας να δεις την πατρίδα περνάει από γενιά σε γενιά, σας το λέω εγώ που είμαι τέταρτης γενιάς και πάλι θα πάω στην Αίνο, στο σπίτι του παππού μου.'*

Εξίσου ενδιαφέρον ήταν ότι η ολοκλήρωση των τριών διερευνητικών εργαστηρίων επιβεβαιώθηκε, όπως προαναφέρθηκε, με ένα δρώμενο. Το χαρακτηριστικό αυτού του δρώμενου ήταν ότι, πέρα από γεγονός ότι αποτελούσε μία ενδιαφέρουσα θεατρική σύμβαση με στοιχεία μεταμοντέρνου θεάτρου όπου σκηνικά αντικείμενα ήταν αυθεντικά μουσειακά εκθέματα, οι μαθητές μετέγραψαν και μετέφεραν, με το δικό τους τρόπο, ένα κομμάτι της πραγματικής ζωής, καθώς η δράση βασίστηκε σε αληθινές μαρτυρίες ανθρώπων που μετακινήθηκαν από την

Αίνο προς τη Δυτική Θράκη λόγω της ανταλλαγής των πληθυσμών. Μέσα δε από τις συνεντεύξεις και από αυτήν την κατάθεση ψυχής, διαφάνηκε με ποιο τρόπο ο χρόνος διαπερνά τα γεγονότα και πως αυτά εξελίσσονται σε αναμνήσεις, σε μνήμες. Συχνά μάλιστα ο χρόνος αποδεικνύεται άχρονος και η ιστορία επαναλαμβάνεται: "προσφυγιά! Αυτά που συμβαίνουν στις μέρες μας...αυτά φανταστείτε τα το 1922", επισημαίνουν στην μαρτυρία τους όσοι άφησαν πίσω τους πατρίδες. Ο τελικός απόηχος αυτού του δρώμενου, μέσα τουλάχιστον από τα μάτια της εφηβικής ψυχής, ήταν ευοίωνος: ακόμα και αν ο δρόμος είναι "μακρύς και δύσκολος", κατά τον στίχο του Ρίτσου, ακόμα και όταν οι λαοί γίνονται έρμια των πολιτικών αποφάσεων και θύματα των ιστορικών συγκυριών, οι άνθρωποι μαθαίνουν να ορθοποδούν και να στέκονται δίπλα στο συνάνθρωπο, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο Πρωινό άστρο "...φιλιώνουν με εχτρούς και φίλους.. ανάμεσα στο χθες και τ' αύριο... γίνονται γεφύρι, ούτε γεφύρι, ζωή!". Το δρώμενο, όπως όλα τα εργαστήρια θεατρικής διερεύνησης, έκλεισε με έναν κύκλο, μια αλυσίδα αγάπης- όπως την ονόμασαν οι μαθητές- όπου ενεπλάκησαν και οι συνοδοί εκπαιδευτικοί επαναλαμβάνοντας τα λόγια "σεβασμός στο παρελθόν, ελπίδα και όραμα για το μέλλον".

3.6 Αξιολόγηση

Στα φύλλα περιγραφικής αξιολόγησης, που διανέμονταν στο τέλος κάθε εργαστηρίου, αλλά στην δεκαπεντάλεπτη συνεδρία αξιολόγησης του εργαστηρίου, όπου οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, καταγράφηκαν πολύ θετικά σχόλια για την μουσειακή αυτή εμπειρία. Στο σύνολο 18 ανώνυμων ερωτηματολογίων αξιολόγησης, όπου υπήρχαν 5 ερωτήσεις ανοικτού τύπου σχετικά με την μουσειακή εμπειρία και τη θεατρική διερεύνηση, 15 ερωτηματολόγια ανέφεραν ότι η εμπειρία στο μουσειακό περιβάλλον ήταν "πολύ καλή", 1 ερωτηματολόγιο "καλή", 2 ερωτηματολόγια "μέτρια". Στη ερώτηση "εάν οι θεατρικές τεχνικές διευκόλυναν τη διαδικασία εξοικείωσης με το παρελθόν", το σύνολο των μαθητών απάντησε θετικά ("Ναι") και δικαιολόγησε την θετική απάντηση αναφέροντας ενδεικτικά: "ήταν καλύτερα και διαφορετικά από το σχολείο", "κατάλαβα καλύτερα τί μου έλεγε η γιαγιά μου για την πατρίδα", "μου άρεσε που είχα ρόλο", "η μουσική με ταξίδεψε", "δεν το έχω ξαναζήσει και θέλω να το ζήσω ξανά. Ευχαριστώ", "δεν ήξερα τί έζησαν πρόσφυγες, νόμιζα ότι ήμουν εκεί", "στην αρχή ντρεπόμουν να πάρω ρόλο. Μου άρεσε πολύ η καρέκλα των αποκαλύψεων. Δεν πίστευα ότι εγώ μπορούσα να πω τόσα πράγματα".

Κατά την καταγραφή -μετά την αποπεράτωση- βασικών στοιχείων του διερευνητικού εργαστηρίου από την εμπυχωτρία, διαπιστώθηκε η θετική στάση των μαθητών απέναντι στις θεατρικές τεχνικές σε μουσειακό περιβάλλον, η συναισθηματική τους εμπλοκή στην μουσειακή εμπειρία αλλά και η αλλαγή στάσης απέναντι σε θέματα πολέμου, προσφυγιάς, ακούσιας αλλαγής της ανθρώπινης ζωής από εξωγενείς παράγοντες. Θα μπορούσε, επομένως, να διαπιστωθεί η άσκηση του *βλέμματος* προς το παρελθόν, με κριτική διάθεση για το παρόν και το μέλλον, μέσα από ένα βιωματικό διερευνητικό μουσειακό πρόγραμμα που αξιοποιεί θεατρικές τεχνικές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Βέμη, Μ.- Νάκου, Ε. (2010). *Μουσεία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.
- Μούλιου, Μ. (2014). "Τα μουσεία στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, αξίες, ρόλοι, πρακτικές", στο Μπίκος, Γ. & Α. Κανιάρη (επιμ.), *Μουσειολογία. Πολιτιστική Διαχείριση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μούλιου, Μ. (2005). «Μουσεία: πεδία για την κατανόηση του κόσμου». *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2.
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσείο παιδαγωγική, από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νικονάνου, Ν. (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Νικονάνου, Ν.- Κασβίκης, Κ. (2008). *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο*. Αθήνα.
- Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα: Κριτική.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Φιλίππουπολίτη, Α. (2015). Εκπαιδευτικές θεωρίες και Μουσειακή Μάθηση. Στο Ν. Νικονάνου (επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σ. 27-40). Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Φουκώ, Μ. (2008). *Οι Λέξεις και τα Πράγματα*. μετ. Κ. Παπαγιώργης. Αθήνα: Γνώση.

Ξενόγλωσσες

- Bennet, S. (2012), *Theater and Museum*. N.York: Palgrave.
- Black, G. (2009). *Το ελκυστικό Μουσείο*. μετ. Σ. Κωτίδου. Αθήνα: Π.Ι.Ο.Π
- Gardner, H. *Multiple intelligences after twenty years*. American Educational Research Association, Chicago, IL.
- FilippoupolitiA. & S. Sylaiou (eds) (2015). *Museum & Society special issue: Museum Education Today: Creative Synergies and Pedagogic Innovations in Multicultural Contexts*, vol. 13(2) .
- Hooper-Grennhil, E. (1994). *Museum and gallery education*. Leicester University Press.
- Macdonald, S. (2012). *Μουσείο και Μουσειακές σπουδές: Ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα: Π.Ι.Ο.Π.
- Pearce, M. S. (2002). *Μουσεία, αντικείμενα και συλλογές*. μετ. Λ. Γυιόκα. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ο Θεσμός του Επιθεωρητή στο εκπαιδευτικό σύστημα του νεοελληνικού κράτους

Θεόδωρος Καραμητόπουλος
Παιδαγωγικό Τμήμα, ΠΔΜ, ΑΠΘ
t.kar@live.com

Περίληψη

Ο Επιθεωρητής αποτελεί έναν από τους μακροβιότερους θεσμούς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με ιστορία που ανάγεται στα χρόνια διακυβέρνησης του Ιωάννη Καποδίστρια. Έδρασε για περίπου 150 χρόνια, ασκώντας συστηματικό έλεγχο και εποπτεία στις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς του. Ιστορικά, λειτούργησε ως μεσολαβητής μεταξύ κεντρικής εξουσίας και σώματος των εκπαιδευτικών, καθώς επιφορτίστηκε με τον έλεγχο εφαρμογής της πολιτικής του υπουργείου στα σχολεία. Η φύση του έργου του δομήθηκε στο πλαίσιο της συγκεντρωτικής διάρθρωσης της ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία βασίζεται σε μία συντηρητική νοοτροπία άσκησης της κεντρικής εξουσίας. Λόγω της εξουσίας που του είχε αποδοθεί, η δράση του συχνά σηματοδεύτηκε από αυθαιρεσίες και τάσεις αυταρχισμού. Παράλληλα, η άσκηση έντονου ελέγχου της ενδοσχολικής και εξωσχολικής δράσης των εκπαιδευτικών χαρακτήρισε αρνητικά το έργο του στη συνείδηση των τελευταίων. Σταδιακά, οι φωνές που ζητούσαν την κατάργηση του θεσμού πολλαπλασιάστηκαν. Το βαθμιαία όλο και πιο επιτακτικό αίτημα του εκπαιδευτικού κόσμου για την κατάργησή του βρήκε εντονότερα ερείσματα μετά την αποκατάσταση του δημοκρατικού πολιτεύματος στην Ελλάδα το 1974. Αποτέλεσμα ήταν η κατάργησή του λίγα χρόνια μετά. Μαζί με τον Επιθεωρητή, ουσιαστικά καταργήθηκε και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία στηριζόταν σε ένα ελεγκτικό-τιμωρητικό πλαίσιο. Αρμοδιότητες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ανατέθηκαν στον διάδοχο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, οι οποίες, ωστόσο, δεν εφαρμόστηκαν ποτέ στην πράξη. Για περισσότερες από τρεις δεκαετίες, η ελληνική εκπαίδευση στερείται διαδικασιών αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η θέση της χώρας βρίσκεται σε πλήρη αναντιστοιχία με τα δεδομένα στον διεθνή χώρο, όπου η αξιολόγηση αποτελεί κομμάτι της καθημερινότητας των σχολείων, έχοντας ανατροφοδοτικό και βελτιωτικό χαρακτήρα. Στο παραπάνω πλαίσιο, ο ρόλος της παρούσας προσπάθειας είναι διττός: (1) αφενός η σύντομη αναδρομή σε έναν θεσμό που σημάδεψε την εξέλιξη της πορείας του εκπαιδευτικού συστήματος και (2) αφετέρου η ανάδειξη της ανάγκης διαμόρφωσης ενός αξιολογικού συστήματος στην εκπαίδευση από μηδενική βάση με γνώμονα τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και του έργου τους.

Λέξεις-κλειδιά: θεσμός Επιθεωρητή, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, εκπαιδευτική πολιτική.

1. Εισαγωγή

Στην ιστορία των εκπαιδευτικών συστημάτων, υπήρξαν θεσμοί που σημάδεψαν με τη δράση και το έργο τους το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Στο πλαίσιο του νεοελληνικού συστήματος εκπαίδευσης, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Επιθεωρητής. Η μακροβιότητα του θεσμού και το περιεχόμενο του έργου του επηρέασαν καθοριστικά τον κόσμο της εκπαίδευσης επί σειράς δεκαετιών. Ενδεικτικό της επίδρασης που άσκησαν τα υπό μελέτη στελέχη είναι η ανάδυση του όρου *επιθεωρητισμός*, ο οποίος περικλείει μία συγκεκριμένη φιλοσοφία. Σε όλες

του τις εκφάνσεις, υποδηλώνει έναν τρόπο δράσης που χαρακτηρίζεται από την υπηρέτηση των προσταγών της κεντρικής κρατικής διοίκησης της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, ο Επιθεωρητής υπήρξε πρόσωπο επιφορτισμένο με την διάχυση της κεντρικά χαρασσόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής σε περιφερειακό επίπεδο. Η θεσμοθέτησή του μετά την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους υπήρξε φυσική ανάγκη της κεντρικής κρατικής εξουσίας να διαμορφώσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα ανά την επικράτεια, το οποίο θα μπορούσε να εποπτεύσει.

Αξιοσημείωτη των προθέσεων των πρώτων κυβερνητικών σχημάτων είναι η άμεση θεσμοθέτηση ενός στελέχους εκπαίδευσης το οποίο θα ασχολούνταν με την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στο νεοσύστατο κράτος. Από τα πρώτα νομοθετήματα που τον αφορούσαν, ο Επιθεωρητής επιφορτίστηκε με αρμοδιότητες ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των εκπαιδευτικών και του έργου τους, αλλά και σχολικών υποδομών, οι οποίες εξέλειπαν τα πρώτα χρόνια της ελευθερίας. Ελλείψει σχολικών μονάδων, ο πρώτος κυβερνήτης, Ιωάννης Καποδίστριας, προώθησε την ίδρυση ειδικών επιτροπών υπεύθυνων για την ίδρυση νέων σχολείων. Ουσιαστική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος επήλθε με τη διακυβέρνηση των Βαυαρών. Οι τελευταίοι, οργανώνοντας κρατικές δομές στα πρότυπα της δυτικής Ευρώπης, επιχείρησαν τη δημιουργία θεσμών που θα βοηθούσαν τον έλεγχο ποικίλων εκφάνσεων του δημόσιου βίου. Στον τομέα της εκπαίδευσης, ανάλογο ρόλο έλαβαν οι Επιθεωρητικές Επιτροπές, οι οποίες στελεχώνονταν από δημόσια πρόσωπα προερχόμενα από τον πολιτικό και εκκλησιαστικό χώρο δίχως άμεση σχέση -και κατάρτιση- με την εκπαίδευση. Η σύνθεσή τους αναδεικνύει πως κατά την πρώτη αυτή περίοδο, κριτήρια όπως η συμμετοχή σε κοινωνικές ομάδες άσκησης τοπικού ελέγχου (πολιτευτές, κλήρος) υπερίσχυαν της επιστημονικής κατάρτισης, η οποία, ωστόσο, μπορούσε να έχει αποκτηθεί μόνο στα πανεπιστήμια του εξωτερικού.

Η επίδραση των ρυθμίσεων των Βαυαρών στην ελληνική εκπαίδευση διήρκεσε μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και τον μεταρρυθμιστικό Νόμο ΒΤΘΜ΄ του 1895 (Καραφύλλης, 2010). Με τη μεταρρύθμιση αυτή, η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος πραγματοποιείται στο εξής από τις κυβερνήσεις που ανέρχονται στην εξουσία. Στον πυρήνα των μεταρρυθμιστικών αλλαγών που αφορούν τον έλεγχο της εκπαίδευσης βρίσκεται η θεσμοθέτηση του Επιθεωρητή. Στη συνέχεια της εργασίας προσεγγίζονται κριτικά ιστορικές περιόδους μείζονος σημασίας της λειτουργίας του θεσμού, ενώ παρουσιάζεται η διάδοχη κατάσταση μετά την κατάργηση των Επιθεωρητών το 1982.

2. Η εξέλιξη του θεσμού του Επιθεωρητή τον 19^ο και 20^ο αιώνα

2.1. Ο μεταρρυθμιστικός νόμος ΒΤΘΜ΄ του 1895

Οι έντονες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, κατέστησαν τις εκπαιδευτικές ρυθμίσεις της βαυαρικής Αντιβασιλείας παρωχημένες. Η ανάδυση της μεσαίας τάξης και η αλλαγή των οικονομικών σχέσεων με την ανάπτυξη της χρηματοοικονομίας ανέδειξε την αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών τίτλων στην παραγωγή. Η πρόδηλη ανάγκη μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος επιχειρήθηκε τελικά το 1895. Ο Νόμος ΒΤΘΜ΄ ενσωμάτωσε το πλαίσιο των αλλαγών. Το νομοθέτημα χαρακτηρίστηκε από τον Γεώργιο Θεοτόκη κατά τη συζήτηση στη Βουλή *«ίσως το σπουδαιότερον των κατά την σύνοδον ταύτην υποβληθέντων εις την Βουλήν»* καθώς *«σχετίζεται προς αντικείμενα υψίστης*

σπουδαιότητα (...) προς το μέλλον της πατρίδος ημών» (Μπουζάκης, 2002: 267). Για πρώτη φορά στη νεοελληνική ιστορία, νομοθέτημα έκανε λόγο για Επιθεωρητές αρμόδιους για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Προβλέφθηκαν θέσεις για έναν Επιθεωρητή σε κάθε νομό, ενώ θεσμοθετήθηκαν επιστημονικά κριτήρια ως προαπαιτούμενα για την πλήρωση των θέσεων από ενδιαφερόμενους. Παράλληλα, δόθηκε η δυνατότητα σε δημοδιδασκάλους να είναι υποψήφιοι Επιθεωρητές, γεγονός βαρύνουσας σημασίας, καθώς μέχρι τότε οι Επιθεωρητές προέρχονταν από τον χώρο των φιλολόγων. Ωστόσο, οι δημοδιδάσκαλοι δεν είχαν προσόντα που θα μπορούσαν να συγκριθούν με τους διδάκτορες φιλοσοφίας, οι οποίοι αποτελούσαν την άλλη κατηγορία υποψηφίων.

Ο Επιθεωρητής περιβλήθηκε με πλήθος αρμοδιοτήτων. Αυτές αφορούσαν: (α) την ανά εξάμηνο επιθεώρηση του εκπαιδευτικού έργου των δασκάλων και των σχολικών μονάδων που βρίσκονταν εντός της περιοχής ευθύνης του, (β) τη σύνταξη και υποβολή εκθέσεων για το προσωπικό που είχε επιθεωρήσει, (γ) η φροντίδα για την ανέγερση σχολικών κτηρίων, (δ) η εισήγηση στο Εποπτικό Συμβούλιο περί τιμωρίας ή απολύσεων δασκάλων που υπέκυπταν σε παραπτώματα και (ε) η διοργάνωση παιδαγωγικών συνεδρίων που αφορούσαν θέματα διδακτικής μεθοδολογίας (άρθρο 40 του Νόμου ΒΤΘΜ'). Γίνεται φανερό πως το έργο του αποτελούνταν από διοικητικά, εποπτικά και αξιολογικά καθήκοντα. Η ευρύτητα των καθηκόντων αναδεικνύει την ανάγκη για στελέχη άρτια καταρτισμένα με πολύπλευρες γνώσεις σε σειρά θεμάτων. Η θεσμοθέτηση αυξημένων τυπικών προσόντων (διδακτορικός τίτλος) φαίνεται πως κινούνταν στην κατεύθυνση προσέλκυσης στελεχών με γνώσεις περιεχομένου, αλλά και γνώστες γενικότερα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ωστόσο, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως πρωταρχικό έργο τους θεωρήθηκε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσω άμεσης παρατήρησης, συγκέντρωσης πληροφοριών για εκείνους από διάφορες πηγές και η σύνταξη εκθέσεων αξιολογικού περιεχομένου. Οι τελευταίες έκριναν ουσιαστικά την παραμονή ή όχι του κρινόμενου εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση, αφού ο Νόμος όριζε σαφώς τη δυνατότητα των Επιθεωρητών να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην παραπομπή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες απόλυσης αν θεωρούσαν πως έχουν υποπέσει σε παραβάσεις. Αλλά και στην περίπτωση παραμονής στο επάγγελμα, οι εν λόγω εκθέσεις στιγμάτιζαν το εκπαιδευτικό προσωπικό από τη στιγμή που περιελάμβαναν σειρά χαρακτηρισμών των Επιθεωρητών.

Με δεδομένο τον αξιολογικό και ελεγκτικό ρόλο του νέου θεσμού, όπως προέκυπταν από το καθηκοντολόγιο, το σώμα των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών αντέδρασε, δικαιολογημένα, με φοβικά σύνδρομα. Η δυνατότητα αξιολόγησης δόθηκε σε άτομα, τα οποία πολύ συχνά δεν ήταν τα καταλληλότερα για ένα τόσο απαιτητικό έργο. Η όλη προσπάθεια του Νόμου ΒΤΘΜ' σε ό,τι αφορά τους Επιθεωρητές, έμοιαζε να έχει χαρακτήρα εισαγωγής ρυθμίσεων από την αλλοδαπή, συγκεκριμένα από αντίστοιχους θεσμούς του γαλλικού συστήματος εκπαίδευσης. Η εισαγωγή ρυθμίσεων σε ένα πλαίσιο μιμιτισμού ξένων, έγινε αντιληπτή ήδη κατά τη συζήτηση ψήφισης του νομοθετήματος. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω παρατήρηση του βουλευτή Ευρυτανίας Χατζόπουλου κατά τη συζήτηση που προηγήθηκε της ψήφισης του Νόμου στη Βουλή: «...Κάιτοι παραδεχόμενος κατ' αρχήν τον θεσμόν του Εποπτικού Συμβουλίου (πολυμελής θεσμός με τον οποίο συνεργάζονταν οι Επιθεωρητές), του επιθεωρητού, βεβαίως

δύναμαι να έχω αντιρρήσεις ως προς τα καθέκαστα. Μόνον τούτο σπεύδω να υπενθυμίσω εις τον κ. Υπουργόν της Παιδείας, να προσέξει επαρκώς εις τα του επιθεωρητού, διότι ο επιθεωρητής αληθώς είναι η κλεις του οικοδομήματος. Μην αντιγράφωμεν κακώς. Ο επιθεωρητής είναι και εν τω Γαλλικώ συστήματι, αλλ' αμέσως θέλετε παρατηρήσει την διαφοράν· εκεί έχετε τους λεγόμενους επιθεωρητάς της Ακαδημίας, πρώην καθηγητάς του Πανεπιστημίου, έχετε αυτούς περιστοιχιζομένους υπό σωματείου ολοκλήρου επιθεωρητών, επιθεωρητών οι οποίοι έχουσι μέγιστα προσόντα. Εδώ τι έχομεν; έχομεν επιθεωρητήν πρωτοβάθμιον δημοδιδάσκαλον!» (Μπουζάκης, 2002: 265). Στο σχόλιό του ο πολίτευτής επισημαίνει με σαφήνεια την τάση βεβιασμένης υιοθέτησης θεσμών από εκπαιδευτικά συστήματα της αλλοδαπής, η ενσωμάτωση των οποίων στο ελληνικό σύστημα δε συγκέντρωνε τις απαραίτητες προϋποθέσεις και προπαρασκευή.

Το παραπάνω απόσπασμα συγκεντρώνει το ενδιαφέρον για τρεις λόγους. Πρώτον, ο βουλευτής αναγνωρίζει τη σημαντικότητα του ρόλου του Επιθεωρητή, τον οποίο χαρακτηρίζει «κλειδί» στο οικοδόμημα της εκπαίδευσης. Δεύτερον, δηλώνει ευθέως πως το νομοθέτημα επιχειρεί την αντιγραφή ξένων (γαλλικών) προτύπων, τα οποία υποστηρίζει πως μεταφέροντα άκριτα και με προχειρότητα στα ελληνικά δεδομένα. Τρίτον, αναδεικνύει τη διαπιστωμένη ανεπάρκεια προσόντων των Επιθεωρητών στην Ελλάδα σε σύγκριση με τον αντίστοιχο γαλλικό θεσμό. Η διαφορά μεταξύ των δύο συστημάτων γίνεται εμφανής ως προς τα κριτήρια και τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται για την κάλυψη θέσεων του ίδιου θεσμού. Τέλος, είναι αξιοσημείωτο πως ο μιμητισμός ξενικών προτύπων στην εκπαίδευση (και όχι μόνο) έχει ακολουθήσει τη δική του ιστορία στην νεοελληνική δημόσια ζωή. Παράλληλα, καταδεικνύει τη διάθεση της χώρας να συμβαδίσει με τα διεθνή δεδομένα, χωρίς όμως κατάλληλη προετοιμασία σε τεχνοκρατικό επίπεδο.

Εξίσου ενδιαφέρουσα είναι η παρατήρηση του ίδιου βουλευτή σχετικά με το πλήθος των καθηκόντων που ο Νόμος αναθέτει στον Επιθεωρητή, την εκτέλεση των οποίων χαρακτηρίζει «αδύνατον» (Μπουζάκης, 2002: 265). Ενδεικτικότερο παράδειγμα του προβληματισμού αποτελεί η αντικειμενική δυνατότητα των Επιθεωρητών να πραγματοποιήσουν περιοδείες στα σχολεία των νομών τους με σκοπό να τα επιθεωρήσουν, σε μια εποχή που η χώρα στερούνταν προσπελάσιμου οδικού δικτύου. Αν και από τα πρακτικά της εν λόγω συζήτησης διαφαίνεται πως ο βουλευτής αισθάνεται ότι ο Υπουργός Παιδείας θα διορθώσει τα κακώς κείμενα, η εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων μαρτυρά πως ουδέποτε έγινε κάτι τέτοιο. Όχι μόνο η Πολιτεία δεν τον υποστήριξε επαρκώς, αλλά τον κατέστησε «...βασικότερο αυταρχικό και εξουσιαστικό φορέα ελέγχου όχι μόνο της εσωσχολικής εκπαιδευτικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών, αλλά και της εξωσχολικής πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής τους δραστηριότητας» (Μπουζάκης, 2006: 62). Ο έλεγχος των εξωσχολικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών διήρκεσε όλο το διάστημα του 20^{ου} αιώνα κατά το οποίο έδρασαν οι Επιθεωρητές, για να ατονήσει ως ένα βαθμό τα τελευταία χρόνια πριν την κατάργησή του.

2.2. Ο παραγμένος 20^{ος} αιώνας

Η ιστορική εξέλιξη του θεσμού ακολούθησε σε μεγάλο βαθμό την ταραγμένη ως επί των πλείστων πολιτική ζωή του νεοελληνικού κράτους τον 20^ο αιώνα. Αν και αποτελεί έναν από τους μακροβιότερους θεσμούς της νεοελληνικής εκπαίδευσης, καθ' όλη την εξελικτική του πορεία αποτέλεσε πεδίο έντονης αντιπαράθεσης σε πολιτικό και συνδικαλιστικό επίπεδο. Το πλέον διαχρονικό στοιχείο που τον αφορά είναι η κεντρικά κατευθυνόμενη δράση του, καθώς και η εκπλήρωση ως βασικού καθήκοντος την αξιολόγηση και τον έλεγχο του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ο Επιθεωρητής δεν αντιμετώπιστηκε με τον ίδιο τρόπο από τις κυβερνήσεις που εναλλάχθηκαν στην εξουσία. Άλλες επιχείρησαν την ενίσχυσή του, ενώ άλλες προσπάθησαν να περιορίσουν την αυθαιρεσία και δύναμη του. Καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπισή του έπαιξε η μορφή του πολιτεύματος που επικρατούσε στη χώρα. Πρώτη διαπίστωση για τον 20^ο αιώνα, όπως θα καταδειχτεί αμέσως παρακάτω, αποτελεί πως προοδευτικότερα κυβερνητικά σχήματα προώθησαν τον περιορισμό της αυθαιρεσίας των Επιθεωρητών, ενώ δικτατορικά καθεστώτα την ενίσχυσαν.

Η έλευση του Ελευθέριου Βενιζέλου στα πολιτικά πράγματα περίπου 15 χρόνια μετά τη θεσμοθέτηση των Επιθεωρητών, οδήγησε σε αλλαγές που περιόριζαν την πρακτικά ανέλεγκτη δράση τους. Κυριότερη αλλαγή σε αυτή την κατεύθυνση δύναται να θεωρηθεί η υπαγωγή του ελέγχου του επιθεωρητικού έργου σε Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης και αργότερα σε 12μελές Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Καραφύλλης, 2010). Σημαντική είναι η πρόβλεψη σύστασης των παραπάνω οργάνων με στελέχη προερχόμενα πρωταρχικώς από τον εκπαιδευτικό χώρο, γεγονός που μαρτυρά μια εκσυγχρονιστική προσπάθεια τερματίζοντας καταστάσεις που θύμιζαν ρυθμίσεις της βαυαροκρατίας. Ωστόσο, το καθηκοντολόγιο παρέμεινε αναλλοίωτο, με τον Επιθεωρητή να συντάσσει εκθέσεις για τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς του λαμβάνοντας υπόψη και την κοινωνική συμπεριφορά τους, ενώ ήταν υποχρεωμένος να επισκέπτεται κάθε σχολική μονάδα ευθύνης του δύο φορές ετησίως.

Οι πολεμικές συγκρούσεις της δεύτερης και των αρχών της τρίτης δεκαετίας του 20^{ου} αιώνα (Βαλκανικοί Πόλεμοι, Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, Μικρασιατική Εκστρατεία και Καταστροφή) συντέλεσαν στη διεύρυνση των συνόρων του νεοελληνικού κράτους και την κατακόρυφη αύξηση του πληθυσμού προερχόμενου τόσο από τις απελευθερωμένες περιοχές όσο και από την έλευση των ελληνικών πληθυσμών της Μικράς Ασίας. Τα γεγονότα αυτά οδήγησαν σε αλλαγή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού και δημιούργησαν διευρυμένες ανάγκες για την εκπαίδευσή του. Το εκπαιδευτικό σύστημα βρέθηκε ενώπιο της πρόκλησης της ομαλής ενσωμάτωσης των νέων μαθητών στις δομές του. Σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο, οι Επιθεωρητές στις νεοαποκτηθείσες περιοχές επιφορτίστηκαν με αυξημένα καθήκοντα ως προς την εκτίμηση της κατάστασης των πληθυσμών και των διαθέσιμων εκπαιδευτικών δομών και πόρων. Χαρακτηριστικές είναι οι εκθέσεις που συντάχθηκαν από Επιθεωρητές της Δυτικής Μακεδονίας (περιφέρεια Φλώρινας) τα έτη 1918, 1922-23 και 1926-27. Σε αυτές αναδεικνύεται η σημασία που απέδιδαν οι Επιθεωρητές στη διαμόρφωση κοινής εθνικής συνείδησης στους ανομοιογενείς πληθυσμούς, την επικράτηση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών από το Μοναστήρι και τη Μικρά Ασία, οι οποίοι βαθμιαία εντάχθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ηλιάδου-Τάχου, 2006: 79-83). Οι εκθέσεις αυτές φανερώνουν πως οι Επιθεωρητές

αυτών των περιοχών κλήθηκαν να φέρουν σε πέρας έναν «εθνικό» ρόλο, επιχειρώντας την επίτευξη σκοπών και στόχων εθνικής σημασίας. Η σημασία τους για την κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης καθίσταται πρόδηλη, καθώς με το έργο τους συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό στην αποκέντρωση των επιλογών της εθνικής πολιτικής. Αξιοσημείωτο είναι πως και από αυτές τις εκθέσεις δε λείπουν εξατομικευμένες παρατηρήσεις και σχολιασμοί για τους εκπαιδευτικούς, ενώ ιδιαίτερη μέριμνα δόθηκε στην επαγγελματική αποκατάσταση εκπαιδευτικών που εγκαταστάθηκαν μετά την Καταστροφή του 1922 στον γεωγραφικό χώρο της Μακεδονίας.

Παρά την κρισιμότητα των στιγμών για την χώρα εντός ενός ραγδαία εξελισσόμενου διεθνούς περιβάλλοντος τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, η εναλλαγή κυβερνήσεων με διαφορετικές ιδεολογικές αφετηρίες στην εξουσία (συντηρητικοί-φιλομοναρχικοί και φιλελεύθεροι-βενιζελικοί) οδήγησαν σε μεταρρυθμίσεις και αντιμεταρρυθμίσεις στον χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι, παγιώθηκε κάθε μεταβολή προσώπων στην πολιτική ηγεσία της εκπαίδευσης να συνοδεύεται από τερματισμό των όποιων ρυθμίσεων είχαν εκκινήσει από την προηγούμενη. Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα αποτελεί η διαταγή προς καύση των αναγνωστικών του δημοτικού γραμμένων στη δημοτική γλώσσα κατά τη βενιζελική μεταρρύθμιση του 1917 από τη φιλομοναρχική κυβέρνηση του 1920 και η ανατροπή της μεταρρύθμισης του 1964 από τη δικτατορία του 1967 (Μπουζάκης, 2006). Η ρευστότητα του πολιτικού σκηνικού δεν επηρέασε το βασικό έργο των Επιθεωρητών, το οποίο παρέμεινε πρωτίστως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αντιμετώπιση του θεσμού από τα δικτατορικά καθεστώτα του 1936-1941 και 1967-1974. Αμφότερα ενίσχυσαν τις ελεγκτικές αρμοδιότητες του και την επιβολή ποινών στους εκπαιδευτικούς σε μια προσπάθεια εδραίωσής τους στην εξουσία. Αξιοσημείωτη είναι η πρόθεση των εν λόγω καθεστώτων να πραγματοποιήσουν διαγωνισμούς για τη στελέχωση του σώματος των Επιθεωρητών και η έμφαση σε υποκειμενικά και μη μετρήσιμα κριτήρια επιλογής, στενά συνδεδεμένων με την κρατούσα ιδεολογία. Παράλληλα, αρνητική στιγμή αποτελεί και η πλήρωση θέσεων από πρόσωπα χωρίς τυπικά προσόντα, τα οποία δρούσαν ως 'μάτια' του καθεστώτος (Καραφύλλης, 2010). Οι εξελίξεις αυτές δεν είναι δυνατό να προσεγγιστούν αποπλαισιωμένες από το πολιτικό συγκείμενο των συγκεκριμένων χρονικών περιόδων, το οποίο χαρακτηρίζεται από καταδίκη των αριστερών ιδεολογιών και την επικράτηση ενός διχαστικού μετεμφυλιακού κλίματος, αντίστοιχα. Κατάλοιπα του μετεμφυλιακού κλίματος στην εκπαίδευση διαφαίνονται και στις εκθέσεις των Επιθεωρητών της περιόδου της επταετούς δικτατορίας, όπου τυχόν ανεπιθύμητα πολιτικά φρονήματα του εκπαιδευτικού μπορούσαν να τον οδηγήσουν στην απόλυση και τον γενικότερο κοινωνικό στιγματισμό (Καραφύλλης, 2010).

Καθ' όλη την περίοδο δράσης των Επιθεωρητών, τα περιθώρια αντίδρασης των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις των πρώτων ήταν ιδιαίτερα περιορισμένα. Στις περιόδους επικράτησης της δημοκρατίας υπήρχαν περισσότερες δικλίδες ασφαλείας και τρόποι προσβολής των αποφάσεων, σε αντίθεση με εκείνες της επικράτησης καθεστώτων δικτατορικού χαρακτήρα. Η δημοφιλία του θεσμού -αν υπήρξε ποτέ- εκμηδενίστηκε από την αρχή. Κριτική ασκήθηκε ακόμα και από πρόσωπα της πολιτικής ηγεσίας της εκπαίδευσης, όπως ο Υπουργός Παιδείας

Μομφεράτος, ο οποίος στα 1899 (ελάχιστα χρόνια μετά τη θεσμοθέτηση των Επιθεωρητών) χαρακτήρισε σε Εγκύκλιό του τα εν λόγω στελέχη 'τυράννους' των εκπαιδευτικών (Μπουζάκης, 2006: 62-63). Αν και τελικά υπήρξε ένας εκ των μακροβιότερων θεσμών της νεοελληνικής εκπαίδευσης, καθ' όλη την πορεία του στον χρόνο αποτέλεσε πεδίο έντονης αντιπαράθεσης τόσο σε πολιτικό όσο και συνδικαλιστικό επίπεδο (Παναγόπουλος, 2013). Η αποκατάσταση του δημοκρατικού πολιτεύματος στη χώρα το 1974 υπήρξε η αρχή του τέλους για τον Επιθεωρητή, ο οποίος εξακολούθησε να συντάσσει αξιολογικές εκθέσεις για εκπαιδευτικούς μέχρι την κατάργησή του το 1982. Η αλλαγή των πραγμάτων διαφαίνεται στις εκθέσεις της τελευταίας περιόδου δράσης του, καθώς οι γράφοντες επικεντρώνονται στα παιδαγωγικά καθήκοντα των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών και όχι πλέον στην εξωσχολική τους δράση. Ως προς την κατάργηση του θεσμού, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε το οργανωμένο συνδικαλιστικό κίνημα με τις ενώσεις των εκπαιδευτικών να ομονοούν ως προς την αναγωγή της συλλογικής επιθυμίας σε επίσημο αίτημα προς τα αρμόδια κρατικά όργανα.

2.3. Μετά τον Επιθεωρητή: ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου

Η λήξη της πορείας των Επιθεωρητών επήλθε τυπικά με την ψήφιση του Νόμου 1304/1982 ο οποίος εισήγαγε τον διάδοχο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Η ανάλυση του καθηκοντολογίου του 2002, αναλλοίωτο σε μεγάλο βαθμό μέχρι σήμερα, προσδίδει στους Συμβούλους αρμοδιότητες καθοδηγητικού, συνεργατικού, αξιολογικού, επιμορφωτικού, υποστηρικτικού και εποπτικού των εκπαιδευτικών χαρακτήρα, ενώ ορίζονται καθήκοντα διοικητικού και εξισορροπητικού χαρακτήρα (Καραμητόπουλος, 2016: 43-59). Διαπιστώνει κανείς πως ο νέος θεσμός αποτελεί συνεχιστή της δράσης σε μεγάλο βαθμό του Επιθεωρητή. Ωστόσο, η έρευνα έχει αναδείξει πως ο βασικότερος ρόλος του Επιθεωρητή, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δεν εφαρμόζεται στην πράξη από τον Σχολικό Σύμβουλο (Καραμητόπουλος, 2016; Stamelos et al., 2012; Παναγόπουλος, 2013; Καράμηνας, 2013). Με άλλα λόγια, ο σχετικός ρόλος παραμένει αδρανής τις τελευταίες 3,5 δεκαετίες. Οι λόγοι που αναστέλλουν την εφαρμογή στην πράξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορούν να συνοψιστούν στην αρνητική στάση των τελευταίων, καθώς και την απουσία κουλτούρας για την αξιολόγηση στη χώρα. Ο φόβος των εκπαιδευτικών είναι σε μεγάλο βαθμό δικαιολογημένος, καθώς οι μεταπολιτευτικές κυβερνήσεις επιχείρησαν πολλάκις να εισαγάγουν νέα συστήματα αξιολόγησης στην εκπαίδευση με αποσπασματικό και πρόχειρο τρόπο. Επίσης, η απουσία διαδικασιών λογοδοσίας στον ευρύτερο δημόσιο τομέα επί σειρά δεκαετιών λειτούργησε ανασταλτικά ως προς την ουσιαστική ενίσχυση του διαλόγου μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών (πολιτικής ηγεσίας, συνδικαλιστικών φορέων της εκπαίδευσης, σώματος εκπαιδευτικών, κοινωνικών ομάδων) σχετικά με την ομόφωνη υιοθέτηση ενός αξιολογικού συστήματος ανατροφοδοτικού και βελτιωτικού χαρακτήρα. Στον αντίποδα, οι όποιες προσπάθειες διαλόγου αναλώθηκαν στη διεύρυνση του χάσματος μεταξύ εκπαιδευτικών και πολιτικής ηγεσίας με τη διαμόρφωση σχέσεων αμοιβαίας καχυποψίας ως προς τις προθέσεις κάθε πλευράς.

Τα τελευταία χρόνια, η τοποθέτηση της χώρας σε καθεστώς διεθνούς οικονομικού ελέγχου (ΕΕ, ΕΚΤ, ΔΝΤ) οδήγησε σειρά κυβερνήσεων να προωθήσουν

νομοθετήματα θέσπισης ενός πλαισίου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Την πλέον πρόσφατη προσπάθεια στο θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτέλεσε η έκδοση σχετικού Προεδρικού Διατάγματος (Π.Δ. 152/2013), το οποίο περιέγραφε τη σχεδιαζόμενη διαδικασία. Ο Σχολικός Σύμβουλος επρόκειτο να έχει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία, καθώς θα ήταν υπεύθυνος για την παιδαγωγική αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, ενώ οι διευθυντές των σχολικών μονάδων θα αξιολογούσαν το διοικητικό κομμάτι. Ωστόσο, το νομοθέτημα δημιούργησε εύλογες απορίες σχετικά με τη δυνατότητα των Συμβούλων να αξιολογήσουν τους εκατοντάδες εκπαιδευτικούς των περιφερειών τους (γεωγραφικά εκτεταμένων στην επαρχία) με μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο και πόρους. Είναι αξιοσημείωτο πως πολύ συχνά τα νομοθετήματα που αφορούσαν τόσο τον Επιθεωρητή όσο και τον Σχολικό Σύμβουλο εμφανίζουν διαχρονικά (ήδη από το 1895) την τάση οι θεσμοί να επιφορτίζονται με έργο που πρακτικά αδυνατούν να φέρουν σε πέρας. Τελικά, το Προεδρικό Διάταγμα καταργήθηκε μετά την πολιτική αλλαγή του 2015, λίγο πριν εκκινήσει η παραπάνω περιγραφόμενη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

3. Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Ο Επιθεωρητής σημάδεψε όσο λίγοι θεσμοί τη λειτουργία του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η δράση του σηματοδότηκε αρνητικά στη συνείδηση του εκπαιδευτικού κόσμου λόγω των βαρυσήμαντων αρμοδιοτήτων που του ανατέθηκαν αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ο Νόμος ΒΤΘΜ΄ έθεσε το πλαίσιο της πορείας του, το οποίο έμεινε ουσιαστικά αμετάβλητο για περίπου έναν αιώνα. Το 1895 αποτελεί αφετηρία μίας εξέλιξης που σηματοδότηκε από έντονα αρνητικά σημεία.

Μείζονα προβλήματα, όπως οι στελεχωμένες από μη σχετικά με την εκπαίδευση πρόσωπα Επιθεωρητικές Επιτροπές και αργότερα τα Εποπτικά Συμβούλια (για κάποιο διάστημα), η στελέχωση του θεσμού από πρόσωπα στερούμενα προσόντων, η ασφυκτική εξάρτηση του θεσμού από τις διαθέσεις της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας της χώρας και η διαχρονική επιθυμία του Κράτους για έλεγχο των εκπαιδευτικών, τον κατέστησαν βαθμιαία «κόκκινο πανί» στη συνείδηση του εκπαιδευτικού κόσμου. Η εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του Επιθεωρητή εξανεμίστηκε λόγω των ευρύτατων διοικητικών αρμοδιοτήτων του που συχνά επισκίαζαν το αμιγώς παιδαγωγικό του έργο. Από νωρίς, ο διαχωρισμός παιδαγωγικών-διοικητικών καθηκόντων συνάντησε φωνές υποστήριξης. Ωστόσο, κατέστη εφικτός περίπου 9 δεκαετίες μετά την είσοδο των πρώτων Επιθεωρητών στα σχολεία. Η κατάργηση του το 1982 συνέβαλε στη δημιουργία του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου με την πρόθεση να έχει αμιγώς παιδαγωγικά καθήκοντα, ώστε να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στην πράξη. Αρμοδιότητες διοικητικού τύπου μεταφέρθηκαν στον θεσμό του Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Στην κατεύθυνση της κατάργησης των Επιθεωρητών, σημαντική αναδείχτηκε η σύσταση και δράση του συνδικαλιστικού κινήματος στον χώρο της εκπαίδευσης ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Αναμενόμενα, το αίτημα του εκπαιδευτικού κόσμου συναντούσε πρόσφορο έδαφος έκφρασης στις περιόδους δημοκρατικής διακυβέρνησης της χώρας. Από την άλλη, τα δικτατορικά καθεστώτα κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα όχι μόνο ενίσχυσαν την αυθαίρετη δράση των Επιθεωρητών, αλλά προχώρησαν περισσότερο, στελεχώνοντας τον θεσμό με

πρόσωπα εκτός εκπαίδευσης δίχως κατάρτιση με μόνο κριτήριο την έκφραση υποστήριξης προς το καθεστώς. Ελλείπει σχετικών ερευνητικών προσπαθειών, παραμένει άγνωστο αν ο θεσμός του Επιθεωρητή τελικά συνέβαλε στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Αλλά και ο διάδοχος θεσμός, αυτός του Σχολικού Συμβούλου, μοιάζει να βρίσκεται σε αναζήτηση ταυτότητας, καθώς η στάση της ηγεσίας της εκπαίδευσης απέναντί του είναι αμφίσημη. Είναι χαρακτηριστικό πως έχουν ακουστεί φωνές τόσο για την αξιοποίησή του ως αξιολογητή (όπως στην περίπτωση του Π.Δ. 152/2013) όσο και για την κατάργησή του.

Η συζήτηση περί λογοδοσίας στην ελληνική πραγματικότητα μοιάζει να έχει αποτελεσματωθεί, καθοδηγούμενη πλέον από τις εξελίξεις που αφορούν τη δημοσιονομική κατάσταση τη χώρας. Η έννοια της αξιολόγησης έχει φορτιστεί περισσότερο αρνητικά σε μια εποχή κατά την οποία τα διεθνή δεδομένα δείχνουν πως δε νοούνται εκπαιδευτικά συστήματα δίχως αξιολογικές διαδικασίες. Η αδράνεια των προηγούμενων δεκαετιών σε ζητήματα λογοδοσίας στην εκπαίδευση μαρτυρά -μεταξύ άλλων- απουσία μακροπρόθεσμου σχεδιασμού για την εκπαίδευση. Αλλά και σήμερα, η πολιτική ηγεσία φαίνεται να προσανατολίζει τις όποιες δράσεις της στο πλαίσιο ευρύτερων διαρθρωτικών αλλαγών στον δημόσιο τομέα. Η ισχύουσα κατάσταση δε δείχνει να ικανοποιεί το κοινωνικό αίτημα περί βελτίωσης των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η προσέγγιση του ζητήματος της αξιολόγησης στην εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να εκκινήσει από μηδενική βάση με συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων εμπλεκόμενων φορέων. Η οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ πολιτικής ηγεσίας της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών δεν μπορεί να επέλθει παρά μόνο με σαφή δέσμευση της πρώτης πως οι όποιες ρυθμίσεις θα έχουν αυστηρά χαρακτήρα ανατροφοδότησης για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, προκειμένου μια νέα αξιολογική διαδικασία να περάσει σε φάση υλοποίησης, απαιτείται η αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών θεσμών που θα εμπλακούν σε αυτή. Τα παραπάνω δε νοούνται δίχως την επίτευξη της μεγαλύτερης δυνατής συναίνεσης μεταξύ των ομάδων που απαρτίζουν την εκπαίδευση.

Εν κατακλείδι, η μελέτη της ιστορικής εξέλιξης εκπαιδευτικών θεσμών δύναται να προσφέρει πολλά προς την κατανόηση της πορείας που ακολουθήθηκε διαχρονικά στη χώρα για ζητήματα μείζονος ενδιαφέροντος, όπως η λογοδοσία και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ο θεσμός του Επιθεωρητή αποτελεί ίσως το χαρακτηριστικότερο παράδειγμα εμπλοκής του κρατικού μηχανισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα σε δύο αιώνες που σημαδεύτηκαν από τη δημιουργία εθνικών κρατών σε ολόκληρο τον ευρωπαϊκό χώρο. Προσωποποιώντας την κρατική εξουσία και επίσημη πολιτική, οι Επιθεωρητές στιγμάτισαν ανεξίτηλα την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με τις ενθυμίσεις της εποχής του επιθεωρητισμού να επιζούν στη συλλογική συνείδηση μέχρι σήμερα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2006). *Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στη Μακεδονία στο πλαίσιο του μακεδονικού ζητήματος. Το παράδειγμα της Δυτικής Μακεδονίας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Καράμηνας, Ι. (2013). *Ο Σχολικός Σύμβουλος ως Εκπαιδευτής Ενηλίκων. Θεωρητική Προσέγγιση, Εμπειρική Διερεύνηση, Καλές Πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καραμητόπουλος, Θ. Γ. (2016). *Οι Σχολικοί Σύμβουλοι μιλούν για τον ρόλο, το έργο τους και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: iWrite.gr.
- Καραφύλλης, Α. Τ. (2010). *Ο θεσμός του Επιθεωρητή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*. Τόμος Α'. Γ' Έκδοση επαυξημένη. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Ε' Έκδοση συμπληρωμένη. Αθήνα: Gutenberg.
- Παναγόπουλος, Α. (2013). Το σύστημα της εποπτείας και του ελέγχου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το αίτημα αλλαγής από το θεσμό του Επιθεωρητή στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108, 163-174.
- Προεδρικό Διάταγμα 152 (2013). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. ΦΕΚ 240Α/5-11-2013. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
- Stamelos, G., Vassilopoulos, A., & Bartzakli, M. (2012). Understanding the difficulties of implementation of a teachers' evaluation system in Greek primary education: from national past to European influences. *European Educational Research Journal*, 11(4), 545-557.

Η Διαμόρφωση και Ενίσχυση της Δυναμικής Ομάδων μαθητών Δημοτικής Εκπαίδευσης

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

Περίληψη

Αφορμή για την παρούσα ανακοίνωση αποτελούν τα φαινόμενα προβληματικής συμπεριφοράς που αρκετά συχνά παρουσιάζουν οι μαθητές Δημοτικού Σχολείου και τα οποία εμφανίζονται και συχνότατα αντιμετωπίζονται ως αυτοτελείς καταστάσεις απομονωμένες από τις αιτίες που τα προκαλούν. Αν και έχουν ήδη διαμορφωθεί νέες συνθήκες και καινούργιες ανάγκες έχουν προκύψει, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιμετωπίζουν τα περιστατικά ανατρέχοντας σε παραδοσιακές μεθόδους τις οποίες θεωρούν ασφαλείς και αποτελεσματικές. Τα αποτελέσματα, ωστόσο, διαψεύδουν τις προσδοκίες τους και οι ίδιοι απογοητεύονται, εξουθενώνονται και τελικά παραιτούνται της προσπάθειας. Από την άλλη, οι μαθητές συνεχίζουν το ίδιο μοτίβο συμπεριφοράς σε βαθμό που να μπαίνουν σε ένα φαύλο κύκλο που τελικά τους στοχοποιεί και αδυνατούν να αντλήσουν χαρά και οφέλη από την εκπαίδευση που τους παρέχεται. Σκοπός μας είναι να αναπτύξουμε κάποιες καλές πρακτικές που ενισχύουν την σχεσιοδυναμική των μικροομάδων κάθε τάξης και βοηθούν στην πρόληψη, αλλά και την αυτόματη επίλυση, των διαταρακτικών προτύπων μέσα στην ομάδα.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση, ομάδα, σχεσιοδυναμική, προβλήματα συμπεριφοράς

1. Εισαγωγή

Επιτρέψτε μου να ξεκινήσω με μια εμπειρική διαπίστωση που βοηθά ως υπόθεση εργασίας για την σημερινή ανακοίνωσή μας: πολλά από τα αιτήματα αξιολόγησης που δέχεται η υπηρεσία μας συνοδεύονται από ιστορικό σοβαρών επεισοδίων αυτού που συχνά αποκαλείται «κακή συμπεριφορά» και που αποδεδειγμένα διαταράσσουν τη σχολική καθημερινότητα. Στις περιπτώσεις αυτές καλούμαστε να υποστηρίξουμε τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι, σε κάποιες περιπτώσεις, νιώθουν ματαιωμένοι και ανήμποροι να υπερασπιστούν το ρόλο τους μετά από ένα μακρύ κατάλογο συμβάντων που είτε έχουν αντιμετωπισθεί με συμβατικά μέσα αλλά χωρίς σπουδαία αποτελέσματα ή από την άλλη έχουν προκαλέσει την ανάμιξη γονέων σε πιο ανεξέλεγκτες καταστάσεις.

Αν και τα προβλήματα συμπεριφοράς συνδέονται πολύ συχνά με τις δυσκολίες στη μάθηση ή άλλους εγγενείς παράγοντες που αλληλεπιδρούν και παρεμβαίνουν στην κατανόηση και εφαρμογή κοινωνικών κανόνων, στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και στην συναισθηματική αμοιβαιότητα, εν δυνάμει όλοι οι μαθητές μπορεί να εκδηλώσουν, σε κάποιο βαθμό, ανάρμωστη συμπεριφορά υπό την επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων ή αιφνίδιων και ψυχοπιεστικών περιστατικών.

Με την ανακοίνωσή μας επιδιώκουμε να δώσουμε έμφαση στην πρακτική ενδυνάμωση της σχεσιοδυναμικής των ομάδων παρουσιάζοντας 11 (και μία παραλλαγή) κατάλληλες υποδειγματικές δραστηριότητες τις οποίες συναθροίσαμε

σε ένα σύνολο με τη μορφή προγράμματος. Σκοπός τους η πρόληψη και/ή αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μέσω της ανάπτυξης δεσμών μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών μιας τάξης και της προσωπικής βελτίωσης των ατομικών ψυχικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η θεωρητική σκέψη που υποστηρίζει ανάλογα προγράμματα σχετίζεται με την κλασική θεωρία της ανάπτυξης κοινωνικών δεσμών μεταξύ των ατόμων που μοιράζονται τον ίδιο χώρο και της ψυχολογικής ανάγκης του να ανήκουν μέσα στην ομάδα τους και να μοιράζονται συναισθήματα και κοινά βιώματα, με λίγα λόγια να συνυπάρχουν, να συνεργάζονται και να μοιράζονται τον υλικό και ψυχικό τους χώρο ειρηνικά.

Το σημαντικότερο προσόν των προτεινόμενων δραστηριοτήτων είναι η απλότητα (στο σχεδιασμό, στο περιεχόμενο με την παιγνιώδη διάσταση να κυριαρχεί και στην εφαρμογή) και η συντομία στην διάρκεια καθεμιάς από αυτές. Διακρίνονται επίσης από ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Μπορούν εύκολα να τροποποιηθούν ή να εμπλουτισθούν. Επίσης μπορούν να εφαρμοστούν αυτόνομα, αλλά καλύτερα και μονιμότερα αποτελέσματα επιτυγχάνονται όταν εφαρμόζονται συστηματικά.

2. Η τάξη και η ομάδα

Η έννοια της τάξης εμπεριέχει τοπολογικά-χωροταξικά χαρακτηριστικά και κοινωνικές-συναισθηματικές παραμέτρους οι οποίες ενεργοποιούν, ζωντανεύουν και νοηματοδοτούν κάθε παιδαγωγική ενέργεια (Ματσαγγούρας, 1998).

Στο επίκεντρο των ψυχοκοινωνιολογικών αναλύσεων της σχολικής πραγματικότητας τοποθετείται το ευρύ και ευμετάβλητο πλέγμα σχέσεων που διαμορφώνεται μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και οι τρόποι με τους οποίους αυτές με τη σειρά τους καθορίζουν τόσο την μαθησιακή πορεία όσο και συμβάλλουν στην ανάπτυξη των παιδικών προσωπικοτήτων.

Βασική προϋπόθεση για να κατανοηθούν οι λειτουργίες μιας ομάδας και να μελετηθούν σε βάθος οι προεκτάσεις της είναι η αξιωματική παραδοχή της εσώτερης ανάγκης του ανθρώπινου όντος να συμβιώνει, να συνυπάρχει σε ένα κοινωνικό χώρο που να υπερβαίνει τη δυαδικότητα (Τσιπλητάρης, 2000). Επ' αυτού η Πολέμη-Τοδούλου (2011c: 5) γράφει: «μέσα από το «ανήκειν» μας στο σύνολο των διεργασιών που αναπτύσσονται στις ποικίλες ομάδες, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα διαμορφωτικά χρόνια, χτίζουμε την αίσθηση του εαυτού, την αντίληψη για τους άλλους, για τις σχέσεις, για τον κόσμο». «Χρήσιμο είναι να θέσουμε την βασική αρχή ότι η μάθηση, για να διευρύνεται και για να εμπυχώνει τον άνθρωπο φέρνοντας χαρά και δύναμη, χρειάζεται να απευθύνεται σε ολόκληρη την λειτουργία του, στο αναλυτικό σκέπτεσθαι όσο και στο αναλογικό, στο συναίσθημα, στην εμπειρία, στην κοινωνική διάσταση, στην μη λεκτική επικοινωνία» (Πολέμη-Τοδούλου, 2011a: 2).

Κάθε τάξη αποτελεί εκ προοιμίου μια ομάδα; Όχι, με την έννοια της λειτουργικότητας που εξετάζουμε, δηλαδή τη σκόπιμη, συγχρονισμένη δράση, τη σύνδεση και την συμπλοκότητα (Πολέμη-Τοδούλου, 2010).

Ένας ορισμός, σύμφωνα με τα παραπάνω, για το τί καλείται ομάδα προκύπτει με βάση τους άξονες λειτουργίας της και τις επιμέρους διεργασίες της οι οποίες αλληλοσχετίζονται και συναλλάσσονται: αυτονομία, αλληλεξάρτηση,

σταθερότητα-συνέχεια και οργάνωση, αλλαγή-ροή-ευελιξία, ιδιαιτερότητα, συμμόρφωση, αποτελεσματικότητα στο έργο-έμφαση στο περιεχόμενο, έμφαση στις σχέσεις και στην διεργασία, φροντίδα για το νοητικό κανάλι, φροντίδα για το αναλογικό κανάλι (Πολέμη-Τοδούλου, 2011b: 6).

3. Ψυχοεκπαίδευση και παιδί

Η ιστορία των ομάδων θεραπείας και συμβουλευτικής συνδέεται με την ανάγκη για την θεραπευτική ή συμβουλευτική αντιμετώπιση προσωπικών όσο και κοινωνικών προβλημάτων των ενηλίκων ήδη από τον 19^ο αιώνα στην Αμερική και οι οποίες αρχικά συγκροτήθηκαν από γιατρούς ή/και ψυχολόγους (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2010).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι στην πράξη ομάδες εργασίας οι οποίες καλούνται να επιτύχουν κοινούς και συγκεκριμένους σκοπούς αξιοποιώντας και αποδίδοντας ρόλο σε κάθε άτομο που λαμβάνει μέρος σε αυτές. Κάθε συντονιστής-εμπυχωτής τέτοιων ομάδων θα πρέπει να κατανοεί ότι η ομάδα εξ ορισμού υπόκειται σε διεργασίες αλλαγής ως αποτέλεσμα δυναμικών διεργασιών που προάγουν την συνεξέλιξη και επηρεάζεται όπως και επηρεάζει τα διάφορα περιβαλλοντικά πλαίσια στα οποία είναι ενταγμένη (π.χ. ολομέλεια, υποομάδες, ομάδες εκπαιδευτών, ποικίλες βιογραφίες και κοινωνικο-πολιτισμικο-οικονομικές προελεύσεις, αναπτυξιακό επίπεδο, εμπειρίες, κ.ά.) (Πολέμη-Τοδούλου, 2011c: 6).

Όπως κανείς αντιλαμβάνεται οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες παιδιών διαφέρουν από εκείνες των ενηλίκων ως προς τα παρακάτω (Βασιλόπουλος & συν., 2010):

- Τα παιδιά είναι εξελισσόμενες και υπό διαμόρφωση προσωπικότητες, χωρίς δεδομένη και πλούσια κοινωνική και συναισθηματική εμπειρία αλλά και γνωστικό επίπεδο ανάλογο με ενός ενήλικα &
- Τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει σε ικανό βαθμό τις αυτορυθμιστικές δεξιότητες που απαιτεί η ενεργός εμπλοκή τους σε πολυπληθείς ομάδες όπου κυριαρχούν ανταγωνιστικές ανάγκες.

Επομένως οι παρεμβάσεις ψυχοπαιδαγωγικού χαρακτήρα που σχεδιάζονται για παιδιά σχολικής ηλικίας θα πρέπει για να αποδώσουν να λαμβάνουν υπόψη αυτές τις αδυναμίες αλλά και ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής/συντονιστής της ομάδας να προσαρμόζει το ρόλο του σε αυτές.

4. Τα προβλήματα συμπεριφοράς και η ψυχοεκπαιδευτική αντιμετώπισή τους

Όπως ήδη γνωρίζουμε η κοινωνική συνύπαρξη είναι μια φυσική κατάσταση και ανάγκη για τον άνθρωπο. Το άτομο μαθαίνει να συμβιώνει και να αλληλεπιδρά κατ' αρχήν με τα οικεία πρόσωπα και κατ' επέκταση σε μικρές ή μεγαλύτερες κοινωνικές ομάδες όπως η γειτονιά, ο φιλικός κύκλος, το σχολείο, η τάξη κ.ά. Προϋπόθεση της συνύπαρξης και της ουσιαστικής αλληλεπίδρασης είναι η ικανότητα για κατανόηση και υπακοή στους κανόνες που κάθε μια ομάδα επιβάλλει στα μέλη της.

Μια επίσης ανάγκη που προκύπτει μέσα από την παιδική ηλικία είναι η ανάγκη για δραστηριοποίηση, κίνηση και παιχνίδι. Μέσα από αυτό κάθε παιδί αναπτύσσεται νοητικά και κινητικά, μαθαίνει να συνεργάζεται, να συνεισφέρει, να ακολουθεί κανόνες, να συνυπάρχει, δοκιμάζεται και δοκιμάζει το περιβάλλον, εκτονώνει την ενέργειά του, μαθαίνει να αποδέχεται την ήττα και να απολαμβάνει

τη νίκη, αναλαμβάνει διάφορους και διαφορετικούς ρόλους, δίνει και παίρνει σημαντικά οφέλη (Thiesen, 2013).

Παρά ταύτα, παιδιά υπό την επίδραση εσωτερικών (εγγενών) ή εξωτερικών παραγόντων (π.χ. υποεπίδοση, διαπαιδαγώγηση, τραυματικές εμπειρίες) συστηματικά διαταράσσουν την ομαλή ροή του μαθήματος ή συμπλέκονται έντονα με συμμαθητές τους την ώρα του παιχνιδιού. Τα παιδιά αυτά δεν είναι ικανά για συνεργασία, προκαλούν, επιδεικνύουν ανυπακοή, δεν συμμορφώνονται στους κανόνες του πλαισίου στο οποίο κάθε φορά βρίσκονται, δεν είναι ψύχραιμα, καυγαδίζουν ή λένε ψέματα (Molnar & Lindquist, 1998).

Οι μαθητές αυτοί, όπως γίνεται κατανοητό, λειτουργούν αποκομμένοι από την ομάδα, δεν είναι σε θέση να επηρεάσουν και να επηρεασθούν θετικά από την συνύπαρξή τους με τα υπόλοιπα μέλη καθώς οι εκδηλώσεις τους απομακρύνουν τις συγκεκριμένες δυνατότητες.

Η σωστή οργάνωση της τάξης, η εξασφάλιση ενισχυτικού κλίματος, η αποδοχή, ο σεβασμός αποτελούν αναγκαίες συνθήκες για να αντιμετωπιστεί κάθε προβληματική συμπεριφορά (Koundourou, 2012). Οι Weare & Gray (2003) έχουν υποστηρίξει με αποτελέσματα έρευνας που διενεργήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο ότι μεταξύ των παραγόντων που συμβάλλουν στην συναισθηματική και κοινωνική ευημερία των μαθητών συμπεριλαμβάνονται η ολιστική προσέγγιση, η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και η ομαδική εργασία.

5. Δραστηριότητες διαμόρφωσης/ενίσχυσης των σχέσεων στην ομάδα της τάξης

Στο πλαίσιο της πρόληψης ή/και παιδαγωγικής επίλυσης προβληματικών συμπεριφορών παρουσιάζουμε μικρή συλλογή από δραστηριότητες κατάλληλες για τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες στο σχολείο με τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Αλληλεπιδρατικότητα, βιωματικότητα, παιγνιώδης διάσταση,
- Συμμετοχικότητα,
- Ευκολία, απλότητα στην εκτέλεση, ελάχιστα ή καθόλου υλικά,
- Δυνατότητα εφαρμογής τους αυτοτελώς, προσαρμογής τους στις ιδιαίτερες απαιτήσεις κάθε ομάδας, εμπλουτισμού ή τροποποίησης,
- Συντομία, εφαρμόζονται στην τάξη, σε χρόνο που επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό,
- Δημιουργούν το αίσθημα του «ανήκειν», περικλείουν, οργανώνουν, χαλαρώνουν, ενώνουν, δημιουργούν υγιείς και σφικτές σχέσεις, ενισχύουν και διευκολύνουν το μαθησιακό περιβάλλον και εν τέλει χαρούμενα, ασφαλή, κοινωνικά και δοτικά/συνεργάσιμα και συνεργατικά παιδιά.

Οι δραστηριότητες αναλυτικά:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	ΣΤΟΧΟΣ/ΣΤΟΧΟΙ	ΑΝΑΛΥΣΗ
ΕΛΑΤΕ ΝΑ ΣΥΣΤΗΘΟΥΜΕ	Αυτοέκφραση-Γνωριμία (στην ολομέλεια) Γνωριμία με τον άλλο Συγκέντρωση-Μνήμη	Με τη βοήθεια αρκτικών ρημάτων (είμαι, αγαπώ, δεν μου αρέσει, θέλω πολύ) οι μαθητές καλούνται να σχηματίσουν προτάσεις που να τους αντιπροσωπεύουν. Η άσκηση αυτή είναι μια καλή αρχή ώστε τα μέλη της ομάδας να συστηθούν με ένα μη αναμενόμενο τρόπο και να κάνουν την πρώτη απόπειρα αυτό-αποκάλυψης ενώπιον κοινού.
Ο ΚΥΚΛΟΣ ΑΝΗΚΕΙ.....	Γνωριμία με τον άλλο	Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο. Ένας – ένας βγαίνει από τον κύκλο και φωνάζει μια πρόταση με την επωδό «ο κύκλος ανήκει σε εκείνον που...» (π.χ. «ο κύκλος ανήκει σ' εκείνον που του αρέσουν τα ταξίδια»). Όσοι από τους ακροατές συμφωνούν με την πρόταση μπαίνουν στο κέντρο του κύκλου. Είναι ένας πρωτότυπος τρόπος για να γνωρίσεις τις προτιμήσεις του άλλου. Οδηγία: Στην πρώτη εφαρμογή μπορεί το σύνθημα να το δίνει πάντοτε η δασκάλα και όταν τα παιδιά εξοικειωθούν να παίρνει το λόγο ένας-ένας μαθητής.
ΤΟ ΚΟΥΒΑΡΙ	Επαφή με τον άλλο Αυτοέκφραση Μοίρασμα εμπειριών Άρση κοινωνικών δυσκολιών	Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο καθιστοί στο πάτωμα. Η δασκάλα κρατάει στο χέρι ένα κουβάρι. Κρατά την άκρη του και επιλέγοντας ένα παιδί, του πετάει χαμηλά το κουβάρι λέγοντας κάτι ευχάριστο (ένα ανέκδοτο, ένα τραγουδάκι, κάτι αστείο, μια ωραία εικόνα που είδε στο δρόμο για το σχολείο...). Καθένας μαθητής επιλέγει ελεύθερα έναν συμμαθητή του και χωρίς να αφήσει το κουβάρι παίρνει τη σειρά του και εκφράζεται ανοιχτά στην ολομέλεια. Αφού έχουν μιλήσει όλοι το κουβάρι ξεμπερδεύεται με αντίστροφη φορά.
ΘΥΜΑΣΑΙ ΤΟ ΟΝΟΜΑ ΜΟΥ; (η άσκηση ακολουθεί εκείνη της	Παρατηρητικότητα Προσανατολισμός Προσοχή Μνήμη Άρση κοινωνικών	Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο καθιστοί στο πάτωμα. Η δασκάλα είναι στη μέση του κύκλου. Ακουμπάει τυχαία ένα παιδί. Το παιδί αυτό είναι υποχρεωμένο να πει τα ονόματα των συμμαθητών του που

πρώτης γνωριμίας εάν τα παιδιά γνωρίζονται για πρώτη φορά, στην αντίθετη περίπτωση εφαρμόζεται αυτόνομα)	δυσκολιών	είναι δεξιά και αριστερά του.
ΤΟ ΤΡΕΝΑΚΙ	Σωματική επαφή Συντονισμός Συνεργασία Βιωματικότητα	Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο όρθιοι. Επιλέγουν μόνοι τους τη θέση τους στον κύκλο. Η δασκάλα μέσα στον κύκλο μαζί με τα παιδιά. Όλοι κρατιούνται από τα χέρια τους. Γυρίζουν στον κύκλο πιασμένοι χέρι-χέρι λέγοντας ή ακούγοντας ένα τραγούδι. Στη διάρκεια του παιχνιδιού η δασκάλα δίνει το σύνθημα και γυρίζουν ο ένας πλάτη στον άλλο και τοποθετούν τα χέρια τους πάνω στους ώμους (ο κύκλος γίνεται τρενάκι). Με νέο σύνθημα γίνονται πάλι κύκλος και ούτω καθεξής. Χαλάρωση: Στο τέλος τα παιδιά κλείνουν τα μάτια τους και φέρνουν στο μυαλό τους τις σκηνές του μαθήματος.
ΔΙΑΛΕΓΩ ΤΟ ΤΑΙΡΙ ΜΟΥ	Αυθόρμητη δημιουργία δυάδων/τριάδων Αυθόρμητη έκφραση και ανταλλαγή εμπειριών Προσοχή-Μνήμη Άσκηση στην προφορική ανακοίνωση	Τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν το καθένα με τα δικά του κριτήρια το συμμαθητή με τον οποίο θα ήθελαν να σχηματίσουν ζευγάρι (ελεύθερος σχηματισμός ζευγαριών ή τριάδας). Κάθονται αντικριστά στις καρέκλες και με το ταίρι που διάλεξαν συζητούν για το πώς πέρασαν το καλοκαίρι. Αφού και οι δύο έχουν μιλήσει για τις εμπειρίες τους ο καθένας χωριστά θα ανακοινώσει στην ολομέλεια τις εμπειρίες του άλλου (π.χ. ο Θανάσης μου είπε ότι το καλοκαίρι πέρασε πολύ ωραία στη Ζάκυνθο. Εκεί πηγαίνει κάθε χρόνο γιατί αρέσει στους γονείς του. Αλλά και στον ίδιο αρέσει η Ζάκυνθος γιατί.....).
ΤΟ ΔΩΡΟ	Έκφραση συναισθήματος	Οι δυάδες σηκώνονται, αφήνουν στην άκρη τις καρέκλες και κάθονται αντικριστά. Κάθε παιδί σκέφτεται ένα φανταστικό δώρο που θα ήθελε να κάνει στο ταίρι του (ένα λουλούδι, ένα

		κουκλάκι, μια πεταλούδα). Μπορεί το καθένα παιδί α αιτιολογήσει την επιλογή του. Προαιρετικά η δασκάλα μπορεί να πει ποιο δώρο της άρεσε καλύτερα.
Η ΔΥΑΔΑ ΜΕΓΑΛΩΝΕΙ	Δημιουργία αλληλεπιδραστικών σχέσεων	Η δυάδα αναζητά μια άλλη δυάδα μαθητών με σκοπό να γνωριστεί μαζί της και επαναλαμβάνει τη δεύτερη δραστηριότητα. Έτσι ο κύκλος κλείνει και από τη δυάδα προχωράμε στο σχηματισμό ομάδας. Η διεργασία αυτή εμπεριέχει στοιχεία ελεύθερης επιλογής και επιθυμίας για διασύνδεση.
ΑΣΚΗΣΗ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ	Βιωματική προσέγγιση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων Αυτοσυγκέντρωση Ισορροπία/Αντανάκλαστικά Έλεγχος του σώματος Εκτέλεση εντολών	Σε ομάδες των 5 ή 6 ατόμων σχηματίζεται ένας μικρός κλειστός κύκλος. Στη μέση του κύκλου στέκεται πάντα ένα παιδί με τεντωμένα τα πόδια και σε επαφή σταθερά με το έδαφος. Σκοπός είναι το παιδί στο κέντρο να σπρώχνεται μαλακά προς το μέρος καθενός από την ομάδα με τρόπο συνεχή και σταθερό χωρίς να χάνει την ισορροπία του. Η άσκηση απαιτεί αυτοσυγκέντρωση, καλή ισορροπία και έλεγχο του σώματος. (Ενδείκνυται για μαθητές πέμπτης και έκτης).
9β. ΑΣΚΗΣΗ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ: «Ο ΤΥΦΛΟΣ» (παραλλαγή)	Βιωματική προσέγγιση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μέσα από τις συνέπειες των ατομικών ενεργειών Αυτοσυγκέντρωση Ισορροπία Έλεγχος του σώματος Προσανατολισμός Παρατηρητικότητα/Νοητικές αναπαραστάσεις/Ανάκληση Εκτέλεση εντολών	Οι μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο σε τυχαίες θέσεις και παρατηρούν ο ένας τον άλλο. Μετά το παράγγελμα διαλέγουν κάποιον από την ομάδα και τρέχουν προς το μέρος του για να κάνουν ζευγάρι μαζί του. Αφού βρήκαν το ταίρι τους ξεκινάει η άσκηση εμπιστοσύνης με άλλον τρόπο. Δηλαδή τη φορά αυτή ο ένας από τους δύο κλείνει τα μάτια του. Το άλλο μέλος του ζευγαριού γίνεται ο οδηγός του που τον κατευθύνει και τον προστατεύει όπως ακριβώς κάνει ο συνοδός για έναν τυφλό. Το περπάτημα γίνεται ελεύθερα στο χώρο με την καθοδήγηση παραγγελμάτων που εναλλάσσονται (βαδίστε εμπρός, γύρω από τον κύκλο, γύρω από τον άξονά σας). Όταν ακουστεί η λέξη stop τότε ο «τυφλός» καλείται με κλειστά μάτια να υποδείξει την πόρτα εξόδου (την οποία οι μαθητές εννοείται πως έχουν παρατηρήσει και θυμούνται τη θέση της).

		<p>Με τον τρόπο αυτό η άσκηση εμπιστοσύνης εξελίσσεται σε άσκηση προσανατολισμού. Αλλάζουν οι καθοδηγητές. Ο «τυφλός» τώρα (που έχει παραμείνει με κλειστά μάτια και κατά την ώρα της αλλαγής συντρόφου) καλείται να αναγνωρίσει το νέο του ταίρι ψηλαφίζοντας το πρόσωπο, τα μαλλιά, το σώμα προσπαθώντας να βρει ένα χαρακτηριστικό που θα τον βοηθήσει στην αναγνώριση.</p>
Ο ΜΥΘΟΣ	<p>Ακρόαση Συγκέντρωση Χαλάρωση- Απόλαυση Ευκαιρία για σκέψη Προετοιμασία για συζήτηση</p>	<p>Οι μαθητές κάθονται οκλαδόν σε κύκλο. Ακούνε προσεκτικά τον παρακάτω μύθο για να ακολουθήσει η συζήτηση για το περιεχόμενο της λέξης ομάδα.</p> <p>«Μια φορά κι έναν καιρό ζούσε ένας αγρότης που είχε τρία αγόρια. Τα παιδιά όμως μεγαλώνοντας, άρχισαν να έχουν μεταξύ τους γκρίνιες και τσακωμούς. Καθημερινά μάρτυρας των καυγάδων ήταν ο πατέρας, που ένοιωθε ότι το τέλος του κοντεύει. Φοβόταν και ανησυχούσε πολύ γιατί μετά το θάνατο του, τα παιδιά του όπως πήγαιναν θα γινότουσαν εχθροί. Σκέφτηκε λοιπόν και μια μέρα τους ζήτησε να του φέρουν ένα δεμάτι από λεπτές βέργες. Πήρε το δεμάτι, το έδωσε στον μεγαλύτερο γιό και του είπε να το σπάσει. Εκείνος όσο κι αν προσπάθησε δεν τα κατάφερε. Ο δεύτερος γιός που κορόιδευε τον πρώτο, πήρε με τη σειρά του το δεμάτι και προσπάθησε. Όσο κι αν προσπάθησε όμως, μάταιος κόπος. Κατόπιν πήρε το δεμάτι ο τρίτος γιός κι αυτός όμως δεν κατάφερε απολύτως τίποτε. Αφού απέτυχαν κι οι τρεις ο αγρότης πήρε το δεμάτι, το έλυσε και πήρε από μια βέργα και έδωσε από μία σε κάθε του γιό. Όπως ήταν επόμενο και οι τρεις κατάφεραν να σπάσουν τις βέργες, πολύ εύκολα. Είδατε τους είπε ο αγρότης, όταν είσαστε μαζί αγαπημένοι και μονιασμένοι, δεν μπορεί κανείς να σας κάνει κακό. Όταν όμως είσατε ο καθένας μόνος του, τότε είναι εύκολο κάποιος να σας συντρίψει και να σας κάνει κακό».</p>

Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ	Ελεύθερη προφορική έκφραση Κριτική σκέψη	Εφόσον η ηλικία των παιδιών το επιτρέπει μπορεί να γίνει σύντομη θεωρητικού τύπου συζήτηση που να περιλαμβάνει πληροφορίες και διαπιστώσεις όπως οι εξής: α) τον ορισμό της λέξης ομάδα και την ουσία του όρου με τις δυνάμεις αλληλεπίδρασης που ασκούνται ανάμεσα στα μέλη της, β) η ομάδα αφού συσταθεί ανάλογα με κάποια κριτήρια (σταθερά και κατά περίπτωση) για να λειτουργήσει έχει ανάγκη από κανόνες που θέτουν όρια, καθορίζουν τα πλαίσια των πράξεων καθενός από τα μέλη της και προλαμβάνουν διαφωνίες και συγκρούσεις γ) οι ομάδες λειτουργούν σε βραχυπρόθεσμη βάση και έχουν λόγο ύπαρξης όσο επιτελείται ένα κοινά συμφωνημένο έργο, δ) η βιωσιμότητα της ομάδ και η επιβίωση των μελών της μέσα σ' αυτήν εξαρτώνται απολύτως από τον συντονισμό των προσπαθειών κάτω από τον κοινό στόχο, ε) Μακροσκοπικά οι ομάδες έχουν τα χαρακτηριστικά μικρών κοινωνιών όπου το καθένα από τα μέλη αναλαμβάνει και εκτελεί έναν ρόλο που είτε επιλέγει είτε του εμπιστεύονται οι υπόλοιποι (κυρίως στην περίπτωση του αρχηγού).
-------------------	---	---

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Koundourou, C., (2012). Developing staff skills through emotional literacy to enable better practices with children with social emotional and behavioural difficulties (SEBD). *Strategies and Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties International Perspectives on Inclusive Education, 2*, 93–106.
- Weare, K. & Gray, G. (2003). *What Works in Developing Children's Emotional and Social Competence and Wellbeing?* GB: Crown Printers.
- Molnar, A & Lindquist, B. (1998⁷). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο-Οικοσυστημική Προσέγγιση* (μεταφ. Καλαντζή-Αζίζι, Α.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Thiesen, P. (2013). *420 Παιδικά Παιχνίδια για την απόκτηση Σωματικών, Πνευματικών, Κοινωνικών και Δημιουργικών δεξιοτήτων* (επιμ. Ζαρώτης, Γ. Φ, Τζιβανίδου, Σ. Γ., Παυλίδης, Θ. Αν, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Αθήνα: Ίων.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Κουτσοπούλου Ι. & Ρέγκλη, Δ. (2010). *Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες για Παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1998). *Η Σχολική Τάξη: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2010). Η Συστημική Προσέγγιση-Κλειδί για έναν Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό. *Μετάλογος, Συστημική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος*, 18, 1-27.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2011α). *Διαμόρφωση ομάδας: βήματα και αρχές*. Σημειώσεις Μ.Π.Ε., 1-18.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2011β). *Άσκηση ρόλων ομάδας: Βήματα και συστημικές αρχές*. Σημειώσεις Μ.Π.Ε., 1-8.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2011c). Προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική ομάδα. Στο: Αναστασιάδη Π. (επιμ.). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης-Επιμορφωτικό υλικό: Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στην σχολική τάξη*. Αθήνα: Π.Ι, 1-13.
- Τσιπλητάρης, Α. Φ. (2000⁴). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Περιβολάκι.

Ένα έκθεμα του Μουσείου μας οδηγεί...

Γεωργία Καρέλα

3ο Δημοτικό Σχολείο Νέου Ψυχικού

geokar3@yahoo.gr

Περίληψη

Ιδιαίτερα σημαντική θέση στο Πρόγραμμα Σπουδών κατέχει η Τέχνη σε όλες της τις μορφές. Εφαρμογή μπορεί να βρει σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα έχοντας στο επίκεντρο τον μαθητή και καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία ενδιαφέρουσα. Μέσω της Τέχνης ο μαθητής μπορεί να προσεγγίσει ποικίλες έννοιες όπως η διαφορετικότητα, η ελευθερία σε όλες της τις μορφές, ο σεβασμός στον άλλο, η ισότητα, εστιάζοντας σ' αυτό που είναι σημαντικό για εκείνον και φτάνοντας στην κατάκτηση της καινούριας γνώσης με τον καλύτερο και πιο αποτελεσματικό για εκείνον τρόπο. Σ' αυτό μπορεί να συμβάλει και η μουσειακή εκπαίδευση που διαφοροποιεί τη μάθηση αφού καθιστά τον μαθητήδημιουργό και βασικό συντελεστή της από τη στιγμή που ο ίδιος, με αφορμή τα μουσειακά εκθέματα, παρατηρεί, συγκρίνει, σχολιάζει και θέλει ν' ανακαλύψει τα κρυμμένα μηνύματα των εκθεμάτων. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί μια διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Έκτης τάξης με αφορμή εκθέματα από την έκθεση του Ερμιτάζ. Οι μαθητές παίρνοντας αφορμή από τα εκθέματα στοχάστηκαν για τη θέση της θρησκείας στη ζωή των ανθρώπων και ενεπλάκησαν σε ρητορικά παιχνίδια προκειμένου να παρουσιάσουν τις απόψεις τους. Στη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης οι μαθητές συζήτησαν, ανακάλυψαν, συνέθεσαν, δημιούργησαν και παρουσίασαν τα αποτελέσματά τους καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία ενδιαφέρουσα.

Λέξεις – κλειδιά: Μουσείο, Τέχνη, μαθησιακή διαδικασία, θρησκεία

1. Το μουσείο: θεωρητική προσέγγιση

Η έννοια του «μουσείου» στο πέρασμα του χρόνου έχει διαφοροποιηθεί ως προς το περιεχόμενό της. Η διαφοροποίηση αυτή σχετίζεται με τις πολιτισμικές, επιστημονικές, τεχνολογικές, πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες.

Η συγκεκριμένη έννοια διατηρεί στον ορισμό της ως χαρακτηριστικά γνωρίσματα εκτός από τη συλλογή και τη διαφύλαξη αντικειμένων την ερευνητική της διάσταση και τη συμβολή της στη διεύρυνση της γνώσης.

Ο ορισμός του μουσείου που είναι σήμερα περισσότερο αποδεκτός είναι ο ορισμός του 1974 του ICOM, του Διεθνούς Συμβουλίου των Μουσείων, ο οποίος ορίζει ως μουσείο «ένα μη κερδοσκοπικό, μόνιμο ίδρυμα στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοικτό στο κοινό, που συλλέγει, συντηρεί, τεκμηριώνει, ερμηνεύει και εκθέτει τα υλικά τεκμήρια του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του προς όφελος του κοινού κυρίως μέσα από τις διαδικασίες της μελέτης, της εκπαίδευσης και της ψυχαγωγίας» (Kavanagh, 1994 στο Κακούρου – Χρόνη, 2005: 22).

Στο άρθρο 4 του ίδιου Καταστατικού του ICOM αναφέρεται πως εκτός από τα προσδιοριζόμενα ως μουσεία, το ICOM θεωρεί ότι ανταποκρίνονται επίσης στον παραπάνω ορισμό «ινστιτούτα συντήρησης και εκθεσιακοί χώροι που εξαρτώνται από βιβλιοθήκες και αρχεία, φυσικά τοπία, αρχαιολογικοί,

εθνογραφικοί και ιστορικοί χώροι και μνημεία που έχουν χαρακτήρα μουσείων λόγω παρεμφερών δραστηριοτήτων, ιδρύματα που εκθέτουν ζωντανά δείγματα, εθνικοί δρυμοί, επιστημονικά κέντρα και πλανητάρια» (Τζιαφέρη, 2005: 22-23). Ο όρος «μουσείο» έτσι διευρύνει το εννοιολογικό του περιεχόμενο καθώς επίσης και τον κοινωνικό του ρόλο.

Το Υπουργείο Πολιτισμού ορίζει ως μουσείο «την υπηρεσία ή τον οργανισμό μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, με ή χωρίς ίδια νομική προσωπικότητα, που αποκτά, δέχεται, φυλάσσει, συντηρεί, καταγράφει, τεκμηριώνει, ερευνά, ερμηνεύει και κυρίως εκθέτει και προβάλλει στο κοινό συλλογές αρχαιολογικών, καλλιτεχνικών, εθνολογικών ή άλλων υλικών μαρτυριών του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του, με σκοπό τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία» (Κακούρου – Χρόνη, 2005: 22).

Πίσω από την εννοιολογική αντιμετώπιση και τη χωροταξική αντίληψη της λέξης μουσείο, που καλύπτει τον χώρο και τα είδη των αντικειμένων, ένα στατικό δηλαδή σύνολο, προβάλλει και ένα δυναμικό σύνολο, που είναι τα πρόσωπα που εμπλέκονται και η δυναμική τους στη δημιουργία όλου αυτού του στατικού συνόλου (Ζωγράφου – Τσαντάκη, 2000: 21).

Αν θελήσουμε ν' αναφερθούμε στις λειτουργίες του σύγχρονου μουσείου θα πρέπει ν' αναφέρουμε ως βασική λειτουργία την επικοινωνιακή. Η επικοινωνία θεωρείται ως μια από τις θεμελιώδεις λειτουργίες των μουσείων. Αφορά «στη μετάδοση πληροφοριών, μηνυμάτων και εμπειριών, με σαφή, αποτελεσματικό και ευχάριστο τρόπο, σε διαφορετικές ομάδες και άτομα, με ποικίλες προσδοκίες, αναζητήσεις και ενδιαφέροντα» (Μούλιου & Μπούνια, 1999: 42).

Από το «ευρύ κοινό» περνάμε στον «ενεργό επισκέπτη», αφού δεχόμαστε τους επισκέπτες ως άτομα με ανάγκες, προτιμήσεις, ιδέες και προκαταλήψεις. Κύριο χαρακτηριστικό του «ενεργού επισκέπτη» αποτελεί το γεγονός ότι αντιλαμβάνεται τα πράγματα με τον δικό του τρόπο (Νάκου, 2001).

Τα μοντέρνα μουσεία επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους τόσο στα αντικείμενα όσο και στο κοινό τους και γι' αυτό διακρίνονται για τον παιδευτικό και ψυχαγωγικό τους χαρακτήρα, ο οποίος συνδέεται με τις πολυάριθμες δυνατότητες που παρέχουν στο κοινό τους για να «διαβάσει την εκθεσιακή λογική, να κατανοεί τα μουσειακά αντικείμενα σε σχέση με το ανθρώπινο πλαίσιο τους και να δομεί τις αντίστοιχες γνώσεις» (Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002: 122-123).

Η δεύτερη λειτουργία του μουσείου είναι η εκπαιδευτική. Σήμερα μπορούμε να μιλάμε για «μουσειακή εκπαίδευση» ή «μουσειακή αγωγή», εννοώντας το φάσμα της συστηματικής παιδευτικής δράσης των σύγχρονων μουσείων. Το μουσείο μπορεί να δρα παράλληλα με το σχολείο, τόσο ως εργαλείο του σχολείου όσο και ως «υποκατάστατο» αυτού (Τζιαφέρη, 2005: 30-33).

Το σημερινό μουσείο θέτει ως επίκεντρό του τον άνθρωπο. Ο όρος Νέα Μουσειολογία που χρησιμοποιήθηκε από τον Peter Vergo τονίζει το γεγονός ότι δίνεται προτεραιότητα στο κοινό (Κακούρου – Χρόνη, 2005: 24-25).

Τα μουσεία σήμερα έχουν τους αποδέκτες τους, το κοινό τους. Το μουσείο απευθύνεται σε όλο τον κόσμο, ανεξαρτήτως προέλευσης, επιπέδου μόρφωσης, τάξης και καταγωγής. Εκτός αυτών το μουσείο απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες. Αναπτύσσεται συνεχώς ένα παιδικό κοινό. Το μουσείο μπορεί να είναι συμπλήρωμα της σχολικής γνώσης αλλά και μια ξεχωριστή εμπειρία, που ενδυναμώνει το γνωστικό πλαίσιο των παιδιών.

Μόνο που τα παιδιά δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες με τους ενήλικες και χρειάζονται μια ιδιαίτερη μεταχείριση για την αντίληψη του μουσειακού χώρου και των αντικειμένων. Θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες της παιδικής ηλικίας και τα μουσειακά προγράμματα που θα δημιουργηθούν να εισάγουν τα παιδιά σε μια οργανωμένη θεματική διερεύνηση και κατάκτηση της γνώσης. Με τη σωστή καθοδήγηση το παιδί αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις συμπληρώνει με νέες ακολουθώντας μια ενεργητική διαδικασία μάθησης (Ζωγράφου – Τσαντάκη, 2000: 23 -25).

2. Μουσείο και σχολείο

Η μουσειακή εκπαίδευση ξεφεύγει από τη διαμορφωμένη εκπαίδευση που προσφέρουν τα σχολεία με τη διδακτική τεχνική του μαθητή – ακροατή όπου τα παιδιά συσσωρεύουν στείρες γνώσεις απομνημονευτικά κι επιδιώκει να εμπεδώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τη νέα γνώση.

Στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών η σύνδεση μουσείου και σχολείου επιδιώκει να καλλιεργήσει τις αισθήσεις (βλέπω, ακούω, αγγίζω, κινούμαι, αισθάνομαι), την αντίληψη (ερευνώ, επικοινωνώ) και την πράξη (δημιουργώ, πράττω), να συνεργαστεί η θεωρία με την πράξη με την παραγωγή έργων από τα παιδιά και να τονιστεί ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της τέχνης και η συμβολή της θεματολογίας της στην ευαισθητοποίηση των παιδιών πάνω σε κοινωνικά θέματα.

Η συνεργασία σχολείου – μουσείου έχει ως σκοπό να σταματήσει η μονομέρεια του παραδοσιακού σχολείου και οι πρακτικές που θα εφαρμόζονται να επιδιώκουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τη βιωματικότητα, την πολυπολιτισμικότητα, τη συλλογική προσπάθεια, τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών προς όλους, την καλλιέργεια της δυνατότητας του παιδιού να μαθαίνει μόνο του, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την υπεύθυνη στάση των παιδιών. Η συνεργασία του μουσείου και του σχολείου προσφέρει πολλές ευκαιρίες για την ολιστική καλλιέργεια των παιδιών (Κακούρου – Χρόνη, 2005: 37-38).

Η επαφή με το αντικείμενο μπορεί να συμβάλλει στην ολιστική μάθηση γιατί το παιδί καλείται να κατανοήσει πώς τα μέρη απαρτίζουν το όλον και το αντίθετο. Η μελέτη των αντικειμένων επιτρέπει συσχετισμούς ανάμεσα στον πολιτισμό και την τεχνολογία, τους ανθρώπους και τις κοινωνικές δομές, το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον που προωθούν την ολιστική μάθηση αλλά και τη σκέψη, γιατί το παιδί υποχρεώνεται να συγκρίνει, να θυμηθεί, να συσχετίσει, να ταξινομήσει, να κινηθεί από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, από το γνωστό στο άγνωστο, από το μερικό στο γενικό (Hooper -Greenhill, 1998).

Στο μουσείο μπορεί το παιδί να οδηγηθεί με τρόπο που να το καταστήσει ικανό να λειτουργήσει άμεσα, συνδέοντας το έκθεμα με την προσωπική του ζωή, να επιδιώξει την ανακάλυψη μηνυμάτων μέσα από τη συγκίνηση και το συναίσθημα, να συνομιλήσει με το έκθεμα, να αισθανθεί ότι ο καλλιτέχνης του τείνει το χέρι, να έρθει σε επαφή με τα υλικά και τις τεχνικές, να βιώσει την ίδια δημιουργική πορεία με εκείνη του καλλιτέχνη και να μπορέσει να εξωτερικεύσει σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα (Κακούρου – Χρόνη, 2005: 59).

Η μουσειοπαιδαγωγική, που ως λειτουργία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ο συνδετικός κρίκος μεταξύ σχολείου και μουσείου, χαρακτηρίζεται από την ενθάρρυνση της επαφής ανθρώπων και εκθεμάτων. Το μουσείο με τα εκπαιδευτικά προγράμματα που οργανώνει δεν έχει ως στόχο να υποκαταστήσει τη σχολική

εκπαιδευτική διαδικασία και τον εκπαιδευτικό. Μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει τα θέματα που παρουσιάζονται στις μουσειακές εκθέσεις.

Οι στόχοι των μουσείων ταυτίζονται με τους στόχους που διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς που είναι η απόκτηση γνώσεων μέσω των συλλογών του μουσείου, η προώθηση του προβληματισμού και η απόκτηση δεξιοτήτων, η προσέγγιση της γνώσης μέσω ανακαλυπτικών μεθόδων και η κριτική παρατήρηση (Δάλκος, 2000: 20).

Η μουσειακή εκπαίδευση διακρίνεται για την εποπτικότητα. Τα εκθέματα είναι αληθινά, επομένως εξάπτουν την περιέργεια και τη διερευνητική διάθεση των μαθητών και μαθητριών. Επίσης, προσφέρει μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης μέσω ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας όπως η παρατήρηση, η ανακάλυψη και η αυτενέργεια. Εκτός αυτών, το μουσείο ενθαρρύνει τους μαθητές, ακόμη και τους αδύνατους, να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μουσειακή εκπαίδευση μπορεί να εμπλουτίσει και τη δυναμική των ομάδων, τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ανάμεσα στους μαθητές και ανάμεσα στην κοινότητα και τη σχολική μονάδα (Τζιαφέρη, 2005: 34-37).

3. Η Τέχνη στην εκπαίδευση

Η αξιοποίηση της Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένα ζήτημα που έχει εξεταστεί από πολλούς επιστήμονες. Ένας απ' αυτούς, ο Eisner, στο βιβλίο του *The Arts and the Creation of Mind*, αναφέρεται στη θέση που έχει η Τέχνη στο σχολείο. Η αισθητική εμπειρία είναι μια δυναμική διαδικασία και η μεθοδευμένη ενασχόληση με τις διάφορες μορφές τέχνης συνδράμει στην εκλέπτυνση των αισθήσεων μέσω των οποίων οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους και στην καλλιέργεια της φαντασίας και εφευρετικότητάς τους (Eisner, 2002: 1-5). Η επαφή με τις διάφορες μορφές τέχνης, επιτρέπει τη χρήση της φαντασίας ως μέσο για την αναζήτηση νέων δυνατοτήτων. Απελευθερώνει την ανθρώπινη σκέψη από την «κυριολεξία» και καθιστά το άτομο ικανό να μπει στην θέση των άλλων (Eisner, 2002: 10-11).

Στη σχέση τέχνης και φαντασίας αναφέρονται κι άλλοι επιστήμονες, όπως ο Dewey, που υποστηρίζει ότι η αισθητική εμπειρία είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος για την καλλιέργεια της φαντασίας. Ένα έργο τέχνης προκύπτει μόνο ως αποτέλεσμα της φαντασίας, αλλά λειτουργεί εφευρετικά. Κάθε έργο τέχνης αποτελεί «πρόκληση για σκέψη» και επιστρατεύει τη φαντασία του ατόμου προκειμένου να γίνουν αντιληπτά τα νοήματά του. Η φαντασία ενοποιεί όλα τα επιμέρους στοιχεία του έργου και επιτρέπει στον παρατηρητή να έχει μια ολιστική αντίληψη γι' αυτό (Dewey, 1980).

Ο Gardner υποστηρίζει ότι μέσω των τεχνών μαθαίνει κανείς να βλέπει ό,τι δεν είχε παρατηρήσει πριν, αλλά και να οραματίζεται με τη φαντασία του ό,τι δεν μπορεί να δει, να ακούσει, να αγγίξει, να μυρίσει και να γευτεί. Μαθαίνει να αισθάνεται ό,τι δεν είχε νιώσει μέχρι εκείνη τη στιγμή και να χρησιμοποιεί τρόπους σκέψης που σχετίζονται με την παρατήρηση έργων τέχνης προκειμένου να λύσει προβλήματα από άλλους τομείς. Όλα αυτά τον εμπλέκουν σε μια διαδικασία αναδημιουργίας του εαυτού του.

Τα σύμβολα της τέχνης έχουν τα δικά τους χαρακτηριστικά. Είναι εκφραστικά, δηλαδή αποδίδουν την πραγματικότητα, τα βιώματα, τα συναισθήματα του δημιουργού, έχουν μεταφορική φύση από την άποψη ότι μπορεί κανείς να τα ερμηνεύσει με τον δικό του μοναδικό τρόπο και τέλος, είναι ολιστικά, γιατί καλύπτουν ένα μεγάλο υποσύνολο νοημάτων (Gardner, 1990).

Και ο Efland εστιάζει στον τρόπο που η τέχνη σχετίζεται με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και υποστηρίζει ότι η ενασχόληση με τις διάφορες μορφές τέχνης συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη τεσσάρων γνωστικών λειτουργιών, που όλες μαζί προωθούν τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών, τη γνωστική ευελιξία, την ερμηνεία της γνώσης, τη φαντασία-φαντασιακή σκέψη και την αισθητική εμπειρία.

Η γνωστική ευελιξία ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου ν' αλλάζει στρατηγικές προσέγγισης ενός θέματος και η ικανότητά του να ενεργοποιεί τα κατάλληλα μέσα ώστε να ερμηνεύσει ή να κατανοήσει μια κατάσταση. Η παρατήρηση έργων τέχνης προσφέρει πολλές στρατηγικές και μια απ' αυτές είναι η ικανότητα διατύπωσης ερμηνειών. Η ικανότητα ερμηνείας των έργων τέχνης δεν περιορίζεται σε αυτά καθαυτά, αλλά επεκτείνεται και στην ερμηνεία καταστάσεων της πραγματικότητας όπου οι συνθήκες είναι αβέβαιες και ασαφείς.

Κάθε έργο τέχνης αποτελεί μια έκφραση της οπτικής του δημιουργού του, δομημένη με τη βοήθεια της φαντασίας του. Επιπλέον, το περιεχόμενο του κάθε έργου αντανακλά τις ευρύτερες συνθήκες που το περιβάλλουν. Στην προσπάθεια ερμηνείας του κάθε έργου τέχνης, το άτομο διακρίνει το νόημα σε σχέση με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που καθρεφτίζεται, αντλώντας γνώσεις από άλλους γνωστικούς τομείς.

Κι εδώ γίνεται λόγος για τη φαντασία. Η μεταφορά και η αφήγηση, προϊόντα φαντασίας, αποτελούν τη βάση για μια φαντασιακή σκέψη-λογική, η οποία αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση καταστάσεων που δεν είναι αντιληπτές μέσω των αισθήσεων ή δεν είναι δημιουργήματα άμεσης εμπειρίας.

Η διαμόρφωση και η χρήση αυτής της φαντασιακής σκέψης καλλιεργείται και ενισχύεται όταν κανείς εκφράζει την άποψή του για ένα έργο τέχνης και προσπαθεί να ερμηνεύσει τις πολλαπλές πτυχές του. Πέρα, όμως, από την κατανόηση, η φαντασιακή σκέψη προωθεί την ικανότητα του νου να δημιουργεί νέες ιδέες μέσα από την ανασύνθεση διάφορων εμπειριών, ιδεών και συναισθημάτων.

Η αισθητική εμπειρία διευκολύνει και αναβαθμίζει τη μαθησιακή διαδικασία. Πέρα από τη συνεισφορά της στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, η αισθητική εμπειρία συμβάλλει και στην εκλέπτυνση του αισθητικού του κριτηρίου (Efland, 2002: 156-171).

4. Περιγραφή των δράσεων

Στη συνέχεια θα περιγραφούν οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν με τη συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών της Στ' τάξης του 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ν. Ψυχικού κατά το σχολικό έτος 2016 – 2017 στο διδακτικό αντικείμενο του Θρησκευτικών και είχαν διάρκεια 8 διδακτικές ώρες. Η αφορμή δόθηκε στα πλαίσια του μαθήματος των Θρησκευτικών στο σημείο όπου ασχοληθήκαμε με τις θρησκείες άλλων λαών. Εκεί συζητήσαμε για τη θέση της θρησκείας και την αξία του θρησκευτικού πιστεύω στην καθημερινότητα του ατόμου. Αυτό συνδυάστηκε

με την έκθεση που διοργανώθηκε στο Χριστιανικό και Βυζαντινό Μουσείο με θέμα «Ερμιτάζ: Πύλη στην Ιστορία».

Στην έκθεση παρουσιάστηκαν σημαντικοί αρχαιολογικοί θησαυροί και έργα τέχνης που προέρχονταν από τις αυτοκρατορικές συλλογές του Μουσείου Ερμιτάζ της Αγίας Πετρούπολης, αντικείμενα υψηλής αισθητικής και καλλιτεχνικής αξίας, τα οποία οι τσάροι Ρομανόφ, με πρώτο τον Μεγάλο Πέτρο συνέλεξαν. Ειδικότερα, εκτέθηκαν έργα μικροτεχνίας, προσωπικά αντικείμενα των τσάρων και έργα λατρείας προς το θείο μια και οι Ρώσοι είναι ένας πολύ θρησκευόμενος λαός. Η έκθεση ολοκληρώθηκε με έργα της ευρωπαϊκής τέχνης, ξεκινώντας από τον 16ο αιώνα και φτάνοντας μέχρι και τον 20ό αιώνα. Παρουσιάστηκαν χαρακτηριστικά αντιπροσωπευτικά έργα από τους μεγάλους ζωγράφους και γλύπτες.

Σκοπός της συγκεκριμένης δράσης ήταν να προβληματιστούν οι μαθητές και οι μαθήτριες για τη θέση της θρησκείας και της θρησκευτικής πίστης στη ζωή του κάθε ανθρώπου. Πιο συγκεκριμένα, επιδίωξή μας ήταν να δούμε πώς βιώνει ο καθένας και η καθμία το θέμα της θρησκείας και ποια θέση έχει στη ζωή μας.

Ως προς τους στόχους, σε επίπεδο γνώσεων επιδιώχθηκε οι μαθητές και οι μαθήτριες να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για την παρατήρηση έργων τέχνης, σε επίπεδο ικανοτήτων να μάθουν να αναλύουν και να συνθέτουν δεδομένα, να καλλιεργούν τη δημιουργική τους σκέψη αφού χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και να αναπτύσσουν την ερευνητική τους διάθεση. Σε επίπεδο στάσεων ως στόχοι τέθηκαν να μάθουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να συνεργάζονται, να μοιράζονται τις ιδέες τους, να επικοινωνούν και να σέβονται τις απόψεις των άλλων.

Οι δράσεις χωρίζονται σ' αυτές πριν την επίσκεψη στον μουσειακό χώρο, σ' αυτές κατά τη διάρκεια της επίσκεψης και τέλος σ' αυτές μετά την επίσκεψη. Πριν την επίσκεψη, έγινε η προπαρασκευή, κατά τη διάρκεια της επίσκεψης πραγματοποιήθηκαν οι διεργασίες ενώ μετά την επίσκεψη έγιναν οι προεκτάσεις. Αυτό που επιδιώχθηκε ήταν να πραγματοποιηθεί αναζήτηση και η διερεύνηση στοιχείων από τους μαθητές και τις μαθήτριες με κύρια πηγή συγκεκριμένα εκθέματα, να πραγματοποιηθεί η παρουσίαση της δραστηριότητας με τρόπο που να ελκύσει το ενδιαφέρον των παιδιών, να δημιουργηθούν προβληματισμοί και να αναπτυχθούν πρωτοβουλίες.

Πριν την επίσκεψη, οι μαθητές και οι μαθήτριες παρακολούθησαν ένα video από το διαδίκτυο που τους έδινε πληροφορίες για το Μουσείο Ερμιτάζ στην Αγία Πετρούπολη (<https://www.youtube.com/watch?v=P31Xrdaq60s>) καθώς επίσης και δύο videos ενημερωτικά για την έκθεση στο Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο, τη δομή της και τα εκθέματα (<https://www.youtube.com/watch?v=qIB-cQs6l0I>, Ερμιτάζ. Πύλη στην Ιστορία. Από την έκθεση στο Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο, <https://www.youtube.com/watch?v=3UnWYVki2WM>, Ερμιτάζ: Πύλη στην Ιστορία, Αθήνα. TheState Hermitage Museum. Gateway to History, Athens, Greece). Στόχος ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες κάποιες γενικές πληροφορίες για την προέλευση των εκθεμάτων που θα τους βοηθούσαν να περιηγηθούν στην έκθεση και να εξάψουμε το ενδιαφέρον τους.

Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης οι μαθητές και οι μαθήτριες παρατήρησαν έργα τέχνης που εκτίθονταν εκεί με βάση το Μοντέλο Παρατήρησης Έργων Τέχνης του David Perkins το οποίο χωρίζεται σε 4 στάδια. Στο 1^ο στάδιο οι μαθητές και οι μαθήτριες παρατήρησαν αυθόρμητα το έργο τέχνης και προχώρησαν στη

διατύπωση των πρώτων παρατηρήσεων. Μετά από μια μικρή απομάκρυνση απ' αυτό επανήλθαν στην παρατήρηση.

Στο 2^ο στάδιο η παρατήρηση έγινε ανοιχτή και περιπετειώδης. Στο στάδιο αυτό επιδίωξή μας ήταν η διέγερση της προσοχής και η αναζήτησιμων τεχνικών στοιχείων του έργου. Μετά απ' αυτό δόθηκαν και οι πρώτες πληροφορίες γι' αυτό.

Στο 3^ο στάδιο η παρατήρηση έγινε πιο ξεκάθαρη και βαθιά. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές και οι μαθήτριες επανήλθαν στο στοιχείο που τους ενδιέφερε, αναζήτησαν την ισορροπία, απάντησαν στο ερώτημα «γιατί τους εντυπώσισε το έργο τέχνης» και προχώρησαν στη διατύπωση συμπερασμάτων για το τι κρύβει το έργο.

Στο 4^ο και τελευταίο στάδιο, οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποίησαν όλες τις πληροφορίες που είχαν συγκεντρώσει από τα προηγούμενα στάδια. Στο σημείο αυτό έγινε εκ νέου κοίταγμα της όλης διαδικασίας, ξαναείδαν τα παιδιά το έργο στην ολότητά του και ξανάζησαν την αισθητική εμπειρία που αυτό τους πρόσφερε (Κόκκος & Μέγα, 2007: 17-18).



Εικόνα 1. Ιερά σκεύη από τη μεταφερόμενη εκκλησία του Αλέξανδρου Α΄ σε ξύλινο κιβώτιο, 181



Εικόνα 2. Ποτήριο από τον καθεδρικό ναό της Αγίας Πετρούπολης, 1677



Εικόνα 3. Ποτήριο και Δίσκος



Εικόνα 4. Τρίπτυχη εικόνα με την απεικόνιση της Παναγίας Μπογκολούμπσκαγια



Εικόνα 5. Οι Απόστολοι Πέτρος και Παύλος. Δομ. Θεοτοκόπουλος

Ένα στοιχείο που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι η επαφή με την τέχνη βοήθησε τα παιδιά να εξάγουν από μόνα τους κάποια συμπεράσματα χωρίς τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού. Αυτό κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικό αφού φαίνεται ότι η προσέγγιση του θέματος εστίασε στα σημεία εκείνα που ενδιέφεραν τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Μετά την επίσκεψη, οι μαθητές και οι μαθήτριες έχοντας παρατηρήσει τα εκθέματα που τους κίνησαν το ενδιαφέρον, ανέπτυξαν τα επιχειρήματά τους για τη θέση που κατέχει η θρησκεία στη ζωή του ανθρώπου. Αυτό που είναι σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν τον πρωταγωνιστικό ρόλο σ' όλη τη διάρκεια της δράσης επιλέγοντας οι ίδιοι τα εκθέματα που τους ενδιέφεραν και ανακοινώνοντας στην ολομέλεια τα συμπεράσματά τους.

Σε επόμενη φάση οι μαθητές και οι μαθήτριες πήραν μέρος σε δραστηριότητες που συνδύαζαν τη φαντασία, τη δημιουργική σκέψη και τον ρητορικό λόγο. Πιο συγκεκριμένα, μετασχημάτισαν εικόνες των εκθεμάτων σε επιχειρήματα ξεκινώντας και λέγοντας την πρώτη τους εντύπωση. Στη συνέχεια, φαντάστηκαν τον εαυτό τους σε συνδυασμό με το έκθεμα, εξέφρασαν τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις τους, τι θα ήθελαν και τι δεν θα ήθελαν και τι θα έλεγαν στους διπλανούς τους. Στο τέλος επαναξιολόγησαν την πρώτη τους εντύπωση και επιχειρηματολόγησαν.

Άλλη δραστηριότητα που έλαβε χώρα ήταν αυτή όπου τους δόθηκε ως στοιχείο ότι ταξίδευαν στο διάστημα και τους ζητήθηκε να περιγράψουν το θρησκευτικό μνημείο που θα έβρισκαν εκεί.

Στο τέλος των δράσεων και στην αξιολόγηση που έγινε από τους μαθητές και τις μαθήτριες φάνηκε ότι η επαφή με την τέχνη έκανε τη μαθησιακή διαδικασία ενδιαφέρουσα. Η σχέση τους με την τέχνη δεν περιορίστηκε στην απλή οπτική επαφή αλλά επιχειρηματολόγησαν, διατύπωσαν ερωτήματα και εξέφρασαν τη γνώμη τους. Αυτό που σχολιάστηκε θετικά ήταν η σύνδεση του μουσείου με τη νέα γνώση. Στο χώρο του μουσείου τα παιδιά αυτενέργησαν, παρατήρησαν και ανακάλυψαν τη νέα γνώση. Άρα, η μάθηση δεν περιορίστηκε στο σχολικό εγχειρίδιο αλλά λειτούργησε ανακαλυπτικά μέσω ποικίλων εποπτικών μέσων. Τα παιδιά ευχαριστήθηκαν με την όλη διαδικασία και προσέγγισαν τη νέα γνώση με παιγνιώδεις τρόπους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Dewey, J. (1980). *ArtasExperience*. United States: John Dewey.
- Efland, A. (2002). *ArtandCognition: IntegratingtheVisualArts in the Curriculum*. New York: Teachers College Columbia University.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven and London: Yale University Press.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Hooper – Greenhill, E. (1998). *Museum and Gallery Education*. London: Leicester University Press.

Ελληνόγλωσσες

- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και Μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ζωγράφου – Τσαντάκη, Μ. (2000). *Μουσειακή Εκπαίδευση. Τα παιδιά γνωρίζουν την πολιτιστική τους κληρονομιά*. Γιαννιτσά: Υδρόγειος.
- Κακούρου – Χρόνη Γ. (2005). *Μουσείο – Σχολείο. Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κόκκινος, Γ. & Αλεξάκη, Ε. (επιμ.). (2002). *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. & Μέγα, Γ. (2007). Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 16-21.
- Μούλιου, Μ. & Μπούνια, Α. (1999). Μουσείο και Επικοινωνία. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 42.
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Τζαφέρη Σ. (2005). *Το Σύγχρονο Μουσείο στην Ελληνική Εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.

Δικτυακοί τόποι

Ερμιτάζ. Πύλη στην Ιστορία. Από την έκθεση στο Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο. Ανακτήθηκε στις 3/1/2017 από <https://www.youtube.com/watch?v=qIB-cQs6l0I>

Ερμιτάζ: Πύλη στην Ιστορία, Αθήνα. The State Hermitage Museum. Gateway to History, Athens, Greece. Ανακτήθηκε στις 26/2/2017 από <https://www.youtube.com/watch?v=3UnWYVki2WM>

Μουσείο Ερμιτάζ, Αγία Πετρούπολη. Ανακτήθηκε στις 3/1/2017 από <https://www.youtube.com/watch?v=P31Xrdaq60s>

Αναπαραστάσεις του Φύλου στο Μουσικό Ανθολόγιο των Α΄-ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου

Ευγενία Καρούμπαλη

Εκπαιδευτικός Μουσικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

jennykaroumpali@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία ερευνώνται οι αναπαραστάσεις του φύλου στο *Μουσικό Ανθολόγιο* των Α΄ - ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Το εν λόγω σχολικό εγχειρίδιο δεν προορίζεται για τους/τις μαθητές/τριες αλλά πρόκειται για ένα βιβλίο αναφοράς για τους/τις εκπαιδευτικούς που εμπεριέχει εκατόν είκοσι δύο τραγούδια ελληνικού και διεθνούς ρεπερτορίου. Ερευνήθηκαν τόσο το κείμενο του εν λόγω εγχειριδίου, όσο και τα ποιητικά κείμενα των τραγουδιών που παρουσιάζονται σε αυτό, καθώς τα συγκεκριμένα τραγούδια είναι επιλογές της συγγραφικής ομάδας. Χρησιμοποιήθηκαν η κριτική ανάλυση λόγου και η μέθοδος της Ανάλυσης Περιεχομένου (ποιοτική και ποσοτική). Παρά το γεγονός ότι στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, οι οδηγίες προς του/τις συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων και οι προδιαγραφές αυτών δεν υποστηρίζουν τις διακρίσεις ανάμεσα στα φύλα, τα εν λόγω σχολικά εγχειρίδια παράγουν κατά έμμεσο τρόπο διακρίσεις εις βάρος των γυναικών μέσω της σεξιστικής χρήσης της γλώσσας και μέσω της αναπαραγωγής στερεοτύπων και προκαταλήψεων και για τα δύο φύλα.

Λέξεις-κλειδιά: στερεότυπα φύλων, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σχολικά εγχειρίδια, μουσική.

1. Εισαγωγή

Στη σχολική πραγματικότητα, παράλληλα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα συνυπάρχει και το παραπρόγραμμα / κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Πρόκειται για ένα ανεπίσημο και άγραφο σύνολο αποτελεσμάτων που «λανθάνουν» μέσα από το επίσημο πρόγραμμα (Apple, 1971). Το παραπρόγραμμα μπορεί να εσωτερικεύσει κοινωνικές, πολιτικές και άλλες αξίες και να είναι πιο αποτελεσματικό από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Bloom, 1972).

Τα σχολικά εγχειρίδια (τόσο τα κείμενα όσο και οι εικόνες που εμπεριέχονται σε αυτά) είναι φορείς του παραπρογράμματος/ κρυφού αναλυτικού προγράμματος και διαμορφώνουν ιδεολογικά τους/τις μαθητές/τριες μώνοντας τους στις εκάστοτε κοινωνικές και πολιτιστικές αξίες (Apple, 1986; Apple, 1993). Επίσης, συμβάλλουν σημαντικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών τόσο με αυτά που αναφέρονται όσο και με αυτά που δεν αναφέρονται τόσο στα κείμενα όσο και στις εικόνες τους (Δραγώνα, 1997: 81-82). Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο υπάρχουν μελετητές που θεωρούν ότι τα σχολικά βιβλία είναι «ο καθρέφτης μία κοινωνίας» (Αβδελά, 1998: 36)

Ανάμεσα στις στάσεις που μεταδίδει το παραπρόγραμμα / κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα είναι και οι στάσεις για τους ρόλους των δύο φύλων.

Το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας είναι το ακόλουθο: Ποιες είναι οι αναπαραστάσεις των φύλων στο *Μουσικό Ανθολόγιο* των Α'-ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου;

Παρά το γεγονός ότι έχουν ερευνηθεί για τις αναπαραστάσεις των φύλων διάφορα σχολικά εγχειρίδια (σε μεγαλύτερο βαθμό) γλωσσικών και (σε μικρότερο βαθμό) μη γλωσσικών μαθημάτων, τα οποία χρησιμοποιούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από το 2006 μέχρι σήμερα (Μαράκη, 2012; Γκουντούρα, 2015; Αλεξόπουλος, 2014; Τερζοπούλου, 2012; Νταμκαρέλου, 2014; Χρυσανθακοπούλου, 2008; Παγκουρέλια, 2006; Φαφίτη – Βλαχοδήμου, 2014; Καριντζαΐδης, 2016; Μιχαλοπούλου, 2015; Γιαννιτσιώτης, 2012) δεν έχουν ερευνηθεί αναφορικά με την εικόνα του φύλου τα σχολικά εγχειρίδια της μουσικής. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να βρεθούν το πώς παρουσιάζονται τα δύο φύλα στο *Μουσικό Ανθολόγιο* των Α'-ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

Καθώς στα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στην Ελλάδα από το 1982 τα παραδοσιακά στερεότυπα των φύλων δεν εξαλείφονται, απλά απλώς αμβλύνονται (Μαράκη, 2012; Γκουντούρα, 2015; Γιαννιτσιώτης, 2012; Αλεξόπουλος, 2014; Τερζοπούλου, 2012; Καριντζαΐδης, 2016; Νταμκαρέλου, 2014; Χρυσανθακοπούλου, 2008; Παγκουρέλια, 2006; Φαφίτη – Βλαχοδήμου, 2014; Μιχαλοπούλου, 2015), η υπόθεση της έρευνας είναι ότι στα εξεταζόμενα σχολικά εγχειρίδια αναπαράγονται (έστω και με έμμεσο τρόπο) στερεοτυπικά ανδρικά και γυναικεία χαρακτηριστικά.

2. Το Μουσικό Ανθολόγιο των Α' –ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, το πλαίσιο συγγραφής του και οι έμφυλες αναπαραστάσεις σε σύγχρονά του σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

2.1. Λίγα λόγια για το Μουσικό Ανθολόγιο Α'-ΣΤ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

Το *Μουσικό Ανθολόγιο* Α' –ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία από το 2009 ως σήμερα. Πρόκειται για την πρώτη επίσημη συλλογή τραγουδιών που εκδόθηκε από το κράτος, χωρίς να αποτελεί συμπλήρωμα των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Μουσικής. Δεν προορίζεται για τους/τις μαθητές/τριες, αλλά είναι ένα βιβλίο αναφοράς για χρήση από τους/τις εκπαιδευτικούς.

2.2 Πλαίσιο συγγραφής του Μουσικού Ανθολογίου Α-ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

Καθώς η συγγραφή των σχολικών βιβλίων επηρεάζεται από τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τις οδηγίες που δίνονται στις συγγραφικές ομάδες και τις προδιαγραφές των σχολικών βιβλίων (*Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο: Προβληματισμοί - Δυνατότητες – Προοπτικές*, 2005: 161-162), είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά στο πλαίσιο συγγραφής του *Μουσικού Ανθολογίου* των Α' – ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

Το προς εξέταση σχολικό εγχειρίδιο είναι βασισμένο στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. εφεξής) Μουσικής Αγωγής (Ελληνική Δημοκρατία, 2003). Στο εισαγωγικό μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ. γίνεται λόγος για την «υποδειγματική εφαρμογή των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» το χώρο του σχολείου (Ελληνική Δημοκρατία, 2003: 5). Παρά το γεγονός ότι δεν γίνεται

άμεση αναφορά για την εξάλειψη των διακρίσεων λόγω φύλου, γίνεται αναφορά για ελευθερία από κάθε μορφής διάκριση.

Στις οδηγίες προς τις συγγραφικές ομάδες δίνεται «ιδιαιτέρη σημασία στην αξία των δικαιωμάτων του ανθρώπου» (Ελληνική Δημοκρατία, 2003: 647) χωρίς περαιτέρω αναφορά στην εξάλειψη των διακρίσεων λόγω φύλου. Από την άλλη πλευρά, όμως, στις προδιαγραφές των σχολικών βιβλίων αναφέρεται ξεκάθαρα ότι «στα κείμενα και τις εικόνες πρέπει να προάγεται η ισότητα των φύλων και να μην υποθάλπεται η στερεοτυπική σκέψη και η σεξιστική προκατάληψη σε σχέση με τους κοινωνικούς και άλλους ρόλους των φύλων» (Ελληνική Δημοκρατία, 2003: 670).

Το σύνολο των σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου (όπως επίσης και του γυμνασίου) από το 2003 μέχρι σήμερα, παρήχθησαν κατόπιν προκήρυξης διαγωνισμού. Κατά τη διάρκεια της συγγραφής τους αξιολογήθηκαν από μία εξωτερική επιτροπή κρίσης, η οποία αποτελείτο από έναν/μία πανεπιστημιακό με ειδικότητα στο αντικείμενο του βιβλίου, έναν/μία σχολική σύμβουλο και έναν/μία εκπαιδευτικό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διατμηματική Επιτροπή για την αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία, 2009: 3).

2.3 Οι αναπαραστάσεις των φύλων σε άλλα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου (που χρησιμοποιούνται από το 2006 μέχρι σήμερα και έχουν γραφτεί κάτω από το ίδιο ακριβώς πλαίσιο σε σχέση με το προς εξέταση σχολικό εγχειρίδιο) στα οποία έχουν μελετηθεί οι αναπαραστάσεις των φύλων (Μαράκη, 2012; Γκούντουρα, 2015; Αλεξόπουλος, 2014; Τερζοπούλου, 2012; Νταμκαρέλου, 2014; Χρυσανθακοπούλου, 2008; Παγκουρέλια, 2006; Φαφίτη – Βλαχοδήμου, 2014; Καριντζαϊδής, 2016; Μιχαλοπούλου, 2015) έχουν παρατηρηθεί τα εξής:

- Στην πλειονότητα των εγχειριδίων ο γλωσσικός σεξισμός κυριαρχεί.
- Υπάρχει μεγαλύτερη αντιπροσώπευση διάσημων ανδρών με ελαχιστότατες αναφορές σε διάσημες γυναίκες.
- Υπάρχει περιορισμός επαγγελματικών δραστηριοτήτων των γυναικών σε σχέση με τους άντρες. Οι άντρες εμφανίζονται σε μία ποικιλία επαγγελμάτων (και μάλιστα επαγγελμάτων υψηλού κύρους π.χ. μηχανικοί, δικηγόροι κ.τ.λ.) ενώ οι γυναίκες εμφανίζονται σε επαγγέλματα που σχετίζονται με τη φροντίδα, την παροχή βοήθειας, τις τέχνες ή την ομορφιά (π.χ. δασκάλες, μακιγιέρ κ.τ.λ.). Οι άντρες δραστηριοποιούνται εκτός σπιτιού σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τις γυναίκες
- Υπάρχει περιορισμός των μοντέλων ρόλων των γυναικών σε σχέση με τους άντρες. Η παρουσίαση των γυναικών ως μητέρες γίνεται σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με την παρουσίαση των αντρών ως πατεράδες (κατά κύριο λόγο εμφανίζονται ως πατρικές φιγούρες με το ενδιαφέρον τους να προορίζεται στο γιο - διάδοχο). Οι γυναίκες εμφανίζονται να έχουν πλήρεις ενδοοικιακές υποχρεώσεις ενώ οι άντρες εμφανίζονται χωρίς να έχουν ενδοοικιακές υποχρεώσεις.
- Ο αριθμός γυναικών συγγραφέων / μεταφραστριών / γυναικών διασκευαστών στα διδακτικά πακέτα των γλωσσικών μαθημάτων είναι περιορισμένος σε σχέση με τον αντίστοιχο αριθμό των αντρών.

- Οι γυναίκες παρουσιάζονται ως: όμορφες, πανούργες, εκδικητικές, προδότες, ευαίσθητες, ονειροπαρμένες, συναισθηματικές και θυσιάζουν τα πάντα για την αγάπη.
- Οι άντρες εμφανίζονται ως: όμορφοι, δυνατοί, γενναίοι, πολεμοχαρείς, πατριώτες, πιστοί φίλοι, τολμηροί, αποφασιστικοί και σοφοί.

Τα προαναφερθέντα στερεότυπα (και άλλα τα οποία δεν έχουν αναφερθεί σχετικά με τα δύο φύλα), παρά τις όποιες κοινωνικές εξελίξεις που έχουν γίνει, εξακολουθούν να επικρατούν ανεξάρτητα από την ηλικία, το θρήσκευμα, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο (Αντωνοπούλου, 1999; Μαραγκουδάκη, 1993).

3. Μεθοδολογία.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν η κριτική ανάλυση λόγου (critical discourse analysis) και η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) (ποσοτική και ποιοτική), μέθοδοι που χρησιμοποιούνται σε έρευνες σχετικές με το περιεχόμενο σχολικών και άλλων βιβλίων. Η ανάλυση περιεχομένου θέτει ερωτήματα τα οποία προσεγγίζονται σύμφωνα με ένα σύστημα κατηγοριών σχεδιασμένο κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να προκύπτουν στοιχεία για συγκεκριμένες πλευρές του περιεχομένου του κειμένου. Η κριτική ανάλυση λόγου επιχειρεί να πραγματοποιήσει τη σύνδεση του λόγου με τα κοινωνικά συμφραζόμενα (Μπονίδης, 2004).

Δεν θα υπάρξει ανάλυση εικονογραφικού υλικού διότι στο υπό εξέταση σχολικό εγχειρίδιο δεν υπάρχει καθόλου εικονογράφηση (μόνο το εξώφυλλο αυτού υπάρχουν κάποια μουσικά όργανα χωρίς, όμως, να εικονίζεται κάποιος άνθρωπος)

Παρά το γεγονός ότι τα τραγούδια που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια μουσικής δεν είναι έργα των συγγραφικών ομάδων, μελετήθηκαν καθώς τα τραγούδια αυτά είναι επιλογές των συγγραφικών ομάδων. Όπου γίνεται λόγος σε αποσπάσματα τραγουδιών, οι τίτλοι αυτών θα είναι σε πλάγια γραφή.

Μετά τη μελέτη του υλικού ορίστηκαν οι εξής κατηγορίες και υποκατηγορίες:

1. Σεξισμός (διακρίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα)

1.1. Γλωσσικός σεξισμός.

1.2 Επαγγελματική υπόσταση ανδρών και γυναικών

1.3 Άνδρες και γυναίκες σε παραδοσιακά ανδρικούς και γυναικείους (αντίστοιχα) ρόλους.

2. Ισότητα δύο φύλων.

2.1 Ο άνδρας σε παραδοσιακά γυναικείους ρόλους

2.2 Γυναίκες σε σύγχρονους ρόλους ή μη στερεότυπα γυναικείους

2.3 Συνεργασία/ αρμονική συνύπαρξη δύο φύλων,

2.4 Ισότητα δήλωση αρσενικού και θηλυκού γένους.

3. Χαρακτήρας / ιδιότητες γυναικών και ανδρών (ιδιότητες, στοιχεία

ψυχοσύνθεσης ή πτυχές προσωπικότητας που αποδίδονται στερεοτυπικά είτε στο ένα φύλο είτε στο άλλο)

3.1 Χαρακτήρας / ιδιότητες γυναικών .

3.2 Χαρακτήρας / ιδιότητες ανδρών.

4. Γυναίκες και άντρες συγγραφείς, συνθέτες, στιχουργοί.

4. Αποτελέσματα

4.1 Σεξισμός (διακρίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα)

4.1.1 Γλωσσικός σεξισμός.

Στο σύνολο των σχολικών εγχειριδίων η γλώσσα δηλώνει διάκριση εις βάρος των φύλων. Χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά το αρσενικό γένος για την δήλωση των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών όπως επίσης και για τους μαθητές και τις μαθήτριες (σε όλες τις πτώσεις ενικού και πληθυντικού αριθμού), όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί. Άξιο παρατήρησης είναι ότι αναφέρεται η λέξη «παιδιά» (σε όλες τις πτώσεις ενικού και πληθυντικού αριθμού) στο εν λόγω εγχειρίδιο 42 φορές, λέξη η οποία δεν υποδηλώνει το φύλο του παιδιού (αγόρι ή κορίτσι).

Πίνακας 1. Χρήση των όρων μαθητής / μαθητής-τρια

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Χρήση του όρου «μαθητής»	25	100,00
Χρήση του όρου «μαθητής / μαθήτρια»	0	0,00
Σύνολο	25	100.00

Πίνακας 2. Χρήση των όρων ο εκπαιδευτικός- ο δάσκαλος / ο-η εκπαιδευτικός – ο δάσκαλος - η δασκάλα

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό %
Χρήση του όρου «ο εκπαιδευτικός» ή «ο δάσκαλος»	34	97,14
Χρήση των όρων «ο/η εκπαιδευτικός» «ο δάσκαλος / η δασκάλα»	1	2,86
Σύνολο	35	100.0

Επίσης χρησιμοποιείται αποκλειστικά το αρσενικό γένος κατά την αναφορά σε λαούς (π.χ. Έλληνες κ.τ.λ.) όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 3. Λαοί σε αρσενικό γένος / λαοί και στα δύο γένη

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Λαοί σε αρσενικό γένος	2	100,00
Λαοί και στα δύο γένη	0	0,00
Σύνολο	2	100.00

4.1.2 Επαγγελματική υπόσταση ανδρών και γυναικών.

Οι άντρες πρωταγωνιστούν στο δημόσιο βίο με μία ποικιλία «ανδρικών» στερεοτυπικά επαγγελμάτων,

... Μάθε να γράφεις γιε μου να γίνεις σπουδαίος / Όλοι πρέπει, γιε μου, να πάμε σχολείο...(Σόμα ντομ τΖανγκάλ – Διάβαζε γιε μου, σελίδα 138).

... καλαντζής μι τα καζάνια όλ' τη μέρα πιρπατεί... (Καλαντζής, σελίδα 31)

... δώστε μας την όρνια μα μας δείρει ο δάσκαλος... (Χελιδονίσματα, σελίδα 32)

... έχει μέσα παλικάρια / που βουτάνε για σφουγγάρια / γιούσερ κι όμορφα κοράλια / απ' το γιαλό... (Ξεκινά μια ψαροπούλα, σελίδα 53)

... πάρε ναυτάκι ναυτάκι συριανό / λοστρόμο πειραιώτη / μηχανικό Μυτιλινιό / τιμόνι καλαματιανό / και καπετάνιο Χιώτη... (Οι θαλασσινοί, σελίδα 56)

... σπρώχνω αργά το καροτσάκι / και χτυπώ το καμπανάκι / λίπασμα για κάθε πράγμα / τι πανσές τι μαντζουράνα / το πουλάω με τραγούδια / και φωνάζω «Καστανόχωμα για τα λουλούδια» (Καστανόχωμα για τα λουλούδια, σελίδα 67)

... in the time I was born / lived a man who sailed the seas... (Yellow submarine – Το κίτρινο υποβρύχιο σελίδα 157)

... θα 'θελα να 'μουν κηπουρός... Θα 'θελα να ήμουν κυνηγός... (Ο Κηπουρός, σελίδα 89)

ενώ οι γυναίκες ασκούν κάποιο από τα λεγόμενα «γυναικεία επαγγέλματα» (κατά τα στερεότυπα), με περιορισμένη παρουσία στο δημόσιο βίο.

... τις άλλες έμπλεξα κι εγώ κάποια ξανθούλα / που 'χει μάτια έξυπνα κι είναι και μοδιστρούλα... (Η ξανθιά μοδιστρούλα, σελίδα 46)

... ρίχνω το γυαλί στον πάτο / βρίσκω τη δασκάλα κάτω... (Βάρκα γιαλό, σελίδα 52)

4.1.3 Άνδρες και γυναίκες σε παραδοσιακά ανδρικούς και γυναικείους (αντίστοιχα) ρόλους.

Ο κυρίως χώρος δράσης των γυναικών είναι ο ιδιωτικός βίος

... αν έχεις κόρη έμμορφη βάλε την στο ζιμπίλι ... και κρέμασέ την αψηλά να μην την φαν οι ψύλλοι ... (Άγιος Βασίλης έρκεται, σελίδα 25)

... κυρά 'μ δεν είναι' εδώ πάησι στη βρύση / πάησι να πιεί νερό και να γιομίσει... (Μήλο μου κόκκινο, σελίδα 43).

με κορυφαίο γεγονός της ζωής του το γάμο και τη δημιουργία οικογένειας.

Μητέρα πως θέλω η αγάπη να με βρει / κι η καρδιά μου χτυπάει σαν μικρό πουλί / μα τώρα νιώθω χαρά τρελή σαν γιορτή / εκείνον βρήκα κι αλλάξαν όλα στη ζωή... (Τραγούδι του γάμου, σελίδα 150).

4.2 Ισότητα των δύο φύλων

4.2.1. Ο άντρας σε παραδοσιακά γυναικείους ρόλους

Οι άντρες εκφράζουν τα συναισθήματά τους

..Λαλούν τα' αηδόνια και πλαντάζω/ανθούν τα ρόδα και μεθώ / το φεγγαράκι κουβεντιάζω/ και μού 'ρχεται να τρελαθώ... (Λαλούν τα' αηδόνια, σελίδα 60)

4.2.2. Γυναίκες σε σύγχρονους ή μη στερεότυπα γυναικείους.

Οι γυναίκες είναι χειραφετημένες

... Για να δεις κυρά μου γούστα / πάμε τσάρκα με τη σούστα / να κρατάς το χαλινάρι / όλο σκέρτσσο και καμάρι... (Η σούστα, σελίδα 54).

... Το ξημέρωμα ροδίζει / και ο κάβουρας ροδίζει / δίχως τη συμβία πάλι / κούτσα-κούτσα στ' ακρογιάλι / Με το σπάρο τον ξενύχτι στη Ραφήνα / παίζει τώρα στ' ανοιχτά η καβουρίνα... (Τα καβουράκια, σελίδα 55)

Οι γυναίκες δεν εκφράζουν τα συναισθήματά τους

... Και ποτέ καμιά ας μην κλάψει / κάθε πόνο της ας κάψει / κι ας ευχόμαστε ... Λέω σ' όσες αγαπούνε και για κάποιον ξενυχτούνε και στενάζουνε / πως η πίκρα κι η τρεμούλα / σε μια τίμια ελληνοπούλα / δεν ταιριάζουνε / Ελληνίδες του Ζαλόγγου

/ και της πόλης και του λόγγου / και Πλακιώτισσες / όσο κι αν πικρά πονούμε / υπερήφανα ας πούμε / σαν Σουλιώτισσες (*Παιδιά, της Ελλάδας παιδιά*, σελίδα 64)

4.2.3. Συνεργασία / αρμονική συνύπαρξη των δύο φύλων.

Άντρες και γυναίκες συνυπάρχουν και συνεργάζονται δίχως κάποιο πρόβλημα.

... πέτρα – πέτρα χτίσαμε μια φτωχή γειτονιά / τη ζωή μας κλείσαμε μες στην Κοκκινιά... / Δρόμο – δρόμο βρήκαμε χώμα και νερό / απ' τον πόνο βγήκαμε κι από τον χαμό... (*Πέτρα πέτρα χτίσαμε*, σελίδα 57)

... Τα τρία μερμηγκάκια μπαμπάς μαμά παιδί / περνάνε ποταμάκι χαρούμενοι κι οι τρεις... *Ανεκδοτάκι*, (σελίδα 94).

... We' re gonna rock around the clock tonight... (*Rock around the clock*, σελίδα 155)

4.2.4. Ισοτιμη δήλωση αρσενικού και θηλυκού γένους.

Σε ελάχιστες περιπτώσεις συναντάται ισοτιμη δήλωση αρσενικού και θηλυκού γένους όπως ήδη έχει φανεί παραπάνω στην ενότητα 3.1.1.

4.3. Χαρακτήρας / ιδιότητες γυναικών και ανδρών (ιδιότητες, στοιχεία ψυχοσύνθεσης ή πτυχές προσωπικότητας που αποδίδονται στερεοτυπικά είτε στο ένα φύλο είτε στο άλλο)

4.3.1 Χαρακτήρας / ιδιότητες γυναικών.

Η γυναικεία ομορφιά είναι μέσο κοινωνικής καταξίωσης και αποδοχής.

... Αν έχεις κόρη έμμορφη βάλε την στο ζιμπίλι Μον' έχεις κόρη έμμορφη κι ήρθαμε να τη δούμε... (*Άγιος Βασίλης έρκεται*, σελίδα 25).

.... Μωμόγερος θα γίνω και θα μωμογερεύω / και τα όμορφα κορίτσια θα πειράζω... (*Μωμοέρια*, σελίδα 27)

... she is handsome she is pretty / she is the belle of the Belfast city... (*I'll tell me ma*, σελίδα 134).

... τα λεμόνια είναι τρία: βλέπω έμμορφη κυρία... Τα λεμόνια είναι δέκα: πήρα όμορφη γυναίκα / τα λεμόνια έντεκα: περπατεί σαν πέρδικα (*Τα λεμόνια*, σελίδα 114)

Οι γυναίκες χρησιμοποιούν κινήσεις που αναδεικνύουν τη θηλυκότητά τους προκειμένου να προσελκύσουν τους άντρες.

.. Para bailar la Bamba / se necesita una roca de gracia... (για να χορέψεις τη μπάμπα χρειάζεσαι λίγη χάρη) (*La Bamba*, σελίδα 142).

Οι γυναίκες σύμφωνα με τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά του φύλου τους είναι υποχθόνιες, άπιστες

... μια φούντωση μια φλόγα έχω μέσα στην καρδιά / λες και μάγια μου 'χεις κάνει φραγκοσυριανή γλυκιά... (*Η Φραγκοσυριανή*, σελίδα 47)

..... πρόσεξε μη σε γελάσει καμιά έμμορφη κυρά / μπάρμπα – Γιάννη κανατά... (*Ο Μπάρμπα Γιάννης*, σελίδα 61)

... μ' ένα χαμόγελο μας ξεμυαλίζει / κι όταν δακρύζει μας κοροϊδεύει / πάντα θα 'ν άμυαλος όποιος πιστέψει / και τη λατρεύει με την καρδιά του / πίκρες και βάσανα θε να του δώσει / θα φαρμακώσει τον έρωτά του (*La donna e mobile – Φτερό στον άνεμο*, σελίδα 170)

και συναισθηματικές

...Κορίτσι με τα φοβισμένα μάτια / κορίτσι με τα παγωμένα χέρια / άμα τελειώσει ο πόλεμος μη με ξεχάσεις... (*Άμα τελειώσει ο πόλεμος*, σελίδα 75)

4.3.2 Χαρακτήρας / ιδιότητες ανδρών.

Στερεοτυπικό χαρακτηριστικό των ανδρών είναι η γενναιότητα / λεβεντιά.

... σαν το αϊτό φτερουγαγε στη στράτα / τον καμαρώνει η γειτονιά στα παραθύρια / με χαμηλά τα μαύρα του τα μάτια / λεβέντης εροβόλαγε... (Λεβέντης, σελίδα 80)

... που είσαι τώρα και σ' έχω χάσει / καλέ μου φίλε Γιώργο Θαλάσση / εγώ δεν ξεκουράζομαι ποτέ / είμαι παντού όπου το χρέος με προστάζει / κι όσο θα υπάρχουνε στη γη κατακτηταί / θα τους συντρίβω και το αίμα τους θα στάζει... (Ο Μικρός ήρωας, σελίδα 85).

Οι άντρες είναι αυτοί που έχουν την πρωτοβουλία στην ερωτική προσέγγιση των γυναικών.

... θα 'ρθω για να σε ξυπνήσω Φαληριώτισσα γλυκιά / με μπουζούκι, με κιθάρα και με φινό μπαγλαμά... (Φαληριώτισσα, σελίδα 48)

... είναι λίγος καιρός όπου την αγαπάω / και μου 'ρχεται μα το Θεό στη μάνα της να πάω / και να της πω τα μυστικά που έχει η καρδιά μου / ότι η κόρη σου, καλέ, θα γίνει πια δικιά μου... (Η ξανθιά μοδιστρούλα, σελίδα 46).

4.4. Γυναίκες και άντρες συγγραφείς, συνθέτες, στιχουργοί.

Ενώ υπάρχει μια ισορροπία μεταξύ ανδρών και γυναικών όσον αφορά τη συγγραφική ομάδα, τους/τις κριτές του εν λόγω εγχειριδίου, τους ερμηνευτές και τις ερμηνεύτριες ερμηνείες των οποίων προτείνονται στη δισκογραφία, υπάρχει υποεκπροσώπηση γυναικών στιχουργών και συνθετριών όσον αφορά τα επιλεγθέντα τραγούδια, όπως φαίνεται και στους πίνακες που ακολουθούν.

Πίνακας 4. Άνδρες / Γυναίκες συγγραφείς

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άνδρες συγγραφείς	2	66,64
Γυναίκες συγγραφείς	1	33,33
Σύνολο	2	100.00

Πίνακας 5. Άνδρες / Γυναίκες κριτές

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άνδρες κριτές	1	33,33
Γυναίκες κριτές	2	66,64
Σύνολο	3	100.00

Πίνακας 6. Άνδρες / Γυναίκες στιχουργοί επιλεγμένων τραγουδιών

	Συχνότητ α	Ποσοστό %
Άνδρες στιχουργοί επιλεγμένων τραγουδιών	43	93,48
Γυναίκες στιχουργοί επιλεγμένων τραγουδιών	3	6,52
Σύνολο	46	100.00

Πίνακας 7. Συνθέτες / Συνθέτριες επιλεγμένων τραγουδιών

	Συχνότητ α	Ποσοστό %
Συνθέτες επιλεγμένων τραγουδιών	51	98,08
Συνθέτριες επιλεγμένων τραγουδιών	1	1,92
Σύνολο	52	100.00

Πίνακας 8. Ερμηνευτές / Ερμηνεύτριες επιλεγθείσας δισκογραφίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ερμηνευτές επιλεγθείσας δισκογραφίας	21	45,65
Ερμηνεύτριες επιλεγθείσας δισκογραφίας	25	54,35
Σύνολο	46	100.00

Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι οι γυναίκες δημιουργοί τραγουδιών (συνθέτριες και στιχουργοί) ήταν (μέχρι πρόσφατα) αποκλεισμένες από το δημόσιο βίο, καθώς η σκεπτόμενη γυναίκα που παράγει σημαντικό πνευματικό έργο ήταν αντίθετη με την πατριαρχική σκοπιά της θηλυκότητας (Green, 1997; Garvey-Jackson, 2001; Reich 2001; Citron, 2001 JaFran Jones, 2001).

5. Συμπεράσματα & Προτάσεις.

Στο *Μουσικό Ανθολόγιο Α'-ΣΤ' τάξεων Δημοτικού* υπάρχει αφ' ενός μία ισορροπία μεταξύ ανδρών και γυναικών συγγραφέων και κριτών, αναδεικνύονται μη στερεοτυπικοί ρόλοι ανδρών και γυναικών και η αρμονική συνύπαρξη των δύο φύλων: Παρουσιάζονται χειραφετημένες γυναίκες, γυναίκες που δεν εκφράζουν τα συναισθήματά τους, άντρες που εκφράζουν τα συναισθήματά τους και περιπτώσεις συνεργασίας επί ίσοις όροις ανδρών και γυναικών.

Αφ' ετέρου, όμως, προβάλλονται πολλά παραδοσιακά στερεότυπα των φύλων όσον αφορά την επαγγελματική και οικογενειακή υπόσταση, το χαρακτήρα και τις ιδιότητές τους: Οι άνδρες κυριαρχούν στο δημόσιο βίο, ενώ οι γυναίκες κυριαρχούν στον ιδιωτικό βίο. Οι άνδρες προβάλλονται σε επαγγέλματα στερεοτυπικά «ανδρικά» (ναύτες, μηχανικοί, κηπουροί κ.τ.λ.), ενώ οι γυναίκες σε επαγγέλματα στερεοτυπικά «γυναικεία» (δασκάλες, μοδίστρες κ.τ.λ.). Ο γάμος και η ανατροφή των τέκνων είναι ύψιστης σημασίας για τις γυναίκες, όχι όμως για τους άντρες. Οι γυναίκες απεικονίζονται στερεοτυπικά όμορφες, υποχθόνιες άπιστες, συναισθηματικές και χρησιμοποιούν τη θηλυκότητά τους στην προσέλκυση των ανδρών. Οι άνδρες απεικονίζονται στερεοτυπικά γενναίοι και έχοντες την πρωτοβουλία στην ερωτική προσέγγιση των γυναικών.

Τα μηνύματα υπέρ της ισότητας των φύλων στο εν λόγω σχολικό εγχειρίδιο θα πρέπει να ενισχυθούν με τους εξής τρόπους.

- Πιο αυστηρή πολιτική όσον αφορά τη συγγραφή και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την αποφυγή εμφάνισης σεξιστικών στερεοτύπων στα σχολικά εγχειρίδια.
- Εφαρμογή σεμιναρίων και εργαστήρια προς τους συγγραφείς και τους εικονογράφους με σκοπό την αφύπνιση και την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα που αφορούν την προώθηση και την εφαρμογή της ισότητας του φύλου σε έντυπο υλικό που προορίζεται για τα σχολεία (European Commission, 2006: 24)
- Ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου προκειμένου να έχουν την ικανότητα να εντοπίζουν και να μετατρέπουν ένα σεξιστικό κείμενο ή εικόνα με τέτοιο τρόπο ώστε να προάγει την ισότητα των φύλων στη συνείδηση των μαθητών/τριών. (Κανταρτζή, 1996; Φρόση, Κουιμτζή & Παπαδήμου, 2001; Βιτσιλάκη – Σοφρωνάκη, Μαράτου – Αλιπράντη & Καπέλλα 2001).
- Υπέρβαση του γλωσσικού σεξισμού, χρησιμοποιώντας και τα δύο γένη προκειμένου να δηλωθούν άτομα και των δύο φύλων. Εδώ αξίζει να σημειωθεί

ότι έχει ήδη δοθεί σχετική οδηγία για τα διοικητικά έγγραφα (Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης. Γενική Διεύθυνση Μεταρρυθμιστικής Πολιτικής και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης. Διεύθυνση απλούστευσης διαδικασιών και παροχής υπηρεσιών Δημοσίου. Τμήμα Σχεδιασμού Πολιτικών και έργων απλούστευσης διαδικασιών, 2016).

- Περισσότερη προβολή γυναικών συνθετριών και στιχουργών. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει σημαντικός αριθμός συνθετριών παιδικών τραγουδιών (ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής: Τατιάνα Ζωράφου, Εύα Ιεροπούλου, Μέλπω Χαλκουτσάκη, Μαρίζα Κωχ, Χαρίκλεια Καλομοίρη, κ.ά.), και γυναικών στιχουργών παιδικών τραγουδιών (ενδεικτικά αναφέρονται οι: Έμη Σίνη, Άλκηστis Χαλικιά κ.ά.).
- Χρήση περισσότερων τραγουδιών στα οποία οι άνδρες και οι γυναίκες δεν έχουν στερεότυπους ρόλους. Ενδεικτικά αναφέρονται τα εξής τραγούδια: *Μια κόρη τ'απεφάσισε να πάει με τους κλέφτες* (παραδοσιακό), *Για τον πατέρα* (στίχοι και μουσική: Γιώργος Χατζηπιερής), *Για τον πατέρα* (στίχοι: Νεκτάριος Μπήτρος μουσική: Δημήτρης Κωστόπουλος), *Βαλεντίνα* (στίχοι και μουσική: Γιώργος Μητσάκης) *Η γυναίκα που ψηφίζει* (στίχοι: Κώστας Μάνεσης μουσική: Απόστολος Καλδάρας) κ.ά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Apple, M., W. (1971). The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange*, 2 (4), 27-40

Bloom, B., S. (1972). Innocence in education. *School Review*, 80 (3), 333-352.

Citron, M. J. (2001). European Composers and Musicians 1880-1918. In K. Pendle (ed) *Women and Music. A History. Second Edition*. Bloomington IN: Indiana University Press. pp 975-192.

European Commission (2006). *Euromed Partnership. Acting for gender equality*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Garvey-Jackson, B. (2001). Musical Women of the 17th and 18th Centuries. In K. Pendle (ed) *Women and Music. A History. Second Edition*. Bloomington IN: Indiana University Press. pp 97-146.

Green, L (1997). *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

JaFran Jones, L. (2001). Women and Music around the Mediterranean. In K. Pendle (ed) *Women and Music. A History. Second Edition*. Bloomington IN: Indiana University Press. pp 422-437.

Reich, B. N. (2001). European Composers and Musicians ca 1880-1890. In K. Pendle (ed) *Women and Music. A History. Second Edition*. Bloomington IN: Indiana University Press. pp 147-174

Αντωνοπούλου (1999). *Κοινωνικοί ρόλοι των φύλων*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. (μτφρ. Τ. Δαρβέρης). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. (μτφρ. Φ. Κοκαβέσης) Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Αβδελά, Ε. (1998). *Σχολείο και Ιστορία*. Αθήνα: Νήσος.

Αλεξόπουλος, Π.-Χ. (2014). *Τα στερεότυπα των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας της Γ' Δημοτικού*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή.

- Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Βιτσιλάκη – Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου – Αλιπράντη, Λ. & Καπέλλα, Α. (2001). *Εκπαίδευση και φύλο. Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Γιαννιτσιώτης Ι. (2012). *Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της έκτης δημοτικού από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Γκουντούρα, Λ. (2015). *Το φύλο μέσα από τις δομές της γλώσσας. Μία γλωσσολογική προσέγγιση της Νέας Γραμματικής Ε και ΣΤ' Δημοτικού*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο: Προβληματισμοί - Δυνατότητες – Προοπτικές. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 17-19 Φεβρουαρίου 2005*. Θεσσαλονίκη
- Δραγώνα, Θ. (1997). Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επ.) *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια σσ. 73-99.
- Ελληνική Δημοκρατία (2003). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 304.
- Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης. Γενική Διεύθυνση Μεταρρυθμιστικής Πολιτικής και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης. Διεύθυνση απλούστευσης διαδικασιών και παροχής υπηρεσιών Δημοσίου. Τμήμα Σχεδιασμού Πολιτικών και έργων απλούστευσης διαδικασιών. (2016). Εγκύκλιος με αριθμό πρωτοκόλλου ΔΙΑΔΙΠΥΔ/ΤΣΠΕΑΔ/Φ.18/οικ. 5748
- Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 39-48.
- Καριντζαΐδης, Ν. (2016). *Αναπαραστάσεις του φύλου στην εικονογραφία του σχολικού βιβλίου γλώσσας της ΣΤ' Δημοτικού*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1993). *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μαράκη, Ε. (2012). *Οι ρόλοι των δύο φύλων μέσα από τα εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας τους δημοτικού, τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Μιχαλοπούλου, Α. (2015). *Συγκριτική ανάλυση των έμφυλων αναπαραστάσεων στα σχολικά εγχειρίδια των φυσικών επιστημών της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού (1981-2006, 2006-2015)*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών.
- Νταμκαρέλου, Ε. (2014). *Τα στερεότυπα των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας Δ' Δημοτικού*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

- Παγκουρέλια, Ε. (2006). *Ιδεολογικά μηνύματα στο λόγο και στην εικόνα: η περίπτωση των νέων βιβλίων για το γλωσσικό μάθημα της Γ' Δημοτικού*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Τερζοπούλου, Θ. (2012). *Η διάσταση του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών και της γλώσσας της δευτέρας δημοτικού*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Φαφίτη – Βλαχοδήμου, Κ. (2014). *Προσεγγίσεις του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας της Δ' - Ε' - ΣΤ' Δημοτικού του 1982 και 2006*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Φρόση, Λ., Κουιμτζή, Ε. & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Μελέτη επισκόπησης)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Έρευνών για Θέματα Ισότητας.
- Χρυσανθακοπούλου, Ν. (2008). *Άλλαξε ο Μανωλιός κι έβαλε τη σκούφια του αλλιώς; Σεξιστικά στερεότυπα στα νέα σχολικά βιβλία των Γ'-ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Στα βήματα του γέρου του Μοριά

Ελένη Κατσιάβου

9^ο Νηπιαγωγείο Τρίπολης

elenikatsiavou@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη δράση αφορά μια εναλλακτική σχολική εκδήλωση με αφορμή την εθνική επέτειο της 25^{ης} Μαρτίου. Όπως αναφέρεται και στον Οδηγό Νηπιαγωγού, στόχος μιας σχολικής εκδήλωσης δεν είναι μια καλή τελική παρουσίαση στους γονείς, αλλά η ενεργοποίηση και η διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και οι ευκαιρίες που θα τους δοθούν μέσα από αυτή τη διαδικασία για δημιουργική έκφραση. Η προετοιμασία της αποτελεί μέρος και συνέχεια του καθημερινού εκπαιδευτικού προγράμματος (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω καθώς και τη σπουδαιότητα της μουσειακής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση, προσπαθήσαμε να εμπλέξουμε τα παιδιά σε μια βιωματική διαδικασία με στόχο να γνωρίσουν έναν ήρωα που αγωνίστηκε στην ευρύτερη περιοχή μας και βοήθησε στην απελευθέρωση της πόλης μας, το Θεόδωρο Κολοκοτρώνη. Μετά από την ανίχνευση των πρότερων γνώσεων των νηπίων για το συγκεκριμένο ήρωα, έγινε καταγραφή των ιδεών και των επιθυμιών τους. Τα παιδιά με τη βοήθεια των γονέων τους ανέλαβαν να βρουν πληροφοριακό κι εποπτικό υλικό για τον ήρωα. Αφού συγκεντρώθηκε το υλικό, το ομαδοποιήσαμε και το αξιοποιήσαμε. Τα παιδιά σε ομάδες ανέλαβαν διαφορετικές αρμοδιότητες. Κάθε ομάδα δημιούργησε μια ομαδική εργασία αξιοποιώντας εικόνες, ζωγραφιές και λεζάντες γραμμένες από τα ίδια τα παιδιά. Σε όλη αυτή τη διαδικασία είχαμε ρόλο ενθαρρυντικό. Παράλληλα, αναπτύχθηκαν στη τάξη διάφορες διαθεματικές και βιωματικές δραστηριότητες με αφορμή τις πληροφορίες που συγκεντρώσαν τα παιδιά. Η παρουσίαση της δουλειάς των παιδιών στους γονείς τους συνδυάστηκε με μια εκπαιδευτική επίσκεψη στο πατρικό σπίτι των Κολοκοτρωναίων, όπου λειτουργεί ως μουσείο στο Λιμποβίσι Αρκαδίας. Με τα παιδιά συναποφασίσαμε και σχεδιάσαμε την επίσκεψη. Εκεί τα παιδιά μέσα από διάφορες τεχνικές της δραματικής τέχνης παρουσίασαν αυτοσχεδιαστικά δρώμενα σε συνδυασμό με το χώρο και τα εκθέματα του μουσείου. Παράλληλα, παρουσίασαν το αποτέλεσμα των ομαδικών εργασιών τους.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσειακή αγωγή, βιωματική μάθηση, ομαδοσυνεργατική μάθηση, δραματική τέχνη

Εισαγωγή

Στην παρούσα εισήγηση, παρουσιάζουμε την εκπαιδευτική δράση, «Στα βήματα του γέρου του Μοριά», η οποία αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση για σχολική εκδήλωση στο πλαίσιο της εθνικής επετείου για την 25^η Μαρτίου 1821. Υλοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό και τα νήπια ά και β΄ ηλικίας που φοιτούσαν στο 9^ο Νηπιαγωγείο Τρίπολης κατά το σχολικό έτος 2016-2017 και είχε συνολική διάρκεια περίπου τρεις εβδομάδες.

Στο πρώτο μέρος της εισήγησης αναφέρονται οι σημαντικότερες θεωρίες μάθησης στις οποίες βασιστήκαμε για να σχεδιάσουμε τις δραστηριότητες της εν λόγω δράσης. Στο δεύτερο μέρος αναπτύσσεται τόσο ο βασικός στόχος, όσο και οι επιμέρους στόχοι της δράσης. Στο τρίτο μέρος αναφέρονται οι μέθοδοι που

αξιοποιήσαμε για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται τα στάδια υλοποίησης της δράσης, ενδεικτικές δραστηριότητες καθώς και λεπτομέρειες για την τελική εκδήλωση, η οποία συνδυάστηκε με μια εκπαιδευτική επίσκεψη και παρουσίαση της δράσης στους γονείς των νηπίων. Τέλος, ολοκληρώνουμε με την αξιολόγηση της δράσης και τα γενικά συμπεράσματα που προέκυψαν μετά την ολοκλήρωση της.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων βασιστήκαμε στις σημαντικότερες θεωρίες μάθησης. Αρχικά λάβαμε υπόψη μας τη γνωστική θεωρία του Piaget (1965), σύμφωνα με την οποία η κατάκτηση της γνώσης αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία, καθώς τα παιδιά οικοδομούν σταδιακά τις γνώσεις τους μέσα από τη δική τους δραστηριότητα (Δαφέρμο κ.ά., 2006: 10). Ο ίδιος δίνοντας έμφαση στις μεταβαλλόμενες γνωστικές δομές, θεωρεί ακόμα πως η μάθηση «*συντελείται μέσα από την κοινωνική επαφή*» και «*τη συναναστροφή με τους άλλους*» (Κουρμούση, 2012: 91). Ο Piaget (1965), υποστήριζε τη σπουδαιότητα της προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση και μαζί με τους Dewey και Lewin, όπως αναφέρει η Δελούδη, έθεσαν τις βάσεις για τη βιωματική μάθηση. Σύμφωνα με αυτή τη μεθοδολογία σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης παίζουν οι δεσμοί που αναπτύσσουν οι μαθητές μεταξύ σχολικής τάξης, καθημερινότητας και κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά και οι εμπειρίες τους (Δελούδη, χ.η.: 146). Σε ανάλογο πλαίσιο κινείται και η μετασχηματιστική θεωρία του Freire, που υποστηρίζει πως η ανακάλυψη της γνώσης συντελείται μέσα από την αλληλεπίδραση (Freire, 1973). Ο Freire, όπως αναφέρει η Κατσιάβου, προτείνει μια μετασχηματιστική παιδαγωγική, σύμφωνα με την οποία είναι πολύ σημαντική η ανθρώπινη δραστηριότητα και η συμμετοχή (Κατσιάβου, 2017: 22). Η συγκεκριμένη παιδαγωγική αντί της παραδοσιακής διδασκαλίας, στην οποία παρατηρείται η παραγωγή και η μετάδοση της γνώσης από τον εκπαιδευτικό, προσπαθεί να μετασχηματίσει τη μάθηση και την προσωπική εμπειρία των μαθητών σε ουσιαστική γνώση.

Ταυτόχρονα λάβαμε υπόψη τη θεωρία της ζώνης της εγγύτερης ανάπτυξης του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία η μάθηση και η εξέλιξη στο παιδί αλληλεπιδρούν. Η μάθηση, σύμφωνα με τον κοινωνικό εποικοδομητισμό του Vygotsky, θεωρείται μια κοινωνική δραστηριότητα και αποτελεί αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Είναι μια διαδικασία, που συντελείται κατά τη συναναστροφή ενός ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον, με τους άλλους ανθρώπους, τα υλικά και το χώρο (Vygotsky, 1997). Το παιδί εξελίσσεται μέσω της εκπαίδευσής του, άρα η επιτυχώς σχεδιασμένη εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο ανάπτυξής του, το βοηθά να μεταβεί στη ζώνη της επόμενης εξέλιξης. Η μάθηση τότε μόνο έχει αξία, όταν ξεπερνά το υπάρχον επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού και προετοιμάζει την εξέλιξή του. Σε αυτή τη διαδικασία μετάβασης αξιοποιείται σε μεγάλο βαθμό το παιχνίδι (Δαφέρμου κ.ά., 2006: 10).

Επιπλέον, βασιστήκαμε στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, όπου γίνεται αναφορά στη διαπροσωπική νοημοσύνη, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να καταλαβαίνουν τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των άλλων ανθρώπων, να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται μαζί τους. Αυτού του είδους η νοημοσύνη αναπτύσσεται σταδιακά μέσα από την

εργασία σε ομάδες, το θεατρικό παιχνίδι κι άλλες τεχνικές της δραματικής τέχνης. (Gardner, 1983).

Παράλληλα, όσον αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή, βασιστήκαμε στη θεωρία των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (1995), η οποία υποστηρίζει ότι οι μαθητές μαθαίνουν κι εξελίσσονται μέσα σε τρία ευρύτερα πλαίσια: το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα, τα οποία χρειάζεται να συνυπάρχουν λειτουργικά. Και τα τρία αυτά πλαίσια αλληλοεπηρεάζουν και αλληλοεπηρεάζονται (Sakellariou, 2008). Σύμφωνα με τη θεωρία της Epstein (1995) οι δύο σφαίρες οικογένεια και σχολείο θα έχουν μεγαλύτερη συνεργασία, όταν καταφέρουν με συγκεκριμένο τρόπο να εμπλέξουν τις μητέρες στα προσχολικά προγράμματα. Συνεπώς, η μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ των σφαιρών επιρροής θα οδηγήσει σε θετικές αναπτυξιακές διαδικασίες τα παιδιά, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, το μοντέλο της συνεκπαίδευσης των Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), σύμφωνα με το οποίο η οργάνωση συνεκπαιδευτικών δράσεων γύρω από μια θεματική ενότητα που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων (παιδιών – γονέων) μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή των στάσεων και συμπεριφορών τους, ώστε να μετακινηθούν από την αμέτοχη κατάσταση προς μια ενεργό συμμετοχή που οργανώνει και αναπτύσσει τη γνώση. Η συνεργατική διαδικασία ολοκληρώνεται με την αξιοποίηση των εμπειριών και των γνώσεων που αποκτήθηκαν αλλά και με την κοινοποίησή τους στην ευρύτερη κοινότητα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), όλα τα παραπάνω μοντέλα και θεωρίες γονεϊκής εμπλοκής μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

2. Στόχος

Βασικός στόχος της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης ήταν να εξοικειωθούν τα νήπια και να βιώσουν ένα κομμάτι από την ιστορία του τόπου τους και συγκεκριμένα να γνωρίσουν έναν ήρωα, τον Κολοκοτρώνη, που έζησε και πολέμησε στη περιοχή τους. Για την επίτευξη του βασικού στόχου υλοποιήθηκαν δραστηριότητες, οι οποίες εξυπηρέτησαν κι επιμέρους στόχους του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων για το νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Οι επιμέρους αυτοί στόχοι διαμορφώνονταν κατά τη διάρκεια της δράσης λαμβάνοντας υπόψη το ενδιαφέρον των νηπίων, αλλά και τον γνωστικό τομέα που θέλαμε να ενισχύσουμε κάθε φορά.

Αναλυτικότερα, αναπτύχθηκαν δραστηριότητες που είχαν ως στόχο την καλλιέργεια του γραπτού και προφορικού λόγου των νηπίων. Πιο συγκεκριμένα, τα νήπια ενθαρρύνθηκαν να αφηγούνται ιστορίες, να περιγράφουν, να συμμετέχουν σε συζητήσεις, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους. Ήρθαν σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές γραπτού λόγου, όπως εγκυκλοπαίδειες, αφίσες, βιβλία, διαδικτυακές εγκυκλοπαίδειες και ιστοσελίδες, ώστε να αναζητήσουν πληροφορίες και εποπτικό υλικό. Επίσης, μέσα από την ενασχόληση τους με τον συγκεκριμένο ήρωα ενθαρρύνθηκαν να γράψουν, ως αποτέλεσμα της αναδυόμενης γραφής και να δημιουργήσουν τα δικά τους πρωτότυπα κείμενα και μικρά βιβλιαράκια.

Επίσης, κάποιες δραστηριότητες είχαν στόχο να καλλιεργήσουν στα παιδιά μαθηματικές δεξιότητες. Μέσα από την ενασχόληση τους με τη ζωή και τις μάχες

του ήρωα έγινε προσπάθεια να εξοικειωθούν με χρονολογίες, ημερομηνίες καθώς και τη χρονική ακολουθία των γεγονότων, να μπουν στη διαδικασία να κάνουν συγκρίσεις βάσει κάποιου συγκεκριμένου κριτηρίου (π.χ. την απόσταση των χωριών ή των πόλεων που χρειαζόταν μα διανύσει ο ήρωας με τα παλικάρια του κ.α.), αλλά και να περιγράφουν σχέσεις και διαδικασίες (π.χ. τον αριθμό των Ελλήνων πολεμιστών σε σχέση με τους Τούρκους κ.α.).

Οι ομαδικές δραστηριότητες είχαν ως στόχο να βοηθήσουν τα νήπια να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας και να ανακαλύψουν την αξία της από κοινού αποκάλυψης, μέσα από την παρατήρηση και τη συλλογή πληροφοριακών στοιχείων από διαφορετικές πηγές (βιβλία, διαδίκτυο, εγκυκλοπαίδειες), διευρύνοντας τις γνώσεις τους αναφορικά με την ιστορία, τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις του τόπου τους.

Όσον αφορά τη μαθησιακή περιοχή Παιδί και Δημιουργία κι Έκφραση, τα νήπια κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης έγινε προσπάθεια να πειραματιστούν με διάφορα υλικά και να δημιουργήσουν όμορφες κατασκευές, να εξοικειωθούν με διαφορετικές τέχνες και τεχνικές και να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από τις τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, αλλά και μέσα από κινητικά παιχνίδια και παραδοσιακά μουσικά ακούσματα.

Τέλος, αξιοποιώντας τον Η/Υ για αναζήτηση πληροφοριακού υλικού, αλλά και για διάφορες εργασίες που θέλησαν να δημιουργήσουν τα παιδιά θέλαμε να εξοικειωθούν με τη χρήση των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση.

3. Μεθοδολογία

Για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων αξιοποιήσαμε την Διαθεματική– Διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης. Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν άπτονταν, όπως αναφέρθηκε, όλων των μαθησιακών περιοχών του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2002), δηλαδή Παιδί και Γλώσσα, Παιδί και Μαθηματικά, Παιδί και Δημιουργία κι Έκφραση, Παιδί και Πληροφορική, Παιδί και Περιβάλλον. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην εργασία σε ομάδες (Ομαδοσυνεργατική Μάθηση). Καθ'όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης τα νήπια δούλεψαν σε 4 ομάδες των πέντε ατόμων, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους. Στις ελεύθερες δραστηριότητες τους, η σύσταση των ομάδων διαφοροποιούνταν, καθώς έφτιαχναν μόνα τους παρεούλες – ομαδούλες είτε για τις ανάγκες κάποιας ομαδικής κατασκευής ή εργασίας που ήθελαν να κάνουν είτε για τη δημιουργία των μικρών βιβλίων που κάποια από αυτά έφτιαξαν. Επίσης, αξιοποιήθηκαν τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, όπως το παιχνίδι ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση και ο αυτοσχεδιασμός, κυρίως ως μέσα ενίσχυσης του ενδιαφέροντος, αλλά και της προσωπικής έκφρασης των νηπίων. Οι δραστηριότητες είχαν στην πλειοψηφία τους παιγνιώδη και βιωματικό χαρακτήρα (Βιωματική Προσέγγιση της Γνώσης). Η τελική δράση – εκδήλωση για την επέτειο της 25^{ης} Μαρτίου είχε καθαρά βιωματικό χαρακτήρα και βασίστηκε στον αυτοσχεδιασμό και τον αυθορμητισμό των παιδιών. Μέσα από αυτή την προσέγγιση θεωρήσαμε ότι τα παιδιά θα έκαναν βίωμα τους την ιστορία, μετασχηματίζοντας έτσι τις γνώσεις που το καθένα πήρε από τη δράση αυτή. Τέλος, θέλοντας να εμπλέξουμε και τους γονείς, ώστε να έχουν κι αυτοί ενεργή συμμετοχή, προσπαθήσαμε να τους δώσουμε τη δυνατότητα να

συμμετέχουν κι αυτοί στις δράσεις της τελικής κυρίως εκδήλωσης(Γονεϊκή εμπλοκή).

4. Φάσεις υλοποίησης της δράσης

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση υλοποιήθηκε σε 3 φάσεις.

4.1 Α΄ Φάση – Διερεύνηση πρότερων γνώσεων των νηπίων

Κατά τη α΄ φάση προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τι γνώριζαν ήδη τα παιδιά για τον συγκεκριμένο ήρωα. Ο Κολοκοτρώνης είναι από τους πιο γνωστούς ήρωες της ελληνικής επανάστασης και ιδιαίτερα αγαπητός από τα παιδιά. Έτσι, όλα γνώριζαν κάποια πράγματα για τη ζωή και τη δράση του. Κάθε παιδί ζωγράφισε όπως φανταζόταν ή όπως είχε δει τον ήρωα και αφού συζητήσαμε τις ζωγραφιές τους, φτιάξαμε μέσα από την τεχνική της ιδεοθύελλας ένα ιστόγραμμα με όσα ξέραμε για τον ήρωα. Πάνω σε αυτό, αλλά και στο τι επιπλέον ήθελαν τα παιδιά να γνωρίσουν και να κάνουν σχετικά με τον ήρωα, βασιστήκαμε για να σχεδιάσουμε τις δραστηριότητες μας.

4.2 Β΄ Φάση – Χωρισμός ομάδων – Συλλογή πληροφοριών

Όπως προαναφέρθηκε δουλέψαμε ομαδοσυνεργατικά. Τα νήπια, με τη βοήθεια ενός κινητικού παιχνιδιού, χωρίστηκαν σε 4 ομάδες των πέντε ατόμων. Κάθε ομάδα ανέλαβε να συλλέξει πληροφορίες για μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα που αφορούσε τον ήρωα. Η πρώτη ομάδα ανέλαβε να συλλέξει πληροφοριακό κι εποπτικό υλικό για τη ζωή του Κολοκοτρώνη, η δεύτερη ομάδα για τις μάχες του, η τρίτη ομάδα για την προσωπικότητα του και η τέταρτη ομάδα για τη ζωή του μετά την επανάσταση και το τέλος του. Στη συλλογή του υλικού ζητήσαμε και τη βοήθεια των γονιών των νηπίων, τους οποίους ενημερώσαμε για τους στόχους της εν λόγω εκπαιδευτικής δράσης και για τον τρόπο που θα μπορούσαν να βοηθήσουν και να συμμετέχουν σε αυτή μέσα από μια επιστολή που έγραψαν «όπως μπορούσαν» τα παιδιά με τη βοήθεια και της εκπαιδευτικού. Επίσης, αρκετό υλικό συγκέντρωσαν οι ομάδες και από το διαδίκτυο σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό.

4.3 Γ΄ Φάση – Επεξεργασία υλικού – Παραγόμενο εκπαιδευτικό υλικό

Αφού η κάθε ομάδα συγκέντρωσε το πληροφοριακό κι εποπτικό υλικό, προχώρησε στην επεξεργασία του.

Η πρώτη ομάδα αποφάσισε να ζωγραφίσει σκηνές από τη ζωή του Κολοκοτρώνη και να δημιουργήσει μια αφίσα. Έτσι, τα νήπια της συγκεκριμένης ομάδας, αφού συζήτησαν, αποφάσισαν ποιες σκηνές από τη ζωή του ήρωα θα ζωγραφίσουν. Σκέφτηκαν κάτω από κάθε ζωγραφιά να γράψουν και μια λεζάντα, για την οποία ζήτησαν τη βοήθεια της εκπαιδευτικού.

Τα νήπια της δεύτερης ομάδας αποφάσισαν να συνδυάσουν ζωγραφική και εικόνες από το διαδίκτυο για να φτιάξουν μια αφίσα σχετική με τις μάχες του Κολοκοτρώνη. Εμπλούτισαν την αφίσα τους με λόγια του ήρωα και με λεζάντες που έγραψαν τα ίδια όπως μπορούσαν, σαν αποτέλεσμα της αναδυόμενης γραφής.

Τα νήπια της τρίτης ομάδας προτίμησαν να κάνουν μια κατασκευή - κολάζ με τον ήρωα και στη συνέχεια ζήτησαν τη βοήθεια της εκπαιδευτικού για να γράψουν στοιχεία του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του.

Τέλος, τα νήπια της τέταρτης ομάδας αποφάσισαν να αξιοποιήσουν εικόνες από το διαδίκτυο και εικόνες που ζωγράρισαν μόνα τους, για να φτιάξουν μια αφίσα με πληροφορίες για τη ζωή του ήρωα στην ελεύθερη πια Ελλάδα και για το τέλος του. Όταν ολοκληρώθηκαν όλες οι ομαδικές δουλειές των νηπίων, κάθε ομάδα παρουσίασε στις υπόλοιπες αυτό που είχε δημιουργήσει με αποτέλεσμα να υπάρξει διάλογος για τυχόν απορίες ή περαιτέρω πληροφορίες από τη μια ομάδα στην άλλη με αποτέλεσμα την ουσιαστική και δημιουργική ανατροφοδότηση γνώσεων μεταξύ των νηπίων.

4.4 Δ΄ Φάση – Επέκταση δραστηριοτήτων

Η ενασχόληση των νηπίων με τον ήρωα τα ενθουσίασε πάρα πολύ, με αποτέλεσμα την ώρα των αυθόρμητων δραστηριοτήτων στις διάφορες γωνιές της τάξης να ασχολούνται με αυτόν. Στη γωνιά του οικοδομικού υλικού έφτιαχναν με το ξύλινο υλικό σκηνές από τις μάχες του ήρωα π.χ. σκηνές από τη μάχη στα Δερβενάκια, στο Βαλτέτσι κ.α. Στη γωνιά των εικαστικών ζωγράφιζαν τον ήρωα και τα παλικάρια του ή με άλλους αγωνιστές κι έφτιαχναν κατασκευές σχετικές με αυτόν, στη γωνιά της δραματοποίησης ζωντάνευαν σκηνές από τη ζωή ή τις μάχες του. Επίσης, έφτιαξαν τα δικά τους μικρά βιβλιάρκια με τον Κολοκοτρώνη και τους άλλους ήρωες της επανάστασης.

Ενθουσιάστηκαν ιδιαίτερα με την περικεφαλαία του έτσι, κάποια νήπια δημιούργησαν μια ομάδα και κατασκεύασαν την περικεφαλαία του Κολοκοτρώνη. Με αφορμή αυτή τη κατασκευή δανειστήκαμε από έναν τοπικό πολιτιστικό σύλλογο μια κολοκοτρωναϊκή στολή, την οποία τα παιδιά παρατήρησαν, έμαθαν από τι αποτελείται κι έντυσαν ένα συμμαθητή τους με αυτή.

Αφού ολοκληρώθηκαν οι δραστηριότητες της εκπαιδευτικής δράσης βάσει των όσων επιθυμούσαν να κάνουν τα νήπια σχετικά με τον ήρωα, αποφάσισαν να παρουσιάσουν όσα έμαθαν και δημιούργησαν στους γονείς τους. Μέσα από την αναζήτηση των πληροφοριών είχαμε βρει ότι στο χωριό Λιμποβίσι σε απόσταση περίπου 30 χιλιομέτρων από την πόλη μας την Τρίπολη, υπάρχει το πατρικό σπίτι των Κολοκοτρωναίων, το οποίο τα τελευταία χρόνια λειτουργεί ως μουσειακός χώρος. Σκεφτήκαμε ότι θα ήταν μια όμορφη εμπειρία να το επισκεφτούμε και να παρουσιάσουμε τη δουλειά μας στο συγκεκριμένο χώρο. Αφού το συζητήσαμε με τους γονείς και πήραμε τις απαιτούμενες άδειες, αρχίσαμε την προετοιμασία. Τα παιδιά αποφάσισαν τι από αυτά που κάναμε ήθελαν να παρουσιάσουν στους γονείς τους και με ποιο τρόπο και η εκπαιδευτικός ανέλαβε να το οργανώσει. Τα νήπια έφτιαξαν και διακόσμησαν φέσια για να φορέσουν κατά τη διάρκεια της εκδήλωσης και βοήθησαν την εκπαιδευτικό για τη διοργάνωση της.

4.5 Ε΄ Φάση – Παρουσίαση εκπαιδευτικής δράσης στους γονείς – Εκδήλωση για 25^η Μαρτίου

Η παρουσίαση – εκδήλωση πραγματοποιήθηκε στις 23 Μαρτίου 2017, στο χωριό Λιμποβίσι. Είχε καθαρά βιωματικό χαρακτήρα και αποτελούνταν από αυτοσχεδιαστικά παιχνίδια με την αξιοποίηση τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με ξενάγηση στο πατρικό σπίτι του Κολοκοτρώνη και το γύρω χώρο, τραγούδια, χορούς και παρουσίαση των όσων είχαν επιλέξει τα παιδιά. Τα νήπια συνοδεύονταν από τους γονείς τους, οι οποίοι είχαν την ευκαιρία

να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν. Πιο αναλυτικά έγιναν τα ακόλουθα:

4.5.1 Δραστηριότητα 1^η : «Ο Κολοκοτρώνης λέει...»

Φτάνοντας στο πατρικό σπίτι των Κολοκοτρωναίων, τα παιδιά και όσοι γονείς επιθυμούσαν πήραν μία θέση στο χώρο φτιάχνοντας μια παγωμένη εικόνα από τη ζωή του ήρωα. Όποιο φορούσε την περικεφαλαία που είχαν φτιάξει τα παιδιά στη τάξη, ζωντάνευε την εικόνα του, δίνοντας της κίνηση και λόγο. Διαδοχικά φόρεσαν όλα τα παιδιά την περικεφαλαία και καθένα αυτοσχεδίασε κι έφτιαξε τη δική του διαφορετική παγωμένη εικόνα. Έτσι, άλλο είχε επιλέξει τον Κολοκοτρώνη πάνω στο άλογο του, άλλο στη μάχη, άλλο να μιλάει στα παλικάρια του, άλλο με τη γυναίκα του κ.α.

4.5.2 Δραστηριότητα 2^η : «Είσαι το φλάμπουρο...»

Μπαίνοντας στο σπίτι παρατηρήσαμε τα δύο φλάμπουρα που υπήρχαν. Από την ενασχόληση μας με το θέμα τα παιδιά ήδη τα γνώριζαν, έτσι, τα παρουσίασαν στους γονείς τους, τους εξήγησαν τι ακριβώς ήταν και στη συνέχεια τραγούδησαν το τραγουδάκι που αναφέρεται στο οικογενειακό φλάμπουρο των Κολοκοτρωναίων με τίτλο «Είσαι το φλάμπουρο».

4.5.3 Δραστηριότητα 3^η : «Σας παρουσιάζουμε το Κολοκοτρώνη»

Τα παιδιά σε ομάδες παρουσίασαν στους γονείς τους τις ομαδικές αφίσες που είχαν δημιουργήσει στη τάξη και καθένα αυτοσχεδίασε και είπε κάτι που αφορούσε τον ήρωα. Όταν ολοκληρώθηκε η παρουσίαση απάντησαν σε ερωτήσεις των γονιών τους σχετικές με τις αφίσες τους και τα όσα είχαν μάθει.

4.5.4 Δραστηριότητα 4^η : «Μυστική συνέλευση ηρώων»

Στο χώρο του μουσείου υπήρχε ένα μεγάλο ξύλινο τραπέζι, το οποίο αξιοποιήσαμε για να κάνουμε το επόμενο αυτοσχεδιαστικό μας δρώμενο. Φανταστήκαμε ότι ήμασταν ήρωες της Ελληνικής Επανάστασης και μέλη της Φιλικής Εταιρείας και είχαμε μια μυστική συνάντηση για τον αγώνα των Ελλήνων. Κάθε παιδί πήρε το ρόλο ενός ήρωα και ακολούθησε μια αυτοσχέδια συζήτηση. Όταν ολοκληρώθηκε η συζήτηση ο ξεναγός του μουσείου μας έδωσε μερικές ακόμα πληροφορίες για τον ήρωα, καθώς και ιστορίες από τη ζωή του Κολοκοτρώνη.

4.5.5 Δραστηριότητα 5^η : «Εμπρός για τα ταμπούρια του Κολοκοτρώνη!!»

Μια μεγάλη έκπληξη μας περίμενε, καθώς ο ξεναγός μας ενημέρωσε πως δίπλα στο πατρικό σπίτι του Κολοκοτρώνη υπήρχε μονοπάτι που οδηγούσε στα ταμπούρια του. Έτσι, αποφασίσαμε να ανέβουμε. Η ανηφόρα λίγο δύσκολη, αλλά έτσι συνειδητοποιήσαμε πόσο δύσκολες ήταν και οι συνθήκες εκείνης της εποχής. Φτάνοντας, όμως, το θέαμα μας αποζημίωσε καθώς είδαμε το λόγο που ο ήρωας είχε επιλέξει το συγκεκριμένο σημείο. Από εκεί μπορούσε να βλέπει τα πάντα και φυσικά και τις κινήσεις των Τούρκων. Εκεί τραγουδήσαμε το τραγουδάκι « Στα Τρίκορφα» και κάναμε ένα ακόμα αυτοσχεδιαστικό παιχνίδι αξιοποιώντας μια «κουμπούρα του 1821». Κάθε παιδί κρατώντας το όπλο έπαιρνε το ρόλο του Κολοκοτρώνη και τον ζωντάνευε, λέγοντας τι θα έλεγε ο Κολοκοτρώνης όταν βρισκόταν στα ταμπούρια του.

4.5.6 Δραστηριότητα 6^η : «Κατάθεση στεφάνου-Χοροί»

Κατεβαίνοντας από τα ταμπούρια του Κολοκοτρώνη, τα παιδιά κατέθεσαν στην προτομή του ήρωα το στεφάνι που είχαμε όλοι μαζί φτιάξει στη τάξη και τραγουδήσαμε τον Εθνικό μας Ύμνο. Η εκδήλωσή μας ολοκληρώθηκε με κολοκοτρωναϊικούς χορούς που χορέψαμε όλοι μαζί, παιδιά και γονείς έξω από το πατρικό του ήρωα.

5. Αξιολόγηση Προγράμματος

Η εν λόγω εκπαιδευτική δράση θεωρούμε πως αποτέλεσε για τα παιδιά μια σπουδαία βιωματική εμπειρία, στην οποία είχαν πρωταγωνιστικό ρόλο. Προσπαθώντας να ανακαλύψουν την ιστορία του συγκεκριμένου ήρωα του τόπου τους μέσα από τη μεταξύ τους συνεργασία και αλληλεπίδραση και ακολουθώντας τα βήματα του στα χώματα και τα μέρη που έζησε, κατάφεραν κάτι σημαντικό, να κάνουν την ιστορία βίωμα τους. Μέσα από την από κοινού αποκάλυψη πληροφοριακού κι εποπτικού υλικού, αντιλήφθηκαν την αξία την ομαδικής δουλειάς κι αυτό τα έκανε να αισθάνονται περήφανα για τον εαυτό τους και τη δουλειά τους και συνεπώς να τονωθεί η αυτοεκτίμησή τους. Τέλος, απόλαυσαν ιδιαίτερα τόσο την όλη διαδικασία της δράσης όσο και τη μέρα της εκδήλωσης, μιας εκδήλωσης που δεν είχε τον καθιερωμένο τρόπο εορτασμού μιας εθνικής επετείου με αποστήθιση ποιημάτων, αλλά βασίστηκε στον αυτοσχεδιασμό και την προσωπική δουλειά κι έκφραση των παιδιών. Μερικά από τα σχόλια των παιδιών είναι τα εξής: «Κυρία, περάσαμε υπέροχα!», «Είμαστε πολύ τυχεροί που ανεβήκαμε στα ταμπούρια του Κολοκοτρώνη», «Κυρία, ευχαριστούμε που μας έφερες σήμερα εδώ και μας έκανες τόσο χαρούμενους», «Κοίτα μαμά πόσα ξέρουμε για το Κολοκοτρώνη», «Μακάρι να πολεμούσα κι εγώ εδώ μαζί του τους Τούρκους», «Πρώτη φορά που βλέπω το αληθινό σπίτι ενός ήρωα!!», «Είμαι πολύ περήφανη που ήρθα εδώ σήμερα» κ.α.

Ήταν μια όμορφη και διαφορετική εμπειρία και για τους γονείς, οι οποίοι αμέσως προθυμοποιήθηκαν να συνοδεύσουν τα παιδιά τους, αλλά δεν μπορούσαν αρχικά να φανταστούν με ποιο τρόπο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί εκεί η εκδήλωσή μας. Αισθάνθηκαν υπερηφάνεια για τα παιδιά τους και τους άρεσε ιδιαίτερα που τους δόθηκε η ευκαιρία να συμμετέχουν και οι ίδιοι στις δραστηριότητες και όχι να έχουν απλά το ρόλο του θεατή. Συνειδητοποίησαν πόσο ουσιαστική ήταν μια τέτοιου είδους εναλλακτική εκδήλωση για τα παιδιά, εκτιμώντας παράλληλα τη σπουδαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης. Αναφέρουμε μερικά από τα σχόλια τους: «Συγχαρητήρια! Μια τέτοια γιορτή έχει νόημα πραγματικό για τα παιδιά», «Δεν έχω ξαναδεί τόσο ωραία εκδήλωση!», «Κανένα από τα μεγαλύτερα παιδιά μου δεν είχε κάνει τόσο ουσιαστική γιορτή», «Τέλεια η ιδέα σας να έρθουμε σήμερα εδώ», «Τι όμορφα πράγματα κάνει ο εκπαιδευτικός που έχει όρεξη και μεράκι», «Πραγματικά αναρωτιόμουν τι γιορτή θα κάναμε χωρίς να μάθουν ποιήματα τα παιδιά. Έχω μείνει έκπληκτη!», «Το παιδί μου είναι τόσο χαρούμενο, σας ευχαριστώ» κ.α.

Όσον αφορά την εκπαιδευτικό, η εναλλακτική αυτή εκδήλωση αποτέλεσε μια πολύ όμορφη κι ενδιαφέρουσα εμπειρία. Έχοντας ως γνώμονα το ενδιαφέρον και τις ιδέες των παιδιών κατάφερε σε συνεργασία με τα παιδιά να σχεδιάσει και να υλοποιήσει μια πολύ ενδιαφέρουσα δράση, μέσα από την οποία τα παιδιά

κατάφεραν να βιώσουν μέρος της ιστορίας του τόπου τους. Η ίδια αισθάνθηκε ηθική ικανοποίηση και υπερηφάνεια για τους μαθητές της και από το αποτέλεσμα ενθαρρύνθηκε για ανάλογες μελλοντικές εκπαιδευτικές δράσεις.

6. Συμπεράσματα

Θεωρούμε ότι από την εν λόγω εκπαιδευτική δράση τα νήπια αποκόμισαν πλούσιες βιωματικές εμπειρίες. Το όφελος γι'αυτά ήταν πολλαπλό. Τους δόθηκε η ευκαιρία να βιώσουν ένα κομμάτι της ιστορίας του τόπου τους, γνωρίζοντας έναν ήρωα πολύ οικείο και γνωστό. Κατόνησαν την αξία της ομαδικής εργασίας και της από κοινού ανακάλυψης, αλληλοεπιδρώνοντας όχι μόνο με τους συμμαθητές τους και τη νηπιαγωγό, αλλά και με τους γονείς τους. Ένωσαν περήφανα βλέποντας τους γονείς τους να συμμετέχουν μαζί τους και να καμαρώνουν τη δουλειά τους. Επίσης αισθάνθηκαν την αλληλοαποδοχή γονέων κι εκπαιδευτικού, γεγονός που τα έκανε να αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια.

Επιπλέον, παρατηρήσαμε ότι και οι γονείς ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα μας τόσο για τη συγκέντρωση του πληροφοριακού κι εποπτικού υλικού όσο και για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική επίσκεψη – εκδήλωση. Τους δόθηκε η ευκαιρία να περάσουν δημιουργικό χρόνο με τα παιδιά τους και να τα καμαρώσουν σε μια εκδήλωση που ήταν αποκλειστικά αποτέλεσμα δικών τους ιδεών και προσπάθειας κι όχι μιας συνηθισμένης εκδήλωσης στημένης από την εκπαιδευτικό με απαγγελία ποιημάτων και τραγουδιών.

Η εκπαιδευτικός απέκτησε πολύτιμες εμπειρίες και αρκετά ερεθίσματα για περαιτέρω αναζητήσεις, αλλά και αναγνώριση του έργου της από τους γονείς των νηπίων. Το σημαντικότερο, όμως, όλων ήταν οι χαρούμενες φασούλες των παιδιών που απόλαυσαν τόσο το ταξίδι της γνώσης όσο και τον τελικό προορισμό.

Η εποχή μας, θα λέγαμε, χαρακτηρίζεται από συνεχείς αλλαγές και θεωρούμε πως η προσαρμογή των μαθητών μας, αλλά και των εκπαιδευτικών σε αυτές παίζει σημαντικό ρόλο. Το σύγχρονο σχολείο ως αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας οφείλει να αφομοιώσει τις αλλαγές αυτές και «να επαναξιολογήσει τις προτεραιότητές του με γνώμονα την καλλιέργεια και τον εφοδιασμό των μαθητών του με επαρκείς γνωστικές [...] δεξιότητες» (Μαρκέτου, 2012). Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό τα παιδιά από μικρή ηλικία να εξοικειωθούν με καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, μέσα από τις οποίες θα κάνουν τη γνώση βίωμα τους και θα εξοικειωθούν με τη συνεργασία κι αλληλεπίδραση με τους άλλους, είτε συμμαθητές είτε ενηλίκους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάνη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού. εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δεδούλη, Μ., (χ.η.). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της εύελικτης ζώνης. <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF> (Τελευταία πρόσβαση 23/04/2017).
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2002). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Epstein, J., (1995). *School-family-community partnerships: caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, (76) 9.
- Freire, P. (1973). *Education of critical consciousness*. New York: Seabury Press.
- Gardner, H. (1983). *The frames of mind – Theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Κατσιάβου, Ε., (2017) *Το κουκλοθέατρο ως μέσο ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μια έρευνα δράσης στο 9^ο Νηπιαγωγείο Τρίπολης*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κουρμούση, Ντ. (2012). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μαρκέτου, Α. (2012). Προάγοντας την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στο σχολείο. Real.gr. <http://www.real.gr/DefaultArthro.aspx?page=arthro&id=142526&catID=94> (Τελευταία πρόσβαση 23/12/2015).
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η., (2009). *Συνεργασία σχολείου οικογένειας, και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*, Αθήνα: Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Sakellariou, M. (2008). *Cooperation between Nursery School and Family. Theory, Research and Teaching Suggestions*. Thessaloniki : Own publication.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία* (επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.

Τέσσερα από τα «μουσικά» ποιήματα του Κυριάκου Χαραλαμπίδη: μια διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση μέσα από ένα σχεδιάσμα διδακτικών παρεμβάσεων

Μιχαήλ Κεφάλας

91^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

michaliskeffalas@gmail.com

Περίληψη

Θα μας απασχολήσουν τέσσερα ποιήματα του Κυριάκου Χαραλαμπίδη, τα οποία προτείνονται πρώτη φορά, για σχολική χρήση. Μέσα από τα ποιήματα: «Ζίγκα του Μπαχ» (Ζτη γλώσσα της υφαντικής, 2013), «Για τους χαμένους αυτοσχεδιασμούς του Μπαχ», «Καημένη Μπαχ» και «Μπαχ και ζητιάνοι» (Πόρφυρας, 2007), προτείνουμε ένα σχεδιάσμα μαθημάτων, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να έρθουν σε επαφή με το έργο του σημαντικού ποιητή και ταυτόχρονα να εντρυφήσουν στον κόσμο της μουσικής, μέσω μίας διαθεματικής-διεπιστημονικής προσέγγισης που άπτεται της μουσικής ορολογίας και της έννοιας του αυτοσχεδιασμού, της ιστορίας της μουσικής (Μπαρόκ, Σύγχρονη μουσική, βιογραφίες συνθετών), της μορφολογίας (μενούετο, σουίτα), της οργανολογίας (συμφωνική ορχήστρα, εκκλησιαστικό όργανο, κατηγοριοποίηση οργάνων), του ζεύγους γλώσσα/ποίηση αλλά και του χορού, δεδομένου ότι η ζίγκα είναι ένας από τους χορούς της σουίτας (συσχέτιση ρυθμολογίας ποιητικής και μουσικής, εφόσον παρατηρείται αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στη μουσική και την ποίηση), της κριτικής ανάγνωσης κειμένων, της τεχνολογίας (αξιοποίηση διαδικτύου και Τ.Π.Ε.), της θρησκείας και της μουσικής (ιερές μουσικές, επίδραση της θρησκευτικής πίστης στη μουσική σύνθεση ανά τους αιώνες).

Λέξεις-κλειδιά: Κυριάκος Χαραλαμπίδης, μουσική, ποίηση, σχέδιο μαθήματος, διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα, νέες τεχνολογίες

1. Εισαγωγή

Τα τέσσερα ποιήματα του πολυβραβευμένου και πολυμεταφρασμένου κύπριου ποιητή Κυριάκου Χαραλαμπίδη, που προτείνονται για σχολική χρήση, αποτελούν την αφορμή, προκειμένου οι μαθητές/μαθήτριες να έρθουν σε επαφή με τη ζωή και το έργο του σύγχρονου δημιουργού, μέσα από την ακολουθία του κλασικού προσδιορισμού των παραμέτρων ενός σχεδίου μαθήματος: ηλικία/τάξη-επίπεδο-διάρκεια μαθήματος, χώρος, θέμα, γνωστικό αντικείμενο, σκοποί, εξοπλισμός, μέθοδος, περιγραφή δραστηριότητας και εναλλακτικές δραστηριότητες-επέκταση.

Το σχεδιάσμα αφορά μαθητές και μαθήτριες του Λυκείου. Οι δραστηριότητες θα πραγματοποιηθούν μέσα στο σχολείο, με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Οι επιδιωκόμενοι στόχοι είναι, οι μαθητές/μαθήτριες: α) να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες μέσα από την πλοήγηση στο διαδίκτυο, ώστε να αντλούν, να αξιολογούν και να αξιοποιούν το ποιοτικό διδακτικό υλικό στις συνθήκες της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, β) να μελετούν και να αξιοποιούν τα λογοτεχνικά κείμενα και γ) να αξιοποιούν συνδυαστικά και να λειτουργούν κριτικά απέναντι σε έργα διαφορετικών μέσων και τεχνών, οδηγώντας τη σκέψη και τα

συμπεράσματά τους στην ανώτερη σφαίρα, π.χ. εκείνη της Φιλοσοφίας. Ακολουθεί το σχεδιάσμα μαθήματος.

2. Σχεδιάσμα μαθήματος

2.1. Τίτλος

«Ο συνθέτης Γ.Σ. Μπαχ μέσα από τέσσερα ποιήματα του Κυριάκου Χαραλαμπίδη»

2.2. Επίπεδο-διάρκεια μαθήματος: Οι μαθητές/μαθήτριες πρέπει να γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά του Μπαρόκ στη μουσική και τη βιογραφία/εργογραφία του Γ. Σ. Μπαχ. Το μάθημα θα έχει διάρκεια 4-8 διδακτικές ώρες, ανάλογα με το ενδιαφέρον τους για επέκταση και εναλλακτικές δραστηριότητες.

2.3. Θέμα: Ο Μπαχ αποτελεί μια εξέχουσα μορφή στην Ιστορία της δυτικής λόγιας μουσικής. Στο έργο του συνοψίζονται τα επιτεύγματα της μέχρι τότε μουσικής εξέλιξης και προιδεάζονται όσα θα ακολουθήσουν τους επόμενους αιώνες. Ο ίδιος, ως άνθρωπος και καλλιτέχνης χαρακτηρίζεται από σεμνότητα, ταπεινοφροσύνη και βαθιά χριστιανική πίστη που αποτυπώνεται ανάγλυφα στο συνθετικό του έργο. Θεωρεί πως ο συνθέτης δεν είναι παρά ένα ενδιάμεσο ανάμεσα στον Θεό και τους ανθρώπους. Ο συνθέτης, δηλαδή, αναλαμβάνει να μεταφέρει τους ήχους και τις μουσικές του Θεού στους ανθρώπους. Η περίπτωση του αποτελεί έναν σύνδεσμο της ανώνυμης μοναστικής μεσαιωνικής δημιουργικής παραγωγής με την κλασική Μπετοβενική πρώτη -στη δυτική Ιστορία- περίπτωση, ανεξάρτητου από μοναστήρια και αυλές βασιλέων, συνθέτη.

2.4. Γνωστικό αντικείμενο: Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση προτείνει μια διεπιστημονική-διαθεματική ενιαιοποίηση σε θεματικές ενότητες συνδεδεμένες με τα άμεσα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Piaget «από παιδαγωγική άποψη [...] ο στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η προοδευτική κατάργηση των ορίων ανάμεσα στις επιστήμες ή τουλάχιστον η δημιουργία ανοιγμάτων που θα επέτρεπε στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να κινούνται ελεύθερα από τον έναν τομέα στον άλλον και να επιλέγουν ανάμεσα σε πολλούς συνδυασμούς» (1979). Για τους παραπάνω λόγους δεν γίνεται αναφορά σε ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων.

2.5. Μέθοδος: Το θέμα προσεγγίζεται με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο μέσα από την κριτική μουσική ακρόαση, τη συζήτηση, την έρευνα αναζήτησης και συλλογής υλικού από διάφορες πηγές, τη μετάφραση και συγγραφή κειμένου και τα φύλλα εργασίας. Η διαθεματικότητα περιλαμβάνει: Φιλοσοφία, Ποίηση, Γλώσσα και Μουσική (ορολογία, ιστορία, μορφολογία, οργανολογία, κείμενα και μαρτυρίες της εποχής).

2.6. Περιγραφή της δραστηριότητας: Στο πλαίσιο της πληροφόρησης των μαθητών/μαθητριών για τις φόρμες του Μπαρόκ θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη «σουίτα», σημαντική ενόργανη φόρμα που αποτελείται από δύο έως πέντε κομμάτια χορευτικού χαρακτήρα, ένα από αυτά είναι και η ζίγκα, όλα γραμμένα στην ίδια τονικότητα. Έπειτα, τα παιδιά θα διαβάσουν το ποίημα του Κυριάκου Χαραλαμπίδη «Ζίγκα του Μπαχ» (βλ. παράρτημα) και θα κάνουν τις πρώτες παρατηρήσεις. Θα αναλύσουμε το μέτρο των 6/8 της ζίγκας σε 3+3 (σαν γρήγορο

βαλσάκι) κι έτσι τα παιδιά το συνδέουν με τους στίχους: «Τώρα που σκέφτομαι μπορεί να 'ταν τρία τα κεράσια που τρελά στριφογυρίζαν στο ζωηρό ιρλανδέζικο χορό.»

Έπειτα, θα τους διαβάσουμε ένα χωρίο από το «Μικρό χρονικό της Άννας Μαγκνταλένας Μπαχ»: «Όταν ήταν νέος και υγιής πήγαινε με τα πόδια να δει τον κύριο Μπεμ, όπως και μερικούς άλλους οργανίστες και διέσχιζε συχνά τα αρκετά μίλια που τον χώριζαν από το Αμβούργο για ν' ακούσει τον κ. Ράινκεν, μπροστά στον οποίο είχε παίξει με τόση επιτυχία ένα χρόνο πριν τον γάμο μας, όταν τον είχα δει για πρώτη φορά.» (σ. 27)

Το παραπάνω απόσπασμα δείχνει την ισχυρή θέληση του Μπαχ να αποκτήσει ισχυρά μουσικά θεμέλια κοντά σε σημαντικούς δασκάλους της εποχής του. Ωστόσο, το χωρίο αυτό μπορεί να γίνει η αφορμή για να εξεταστούν και οι τεχνικές-τεχνολογικές δυνατότητες της εποχής. Ο Μπαχ έπρεπε να περπατήσει χιλιόμετρα για να συναντήσει τους δασκάλους του, ενώ στην εποχή των σύγχρονων μεταφορικών και άλλων τεχνολογικών μέσων επικοινωνίας οι αποστάσεις μειώνονται δραστικά. Ζητούμε από τους μαθητές/μαθήτριες να συγκρίνουν τις δυνατότητες ενός συνθέτη του 18^{ου} και του 21^{ου} αι. από την άποψη της τεχνολογίας της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Ειδικότερα, αναφορικά με την μουσική, να λάβουν υπόψη την εικόνα της οικογένειας Μπαχ, να αντιγράψει με το χέρι τις πάρτες της μουσικής της κυριακάτικης λειτουργίας, υπό το φως των κεριών, ενώ σήμερα με μίαν απλή εντολή σε ένα κατάλληλο λογισμικό αντιγραφής παρτιτούρας, οι πάρτες των οργάνων εκδίδονται μέσα σε λίγα λεπτά.

2.7. Επέκταση - εναλλακτικές δραστηριότητες:

Στο ακόλουθο απόσπασμα από το «Μικρό χρονικό της Άννας Μαγκνταλένας Μπαχ» αναφέρεται: «Όλα τα έργα του, τα μεγάλα όπως και τα μικρά, τα είχε συνθέσει στο όνομα του Ιησού. Θυμάμαι ακόμη τη χαρά που του είχα δώσει κάποια μέρα: καθόμουν στο τσέμπαλο κι έπαιζα μια ζίγκα, που ήταν δική του σύνθεση, για τα δυο παιδιά μας που χόρευαν χαρούμενα, όταν άνοιξε η πόρτα και φάνηκε ο Σεμπάστιαν. Τότε του είπα: «Νομίζω ότι ο μικρούλης Ιησούς θα ήθελε πολύ να χορέψει αυτή τη μελωδία». Με πλησίασε και με φίλησε τρυφερά στο λαιμό. «Τι όμορφη σκέψη που έκανες καλή μου!» Πόσο ευτυχισμένη ένιωθα όταν τον ευχαριστούσαν τα λόγια μου! Όπως εκείνα που μόλις ανέφερα, τα οποία επιπλέον, ανταποκρίνονταν απόλυτα στην αλήθεια» (1990, σ. 55).

Ζητούμε από τα παιδιά να ξαναδιαβάσουν το ποίημα «Ζίγκα του Μπαχ» και να απαντήσουν στα παρακάτω ερωτήματα: α) ποια είναι τα συναισθήματα της συζύγου του Μπαχ για τον συνθέτη, όπως διαφαίνονται στο απόσπασμα; και β) αξιοποιήθηκε το απόσπασμα της Άννας Μαγκνταλένας Μπαχ ως πηγή έμπνευσης για τον ποιητή Κ. Χαραλαμπίδη και εάν ναι, με ποιον τρόπο;

Στα ακόλουθα αποσπάσματα από το «Μικρό χρονικό της Άννας Μαγκνταλένας Μπαχ» αναφέρεται: «Τώρα που εκείνος έχει πεθάνει, οι άνθρωποι έχουν ξεχάσει τα έργα του, τα παίζουν σπάνια και μιλούν κυρίως για τους γιους του, τον Φρήντμαν και τον Εμάνουελ, αλλά εγώ δεν μπορώ να πιστέψω ότι τα πράγματα θα είναι πάντα έτσι» (1990, σ. 76). «Δεν τον ενδιέφερε να δημιουργήσει κοινωνικές σχέσεις ούτε και ν' αποσπάσει την επιδοκιμασία κανενός. Όταν έπαιζε εκκλησιαστικό όργανο σε διάφορες πόλεις [...], ο κόσμος ξεσπούσε, φυσικά, σε χειροκροτήματα,

όμως εκείνος αντιμετώπιζε τον ενθουσιασμό των ακροατών του σαν ένα φόρο τιμής προς το επάγγελμα του μουσικού και ποτέ δεν τον είδα να υπερηφανεύεται για την επιτυχία ή την αποτυχία. Πιστεύω ότι βαθιά μέσα του είχε άλλες αξίες και ιδανικά» (σ. 39). «Ο Σεμπάστιαν [...] δεν έδινε καμιά σημασία για τις προτιμήσεις που επικρατούσαν την κάθε εποχή. Και το γεγονός αυτό εξηγεί γιατί ένα μεγάλο μέρος του έργου του είναι τώρα παραμελημένο και ακατανόητο. «Πιστεύω ότι κι αν ακόμη όλοι οι άνθρωποι ήσαν κουφοί θα συνέχιζες να γράφεις την ίδια μουσική», του είπα κάποτε. «Είναι πολύ πιθανόν» αποκρίθηκε γελώντας, «άλλωστε μου φαίνεται ότι πολλοί είναι πράγματι κουφοί, ωστόσο δεν είναι κακό να ελπίζουμε ότι μια μέρα θα ακούσουν λίγο καλύτερα! Άλλωστε εγώ γράφω για τη δική μου ευχαρίστηση και δεν πρέπει να προσβάλλομαι αν δεν τους αρέσει αυτό που κάνω» (σ. 132-133).

Ζητούμε από τα παιδιά α) να σχολιάσουν τα παραπάνω κείμενα και β) να απαντήσουν στο ερώτημα εάν, κατά τη γνώμη τους, έπαιξαν ρόλο στην εβδομηντάχρονη «λήθη» του Μπαχ η σεμνότητα και η ταπεινοφροσύνη του;

Στο ακόλουθο απόσπασμα από το «Μικρό χρονικό της Άννας Μαγκνταλένας Μπαχ» αναφέρεται: «Πάντα μου έκανε εντύπωση μια ιδιορρυθμία του Σεμπάστιαν. Αν κι ο ίδιος έκρυβε μέσα του μια αστείρευτη πηγή μουσικής, για ν' αρχίσει να δουλεύει είχε ανάγκη από το έργο κάποιου άλλου. Πριν αυτοσχεδιάσει στο όργανο ή στο τσέμπαλο και μπορέσει ν' απελευθερώσει τη δική του ιδιοφυΐα έπαιζε κάποια μικρή σύνθεση του Μπουξετεχούντε (1637-1707), του Πάχελμπελ (1653-1706) ή του θείου του Κρίστοφ Μπαχ (1613-1661), του οποίου τα έργα θαύμαζε πολύ. Έτσι ρίχνοντας λίγο νερό στην αντλία, άρχιζε να αναπηδά από τα βάθη της ψυχής του ο ορμητικός χείμαρρος της δημιουργίας» (σ. 23). Και πιο κάτω: «Ένα μεγάλο μέρος της πιο όμορφης μουσικής που δημιούργησε το πνεύμα του δεν θα μπορέσει ποτέ πια να το ακούσει ανθρώπινο αυτί. Βγήκε από μέσα του, αλλά επειδή δεν την κατέγραψε ποτέ, χάθηκε μαζί του. Κι όταν πεθάνουν οι λίγοι εκείνοι άνθρωποι που άκουσαν, μαγεμένοι, τις ουράνιες αρμονίες να ξεπηδούν από τα δάκτυλά του, θα χαθεί ακόμη και η ανάμνηση. Κι αυτό είναι μια από τις μεγαλύτερες θλίψεις μου» (σ. 104).

Ζητούμε από τα παιδιά αφού αναζητήσουν στο διαδίκτυο έγκυρες σχετικές πληροφορίες α) να δώσουν τον ορισμό του αυτοσχεδιασμού και να αναφέρουν δύο άλλα είδη μουσικής, εκτός της δυτικής λόγιας, στα οποία ο αυτοσχεδιασμός παίζει σημαντικό ρόλο, β) αφού διαβάσουν το ποίημα του Κυρ. Χαραλαμπίδη «Για τους χαμένους αυτοσχεδιασμούς του Μπαχ» (βλ. παράρτημα), να απαντήσουν πώς εκφράζει στο ποίημά του ο δημιουργός τη δική του θλίψη για τους χαμένους αυτοσχεδιασμούς του Μπαχ και να αναφέρουν δύο χαρακτηριστικές εικόνες και γ) ο ποιητής γράφει: «την ώρα που τ' αρμόνιο τον παναρμόνιο ήρμοζε ήχο με τα φτερά τους» (εννοώντας τους αγγέλους που ακουμπούσαν στα πλήκτρα πειρακτικά), αναφέρεται στο εκκλησιαστικό όργανο όπου αυτοσχεδίαζε ο Μπαχ. Ζητούμε να περιγράψουν το μουσικό αυτό όργανο. Άραγε, τυχαία ο «ήχος» του στίχου είναι αρμ-αρμ-ηρμ;

2.8. Ενδεικτική εργασία:

Ομάδα εργασίας 1: Ο Κυριάκος Χαραλαμπίδης στο ποίημά του «Καημένο Μπαχ» (βλ. παράρτημα) γράφει: «Ο καημένος ο Μπαχ δεν ήξερε ποιος είναι ο ρόχθος (ο

ήχος των κυμάτων) του πελάου, δεν ήξερε θαρρώ να διατάζει τ' άστρα και να γράφει σ' αισχυντηλό (από φυσικού του συνεσταλμένος, ντροπαλός) ουρανό το παραμύθι του.» Επίσης, στο ακόλουθο απόσπασμα από το «Μικρό χρονικό της Άννας Μαγκνταλένας Μπαχ» σημειώνεται: «Αλλά και οι καλύτεροι ακόμη μαθητές του ήξεραν ότι δεν είχε δίκιο γιατί όσο πιο καλοί μουσικοί γίνονταν τόσο περισσότερο καταλάβαιναν ότι ο Σεμπάστιαν είχε ένα χάρισμα που κανείς δεν μπορεί ν' αποκτήσει όσο σκληρά κι αν δουλέψει. Κι όμως, η μεγαλοφυΐα του ποτέ δεν τον έκανε ματαιόδοξο γιατί την έβλεπε σαν ένα δώρο που δεν του ανήκε. Πίστευε ότι μόνο μια ζωή αφιερωμένη στη μουσική άξιζε πραγματικά, αλλά ότι ο μουσικός, που δεν είναι παρά ένας μεσολαβητής, πρέπει να είναι ταπεινός και να μην περηφανεύεται για τα χαρίσματά του.» (σ. 26-27)

Με βάση τα παραπάνω κείμενα, ζητούμε οι μαθητές/μαθήτριες να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις: α) Αρκεί το ταλέντο από μόνο του για την επιτυχία; Αρκεί η σκληρή δουλειά από μόνη της για την επιτυχία; και β) Ποια ήταν η άποψη του Μπαχ για τον ρόλο μεσολαβητή του καλλιτέχνη; Ισχύει σήμερα αυτή η ιδέα; Ποια είναι η ερμηνεία σας;

Ομάδα εργασίας 2: Με αφορμή τρία από τα ποιήματα του Κυριάκου Χαραλαμπίδη για τον Μπαχ διαπιστώσαμε πως η σχέση «Μουσικής και Ποίησης» μπορεί να είναι αμφίδρομη. Δηλαδή, όχι μόνο συνθέτες συνηθίζουν να επιλέγουν συγκεκριμένα ποιητικά κείμενα προς μελοποίηση, αλλά και ποιητές επιλέγουν συνθέτες και έργα τους για να αναφερθούν στα ποιήματά τους. Να μεταφράσετε και να μελετήσετε το ποίημα του John Andrews για τον συνθέτη John Tavener (1944-2013):

Silence is not just the absence of sound;

Light is not just the absence of dark.

Space is not just the absence of form;

Good is not just the absence of evil.

Death is not just the absence of life;

Love is what fills the space in the void.

Ζητούμε από τους μαθητές/μαθήτριες, αφού αναζητήσουν στο διαδίκτυο έγκυρες πληροφορίες για τη ζωή, το έργο και τις επιρροές του John Tavener να απαντήσουν στα ακόλουθα ερωτήματα: α) φαίνεται με κάποιο τρόπο στο ποίημα του John Andrews η επίδραση που άσκησε στο έργο του John Tavener η Ορθόδοξη Χριστιανική Θεολογία και οι Λειτουργικές Παραδόσεις; και β) συγκρίνοντας ένα οποιοδήποτε θρησκευτικό έργο του Μπαχ (π.χ. τα *Κατά Ματθαίον Πάθη*) με ένα οποιοδήποτε θρησκευτικό έργο του John Tavener, γραμμένο τρεις αιώνες μετά (π.χ. το *The veil of the Temple*) να διαπιστώσουν κάποιες ομοιότητες και διαφορές και να τις αναφέρουν; (να αναφερθούν επίσης στα όργανα της ορχήστρας, στην επιλογή των στίχων, στο ύφος της μουσικής κ.λ.π.).

Ομάδα εργασίας 3: Οι μαθητές/μαθήτριες, αφού αναζητήσουν, στο διαδίκτυο, έγκυρες πληροφορίες για τα πέντε Πάθη του Μπαχ να παρουσιάσουν στην τάξη τα ακόλουθα: α) τη λίστα με τα παραπάνω θρησκευτικά έργα, το έτος δημιουργίας, τον τίτλο, την αρίθμησή τους με βάση τον κατάλογο BWV τη γλώσσα τους, την προέλευση του κειμένου και των στίχων, τα φωνητικά μέρη και τις λεπτομέρειες της πρώτης εκτέλεσης, β) να αναφέρουν ποια από τα Πάθη έχουν διασωθεί, και γ)

2-3 σημεία ενός έργου που θα διαλέξουν από τα παραπάνω και να καταγράψουν τους λόγους της επιλογής τους.

Ομάδα εργασίας 4: Ζητούμε να αναζητήσουν σε έγκυρες πηγές (μουσικές εγκυκλοπαίδειες ή λεξικά ή/και το διαδίκτυο ποια ακριβώς όργανα απασχολεί η ορχήστρα της εποχής Μπαρόκ και σε ποια κατηγορία αυτά ανήκουν; (χορδόφωνα, αερόφωνα, μεμβρανόφωνα και ιδιόφωνα). Να συγκρίνουν την ορχήστρα αυτή με εκείνην της Κλασικής εποχής.

Ομάδα εργασίας 5: Ο Κυρ. Χαραλαμπίδης στο τέλος του ποιήματός του, «Μπαχ και ζητιάνοι» (βλ. παράρτημα) γράφει: «Μέσα η κραυγή και απέξω τα όνειρά μου. Ποια δυνατή βροχή μες στην καρδιά μου κάνει να κλαίν αλλιώς τα σωθικά μου;» και στο «Ζίγκα του Μπαχ» (2005): «Μια μέρα μάλιστα που άνοιξα την πόρτα, χωρίς εκείνος να με πάρει μυρωδιά». Επίσης, στο «Μικρό χρονικό της Άννας Μαγκνταλένας Μπαχ» διαβάζουμε: «Μια μέρα, μπήκα στην κάμαρή του όταν έγραφε το σόλο της μεσοφώνου Ω! Γολγοθά! από τα Κατά Ματθαίον Πάθη. Πόσο ταραχτήκα όταν είδα το πρόσωπό του, που το ήξερα τόσο ήρεμο και γεμάτο υγεία, να είναι πλημμυρισμένο στα δάκρυα! Ευτυχώς, εκείνος δεν με είδε. Γλίστρησα αθόρυβα έξω, κάθισα στο σκαλί μπροστά στην πόρτα του κι αναλύθηκα σε λυγμούς. Φαντάζεται άραγε κανείς, όταν ακούει αυτή τη μουσική, πόσο έχει κοστίσει στο δημιουργό της; Ήθελα να τρέξω κοντά του και να τον αγκαλιάσω, αλλά δεν τόλμησα. Κάτι στο βλέμμα του με είχε τρομοκρατήσει. Δεν έμαθε ποτέ ότι τον είχα αντικρίσει μέσα στον πόνο της δημιουργίας και χαίρομαι γι' αυτό μέχρι σήμερα, γιατί σε μια τέτοια στιγμή μόνο ο Θεός έχει δικαίωμα να είναι μάρτυρας.» (1990, σ. 20-21)

Με βάση τα παραπάνω, ζητούμε από τα παιδιά να σχολιάσουν τα λόγια του μεγάλου ζωγράφου και θεωρητικού της Τέχνης Β. Καντίνσκυ: «ο καλλιτέχνης δεν είναι το χαϊδεμένο παιδί της ζωής; Δεν έχει κανένα δικαίωμα να ζει ανεύθυνα. Έχει αναλάβει την εκτέλεση ενός δύσκολου έργου που γίνεται συχνά ο Σταυρός του.» (1981)

3. Συμπεράσματα

Τα τέσσερα ποιήματα του Κυριάκου Χαραλαμπίδη αποτέλεσαν στο παραπάνω σχεδιασμα μαθήματος την αφορμή προκειμένου οι μαθητές/μαθήτριες μέσα από την κριτική ανάγνωση και ακρόαση, τον διάλογο, την έρευνα σε ποικίλες πηγές, τη μετάφραση και συγγραφή κειμένου να εμβαθύνουν σε θέματα μουσικής ορολογίας, αυτοσχεδιασμού, ιστορίας, μορφολογίας και οργανολογίας της μουσικής. Επίσης, είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν την συσχέτιση της ποιητικής με την μουσική ρυθμολογία, την επίδραση της θρησκευτικής πίστης στη μουσική δημιουργία ανά τους αιώνες, καθώς και πώς ένας δημιουργός αποκτά αυτοσυνείδηση και ρόλο μέσα στην ιστορία. Η διδακτική αξία των ποιημάτων του σημαντικού κύπριου δημιουργού είναι αδιαμφισβήτητη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Καντίνσκυ, Β. (1981). Για το πνευματικό στην τέχνη. Χρυσοστομίδης. Α. (μτφρ). Αθήνα: Νεφέλη.

Κωνσταντινίδη, Τ. (μτφρ.) (1990). Το μικρό χρονικό της Άννας Μαγκνταλένα Μπαχ. Αθήνα: Νεφέλη.

Piaget, J. (1979). Το μέλλον της εκπαίδευσης. Καντάς Α. (μτφρ). Αθήνα: Υποδομή.

Παράρτημα

Ζίγκα του Μπαχ [Νοέμβρης 2005, *Στη γλώσσα της υφαντικής*, 2013]

Έγραψα μια ζίγκα ειδικά
για το μικρό Χριστούλη, για να τη χορεύει
χωρίς να δυσκολεύεται στα βήματά του.
Είναι χορός για ένα μόνο άτομο,
κι αυτό, πιστεύω, τον διευκολύνει.
Μια μέρα μάλιστα που άνοιξα την πόρτα,
χωρίς εκείνος να με πάρει μυρωδιά,
τον είδα που κρατούσ' ένα κεράσι
από της γραϊάς θείας του τον κήπο
και να χορεύει παίζοντας μ' αυτό.
Τώρα που σκέφτομαι, μπορεί και να 'ταν
τρία τα κεράσια που τρελά στριφογυρίζαν
στο ζωηρό ιρλανδέζικο χορό.

Για τους χαμένους αυτοσχεδιασμούς του Μπαχ [Απρίλης 2006, *Πόρφυρας*, 2007]

Να 'μουν κι εγώ ένας νάνος να χωρέσω
στη μουσική του Μπαχ, να την αγγίξω
πριν χωνευτεί σε γαλανά και μοβ
δακτυλιδάκια ή ό,τι άλλο χρώμα
στων αγγέλων τα μάτια εφανερώθη.
Ας έμπαινα κι εγώ απ' της μουσικής του
τη χαραμάδα –κατσαρίδα και ποντίκι,
κάνε μερμήγκι να ήμουνα- φτάνει να σύσμιγα
με τους αγγέλους π' ακουμπούσανε στα πλήκτρα
πειρακτικά, τραβώντας τα ρεζίστρα
κατά το μέρος του ήλιου, την ώρα που τ' αρμόνιο
τον παναρμόνιο ήρμοζε ήχο με τα φτερά τους.
Πόσοι χαμένοι, ανορθωμένοι κόσμοι,
αγκαλιασμένοι, αγαλλιασμένοι,
πόσες στιγμές εξάισιας μουσικής
και πόσες μυγδαλιές από τα χέρια του
βγαλμένες δε βλασταίνουν σ' άγνωστο ουρανό.
Ανθρώπου μάτι κανενός δεν τις ακούει,
κανένα δεν τις βλέπει αυτί, καμία
δεν τις χωρεί Θεού καπνοσακούλα-
και το κλειδί του ήλιου πεταμένο.
Ο αυτοσχέδιος Θεός που εγείρει
σαν από μόνος του τη λησμονιά του
φροντίζει να μη βρούνε, να ξεχάσουν
το πεταμένο του κλειδί στα βάθη
του ωκεάνιου ήλιου του.
Χιλιάδες, μ' άδικα των αδίκων σκορπισμένο
χρυσάφι, άστρα χάνονται μαζί του.

Αχοί τον Μπαχ λαβαίνουν απ' το χέρι,
ξωπίσω τους ακολουθούν οι αγγέλοι
να πάνε σ' άλλη γη και σ' άλλα μέρη.
Το πνεύμα εκεί σε πρόχειρους στηρίζουν
καταυλισμούς με τέντες από ασήμι.
Τριγύρω τα μυξιάρικα παιδιά
παίζουνε με τοπάζια κι αμέθυστους,
Οι δάιμονες περνούν παρασυρμένοι
από τις ανεμώνες και τα πλήκτρα.
Ένας ναός, χρυσόδεντρο γιομάτο
κάθε λογής πουλάκια εξ ορειχάλκου.

Καημένε Μπαχ [Μάης 2006, *Πόρφυρας*, 2007]

Ο καημένος Μπαχ όλη την ώρα
συρρίκνωνε τον ήλιο στο μπαστούνι του,
έπαιρνε κάτι βότσαλα και τα 'ριχνε
στη λιμνοθάλασσα της μουσικής του.
Τόσο πολύ γνοιαζόταν για τον άνθρωπο
που θα 'μενε ακόμα και χωρίς
περούκα και χωρίς κεφάλι ο Μπαχ
προσφέροντας εκείνο π' αγαπούσε.
Κάτι ψευδάγγελιοι τον κατηγορήσαν
ότι καθώς έγυριζε το πε-
ρισκόπιο των ηδονών του (ήχων του)
ρουθύνιζε σαν ταύρος και μασούλιζε.
Κάποιοι δε πάλιν -αλιγότερες νομίζω-
κουνώντας την ουρά τους τον τυμπάνιζαν.
Ο καημένος Μπαχ δεν ήξερε ποιος είναι
ο ρόχθος του πελάου, δεν ήξερε θαρρώ
να διατάζει τ' άστρα και να γράφει
σ' αισχυντηλό ουρανό το παραμύθι του.
Όχι πως ήταν παντελώς ανάξιος.
Η μουσική του -δόξα σοι ο Θεός!-
σόδειαζε κάθε χρόνο υπέροχα σπαρτά.
Και τα κελάρια του είχαν λέει κρασί μελίρρυτο
και τα μποστάνια του άνθιζαν, με το νεράκι
να γαργαλά τα πράσινα προγούλια τους.
Ένας πετιόταν φρύνος, ένας κύκνος,
μια πεταλούδα δυόμισι ημερών.
Δυσμάς ηλίου αλώνιζε τη νύχτα
χωρίς περικοπές... Καημένε Μπαχ!

Μπαχ και ζητιάνοι [Νοέμβρης/Δεκέμβρης 2005, *Πόρφυρας*, 2007]

Να φανταστείτε, αγαπητοί, τον Μπαχ να φθάνει
στην κεντρικότερη πλατεία των ήχων.
Εκεί συχνάζουν τέσσερις ζητιάνοι
και τον παρακαλούν με παρακάλια

και με κραυγές κρεσέντο να τους ρίξει
στο χάλκινο πινάκιο ένα γρόσι,
ολίγο τάλαρο, κομμάτι λουδοβίκι.
Εκείνος κάνει τάχα πως δεν βρίσκει
κάτι ψιλά – του τα 'κλεψε ο Θεός
για να τον δοκιμάσει (μια υποψία)-
κι αδειάζει το πουγκί του· να ένα κέρμα,
όχι, δε θα το δώσει, καρτερεί
να το ζυγίσει απάνω στη φωνή τους
κι είν' οι ζητιάνοι του εξαίσια γοεροί.
Εντάξει, θα το δώσει, μα έλα που είναι
το τελευταίο του· για βάλε χαλινάρι
γιατί σιμώνουμε στα χείλια του Άδη.
Μη σκιάζεστε λοιπόν και το πετάω
κι όποιος το πιάσει το έπιασε... Το χάνω.
Είχε ξεμοναχιάσει τη φωνή τους
στα επιμέρους στοιχεία της –πάνω κάτω-
στη δίφυλλη και τρίκοχη ψυχή τους.
Ακούει σκοινιά να τρίζουν και λιθόψαρα.
Μέρες χιονιού και χελιδόνος όχι.
Άκου, καρδιά, και μην πολυδακρύζεις.
Ποτάμι που μακρόθεν σπινθηρίζει.
Κάποτε μες στη νύχτα ζούσα τ' άστρα
κι ουδέ με σκιάζαν τ' αργυρά και τ' άσπρα.
Απ' εντροπή κρατιέμαι μη διστάσω
το μεταλλίκι τούτο να μοιράσω.
Μέσα η κραυγή κι απέξω τα όνειρά μου.
Ποια δυνατή βροχή μες στην καρδιά μου
κάνει να κλαιν αλλιώς τα σωθικά μου;

Κοινότητες μάθησης: εν δυνάμει μηχανισμοί για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Ναυσικά Κουλαξίδου

Δασκάλα M.Ed

nafsikakou@yahoo.gr

Δήμητρα Κωτσιοπούλου

Νηπιαγωγός M.Ed.

d.kotsiopoulou@gmail.com

Παπαδοπούλου Σοφία

Προϊσταμένη εκπαιδευτικών θεμάτων Α/θμιας Ν.Λάρισας

sofman2@gmail.com

Περίληψη

Ο εκπαιδευτικός του 21ου αι. καλείται να ανταπεξέλθει στις καθημερινές προκλήσεις και να διατηρήσει ισχυρά αντανακλαστικά ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του επαγγέλματός του (Hargreaves, 2000)..

Επιπλέον, το συχνά μεταβαλλόμενο περιεχόμενο των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων απαιτεί ένα ευρύ φάσμα νέων γνώσεων και δεξιοτήτων από μέρους του γεγονός που απαιτεί αυξημένο βαθμό επαγγελματισμού. Δραστηριοποιείται λοιπόν και επιλέγει τρόπους και στρατηγικές προκειμένου να διαχειριστεί την επαγγελματική του ταυτότητα καθώς πλέον επιβάλλεται να διαφοροποιηθεί ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει και να καταστεί αποτελεσματικός στη κατεύθυνση της ποιοτικής διδασκαλίας (Γκότοβος, 1990). Οι εκπαιδευτικοί σήμερα συνιστούν σημαντικούς φορείς αλλαγής, και αποτελούν μια ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο στην κατεύθυνση της ποιοτικής και αποτελεσματικής μαθησιακής διαδικασίας (Darling-Hammond, 2000).

Το ζητούμενο λοιπόν είναι η ποιοτική εκπαίδευση. Σημαντικά ερευνητικά δεδομένα καταλήγουν στο ότι η ποιοτική διδασκαλία διασφαλίζεται μέσα από την καλλιέργεια μιας κουλτούρας επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς επίσης και από καλά σχεδιασμένα προγράμματα διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Προς αυτή την κατεύθυνση επανακαθορίζεται ο τρόπος εκπαίδευσής καθώς επίσης και ο τρόπος θεσμικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών με απώτερο στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Elmore, 2002). Τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών καταστούν προφανές ότι τα παραδοσιακά μοντέλα επιμόρφωσης ενηλίκων επιβάλλεται να υποχωρήσουν στη βάση της δημιουργίας συνεργατικών επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Cochran-Smith and Lytle, 1993, Fishman and Mc Carthy, 2000 Hargreaves, 1994). Οι δύσκολες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες ισχυροποιούν ακόμα πιο πολύ σήμερα την ανάγκη για ευέλικτες μορφές εκπαίδευσης και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο οι επιμορφώσεις

σχεδιάζονται και οργανώνονται στο πλαίσιο της δια βίου και διευρυμένης μάθησης (Αρβανίτη 2013).

Λέξεις κλειδιά: κοινότητες μάθησης, συνεργασία, ποιοτική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η πρόοδος της επιστήμης και η ταχύτατη εξέλιξη της τεχνολογίας σε συνδυασμό με τον εκρηκτικό ρυθμό των κοινωνικοπολιτικών αλλαγών στο παγκόσμιο χάρτη οδήγησαν αναπόφευκτα σε καινούριες τάσεις, προκλήσεις και αλλαγές στο παγκόσμιο γίγνεσθαι (Τσαούση, 1993). Μια τέτοια αλλαγή δεν θα μπορούσε παρά να επηρεάσει το ζωτικό χώρο της εκπαίδευσης, έναν από τους πιο ευαίσθητους και πολιτικά φορτισμένους τομείς της δημόσιας πολιτικής ζωής (Τριλιανός, 2006). Ο Hargreaves (1994) υποστηρίζει πως «Οι κανόνες του κόσμου αλλάζουν και είναι καιρός να αλλάξουν μαζί τους και οι κανόνες της διδασκαλίας». Μέσα στο υπό διαμόρφωση νέο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, προέκυψε η ανάγκη για επανεξέταση και επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Νεοφύτου (2013) η εκπαίδευση και η ζωή στις σύγχρονες κοινωνίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες.

Ο εκπαιδευτικός του 21ου αιώνα σε μια ατέρμονη προσπάθεια να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις του επαγγέλματος καλείται να διατηρήσει ισχυρά αντανεκλαστικά ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του επαγγέλματος του (Hargreaves, 2000). Γίνεται πλέον αισθητή η απαίτηση αλλαγής πλεύσης στο ρόλο του εκπαιδευτικού καθώς οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές και πλουραλιστικές κοινωνίες επιτάσσουν προσήλωση στο διαμεσολαβητικό ρόλο του με κύριο άξονα τη μετατόπιση του κέντρου βάρους στην οργάνωση των διαδικασιών μάθησης, στη καλλιέργεια της αυτενέργειας καθώς επίσης στη καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών προκειμένου να καταστούν ικανά μέλη μιας αναπτυσσόμενης κοινωνίας (Αρβανίτη, 2013).

Επιπλέον το συχνά μεταβαλλόμενο περιεχόμενο των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων απαιτεί ένα ευρύ φάσμα νέων γνώσεων και δεξιοτήτων από μέρους των εκπαιδευτικού γεγονός που απαιτεί αυξημένο βαθμό επαγγελματισμού. Δραστηριοποιείται λοιπόν και επιλέγει τρόπους και στρατηγικές προκειμένου να διαχειριστεί την επαγγελματική του ταυτότητα καθώς πλέον επιβάλλεται από τις υπάρχουσες συνθήκες να διαφοροποιηθεί ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει και να καταστεί αποτελεσματικός στη κατεύθυνση της ποιοτικής διδασκαλίας (Γκότοβος, 1990). Οι εκπαιδευτικοί σήμερα αποτελούν σημαντικούς φορείς αλλαγής, και αποτελούν μια ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο στην κατεύθυνση της ποιοτικής και αποτελεσματικής μαθησιακής διαδικασίας (Darling-Hammond, 2000).

Το ζητούμενο λοιπόν είναι η ποιοτική εκπαίδευση. Σημαντικά ερευνητικά δεδομένα καταλήγουν στο ότι η ποιοτική διδασκαλία διασφαλίζεται μέσα από την καλλιέργεια μιας κουλτούρας επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς επίσης και από καλά σχεδιασμένα προγράμματα διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Προς αυτή την κατεύθυνση επανακαθορίζεται ο τρόπος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και ο τρόπος της θεσμικής υποστήριξης με απώτερο στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Elmore, 2002). Τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών κατέστησαν πλέον προφανές ότι τα παραδοσιακά μοντέλα επιμόρφωσης ενηλίκων επιβάλλεται να δώσουν τη θέση τους στη δημιουργία συνεργατικών επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Cochran-Smith and Lytle, 1993, Fishman and Mc Carthy, 2000 Hargreaves, 1994). Οι δύσκολες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που βιώνει και ο κλάδος των εκπαιδευτικών ισχυροποιούν ακόμα πιο πολύ σήμερα την ανάγκη για ευέλικτες μορφές εκπαίδευσης όπου η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν λαμβάνει χώρα σε προκαθορισμένα χρονικά και φυσικά περιβάλλοντα αλλά καθ' όλη τη επαγγελματική ζωή τους και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο οι επιμορφώσεις σχεδιάζονται και οργανώνονται στο πλαίσιο της δια βίου και διευρυμένης μάθησης (Αρβανίτη 2013).

Η τεχνολογία έχει εισβάλλει για τα καλά στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου και τα τεχνολογικά επιτεύγματα προσφέρουν δυνατότητες παροχής βοήθειας σε όλα τα επίπεδα κοινωνικής και όχι μόνο δράσης. Τα τεχνολογικά υπολογιστικά συστήματα παρέχοντας μια σειρά εργαλείων δύνανται να ευνοήσουν αφενός την ανάπτυξη συνεργασιών μέσω της δημιουργίας διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης και αφετέρου την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Κόμης, 2007). Μέσα από προγράμματα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης- επιμόρφωσης ενηλίκων παρέχονται ποικίλες δυνατότητες τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον εκπαιδευόμενο συγκριτικά με τα συμβατικά προγράμματα (Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά, 2014). Οι διαδικτυακές κοινότητες αποτελούν ένα δυναμικό μέσο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που επιθυμούν επαγγελματική καθοδήγηση και έμπνευση (Παπαδοπούλου & Βασάλα, 2010). Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως σε κάθε περίπτωση η ενεργοποίηση των βασικών αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς επίσης η θεσμική και οργανωτική ευελιξία διασφαλίζει την ενημέρωση εκπαιδευτικών για την είσοδο της καινοτομίας μετριάζοντας τις αντιστάσεις και εξασφαλίζοντας τη συναίνεσή τους (Μαυρογιώργος, 1999).

Δίκτυα – Διαδικτυακές κοινότητες

Στην οργάνωση των δικτύων η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει με τη χρήση νέων τεχνολογιών και τη χρησιμοποίηση πλατφόρμας σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας. Η γεωγραφική κατανομή των σχολείων και ο μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών αποτελούν αρνητικούς παράγοντες ανάπτυξης επικοινωνιακού πλαισίου που δύνανται να ευκολυνθούν με την

εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στις σχολικές μονάδες. Η δημιουργία λοιπόν των διαδικτυακών κοινοτήτων προσφέρει το πλαίσιο οργάνωσης της εξ αποστάσεως επικοινωνίας με κοινούς σκοπούς και στόχους από όλους τους συμμετέχοντες.

Ο όρος δίκτυο για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης θα αναπτυχθεί αφενός σε σχέση με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και αφετέρου σε σχέση με την έννοια της μάθησης των εκπαιδευτικών. Έτσι όσον αφορά τον πρώτο όρο θα οριστεί από τους Wenger, McDermott, & Snyder,(2002) ως « ομάδα ατόμων τα οποία μοιράζονται κοινές ανησυχίες, κοινό σύνολο προβλημάτων ή κοινό πάθος σε κάποιο τομέα ενδιαφέροντος και τα οποία εμβαθύνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους σε αυτό το τομέα μέσα από την μεταξύ τους αλληλεπίδραση σε συνεχή βάση». Όσον αφορά την έννοια της μάθησης θα οριστεί από τους Kilpatrick (2003) ως « ...σηματισμοί ανθρώπων που μοιράζονται ένα κοινό στόχο, συνεργάζονται, αντλούν ο ένας από τον άλλο, σέβονται τις διαφορετικές οπτικές, προωθούν ενεργά μαθησιακές ευκαιρίες, δημιουργώντας ένα δραστήριο συνεργατικό περιβάλλον, ενισχύοντας το δυναμικό των μελών, δημιουργώντας νέα γνώση». Καθορίζεται λοιπόν ένας κοινός σκοπός αποτελεσματικής ανταλλαγής γνώσης πολύ συγκεκριμένος που αφορά αφενός τα σχολεία ως αυτόνομες οντότητες αφετέρου τα δίκτυα ως σύνολο οργανισμών (Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά,2014.)

Η ανάπτυξη δικτύων ευνοείται σε σχολικά περιβάλλοντα που παρουσιάζουν συνεργατική και συμμετοχική ηγεσία, κοινούς σκοπούς και υποστηρικτικές συνθήκες όπως δομές επικοινωνίας, παροχή υλικοτεχνικού τεχνολογικού εξοπλισμού κλίμα δεκτικότητας και αγαστής συνεργασίας. Η επιβίωση των δικτύων κατά ένα μέρος εξαρτάται αφενός από το ρόλο που διαδραματίζει ο ηγέτης της σχολικής μονάδας και αφετέρου από την παροχή υποστήριξης εξωτερικών φορέων. Οι διευθυντές οφείλουν αφενός να ενεργούν στη κατεύθυνση εξεύρεσης πόρων για την υποστήριξη μιας διαρκούς επιμόρφωσης της σχολικής μονάδας και αφετέρου να αναζητούν αποτελεσματικούς τρόπους υποστηρικτικής δράσης σε όλα τα επίπεδα. Η αποτελεσματικότητα της διοίκησης έγκειται, στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στα πλαίσια σχολικών δικτύων συνεργασίας, στη παροχή οργανωμένων δομών, στη δημιουργία ευκαιριών επαγγελματικής μάθησης, και στη διαμόρφωση συστημάτων διαχείρισης της μάθησης.

Επιπλέον οι εκπαιδευτικές περιφέρειες όλης της χώρας θα μπορούσαν να αναλάβουν υποστηρικτικό ρόλο μέσα από τις διάφορες δομές και να βοηθήσουν τα δίκτυα σχολείων να οργανωθούν προς τη κατεύθυνση αναζήτησης λύσεων τόσο για θέματα κοινού ενδιαφέροντος όπως επιδόσεις του μαθητικού πληθυσμού, διδακτικές μεθόδους, σχεδιασμό εκπαιδευτικών δεξιοτήτων όσο και για την ανταλλαγή δημιουργικών ιδεών και καλών πρακτικών (Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά,2014). Επίσης, οι σύμβουλοι, τοπικοί και περιφερειακοί, μπορούν να υποστηρίξουν τα δίκτυα με προτάσεις αξιόπιστες και αποτελεσματικές,

παρέχοντας στήριξη τόσο με την προσωπική τους δράση όσο και με την εμπλοκή εξωτερικών, εκπαιδευτικών και μη, φορέων.

Συγκεκριμένα, οι περιφέρειες μπορούν να διευκολύνουν τα δίκτυα κοινοτήτων μάθησης στις διαδικασίες εσωτερικής αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και σε συνεργασία με πανεπιστημιακά εργαστήρια που υπάρχουν σε αντίστοιχες περιφέρειες να προωθούν την ανατροφοδότηση ενισχύοντας τη λειτουργία των περιφερειακών κοινοτήτων μάθησης (Longworth, 2006). Τα αποτελεσματικά προγράμματα επιμόρφωσης οργανώνονται μέσα σ' ένα πλαίσιο αναστοχαστικής δράσης όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία.

Τα δίκτυα σύμφωνα με τους Darling-Hammond & McLaughlin (1995) παρέχουν «κριτικούς φίλους», τους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται για να είναι σε θέση να προβληματιστούν σχετικά με τη διδασκαλία τους και τις εμπειρίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη νέων καλών πρακτικών στις τάξεις τους και την αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών (Μπαγάκης, 2005).

Πλεονεκτήματα από τη δημιουργία διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης

Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας όπως θα αναφερθεί στη συνέχεια, καταδεικνύει τη σημαντικότητα του ρόλου των δικτύων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των επιτυχημένων δικτύων. Η επαγγελματική μάθηση αποκτά χαρακτήρα συλλογικής ευθύνης παίρνει σάρκα και οστά στο χώρο του σχολείου και στηρίζεται στην έρευνα δράσης και στον επαγγελματικό αναστοχασμό όλων των συμμετεχόντων στη διαδικασία (Αρβανίτη, 2013). Έτσι ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε ερευνητή δράσης που δραστηριοποιείται στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των μετρήσιμων αποτελεσμάτων και την αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Η συλλογή των στοιχείων βοηθά την εκπαιδευτική κοινότητα να διαφοροποιήσει τα προγράμματα πάντα με γνώμονα τις ανάγκες όλων των μαθητών στο πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης διδακτικής παρεμβατικής διδασκαλίας (Αρβανίτη, 2013).

Οργανώνεται γύρω από ένα συλλογικό συνεργατικό επικοινωνιακό πλαίσιο με κύριο γνώμονα το αμοιβαίο συμφέρον των άμεσα εμπλεκόμενων. Διατυπώνονται κοινοί στόχοι και επιδιώκεται η επιτυχία τους μέσω της διάδοσης της νέας παραγόμενης γνώσης (Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά, 2014). Μέσα στο προαναφερθέν συνεργατικό πλαίσιο απαιτείται οι συμμετέχοντες να διαθέτουν γνώσεις διαφορετικής εξειδίκευσης γεγονός που αποτελεί σημείο κομβικής σημαντικότητας μιας και η πολυπλοκότητα της εποχής απαιτεί πολλαπλές εξειδικευμένες γνώσεις που δεν είναι δυνατόν να τις διαθέτει ένας οργανισμός όπως η σχολική μονάδα ή ένα άτομο (Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά, 2014). Το « ανήκειν » σε μια κοινότητα προσφέρει το πλαίσιο στους συμμετέχοντες να

μπορούν να διαπιστώσουν την ποιότητα των γνώσεων και το επίπεδο αποτελεσματικότητας των διδακτικών πρακτικών τους. Επιπλέον η διαδραστική επαφή με τον άλλο επιτρέπει την αύξηση του επιπέδου των γνώσεων των συμμετεχόντων.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γίνεται στα πλαίσια της σχολικής μονάδας είναι δηλαδή ενδοσχολική και τους εμπλέκει σε τρία διαφορετικά επίπεδα καινοτομίας και τεκμηρίωσης: την παιδαγωγική όπου η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες, το πρόγραμμα σπουδών και τη σχολική κοινότητα όπου αναλαμβάνει το συνολικό σχεδιασμό από την πλευρά του σχολείου και την τεκμηρίωση (Αρβανίτη, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες απομακρύνονται από το ρόλο του παρελθόντος που ήταν παθητικοί αποδέκτες πληροφοριών και ιδεών από εξωτερικούς εμπειρογνώμονες και αποκτούν το ρόλο του μετασχηματιστή της επιμορφωτικής διαδικασίας (Αρβανίτη, 2013). Αξιοποιώντας πρακτικές και εργαλεία σχεδιασμού επενεργώντας μέσα σε ηλεκτρονικό περιβάλλον κοινωνικής δικτύωσης γίνονται σχεδιαστές συνδημιουργοί και παύουν να είναι απλώς διαμεσολαβητές μεταβιβαζόμενης έτοιμης γνώσης (Kalantzis and Cope, 2005). Τα βιβλία παύουν να αποτελούν το βασικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και των μαθητών και λειτουργούν ως μια από τις πολλές πηγές μάθησης και πληροφόρησης. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ελευθερίας η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών βρίσκει το κατάλληλο πλαίσιο ελευθερίας και ανάπτυξης ιδεών με κατεύθυνση το κοινό όφελος όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία. Τα σχολεία μετασχηματίζονται σε οργανισμούς μάθησης που διευκολύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η ανάπτυξη πρωτοβουλιών και η αλλαγή του παθητικού ρόλου του εκπαιδευτικού σε ενεργητικό διαδραστικό ρόλο προσφέρει ευκαιρίες για αναστοχασμό μέσα από τον καθολικό προβληματισμό των κοινοτικών μελών σχετικά με διδακτικές και όχι μόνο πρακτικές (Burgess & Addison, 2007). Οι κοινότητες μάθησης επιτρέπουν τη δημιουργία ευρύτερου επικοινωνιακού πλαισίου και κατά συνέπεια αυτού οι συνθήκες λειτουργίας της μονάδας γίνονται πιο ανθρώπινες καθώς τα άτομα βρίσκουν πρόσφορο έδαφος να αναπτύξουν γόνιμο και εποικοδομητικό διάλογο.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια συμμετοχής στη κοινότητα και η ανατροφοδότηση σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και αξιών από τα υπόλοιπα μέλη αποτελούν σημαντικούς παράγοντες βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας και του παραγόμενου ποιοτικού αποτελέσματος (Χατζηπαναγιώτου, 2006).

Καταλήγοντας θα μπορούσαμε να πούμε πως το μεγάλο πλεονέκτημα των δικτύων μάθησης αποτελεί το αμοιβαίο συμφέρον όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τίθενται κοινοί στόχοι από τα μέλη της κοινότητας οι οποίοι επιτυγχάνονται μέσα από τη συνεργασία, την ομαδικότητα, την επικοινωνία

και την αλληλοβοήθεια. Η αλλαγή κουλτούρας από τη χρήση των δικτύων επιταχύνει τη προώθηση της μάθησης. Η διαδικασία αυτή συντελείται μέσα σε ένα ασφαλές για τους εκπαιδευτικούς περιβάλλον όπου τους παρέχεται υποστήριξη από την κοινότητα γεγονός που ευνοεί την ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών. Το κλίμα της σχολικής κοινότητας επιτρέπει στους συμμετέχοντες να νιώσουν την ασφάλεια που τους παρέχει το συνεργατικό πλαίσιο και τους δίνει τη δυνατότητα να δοκιμάσουν καινούργιες πρακτικές καθώς στηρίζονται τόσο στους ίδιους όσο και στους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Παράλληλα τους παρέχει υποστήριξη για διαδικασίες ανατροφοδότησης με σκοπό την αύξηση της αποτελεσματικότητας, τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, τη διάδοση της γνώσης και εν τέλει την επιβίωση των σχολικών οργανισμών (Kilpatrick, 2003).

Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη δικτύωση των κοινοτήτων μάθησης

Αυτό που διαπιστώνεται μετά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη δικτύωση των κοινοτήτων μάθησης και αποτρέπουν την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία της λειτουργίας των δικτύων μεταξύ άλλων είναι δυσκολίες λειτουργικές, διαχείρισης στόχων, έλλειψης μέριμνας σε εθνικό επίπεδο καθώς επίσης και διαχείρισης της ισορροπίας μεταξύ των μελών της κοινότητας (Huxman και Vangen, 2000).

Η έλλειψη στρατηγικού σχεδιασμού προγραμμάτων μέσα σ' εθνικό πλαίσιο επαγγελματικής μάθησης με σαφή κίνητρα και επιλογές (Πασιαρδής, 2004) καθώς επίσης και ο παράγοντας χρόνος (MacBeath, 2001) αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Ο σχεδιασμός πρέπει να προσβλέπει στην ενίσχυση μέσω κινήτρων είτε υλικών είτε ηθικών σχετικών με τη επαγγελματική βελτίωση όπως για παράδειγμα ισχυροποίηση πλαισίου εκπαιδευτικών αδειών για μεταπτυχιακές σπουδές, μερική αποδέσμευση από διδακτικά καθήκοντα, αποσπάσεις για εκπαιδευτικούς/ερευνητικούς λόγους και διεθνείς ανταλλαγές, βραβεία καθώς επίσης και υποτροφίες διδακτικής καινοτομίας. Να περιλαμβάνει δηλαδή παράγοντες παρώθησης και ενίσχυσης συμμετοχής σε μακράς διάρκειας προγράμματα επιμόρφωσης.

Επιπλέον ο αποκλεισμός των εκπαιδευτικών από το σχεδιασμό των προγραμμάτων κάνει τους εκπαιδευτικούς κυνικούς και αποστασιοποιημένους από τη διαδικασία, ενώ παράλληλα αυξάνει τη δυσπιστία, την καχυποψία και συνεπώς την αντίσταση (Hyde, Ormiston and Hyde 1994). Όταν αναφερόμαστε σε συμμετοχή δεν κάνουμε λόγο για απλή έρευνα ανάλυσης αναγκών, αλλά για ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Στις λειτουργικές δυσκολίες θα αναφέρουμε την αναποτελεσματική εξεύρεση πόρων για την υποστήριξη της επιμορφωτικής διαδικασίας. Η έλλειψη χρηματοδότησης στερεί τη δυνατότητα ώστε η διαδικασία να είναι συνεχής, διαρκής και αδιάσπαστη και να λαμβάνει συνεχή ανατροφοδότηση και στήριξη σε καθολικό επίπεδο.

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων στηρίζεται σε συνεργασίες που εμπλέκουν τη μαθησιακή κοινότητα αλλά και εξωτερικούς φορείς. Είναι σημαντικό να δημιουργούνται συμπράξεις συνεργασίας με πανεπιστημιακά εκπαιδευτικά ιδρύματα, με συνδικαλιστικές και επιστημονικές ενώσεις προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο πρόσθετες ευκαιρίες (Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά, 2014). Η συνεργασία με πολλαπλούς φορείς εμπλέκει τη μαθησιακή κοινότητα σε μια συμμετοχική διαδικασία όπου μπορεί να αναληφθεί έρευνα δράσης (Darling-Hammond and McLaughlin, 1995) να αξιοποιηθεί η γνώση αλλά και να υπάρξει στήριξη. Τα ερευνητικά αποτελέσματα μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία μιας βάσης καταγραφής μέσω της οποίας μπορούν να αντλούνται σημαντικά στοιχεία. Η ανακοίνωση των ερευνητικών πορισμάτων στους φορείς της πολιτικής εξουσίας θα βοηθήσει την αλλαγή και αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών (Αρβανίτη, 2013).

Η ανυπαρξία υποστηρικτικής κουλτούρας και η ύπαρξη ενός αποτρεπτικού περιβάλλοντος συγκαταλέγονται στους παράγοντες που αποτρέπουν τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και στη διαχείριση της κουλτούρας της ομάδας διαδραματίζει ο ηγέτης της μονάδας (Wagner, 1997). Είναι σημαντικό ο ηγέτης να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της συνεργατικής και κατανεμημένης ηγεσίας, να είναι δηλαδή διατεθειμένος να επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να δράσουν ως σχολικοί ηγέτες προωθώντας τη δημιουργία μιας υποστηρικτικής κουλτούρας, που να επιτρέπει κάθε δοκιμή και τυχόν λάθη, αλλάζοντας παλιές νοοτροπίες απομόνωσης των εκπαιδευτικών οι οποίοι στηρίζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη σε ευρύτερες συνεργασίες μέσα στην κοινότητα και όχι μόνο. Κατά συνέπεια ο ικανός ηγέτης με υψηλούς στόχους για τη βελτίωση της σχολικής του μονάδας, θα πρέπει να μετατρέψει τους ανασταλτικούς παράγοντες σε προϋποθέσεις, και να εμπνεύσει με το όραμα του τους εκπαιδευτικούς τάσσοντας τους υπέρμαχους αυτού του σκοπού.

Συμπεράσματα

Η ραγδαία εξέλιξη των νέων τεχνολογιών και η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οδηγεί στην αναγκαιότητα της επέκτασης και της εκ βάθρου αλλαγής των μέχρι τώρα γνωστών μορφών επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με την μέχρι τώρα παρεχόμενη μορφή της παρουσιάζει έναν αποσπασματικό χαρακτήρα χωρίς να έχει συνέχεια και συνέπεια, χωρίς να ερευνώνται τα μαθησιακά αποτελέσματα τόσο σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών όσο και σε σχέση με τον επαναπροσδιορισμό της διδασκαλίας και προπαντός χωρίς να επιτελεί το βασικό σκοπό της που είναι η επαγγελματική εξέλιξη και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη εργασία. Παρέχει αρκετά μειονεκτήματα αφού αυτή η προσέγγιση δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες

ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας και ταυτόχρονα οδηγεί τη σχολική μονάδα σε απομόνωση.

Αντίθετα μέσα από τα δίκτυα μάθησης και τις συνεργατικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται έχοντας αρωγό τις νέες τεχνολογίες εξαλείφονται τα μειονεκτήματα της σχολικής απομόνωσης και αξιοποιούνται τα πλεονεκτήματα της συνεργατικής επιμόρφωσης, αφενός στα πλαίσια της μονάδας και αφετέρου στα πλαίσια συνεργασίας με άλλες μονάδες αλλά και με άλλους εξωτερικούς θεσμούς που μπορούν να προσφέρουν επιπλέον βοήθεια με τη μορφή της κριτικής φιλικής προσέγγισης.

Συμπερασματικά μπορούμε να στραφούμε στην υιοθέτηση της θέσης πως η εκπαιδευτική κοινότητα στο μέλλον πρέπει να κινηθεί στη δημιουργία δικτύων μάθησης τα οποία μπορούν σαφέστατα να λειτουργήσουν ως πηγές ανατροφοδότησης για το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου. Οι κοινότητες θα αποτελέσουν δεξαμενές άντλησης καινοτόμων διδακτικών πρακτικών. Θα λειτουργήσουν ως κριτικός συμμετοχικός φίλος των εκπαιδευτικών παροχής πλαισίου ενίσχυσης επαναπροσδιορισμού της διδασκαλίας με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των παραγομένων μαθησιακών αποτελεσμάτων προς όφελος όλων των μαθητών. Κάθε καινοτομία χρειάζεται ένα χρονικό διάστημα ώστε να εφαρμοστεί και να διαπιστωθούν τα θετικά και τα αρνητικά καθώς επίσης και να επαναπροσδιοριστούν οι διαδικασίες. Εξ αρχής δεν είναι δυνατό να φτάσουμε στο τέλειο αποτέλεσμα τουλάχιστον αν προσπαθήσουμε υιοθετώντας πρακτικές από τη διεθνή εμπειρία που έχει καταδείξει πως η ύπαρξη κοινοτήτων στους εργασιακούς χώρους συμβάλλει θετικά στον επαγγελματισμό και την δημιουργικότητα, δεδομένου ότι είναι κόμβοι για ανταλλαγή και ερμηνεία πληροφοριών (Αρβανίτη, 2013).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Burgess, L. & Addison, N.(2007) Conditions for learning partnerships for engaging secondary pupils with contemporary art. *International Journal of Art & Design Education*.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1993). *Inside/outside: Teacher Research and Knowledge*. New York:Teachers College Press.
- Darling- Hammond, L., and McLaughlin, M.W. (1995).Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan* 76.
- Darling- Hammond, L.(2000).Teacher quality and student achievement : A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*,8(1),1-49.
- Elmore, R. (2002). *Bridging the Gap between Standards and Achievement: The Imperative for Professional Development in Education*. Albert Shanker Institute. Retrieved 10/10/16 from http://www.shankerinstitute.org/downloads/bridging_Gap.pdf
- Fishman, S. M., & McCarthy, L. (2000). *Unplayed tapes: A Personal History of Collaborative Teacher Research*. New York: Teachers College Press and the

- National Council of Teachers of English.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), pp. 151-182.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. Open University Press
- Huxman, C. & Vangen, S. (2000). Ambiguity, complexity and dynamics in the membership of collaboration, *Human Relations* 53(6), 771-806.
- Hyde, A., Ormiston, M., & Hyde, P. (1994). Building professional development into the culture of schools. In D. B. Aichele & A. Coxford (Eds.), *Professional development for Teachers of mathematics 1994 Yearbook* (pp.49-54). Reston, VA: National Council of Teacher of Mathematics.
- Kalantzis, M and Cope W. (2012). *New Learning. Elements of a science of Education* New York : Campridge University Press
- Kilpatrick, S., Barret, M. and Jones, T. (2003). *Defining Learning Communities. AARE (Australian Association for Research in Education) Conference*.
- Longworth, (2006). *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities Lifelong Learning and Local Government* New York: Routledge & Taylor & Francis Group.
- MacBeath, J., *H αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2001.
- Wagner, J. (1997). "The unavoidable Intervention of Educational research: A Framework for Reconsidering Researcher-Practitioner Cooperation". *Educational Researcher*, 26, (7): 13-22.
- Wenger, E., McDermott, R. A., Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 1, Τεύχος 1, 2013.
- Γκότοβος, Α. (1990). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόμης, Β., Αβούρης, Ν. & Κατσάνος, Χ. (2007). Συστήματα και εργαλεία υποστήριξης συνεργασίας. Στο: Αβούρης, Ν., Καραγιαννίδης, Χ. & Κόμης, Β. (επιμ.), *Συνεργατικές Τεχνολογίες*, Κλειδάριθμος.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμος Β (σελ. 93-135). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). Προς αναζήτηση σύγχρονων λειτουργικών στοιχείων και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του «κριτικού φίλου» και του «διευκολυντή» στις επιστήμες. Στο Κ. Βρατσάλης (επιμ.), *Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Νεοφύτου, Λ. (2013). Κριτική πολυπολιτισμική παιδαγωγική κι αναλυτικά προγράμματα. Στο: Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Πολιτικές Πεποιθήσεις και Παιδαγωγικές Πρακτικές σσ.177 - 209. Αθήνα: Διάδραση
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Παπαδοπούλου, Ρ., Βασάλα, Π. (2010). Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών μέσω Ηλεκτρονικών Κοινοτήτων Μάθησης. Στο: Α. Κολτσάκης, Γ. Σαλονικίδης & Μ. Δοδοντσής (Επ.), Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας « Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση»(σσ. 1390-1405). Βέροια-Νάουσα, 23-25 Απριλίου 2010.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (1993). Το ελληνικό πανεπιστήμιο στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Τριλιανός, Α.(2006). Προλεγόμενα. Στο: Ρ.Tiedt & Ι. Tiedt, Πολυπολιτισμική Διδασκαλία. Αθήνα, Παπαζήσης.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2006). Δίκτυα Έρευνας και συνεργασίας: ο ρόλος τους στην ευρωπαϊκή και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. *Πρακτικά Ημερίδας Θεματικού Δικτύου έρευνας (MANEK): Ζητήματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων: Πραγματικότητα, Έρευνα, Εφαρμογές*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Χατζηπαναγιώτου, Π. & Μαρμαρά, Χ. (2014). Πρακτικές δικτύωσης σχολείων: τα δίκτυα μάθησης ως μηχανισμός για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και διευθυντών. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Μ. Λιακοπούλου, (επιμ.). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (σελ. 151-160).

Ανάπτυξη διαθεματικής προσέγγισης: «Οι 11+1 άθλοι του Ηρακλή συναντούν τα παιδιά του 11^{ου} Νηπιαγωγείου Ασπροπύργου»

Ελένη Κουντουρά

11^ο Νηπιαγωγείο Ασπροπύργου

elenikountoura@gmail.com

Ελισάβετ Ταουφίκ

11^ο Νηπιαγωγείο Ασπροπύργου

bettaou@gmail.com

Κατερίνα Καζέλα

11^ο Νηπιαγωγείο Ασπροπύργου

kazelakat@sch.gr

1. Εισαγωγή

Η ελληνική μυθολογία αποτελεί ένα μοναδικό πνευματικό φαινόμενο (Πλατανιάς, 2004) και συνίσταται σε μια πλούσια συλλογή αφηγημάτων που εν μέσω άλλων, εξιστορούν τη ζωή και τις περιπέτειες μεγάλης ποικιλίας θεοτήτων, μυθολογικών πλασμάτων και ηρώων, όπως ο Ηρακλής (Κεσόπουλος, 1988). Η επιρροή της στο δυτικό πολιτισμό και γενικότερα στη φιλοσοφία του, στην ιστορία του, στις τέχνες και στην εκπαίδευση θεωρείται βασικό στοιχείο της πολιτισμικής κληρονομιάς. Από την προσχολική κιόλας ηλικία, τα σύμβολά της μπορούν και οφείλουν να έχουν σημαντική συνεισφορά στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών του νηπιαγωγείου. Σε μία περίοδο όπου η κοινωνία μας έχει ανάγκη την αυτογνωσία, τη συλλογικότητα, την αλληλεγγύη, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ατομική και συλλογική ευθύνη, η ελληνική μυθολογία μπορεί να βρει τη θέση της μέσα στις σχολικές δραστηριότητες και να γίνει παιχνίδι, ζωγραφιά, αφήγηση, κουκλοθέατρο, αντικείμενο θεατρικού παιχνιδιού και εργαλείο κατανόησης του κόσμου γενικότερα.

Λαμβάνοντας υπόψη, αφενός τη σημασία της μυθολογίας και αφετέρου, ότι η μάθηση συνίσταται στην εύρεση διασυνδέσεων μεταξύ της νέας γνώσης και της προϋπάρχουσας (Harlan, 1995), αναπτύχθηκε η συγκεκριμένη θεματική προσέγγιση. Το θέμα επιλέχθηκε με τη συνεργασία των παιδιών και των νηπιαγωγών, με αφορμή το έντονο ενδιαφέρον των μικρών μαθητών του νηπιαγωγείου γύρω από τη ζωή και τη δράση του Ηρακλή, γεγονός που οδήγησε τα παιδιά να αισθάνονται ενεργοί συμμετέχοντες στη διαδικασία της μάθησης.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Στη συγκεκριμένη θεματική προσέγγιση συμμετείχαν 32 παιδιά (νήπια,προνήπια) που φοίτησαν τη σχολική χρονιά 2016-2017 στο 11^ο Νηπιαγωγείο Ασπροπύργου Αττικής.Οι συντονίστριες του προγράμματος ήταν η Ελένη Κουντουρά, η Ελισάβετ Ταουφίκ (νηπιαγωγοί) και η Κατερίνα Καζέλα (Σχολική Σύμβουλος 56^{ης} Περιφέρειας

Προσχολικής Αγωγής). Το πρόγραμμα διήρκησε από το Νοέμβριο 2016 έως τον Απρίλιο 2017.

3. Στόχοι-επιδιώξεις

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η εφαρμογή μιας θεματικής προσέγγισης, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν ενδιαφέρον για την ελληνική μυθολογία, να γνωρίσουν το μυθικό πρόσωπο του Ηρακλή και τους άθλους του, να προβληματιστούν και να δώσουν λύσεις σε προβλήματα και διλήμματα μυθολογικών ανθρώπων και να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από ποικίλες δραστηριότητες.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της συγκεκριμένης θεματικής προσέγγισης, ήταν η δημιουργία ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες που απαιτούνται για μια ενεργητική, ερευνητική, βιωματική, επικοινωνιακή, αυτόνομη και συνεργατική μάθηση. Λόγω ελλειμμάτων στην κοινωνικοποίηση των παιδιών αυτής της ηλικίας, από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, έγινε συστηματική προσπάθεια μύησης των παιδιών σε έναν τρόπο εργασίας βασισμένο στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εφαρμογή προσεγγίσεων με ανάλογα χαρακτηριστικά.

Ωστόσο θεωρήθηκε απαραίτητο να δοθεί χρόνος στα παιδιά για εξοικείωση με τον συνεργατικό τρόπο εργασίας και ιδιαίτερα με δεξιότητες επικοινωνίας, διαλόγου και συζήτησης, διευθέτησης συγκρούσεων και επίλυσης προβλημάτων. Για το σκοπό αυτό οργανώθηκαν ομαδικά παιχνίδια και δημιουργικές δραστηριότητες, όπως θεατρικό παιχνίδι, δραματοποιήσεις, αλλά και εικαστικές δραστηριότητες μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003), αρχικά εταιρικές και στη συνέχεια κατά ομάδες, οι οποίες ταυτόχρονα εξελίσσονταν από ατομικές και σε συλλογικές (Καζέλα, 2009). Συγχρόνως εγκαθιδρύθηκε ένα σύνολο κανόνων που αφορούσαν στη γενικότερη συμπεριφορά των παιδιών μέσα στην τάξη, στις μεταξύ τους σχέσεις καθώς και στην τήρηση των κανόνων διαλόγου και συζήτησης. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις όπου τα ίδια τα παιδιά συμμετείχαν στον προσδιορισμό των κανόνων καθώς και στον ορισμό των συνεπειών μη ακολούθησής τους.

Σημαντική μέριμνα δόθηκε και στη διευθέτηση της αίθουσας του νηπιαγωγείου με τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολύνεται η ανάπτυξη μορφών ομαδικής εργασίας και επικοινωνίας. Να σημειώσουμε ότι οι γωνίες της ανάγνωσης και γραφής και των μαθηματικών οργανώθηκαν με ιδιαίτερη φροντίδα και αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης, ανάπτυξης της φαντασίας και της δημιουργικότητας των παιδιών.

Παράλληλα, με γνώμονα την ύπαρξη παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, με διαφορετικές ικανότητες, αξιοποιήθηκαν αρχές διαφορετικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έγινε προσπάθεια για μια παιδαγωγική προσέγγιση επικεντρωμένη στις ίδιες τις διαδικασίες μάθησης, στους τρόπους με τους οποίους μάθαιναν τα διαφορετικά άτομα της συγκεκριμένης ομάδας και όχι στα αποτελέσματα της μάθησης. Στόχος ήταν η διαμόρφωση ενός ευέλικτου

πλαίσιου μέσα στο οποίο θα επιτρεπόταν στο κάθε παιδί να χρησιμοποιήσει τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, τη δική του ιδιαίτερη «νοημοσύνη», καθώς και την κατανόηση της μοναδικότητάς του, αλλά και της ομοιότητάς του με τα παιδιά του κόσμου.

Για το λόγο αυτό, λήφθηκαν υπόψη οι αρχικές ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις, δηλαδή το σημείο αφετηρίας κάθε παιδιού. Με βάση την κυριότερη αρχή της διαθεματικής προσέγγισης, δηλαδή τη γνωστική κατάργηση του διαχωρισμού των γνωστικών αντικειμένων και την επέκταση της γνώσης με βάση τις συσχετίσεις και τις διασυνδέσεις (Σιακαλλή, 1999), το κάθε παιδί οδηγήθηκε στο να ανακαλύψει μέσα από μια συνειδητή διαδικασία, να αξιοποιήσει τα βιώματα και να ενισχύσει τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και τις περιέργειές του, οικοδομώντας έτσι τη δική του πορεία προς τη μάθηση.

5. Διδακτικό υλικό

Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση της θεματικής ήταν βιβλία με θέμα τη μυθολογία και τους άθλους του Ηρακλή, τα οποία δανείστηκαν οι μαθητές κατά την επίσκεψή τους στην τοπική δημοτική βιβλιοθήκη στην αρχή του προγράμματος. Επίσης διάφορα έντυπα, cd, dvd, βιβλία και εγκυκλοπαίδειες αξιοποιήθηκαν στις διάφορες δραστηριότητες, τα οποία προσκόμισαν στο νηπιαγωγείο οι ίδιοι οι μαθητές ή οι γονείς αυτών. Σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του προγράμματος διαδραμάτισαν τα διάφορα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια (π.χ. gam kid/Βάλε στη σειρά τους άθλους του Ηρακλή), με τη χρήση των οποίων τα παιδιά έπαιζαν, εμπέδωσαν ή/και προέκτειναν τις γνώσεις τους γύρω από το θέμα ενασχόλησης. Πληθώρα φύλλων εργασίας στηριζόμενα στους πέντε τομείς ανάπτυξης (Περιβάλλον, Δημιουργία/Εκφραση, Γλώσσα, Μαθηματικά, Πληροφορική) συμπληρώθηκαν από τα νήπια/προνήπια, με κριτήριο το βαθμό δυσκολίας και τους επιδιωκόμενους στόχους. Τέλος, ο χάρτης της Ελλάδας αξιοποιήθηκε σε ποικίλες δραστηριότητες, στο πλαίσιο του γενικότερου σκοπού της θεματικής.

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

6.1. Επιλογή του θέματος

Στα πλαίσια οργανωμένης δραστηριότητας στο νηπιαγωγείο, τα νήπια κλήθηκαν να φέρουν στο σχολείο ένα αγαπημένο τους βιβλίο από το σπίτι, το οποίο είχαν την ευκαιρία να «διαβάσουν» στην ολομέλεια. Από την αρχή της χρονιάς, αρκετά νήπια έδειξαν το ενδιαφέρον τους και έφεραν βιβλία σχετικά με την ελληνική μυθολογία. Μία μέρα, ένα παιδί θέλησε να παρουσιάσει στους συμμαθητές του τον ήρωα Ηρακλή, γεγονός που προκάλεσε το έντονο ενδιαφέρον των υπολοίπων παιδιών, τα οποία αμέσως άρχισαν να διατυπώνουν ερωτήσεις, να ξεφυλλίζουν το βιβλίο κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες ή ακόμα και να θέτουν σχετικά ερωτήματα στις νηπιαγωγούς.

Στην επιλογή του θέματος συντέλεσε επιπλέον το γεγονός ότι οι μυθολογικές παραδόσεις καταλαμβάνουν μία τεράστια έκταση συμβολισμού και μηνυμάτων στην αρχαία ελληνική πολιτιστική παρακαταθήκη, με την οποία οι μαθητές πρέπει να έρχονται σε επαφή από την προσχολική ακόμη ηλικία, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Ο κόσμος της μυθολογίας είναι ένας κόσμος που

διέπεται από την υπέρτατη αρχή της δικαιοσύνης, έννοια η οποία κατεξοχήν καλλιεργείται μέσα στο σχολικό περιβάλλον των νηπίων.

Επιπρόσθετα, σημαντικό κριτήριο επιλογής αποτέλεσε το γεγονός ότι ως θέμα αποτελεί ένα ενδιαφέρον πεδίο εξερεύνησης για τα παιδιά καθώς έχει άμεση σχέση με τα βιώματά τους, τις σκέψεις και τις απορίες τους. Επίσης διαθέτει ευρύτητα προοπτικών, καθώς εμπεριέχει αρκετά υποθέματα/υποενότητες και έτσι μπορούν να γίνουν συσχετίσεις και διασυνδέσεις με άλλες έννοιες, ώστε τα παιδιά να σχηματίσουν μια ολιστική και ολοκληρωμένη εικόνα. Τέλος, εκτιμάται ότι υπάρχει πληθώρα πηγών πληροφόρησης (βιβλία, διαδίκτυο) για άντληση στοιχείων και ενδελεχή διερεύνηση του θέματος, με σκοπό την οικοδόμηση της γνώσης.

6.2. Φάση προβληματισμού – Σχεδιασμού

Στη φάση αυτή η ολομέλεια της τάξης συζήτησε σχετικά με το θέμα και τα παιδιά εκδήλωσαν έντονο ενδιαφέρον, το οποίο φάνηκε τόσο στη φάση ανίχνευσης των γνώσεων και ιδεών που είχαν ήδη διαμορφώσει μέσα από το εμπειρικό τους πεδίο σχετικά με τη μυθολογία, όσο και στη φάση ανάδειξης των σκέψεων, αποριών, ερωτημάτων που ήθελαν να διερευνήσουν. Στη συνέχεια οι νηπιαγωγοί ομαδοποίησαν τα ερωτήματα των παιδιών και έτσι το θέμα εξακτινώθηκε στα ακόλουθα υποθέματα:

- Η μυθολογία
- Οι 12 θεοί του Ολύμπου
- Ο Ηρακλής και η οικογένειά του
- Οι άθλοι

Έτσι, καθορίστηκε το γενικότερο διαθεματικό και διεπιστημονικό πλαίσιο υλοποίησης των δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα σχεδιάστηκε ένα διάγραμμα με επίκεντρο τα υποθέματα που προέκυψαν και τα γνωστικά αντικείμενα που ενυπάρχουν σ' αυτά, συνδέοντάς τα με στόχους και ενότητες του Δ.Ε.Π.Σ.

6.3. Φάση διεξαγωγής δραστηριοτήτων

Τα νήπια στην ολομέλεια, μέσω ασκήσεων ελεύθερου συνειρμού, δημιούργησαν αρχικά ένα ιστόγραμμα όπου καταγράφηκαν οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους γύρω από το θέμα. Έπειτα, δημιούργησαν και δεύτερο ιστόγραμμα όπου καταγράφηκαν οι γνώσεις και οι πληροφορίες που θα ήθελαν να αποκτήσουν.

Στη συνέχεια, γνώρισαν το Η του Ηρακλή, έγραψαν και έμαθαν το όνομά του και ομαδοποίησαν λέξεις που ξεκινούν από Η, η. Μέσα από εικονόλεξα γνώρισαν την οικογένεια του Ηρακλή και ήρθαν σε μια πρώτη επαφή με τον Όλυμπο και τους θεούς του. Έτσι, γνώρισαν τους ολύμπιους θεούς, έμαθαν τα ονόματά τους μέσα από τη δημιουργία ενός πίνακα αναφοράς, τις ιδιότητες του καθενός μέσα από κολάζ, τα σύμβολα και τα ονόματά τους μέσα από ομαδικές χαρτεπικολλήσεις, κρεμάλα, κρυπτόλεξα και επιδαπέδια παιχνίδια. Ψήφισαν τον αγαπημένο τους θεό μαθαίνοντας τη χρήση ενός πίνακα διπλής όψεως. Τέλος, αναζήτησαν εικόνες των θεών στο διαδίκτυο, έγραψαν τα ονόματά τους στον υπολογιστή και με τη μέθοδο papier mache δημιούργησαν τον Όλυμπο.

Έπειτα, τα παιδιά αναζήτησαν έντυπο υλικό με θέμα τη μυθολογία, τον Ηρακλή και τους άθλους του, μαθαίνοντας τη χρήση του διαδικτύου και τη

σημασία του στη σύγχρονη εποχή. Επισκέφθηκαν στη συνέχεια την τοπική δημοτική βιβλιοθήκη όπου αφού αρχικά έψαξαν στους διαδρόμους βιβλία σχετικά με το θέμα, στη συνέχεια τα δανείστηκαν ώστε να τα χρησιμοποιήσουν σε επόμενες φάσεις του προγράμματος. Μέσα από τις αναγνώσεις των εν λόγω βιβλίων και από το θεατρικό παιχνίδι που συμμετείχαν, τα νήπια κατανόησαν αφενός την αγάπη της θεάς Αθηνάς και αφετέρου το μίσος της θεάς Ήρας απέναντι στον Ηρακλή, έμαθαν για το πρώτο του κατόρθωμα όταν ήταν ακόμη μωρό και τέλος συνειδητοποίησαν το λόγο που ο Ηρακλής έπρεπε να προβεί στην εκτέλεση των 12 άθλων, προκειμένου να κερδίσει την εύνοια των θεών.

Στη συνέχεια, ξεκίνησαν τη γνωριμία τους με την ενήλικη ζωή του Ηρακλή: έμαθαν μέσα από τη δραματοποίηση το δρόμο που έπρεπε να διαλέξει όταν εμφανίστηκαν μπροστά του η Αρετή και η Κακία και επιχειρηματολόγησαν για το πώς θα έπρατταν τα ίδια σε αντίστοιχη κατάσταση. Σημαντικό πρόσωπο που γνώρισαν αργότερα μέσα από εικαστικές δραστηριότητες ήταν ο θεός του Ηρακλή, Ευρυσθέας, ο οποίος θα του ανέθετε τους άθλους.

Στο επόμενο στάδιο, τα νήπια ήρθαν σε μια πιο ουσιαστική και εκ βαθέων γνωριμία με όλους τους άθλους του ήρωα Ηρακλή. Μέσω δραματοποίησης και εμπλοκής σε καταστάσεις προβληματισμού, έμαθαν για τον πρώτο άθλο, το λιοντάρι της Νεμέας. Έμαθαν πώς ο Ηρακλής έφτιαξε το ρόπαλό του και πώς στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας την εξυπνάδα του, ξεγέλασε και σκότωσε το λιοντάρι με τη βοήθεια του Ιόλαου. Συνέχεια είχε ο δεύτερος άθλος, η Λερναία Ύδρα. Μέσα από παιχνίδι ρόλων, εικαστικές εργασίες και ομαδικά αριθμοπαιχνίδια, τα νήπια μέτρησαν τα κεφάλια της Λερναίας Ύδρας και έκαναν υποθέσεις για το πώς ο Ηρακλής κατάφερε να την σκοτώσει, καθώς κάθε φορά που έκοβε ένα κεφάλι, φύτρωναν άλλα δύο. Αυτό στάθηκε αφορμή για επαφή με τις έννοιες της πρόσθεσης και της αφαίρεσης. Ο τρίτος άθλος ήταν το πιάσιμο του Ερυμάνθιου κάπρου, τον οποίο γνώρισαν τα παιδιά μέσα από δραματοποίηση και ομαδική τεχνική κολάζ μεικτής μορφής. Στη συνέχεια, στον τέταρτο άθλο, ο Ηρακλής έπρεπε να πιάσει το ελάφι με τα χρυσά κέρατα. Τα νήπια διάβασαν βιβλία, είδαν σχετικές εικόνες και εκφράστηκαν καλλιτεχνικά. Ο πέμπτος άθλος ήταν δύσκολος, καθώς ο Ηρακλής έπρεπε να σκοτώσει τις στυμφαλίδες όρνιθες, για την εκτέλεση του οποίου χρειάστηκε τη βοήθεια της θεάς Αθηνάς. Το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση βοήθησαν τα νήπια να αντιληφθούν την ολοκλήρωση του άθλου. Στη συνέχεια, στον έκτο άθλο, ο Ηρακλής έπρεπε να καθαρίσει τους στάβλους του Αυγεία. Οι μαθητές ενεπλάκησαν σε καταστάσεις προβληματισμού, πειράματα φυσικής και ολοκλήρωσαν τη δημιουργία μακέτας η οποία απεικόνιζε τον τρόπο με τον οποίο ο Ηρακλής εξέτρεψε τον ποταμό Αλφειό και ολοκλήρωσε τον άθλο του. Προχωρώντας στον έβδομο άθλο, ο Ηρακλής έπρεπε να πιάσει και να παραδώσει στον βασιλιά Ευρυσθέα, τον ταύρο της Κρήτης. Η κατανόηση του άθλου έγινε με θεατρικό παιχνίδι, παρακολούθηση σχετικού παιδικού βίντεο και παιχνιδιού. Παράλληλα, η συμμετοχή των νηπίων σε ομαδικά παιχνίδια εγγραμμτισμού, σε ομαδικές ταξινομήσεις/σειροθετήσεις και η συμπλήρωση σχετικών φύλλων εργασίας καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος, ενίσχυαν και επέκτειναν τις γνώσεις των παιδιών. Επίσης η παρακολούθηση θεάτρου σκιών με θέμα τους 12 άθλους, αλλά και η επίσκεψη στο αρχαιολογικό μουσείο Αθηνών, με εργασία πεδίου, ενθουσίασαν και αντροφοδότησαν τις γνώσεις και το ενδιαφέρον των νηπίων. Στη συνέχεια, ο όγδοος άθλος απαιτούσε από τον Ηρακλή να πιάσει

τα τρομερά άλογα του Διομήδη. Τα παιδιά, δουλεύοντας με τη μέθοδο της χαρτεπικολλήσεως, παίζοντας ομαδικά αριθμοπαιχνίδια και εκφραζόμενα καλλιτεχνικά, έμαθαν πώς ο Ηρακλής εκτέλεσε επιτυχώς και αυτόν τον άθλο. Ο ένατος άθλος ήταν οι Αμαζόνες. Τα παιδιά για να τον γνωρίσουν, εργάστηκαν ομαδικά και κατασκεύασαν τη ζώνη της βασίλισσας Ιππολύτης, παρατήρησαν εικόνες τόσο σε βιβλία όσο και στο διαδίκτυο και δραματοποίησαν τη διαμάχη ανάμεσα στις Αμαζόνες και τον ήρωα. Πλησιάζοντας προς το τέλος, στον δέκατο άθλο, ο Ηρακλής έπρεπε να μαζέψει τα βόδια του Γηρυόνη. Σε αυτό το σημείο τα νήπια, έχοντας πλέον αποκτήσει δεξιότητες, εμπειρίες και ικανότητες, οργάνωσαν μόνα τους το θεατρικό δρώμενο: κατασκεύασαν τα διάφορα αντικείμενα μόνα τους (ασπίδα, ρόπαλο, άμαξα, δόρυ, ήλιο), μοίρασαν τους ρόλους, διαμόρφωσαν το χώρο και προετοίμασαν τους διαλόγους τους. Ο ενδέκατος άθλος απαιτούσε από τον Ηρακλή να επισκεφθεί τον Κέρβερο στον κάτω κόσμο. Συζητήσεις, δραματοποιήσεις και παιχνίδια, ολοκλήρωσαν την επαφή των παιδιών και με αυτόν τον άθλο. Τέλος, ο Ηρακλής έπρεπε να κλέψει τα μήλα των Εσπερίδων. Ο άθλος αυτός αποτέλεσε αφορμή για δραματοποίηση, κατασκευή ενός ομαδικού λαβύρινθου και επαναληπτικών δραστηριοτήτων για την εμπέδωση και αξιολόγηση του προγράμματος. Τα νήπια εκφράστηκαν εικαστικά, έπαιξαν με αριθμούς, δημιούργησαν το δικό τους βιβλίο, παρατήρησαν πίνακες ζωγραφικής και κατέγραψαν τους προσωπικούς τους άθλους.

7. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε τρία επίπεδα (αρχική, διαμορφωτική, τελική) και με τη χρήση ποικίλων μέσων και τεχνικών όπως ομαδικές συζητήσεις στην ολομέλεια με τα παιδιά, φύλλα αξιολόγησης, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, σωστό-λάθος, συμπλήρωσης, ιχνογράφημα, συστηματική παρατήρηση και καταγραφή σε φύλλα παρατήρησης, ημερολόγιο νηπιαγωγού, ερωτηματολόγιο προς τους γονείς, οι ατομικοί φάκελοι αξιολόγησης των νηπίων και διάφορες δραστηριότητες που οργανώθηκαν με σκοπό την αξιολόγηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των παιδιών.

Η αρχική αξιολόγηση είχε ως στόχο την ανίχνευση των γνώσεων και ιδεών που είχαν τα παιδιά σχετικά με το θέμα διερεύνησης και έγινε με την τεχνική της «ιδεοθύελλας».

Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια ανάπτυξης της θεματικής και αποσκοπούσε στη βελτίωση της διαδικασίας μάθησης. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν ομαδικές συζητήσεις όπου τα παιδιά ασκούσαν κριτική στη συμπεριφορά τους, στο ρόλο των νηπιαγωγών, στη διατήρηση των κανόνων επικοινωνίας και συζήτησης και στη στάση τους ως μέλη μέσα στην ομάδα. Διατύπωναν παρατηρήσεις και έκαναν προτάσεις σχετικά με δυσκολίες που αντιμετώπιζαν με σκοπό τη βελτίωση του τρόπου εργασίας τους. Ακόμα, αναγνώριζαν τα θετικά σημεία της μαθησιακής διαδικασίας και εξέφραζαν την επιθυμία επανάληψής τους.

Η τελική αξιολόγηση έγινε μετά την ολοκλήρωση των εργασιών και αποσκοπούσε τόσο στην εξακρίβωση του βαθμού αφομοίωσης και κατάκτησης των γνώσεων και δεξιοτήτων, όσο και στην αξιολόγηση του τρόπου εργασίας. Για την εξακρίβωση της κατάκτησης των μαθησιακών στόχων που τέθηκαν αξιοποιήθηκαν πληθώρα μεθόδων και τεχνικών οι οποίες ανέδειξαν ότι οι μικροί

μαθητές κατάφεραν να ανταποκριθούν σε σημαντικό βαθμό στους επιδιωκόμενους στόχους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασαν τα αποτελέσματα από τις οργανωμένες και στοχευμένες δραστηριότητες αξιολόγησης όπου διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά αφομοίωσαν σε μεγάλο βαθμό τις γνώσεις που προσέγγισαν και ήταν ικανά να τις αναπαράγουν και αναπαραστήσουν με ποικίλους τρόπους σε νέες καταστάσεις. Επιπλέον, οι φάκελοι εργασίας των παιδιών παρουσίασαν ποικιλία ατομικών και ομαδικών εργασιών όπως ιχνογραφήματα, κατασκευές, γραπτές παραγωγές που χαρακτηρίζονταν από στοιχεία δημιουργικότητας, έμπνευσης και πρωτοτυπίας. Τα σχόλια που συνόδευαν τις εργασίες αντικατόπτριζαν τα θετικά συναισθήματα που βίωναν τα παιδιά μέσα από το πρόγραμμα. Οι εργασίες που επιλέχθηκαν και τοποθετήθηκαν στους ατομικούς φακέλους αξιολόγησης των παιδιών έδειξαν σημαντική εξέλιξη και πρόοδο σε όλους τους τομείς

Από τις συζητήσεις-συνεντεύξεις με τα παιδιά, διαπιστώθηκε ότι το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων αλλά και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κέρδισε το ενδιαφέρον τους, καθώς η πλειοψηφία τους ανέφερε ότι ήταν ιδιαίτερα ευχαριστημένα από τη συμμετοχή τους και ότι θα ήθελαν να επαναλάβουν πολλές από τις δράσεις. Συγκεκριμένα, εξέφρασαν την προτίμησή τους για δραστηριότητες στις οποίες αξιοποιήθηκαν οι τέχνες (κατασκευή μακέτας, ομαδικά κολάζ) και ειδικότερα για το θεατρικό παιχνίδι και τη δραματοποίηση. Η μέθοδος της δραματοποίησης λειτούργησε θετικά στη δημιουργική έκφραση των παιδιών και διευκόλυνε σημαντικά την κατασκευή των έργων που τους ανατέθηκαν, μέσα από την παροχή επιλογών, την ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας, τον πειραματισμό και την ενίσχυση της επιμονής, που είναι βασικά συστατικά για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας μέσα από τις τέχνες.

Οι καταγραφές στο ημερολόγιο ανάδειξαν ότι τα παιδιά ανέπτυξαν σε σημαντικό βαθμό δεξιότητες όπως της παρατήρησης, έρευνας, διατύπωσης υποθέσεων, επίλυσης προβλήματος και ταυτόχρονα φάνηκε ότι η εμπλοκή τους σε συνεργατικές δράσεις βοήθησε στην υιοθέτηση συμπεριφορών κοινωνικά αποδεκτών καθώς και στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ τους. Σημαντικό στοιχείο που παρατηρήθηκε και καταγράφηκε από τις νηπιαγωγούς ήταν η μείωση διεκδικητικής στάσης των παιδιών κατά την ανάληψη των ρόλων στα παιχνίδια, η διάθεση συνεργασίας και κατανόησης. Επιπλέον, η μελέτη των παρατηρήσεων των νηπιαγωγών έδειξε ότι τα παιδιά βελτίωσαν αισθητά τις κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς και αυτές της επικοινωνίας και συνεργασίας. Τέλος, παρατηρήθηκε έντονη ανάπτυξη της δημιουργικότητας και φαντασίας των παιδιών.

Ενθαρρυντικές υπήρξαν οι απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν. Συγκεκριμένα, οι γονείς δήλωσαν ευχαριστημένοι από τις αλλαγές που παρατήρησαν στα παιδιά τους, επισημαίνοντας την ανάπτυξη γνώσεων γύρω από τη μυθολογία και τον Ηρακλή, δεξιοτήτων συνεργασίας, και θετικών συναισθημάτων για τη φροντίδα στο σχολείο γενικότερα. Χαρακτηριστικές αναφορές παρατίθενται στη συνέχεια: *«όλη μέρα μας μιλάει για τον Ηρακλή», «μου αρέσει που έχει μάθει να συνεργάζεται με τους φίλους του», «θα ήθελα πολύ κάποια μέρα να παρακολουθήσω κάποια από τις δραστηριότητές σας για να δω αυτόν τον ενθουσιασμό της», κλπ.* Επίσης ανέφεραν ότι η επαφή και η επικοινωνία που ανέπτυξαν με το σχολείο τους έδωσε τη

δυνατότητα να αντιληφθούν τους σκοπούς και στόχους του προγράμματος του νηπιαγωγείου. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε το ενδιαφέρον και τον καθημερινό ζήλο που επιδεικνυαν καθημερινά ορισμένοι γονείς για προσφορά βοήθειας σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στη στάση των γονέων των ρομά μαθητών απέναντι στο νηπιαγωγείο, στους εκπαιδευτικούς και στα ίδια τα παιδιά τους. Ωστόσο δυσκολίες παρουσιάστηκαν εξαιτίας των διαφορετικών μαθησιακών αφετηριών των παιδιών και στην προσαρμογή τους, λόγω έλλειψης προηγούμενης φοίτησης σε σχολικό περιβάλλον.

8. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, καθώς όλοι οι εμπλεκόμενοι εκφράστηκαν θετικά για την έκβαση του προγράμματος. Θετική ήταν η επίδραση του προγράμματος στην ανάπτυξη ενός ιδιαίτερου ενδιαφέροντος από τα παιδιά για την ελληνική μυθολογία, στη γνωριμία με το μυθικό πρόσωπο του Ηρακλή, στην επαφή των νηπίων με προβλήματα και διλήμματα ανθρώπων διαφορετικών εποχών και στην καλλιτεχνική τους έκφραση. Επιπλέον, τα παιδιά κατάφεραν μέσα από την ενεργητική εμπλοκή τους στις δράσεις που αναπτύχθηκαν να βελτιώσουν αισθητά τις κοινωνικές τους δεξιότητες, όπως την μεταξύ τους επικοινωνία, αλληλοβοήθεια και συνεργασία. Ακόμα, η εμπλοκή και ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας φάνηκε ότι βοήθησε σημαντικά στην αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων του προγράμματος καθώς και στην ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-οικογένειας.

Η μελέτη των αποτελεσμάτων της συνολικής αξιολόγησης ανέδειξε ότι οι διδακτικοί στόχοι επιτεύχθηκαν σε σημαντικό βαθμό από τα περισσότερα παιδιά, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στην ενεργητική εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης, στο συγκινησιακό κλίμα που δημιουργήθηκε, στις ευχάριστες και παιχνιδιές δράσεις και γενικότερα στη διαμόρφωση ενός δυναμικού και ευχάριστου περιβάλλοντος με πλούτο ερεθισμάτων, που τροφοδότησαν τη σκέψη και έδωσαν έμπνευση στα παιδιά. Συγκεκριμένα, τα παιδιά μπορούσαν να περιγράψουν έννοιες και πρόσωπα της μυθολογίας κάνοντας χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου και ορολογίας. Επιπλέον, διαπιστώθηκε σημαντική κατάκτηση γνώσεων σχετικά με τη θεματική, εμπλουτισμός λεξιλογίου, άνεση στην έκφραση και χρήση εξειδικευμένων όρων. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ανάπτυξη εξειδικευμένων δεξιοτήτων όπως διερεύνησης, οργάνωσης, επεξεργασίας και παρουσίασης πληροφοριακού υλικού, διασύνδεσης και συσχέτισης του θέματος με διάφορα γνωστικά πεδία.

Μια ακόμη σημαντική διαπίστωση που προέκυψε, ήταν η ανάπτυξη θετικής στάσης από μέρους των παιδιών απέναντι σε αυτόν τον τρόπο εργασίας και ταυτόχρονα η ανάπτυξη ποιοτικών χαρακτηριστικών που ευνοούν τη μάθηση, όπως ενεργητική συμμετοχή, ανάπτυξη πρωτοβουλιών και ερευνητική διάθεση, ικανότητες συνεργασίας και αλληλοβοήθειας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα θετικά αποτελέσματα αναφορικά με την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων όπως έκφρασης, ανταλλαγής απόψεων, άσκηση κριτικής, διατύπωση επιχειρηματολογίας, ικανότητα διαπραγμάτευσης ενός θέματος κλπ. Είναι αξιοσημείωτη η επίδραση του προγράμματος στην ανάπτυξη των κοινωνικών

σχέσεων μεταξύ των παιδιών, καθώς και η θετική στάση και τα θετικά συναισθήματα που ανέπτυξαν απέναντι στο σχολικό περιβάλλον.

Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι η εμπειρία μας από την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος, καθώς και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στην οποία προβήκαμε, μας δίνουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουμε ότι τέτοιου είδους προσεγγίσεις μπορούν να εφαρμόζονται στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και ταυτόχρονα να προσφέρουν στα παιδιά πλούσιες εμπειρίες, περισσότερες ευκαιρίες και κίνητρα για μάθηση.

Μέσα από αυτή τη διαθεματική αναδείχθηκε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν συνεργασία μεταξύ τους και συμμετέχουν σε διαδικασίες στοχασμού, τα αποτελέσματα είναι θετικά τόσο για τους ίδιους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (παιδιά, νηπιαγωγείο, οικογένεια).

Η παρούσα θεματική αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας για εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων στο χώρο του νηπιαγωγείου. Η εμπειρία μας καθώς και η αξιολόγηση του συγκεκριμένου προγράμματος, μας επιτρέπει να πούμε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ικανά με την κατάλληλη καθοδήγηση να συμμετέχουν στο σχεδιασμό, την ανάπτυξη και εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων.

Ευχαριστούμε το ίδρυμα Λάτση για την οικονομική συνεισφορά του στην υλοποίηση της θεματικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Harlan, D.J. (1995). *Science Experiences for Early Childhood Years*. New York: MacMillan
- Hertz-Lazarovitz, R. (1992) *Understanding interactive behaviours looking at six mirrors of the classroom*. Στο R. Hertz-Lazarovitz & N. Miller (eds) *Interaction in cooperative groups*, N.Y.: Cambridge University Press, 71-101
- Καζέλα, Κ. (2009). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση, θεωρία και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κεσόπουλος, Α. (1988). *Ελληνική Μυθολογία για μικρά παιδιά: Οι άθλοι του Ηρακλή*. Εκδόσεις: Μάλλιαρης-Παιδεία.
- Πλατανιάς, Δ. (2004). *Οι μυθολογίες του κόσμου*. Αθήνα. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Σιακαλλή, Μ. (1999). *Διαθεματική Προσέγγιση: Διαπλοκή στόχων από διαφορετικές γνωστικές περιοχές*. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 10, 204-209.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ/ΠΙ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα.

«Η διδασκαλία Ευρωπαϊκών Νοηματικών Γλωσσών ως πρώτη γλώσσα»

"Teaching European Sign Languages as a First Language" (SIGNFIRST)

Βασίλης Κουρμπέτης

Σύμβουλος Α του ΥΠ.Π.Ε.Θ., PhD
vk@iep.edu.gr

Σπυριδούλα Καρίπη

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, MEd
skaripi78@gmail.com

Μαριάννα Χατζοπούλου

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, PhD
mhatzopoulou@gmail.com

Περίληψη

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), συνεχίζοντας το έργο για την αύξηση της πρόσβασης μαθητών με αναπηρία σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, προχώρησε στο σχεδιασμό ενός συνεργατικού διευρωπαϊκού προγράμματος για την καινοτομία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών και στρατηγικών που αφορούν στη σχολική εκπαίδευση - ERASMUS+(KA2)- ανάμεσα σε τέσσερις χώρες (Ελλάδα, Ελβετία, Κύπρο, και Ολλανδία) με τη συμμετοχή 7 εταίρων. Το πρόγραμμα με τίτλο «Η διδασκαλία Ευρωπαϊκών Νοηματικών Γλωσσών ως πρώτη γλώσσα» ("TeachingEuropeanSignLanguagesasaFirstLanguage"- «SIGNFIRST»), λαμβάνοντας υπόψη τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (N.4074/11-4-2012) αλλά και τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (Universal Design for Learning – UDL), αναπτύσσει εκπαιδευτικό και άλλο υλικό για μαθητές με προβλήματα ακοής, επιδιώκοντας την ισότιμη συμμετοχή τους σε μια ποιοτική πρωτοβάθμια ειδική και γενική εκπαίδευση. Στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για την διδασκαλία των διακριτών εθνικών Νοηματικών Γλωσσών (ΝΓ) των κωφών και βαρήκων μαθητών ως πρώτη γλώσσα, προκειμένου ως ομάδα στόχος να αποκτήσουν γλωσσική επάρκεια και να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες. Το έργο επιπλέον στοχεύει στην ανάπτυξη κριτηρίων αξιολόγησης των κωφών και βαρήκων μαθητών για την εκμάθηση της ΝΓ, τα οποία θα βασίζονται στο αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα της ΝΓ, καθώς και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Κωφοί βαρήκοοι μαθητές, Νοηματική Γλώσσα, πρώτη γλώσσα, ενταξιακή δίγλωσση εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

1.1. Καθολικές αρχές και συμβάσεις

Το διευρωπαϊκό συνεργατικό πρόγραμμα: «SIGN FIRST» λαμβάνει υπόψη τις αρχές για το Καθολικό Σχεδιασμό για την μάθηση (Universal Design for Learning – UDL) (Izzo&Bauer, 2015) τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, ενώ υλοποιεί τις αποφάσεις της Διακήρυξης του Παρισιού (The Paris Declaration, 2015).

Σύμφωνα με τον Καθολικό Σχεδιασμό για τη μάθηση, κάθε μαθητής θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να εξελιχθεί με διαφορετικό τρόπο, ακολουθώντας διαφορετική μεθοδολογία και κάνοντας χρήση διαφορετικών μέσων και υλικών. Για το λόγο αυτό τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές, εκπαιδευτικά εργαλεία και υπηρεσίες υποστήριξης (Mace, Hardie, & Place, 1996· Tomlinson, 2001· Σφυρόερα, 2007· Izzo&Bauer, 2015).

Η Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, στο άρθρο 24 για την Εκπαίδευση αναφέρει:

Τα Συμβαλλόμενα Κράτη οφείλουν να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα, συμπεριλαμβανομένων: Της διευκόλυνσης της εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας και της προαγωγής της γλωσσικής ταυτότητας της κοινότητας των κωφών. Της διασφάλισης ότι η εκπαίδευση των προσώπων, και ιδιαίτερα των παιδιών, που είναι [...], κωφά ή τυφλά και κωφά, διεξάγεται με τις πιο κατάλληλες γλώσσες, τρόπους και μέσα επικοινωνίας για το συγκεκριμένο άτομο και σε περιβάλλοντα που μεγιστοποιούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη.

Σύμφωνα με το κείμενο της Διακήρυξης του Παρισιού (The Paris Declaration, 2015), οι υπουργοί παιδείας δεσμεύονται να εξασφαλίσουν εκπαίδευση για όλα τα παιδιά και τους νέους χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις για οποιοδήποτε λόγο, να καταπολεμούν γεωγραφικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες, παρέχοντας σε όλα τα παιδιά τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για να χτίσουν τη δική τους επιτυχημένη πορεία στην κοινωνία, και τέλος να λαμβάνουν μέτρα για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και για τη βελτίωση της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης όλων των νέων.

1.2. Γλωσσική Επάρκεια και ακαδημαϊκή εξέλιξη

Ο προβληματισμός για την γλωσσική επάρκεια και την ακαδημαϊκή πρόοδο των κωφών μαθητών προκύπτει από διεθνείς μελέτες που δείχνουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία (90-95%) των κωφών παιδιών έχουν ακούοντες γονείς (Mitchell&Karchmer, 2004· Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2011) και μεγαλώνουν χωρίς να έχουν πρόσβαση στη γλώσσα των γονέων ή των κηδεμόνων τους. Το γεγονός της περιορισμένης πρόσβασης στην προφορική ομιλούμενη γλώσσα στα πρώτα χρόνια της ζωής τους επηρεάζει την ανάπτυξη μιας πρώτης γλώσσας και κατ' επέκταση την ανάπτυξη επικοινωνιακών και γνωστικών δεξιοτήτων. Με μειωμένες γνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, τα κωφά και βαρήκοα παιδιά αντιμετωπίζουν σοβαρές ακαδημαϊκές δυσκολίες κατά τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων, ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου όπου φοιτούν, γενικά ή ειδικά σχολεία για κωφούς (Marschark, Rhoten, & Fabich, 2007· Mayer, 2009). Η γλωσσική ανάπτυξη και η απόκτηση γλώσσας είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία στο σχολείο (Woll, 1998). Οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές,

προερχόμενοι από οικογένειες ακουόντων γονέων, χωρίς να εκτίθενται σε μια προσβάσιμη σε αυτούς γλώσσα, είθισται να εισέρχονται στο σχολείο με περιορισμένες επικοινωνιακές δεξιότητες (Traxler, 2000· Dammeyer, 2014).

Αντίθετα, τα κωφά παιδιά κωφών γονέων παρουσιάζουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και ομαλή κοινωνικό - συναισθηματική ανάπτυξη, γεγονός που οφείλεται στην κατάκτηση της ΝΓ ως μητρικής γλώσσας στα πρώτα χρόνια της ζωής τους κατά την κρίσιμη περίοδο ανάπτυξης της γλώσσας, (Hrastinski&Wilbur, 2016· Hatzopoulou, 2008·Hoffmeister, 2000· Prinz&Strong, 1998·Kourbetis, 1987).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα της Σουηδίας και της Δανίας εφαρμόζοντας δίγλωσσα προγράμματα παρουσίασαν θεαματικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή πορεία των κωφών μαθητών, ενώ υπάρχουν εκτεταμένες έρευνες και στις ΗΠΑ, που αποδεικνύουν τα πλεονεκτήματα της απόκτησης ΝΓ από την προσχολική ηλικία (Baker, 2001). Η πιο πρόσφατη μελέτη (Hrastinski&Wilbur, 2016) έδειξε ότι τα παιδιά που έχουν επάρκεια στη ΝΓ, παρουσιάζουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, καλύτερη κατανόηση του γραπτού λόγου, σωστή χρήση της προφορικής γλώσσας και καλή αντιληπτική ικανότητα στις μαθηματικές έννοιες.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω έρευνες και τα δεδομένα που προκύπτουν από αυτές, το ΙΕΠ προχώρησε στην δημιουργία του προγράμματος «SIGN FIRST» και την ανάπτυξη μιας διακρατικής συνεργασίας καθώς οι προκλήσεις για την εκπαίδευση των κωφών και βαρήκων μαθητών είναι κοινές σε όλο τον κόσμο. Η ανταλλαγή εμπειριών και τεχνογνωσίας μεταξύ οργανισμών που ασχολούνται με την εκπαίδευση κωφών σε διαφορετικά κράτη και η προώθηση της καινοτομίας κρίνεται απαραίτητη και επιβεβλημένη.

2. Το πρόγραμμα «SIGNFIRST»

2.1. Συμμετέχοντες του προγράμματος

Η διακρατική συνεργασία αποτελείται από επτά διαφορετικούς οργανισμούς που προέρχονται από τέσσερις χώρες: Ελλάδα, Ελβετία, Κύπρο και Ολλανδία. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με κριτήριο την εξειδίκευση των φορέων στην εκπαίδευση των κωφών και βαρήκων μαθητών και την εμπειρία τους από προηγούμενα ευρωπαϊκά προγράμματα και συνεργασίες. Όλοι οι συμμετέχοντες οργανισμοί έχουν εξειδικευμένη γνώση και εμπειρία στην ανάπτυξη υλικού δίγλωσσης εκπαίδευσης για κωφούς και βαρήκοους μαθητές και απασχολούν κωφούς επαγγελματίες. Επιπλέον, η εξειδικευμένη εθνική εμπειρία κάθε φορέα στους διαφορετικούς τομείς διδασκαλίας της ΝΓ ως πρώτη γλώσσα λειτουργεί συμπληρωματικά για την υλοποίηση των στόχων του προγράμματος και την προώθηση της δίγλωσσης προσέγγισης της εκπαίδευσης των κωφών και βαρήκων μαθητών συνολικά σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), ως επιτελικό επιστημονικό όργανο που διενεργεί επιστημονική έρευνα και μελέτη θεμάτων που αφορούν την εκπαίδευση των κωφών και βαρήκων μαθητών, έχοντας ήδη αναπτύξει εξειδικευμένο προσβάσιμο υλικό με την χρήση της ΕΝΓ αλλά κυρίως υλικό για τη διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ) ως πρώτη γλώσσα είναι ο συντονιστής του έργου.

Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες είναι: (α) δύο πανεπιστήμια που εξειδικεύονται στην διδασκαλία και την αξιολόγηση των ΝΓ, το Πανεπιστήμιο Εφαρμοσμένων

Επιστημών στην Ειδική Αγωγή της Ζυρίχης στην Ελβετία και το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο της Κύπρου στη Λευκωσία, (β) δύο σχολεία για κωφούς και βαρήκοους μαθητές που εφαρμόζουν δίγλωσσα προγράμματα και διδάσκουν την ΝΓ ως πρώτη γλώσσα, το Ειδικό Νηπιαγωγείο Κωφών και Βαρήκων Αργυρούπολης και το Ειδικό Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο Κωφών και Βαρηκών Λυκόβρυσης – Πεύκης, (γ) το ερευνητικό κέντρο DutchSign Centre στην Ολλανδία με εξειδίκευση στη δημιουργία ψηφιακών λεξικών και στην έρευνα της Ολλανδικής Νοηματικής Γλώσσας (ΟΝΓ) και (δ) ο οργανισμός Habilis (ΕΠΕ), με μεγάλη εμπειρία στην δημιουργία προσβάσιμου ψηφιακού υλικού για μαθητές με αναπηρία στην ενταξιακή εκπαίδευση.

2.2. Βασικοί στόχοι του προγράμματος «SIGN FIRST»

Το διευρωπαϊκό πρόγραμμα «SIGN FIRST», (Η διδασκαλία Ευρωπαϊκών Νοηματικών Γλωσσών ως πρώτη γλώσσα) αποσκοπεί στην ανάπτυξη δίγλωσσων προγραμμάτων και τη δημιουργία ενός αποτελεσματικά ενταξιακού σχολικού περιβάλλοντος όπου θα καλλιεργείται η εγγραμματοσύνη των κωφών και βαρήκων μαθητών.

Βασικός στόχος του προγράμματος είναι η ανάπτυξη πρωτοποριακών εκπαιδευτικών υλικών για τη διδασκαλία της ΝΓ ως πρώτης γλώσσας σε ευρωπαϊκό επίπεδο και η δημιουργία ποιοτικών και αποτελεσματικών στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών επιδόσεων των κωφών και βαρήκων μαθητών, ως ομάδα στόχο, καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα οι στόχοι του προγράμματος αφορά στους:

Εκπαιδευτικούς: Με το πρόγραμμα επιδιώκεται η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαδικασίες και τις μεθόδους διδασκαλίας της ΝΓ ως πρώτη γλώσσα. Παράλληλα προβλέπεται η δημιουργία και παροχή καινοτόμων διδακτικών υλικών για την αποτελεσματική διδασκαλία της ΝΓ ως πρώτη γλώσσα. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αναπτύσσουν δράσεις και πρακτικές για την ανάπτυξη της εγγραμματοσύνης των κωφών και βαρήκων μαθητών τόσο στη ΝΓ όσο και στη γραπτή γλώσσα, θα είναι σε θέση να αναπτύξουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις και συνθήκες για την υλοποίηση αποτελεσματικών προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, και τέλος δύναται να προσφέρουν στους μαθητές, στους γονείς τους αλλά και σε άλλους εμπλεκόμενους εξωτερικούς φορείς ένα γλωσσικό πρότυπο από φυσικούς νοηματιστές τους οποίους δεν έχουν την ευκαιρία να συναναστραφούν στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον.

Μαθητές με προβλήματα ακοής και τις οικογένειες τους: Το πρόγραμμα «SIGNFIRST» απευθύνεται σε μαθητές του νηπιαγωγείου και των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, ηλικίας 4-7 χρονών. Παρ' όλα αυτά, το υλικό που πρόκειται να παραχθεί μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για τη διδασκαλία της ΝΓ ως πρώτη γλώσσα σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, καθώς οι μαθητές που εντάσσονται στο σχολικό πλαίσιο συνήθως έχουν διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο, διαφορετικές γλωσσικές εμπειρίες και διαφορετική έκθεση στη ΝΓ. Με το πρόγραμμα επιδιώκεται η ανάπτυξη της εγγραμματοσύνης των κωφών και βαρήκων μαθητών και στις δύο γλώσσες (ΝΓ και γραπτή γλώσσα), η καλλιέργεια και η κατάκτηση της ΝΓ, η αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών

στην ΝΓ μέσω εργαλείων αξιολόγησης σε εκφραστικό και σε αντιληπτικό επίπεδο και τέλος η βελτίωση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης με απώτερο στόχο την καλύτερη παροχή υπηρεσιών για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα των κωφών και βαρήκων μαθητών και τη διασφάλιση μιας καλής εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής αρχής.

2.3. Τα παραδοτέα του προγράμματος

Από το συνεργατικό διευρωπαϊκό πρόγραμμα «SIGNFIRST» προβλέπεται να προκύψει ένα σύνολο παραδοτέων τα οποία θα αφορούν ερευνητικά αποτελέσματα, ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, δημιουργία εκπαιδευτικών υλικών και πολυμεσικών εφαρμογών.

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του προγράμματος πρόκειται:

- Να διενεργηθεί έρευνα για την καταγραφή της διδασκαλία της ΝΓ ως πρώτη γλώσσα και του υπάρχοντος υλικού για την εκμάθηση αυτής σε όλα τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ενώ θα γίνει προσπάθεια να συλλεχθούν δεδομένα και για χώρες εκτός του ευρωπαϊκού χώρου. Η έρευνα είναι σε εξέλιξη και έχουν συλλεχθεί δεδομένα από 110 χώρες. Στόχος της έρευνας είναι να χαρτογραφηθούν: (α) τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα για όλες Ευρωπαϊκές ΝΓ για τη διδασκαλία όλες ως πρώτη γλώσσα, (β) το υπάρχον διδακτικό υλικό, οδηγοί διδασκαλίας και άλλο υλικό για την εκμάθηση όλες ΝΓ ως πρώτη γλώσσα, (γ) οι καλές πρακτικές που έχουν χρησιμοποιηθεί για την διδασκαλία της ΝΓ ως πρώτη γλώσσα στα κράτη, (δ) τα υπάρχοντα εργαλεία αξιολόγησης και γλωσσικά τεστ για την γνώση και χρήση της ΝΓ από τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές, και (ε) τα υπάρχοντα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών για τη διδακτική της ΝΓ ως πρώτη γλώσσα.
- Να αναπτυχθούν αναλυτικά προγράμματα και οδηγοί διδασκαλίας της ΝΓ ως πρώτη γλώσσα προκειμένου να δοθούν τα απαραίτητα υλικά για την εφαρμογή δίγλωσσων προγραμμάτων από όλους τους εκπαιδευτικούς. Με βάση τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα για την ΕΝΓ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004) και το υφιστάμενο εκπαιδευτικό υλικό (Εικόνα 1.) για την εκμάθηση της ΝΓ ως πρώτη γλώσσα (Καρίπη, 2015), στόχος του προγράμματος είναι να αναπτυχθεί ένα κοινό πλαίσιο σπουδών για τη διδασκαλία της ΝΓ ως πρώτη γλώσσα σε όλες τις χώρες των εταίρων. Οι ΝΓ των χωρών μελών των φορέων που συμμετέχουν προσεγγίζονται ως γλώσσες στόχος και επιχειρείται η συστηματική παρουσίαση των γραμματικών και συντακτικών κανόνων με βάση το γεγονός ότι όλες οι ΝΓ ακολουθούν γλωσσολογικές αρχές και έχουν κοινά γλωσσολογικά χαρακτηριστικά μεταξύ τους σε επίπεδο γραμματικής και σύνταξης.



Εικόνα 1. Εφαρμογή για τη διδασκαλία της ΕΝΓ για την Α΄- Β΄ Δημοτικού

- Να αναπτυχθούν νέες εφαρμογές και καινούριο πολυμεσικό υλικό που θα προωθούν την εκμάθηση της ΝΓ. Το υλικό αυτό θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε σχολικά πλαίσια γενικής και ειδικής αγωγής και θα συμβάλλει στην ανάπτυξη, βελτίωση και καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην ΝΓ των κωφών και βαρήκων παιδιών αλλά και των γονιών τους. Όλα τα υλικά που θα δημιουργηθούν στο πλαίσιο του έργου θα είναι προσβάσιμα και ελεύθερα προς χρήση για όλους τους πολίτες στη πλατφόρμα (www.sign1st.eu) που έχει δημιουργηθεί για την προώθηση του προγράμματος και τη διάδοση των παραδοτέων και των αποτελεσμάτων του έργου.
- Να παραχθούν εργαλεία αξιολόγησης γλωσσικής ικανότητας των ΝΓ μέσω των οποίων θα αξιολογείται η γνώση στη ΝΓ σε εκφραστικό και σε αντιληπτικό επίπεδο, για παιδιά 4-12 ετών. Τα εργαλεία που θα αναπτυχθούν θα περιλαμβάνουν την αξιολόγηση του λεξιλογίου στη ΝΓ που έχει κατακτήσει ο μαθητής καθώς και την κατανόηση και την παραγωγή νοηματικού λόγου από αυτόν.
- Να γίνουν δράσεις για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ΝΓ ως πρώτη γλώσσα. Έχουν προγραμματιστεί και θα πραγματοποιηθούν δύο σύντομα workshops σε Ελλάδα και Ολλανδία με στόχο την επιμόρφωση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε δίγλωσσες εκπαιδευτικές καλές πρακτικές, που έχουν προκύψει από την καταγραφή δεδομένων από την εφαρμογή εκπαιδευτικού υλικού και πολυμεσικών εφαρμογών για την ΝΓ ως πρώτη γλώσσα (Εικόνες 2 και 3).



Εικόνα 2. Υλικό από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού

Η ανταλλαγή δεδομένων για την αποτελεσματικότητα του πολυμεσικού υλικού, παραγόμενου υλικού και καλών πρακτικών θα συμβάλλουν στην

δημιουργία καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων για την προώθηση και την εφαρμογή δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.



Εικόνα 3. Καλή πρακτική: Συγγραφή βιβλίου με γλωσσικά παιχνίδια στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ)

Τα παραδοτέα και όλες οι δράσεις του προγράμματος θα παρουσιαστούν σε ένα συνέδριο το οποίο θα γίνει στην Ελλάδα το 2018.

3. Συμπεράσματα

Οι γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες όχι μόνο των μαθητών αλλά των εκπαιδευτικών και των οικογενειών τους σε εθνικό αλλά και ευρωπαϊκό επίπεδο φαίνεται να καλύπτονται από την καινοτόμο αυτή δράση για τη διδασκαλία Ευρωπαϊκών ΝΓ ως πρώτη γλώσσα σε κωφούς και βαρήκοους μαθητές. Με το παραδοτέο υλικό δημιουργούνται ίσες ευκαιρίες μάθησης, συμμετοχής και πρόσβασης στην εκπαίδευση αλλά και στην κοινωνία. Το εκπαιδευτικό υλικό που θα προκύψει από τα ερευνητικά δεδομένα και τη συνεργατική πρακτική θα μπορεί να αξιοποιηθεί από μαθητές που το μαθησιακό και επικοινωνιακό τους προφίλ δεν υποστηρίζεται επαρκώς από το σχολείο ή την οικογένεια. Επιδιώκεται η δυνατότητα ευρείας εφαρμογής και χρήσης του υλικού που θα παραχθεί για διδακτικούς και επικοινωνιακούς σκοπούς. Το υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί από μαθητές, εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους, γονείς και τους άμεσα εμπλεκόμενους. Επιπλέον, αποτελεί σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη του έργου τους κυρίως με την απόδοση κειμένων από φυσικούς νοηματιστές. Συμπερασματικά, το έργο προάγει το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας και κατά επέκταση τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική και την ενταξιακή εκπαίδευση βελτιώνοντας έτσι την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης κωφών και βαρηκόων μαθητών στην Ελλάδα αλλά και την Ευρώπη. Αποτελεί καθοριστικό παράγοντα γλωσσικής, ακαδημαϊκής και κοινωνικής εξέλιξης των κωφών και βαρηκόων μαθητών. Το εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό θα είναι διαθέσιμο στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις www.sign1st.eu και <http://www.prosvasimo.gr/el/>.

Το έργο SIGN FIRST (με κωδικό 2016-1-ELO1-KA201-023513) έχει χρηματοδοτηθεί με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (IKY) στο πλαίσιο του προγράμματος ERASMUS+, KA2. Η παρούσα δημοσίευση δεσμεύει μόνο τις απόψεις των συγγραφέων, και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το ΙΚΥ δεν μπορεί να θεωρηθούν υπεύθυνοι για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dammeyer, J. (2014). Literacy skills among deaf and hard of hearing students and students with cochlear implants in bilingual/ bicultural education. *Deafness and Education International*, 16(2), 108-119.
- Hatzopoulou, M. (2008). *Acquisition of reference to self and others in Greek Sign Language. From pointing gesture to pronominal pointing signs*. Stockholm: Stockholm University.
- Hoffmeister, R. (2000). A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. In Chamberlain, C., Morford, J. P., & Mayberry, R. I. (Eds), *Language acquisition by eye*, (143-163). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hrastinski, I., & Wilbur, R. (2016). Academic Achievement of Deaf and Hard-of-Hearing Students in an ASL/English Bilingual Program. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. (2016) 21 (2): 156-170. doi:10.1093/deafed/env072.
- Izzo, M. V., & Bauer, W. M. (2015). Universal design for learning: Enhancing achievement and employment of STEM students with disabilities. *Universal Access in the Information Society*, 14 (1), 17-27.
- Kourbetis, V. (1987). *Deaf children of deaf parents and deaf children of hearing parents in Greece: "A comparative study"*. Unpublished Doctoral Dissertation: Boston University, Ann Arbor: UMI.
- Mace, R. L., Hardie, G. J., & Place J. P. (1996). *Accessible Environments: Toward Universal Design*, USA: The Center for Universal Design.
- Marschark, M., Rhoten, C., & Fabich, M. (2007). Effects of Cochlear Implants on Children's Reading and Academic Achievement. *Journal of Deaf Studies And Deaf Education*, 12 (3): 269-282.
- Mayer, C. (2009). Issues in second language literacy education with learners who are deaf. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (3), 325-334.
- Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4 (2), 138-163.
- Prinz, P., & Strong, M. (1998). ASL proficiency and English literacy within a bilingual deaf education model of instruction. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 47-60.
- The Paris Declaration (2015) *Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*, Paris. (<http://www.iep.edu.gr/index.php/el/prokirixeis/menu-anakoinoseis/393-promoting-citizenship-and-the-common-value-of-freedom-tolerance-and-non-discrimination-through-education>. Τελευταία πρόσβαση στις 30 Σεπτεμβρίου 2016)
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Traxler, C. B. (2000). The Stanford Achievement Test, 9th Edition: National Norming and Performance Standards for Deaf and Hard- of- Hearing Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (4), 337-348.

- Woll, B. (1998). The development of signed and spoken language. In S Gregory, P Knight, W McCracken, S Powers & L Watson (eds.) *Issues in Deaf Education*. London: Fulton, 58-69.
- Καρίπη, Σ. (2015). *Κοίτα με! Κάτι σου λέω...Ελληνική Νοηματική Γλώσσα για την Α΄-Β΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΙΕΠ
- Καρίπη, Σ. (επιμ.) (2016). *Ένα βιβλίο με ...Νόημα*. Αθήνα: Ειδικό Νηπιαγωγείο Κωφών και Βαρηκόνων Αργυρούπολης
- Κουρμπέτης, Β., & Χατζοπούλου, Μ. (2011). *Μπορώ και με τα Μάτια μου, Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.
- Ν. 4074/11-4-2012. *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες*. Τελευταία πρόσβαση στις 30 Σεπτεμβρίου 2016 από <http://static.diangeia.gov.gr/doc/B4ΩΔΙ-ΜΓΣ>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Α.Π.Σ. για μαθητές με Προβλήματα ακοής Νοηματική*. Τελευταία πρόσβαση στις 31 Ιανουαρίου 2017 από <http://www.prosvasimo.gr/docs/pdf/Analytika-Programmata-Eidikhs-Agwghs-kai-Ekpaideushs/A.P.S.-Ellhnikhs-Nohmatikhhs-Glwssas.pdf>
- Σφυρόερα, Μ. (2007). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Δομώντας ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Μια διδακτική πρόταση για την Α΄ δημοτικού.

Ιωάννα Κούρτη

*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων «Ανθρωπιστικές Επιστήμες στην
Εκπαίδευση»
anna_kourti@hotmail.com*

Μαρία Κωνσταντάτου

*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ,
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου «Εκπαίδευση και Πολιτισμός»
mariza.2711@windowslive.com*

Ζωή Μιχαήλ

*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ,
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα ΕΚΠΑ «Ειδική Αγωγή»
zoi.michail@gmail.com*

Περίληψη

Η ακαδημαϊκή ευφυΐα δεν έχει και μεγάλη σχέση με τη συναισθηματική ζωή. Άνθρωποι με υψηλό δείκτη νοημοσύνης μπορεί να χειρίζονται εντυπωσιακά άστοχα την προσωπική τους ζωή. Σε αντίθεση με το δείκτη νοημοσύνης, η συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence, EQ) είναι μια νέα έννοια. Κανένας δεν μπορεί να πει με ακρίβεια σε ποιο βαθμό ευθύνεται για τις διαφορές των ανθρώπων στη ζωή τους. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι μπορεί να είναι εξίσου και μερικές φορές πιο ισχυρή από τον δείκτη νοημοσύνης. Παρόλο που υπάρχουν εκείνοι που ισχυρίζονται ότι ο δείκτης νοημοσύνης δεν μπορεί να μεταβληθεί σημαντικά από την εμπειρία ή την αγωγή, καίριες συναισθηματικές ικανότητες μπορούν πράγματι να διδαχθούν και να βελτιωθούν στα παιδιά –αν βέβαια μπούμε στον κόπο να τις διδάξουμε. Ο δείκτης συναισθηματικής νοημοσύνης μας καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο διαχειριζόμαστε τα συναισθήματα, τόσο τα δικά μας, όσο και των άλλων και μπορεί να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο στον καθορισμό της ευτυχίας και της επιτυχίας μας. Όλα τα παραπάνω καθιστούν σαφές το πόσο σημαντικό είναι να ενταχθούν στο σχολείο προγράμματα αγωγής υγείας με μια ιδιαίτερη στόχευση προς την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ενός προγράμματος ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης απευθυνόμενο σε παιδιά Α΄ δημοτικού, το οποίο στηρίχθηκε αρχικά στην παιδική λογοτεχνία, και πιο συγκεκριμένα σε κάποια παραμύθια που είχαν ως βασική τους θεματολογία την αναγνώριση των συναισθημάτων, και στη συνέχεια επεκτάθηκε σε κάποιες επιπλέον δραστηριότητες. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια τέσσερεις μήνες και πήραν μέρος 116 παιδιά. Ο κύριος στόχος ήταν, σε πρώιμο φυσικά στάδιο, τα παιδιά να μάθουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, και κυρίως το φόβο και το θυμό, να τα ελέγχουν, να εξερευνούν τα κίνητρα για τον εαυτό τους, να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των γύρω τους και τέλος να είναι σε θέση να διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Λέξεις-κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, σχολικές δράσεις.

1. Εισαγωγή

Κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται εμπειρικά την έννοια της νοημοσύνης. Σε επιστημονικό βέβαια επίπεδο, ως νοημοσύνη ορίζεται «η βιοψυχολογική ικανότητα να επεξεργαζόμαστε πληροφορίες τις οποίες μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε σε ένα πολιτισμικό χώρο, ώστε να λυθούν προβλήματα ή να δημιουργηθούν προϊόντα τα οποία έχουν αξία σε μια κουλτούρα» (Goleman, 2001). Άλλοι θεωρούν πως πρόκειται για την ικανότητα προσαρμογής ενός ατόμου σε ένα περιβάλλον, το οποίο δραστηριοποιούνται. (Τομασίδης, 1982).

Οι Αρχαίοι Έλληνες και οι Ρωμαίοι διαπίστωσαν, ότι οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς την ικανότητά τους να μαθαίνουν, να σκέφτονται, να αιτιολογούν, να επιλύουν προβλήματα και γενικά να παράγουν τη σωστή ιδέα, ενώ η σύγχρονη προσέγγιση της νοημοσύνης ξεκίνησε με την εργασία του Alfred Binet (Eysenck, 2000). Η έννοια της νοημοσύνης στη σύγχρονη εποχή συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να κρίνει λογικά, να σκέφτεται με αφαιρετικό τρόπο, να επιλύει νοητικά προβλήματα και να μαθαίνει γρήγορα, καθώς επίσης, η εκδήλωση της νοημοσύνης μπορεί να φανεί μέσα από τη δράση του ατόμου και χαρακτηρίζεται ως λεκτική ή μη-λεκτική συμπεριφορά (Φουστάνα, 2007). Η νοημοσύνη δεν είναι κάτι σταθερό και αμετάβλητο, αλλά μπορεί να υποστεί τροποποιήσεις με τις επιδράσεις του περιβάλλοντος. Η ικανότητά των ανθρώπων να κατανοούν σύνθετες ιδέες, να μαθαίνουν μέσω της εμπειρίας τους, να εξοικειώνονται με τις απαιτήσεις της εποχής, να εμπλέκονται σε ποικίλες μορφές συλλογισμού και να επιλύουν προβλήματα που προκύπτουν μέσω της σκέψης, διαφέρουν από άτομο σε άτομο.

Οι σύγχρονες απόψεις για τη νοημοσύνη υποστηρίζουν ότι η νοημοσύνη αποτελεί μια σειρά δομών αλληλοσυνδεόμενης γνώσης και ένα δίκτυο αλληλοσυσχετίσεων (Gallagher, 2003).

Για πολλά χρόνια γνωρίζαμε την ύπαρξη μιας μορφής νοημοσύνης, τη γνωστική νοημοσύνη. Το 1983 ο Gardner στο βιβλίο του «Frames of mind» απορρίπτει τη θεωρία του ενός δείκτη νοημοσύνης και υποστηρίζει ότι υπάρχουν οκτώ είδη νοημοσύνης (πολλαπλή νοημοσύνη), που καθορίζουν την εξυπνάδα ή την επιτυχία στη ζωή (Gardner, 2010). Υπό αυτό το πρίσμα έρχεται στο προσκήνιο και η Συναισθηματική Νοημοσύνη, η οποία θα μας απασχολήσει στην παρούσα έρευνα.

Πολλοί ορισμοί έχουν δοθεί κατά καιρούς στη Συναισθηματική Νοημοσύνη. Ο Goleman συγκεκριμένα μιλά για τη «νοημοσύνη της καρδιάς» και ορίζει την συναισθηματική νοημοσύνη ως «την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, να τα χειρίζεται αποτελεσματικά και να δημιουργεί κίνητρα για τον εαυτό του» (Goleman, 1995).

Σύμφωνα με τον Goleman λοιπόν προτείνονται τέσσερις συναισθηματικές δεξιότητες, Πρώτον μιλά για την αυτοεπίγνωση (self-awareness), αναφερόμενος στην επίγνωση των συναισθημάτων, στην αυτοαξιολόγηση και την αυτοπεποίθηση. Δεύτερον κάνει λόγο για τον αυτοέλεγχο (self-management), δηλαδή την αυτοπειθαρχία, την αυτορρύθμιση, την αξιοπιστία, την ευσυνειδησία

και την προσαρμοστικότητα. Μιλά ακόμη για κοινωνικές δεξιότητες (social awareness) που καλλιεργούνται μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως δεξιότητες επιρροής, επικοινωνίας, ηγεσίας, καταλυτικής δράσης όσον αφορά την αλλαγή, χειρισμός διαφωνιών, καλλιέργεια δεσμών, συνεργασία, ομαδικότητα. Τέλος λόγος γίνεται για τη διαχείριση των σχέσεων (relationship management), την ικανότητα δηλαδή κατανόησης των άλλων, καθώς και την ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων και τον σωστό χειρισμό τη διαφορετικότητας (Goleman, 1995).

Οι Bradberry & Greaves με τη σειρά τους κάνουν μια προσπάθεια να παρουσιάσουν την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με έναν πιο κατανοητό και πρακτικό τρόπο, σε σχέση με τον Goleman. Κάνουν λόγο για τη «συναισθηματική διάσταση της λογικής» και ορίζουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει και να συνειδητοποιεί τα συναισθήματά του και να χρησιμοποιεί την επίγνωση αυτή για να χειρίζεται τη συμπεριφορά και τις σχέσεις του. Τονίζουν ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφερόμαστε, χειριζόμαστε την πολυπλοκότητα των κοινωνικών μας σχέσεων και παίρνουμε προσωπικές αποφάσεις που καταλήγουν σε θετικά αποτελέσματα (Bradberry & Greaves, 2006).

Δεδομένων όλων όσων αναφέρθηκαν, καθίσταται σαφές ότι η καλλιέργεια και ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι πολύ σημαντική και σίγουρα πρέπει να κατέχει υψηλή θέση στη στοχοθεσία της εκπαίδευσης.

2. Στοιχεία εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος

Το πρόγραμμα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία απευθύνεται σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πρώτης σχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα εφαρμόστηκε σε 116 μαθητές Α΄ δημοτικού, συνολικά δηλαδή σε πέντε τμήματα. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016 και διήρκεσε τέσσερις μήνες.

3. Στόχοι-επιδιώξεις

Όπως προαναφέρθηκε, η ακαδημαϊκή ευφυΐα δεν έχει και μεγάλη σχέση με τη συναισθηματική ζωή. Άνθρωποι με υψηλό δείκτη νοημοσύνης μπορεί να χειρίζονται εντυπωσιακά άστοχα την προσωπική τους ζωή. Επίσης, παραπάνω τονίστηκε ότι ο δείκτης συναισθηματικής νοημοσύνης μας καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο διαχειριζόμαστε τα συναισθήματα, τόσο τα δικά μας, όσο και των άλλων και μπορεί να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο στον καθορισμό της ευτυχίας και της επιτυχίας μας.

Δεδομένων λοιπόν όλων των παραπάνω καθώς και της διαπίστωσης ότι καίριες συναισθηματικές ικανότητες μπορούν να διδαχθούν και να βελτιωθούν στα παιδιά, αν βέβαια μπούμε στον κόπο να τις διδάξουμε, καθίσταται σαφές το πόσο σημαντικό είναι να ενταχθούν στο σχολείο προγράμματα αγωγής υγείας με μια ιδιαίτερη στόχευση προς την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών.

Όλα τα παραπάνω μας ώθησαν στη δημιουργία και εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος για τους μαθητές μας με την εξής στοχοθεσία:

- τα παιδιά να μάθουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, και κυρίως τη χαρά, το φόβο και το θυμό

- να μάθουν να τα ελέγχουν
- να εξερευνούν τα κίνητρα για τον εαυτό τους
- να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των γύρω τους
- να είναι σε θέση να διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τον καλύτερο δυνατό τρόπο
- να είναι σε θέση να διαχειρίζονται τυχόν κρίσεις που μπορεί να προκύπτουν τόσο στα πλαίσια της τάξης, όσο και στα πλαίσια του διαλείμματος, αλλά και σε ολόκληρη την κοινωνική τους ζωή.

3. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Για το συγκεκριμένο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός μεθόδων διδασκαλίας για την όσο το δυνατόν πιο εποικοδομητική διενέργησή του. Εστίασαμε κυρίως στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο, τη βιωματική μάθηση και την παιγνιώδη διδασκαλία, καθώς οι περισσότερες δραστηριότητες του προγράμματος είχαν ως στόχο τα παιδιά να βιώσουν τα συναισθήματά τους, να έρθουν αντιμέτωπα με αυτά και σιγά σιγά να μάθουν να τα διαχειρίζονται. Σε όλα αυτά βασικό μας όπλο υπήρξε ο συνεχής διάλογος και η μαιευτική μέθοδος, έτσι ώστε να εκμαιεύσουμε από τα παιδιά τις σκέψεις τους και να το ωθήσουμε με ομαλό τρόπο να αναγνωρίσουν τους φόβους τους και όλα όσα τους δημιουργούν αρνητικά ή θετικά συναισθήματα.

4. Διδακτικό υλικό

Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή του προγράμματος ήταν ποικίλο, έντυπο και μη. Αρχικά χρησιμοποιήθηκε το βιβλίο μαθητή της γλώσσας Α΄ δημοτικού, στο μάθημα «Χωρίς φως», για τη θεματική ενότητα φόβος. Επίσης έγινε χρήση του οδηγού «Βήματα για τη ζωή» (εγχειρίδιο εκπαιδευτικού και πρόγραμμα μαθημάτων), απ' όπου έγινε αποσπασματική επιλογή δραστηριοτήτων. Επίσης, δεδομένης της διαθεματικότητας του προγράμματος, στα πλαίσια του μαθήματος της Φιλαναγνωσίας εντάχθηκε το παραμύθι της Έρας Μουλάκη, «Η παλέτα των συναισθημάτων». Ακόμη, έγινε χρήση ενός ακόμη παραμυθιού, γραμμένο από τις δασκάλες της τάξης για τις ανάγκες του προγράμματος με τίτλο «Η Ταξιδούλα και το μαγικό δάσος των συναισθημάτων», το οποίο παρουσιάστηκε εικονογραφημένο στον διαδραστικό πίνακα σε μορφή power point, με σκοπό την αναγνώριση των συναισθημάτων. Πάνω στο παραμύθι αυτό βασίστηκε και ένα επιπλέον ηλεκτρονικό υλικό, με τη μορφή διαδραστικών ασκήσεων φτιαγμένων στο πρόγραμμα storyline. Έγινε ακόμη χρήση ενός επιπλέον λογισμικού διαθέσιμου στο διαδίκτυο στη διαδικτυακή εκπαιδευτική πύλη Αερόστατο, στην ενότητα «Ο εαυτός μου και οι άλλοι», όπου υπάρχουν διαθέσιμα παιχνίδια αναγνώρισης συναισθημάτων και διαχείρισης κρίσεων με βοήθo τον Λάκη τον ελέφαντα (Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://mikrapaidia.gr/ccs4/>). Επιπρόσθετα, φτιάχτηκαν μια σειρά εντύπων εργασίας από τις δασκάλες των παιδιών πάνω στα συναισθήματα που δουλεύτηκαν. Τέλος έγινε χρήση καθρέφτη, υλικών χειροτεχνίας και δημιουργήθηκε ένα επιτραπέζιο συναισθημάτων, το οποίο έπαιξαν τα παιδιά στα πλαίσια του προγράμματος.

5. Παρουσίαση δραστηριοτήτων

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ένας από τους βασικούς στόχους του προγράμματος αυτού ήταν να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, και κυρίως τη χαρά, το φόβο και το θυμό. Αρχικά λοιπόν δόθηκε έμφαση στο κομμάτι αυτό μέσα από αφίσες απεικόνισης των συναισθημάτων χαράς- λύπης- φόβου (Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://upbility.gr/products/sinesthimata1>). Τα παιδιά παρατήρησαν και συζήτησαν για τους διάφορους μορφασμούς που έπαιρναν τα πρόσωπα των εικόνων ενώ ταυτόχρονα περιέγραφαν με λεπτομέρεια τη μορφή του κάθε σημείου του σώματος, με έμφαση στις εκφράσεις του προσώπου. Έπειτα κάθε παιδί με βάση την προσωπική του εμπειρία και αίσθηση σχημάτιζε μπροστά σε καθρέφτη ένα συναίσθημα που επέλεγε και οι υπόλοιποι μαθητές καλούνταν να το αναγνωρίσουν με βάση τα όσα είχαν μάθει. Σκοπός βέβαια αυτής της δραστηριότητας ήταν να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και τα συναισθήματα των φίλων τους στις συνθήκες καθημερινής επαφής τους στο σχολείο και περισσότερο στην ώρα του διαλείμματος που έχουν άμεση επαφή μαζί τους, με απώτερο σκοπό να μάθουν να τα διαχειρίζονται.

Βιώσαμε λοιπόν την αίσθηση των τριών συναισθημάτων μέσα από τη μίμηση και την έκφραση, με ψυχοκινητικό τρόπο. Αρχίζοντας με το συναίσθημα της χαράς επεξεργαστήκαμε διάφορα φύλλα εργασίας με εικόνες από καταστάσεις χαράς και μέσα από το διάλογο, με τη βοήθεια μαιευτικών ερωτήσεων, τα παιδιά κατέληξαν σε υποθέσεις για το λόγο που φανταζόμαστε ότι οι χαρακτήρες των εικόνων είναι χαρούμενοι. Τα παιδιά έπειτα κατέγραψαν τις ιδέες τους στα φύλλα εργασίας και ακολούθησε συζήτηση, επιλεκτικά για κάποιες ιδέες παιδιών που τυχόν αφορούσαν και τη δική τους καθημερινότητα. Επιπλέον τα παιδιά εκφράστηκαν μέσα από τη ζωγραφική με θέμα το αγαπημένο πρόσωπο της μητέρας τους και απεικονίζοντας κάτι που έκαναν μαζί της και τους έκανε χαρούμενους. Εκτός από το να ζωγραφίσουν, είχαν τη δυνατότητα να καταγράψουν τις πράξεις τους στο χαρτί, δίνοντάς μας έτσι να αντιληφθούμε ως εκπαιδευτικοί τι είναι χαρά για τα παιδιά και πότε βιώνουν αυτό το συναίσθημα. Ακολούθησε συζήτηση και σχολιασμός όλων των ζωγραφιών των παιδιών. Στα υπόλοιπα φύλλα εργασίας οι μαθητές κλήθηκαν να παρατηρήσουν ορισμένες εικόνες καθημερινής ζωής σε ασπρόμαυρο φόντο και να χρωματίσουν μόνο εκείνες που έκαναν τα ίδια να νιώσουν χαρά. Στο τέλος συζητήθηκαν οι επιλογές των παιδιών.

Στη συνέχεια περάσαμε στο συναίσθημα του θυμού, όπου η δραστηριότητα «Το μπαλόني του θυμού» άρεσε ιδιαίτερα στα παιδιά, καθώς με τρόπο βιωματικό αντιλήφθηκαν γιατί θυμώνουμε -και καλύτερα- γιατί δεν πρέπει να θυμώνουμε. Στην αρχή το κάθε παιδί πήρε ένα μπαλόني μπροστά του. Φανταστήκαμε όλοι μαζί ότι ένα τέτοιο μπαλόني υπάρχει μέσα στο μυαλουδάκι μας. Κάθε φορά που σκεφτόμαστε κάτι που μας θυμώνει, τότε αυτό το μπαλονάκι γεμίζει λίγο αέρα, ο οποίος δεν βγαίνει από μέσα του. Αν πάλι συμβεί κάτι και θυμώσουμε ξανά, τότε το μπαλονάκι αυτό θα φουσκώσει ξανά από λίγο και κάθε φορά που θα θυμώνουμε αυτό θα συνεχίζει να φουσκώνει. Μέχρι που κάποια στιγμή θα έχει φουσκώσει τόσο πολύ που μπορεί και να σκάσει ξαφνικά. Όλοι κάναμε αρκετές σκέψεις που μας θύμωναν και το μπαλόني μας έγινε τόσο μεγάλο που σχεδόν θα έσκαγε. Τότε ζωγραφίσαμε πάνω του μια φατσούλα θυμωμένη και συζητήσαμε τι θα συμβεί αν σκεφτούμε πάλι κάτι που μας θυμώνει. Τα παιδιά κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το μπαλόني θα σκάσει τελικά γιατί συνέχεια φούσκωνε. Τότε με τη βοήθεια

ερωτήσεων και διαλόγου σκεφτήκαμε ότι το μπαλόνι δεν θα έσκαγε αν κάθε τόσο βγάζαμε λίγο αέρα από μέσα του. Αλλά με ποιον τρόπο θα γινόταν αυτό; Ακολούθησε συζήτηση για τις ασκήσεις ηρεμίας που θα αναφερθούν παρακάτω.

Οι βιωματικές δραστηριότητες συνεχίστηκαν με τη «Χύτρα του θυμού» (Αγγελοσοπούλου, Ζαφειροπούλου, 2012), φέρνοντας μια κατσαρόλα στην τάξη και βράζοντας σε αυτή λίγο νερό εξηγήσαμε πειραματικά πώς το νερό ξεκινάει στην αρχή ήρεμο και χαλαρό και σιγά σιγά η φωτιά το κάνει να βράζει. Παραληρήσαμε το βράσιμο του νερού με το φούσκωμα του μπαλονιού. Σκεφτήκαμε πώς αν η χύτρα με το νερό συνεχίσει να βράζει τότε θα εκραγεί, όπως το μπαλόνι που σκάει από τον πολύ αέρα που γεμίζει. Αν λοιπόν χαμηλώσουμε τη φωτιά ή σταματήσουμε να βράζουμε το νερό τότε δεν θα γίνει έκρηξη. Έτσι και εμείς αν ηρεμούμε αμέσως μετά από αυτό που μας προκάλεσε τον θυμό μας, τότε δεν θα φτάσουμε στα ανώτερα σημεία του θυμού μας, δηλαδή στον «μεγάλο θυμό».

Τα παιδιά όμως είχαν πολλές απορίες για αυτόν τον «μεγάλο θυμό». Για το λόγο αυτό φέραμε στην τάξη ένα μεγάλο θερμόμετρο που το ονομάσαμε «Θυμόμετρο», καθώς δεν μετράει τη θερμοκρασία μας, αλλά τον θυμό μας. Εστιάζοντας στο παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα, σκεφτήκαμε μέσα από τη συζήτηση παραδείγματα που θυμώνουν πολύ τα παιδιά την ώρα του διαλείμματος. Όταν χτυπάει το κουδούνι βγαίνουμε από την τάξη ήρεμοι. Έπειτα συμβαίνει κάτι που μας εκνευρίζει και θυμώνουμε. Αν δεν κάνουμε κάτι εκείνη τη στιγμή για να μας φύγει ο θυμός, τότε οργιζόμαστε, φτάνοντας στον «μεγάλο θυμό», όπου εκεί γίνεται η έκρηξη της χύτρας, κάτι το οποίο δεν είναι το αποτέλεσμα που θα θέλαμε. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά συνειδητοποίησαν για άλλη μια φορά ότι θα ήταν καλό να διώχνουμε το θυμό μας με όποιο τρόπο πιστεύουμε ότι θα τα καταφέρουμε.

Στηριζόμενοι στα μπαλόνια του θυμού, δημιουργήσαμε και την δραστηριότητα “μια αναπνοή”. Πρόκειται για μια άσκηση ηρεμίας, που επιτυγχάνεται μέσω του ελέγχου των αναπνοών του παιδιού. Το παιδί φαντάζεται πως έχει μπροστά του μια τούρτα με 10 κεράκια. Στόχος του είναι να σβήσει όλα τα κεράκια ένα- ένα αργά. Πριν σβήσει το κάθε κεράκι, παίρνει μια βαθιά ανάσα. Επαναλαμβάνει τη διαδικασία για όλα τα κεράκια. Με τον τρόπο αυτό, το παιδί μαθαίνει να ελέγχει τον θυμό του και να μην αντιδρά αμέσως μόλις δεχτεί ένα ερέθισμα.

Το τελευταίο συναίσθημα που κληθήκαμε να αναγνωρίσουμε και να ελέγξουμε, ήταν αυτό του φόβου. Στηριχτήκαμε στο μάθημα “χωρίς φως” του σχολικού εγχειριδίου της Α' τάξης, στο οποίο οι πρωταγωνιστές εκφράζουν τους φόβους τους. Έτσι και οι μαθητές μας, μίλησαν για ό,τι τους τρομάζει και όλοι μαζί είχαμε την ευκαιρία να κάνουμε μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα συζήτηση γύρω από το θέμα του φόβου. Έπειτα τα παιδιά, έγραψαν τον μεγαλύτερό τους φόβο πάνω σε χαρτάκια και τα κόλλησαν σε μπαλόνια που τους μοιράσαμε. Όλα τα τμήματα της Α' τάξης κατεβήκαμε στο προαύλιο του σχολείου κι αφού ένωσαν τα χεράκια τους τα παιδιά, τραγούδησαν “τους φόβους μας παιδιά, ας πετάξουμε ψηλά και ας πούμε δυνατά γεια σας φόβοι, γεια χαρά”. Τα παιδιά ενθουσιασμένα, τραγουδούσαν και χόρευαν αφού είχαν καταφέρει να διώξουν τους φόβους τους και ν' απελευθερωθούν από αυτούς!

Έχοντας καταφέρει ν' αναγνωρίσουμε και να ελέγξουμε τα τρία αυτά συναισθήματα, προχωρήσαμε και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των

παιδιών. Κολλήσαμε ταμπελίτσες πάνω σε δύο καρτέκλες και ορίσαμε την πρώτη καρτέκλα ως αυτή του ομιλητή και τη δεύτερη ως αυτή του ακροατή, βάζοντας ένα στοματάκι κι ένα αυτάκι στις αντίστοιχες καρτέκλες. Το παιδάκι που καθόταν στην πρώτη καρτέκλα μοιραζόταν το πρόβλημά του με τον συμμαθητή του και όταν ολοκλήρωνε στη σκέψη του, δεχόταν τη συμβουλή του. Έπειτα, οι ρόλοι αντιστρέφονταν. Τα παιδιά μ' αυτόν τον τρόπο, έμπαιναν το ένα στη θέση του άλλου και προσπαθούσαν να βρουν μια λογική λύση στο πρόβλημα του συμμαθητή τους, συμεριζόμενα την ανησυχία του.

6. Αξιολόγηση

Τα αποτελέσματα του προγράμματος ήταν ιδιαίτερος ικανοποιητικά καθώς επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί. Τα παιδιά έμαθαν ν' αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και να τα ελέγχουν, στον βαθμό βέβαια που κάτι τέτοιο μπορεί να καταστεί δυνατό σε αυτήν την ηλικία. Επιπλέον, φάνηκε πως ακόμα κι όταν έρχονταν αντιμέτωπα με κάποια στρεσογόνο κατάσταση, η πλειοψηφία των παιδιών αντιδρούσε με μεγαλύτερη ψυχραιμία, εφαρμόζοντας τις τακτικές που τους είχαμε δείξει.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι δεν ήταν λίγες οι φορές που τα παιδιά που είχαν συμμετάσχει στο πρόγραμμα, συμβούλευαν και παρότρυναν τα υπόλοιπα παιδιά ν' αντιδράσουν με τις τακτικές αυτές ή ακόμα τις εφαρμόζαν κι εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, γεγονός που αποδεικνύει την αναγκαιότητα εφαρμογής αντίστοιχων προγραμμάτων καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών σε όλα τα σχολεία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελοσοπούλου Αργυρούλα , Ζαφειροπούλου Μαρία. (2012) *Ο Αγχόσαυρος*, Οδηγός Διαχείρισης Συναισθημάτων με Γνωσιακές Συμπεριφοριστικές Τεχνικές. Εκδόσεις Πεδίο.
- Bradberry T. & Greaves J. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη: Το απλό βιβλίο*. Αθήνα: Κριτική.
- Eysenck, H. (2000). *Intelligence: A New Look*. New Brunswick. (U.S.A.) and London: Transaction Publishers.
- Φουστάνα, Α. (2007). *Διαδικασίες μάθησης παιδιών με υψηλό νοητικό πηλίκο*. Αθήνα: Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Gallagher, R. (2003, November). Investment manager characteristics, strategy, top management changes and fund performance. *Accounting and Finance*, 43(3), pp. 261–393.
- Gardner, H. (2010). *Frames of Mind: Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθιάς.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Τομασίδη, Χ. (1982). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. In: *Cherniss, C., Goleman, D. (Eds), The Emotional Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*, Jossey-Bass. San Francisco, CA, pp. 27-44.
- <https://upbility.gr/products/sinesthimata1>

Αποτίμηση και διδάγματα ενός προγράμματος εκπαίδευσης συνδικαλιστικών στελεχών στις «ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΕΙΣ»

Θεόδωρος Κουτρούκης,

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

tkoutro@econ.duth.gr

Χαρά Μαρκογιαννάκη

ΥΠ.Ε.Π.Θ.

joymark2407@yahoo.gr

Περίληψη

Η συνδικαλιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση (ΣΕΕ) θεωρείται πως είναι ένας ουσιαστικός επιδραστικός παράγοντας στο εγχείρημα των εργαζομένων να αυξήσουν τη συνδικαλιστική πυκνότητα και αποτελεσματικότητα.

Σκοπός της αναρτημένης ανακοίνωσης είναι να παρουσιάσει τα στοιχεία της αποτίμησης ενός καινοτομικού και βιωματικού προγράμματος εκπαίδευσης συνδικαλιστικών στελεχών του Εργατικού Κέντρου Θεσσαλονίκης σε Τεχνικές Διαπραγματεύσεις. Στις συμπερασματικές παρατηρήσεις της ανακοίνωσης αποτυπώνονται ορισμένες προτεινόμενες καίριες επισημάνσεις που αναδύθηκαν από την εμπειρία και αποτίμηση του εν λόγω προγράμματος.

Λέξεις-κλειδιά:

Συνδικαλιστική Εκπαίδευση, Αποτίμηση, Συνδικαλιστικά Στελέχη, Διαπραγματεύσεις

1. Εισαγωγή

Ο συνδικαλισμός είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που απλώνει τις ρίζες του στην εποχή της πρώιμης βιομηχανικής επανάστασης (Roole, 1984). Είναι πρόδηλο ότι η εκπαίδευση είναι ένας αποφασιστικός παράγοντας για την δημιουργία και την αποτελεσματικότητα των εργατικών σωματείων γιατί η συνδικαλιστική πρακτική απαιτεί πλέον τη συμμετοχή των εργατικών στελεχών σε δύσκολες και απαιτητικές διαδικασίες κοινωνικού διαλόγου, σύγκρουσης, συλλογικής διαπραγμάτευσης και τριμερών διαβουλεύσεων με το κράτος και την εργοδοσία αλλά και συμμετοχή σε όργανα διοίκησης ή γνωμοδότησης για μια σειρά θεμάτων που άπτονται της κοινωνικής, οικονομικής και εργατικής πολιτικής. Τον κρισιμότερο ίσως ρόλο στην διεύρυνση του εκπαιδευτικού υπόβαθρου και επομένως την αποτελεσματικότητα του έργου των εργατικών εκπροσώπων των εργαζομένων σε όλες αυτές τις διαδικασίες διαδραματίζει η συνδικαλιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση.

Με βάση μια συνισταμένη των σχετικών προσεγγίσεων η ΣΕΕ έχει οριστεί ως «το σύνολο των εκπαιδευτικών δυνάμεων που διαθέτει το συνδικαλιστικό κίνημα με στόχους από τη μία τη διαμόρφωση αξιόμαχων και ικανών συνδικαλιστικών στελεχών και από την άλλη την αναπαραγωγή και ανάπτυξη του συνδικαλιστικού κινήματος» (Λουκαΐδης, 1988).

Ο Taylor (2000) υποστηρίζει ότι οι όροι συνδικαλιστική εκπαίδευση (union education), εργατική εκπαίδευση (labour education), εργατικές σπουδές (labour studies) και εκπαίδευση των εργαζομένων (workers' education) αναφέρονται σε ποικίλους τύπους άτυπης, μη τυπικής και τυπικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας που απευθύνεται σε ενήλικα μέλη της εργατικής τάξης.

Είναι ευρύτατα διαδεδομένη η διαπίστωση ότι η καθημερινή συνδικαλιστική πρακτική απαιτεί εκπαιδευμένα συνδικαλιστικά στελέχη. Έτσι, η ΣΕΕ είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη συνδικαλιστική πρακτική και καλείται να προσδώσει σε αυτή την πλήρη αποτελεσματικότητα της.

Τα εργατικά συνδικάτα διαμέσου μακροχρόνιων και σκληρών αγώνων αντιλήφθηκαν ότι η συνδικαλιστική εμπειρία δεν αρκεί για τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της συνδικαλιστικής δράσης, και γι' αυτόν τον λόγο προχώρησαν σε οργάνωση συνδικαλιστικών μαθημάτων, ώστε να μεταβιβάσουν στους συνδικαλιστές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα τους επέτρεπαν να βελτιώσουν τη συνδικαλιστική τους πρακτική.

Ειδικότερα, η ΣΕΕ καλύπτει τον τομέα της κατάρτισης ικανών στελεχών για να αναλάβουν και να ανταποκριθούν στις διάφορες υπευθυνότητες και λειτουργίες του συνδικαλιστικού κινήματος. Επίσης, η ΣΕΕ είναι εκπαίδευση που προωθεί τη συλλογική αντίληψη και δράση. Με αυτή την έννοια η ΣΕΕ ενισχύει την πολιτική συμμετοχή και προωθεί τη συμμετοχική δημοκρατία (Eiger, 1981).

Ένας άλλος σημαντικός τομέας τις ανάγκες του οποίου επιχειρεί να καλύψει η ΣΕΕ είναι η πολιτική της συμμετοχής της συνδικαλιστικής πλευράς στις διάφορες επιτροπές και συμβούλια αλλά και σε διάφορα κέντρα λήψης των αποφάσεων.

Σύμφωνα με τις αναφορές του Spencer (1996, 2001a) σκοπός της ΣΕΕ είναι α) να προετοιμάσει τα συνδικαλιστικά στελέχη και το διοικητικό προσωπικό των συνδικαλιστικών οργανώσεων ώστε να διαδραματίσουν έναν ενεργό ρόλο στο συνδικάτο, β) να εκπαιδεύσει τους ακτιβιστές και τα μέλη των εργατικών οργανώσεων γύρω από τη συνδικαλιστική πολιτική, τις αλλαγές στο περιβάλλον του συνδικάτου, όπως είναι οι εξελίξεις στο μάνατζμεντ ή οι αλλαγές στο εργατικό δίκαιο και γ) να αναπτύξει τη συνδικαλιστική συνείδηση και να υποστηρίξει την κοινωνική δράση, να σφυρηλατήσει κοινούς στόχους και να διαχύσει οργανωτικές και επικοινωνιακές εμπειρίες.

Στόχος της ΣΕΕ δεν είναι η δημιουργία μιας συνδικαλιστικής ελίτ αλλά να προωθήσει την ενεργοποίηση και τη συμμετοχή της μεγαλύτερης δυνατής μερίδας των συνδικαλισμένων εργαζόμενων στην καθημερινή συνδικαλιστική ζωή και στη

λύση των προβλημάτων τους. Με αυτόν τον τρόπο οι συνδικαλιστικές στρατηγικές και πολιτικές διοχετεύονται στην πλειοψηφία των εργαζομένων.

Ο Spencer (2001a, 1996) επιλέγει μια άλλη διάκριση της εργατικής εκπαίδευσης σε τρεις κατηγορίες:

- Εργαλειακή – Χρηστική (tools): Η εκπαίδευση αυτή στοχεύει στην προετοιμασία των μελών να γίνουν αντιπρόσωποι του συνδικάτου και συνήθως παρέχεται απευθείας από τα συνδικάτα ή από εκπαιδευτικά ιδρύματα που συνεργάζονται με συνδικαλιστικές οργανώσεις (π.χ. εκπαίδευση εργατικών αντιπροσώπων στο χώρο εργασίας σε θέματα χειρισμού παραπόνων, υγιεινής και ασφάλειας, και στρατηγικών στρατολόγησης μελών του συνδικάτου κ.λπ.)

- Θεματική (issues): Και η εκπαίδευση αυτή στοχεύει στη διεύρυνση των δυνατοτήτων των αντιπροσώπων του συνδικάτου να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά σε ευρύτερα θέματα του χώρου εργασίας και συνήθως παρέχεται απευθείας από τα συνδικάτα ή από συνεργαζόμενους ad hoc φορείς (π.χ. εκπαίδευση σε θέματα σεξουαλικής παρενόχλησης, ρατσισμού, νέων στρατηγικών της διοίκησης ανθρώπινων πόρων κ.λπ.)

- Εργατικές σπουδές (labour studies): Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι κύκλοι μαθημάτων μεγαλύτερης διάρκειας που αναφέρονται σε ζητήματα ευρύτερης σημασίας (π.χ. εκπαίδευση σε θέματα εργατικής ιστορίας, οικονομικών και πολιτικής)

Όπως κατέδειξε σχετική έρευνα στον Καναδά η συνδικαλιστική ιδιότητα έχει γενικά θετική επίδραση στη συμμετοχή των εργαζομένων σε εκπαιδευτικές ή επιμορφωτικές δραστηριότητες (Livingstone and Raykon, 2005). Επίσης, διάφορες σχετικές μελέτες έχουν δείξει ότι τόσο τα συνδικάτα, όσο και οι συμμετέχοντες στην ΣΕΕ καρπώνονται μια σειρά από οφέλη (Spencer, 2002:22). Έτσι, τα μαθήματα της ΣΕΕ συνδράμουν τα μέλη να ενδιαφερθούν περισσότερο για τα συνδικάτα, να λαμβάνουν καλύτερες συνδικαλιστικές αποφάσεις αλλά και να διαθέτουν αυξημένη αυτοπεποίθηση για να αναλάβουν θέσεις εθελοντικού χαρακτήρα στα συνδικάτα και να αμφισβητήσουν αυθαίρετες ή/και αυταρχικές αποφάσεις του μάνατζμεντ (Spencer, 2001b:22).

2. Φυσιογνωμία του Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Το 2015 το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ ανέλαβε να υλοποιήσει εκπαιδευτικά προγράμματα συνδικαλιστικής επιμόρφωσης στο πλαίσιο του έργου «Συνδικαλιστική κατάρτιση και ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων εργαζομένων ιδιωτικού τομέα που εκπροσωπούνται από την ΓΣΕΕ» στις οκτώ περιφέρειες σύγκλισης, τις τρεις περιφέρειες σταδιακής εξόδου και τις δύο περιφέρειες σταδιακής εισόδου που συγχρηματοδοτούνται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή

Ένωση στο πλαίσιο του Ε.Π «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού 2007-2013». Επομένως,

Τα προγράμματα κατάρτισης /επιμόρφωσης που υλοποιούνται στο πλαίσιο του έργου ανήκουν στις παρακάτω δύο θεματικές ενότητες:

A) Εξειδικευμένοι κύκλοι συνδικαλιστικής επιμόρφωσης και κατάρτισης

B) Προγράμματα ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων των συνδικαλιστικών εκπροσώπων και των εγγεγραμμένων μελών των πρωτοβάθμιων σωματείων που εκπροσωπούνται στη ΓΣΕΕ.

Ανάλογα με το υποέργο και τη μορφή εκπαίδευσης, τα επιδοτούμενα προγράμματα έχουν διαφορετική διάρκεια (σε ώρες). Προβλέπεται επιδότηση 3 € ανά ώρα κατάρτισης (μικτά) για τις διά ζώσης ώρες κατάρτισης και 2€ ανά ώρα κατάρτισης (μικτά) για τις εξ αποστάσεως ώρες κατάρτισης. Στους εξειδικευμένους κύκλους συνδικαλιστικής επιμόρφωσης και κατάρτισης προβλεπόταν η υλοποίηση των παρακάτω προγραμμάτων κατανεμημένων σε 2 υπο-έργα (Πλαίσια 1 και 2):

Πλαίσιο 1: «Εξειδικευμένοι κύκλοι συνδικαλιστικής επιμόρφωσης και κατάρτισης»

- Εφαρμοζόμενη οικονομική πολιτική και κρίση στην Ελλάδα
- Η θεσμική ανασυγκρότηση της ευρωζώνης: Μακροοικονομικές και αναπτυξιακές προοπτικές για την ελληνική οικονομία
- Εισοδηματική ανισότητα και συστήματα κοινωνικής προστασίας
- Ασφαλιστικό Σύστημα
- Απασχόληση και Ανεργία
- Εργασιακές σχέσεις και δικαιώματα
- Τεχνικές Διαπραγμάτευσης
- Διά Βίου Εκπαίδευση και Πιστοποίηση
- Ανάπτυξη Δικτύωσης και Κοινωνικής Δράσης
- Συλλογική Δράση και Ζητήματα Διαφορετικότητας
- Θέματα οικονομίας και εργασιακός βίος
- Εφαρμοζόμενη οικονομική πολιτική και κρίση στην Ελλάδα
- Θέματα οικονομίας και εργασιακός βίος
- Εφαρμοζόμενη οικονομική πολιτική και κρίση στην Ελλάδα

- Η θεσμική ανασυγκρότηση της ευρωζώνης: Μακροοικονομικές και αναπτυξιακές προοπτικές για την ελληνική οικονομία
- Εισοδηματική ανισότητα και συστήματα κοινωνικής προστασίας
- Ασφαλιστικό Σύστημα
- Απασχόληση και Ανεργία
- Εργασιακές σχέσεις και δικαιώματα
- Τεχνικές Διαπραγμάτευσης
- Διά Βίου Εκπαίδευση και Πιστοποίηση
- Ανάπτυξη Δικτύωσης και Κοινωνικής Δράσης
- Συλλογική Δράση και Ζητήματα Διαφορετικότητας
- Θέματα οικονομίας και εργασιακός βίος

Πηγή: INE ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ

Πλαίσιο 2: «Προγράμματα ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων των συνδικαλιστικών εκπροσώπων και των εγγεγραμμένων μελών των πρωτοβάθμιων σωματείων που εκπροσωπούνται στη ΓΣΕΕ»

- Διακρίσεις στο χώρο εργασίας: Ευαισθητοποίηση & Θεσμικό Πλαίσιο
- Διαχείριση Διαφορετικότητας στο χώρο εργασίας
- Οργανωτικές Ικανότητες
- Επικοινωνιακές Ικανότητες
- Μεταγνωστικές Ικανότητες (Μαθαίνω πως να μαθαίνω)
- Δικαιώματα και αγωγή καταναλωτή
- Κοινωνική οικονομία και διοίκηση κοινωνικών φορέων
- Δυναμική της ομάδας και επικοινωνία στον εργασιακό χώρο
- Οριζόντιες ξενόγλωσσες ικανότητες εστιασμένες στο χώρο εργασίας (αγγλικά)
- Ψηφιακός Εγγραμμισμός στις καθημερινές συναλλαγές
- Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Επαγγελματικής Κατάρτισης
- Ικανότητες διαχείρισης συγκρούσεων στο χώρο εργασίας

Τα εν λόγω προγράμματα κατάρτισης/επιμόρφωσης υλοποιούνται σε διαζώσης μορφή εκπαίδευσης και κάποια σε μικτή μορφή εκπαίδευσης. Η διαζώσης είναι η γνωστή, κλασική μορφή εκπαίδευσης πρόσωπο με πρόσωπο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Ο τρόπος που οργανώνεται και υλοποιείται η διαζώσης εκπαίδευση βασίζεται στη βιωματική μάθηση. Ο εκπαιδευτής περιορίζει τη χρήση εισηγήσεων και αξιοποιεί συστηματικά μια σειρά διαφορετικών τεχνικών, οι οποίες βοηθούν την πιο ουσιαστική κατανόηση του περιεχομένου και υποστηρίζουν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων (καταιγισμός ιδεών, ερωτήσεις - απαντήσεις, ομαδική εργασία, μελέτη περίπτωσης, αντιπαραθετική συζήτηση, προσομοίωση, παιχνίδι ρόλων κ.λπ.). Η μικτή μορφή είναι συνδυασμός διαζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υποστηρίζεται από ηλεκτρονική πλατφόρμα Moodle και σας παρέχει τη δυνατότητα να μαθαίνετε επιλέγοντας οι ίδιοι τον τόπο, το χρόνο και τον ρυθμό της μελέτης μέσα στο συγκεκριμένο ωστόσο χρονικό περιθώριο υλοποίησης του προγράμματος που θα ορίζεται από το φορέα. Οι εκπαιδευόμενοι μελετούν το αναρτημένο διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό και αξιοποιούν τα ηλεκτρονικά εργαλεία ασύγχρονης και σύγχρονης επικοινωνίας απαντούν σε προσχεδιασμένες δραστηριότητες, θέτουν και σχολιάζουν προβληματισμούς, αναζητούν πληροφορίες στο πλαίσιο μιας διαδικτυακής κοινότητας μάθησης, αλληλοεπιδρούν με το υλικό, τους συνεκπαιδευμένους και τον/την εκπαιδευτή/τρια.

Το πρόγραμμα «Τεχνικές διαπραγματεύσεως» υλοποιήθηκε με τη μέθοδο της μικτής εκπαίδευσης και ήταν συνολικής διάρκειας 60 ωρών (40 ώρες διαζώσης και 20 ώρες εξ αποστάσεως). Στη διάρκεια της διαζώσης κατάρτισης χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες εκπαιδευτικές τεχνικές (καταιγισμός ιδεών, ερωτήσεις-απαντήσεις, ομαδική εργασία, μελέτη περίπτωσης, αντιπαραθετική συζήτηση, παιχνίδι ρόλων κ.λπ.) και ιδίως η τεχνική της προσομοίωσης. Η τεχνική αυτή (simulation) είναι ιδιαίτερα ενδεδειγμένη για τη διδασκαλία των διαπραγματεύσεων, ιδίως όταν οι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν εμπειρίες από το πραγματικό πεδίο εφαρμογής των γνώσεων και δεξιοτήτων και στάσεων που περιέχει το πρόγραμμα εκπαίδευσης (Sandver and Blame H, 1979; Scilling, Mulford and Geiger, 2006).

3. Μέθοδος και Αποτελέσματα

Κατά την υλοποίηση του προγράμματος πρόγραμμα «εργαλειακής» εκπαίδευσης συνδικαλιστικών στελεχών του Εργατικού Κέντρου Θεσσαλονίκης σε Τεχνικές Διαπραγματεύσεως χρησιμοποιήθηκαν καινοτομικές μέθοδοι και τεχνικές εκπαίδευσης. Η χρήση μιας ώσμωσης ορισμένων γνωστών τεχνικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Εργασία σε Ομάδες, Μελέτη Περίπτωσης, Παιχνίδι Ρόλων,

Προσομοίωση) φαίνεται πως προσέφερε την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να προσεγγίσουν με ενδιαφέρον και συμμετοχή ένα δύσκολο αντικείμενο υψηλών απαιτήσεων καθώς και να αποκτήσουν κρίσιμες δεξιότητες για τη μελλοντική συνδικαλιστική τους δράση. Επιπλέον, οι τεχνικές αυτές δρομολόγησαν μια καινοτομική μαθησιακή διεργασία που ώθησε τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και την κριτική τους σκέψη. Μια άσκηση προσομοίωσης συλλογικής διαπραγμάτευσης που –ενδεικτικά– υλοποιήθηκε στο εν λόγω εκπαιδευτικό πρόγραμμα, παρατίθεται στο παράρτημα της εργασίας.

Με τη λήξη του προγράμματος διανεμήθηκε και συλλέχθηκε ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του προγράμματος από τους εκπαιδευόμενους. Μέρος του ερωτηματολογίου αποσκοπούσε στην αξιολόγηση της συμβολής των εν λόγω τεχνικών εκπαίδευσής στην αποτελεσματικότητά του προγράμματος. Ο μέσος όρος της αξιολόγησης του προγράμματος από τους εκπαιδευόμενους σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5 απεικονίζεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα Αξιολόγησης του προγράμματος από τους εκπαιδευόμενους

Άξ ονες	Θέμα	Βαθ μός
1	Το πρόγραμμα με βοήθησε να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου στη θεματική	4,70
2	Μετά την παρακολούθηση του προγράμματος, έχω μια περισσότερο ολοκληρωμένη και σαφή εικόνα για πλευρές της θεματικής	4,45
3	Το πρόγραμμα με βοήθησε να αναπτύξω νέες δεξιότητες- με βοηθά να γίνω περισσότερο αποτελεσματικός/αποτελεσματική σε τομείς της επαγγελματικής ή/και της προσωπικής μου ζωής, που σχετίζονται με τη θεματική	4,15
4	Το πρόγραμμα με βοήθησε να διευρύνω την οπτική μου και τον τρόπο που αντιμετωπίζω πλευρές της θεματικής	4,25

5	Οι γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που ανάπτυξα στο πλαίσιο του προγράμματος μού είναι πρακτικά χρήσιμες	4,05
6	Το πρόγραμμα μού προσέφερε εφόδια που μπορώ να αξιοποιήσω στο συνδικαλιστικό πεδίο	4,25
7	Ενθάρρυνση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων, της ομαδικής εργασίας και του διαλόγου	4,65
8	Σύνδεση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων	4,40
Σύνολο		Κλίμακα 1-5

Πηγή: INE ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ

Όπως φαίνεται από την αξιολόγηση οι εφαρμοσθείσες τεχνικές συνάντησαν την υψηλή αποδοχή των εκπαιδευόμενων καθώς όλες οι μεταβλητές (1-8) έχουν βαθμολογηθεί άνω του 4.

4. Τελικές Παρατηρήσεις

Από όσα προηγήθηκαν θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η συνδικαλιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση προκαλεί αξιοσημείωτες επιδράσεις στον εργατικό συνδικαλισμό και τις εργασιακές σχέσεις. Μεταξύ άλλων η ΣΕΕ α) αυξάνει την αποτελεσματικότητα του συνδικαλιστικού κινήματος, β) συνδράμει στην αύξηση της συνδικαλιστικής πυκνότητας, ενισχύει τις εργατικές αντιπροσωπεύσεις στις συλλογικές διαπραγματεύσεις, τις τριμερείς διαβουλεύσεις και τους θεσμούς κοινωνικού διαλόγου, γ) βοηθά την προσέγγιση νέων κοινωνικών στρωμάτων στον χώρο της μισθωτής εργασίας (με την ευρεία έννοια) δ) προωθεί την ενίσχυση των δεσμών «τάξης» ανάμεσα στους εργαζόμενους και ε) ενδυναμώνει την κοινωνική εταιρικότητα.

Με αυτή την έννοια η ΣΕΕ στην αυγή του 21ου αιώνα εξακολουθεί να βρίσκεται αντιμέτωπη με την αναγκαιότητα να διαδραματίσει μια αποστολή κοινωνικής αμφισβήτησης και μεταβολής. Η επίτευξη ενός τέτοιου στόχου είναι σύμφυτη με

την πορεία αναδιοργάνωσης του συνδικαλιστικού κινήματος και των στρατηγικών του, κάτι που στην Ελλάδα εξακολουθεί να είναι το ζητούμενο.

Η χρήση σύγχρονων εργαλείων και μεθόδων στη ΣΕΕ μπορεί να αυξήσει την αποτελεσματικότητά της και να προσφέρει στο δύσκολο έργο του συνδικαλιστικού κινήματος στην εποχή μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Eiger, N. (1981), Labor education and democracy in the workplace, *Working Life*, 22,1-12.
- Livingstone D. and Raykov, M. (2005), Union influence on worker education and training in Canada in tough times, *Just Labour*, 5, 50-64.
- Poole, M. (1984), *Theories of Trade unionism: a sociology of industrial relations*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Sandver, M.H. and Blame H. (1979), The process of writing a collective bargaining simulation: a case study in practical pedagogy, *Insights into a Experiential Pedagogy*, 6, 49-52
- Scilling, M., Mulford, M. and Geiger, I. (2006), Collective Bargaining as a two-level game: Direct learner-expert interactions, *Simulation and Gaming*, 37, 3, 326-338
- Spencer, B. (2001a), Labour Education: an introduction, in B. Spencer (Ed), *Unions and learning in a global economy*, Toronto, TEP, 15-22.
- Spencer, B. (2001b), Labour Education in Canada, in D. Poonwassie and A. Poonwassie (Eds), *Fundamentals of Adult Education*, Toronto: Thompson EP, 214-231.
- Spencer, B. (1996), *Labour Education for 2001*, paper for the Adult Education Research Conference, Florida, May, 1996.
- Spencer, B. and Frankel, N. (2002), Unions and learning in a global Economy, in B. Spencer (Ed), *Unions and learning in a global economy*, Toronto, TEP, 169-177.
- Taylor, J. (2000), *Union Learning: Canadian labour education in the twentieth century*, Toronto, TEP.
- Λουκαΐδης, Α. (1980), *Συνδικαλιστική Εκπαίδευση*, (ανάτυπο από εφημερίδα Δημόσιος Υπάλληλος), Λευκωσία, ΠΑΣΥΔΥ.

Παράρτημα

Η παρακάτω άσκηση συλλογικής διαπραγμάτευσης μοιράστηκε στη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος.

ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗΣ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗΣ

Η ομάδα χωρίζεται σε δύο υπο-ομάδες. Η μία θα υποδύεται την εργατική πλευρά και η άλλη την εργοδοτική πλευρά σε μία βιομηχανική επιχείρηση παραγωγής τροφίμων, που απασχολεί 350 εργαζόμενους.

Τα αιτήματα που διατυπώνει η εργατική πλευρά είναι:

- I. Αύξηση μισθών κατά 9% σε ετήσια βάση.
- II. Μείωση του χρόνου εργασίας κατά 2 ώρες (από 40 σε 38 την εβδομάδα).
- III. Χορήγηση τριών (3) ημερών επιπλέον άδειας κάθε χρόνο σε όλους τους εργαζόμενους.
- IV. Καθιέρωση συστήματος συμμετοχής του προσωπικού στα κέρδη της επιχείρησης σε ποσοστό 7 % των συνολικών κερδών.
- V. Ομαδική ασφάλιση του προσωπικού της επιχείρησης κατά ατυχήματος/ ασθένειας.
- VI. Χορήγηση 3 ετήσιων υποτροφιών σε φοιτητές παιδιά εργαζομένων της εταιρίας αξίας 3000 Ευρώ η καθεμία.

Η επιχείρηση ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την εφαρμογή μορφών ευελιξίας στο ωράριο εργασίας, ώστε να υιοθετήσει την 4η βάρδια στην παραγωγική της διαδικασία. Ακόμη, επιθυμεί να αυξηθεί η παραγωγικότητα της εργασίας και να αποφύγει κατά το δυνατό την ενδεχόμενη μείωση των κερδών της, που θα προέκυπτε από την ικανοποίηση των εργατικών αιτημάτων. Ζητούνται:

- Καταγράψτε τα επιχειρήματα που μπορούν να τεκμηριώσουν τη θέση της κάθε πλευράς ως προς τα παραπάνω αιτήματα.
- Διατυπώστε/ καθορίστε σε κάθε ομάδα την πρώτη γραμμή καθώς και την τελευταία γραμμή υποχώρησης.
- Προσδιορίστε τους ρόλους των μελών της διαπραγματευτικής ομάδας, καθώς και τα δυναμικά μέσα πίεσης προς την άλλη πλευρά.
- Ξεκινήστε την **εικονική διαπραγμάτευση**. Αναπτύξτε τα επιχειρήματα σας, ώστε να προωθήσετε τους διαπραγματευτικούς στόχους της ομάδας σας.
- Οδηγηθείτε προς την κατάληξη της διαπραγμάτευσης. Οι δυνατές λύσεις είναι: α) συμφωνία β) διαφωνία γ) ορισμός μεσολαβητή δ) ορισμός διαιτητή ε) σύγκρουση.
- Στη συνέχεια συζητήστε τη διαπραγματευτική διαδικασία μέσα στην αίθουσα και διατυπώστε τις παρατηρήσεις σας,

© Copyright: Theodoros Koutroukis, 2010

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ: Το ποσοστό πληθωρισμού για την τρέχουσα χρονιά εκτιμήθηκε στο 3,9%. Ο Φόρος Προστιθέμενης αξίας για τα τρόφιμα αυξήθηκε πρόσφατα από το 8% στο 9%. Τα αποτελέσματα χρήσης της προηγούμενης χρονιάς δείχνουν αύξηση του κύκλου εργασιών κατά 86% και των κερδών EBITDA κατά 4%. Το ποσοστό συνδικαλιστικής πυκνότητας στην επιχείρηση είναι 78%. Τα σχήματα συμμετοχής του προσωπικού στα κέρδη και τα προγράμματα ομαδικής ασφάλισης του προσωπικού εξασφαλίζουν ισχυρές φορολογικές απαλλαγές για τις επιχειρήσεις που τα επιλέγουν.

Μια επιχειρηματολογία για την Αναδυόμενη Ηγεσία σε Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα

Μαρία Κουτρομπούση
M.Ed. in Distance Education, Athabasca University
mkoutrou@hotmail.com

Περίληψη

Κάθε Σε αυτή την εργασία παρουσιάζεται μία επιχειρηματολογία για την Αναδυόμενη Ηγεσία σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ο ορισμός και η πρακτική της ηγεσίας αλλάζουν και η ηγεσία σχετίζεται με μια συγκεκριμένη κατάσταση κατά την οποία ανόμοια στυλ της μπορούν να είναι πιο παραγωγικά σε ορισμένα πλαίσια από ότι σε άλλα. Δεν είναι πάντα αυτονόητο πως πτυχές που βοηθούν την πρόοδο της αποτελεσματικής ηγεσίας, όπως η πειστική επικοινωνία και η συμμετοχή σε ομάδα, θα προωθηθούν μέσα από τη ζωή. Ως εκ τούτου, υπάρχει μια μεγάλη ανάγκη να επικρατήσει μια επαρκής ηγεσία που θα ωφελεί τον καθένα. Η Αναδυόμενη Ηγεσία βρίσκεται σε μια συνοχή με άλλες θεωρίες ηγεσίας και είναι αρκετά ευέλικτη, ώστε να χρησιμοποιηθεί σε διάφορα πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα, η Αναδυόμενη Ηγεσία παρουσιάζεται σε σύγκριση με τη Συναλλακτική Ηγεσία και αποδεικνύεται η αποτελεσματικότητά της στα εκπαιδευτικά πλαίσια που εμφανίζεται.

Λέξεις-κλειδιά: Αναδυόμενη Ηγεσία, εκπαιδευτικά πλαίσια, αναδυόμενοι ηγέτες.

1. Εισαγωγή

Για πολλές δεκαετίες οι άνθρωποι επιδιώκουν να κατανοήσουν το αληθινό νόημα και την εφαρμογή της ηγεσίας σε διαφορετικά πλαίσια και περιβάλλοντα. Στη θεωρία των «μεγάλων ανδρών» αντικατοπτρίζεται η ανάγκη για εξέταση, κυρίως, των χαρακτηριστικών των προσώπων προκειμένου να αποφασιστεί αν θα είναι αποδοτικοί ηγέτες. Λέγοντας ότι κάποιος είναι γεννημένος μεγάλος ηγέτης εξαιτίας των εγγενών γνωρισμάτων του ακούγεται υπερβολικά απλοϊκό. Αν και υπάρχουν τέτοιες πτυχές και συμπεριφορές που προάγουν την πρόοδο της αποτελεσματικής ηγεσίας, όπως είναι η πειστική επικοινωνία, η συμμετοχή σε ομάδα, η στήριξη της αλλαγής, αυτές δεν είναι πάντα ουσιώδεις. Γιατί; Γιατί πρέπει να λάβουμε υπόψη πως κάποιος μπορεί να τις ενισχύσει και μέσα από την καθημερινή πρακτική και την εκπαίδευση (Latchem & Hanna, 2001). Άλλωστε, αυτή ακριβώς η θεωρία «μεγάλων ανδρών» οδήγησε τη διεθνή κοινότητα σε σφάλματα. Σφάλματα κατά την αντιμετώπιση περίπλοκων θεμάτων πολιτισμού που σχετίζονται με τη φτώχεια, τον αναλφαβητισμό, τις συγκρούσεις, τον πόλεμο, την ανισότητα, είναι αποκλειστικά σφάλματα της ηγεσίας.

Τρεις είναι οι βασικοί ξεχωριστοί παράγοντες που εξετάζονται στην ηγεσία. Τα χαρακτηριστικά, οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές. Και ένα αποτελεσματικό μέσο για να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε καλύτερα τη φύση της ηγεσίας είναι οι εκπαιδευτικοί φακοί. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, αλλά και στην καθημερινή πρακτική είναι διακριτό ότι διαφορετικά στυλ ηγεσίας είναι πιο παραγωγικά σε ορισμένα πλαίσια από ότι σε άλλα, άρα η ηγεσία συσχετίζεται με μια συγκεκριμένη κατάσταση. Ως αποτέλεσμα, ο ορισμός και η άσκηση της ηγεσίας εξελίσσονται. Οι Foti & Miner (2003) υποστηρίζουν πως μια ενιαία συμπεριληπτική

θεωρία ηγεσίας που περιλαμβάνει άλλες θεωρίες αρχίζει να αναδύεται και υπάρχει ανάγκη να βρεθεί κάτι ώστε να συνδέσει μεταξύ τους όλες αυτές τις θεωρίες. Η Αναδυόμενη Ηγεσία, αν αντιμετωπιστεί ως μια ευέλικτη και προσαρμόσιμη θεωρία που συναντάμε σε μικρές ή μεγαλύτερες ομάδες, μέσα σε εκπαιδευτικά πλαίσια, δε θα είναι απλά ένα διακριτό χαρακτηριστικό ή μια ανομοιότητα. Και ο λόγος είναι γιατί η ηγεσία είναι μια διμερής, διαμοιραζόμενη, συγκριτική στρατηγική και παράλληλα μία περίπλοκη κοινωνική δυναμική (Avolio et al., 2009).

2. Αναδυόμενη Ηγεσία

Στους Schreier & Goktepe (1983) η Αναδυόμενη Ηγεσία προβάλλεται σε μέλη ομάδας που ασκούν μεγάλη επιρροή πάνω σε άλλα μέλη της ομάδας τους, ακόμα κι αν δεν τους έχει δοθεί κάποια επίσημη εξουσία. Μπορούμε δηλαδή να μιλήσουμε για Αναδυόμενη Ηγεσία, όταν ένα μέλος ή μέλη μιας ομάδας αναδυθούν ως ηγέτες, χωρίς να τους έχει ανατεθεί τέτοιος ρόλος από κάποιον και αρχίζουν να παίζουν αυτόν τον ηγετικό ρόλο καθώς εξελίσσεται ένα ομαδικό έργο. Μέσα σε αυτό το ομαδικό έργο, υποστηρίζει ο Carson et al. (2007), διαμοιράζεται η ηγεσία και διαφαίνονται τα πλεονεκτήματα για τα μέλη της ομάδας. Καθώς το έργο προχωράει, συγκεκριμένα μέλη της ομάδας συμφωνούν να αναλάβουν επιμέρους δράσεις, ανάλογα με τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους.

Στην Αναδυόμενη Ηγεσία οι ηγέτες προκύπτουν φυσικά εντός του πλαισίου της ομάδας και εξαιτίας των αναγκών της ομάδας και είναι συνδεδεμένοι με έναν θετικό τρόπο με τα κίνητρα των ακολούθων, την οργανωσιακή κουλτούρα και πάνω από όλα με την απόδοση. Επιπλέον, σύμφωνα με την Suriyankietkaew (2013) το στυλ της Αναδυόμενης Ηγεσίας έχει πιο ισχυρό συσχετισμό με την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία της ομάδας, από κάθε άλλο παράδειγμα ηγεσίας. Στη σημερινή σφιχτή οικονομική αγορά, όπου οι περισσότεροι οργανισμοί ψάχνουν τρόπους για να γίνουν βιώσιμοι, οι αναδυόμενες ηγέτες θα ανακαλύψουν περισσότερες ευκαιρίες ζήτησης της συμμετοχής τους στον δικό τους εργασιακό χώρο.

Εδώ αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τον Pavitt (1998) και τον Beck (1981), η Αναδυόμενη ηγεσία έχει μελετηθεί σε ομάδες που μαθαίνουν Πρόσωπο-με- Πρόσωπο σε πραγματικό χρόνο και λόγω των αποτελεσμάτων της μελέτης αυτής, έχουμε κατανοήσει διάφορες μορφές Αναδυόμενης Ηγεσίας που μπορεί να αποδειχθούν κατάλληλες και για εικονικές ομάδες. Η θεωρία της Αναδυόμενης Ηγεσίας παραδέχεται ότι μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας αναδύονται ηγέτες που προσπαθούν να ακολουθήσουν τα ήθη που πρεσβεύει η ομάδα που τους ανέδειξε.

3. Η Αναδυόμενη Ηγεσία στα Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα

Σαφώς και η ηγεσία δεν σχετίζεται μόνο με τις ενέργειες του ηγέτη, αλλά αφορά όλη την ομάδα, τους διαφορετικούς ρόλους που αναλαμβάνουν οι ηγέτες και τα μέλη της ομάδας, τις μεταξύ τους σχέσεις, το περιβάλλον και την αλληλεπίδραση.

Υπάρχουν πολλές μελέτες για τα εκπαιδευτικά προγράμματα ηγεσίας σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και για τον βαθμό επιτυχίας αυτών των προγραμμάτων (Dickerson, 2012). Ο Lambert (1998) αναφέρει τα βήματα που ακολουθούνται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα προκειμένου να χτιστούν δυναμικές ηγεσίες σε όλα τα επίπεδα. Αρχικά είναι αναγκαία η αναζήτηση ανθρώπων με τα κατάλληλα

προσόντα και τις σωστές συμπεριφορές. Στη συνέχεια χρειάζεται να τους δοθούν ευκαιρίες για μακροχρόνιες σχέσεις και προγραμματισμό διαλόγου, ευκαιρίες για έρευνα, για δράση, γόνιμο προβληματισμό και αντατροφοδότηση. Οι Mitchell & Sackney (2011) αναφέρουν τα σχολεία ως «συστήματα μάθησης». Στα συστήματα οι σχέσεις είτε είναι δομημένα επίσημα, είτε αναδύονται ανεπίσημα μέσα από τη διάδραση και την επικοινωνία, είτε και τα δύο. Με τις κατάλληλες συνθήκες, εκπαιδευτικοί, μαθητές, προσωπικό και γονείς μπορεί να παίξουν αβίαστα ηγετικούς ρόλους, εάν υπάρχει ο κατάλληλος συνδυασμός των αναγκών του συστήματος και του ταλέντου και του πάθους των εμπλεκόμενων. Ομοίως, οι Frost & Durrant (2004) παρατήρησαν ότι, με γνώμονα την ανάπτυξή τους ως ηγέτες, οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να έχουν την άνεση να εξασκούνται και να είναι πεπεισμένοι να ακολουθήσουν τον ενθουσιασμό τους. Θα πρέπει, επίσης, να υπάρχουν οι δομές ώστε να αναπτύξουν και να ενισχύσουν την ομαδική εργασία και την αλληλεπίδραση, όχι μόνο μέσα στο εκπαιδευτικό τους ίδρυμα, αλλά και με συνεργάτες από άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Σε μια έρευνα που παρουσίασε η Yamaguchi (2001), η Αναδυόμενη Ηγεσία θεωρήθηκε ως ένα θετικό χαρακτηριστικό της συνεργασίας σε ομάδες. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν τριάντα μαθητές από ένα γυμνάσιο και ένα δημοτικό σχολείο, της ίδιας περιοχής. Οι μαθητές που αναδύθηκαν ως ηγέτες ήταν εκείνοι που ανέλαβαν έναν αποτελεσματικό ρόλο μέσα στην ομάδα και τη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, συμπέρανε ότι μέσα σε συνθήκες ομαδικής μαθησιακής κατάστασης η ανάδυση της ηγεσίας καθώς και ο περιορισμός της επικράτησης κάποιου επηρεάζονται από τους εκπαιδευτές. Ειδικά οι εκπαιδευτές, θέτοντας ως προτεραιότητα τη μάθηση αυτή καθαυτή και τη βελτίωση των αποτελεσμάτων της, μπορεί να ωθήσουν τους μαθητές σε κυρίαρχους ρόλους.

Άλλο ένα παράδειγμα Αναδυόμενης Ηγεσίας σε σχολικό περιβάλλον απορρέει από τη Σχολική Περιφέρεια της μεγαλούπολης του Βανκούβερ στον Καναδά που ξεκίνησε με δική της πρωτοβουλία μία ιδιαίτερα εποικοδομητική έρευνα τον Ιανουάριο του 2006 με σκοπό να ωφεληθούν τα σχολεία της περιφέρειας από ένα φόρουμ για διάλογο ανάμεσα σε δασκάλους, μαθητές, γονείς, διοικητικό προσωπικό, τη διοίκηση και εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας (Dickerson, 2012). Τα σχολεία κλήθηκαν να συμμετάσχουν εθελοντικά και να οργανώσουν ομάδες, όπου ήταν δυνατόν. Πολλά διαφορετικά σχέδια εργασίας αναπτύχθηκαν που εστίαζαν σε υπηρεσίες υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, στην ανάπτυξη κινήτρων, στη διασφάλιση ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος μάθησης και εξέλιξης. Οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να εργαστούν κοντά σε στελέχη των σχολείων και σε παράγοντες της τοπικής κοινωνίας. Μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση κάθε μέρος ανέπτυξε πιο ισχυρούς συνδέσμους με τους συνεργάτες του και μια βαθύτερη αφύπνιση αναφορικά με την ιστορία και την κουλτούρα των σχολείων καθώς και μια αίσθηση εξουσιοδότησης να κάνει θετικές αλλαγές για τους μαθητές. Συμπληρωματικά, τα μέλη της κάθε ομάδας, που προέρχονταν από διαφορετικές σχολικές κοινότητες, ανακάλυψαν πως η μεταξύ τους διάδραση τα βοηθούσε να κατανοήσουν ολόκληρη την εικόνα και να αντιληφθούν τις προτιμήσεις των διοικούντων και όλων των εμπλεκόμενων μερών. Όπως υποστηρίζει ο Fullan (2003a), αυτή την αντίληψη της μεγάλης εικόνας, του όλου συστήματος είναι ανεκτίμητη για τους ηγέτες, γιατί όπως κάθε σύστημα, έτσι και τα σχολεία έχουν πολύτιμα στοιχεία προς διερεύνηση και εκμετάλλευση που δεν

μπορούν να κατανοηθούν πλήρως χωρίς τη θέαση της μεγάλης εικόνας. Με την αλληλεπίδραση, λοιπόν, μεταξύ των διαφορετικών εμπλεκόμενων μερών, τα μυαλά «άνοιξαν» σε νέους τρόπους σκέψης. Ρίχτηκαν γέφυρες σε όλα τα επίπεδα και οι εμπλεκόμενοι μετατράπηκαν σε αφυπνισμένους συνεργάτες για τα σχολεία τους σε μια σταθερή βάση. Καθένας και καθεμιά είχαν την ευκαιρία να διαχειριστούν ένα δεδομένο ή να ηγηθούν μιας ενέργειας, ανάλογα με το επίπεδο γνώσης, τους διαθέσιμους πόρους και φυσικά τον διαθέσιμο χρόνο τους. Τα μέλη κάθε ομάδας ενημέρωναν για την πρόοδο τους συνεργάτες τους, κατεύθυναν τη δυναμική της ομάδας τους, εξομούνα τις αντιστάσεις, προσάρμοζαν την πρόοδο των εργασιών στις ανάγκες των σχολείων τους και αποκτούσαν καλύτερη αντίληψη της σχολικής αλλαγής. Μερικοί απολάμβαναν την ευκαιρία να δοκιμάσουν τις ηγετικές τους δεξιότητες και να κερδίσουν αναγνώριση από τους συνεργάτες τους και τη διοίκηση του σχολείου. Αρκετοί εμπλεκόμενοι εξέφραζαν την αυτοπεποίθησή τους αναφορικά με τα ηγετικές τους δυνατότητες. Επιπλέον, δίνοντας στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να λάβουν μέρος σε έναν διάλογο σχετικά με τις σημαντικές αξίες, όλοι είχαν την ευκαιρία να προβληματιστούν σχετικά με ολόκληρη την εικόνα, να αναλύσουν τις πρακτικές και να αλληλεπιδράσουν με κατανόηση με τους συνομηλίκους τους.

Δίνεται ώθηση σε μία νέα σχολή ηγεσίας εξαιτίας της σημαντικότητας των κοινωνικών σχέσεων και εξαιτίας της ανάγκης του ηγέτη να είναι καλοδεχούμενος από τους οπαδούς του και φυσικά εξαιτίας της ευαισθητοποίησης που σχετίζεται με την αποδοχή ότι κανείς δεν είναι τέλειος κάτω από όλες τις συνθήκες. Στην Αναδυόμενη Ηγεσία οι ρόλοι των ηγετών είναι διαχωρισμένοι από εκείνους που προκύπτουν εξαιτίας των αναγκών της γραφειοκρατίας. Άτομα κάθε ρόλου και σε όλα τα επίπεδα μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορούν να ασκήσουν ηγετική επιρροή πάνω στους συνεργάτες τους και ως εκ τούτου να επηρεάσουν την ευρύτερη ηγεσία του οργανισμού.

4. Συναλλακτική Ηγεσία

Στον αντίποδα των αναδυόμενων ηγετών βρίσκονται οι ηγέτες που προέρχονται από την επίσημη εκχώρηση ηγετικής θέσης μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Η Συναλλακτική Ηγεσία έχει ως επί το πλείστον τέτοιους εκπροσώπους. Κατά τους Pearce & Sims (2002) οι συναλλακτικοί ηγέτες εστιάζουν στην αποσαφήνιση της σχέσης μεταξύ προσπάθειας και ανταμοιβής και χρησιμοποιούν συστήματα ανταμοιβών προκειμένου να πετύχουν τη μέγιστη αύξηση κινήτρων. Σύμφωνα με τον Bass (1985), οι συναλλακτικοί ηγέτες οι οποίοι διακρίνουν τις ανάγκες των ακολούθων τους και αναπτύσσουν σχέσεις μαζί τους χαρακτηρίζονται από μια διαρκή συναλλαγή μαζί τους. Τέτοιου είδους σχέσεις δημιουργούνται με γνώμονα την επίτευξη των τιθέμενων στόχων. Στην Συναλλακτική Ηγεσία οι σχέσεις μεταξύ ηγετών και ακολούθων οικοδομούνται στη βάση της ανάλυσης των ευθυνών, της πραγματοποίησης συμβολαίων και της αναγνώρισης και ανταμοιβής για την επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων.

Η προσέγγιση της Συναλλακτικής Ηγεσίας μοιάζει με ένα «δίνω – παίρνω» και άρα με ένα μέσο επιβολής πάνω στα άτομα. Οι Luthans & Kreitner (1985), υποστηρίζουν πως συμπεριφορά του συναλλακτικού ηγέτη επηρεάζει τις συμπεριφορές όλων με το να ενδυναμώνει και να ανταμείβει εκείνες τις συμπεριφορές που είναι επιθυμητές. Θα μπορούσε κάποιος λοιπόν να ισχυριστεί

πως η Συναλλακτική Ηγεσία είναι κατάλληλη για επείγουσες καταστάσεις, σε κρίσεις ή όταν κάποιες ενέργειες πρέπει να διεκπεραιωθούν με έναν συγκεκριμένο τρόπο.

5. Η Αναδυόμενη Ηγεσία σε Αντιδιαστολή με τη Συναλλακτική Ηγεσία στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Wagner (2001), οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εξελίσσονται οι μαθητές και τα κίνητρα για μάθηση δεν ήταν ποτέ απόλυτα κατανοητά. Στις μέρες μας, όσο ποτέ άλλοτε, τα παραδοσιακά κίνητρα για μάθηση και ο τύπος του δασκάλου που ανέθρεψε γενεές μαθητών με την υποστήριξη της αγωνίας και επιθυμίας για εξουσία πάνω σε αυτούς δεν είναι ελκυστικά θέματα για πολλούς νέους ανθρώπους. Επιπροσθέτως, η πεποίθηση ότι η διαρκής και σκληρή δουλειά ισοδυναμεί με επιτυχία και ικανοποίηση δεν υιοθετείται πλέον από εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές ανεξάρτητα από τις καταβολές τους. Έτσι, η Συναλλακτική Ηγεσία που βασίζεται κυρίως στην ανταλλαγή αμοιβών – ποινών προσφέρει τα παραδοσιακά κίνητρα για μάθηση και οι εκπρόσωποί της δεν έχουν κερδίσει εξ ορισμού τον σεβασμό των ακολούθων τους. Ακριβώς το αντίθετο συμβαίνει με την Αναδυόμενη Ηγεσία. Οι αναδυόμενοι ηγέτες είναι συνδεδεμένοι με την κινητοποίηση των ακολούθων τους με έναν θετικό τρόπο γιατί ο σεβασμός προς το πρόσωπό τους δεν είναι αυτονόητος, αλλά έχει κερδηθεί.

Το στυλ της ηγεσίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαπνέει όλες τις σχέσεις μέσα σε αυτά. Σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα όπου η ηγεσία, παραδείγματος χάριν, δεν ταυτίζεται με την αφοσίωση, αλλά στηρίζεται σε συμφωνία και παράλληλα εφαρμόζεται το σύστημα αμοιβών ποινών, αυτό που παρατηρείται ως επί το πλείστον είναι η εξάρτηση από την ηγεσία. Μια τέτοια ατμόσφαιρα προάγει συμπεριφορές μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών τέτοιες, ώστε να καταβάλλεται η λιγότερη δυνατή προσπάθεια. Αντιθέτως, σε μια κοινότητα που καλλιεργεί την αποτελεσματική εμπλοκή στη μάθηση, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι κάνουν περισσότερα και μαθαίνουν περισσότερα, αφού θεωρούν τους εαυτούς τους ως ένα μέρος από κάτι πολύ σημαντικό το οποίο έχουν δημιουργήσει μέσα από συνεργασία. Πού οδηγεί μία τέτοια επιλογή την εκπαιδευτική κοινότητα; Η απάντηση εκμαιεύεται από μία επιπλέον ερώτηση: Πώς μπορεί να αξιολογηθεί το ταλέντο; Ή ποιος εγγυάται για καλύτερες ιδέες, για παρακίνηση και για καινοτομία; Όσοι μας εμπνέουν, όσοι μας προκαλούν σεβασμό και επιπλέον όσοι καινοτομούν. Όσοι σηκώνουν το χέρι όταν έχουν μια έξυπνη ιδέα, χωρίς να αξιώνουν η ιδέα τους να είναι η επικρατούσα. Όσοι κάνουν ένα βήμα μπροστά και οδηγούν την ομάδα, ενώ παράλληλα είναι τόσο ευέλικτοι ώστε όταν χρειάζεται κάνουν πίσω, γιατί δεν είναι παραδοσιακοί διαχειριστές.

Συμπεράσματα

Η έρευνα σχετικά με την Ηγεσία έχει να μας παρουσιάσει πολλούς και διαφορετικούς ηγετικούς ρόλους. Οι ρόλοι αυτοί δεν είναι απαραίτητο να είναι ρόλοι για έναν ηγέτη. Περισσότερα μέλη μέσα σε μια ομάδα έχουν τη δυνατότητα να τους αναλάβουν. Με ανάλογο τρόπο, μέσα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα υπάρχουν πολλοί άνθρωποι που γνωρίζουν πολύ καλά ό,τι σχετίζεται με το γνωστικό τους πεδίο, αλλά δεν είναι ικανοί για όλα. Είναι ζωτικής σημασίας πτυχή για τους αναδυόμενους ηγέτες να είναι σε θέση να αναδειχθούν σε συγκεκριμένους

ρόλους εντός της ομάδας, όταν αυτό είναι προς όφελος της ομάδας. Η Αναδυόμενη Ηγεσία έχει τη δυνατότητα να δώσει διάσταση στην έννοια της ηγεσίας όχι μόνο σε περιορισμένα πλαίσια αλλά και σε διευρυμένα. Στον κόσμο της εκπαίδευσης όλες οι προαναφερθείσες ποιότητες καθιστούν την Αναδυόμενη Ηγεσία μία αξιόλογη και εφαρμόσιμη θεωρία ηγεσίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Avolio, B., Walumbwa, F., & Weber, T.J. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. Management Department Faculty Publications. Paper 37.
- Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. New York: Free Press.
- Beck, A. P. (1981). A study of group phase development and emergent leadership. *Group*, 5(4), 48-54.
- Carson, J. B., Tesluk, P. E., & Marrone, J. A. (2007). Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of management Journal*, 50(5), 1217-1234.
- Dickerson, M. (2012). Emergent school leadership: Creating the space for emerging leadership through appreciative inquiry. *International Journal of Learning & Development*, 2(2), 55-63. Doi: 10.5296/ijl.v2i2.1550.
- Foti, R. J., & Miner, J. B. (2003). Individual differences and organizational forms in the leadership process. *The Leadership Quarterly*, 14(1), 83-112.
- Fullan, M. (2003a). Change forces with a vengeance. London: RoutledgeFalmer.
- Frost, D. & Durrant, J. (2004). Supporting teachers' leadership: what can principals do? a teachers' perspective from research. In J. H. Chrispeels (Ed.), *Learning to lead together: The promise and challenge of sharing leadership* (pp. 307-326). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9781452232416.n12
- Lambert, L. (1998). Building leadership capacity in schools. ASCD.
- Latchem, C., & Hanna, D.E. (2001). Leadership for 21st century learning: Global perspectives from educational innovators. Open and Distance Learning Series. London: Kogan Page, Ltd.
- Luthans, F., & Kreitner, R. (1985). Organizational behavior modification and beyond. Glenview, IL: Scott-Foresman.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). Building and leading within learning ecologies. In *International Handbook of Leadership for Learning* (pp. 975-990). Springer Netherlands.
- Pavitt, C. (1998). Small Group Communication: A Theoretical Approach, 3rd ed. Retrieved from <http://www.uky.edu/~drlane/teams/pavitt/>
- Pearce, C. L., & Sims Jr, H. P. (2002). Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors. *Group dynamics: Theory, research, and practice*, 6(2), 172.
- Schneier, C. E., & Goktepe, J. R. (1983). Issues in emergent leadership: The contingency model of leadership, leader sex, leader behavior. *Small groups and social interaction*, 1, 413-42.
- Suriyankietkaew, S. (2013). Emergent leadership paradigms for corporate sustainability: A proposed model. *Journal of Applied Business Research*, 29(1), 173. Retrieved from

<http://cluteinstitute.com/ojs/index.php/JABR/article/viewFile/7565/7631>
Wagner, T. (2001). Leadership for learning: An action theory of school change. *Phi Delta Kappan*, 82(5), 378-383.
Yamaguchi, R. (2001). Children's Learning Groups A Study of Emergent Leadership, Dominance, and Group Effectiveness. *Small Group Research*, 32(6), 671-697.

Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική Αναδρομή και Λόγοι Χαμηλής Συμμετοχής στη Δια Βίου Μάθηση

Βασιλική Κουτσοδήμου

Φοιτήτρια Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» ΕΑΠ
vkoutsod@outlook.com.gr

Περίληψη

Στο πρώτο μέρος της εργασίας αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους αναπτύχθηκε η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Πραγματοποιείται μια ιστορική αναδρομή από το ξεκίνημα της εκπαίδευσης ενηλίκων για την εξάλειψη του αναλφαβητισμού ως την πλήρη ανάπτυξη του θεσμού τις τελευταίες δεκαετίες. Στο πρώτο μέρος της εργασίας δίνεται έμφαση στις περιόδους που αυξάνεται η συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση και επιχειρείται μια σύνδεση με το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο. Στη χώρα μας παρατηρείται χαμηλό ποσοστό συμμετοχής στη δια βίου μάθηση σχετικά με άλλες χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γεγονός που οφείλεται σε διάφορους παράγοντες και λόγους που γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν και να αναλυθούν στο δεύτερο μέρος της εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Δια Βίου Μάθηση

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων ξεκίνησε στην Ελλάδα ως μια ανάγκη για να καλυφθεί το κενό που προκαλούσε η έλλειψη βασικής παιδείας. Στην αρχή, αντικείμενό της ήταν αποκλειστικά ο αλφαβητισμός των ενηλίκων. Στη συνέχεια λόγω της παγκοσμιοποίησης και των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων, η απόκτηση μόρφωσης σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου έγινε ανάγκη. Στην Ελλάδα με το πέρασμα των ετών δημιουργήθηκαν αρκετοί φορείς τυπικής και μη τυπικής μάθησης, γενικής αλλά επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων.

Σε ορισμένες χρονικές περιόδους παρατηρείται αύξηση στη συμμετοχή στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων για λόγους που σχετίζονται έντονα με το ισχύον κοινωνικό αλλά και το πολιτικό πλαίσιο της εποχής στη χώρα μας. Στο πρώτο μέρος της εργασίας δίνεται έμφαση στις περιόδους που αυξάνεται η συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση και επιχειρείται μια σύνδεση με το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο.

Τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες σε πανευρωπαϊκό επίπεδο να τεθεί θεσμικό πλαίσιο ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα των παρεχόμενων προγραμμάτων αλλά και να αυξηθεί η συμμετοχή των πολιτών. Παρά τις πρόσκαιρες αυτές αυξήσεις, στη χώρα μας παρατηρείται χαμηλό ποσοστό συμμετοχής στη δια βίου μάθηση σχετικά με άλλες χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γεγονός που οφείλεται σε διάφορους παράγοντες και λόγους που γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν και να αναλυθούν στη συνέχεια.

2. Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική Αναδρομή

Η εκπαίδευση ενηλίκων κάνει την εμφάνισή της στην Ελλάδα τον 19^ο αιώνα με σκοπό να διορθώσει το μεγάλο πρόβλημα αναλφαβητισμού του πληθυσμού. Οι δραστηριότητες της κινούνται κυρίως στο πλαίσιο διοργάνωσης μαθημάτων αλφαβητισμού από μορφωτικούς συλλόγους. Αρκετά χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο «Φιλολογικός Σύνδεσμος Παρνασσός», η «Εταιρεία Φίλων του Λαού», ο «Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων» αλλά και γυναικείες οργανώσεις όπως ο «Σύλλογος Κυριών Υπέρ της γυναικείας Παιδείσεως». Γενικότερα, στόχος τους ήταν η μόρφωση και ηθική διαπαιδαγώγηση ενός λαού που στην πλειοψηφία του ήταν αγράμματος (Βεργίδης, Πρόκου, 2005). Την ίδια περίοδο ιδρύθηκαν συλλογικοί φορείς από τα ανερχόμενα αστικά στρώματα που οργάνωναν μαθήματα κατάρτισης για εργαζόμενους.

Από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα με την εμφάνιση του αστικού κινήματος, παρατηρείται η ανάληψη πρωτοβουλιών για τη μόρφωση των εργατών. Την ίδια περίοδο είναι γεγονός και η ίδρυση νυκτερινών τεχνικών σχολείων από τα Επιμελητήρια της Αθήνας και του Πειραιά αλλά και η εργατική επιμόρφωση στη Θεσσαλονίκη.

Ίδρυση νυκτερινών σχολών παρατηρείται και στα χρόνια του Μεσοπολέμου, με σκοπό τον αλφαβητισμό των ενηλίκων. Κύριο ιστορικό και κοινωνικό γεγονός της περιόδου αποτελεί η ανταλλαγή πληθυσμών οπότε τα προγράμματα αλφαβητισμού των ενηλίκων εξυπηρετούσαν μια ευρύτερη προσπάθεια ένταξης και αφομοίωσης των ξενόφωνων, των μειονοτήτων δηλαδή που παρέμειναν στην Ελλάδα. Το 1929 επί κυβερνήσεως Ελ. Βενιζέλου ξεκινά μια προσπάθεια οργάνωσης της εκπαίδευσης ενηλίκων από το ΥΠΕΠΘ. Και πάλι στόχος ήταν να δοθεί μια βασική παιδεία, η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και στην πορεία η ανάπτυξη γνώσεων στοιχειώδους επαγγελματικής και κοινωνικής κατάρτισης, χωρίς να λείπει για άλλη μια φορά ο χαρακτήρας της ηθικής διαπαιδαγώγησης (Αργυρόπουλος, Δημητρακάκης, 2005).

Προσπάθεια δημιουργίας ενός δικτύου εκπαίδευσης ενηλίκων παρατηρείται και αργότερα κατά της Διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου αλλά και του εμφυλίου. Όμως οι στόχοι αυτής της προσπάθειας είναι κυρίως ιδεολογικοί και πολιτικοί. Κατά τη διάρκεια της Εθνικής Αντίστασης ιδρύονται από την Αριστερά γεωργικές σχολές για την επαγγελματική κατάρτιση των αγροτών. Ταυτόχρονα η κατοχική κυβέρνηση σε μια προσπάθεια να περιορίσει την επιρροή του ΕΑΜ ιδρύει τη Διεύθυνση Λαϊκής Επιμορφώσεως (Βεργίδης, Πρόκου, 2005).

Μετά τον πόλεμο, οι δράσεις κατά του αναλφαβητισμού γίνονται εντονότερες και ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων εκπαίδευσης ενηλίκων αρχίζει να προσφέρεται από πολλούς νεοϊδρυθέντες και μη, φορείς. Μεταπολεμικά, σημαντικό ρόλο στην οργάνωση δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης φέρεται να διαδραματίζει η βασιλική οικογένεια, οργανώνοντας εκπαιδευτικό δίκτυο με πυρήνα το Βασιλικό Εθνικό Ίδρυμα και αργότερα τον Εθνικό Οργανισμό Προνοίας (Βεργίδης Πρόκου, 2005). Από τους φορείς υλοποίησης προγραμμάτων, σημαντικό ρόλο φέρεται να διαδραματίζει η Υπηρεσία Λαϊκής Επιμορφώσεως, ιδιαίτερα στα χρόνια της στρατιωτικής δικτατορίας, επηρεαζόμενη όμως σε μεγάλο βαθμό από την επιβολή του καθεστώτος. Την περίοδο αυτή, η υπηρεσία οργάνωσε έναν τεράστιο αριθμό επιμορφωτικών εκδηλώσεων προσελκύοντας,

σύμφωνα με ποσοτικά στοιχεία, μεγάλο συμμετοχών, ιδιαίτερα στις περιόδους πριν τη διοργάνωση δημοψηφισμάτων όπου οι επιμορφωτικές εκδηλώσεις χρησιμοποιούνταν ως μέσο προπαγάνδας (Καραλής, 2010). Γενικότερα όμως, το περιεχόμενο των εκδηλώσεων περιοριζόταν σε θεματικές κατηγορίες σε σχέση με την οικογένεια, τη θρησκεία, κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα της εποχής, ταυτίζοντας έτσι τη μόρφωση του λαού με την πολιτική καθοδήγηση και καθιστώντας την Υπηρεσία Λαϊκής Επιμόρφωσης έναν από τους πιο ισχυρούς ιδεολογικούς μηχανισμούς του δικτατορικού καθεστώτος (Βεργίδης, Πρόκου, 2005). Αξίζει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή στις εκδηλώσεις αυτές είχε συνήθως έμμεσα ή και ρητά υποχρεωτικό χαρακτήρα γεγονός που αύξανε τις παρουσίες και όχι την ουσιαστική συμμετοχή. Επίσης συχνά παρατηρήθηκαν φαινόμενα διόγκωσης των αριθμών από τους διοργανωτές (Βεργίδης, Πρόκου, 2005). Παρόλα αυτά, είναι αδιαμφισβήτητο ότι η Υπηρεσία Λαϊκής Επιμορφώσεως προσέλκυσε αρκετό κόσμο λειτουργώντας έτσι ως μέσο διάδοσης των ιδεών του καθεστώτος (Βεργίδης, Πρόκου, 2005).

Πραγματική ανάπτυξη δυναμικής της εκπαίδευσης ενηλίκων παρατηρείται με την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ και ταυτόχρονα με την αλλαγή των συσχετισμών στην πολιτική ζωή της χώρας. Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 ξεκινά η χρηματοδότηση της συνεχιζόμενης κατάρτισης από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ), αργότερα τα Μεσογειακά Ολοκληρωμένα Προγράμματα (ΜΟΠ) αλλά και τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης Α' Β'. Η στήριξη αυτή είχε άμεσο αντίκτυπο καθώς μετά την αύξηση των πόρων αυξάνονται και οι δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι περισσότεροι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων τη δεκαετία του '80 ανήκαν στον ευρύτερο δημόσιο τομέα και οι σημαντικότεροι από αυτούς ήταν η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, το ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ, ο ΕΟΜΜΕΧ και το Υπουργείο Γεωργίας με ένα ευρύ πεδίο δραστηριοτήτων (Βεργίδης, Πρόκου, 2005). Το 1981 ο θεσμός της Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΛΕ) ενεργοποιείται ως κεντρικός άξονας επιμορφωτικής πολιτικής για να αντιμετωπίσει κυρίως το πρόβλημα αναλφαβητισμού των ενηλίκων (Λευθεριώτου, Παυλή Κορρέ, 2014). Την ίδια εποχή, παρατηρείται αύξηση στα τμήματα και τα προγράμματα που υλοποιούνται, αύξηση συμμετοχών αλλά και του ανθρώπινου δυναμικού που απασχολείται στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Λόγο για την αύξηση της συμμετοχής αποτέλεσαν οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις που δημιούργησαν την ανάγκη για υιοθέτηση σύγχρονων μεθόδων οργάνωσης και διοίκησης, εξαιτίας του ανταγωνισμού της αγοράς (Βεργίδης, Πρόκου, 2005). Οι αυξημένοι πόροι προσέφεραν επίσης ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων. Στο χρονικό διάστημα από τα τέλη της δεκαετίας του '80 ως της αρχές της επόμενης παρατηρείται μια ραγδαία ανάπτυξη του τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά βασική αιτία για αυτό το γεγονός φέρεται να είναι η ανάγκη απορρόφησης πόρων προερχόμενων από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Για τη μεγάλη συμμετοχή ευθύνεται και η επιτυχία αναπροσαρμογής των στόχων αλλά και η σωστή οργάνωση της λαϊκής επιμόρφωσης που είχε ως αποτέλεσμα την προσέλκυση του κοινού (Κουλαουζίδης, 2011). Ωστόσο αυτή η ραγδαία ποσοτική αύξηση δε συνεπάγεται απαραίτητα και ποιοτική αύξηση, καθώς η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από έλλειψη σχεδιασμού, συντονισμού και συνεργασίας μεταξύ φορέων γεγονός που συχνά οδηγούσε σε επικαλύψεις μεταξύ τους αλλά και σπατάλη πόρων (Βεργίδης, Πρόκου, 2005). Παρά το μεγάλο αριθμό προγραμμάτων, τα προγράμματα στερούνται κεντρικού

σχεδιασμού και μιας ολοκληρωμένης στρατηγικής αλλά απουσιάζει και η ύπαρξη ολοκληρωμένου θεσμικού πλαισίου κάτι που δεν επιτρέπει και καμία μορφή αξιολόγησης (Αργυρόπουλος, Δημητράκης, 2005).

Σε αντίθεση με την προηγούμενη δεκαετία, από τις αρχές του '90 κυρίαρχος στην εκπαίδευση ενηλίκων γίνεται πια ο ιδιωτικός τομέας ενώ ο δημόσιος τομέας υποφέρει από έλλειψη οργάνωσης και στη συνέχεια συρρικνώνεται (Βεργίδης, Πρόκου, 2005). Οι αλλαγές διακυβέρνησης στη χώρα έχουν ως αποτέλεσμα την εξασθένιση κρατικής στήριξης της Λαϊκής Επιμόρφωσης και η διαδικασία ανάθεσης προγραμμάτων γίνεται πια με δημόσιους διαγωνισμούς στους οποίους συμμετέχουν δυναμικά και ιδιωτικοί φορείς (Λευθεριώτου, Παυλή-Κορρέ). Η προηγούμενη περίοδος χαρακτηρίζεται από προχειρότητα και απουσία σχεδιασμού αλλά υπό τις πιέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για θέσπιση αυστηρών προδιαγραφών αρχίζουν να τίθενται βάσεις για ένα θεσμικό πλαίσιο στο οποίο θα βασίζονται οι φορείς. Ένα βήμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι η ίδρυση του Ε.ΚΕ.ΠΙΣ με σκοπό της αξιολόγηση προγραμμάτων και εκπαιδευτών και στη συνέχεια την πιστοποίησή τους (Αργυρόπουλος, Δημητράκης, 2005). Η δεκαετία του '90 σηματοδοτεί την αναθέμιση της εκπαίδευσης ενηλίκων με ευρύ φάσμα αντικειμένων και διαφορετικές ομάδες στόχο. Τη δεκαετία αυτή δόθηκε αρκετή βάση στην αρχική και τη συνεχιζόμενη κατάρτιση με τη δημιουργία φορέων – δημόσιων και ιδιωτικών- όπως τα ΙΕΚ, ΚΕΚ, ΣΔΕ, ΚΕΕ αλλά και με την επιμόρφωση των δημοσίων υπαλλήλων και των εκπαιδευτικών μέσα από ανάλογους φορείς με σκοπό την αναβάθμιση της δημόσιας διοίκησης και εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι πολλά από τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης σχεδιάστηκαν με σκοπό να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της ανεργίας και χρηματοδοτήθηκαν από τα κοινοτικά ταμεία (Αργυρόπουλος, Δημητράκης, 2005). Μέριμνα υπήρξε και για τους αγρότες με την ίδρυση του οργανισμού «Δήμητρα». Σημαντικό βήμα για την εξέλιξη της εκπαίδευσης στη χώρα μας αποτελεί και η λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου το 1997, που θεσμοθετήθηκε για να προσφέρει εξ αποστάσεως προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές (Βεργίδης, Πρόκου, 2005). Αξίζει να σημειωθεί ότι από τα τέλη της δεκαετίας του '80 και στη συνέχεια, παρόλο που οι πόροι και φορείς εκπαίδευσης αυξήθηκαν παρατηρείται το παράδοξο της μείωσης αριθμού τμημάτων και συμμετοχών. Αυτό εξηγείται αν λάβουμε υπόψη μας ότι διατέθηκαν χρήματα για αύξηση της διάρκειας των προγραμμάτων, βελτίωση κτιριακής υποδομής, την επιδότηση των καταρτιζομένων και την επιδότηση των εκπαιδευόμενων (Βεργίδης, Πρόκου, 2005).

Με τον ερχομό του 2000 εγκαινιάζεται και μια νέα περίοδος δραστηριοτήτων για την εκπαίδευση ενηλίκων. Ως κύρια πηγή χρηματοδότησης ορίζεται το Γ' ΚΠΣ αλλά και το ΕΚΤ και εθνικοί πόροι. Βασικός φορέας υλοποίησης προγραμμάτων είναι το ΙΔΕΚΕ που αργότερα μετονομάζεται σε «Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης» (ΙΝΕΔΙΒΙΜ) κατόπιν συγχώνευσης του Εθνικού Ιδρύματος Νεότητας και του Ινστιτούτου Νεολαίας (Λευθεριώτου, Παυλή Κορρέ, 2014) . Μέσα σ' αυτή τη δεκαετία ιδρύονται τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και το 2003 ξεκινά τη λειτουργία του το πρώτο ΣΔΕ. Ταυτόχρονα ξεκινούν διεργασίες για να τεθεί ένα συγκεκριμένο πλαίσιο για την εκπαίδευση ενηλίκων ώστε να εξαλειφθούν αστοχίες του παρελθόντος. Σε αυτή την προσπάθεια ποιοτικής αναβάθμισης εντάσσεται και η προσπάθεια του Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. με την οργάνωση του Μητρώου Εκπαιδευτών

(Αργυρόπουλος, Δημητρακάκης, 2005) αλλά και με προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών.

3. Λόγοι Χαμηλής Συμμετοχής στη Δια Βίου Μάθηση

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι αν και σε ορισμένες χρονικές περιόδους αυξήθηκε ο αριθμός των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα, η συμμετοχή παραμένει χαμηλή και μακριά από τον ευρωπαϊκό στόχο αλλά και τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Σύμφωνα με στοιχεία της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης ο Καραλής (2013) αναφέρει ότι «Η Ελλάδα βρίσκεται στις χαμηλότερες θέσεις της κατάταξης, μαζί με τη Βουλγαρία, την Ουγγαρία και τη Ρουμανία, χωρίς να μπορεί να κινηθεί πάνω από το 3% (το 2010), για να ξαναπέσει στο 2,4% (το 2011)». Βέβαια και άλλες ευρωπαϊκές χώρες αδυνατούν να πιάσουν το δυσθεώρητο ευρωπαϊκό στόχο του 15% για το 2020 καθώς τα τελευταία έτη σημειώνεται μια μικρή υποχώρηση των ποσοστών συμμετοχής στη δια βίου μάθηση (Καραλής, 2013).

Από την εξέταση των ερευνών σχετικά με τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης προκύπτουν ορισμένα συμπεράσματα που βοηθούν στον εντοπισμό των λόγων που ευθύνονται για τα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής στη Ελλάδα. Μια πρώτη εκτίμηση θα ήταν ότι ένας παράγοντας που εν μέρει εξηγεί τα χαμηλά ποσοστά είναι το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο του ενηλίκου πληθυσμού (Καραντινός, 2010) και η απουσία της κουλτούρας δια βίου μάθησης στην Ελλάδα (Δημόπουλος et al, 2010). Δηλαδή, λόγω των λίγων τυπικών προσόντων που διαθέτουν οι παλαιότερες ειδικά γενιές δεν τους επιτρέπουν να λαμβάνουν μέρος σήμερα σε διαδικασίες εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς τους λείπουν οι κατάλληλες δεξιότητες για να επιλεγούν και να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα με επιτυχία. Η δια βίου μάθηση δεν έχει ενταχθεί στην καθημερινότητα των Ελλήνων και διαπιστώνουν την ανάγκη να ενταχθούν σ αυτή μόνο όταν το χρειάζονται για να διατηρήσουν τη θέση τους ή να ανελιχθούν στην επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή (Δημόπουλος et al, 2010).

Επίσης περιορισμό ευκαιριών δημιουργεί και ο μικρός αριθμός δομών τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Σήμερα τέτοιες δομές αποτελούν μόνο τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το Ανοικτό Πανεπιστήμιο όσον αφορά την τριτοβάθμια. Λαμβάνοντας υπόψη το μεγάλο αριθμό αιτήσεων που υπερκαλύπτουν τον αριθμό προσφερόμενων θέσεων κάθε χρόνο στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο, συμπεραίνει κανείς ότι ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού, που δεν αποτελούν παραδοσιακούς φοιτητές, προσπαθεί να αποκτήσει πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Καραντινός, 2010).

Βέβαια, και οι οργανωτικές ιδιομορφίες του ελληνικού συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης δε διευκολύνουν τη συμμετοχή. Σύμφωνα με τον Καραντινό (2010) η γενική και επαγγελματική εκπαίδευση, η αρχική επαγγελματική κατάρτιση και η επιμόρφωση ενηλίκων, παρόλο που όλα εντάσσονται στο Υπουργείο Παιδείας διαμορφώνουν εκπαιδευτικά μονοπάτια απομονωμένα το ένα από το άλλο, χωρίς διασύνδεση. Όλες αυτές οι εκπαιδευτικές διαδρομές λειτουργούν παράλληλα με προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ή ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης αλλά και με άλλες δράσεις αντιμετώπισης της ανεργίας σχεδιασμένες από το Υπουργείο Εργασίας. Αυτά τα προγράμματα

παρέχονται αποσπασματικά και χωρίς να συνδέονται και αυτό προκαλεί και μια αδιαφάνεια στο σύστημα δια βίου μάθησης (Καραντινός, 2010).

Δεδομένων των ήδη υπαρχόντων προβλημάτων στην οργάνωση, αυτό που επιδεινώνει την κατάσταση και δε διευκολύνει τη συμμετοχή, είναι η έλλειψη πληροφόρησης για όλα τα προσφερόμενα προγράμματα και τα εκπαιδευτικά μονοπάτια αφού απουσιάζουν υπηρεσίες συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού (Καραντινός, 2010). Η έλλειψη ενημέρωσης είναι πιο συχνή σε μεγάλες πόλεις (Αθήνα: 15,1%, Θεσσαλονίκη: 15,4%, Πάτρα: 21,7, Ηράκλειο: 18,3%, Λάρισα: 19,3%), ενώ όσο πιο υψηλό το επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης τόσο τα άτομα δεν θεωρούν πια την έλλειψη ενημέρωσης ως εμπόδιο για τη συμμετοχή τους σ' εκπαιδευτικά προγράμματα (Καραλής, 2013). Συνεπώς άτομα που έχουν περισσότερο ανάγκη τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ενηλίκων όπως άτομα που εγκατέλειψαν νωρίς το σχολείο και έχουν λίγα εφόδια αλλά και ευπαθείς ομάδες όπως μετανάστες, μένουν εκτός συστήματος αφού δυσκολεύονται να λάβουν οποιαδήποτε πληροφόρηση.

Σημαντικός παράγοντας που αποθαρρύνει τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι και η έλλειψη πιστοποίησης στη μη τυπική εκπαίδευση.

Τα προσόντα που αποκτά το άτομο στη διάρκεια της επαγγελματικής του ζωής είναι αναγκαίο να μπορούν να πιστοποιηθούν καθώς αυξάνουν την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας αλλά και τα οφέλη των εργαζομένων (Δημόπουλος et al, 2010). Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και γενικά τα προσόντα που αποκτήθηκαν στη διάρκεια επαγγελματικής ενασχόλησης ή αυτομόρφωσης δεν έχουν αντίκρισμα στην αγορά εργασίας ειδικά γι αυτούς που το χρειάζονται περισσότερο. Σύμφωνα με τον Καραλή (2013) οι απόφοιτοι κατώτερης και μέσης εκπαίδευσης αναφέρουν τη μη χορήγηση βεβαίωσης παρακολούθησης ως εμπόδιο για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι τίτλοι αυτοί που αποκτήθηκαν μέσω μη τυπικής ή άτυπης μάθησης δεν αναγνωρίζονται από τους εργοδότες, γεγονός που συνδέεται άμεσα και με τα επαγγελματικά δικαιώματα και την αύξηση ή μη των αποδοχών (Καραντινός, 2010). Και αφού τα παραπάνω συνήθως αποτελούν κίνητρα συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι φυσικό όταν εκλείπουν να αποθαρρύνονται και τα άτομα και να απέχουν από τέτοιες δραστηριότητες. Η λειτουργία ενός συστήματος πιστοποίησης θα ικανοποιούσε σε αρκετό βαθμό τις προσδοκίες των ενηλίκων ατόμων που θα ήθελαν να παρακολουθήσουν προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης αλλά όμως πρέπει και οι εθνικοί φορείς να διασφαλίσουν εξίσου και την «αναγνώριση» των χορηγούμενων τίτλων από τα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης στις διαδικασίες πρόσληψης στο δημόσιο με βάση τα προσόντα (Δημόπουλος et al, 2010).

Η ποιότητα των προγραμμάτων παίζει βασικό ρόλο στην κινητοποίηση του πληθυσμού να συμμετάσχει σε κατάρτιση και εκπαίδευση. Η υλοποίηση προγραμμάτων με χαμηλή ποιότητα, που δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των πολιτών, μειώνουν τα κίνητρα συμμετοχής. Στην αδυναμία διασφάλισης της ποιότητας των προσφερόμενων προγραμμάτων απορρέει από την απουσία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας και της επίπτωσης των προγραμμάτων αυτών στη ζωή και την καριέρα των εκπαιδευομένων (Καραντινός, 2010). Παρόλο που τα τελευταία χρόνια, γνωρίζοντας ότι η ποιότητα των προγραμμάτων

αποτελεί κίνητρο συμμετοχής, έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες βελτίωσης της ποιότητας σε επίπεδο υποδομών, ανθρώπινου δυναμικού και προγραμμάτων, υπάρχει ακόμα πολύς δρόμος ώστε να μπορεί να υποστηριχτεί ότι αυτά βρίσκονται σε ένα ικανό επίπεδο (Δημόπουλος et al, 2010).

Ορισμένες φορές τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν ορισμένες ομάδες όσον αφορά την πρόσβαση τους στην εκπαίδευση και κατάρτιση είναι και φυσικά. Οι αποστάσεις και οι δυσκολίες πρόσβασης των αγροτικών και απομακρυσμένων περιοχών κρατούν τους κατοίκους εκτός εκπαίδευσης. Συνήθως αυτές οι περιοχές έχουν ελάχιστες υποδομές και υψηλό κόστος μεταφοράς αλλά και πληθυσμό συνήθως μεγαλύτερης ηλικίας λόγω μετακίνησης των νέων στα αστικά κέντρα, οπότε και υφίστανται και εκτός από δυσκολίες προσβασιμότητας και δυσκολίες στην εκμετάλλευση της νέας τεχνολογίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα πλαίσια της απασχόλησης οι εργασίες είναι συνήθως εποχιακές είτε γεωργικές, είτε τουριστικές γεγονός που δεν προσφέρει άνεση χρόνου σε ορισμένες χρονικές περιόδους αλλά ούτε και οικονομική σταθερότητα (Καραντινός, 2010) . Μετά από αυτές τις παρατηρήσεις εγείρεται και το ζήτημα του κατά πόσο όλοι οι πολίτες έχουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση. Συνεπώς το βασικό ερώτημα είναι το κατά πόσον η δια βίου μάθηση αφορά όλους τους πολίτες ή κάποιες μόνο κοινωνικές ομάδες και κατά πόσο οι πολιτικές που εφαρμόζονται στη δια βίου μάθηση καταφέρνουν να αμβλύνουν τις ανισότητες που δημιουργεί η τυπική εκπαίδευση και άλλοι παράγοντες όπως το εισόδημα, η εργασία ή ο τόπος διαμονής (Καραλής, 2013).

4. Σύνοψη

Παρόλο που η εκπαίδευση ενηλίκων στη χώρα μας ξεκίνησε για να καλύψει τα κενά της βασικής εκπαίδευσης, στην πορεία με την πάροδο των ετών μετεξελίχθηκε σε μια σημαντική ανάγκη των πολιτών για διαρκή μόρφωση. Στις σύγχρονες κοινωνίες οι μαθησιακές και τεχνολογικές ανάγκες αλλάζουν συνεχώς και μόνο με διαρκή βελτίωση προσόντων μπορεί κανείς να γίνει ανταγωνιστικός στην αγορά εργασίας. Οι φορείς που παρέχουν εκπαίδευση και κατάρτιση στη χώρα μας έχουν αλλάξει και συνεχίζουν να αλλάζουν διαρκώς μορφή. Σε μια προσπάθεια ιστορικής αναδρομής διαπιστώνει κανείς ότι παρατηρείται αύξηση της συμμετοχής των πολιτών στην εκπαίδευση και κατάρτιση σε ορισμένες χρονικές περιόδους. Το γεγονός αυτό συνδέεται άρρηκτα με τα πολιτικά και κοινωνικά γεγονότα. Αύξηση συμμετοχής παρατηρείται στην περίοδο της δικτατορίας καθώς η υλοποίηση προγραμμάτων ήταν μεγάλη σε αριθμό με σκοπό την πολιτική χειραγώγηση και ο χαρακτήρας συμμετοχής γίνεται έμμεσα ή ρητά υποχρεωτικός. Μεγάλη συμμετοχή διακρίνεται και στη δεκαετία του '80 καθώς η ένταξη της χώρας στην ΕΟΚ προσφέρει πόρους που διατίθενται για την υλοποίηση πολλών προγραμμάτων. Οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις αποτέλεσαν επίσης ένα σοβαρό κίνητρο για συμμετοχή των πολιτών στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Παρόλα αυτά τα ποσοστά της συμμετοχής στη δια βίου μάθηση παραμένουν χαμηλά στη χώρα μας για πολλούς λόγους, μεταξύ των οποίων βρίσκονται και η απουσία κουλτούρας δια βίου μάθησης, ο περιορισμένος αριθμός φορέων τυπικής εκπαίδευσης για ενήλικες, οι ιδιομορφίες και τα προβλήματα του ελληνικού συστήματος, η μη αναγνώριση των τίτλων πιστοποίησης, η πιθανή χαμηλή ποιότητα των προσφερόμενων προγραμμάτων εξαιτίας απουσίας αξιολόγησης

καθώς και η αντικειμενική δυσκολία πρόσβασης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση λόγω της γεωγραφικής ιδιομορφίας της ελληνικής επικράτειας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αργυρόπουλος, Η. & Δημητρακάκης, Κ. Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα Αναδρομή–Τάσεις–Προοπτικές. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (2005, Απρίλιος 17). Ανακτήθηκε 7 Νοεμβρίου 2015 από http://www.edu4adults.blogspot.gr/2011/05/blog-post_06.html
- Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Βεργίδης, Δ. & Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. τόμος Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Δημόπουλος, Κ. etal. (2010). *Μελέτη Αιτιών Για το Χαμηλό Ποσοστό Συμμετοχής σε Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης στην Ελλάδα*. Αθήνα:ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ. Ανακτήθηκε 7 Νοεμβρίου 2015 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/288/74.pdf>
- Καραλής, Θ. (2010). Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Δ. Βεργίδης – Α. Κόκκος (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραντινός, Δ. Συμμετοχή στη δια βίου μάθηση: τάσεις και προοπτικές. Στο Βεργίδης Δ. & Κόκκος Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2011). *Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης*. Αθήνα: Ε.Κ.Δ.Δ.Α.
- Λευθεριώτου, Π, & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2014). Προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης: ιστορική αναδρομή και προοπτικές. Στο Α. Κυρίδης (επιμ.) *Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες και Διά Βίου Μάθηση*, σελ. 151-193. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Σχολή-ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ

Είμαι παιδί ΜΟΝΑΔΙΚΟ και πολύ με ΑΓΑΠΩ

Αλεξάνδρα Κτενίδη

Υπουργείο Παιδείας, Διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Α Αθήνας
alexkten@yahoo.gr

Περίληψη

«Ο τρόπος με τον οποίο οι νέοι κατανοούν και αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους (self-concept) ασκεί σημαντική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν στα διάφορα γεγονότα ζωής» (Coleman & Hendry, 1999). Τα νήπια κατά την διάρκεια της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο έρχονται αντιμέτωπα με σοβαρά γεγονότα, προβλήματα, νέες προκλήσεις, δυσκολίες που οφείλουν να διαχειριστούν. Μερικά από αυτά τα σημαντικά γεγονότα είναι: Η μετάβασή του νηπίου από το οικείο οικογενειακό περιβάλλον στο χώρο του νηπιαγωγείου, οι αλλαγές που τυχόν πραγματοποιούνται στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού (νέο μέλος, μετακόμιση, διαζύγιο, απώλεια...), η προσαρμογή του στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, η ενσωμάτωσή του στο ρόλο του ως μαθητή ή μαθήτρια του νηπιαγωγείου, η ενεργή συμμετοχή του στη σχολική ζωή του πλαισίου της προσχολικής αγωγής, η μετάβασή του στο δημοτικό. Το νήπιο έρχεται στο χώρο του νηπιαγωγείου από ένα οικείο, γνώριμο και σχετικά κλειστό περιβάλλον, την οικογένεια. Είναι το ενδιάμεσο στάδιο εξέλιξης του νηπίου, είναι ο κρίκος που συνδέει το παιδί με την οικογένεια και την κοινωνία. Είναι ο χώρος που υποδέχεται το παιδί, που έρχεται από το προστατευμένο και ασφαλές περιβάλλον της οικογένειας και το προετοιμάζει για το άγνωστο σχολικό περιβάλλον που αντιπροσωπεύει η επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα υποδοχής, το δημοτικό. Έτσι το νηπιαγωγείο οφείλει να βοηθήσει το νήπιο πρωταρχικά στην εναρμόνιση του περάσματος του από την οικογενειακή στη σχολική ζωή, στη μείωση των σχολικών καθυστερήσεων και βασικά στην απόκτηση θετικής στάσης για το σχολείο (Κιτσαράς, 2001:326). Αν το νηπιαγωγείο αποτύχει στον ρόλο του τότε οι συνέπειες παρατηρούνται στην αρνητική στάση του παιδιού προς τη μάθηση, στην προσωπικότητά του, στη συμπεριφορά του, στη μετέπειτα εξέλιξη του (σχολική, κοινωνική, συναισθηματική). Τέλος οι συνέπειες είναι φανερές από την αρνητική στάση του παιδιού προς το ίδιο το σχολείο. Η προσχολική ηλικία, επίσης, είναι το κρίσιμο στάδιο κατά το οποίο το παιδί δομεί την ταυτότητά του και διαμορφώνει σχέσεις με το ευρύτερο περιβάλλον. Η προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη δε, είναι από τους βασικούς στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης και απαραίτητη προϋπόθεση για την αλληλεπίδραση και ανταπόκριση του παιδιού στα διάφορα ερεθίσματα. Έτσι κρίνεται απαραίτητη η ολιστική αντιμετώπιση του παιδιού με αποτέλεσμα την διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας που λειτουργεί αποτελεσματικά και ικανοποιητικά τόσο στις προσωπικές του ανάγκες και επιθυμίες όσο και στις κοινωνικές προκλήσεις, στα ερεθίσματα και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Προκύπτει λοιπόν ότι ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι καθοριστικής σημασίας για το νήπιο και την εξέλιξή του. Για όλους τους προαναφερθέντες λόγους σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «είμαι παιδί ΜΟΝΑΔΙΚΟ και πολύ με ΑΓΑΠΩ».

1. Στοιχεία Εφαρμογής

Το πρόγραμμα «είμαι παιδί ΜΟΝΑΔΙΚΟ και πολύ με ΑΓΑΠΩ» είναι πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στην προσχολική αγωγή. Είναι πρόγραμμα Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια των σχολικών

δραστηριοτήτων τη σχολική χρονιά 2015-2016. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν από τον Οκτώβριο μέχρι και τον Ιούνιο. Πραγματοποιήθηκε σε τάξη ολοήμερου νηπιαγωγείου στο κέντρο της Αθήνας. Στην τάξη φοιτούσαν 24 νήπια, 11 αγόρια και 13 κορίτσια. Οι χώρες καταγωγής των νηπίων ήταν Ελλάδα, Αλβανία, Ουκρανία, Σρι-Λάνκα, Ρουμανία, Μαδαγασκάρη, Μπαγκλαντές, Γεωργία, Βουλγαρία, Ρωσία, Φιλιππίνες.

Αφόρμηση για την πραγματοποίηση αυτού του προγράμματος ήταν οι φράσεις «δεν μπορώ», «δεν ξέρω», «δεν θα τα καταφέρω» που συχνά ακούμε από κάποια παιδιά σαν πρώτη αντίδραση σε μια νέα πρόκληση. Μερικά παιδιά, επίσης, «αναγκάζονται» να συμμετέχουν σε παιχνίδια και δραστηριότητες που δεν επιθυμούν πραγματικά και ουσιαστικά δεν είναι ευχαριστημένα μόνο και μόνο για να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για παιχνίδι π.χ. ένα νήπιο έκανε την κατσαρίδα κατά την διάρκεια του διαλείμματος παρόλο που δεν του άρεσε καθόλου επειδή με αυτό τον τρόπο συμμετείχε στο παιχνίδι μαζί με τους άλλους.

2. Στόχοι – Επιδιώξεις

«Όσο καλύτερα γνωρίζουμε τον εαυτό μας, τόσο καλύτερα μπορούμε να ζήσουμε τη ζωή μας. Και όταν έχουμε προβλήματα αυτό που συμβαίνει είναι το εξής: υπάρχουν κομμάτια του εαυτού μας, που δεν τα γνωρίζουμε πολύ καλά» (Ιρβιν Γιάλομ).

Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος είναι: προσωπική ενδυνάμωση και ανάπτυξη, ενίσχυση αυτοεκτίμησης, απόκτηση αυτοπεποίθησης, αυτογνωσία. Η αυτογνωσία συνίσταται προπάντων στην δουλειά με τον εαυτό μου για να καταφέρω να ανακαλύψω ποιος είμαι, να ξεκαθαρίσω ποια είναι τα δυνατά μου σημεία και ποιες οι αδυναμίες μου, τι μου αρέσει και τι δε μου αρέσει, τι είναι αυτό που θέλω και τι αυτό που δεν θέλω (Μπουκάι, 2011). Με τον όρο αυτό λοιπόν εννοείται η αντικειμενική γνώση για τον εαυτό, κάθε σχετικά αντικειμενικό στοιχείο για τον εαυτό που μπορεί να αναφέρεται σε κάθε όψη του: σωματική, κοινωνική, επαγγελματική, συναισθηματική, ψυχολογική κ.ο.κ (Δημητρόπουλος, 1998:166). Συνθέτοντας την αυτοαντίληψη, την γνωστική πλευρά του εαυτού και την αυτοεκτίμηση, την συναισθηματική πλευρά, στοχεύουμε στην αυτοπραγμάτωση, την ανακάλυψη δηλαδή του ιδανικού εαυτού. Όσο τα παιδιά αναγνωρίζουν τα θετικά τους στοιχεία, τις ικανότητές τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις κλίσεις τους, τις αδυναμίες τους, καλλιεργούν δεξιότητες, γίνονται ικανά να μαθαίνουν τον εαυτό τους και να διαχειρίζονται καλύτερα όποιες καταστάσεις, προβλήματα, προκλήσεις ή δυσκολίες παρουσιάζονται.

Οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος είναι: ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αυτορρύθμιση, αλληλεπίδραση και συνεργασία, δημιουργική σκέψη, ανάπτυξη της φαντασίας, ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, ανάπτυξη της πολιτειότητας, ενθάρρυνση στον δημοκρατικό διάλογο, αποδοχή και σεβασμός στην διαφορετικότητα του άλλου. Είναι βασικό τα παιδιά να αναγνωρίσουν τόσο τον εαυτό τους όσο και τους άλλους ως άτομα μοναδικά και ξεχωριστά, ως άτομα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, με ιδιαίτερες ικανότητες και αξίες. Να μπορούν να λειτουργούν σε σχετική αυτονομία, να μπορούν να διαχειριστούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να επιλύουν συγκρούσεις, να σέβονται τους άλλους και τα δικαιώματά τους αλλά και τους κανόνες της τάξης, να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, να τα αποδέχονται και να μπορούν να τα

εκφράσουν, ταυτόχρονα δε να αναγνωρίζουν, να αποδέχονται και να κατανοούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται μαζί τους.

Έτσι διαμορφώνεται η ταυτότητα του ενεργού πολίτη που λειτουργεί αυτόνομα, έχει το αίσθημα της ομαδικότητας, αλληλεπιδρά με τους άλλους, αντιμετωπίζει δυσκολίες, αυτενεργεί, σκέφτεται κριτικά, προτείνει, αποφασίζει, ψηφίζει και τελικά αποτελεί μέλος μιας υγιούς κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί για το ομαδικό συμφέρον αλλά και για την πραγματοποίηση προσωπικών αναγκών και επιθυμιών.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι οι στόχοι του προγράμματος δεν αφορούσαν μόνο τις στοχευμένες δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος αλλά διέτρεχαν όλο το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διαμόρφωση προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας ως αυτόνομης προσωπικότητας αλλά και ως ενεργού μέλους της κοινωνίας, η καλλιέργεια του πνεύματος, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι βασικά στοιχεία ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου και αποτελούν στόχους της αγωγής που παρέχεται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού έργου (Μπρούζος, 2009:70-71).

3. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Οι βασικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίχθηκε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του προγράμματος ήταν: η διεπιστημονική θεώρηση, η βιωματική προσέγγιση, η ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, η ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και οι αρχές της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. (Εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας, 2015-2016:2). Βασικές, επίσης, αρχές είναι και οι αρχές της συμβουλευτικής και δη της εκπαιδευτικής συμβουλευτικής, που όπως λέει ο Erickson «στοχεύει πρώτιστα στο να βοηθήσει το παιδί, τον έφηβο ή το νέο ενήλικα να αποκτήσει την ταυτότητά του που δεν είναι τίποτε άλλο από το πώς βλέπει και φαντάζεται τον εαυτό του σε σχέση με τον κόσμο γύρω του και πως πιστεύει ότι τον κρίνουν οι άλλοι» (Μαλικιώση - Λοϊζου, 1998:306). Η προσχολική ηλικία και οι πρώτες σχολικές τάξεις είναι η κατ' εξοχήν κατάλληλη βαθμίδα για εφαρμογή της συμβουλευτικής σε προληπτική βάση, ώστε το άτομο αυτής της ηλικίας να βοηθηθεί να αναπτύξει υγιή προσωπικότητα, υγιείς αξίες, θετική αυτοαντίληψη, θετική στάση προς τον εαυτό, προς τους άλλους και θετική διάθεση προς τη ζωή, αποδοχή του εαυτού, γνωριμία του γύρω κόσμου για να υιοθετήσει σωστές διαδικασίες λήψης αποφάσεων κ.ο.κ. (Δημητρόπουλος, 1998:336). Στόχος του εκπαιδευτικού, κάτω από το πρίσμα της συμβουλευτικής, είναι να δείξει στα παιδιά την μοναδικότητά τους. Πρέπει να τους δείξουμε ότι θα είναι πάντα ο καλύτερος εαυτός τους. Να τα πείσουμε ότι όχι μόνο διαθέτουν αυτή την απίστευτη μοναδικότητα, αλλά έχουν και την δυναμικότητα γιατί το ανεξερεύνητο μέρος του εαυτού τους είναι πολύ μεγαλύτερο από το εξερευνημένο και τώρα ξεκινούν το μαγικό ταξίδι της ζωής τους, για την ανακάλυψη του υπέροχου μοναδικού εαυτού τους (Μπουσκάλια, 1988:177). "Οι παιδαγωγικές, δε, υποδείξεις του δασκάλου προς τον μαθητή είναι δυνατόν να θεωρηθούν ότι ανήκουν στη σφαίρα της συμβουλευτικής διαδικασίας" (Κασσωτάκης, 2004:48).

Η μέθοδος project ήταν η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση του προγράμματος. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ανέλαβαν ενεργό ρόλο κατά την

εκπαιδευτική διαδικασία και ο ρόλος της νηπιαγωγού ήταν να συντονίζει και να εμπυχώνει τα παιδιά. Εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η έρευνα, ο καταγισμός ιδεών, η βιωματική μάθηση, παιχνίδια ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι. Επίσης θα πρέπει να αναφερθεί ότι είναι απαραίτητο οι συνθήκες του περιβάλλοντος να είναι τέτοιες που να δημιουργούν ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης για να μπορέσει να εξελιχθεί το παιδί. Επίσης απαραίτητη προϋπόθεση είναι η δημιουργία σχέσεων του εκπαιδευτικού τόσο με το ίδιο το παιδί όσο και με τους γονείς του για την δημιουργία πλαισίου ασφάλειας, αποδοχής, ελεύθερης έκφρασης και δημιουργικότητας. Έτσι το παιδί εκφράζει ελεύθερα τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, ξεδιπλώνει τις δεξιότητές του και τις ικανότητες του και συνεργάζεται και συνυπάρχει αρμονικά με τους άλλους. Ο τρόπος τώρα που αντιμετωπίζεται κάθε παιδί είναι εξατομικευμένος και προσαρμοσμένος στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού, αυτό, βέβαια, απαιτεί γνώση τόσο του παιδιού και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και αναγκών του όσο και του περιβάλλοντος από το οποίο προέρχεται.

Για την πραγματοποίηση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν διάφορα μέσα όπως ζωγραφική, κολάζ, δράμα, μουσική, παραμύθια, εικαστική έκφραση με χαρτί, πηλό, αλατοζύμαρο, παιχνίδι (θεατρικό, ομαδικό, παραδοσιακό), αναπαράσταση έργων τέχνης και διαμορφώθηκαν με κατάλληλο υλικό οι γωνίες που κάποιες φορές δημιούργησαν τα ίδια τα παιδιά. Αξιοποιήθηκαν διάφορες μορφές τέχνης όπως: ζωγραφική, λογοτεχνία, ποίηση, τραγούδι, θέατρο, σινεμά, φωτογραφία, γλυπτική και τεχνικές όπως ο ρητορικός λόγος, η παγωμένη σκηνή – τροποποίηση συμπεριφοράς. Επίσης εκμεταλλεύθηκαν όσες ευκαιρίες παρουσιάστηκαν για αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, ενσυναίσθηση, προσωπική έκφραση, δημιουργική έκφραση. Όσα δε θέματα προέκυψαν από τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των παιδιών, διαπραγματεύτηκαν και επεξεργάστηκαν περαιτέρω όσο κρατούσε το ενδιαφέρον τους. Οι δραστηριότητες δε που οργανώθηκαν ήταν είτε ατομικές είτε ομαδικές τόσο σε ομάδες τριών, τεσσάρων ή πέντε παιδιών όσο και στην ολομέλεια της τάξης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πρόγραμμα ήταν διαμεσολαβητικός, υποστηρικτικός, ενθαρρυντικός, διευκολυντικός. Ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός αντιδρά σε ερεθίσματα, δυσκολίες, συγκρούσεις, οι αξίες του και οι στάσεις του αποτελούν πρότυπο συμπεριφοράς για τα παιδιά οπότε λειτούργησε και σαν μοντέλο συμπεριφοράς. Λειτουργούσε με ενσυναίσθηση, με σεβασμό στην προσωπικότητα του μαθητή και του οικογενειακού του περιβάλλοντος, με αποδοχή, ειλικρίνεια, ευελιξία, συνέπεια, σταθερότητα και αυθεντικότητα. Δημιούργησε προσωπική σχέση με όλα τα παιδιά και διατέθηκε χρόνος για να ακούει κάθε παιδί ξεχωριστά, να ανταλλάσσεται τους προβληματισμούς του, τις δυσκολίες του, να το ενθαρρύνει, να τονώνει την αυτοπεποίθησή του και να το ενδυναμώνει για την ανακάλυψη της μοναδικότητάς του, των δεξιοτήτων του, των ενδιαφερόντων του και των κλίσεων του. Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της αναπλαισίωσης, νέο αντιληπτικό πλαίσιο, θετικό, για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν επικοινωνιακές τεχνικές, λεκτική ή μη επικοινωνία, ενεργητική ακρόαση κ.α. Στην τάξη δημιουργήθηκε μια ζεστή και φιλική ατμόσφαιρα, μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και ασφάλειας που στηρίζεται στην άνευ όρων αγάπη και αποδοχή. Σχέσεις εμπιστοσύνης, ασφάλειας

και αποδοχής δημιουργήθηκαν και με τους γονείς και η συνεργασία μαζί τους σε όλη την διάρκεια της σχολικής χρονιάς ήταν απαραίτητη μεν, άψογη δε.

Οι άξονες του προγράμματος που αναπτύχθηκαν είναι: οικοδόμηση προσωπικής ταυτότητας, οικοδόμηση κοινωνικής ταυτότητας, Επαγγελματικός προσανατολισμός, Αυτογνωσία.

3.1 Οικοδόμηση προσωπικής ταυτότητας

Οι βασικές ενότητες του άξονα που δούλεψαν τα παιδιά είναι: Είμαι.., Κάνω.., Μπορώ.., Τα ταλέντα μου.., Οι αδυναμίες μου.., Οι επιθυμίες μου.., Τα όνειρά μου.., Τα συναισθήματά μου...

Μέσα από δραστηριότητες που οργανώθηκαν ύστερα από την επεξεργασία βιβλίων όπως "Ένας για όλους και όλοι για έναν, Με αυτή τη μπάλα παίζουμε όλοι μαζί, Το ρομπότ με το αληθινό διαμάντι, Ο κάστορας και η ηχώ, ποιημάτων όπως Τα όνειρά μου, τραγουδιών όπως Ν' αγαπάς, τα παιδιά ανακάλυψαν :

- είμαι... ζωηρή, έξυπνος, κοινωνικός, γρήγορη, όμορφη, τυχερός..,
- συνηθίζω να κάνω και μου αρέσει: να... ζωγραφίζω, τρέχω, θέλω, έχω, κοιμάμαι, τρώω, ζω,
- μπορώ να: σερβίρω, ανοίξω τη πόρτα, καθαρίσω το χορτάρι, φτιάξω τα μαλλιά μου, φροντίσω την αδερφή μου, καθαρίσω το σπίτι μου, βοηθάω τους ανθρώπους,
- τα ταλέντα τους : να ζωγραφίζω ωραία, να κάνω καλά ποδήλατο, να δίνω τα παιχνίδια μου στους άλλους, να κολυμπάω, είμαι καλή στο χορό,
- τις αδυναμίες τους : δυσκολεύομαι να δένω τα κορδόνια μου, όταν ξυπνήσω το βράδυ δεν μπορώ να κοιμηθώ μετά, δυσκολεύομαι να διαλέξω παραμύθι για να διαβάσω, δυσκολεύομαι να ξυπνήσω το πρωί, δεν μπορώ να περάσω το δρόμο μόνος μου,
- τις επιθυμίες τους: όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω αστυνόμος, να μπορώ να φτιάχνω κοχύλια, να γίνω μπαμπάς, όταν μεγαλώσω να γίνω ένα κορίτσι που πουλάει μπαλόνια,
- τα όνειρά τους: μια βασίλισσα που ρίχνει πάγο, ένα υπέροχο σπίτι για μένα, η τούρτα γενεθλίων μου με ουράνιο τόξο, ένα μηχάνημα που φτιάχνει πολλά πράγματα και κάνει καλό στον κόσμο,
- τα συναισθήματά τους : θυμώνω όταν μου πειράζουν την τσάντα μου, δεν αντέχω να με λένε χοντρό, φοβάμαι όταν πεθαίνουν άνθρωποι, λυπάμαι όταν με μαλώνουν η μαμά και ο μπαμπάς στο σπίτι, αγαπώ τα λουλούδια, τον ήλιο, τον εαυτό μου..

3.2 Οικοδόμηση κοινωνικής ταυτότητας

Οι βασικές ενότητες του άξονα είναι: συνεργασία, δημοκρατία, αλληλεγγύη – προσφορά, επικοινωνιακές δεξιότητες, αποδοχή διαφορετικού – φιλικόι- φιλία, καλλιέργεια εμπιστοσύνης, ενσυναίσθηση, λήψη απόφασης με δημοκρατικές διαδικασίες, ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά θέματα και προβληματισμούς όπως πρόσφυγες – μετανάστες, ειρήνη – πόλεμος, ισότητα των δύο φύλων, τα δικαιώματά μου, οι υποχρεώσεις μου.

Μέσα από δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν ύστερα από: επεξεργασία βιβλίων και ιστοριών όπως: Η ζωή στην λουλουδοπούλη της unicef, Η ντενεκεδούπολη της Ευγενίας Φακίνου, Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα χέρι, Ο

μαύρος κότσυφας και ο άσπρος γλάροστης KittyCrowther, Το λυπημένο αρκουδάκι του Ευγένιου Τριβιζά, Ο κοκκινολαίμη,

- ποιημάτων όπως Το πρωινό άστρο του Γιάννη Ρίτσου, Για τα παιδιά του Χαλίλ Γκιμπράν, Αναφυλλητό του Γιάννη Ρίτσου,
- τραγουδιών όπως Αν όλα τα παιδιά της γης του Γιάννη Ρίτσου, Ουράνιο τόξο,
- ταινιών όπως Τα δύο κύματα του Ευγένιου Τριβιζά,
- πινάκων ζωγραφικής όπως Οι διαπληκτιζόμενοι του Φασσιανού,
- φωτογραφιών π.χ. του Γιάννη Μπεχράκη,
- καθώς και βιωματικών δραστηριοτήτων π.χ. πείραμα με την οδοντόκρεμα, βιωματικών ασκήσεων για εμπύχωση και ενδυνάμωση ομάδων, οργανωμένων δραστηριοτήτων π.χ. του δημοκρατικού συμβουλίου της τάξης, η ιστορία του πορτοκαλιού (βασισμένη σε δραστηριότητα από το εγχειρίδιο compasito), με ένα καπάκι τόσα δα μικρό τους ανθρώπους βοηθώ (πρόεκυψε από ιδέα μαθητή, μαζέψαμε καπάκια όλη την διάρκεια της σχολικής χρονιάς που τα δώσαμε στον σύλλογο πρόληψης τροχαίων ατυχημάτων ανηλίκων) τα παιδιά έμαθαν να συνεργάζονται, να συζητούν, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να βοηθά το ένα το άλλο, να περιμένουν τη σειρά τους για να μιλήσουν, να σέβονται και να ακούν τους άλλους.

3.3 Επαγγελματικός προσανατολισμός

Οι βασικές ενότητες του άξονα είναι: επάγγελμα και φύλο, τι θέλω να κάνω όταν μεγαλώσω, ο θεός Καιρός ή η θεά Ευκαιρία (άγαλμα του Λύσιππου). Μέσα από δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν μετά την επεξεργασία του βιβλίου, Η οικογένεια Πρασίνου πάει διακοπές, της Σμαρούλας Παντελή καθώς και φωτογραφικό υλικό για διάφορα επαγγέλματα τα παιδιά προβληματίστηκαν και διατύπωσαν τις ιδέες τους για το ποια επαγγέλματα μπορεί να κάνει ένας άνδρας π.χ. μηχανικός, επιστήμονας και μια γυναίκα π.χ. σχεδιάστρια μόδας, καθαρίστρια, τι επάγγελμα θέλουν να κάνουν όταν μεγαλώσουν π.χ. ηθοποιός, αρχαιολόγος και κατανόησαν ότι όταν βρίσκουν μια ευκαιρία στον δρόμο τους καλό είναι να την αξιοποιήσουν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Κατανόησαν επίσης πως η επιλογή επαγγέλματος έχει σχέση με τις επιθυμίες, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες κάθε ανθρώπου και δεν είναι σύμφωνα με τις παραδοσιακές αντιλήψεις για το τι αρμόζει σε κάθε φύλο.

3.4 Αυτογνωσία

Βασικές ενότητες του άξονα είναι: Είμαι μοναδικός, μοναδική και πολύ με αγαπώ γιατί..., Εγώ, ο εαυτός μου.. Τι μου αρέσει σε μένα.. Οι τρεις θησαυροί μου.. Μου χαρίζω μετάλλιο γιατί... Το προσωπικό μου έμβλημα.. Ο σπουδαιότερος θησαυρός είμαι εγώ.

Μέσα από δραστηριότητες που οργανώθηκαν κυρίως βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση και ενδυνάμωση ομάδων και βιωματικές ασκήσεις αυτογνωσίας τα παιδιά ανακάλυψαν ότι: είμαι μοναδικός, μοναδική και πολύ με αγαπώ γιατί .. δίνω παιχνίδια στα παιδιά, έκανα την αναβάθμιση των windows7 μόνος μου, τους αγαπώ όλους,

- στον εαυτό μου, μου αρέσει πιο πολύ.. που μου έχουν φύγει δύο δοντάκια, τα διαμαντένια μάτια μου, το προσωπάκι μου, τα μαλλιά μου, τα φρύδια μου βεβαίως..
- οι τρεις θησαυροί μου, που αντικατοπτρίζουν τις ανάγκες τους, είναι .. χρυσά γράμματα για να μάθουν οι άνθρωποι γράμματα, λεφτά, κορώνα, διαμάντια για να αγοράσω πολλά πράγματα, δημιούργησαν το προσωπικό τους έμβλημα (τι μου αρέσει να κάνω, τι μπορώ να κάνω, τι μου αρέσει στον εαυτό μου, τι θέλω να κάνω όταν μεγαλώσω),
- επιβράβευσαν τον εαυτό τους με μέταλλο... γιατί είμαι καλή στο μπαλέτο, μαθαίνω το μπαμπά και τη μαμά να κάνουν βουτιές, βοήθησα τη φίλη μου να περπατήσει όταν χτύπησε το πόδι της
- και στο τέλος ανακάλυψαν ότι ο σπουδαιότερος θησαυρός τους είναι ο εαυτός τους.

Επιδιώχθηκε μέσα από την επεξεργασία των παραπάνω αξόνων, τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, τις σκέψεις τους, τις απόψεις τους, τις επιλογές τους, να αναπτύξουν το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα είτε μικρή είτε μεγαλύτερη, να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση καθώς και την έννοια της αξίας, «αυταξίας» και της αποτελεσματικότητας σε διάφορες προκλήσεις, συγκρούσεις, ερεθίσματα. Επίσης να ενθαρρυνθούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους και το πώς μπορούν να τα εκφράσουν και να τα διαχειρίζονται, να ακολουθούν κανόνες, να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, να οριοθετούν και να αξιολογούν τη συμπεριφορά τους, να επιλύουν και να διαχειρίζονται συγκρούσεις, να διαχειρίζονται σχέσεις, να αποκτήσουν ηθικές αξίες, να ενδυναμώσουν τον εαυτό τους ώστε να αντέχουν σε αποτυχίες, να αποκτήσουν αυτονομία, ενσυναίσθηση, να αποδέχονται την διαφορετικότητα, να δημιουργούν προσωπικές σχέσεις.

Για την επίτευξη όλων των παραπάνω τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να συνεργάζονται σε μικρές ομάδες, να παίζουν ομαδικά παιχνίδια, να παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης τις δημιουργίες τους είτε ατομικές είτε ομαδικές, να ανταλλάσσουν απόψεις και να λαμβάνουν αποφάσεις ομαδικά, να επιλέγουν το άτομο που επιθυμούν για να συνεργαστούν, να μιλήσουν και να παρουσιάσουν τον εαυτό τους, να δεχθούν και να θέσουν ερωτήσεις στους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους, να εκθέσουν τα έργα τους σε δημόσιους χώρους, να αναλαμβάνουν ρόλο υπεύθυνου, να παρουσιάζουν τα επιτεύγματά τους, να επιβραβεύουν τον εαυτό τους και τους άλλους, να εκφράζουν λεκτικά ή δημιουργικά συναισθήματα, σκέψεις, απόψεις, να επιλέγουν ρόλους, να εμπλέκονται σε θεατρικό παιχνίδι, να αποφασίζουν κοινά αποδεκτούς κανόνες για την λειτουργία της τάξης και των ομάδων καθώς και δραστηριοτήτων, να προτείνουν δραστηριότητες, να περιμένουν τη σειρά τους, να προσεγγίζουν λεκτικά ή μη έννοιες όπως π.χ. ειρήνη, φιλία να σχολιάζουν πιθανές αντιδράσεις μπροστά σε ερεθίσματα, να σχολιάζουν θέματα και γεγονότα που προκύπτουν αυθόρμητα είτε μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες, να προτείνουν τρόπους συμπεριφοράς στους ήρωες ιστοριών, να συμμαζεύουν τα πράγματά τους, να δουλεύουν για κάποιο χρονικό διάστημα μόνα τους, να προσπαθούν να εντοπίσουν τα συναισθήματα άλλων παιδιών ή ηρώων βιβλίων, να εστιάζουν στα θετικά χαρακτηριστικά τόσο του εαυτού τους όσο και των άλλων, να αξιολογούν δραστηριότητες, στάσεις, συμπεριφορές.

4. Διδακτικό υλικό

Κατά την διάρκεια του προγράμματος δημιουργήσαμε με τα παιδιά διδακτικό υλικό είτε αξιοποιώντας αυτούσιες ιδέες τους, είτε αποφασίστηκαν κατά την διάρκεια του δημοκρατικού συμβουλίου, είτε αξιοποιώντας και εξελίσσοντας σκέψεις παιδιών και εκπαιδευτικού. Ενδεικτικά θα αναφέρουμε ότι φτιάξαμε την ηρωίδα της τάξης μας, την Δικαιωματούλα (προέκυψε από ιδέα μαθήτριας, ενθάρρυνση μαθητικής πρωτοβουλίας) η οποία έγινε μέλος της ομάδας μας και γράψαμε τρία βιβλία επηρεασμένοι από αυτήν (δημιουργική γραφή, γλωσσική ανάπτυξη, μαθηματικές δεξιότητες, φυσικές επιστήμες, σύνδεση του προγράμματος με τις αντίστοιχες μαθησιακές ενότητες του προγράμματος του νηπιαγωγείου). Δημιουργήσαμε την πόλη της, με πλαστελίνη, τουβλάκια και ανακυκλώσιμα υλικά π.χ. κουτιά, ξυλάκια κα. και έγινε η γωνιά που κέρδισε το ενδιαφέρον των παιδιών την οποία αναδιαμόρφωναν συνεχώς. Μέχρι και την τελευταία ημέρα της σχολικής χρονιάς έβαζαν πράγματα. Τα βιβλία που φτιάξαμε ήταν: Η Δικαιωματούλα όταν βλέπει τα παιδιά σκάει από χαρά, Με την Δικαιωματούλα βοηθό τους αριθμούς μαθαίνω στο λεπτό, Τα δικαιώματα όλων των ανθρώπων, είμαι παιδί ΜΟΝΑΔΙΚΟ και πολύ με ΑΓΑΠΩ, Το λεύκωμα της τάξης μου. Τα βιβλία μας μπήκαν στην βιβλιοθήκη μας και κέρδιζαν το ενδιαφέρον των παιδιών. Γράψαμε και τα ποιήματα, Έλα και εσύ και Η ελπίδα των παιδιών, στα οποία βασιστήκαμε και κάναμε δραστηριότητες όπως θεατρικό δρώμενο, παντομίμα, ζωγραφική κα. Το πρώτο μας βιβλίο και το πρώτο μας ποίημα παρουσιάσαμε στην πρώτη δημοτικού του σχολείου που συστεγαζόμαστε στα πλαίσια της παγκόσμιας ημέρα παιδικού βιβλίου (πρόγραμμα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, άνοιγμα σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία) και στους γονείς τους σε ειδική εκδήλωση που πραγματοποιήσαμε (άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία). Φτιάξαμε αφίσες, σαν αποτέλεσμα των θεματικών που ασχοληθήκαμε όπως:παγκόσμια ημέρα παιδιού, με την ποίηση πολεμάμε τον ρατσισμό, παιδιά πρόσφυγες παιδιά μετανάστες μα πάνω από όλα παιδιά (διαγωνισμός unisef), το σχολείο που ονειρευόμαστε (3^{ος} μαθητικός διαγωνισμός, αποσπάσαμε το βραβείο εξαίρετης δημιουργίας). Οργανώσαμε έκθεση φωτογραφίας με θέμα: φωτογραφίζουμε δικαιώματα στο χώρο του σχολείου (ιδέα δύο μαθητών, ενθάρρυνση μαθητικής πρωτοβουλίας).

5. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων – Τα παιδαγωγικά βήματα

Κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες του προγράμματος θα παρουσιαστούν σε αυτή την ενότητα.

5.1 Η ζωγραφιά μου ταξιδεύει..

(βιωματική άσκηση για την εμπύχωση και ενδυνάμωση ομάδων)

Τα παιδιά, όλα μαζί, κάθονται κάτω στο πάτωμα κυκλικά. Μπορούμε επίσης να τακτοποιήσουμε τα τραπέζια ούτως ώστε να δημιουργηθεί ένα μεγάλο τετράγωνο ή ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο και τα παιδιά κάθονται γύρω γύρω. Στην τάξη ακούγεται χαμηλόφωνα μουσική. Τους δίνουμε από ένα άσπρο χαρτί Α4 καθώς επίσης μαρκαδόρους, ξυλομπογιές, κηρομπογιές, μολύβια, στυλό και με το σύνθημά μας ξεκινούν να ζωγραφίζουν ότι θέλουν με ό,τι υλικό επιθυμούν, αφού πρώτα στην πίσω μεριά του χαρτιού τους γράψουν το όνομά τους. Κάθε ένα ή δύο λεπτά, αναλόγως με τον αριθμό των παιδιών, σταματάμε την διαδικασία και τα

παιδιά αλλάζουν τις ζωγραφιές τους. Η ζωγραφιά του κάθε παιδιού ταξιδεύει προς τα δεξιά του. Έτσι κάθε ένα παιδί προσθέτει την δική του ματιά στην αρχική ζωγραφιά, η οποία συνέχεια διαμορφώνεται από τα στοιχεία που προσθέτει κάθε ένα παιδί. Η διαδικασία σταματά όταν στο κάθε παιδί καταλήξει η ζωγραφιά του. Κατόπιν στην ολομέλεια της τάξης το κάθε παιδί περιγράφει την αρχική του επιθυμία για το τι ήθελε να ζωγραφίσει και παρουσιάζει το τελικό αποτέλεσμα ύστερα από την παρέμβαση όλων των υπόλοιπων και εκφράζει σκέψεις και συναισθήματα για το αποτέλεσμα. Στο τέλος δημιουργούμε μια μικρή έκθεση με τα έργα των παιδιών.

5.2 Οι τρεις θησαυροί μου

(βιωματική άσκηση αυτογνωσίας)

Μέσα από κατευθυνόμενη ιστορία που ξεκινά από τον εκπαιδευτικό και διανθίζεται ταυτόχρονα με ιδέες των παιδιών, τα οποία παίζουν παράλληλα την ιστορία, ενώ στην τάξη ακούγεται απαλή μουσική, τα παιδιά ανακαλύπτουν μέσα από διάφορες περιπέτειες ένα παλιό σεντούκι και όταν τελικά καταφέρνουν να το ανοίξουν, ανακαλύπτουν πως μέσα κρύβει τρεις θησαυρούς. Ζητάμε από τα παιδιά να εκφράσουν λεκτικά ή με την ζωγραφική τους θησαυρούς που ανακάλυψαν και να μας εξηγήσουν τον λόγο που τους χρειάζονται και τους είναι αναγκαίοι.

5.3 Πρόσφυγες – μετανάστες

(δομημένη δραστηριότητα στα πλαίσια της οικοδόμησης της κοινωνικής ταυτότητας και της ευαισθητοποίησης σε κοινωνικά θέματα και προβληματισμούς) Τα παιδιά αφού μοιράστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων ή πέντε βρήκαν το όνομα της ομάδας τους και ζωγράρισαν μια κοινή ζωγραφιά (με θέμα είτε το όνομά της ομάδας τους, είτε το σύνθημα της ομάδας τους, είτε ελεύθερο θέμα). Μετά μοιράστηκε σε κάθε ομάδα φωτογραφικό υλικό με θέμα τους πρόσφυγες και τους μετανάστες. Χρησιμοποιήθηκε υλικό από εφημερίδες, από το διαδίκτυο είτε από το αρχείο του φωτογράφου Γιάννη Μπεχράκη. Τα παιδιά της κάθε ομάδας παρατήρησαν τις φωτογραφίες, είπαν τη γνώμη τους για ότι έβλεπαν και συζήτησαν μεταξύ τους. Στο τέλος αποφάσισαν ποιος ή ποιοι, θα παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης όσα ανακάλυψαν, όσα σκέφτηκαν, όσα τα προβληματίσε. Μπορούσαν να κάνουν και τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας δύο με τρεις παρεμβάσεις, στην περίπτωση που ο υπεύθυνος της παρουσίασης ξεχνούσε να αναφέρει κάτι σημαντικό. Έτσι έγινε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και στο τέλος έγινε μια ομαδική συζήτηση που προέκυψε από προβληματισμούς και σκέψεις τους π.χ. γιατί φεύγουν από την χώρα τους, πως νιώθουν, πως φαντάζονται την καινούργια χώρα που θα πάνε κ.α. Σε επόμενη συνάντηση, προσπάθησαν να έρθουν στην θέση των προσφύγων και να σκεφτούν «αν ήσουν εσύ.. τι θα έβαζες στην βαλίτσα σου;». Στην ολομέλεια της τάξης είπαν τη γνώμη τους και στην συνέχεια τη ζωγράρισαν. Με τις εργασίες τους έγινε μια μικρή έκθεση. Στην συνέχεια, κατά την διάρκεια ενός ψυχοκινητικού παιχνιδιού, κάναμε ένα νοερό ταξίδι στην χώρα των ονείρων μας, το οποίο και το αποτυπώσαμε και ζωγραφικά. Τα παιδιά ανακάλυψαν πως θα ήθελαν να είναι η χώρα των ονείρων τους. Εμπλουτίσαμε την έκθεση των έργων τους και με αυτό το θέμα. Στην επόμενη συνάντηση, βιωματικά τα παιδιά πραγματοποίησαν το δικό τους ταξίδι στη χώρα των ονείρων τους αφού πρώτα έβαλαν στη βαλίτσα τους όλα όσα είχαν εκφράσει.

Κατόπιν στην ολομέλεια της τάξης εκφράστηκαν συναισθήματα, σκέψεις, προβληματισμοί, δυσκολίες π.χ. ήταν πολύ βαριά η βαλίτσα μου, δεν μπορούσα να περπατήσω, ήμουν λυπημένος που έφυγα καθώς και παρατηρήσεις για το τι θα μπορούσαν να κάνουν για να είναι πιο ωραίο το ταξίδι τους. Την επόμενη ημέρα αποφασίστηκε να φτιάξουμε ένα βιβλίο με ζωγραφιές και ευχές για τα παιδιά πρόσφυγες που χάθηκαν στο Αιγαίο το οποίο και αφήσαμε σε ειδικό κιβώτιο στο πολιτιστικό κέντρο Μελίνα.

5.4 πείραμα με την οδοντόκρεμα

(βιωματικές δραστηριότητες για καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων)

Στην ολομέλεια της τάξης έχουμε ένα πιάτο και μια οδοντόκρεμα. Με την βοήθεια ενός παιδιού ανοίγουμε την οδοντόκρεμα και βάζουμε λίγη ποσότητα στο πιάτο. Μετά τίθεται το ερώτημα: μπορείς να βάλεις την οδοντόκρεμα στο σωληνάριο όπως ήταν πριν; και ζητάμε την βοήθεια των παιδιών. Όλα τα παιδιά επιθυμούν να προσπαθήσουν αλλά τελικά κανένα δεν τα καταφέρνει παρά τις επίμονες προσπάθειες που καταβάλλουν. Έτσι μαθαίνουν βιωματικά πως ότι λέμε δεν μπορούμε να το πάρουμε πίσω, δεν μπορούμε να το μαζέψουμε. Άρα οφείλουμε να είμαστε προσεκτικοί σε οτιδήποτε και αν λέμε στους άλλους.

5.5 με γνωρίζω.. με γνωρίζεις.. γνωριζόμαστε

(δραστηριότητα για οικοδόμηση κοινωνικής ταυτότητας, έννοια του 'ανήκειν', παρουσίαση προσωπικών επιλογών, επιθυμιών, ιδιαίτερων προσωπικών χαρακτηριστικών)

Με την βοήθεια των γονιών τους τα παιδιά έχουν συμπληρώσει στο σπίτι ένα έντυπο στο οποίο αποτυπώνονται ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και επιθυμίες τους όπως χώρα καταγωγής, αγαπημένο βιβλίο, αγαπημένο φαγητό, από πού προέρχεται το όνομά τους, αγαπημένο τους τραγούδι κ.α. Κάθε μέρα παρουσιάζεται ένα παιδί στην ολομέλεια της τάξης και ακολουθούν ερωτήσεις, σκέψεις και παρατηρήσεις από τους υπόλοιπους. Συνήθως τα παιδιά προσπαθούν να βρουν κοινά ενδιαφέροντα και κοινά αγαπημένα πράγματα με αυτό που παρουσιάζεται. Στην αρχή της διαδικασίας ορίζουμε με την βοήθεια των παιδιών τους κανόνες της δραστηριότητας αφού πρώτα τους έχει γίνει κατανοητή η συνολική δραστηριότητα. Το λόγο κάθε φορά παίρνουν τα παιδιά που ακολουθούν τους προσυμφωνημένους κανόνες. Στο τέλος κάνουν μια ομαδική εργασία σε ένα Α3 χαρτί με μικρές ζωγραφιές και ευχές που δίνουν σε αυτό που παρουσιάστηκε. Και το ίδιο συμμετέχει και εκφράζει την δική του ευχή για τον εαυτό του και ζωγραφίζει μια μικρή ζωγραφιά για αυτόν. Στην ολομέλεια της τάξης παρουσιάζουμε στο παιδί την ομαδική εργασία που δημιουργήσαμε, του διαβάζουμε τις ευχές των συμμαθητών και συμμαθητριών του και στο τέλος εκφράζει τα συναισθήματά του. Αυτά καταγράφονται σε ένα μεγάλο κάρσιον. Στο τέλος έχουμε δημιουργήσει μια αφίσα με τα συναισθήματα τους και τις σκέψεις τους για τη δραστηριότητα στην οποία μπορούμε να προσθέσουμε και φωτογραφίες των παιδιών είτε ομαδική είτε ατομικές.

5.6 η ώρα του δημοκρατικού συμβουλίου

(δομημένη δραστηριότητα)

Στο καβαλέτο έχουμε τοποθετήσει την ταμπέλα, η ώρα του δημοκρατικού συμβουλίου, που έχουμε δημιουργήσει με τα παιδιά και που σηματοδοτεί την έναρξη του συμβουλίου. Τα παιδιά βρίσκονται σε ημικόκλιο στην παρεούλα, δεξιά και αριστερά από το καβαλέτο και έχουν την ταυτότητά τους σαν μέλη του δημοκρατικού συμβουλίου της τάξης. Κατά την διάρκεια του πρώτου συμβουλίου ορίσαμε τους κανόνες λειτουργίας του (π.χ. δύο περίπου λεπτά ο χρόνος που έχει στη διάθεσή του ο κάθε ομιλητής) καθώς και το χρόνο διάρκειάς του (από είκοσι λεπτά μέχρι μισή ώρα ανάλογα με τα θέματα που υπάρχουν κάθε φορά προς συζήτηση). Το δημοκρατικό συμβούλιο γινόταν μια φορά κάθε εβδομάδα, σε συγκεκριμένη ημέρα. Κατά την διάρκεια του, τα παιδιά συζητούσαν (θέματα που τα απασχολούσαν, όπως αναδιαμόρφωση των κανόνων της τάξης, προβλήματα που προέκυπταν από την συμπεριφορά παιδιών, προβληματισμοί που προέκυπταν από τα θέματα που επεξεργαζόμασταν), έλεγαν τη γνώμη τους, πρότειναν λύσεις, ψήφιζαν, αποφάσιζαν. Ενδεικτικές αποφάσεις: έχουμε το δικαίωμα να είμαστε όλοι ίδιοι, Δικαιωματούλα, το όνομα της ηρωίδας της τάξης μας, η Δικαιωματούλα όταν βλέπει τα παιδιά σκάει από χαρά, ο τίτλος του πρώτου μας βιβλίου, η πόλη της Δικαιωματούλας, το όνομα της πόλης που φτιάξαμε. Η απόφαση τους στο ερώτημα: γιατί να κάνουμε το επάγγελμα που θέλουμε, ήταν :αποφασίζουμε όλοι οι άνθρωποι να κάνουν το επάγγελμα που θέλουν για να νιώθουν ωραία.

Επιγραμματικά θα αναφερθούν δραστηριότητες όπου αξιοποιήθηκαν:

- το θεατρικό παιχνίδι π.χ. παίξαμε την ταινία τα δύο κύματα, αφού πρώτα φτιάξαμε την πόλη, μοιράστηκαν ρόλοι και δημιουργήσαμε κουστούμια
- ο ρητορικός λόγος π.χ. στην συνέχεια της ταινίας τα δύο κύματα τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, του κύματος της συμπόνοιας και του κύματος της καταστροφής και με επιχειρήματα προσπάθησαν να πείσουν για την αναγκαιότητα της ομάδας τους και να προσελκύσουν νέα μέλη
- η αναπαράσταση έργων τέχνης π.χ. ο ζωγράφος και η μούσα του, έργο του Γουναρόπουλου
- η δημιουργική έκφραση π.χ. τα καράβια των ευχών μας, κάθε ένα παιδί έφτιαξε το καράβι του, έγραψε την ευχή του για τα παιδιά όλου του κόσμου και το τοποθέτησε στην θάλασσα που είχαμε φτιάξει, το δέντρο των δικαιωμάτων, το δέντρο της βοήθειας
- σπροβληματισμός π.χ. τι προτείνεις να γίνει για να είναι χαρούμενη και η μαμά ; από το βιβλίο Η οικογένεια Πρασίνου πάει διακοπές, τι θα έκανες αν ήσουν ο άσπρος γλάρος; Πως θα ένιωθες; Τι θα έκανες αν ήσουν ο μαύρος κότσυφας; Πως θα ένιωθες; από το βιβλίο Ο μαύρος κότσυφας και ο άσπρος γλάρος
- η επίλυση συγκρούσεων π.χ. Οι διαπληκτιζόμενοι, έργο του Φασιανού, τι προτείνεις για να λύσουν το πρόβλημά τους; πως νιώθεις;
- η έκφραση προσωπικής άποψης και γνώμης π.χ. τι είναι φιλία; τι νομίζεις ότι σημαίνει ειρήνη;
- η ανάπτυξη φαντασίας π.χ. πως φαντάζεσαι το μουσείο παιδικής τέχνης που θα επισκεφτούμε;
- η αυτενέργεια και η αλληλεπίδραση π.χ. στις ελεύθερες δραστηριότητες τα παιδιά δημιουργούσαν ιστορίες από θέματα των ενδιαφερόντων τους όπως η γη και οι πλανήτες, οι δεινόσαυροι είτε έφτιαχναν τα βιβλία τους, είτε ατομικά, είτε ομαδικά και τα παρουσίαζαν στην ολομέλεια της τάξης

6. Αξιολόγηση

«Αν η εκπαίδευση δεν μπορεί να βοηθήσει τον άνθρωπο να γνωρίσει και να γίνει αυτός που πραγματικά είναι, τότε είναι άχρηστη» (Maslow, 1971).

Η συνεχής αξιολόγηση του προγράμματος τόσο από τα παιδιά όσο και από τον εκπαιδευτικό είναι καθοριστικής σημασίας για την εξελικτική πορεία του προγράμματος, για τις παρεμβάσεις, τις αλλαγές, την διαμόρφωσή του προς την οριστική του μορφή. Ταυτόχρονα δε παρακολουθώντας την εξελικτική πορεία κάθε παιδιού ξεχωριστά αντλούνται πληροφορίες για την ανταπόκριση του προγράμματος στα παιδιά. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του προγράμματος είναι:

- η έρευνα δράσης, που γίνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αποσκοπεί στην βελτίωση της πρακτικής που ακολουθούν στη δουλειά τους (Μπαγάκης, 2006:98) και με συνεχή αναστοχασμό πραγματοποιούν αλλαγές στις πρακτικές που εφαρμόζουν για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Πολύτιμο και βασικό εργαλείο, δε, είναι η τήρηση προσωπικού σχολικού ημερολογίου που περιλαμβάνει σκέψεις, παρατηρήσεις, σχόλια, συμπεριφορές, συζητήσεις με παιδιά και γονείς (Μπαγάκης, 2006:102-103).
- η συμβουλευτική αφηγηματική με την οποία πραγματοποιείται η μετάβαση από την αντικειμενική αντίληψη της πραγματικότητας στην ερμηνεία της ατομικής και κοινωνικής ζωής για την διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. (Κρίβας Σπ. 2011:51-52)
- η ποιοτική έρευνα με συλλογή δεδομένων από το ερωτηματολόγιο, Προσωπικές Παρατηρήσεις, που συμπληρώθηκε από τους γονείς στην αρχή σχεδόν της σχολικής χρονιάς δίνοντας μια ολοκληρωμένη εικόνα για την συμπεριφορά του παιδιού στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, από εργασίες παιδιών και υλικό από δραστηριότητες και την αξιολόγηση δραστηριοτήτων από τα παιδιά.
- Δόθηκε μεγάλη σημασία στα συναισθήματα του παιδιού στο σχολείο π.χ. είναι χαρούμενο; είναι ευχαριστημένο; στην συμπεριφορά του π.χ. αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, προτείνει, συζητά, δέχεται όρια και κανόνες, συμμετέχει σε ομάδες, σε δραστηριότητες, εκφράζει ελεύθερα τη γνώμη του, τις απόψεις του, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, παίζει στις γωνιές με τα άλλα παιδιά, διεκδικεί ότι του ανήκει, διαχειρίζεται αποτελεσματικά συγκρούσεις και κρίσεις που μπορεί να προκύψουν, δημιουργεί προσωπικές σχέσεις τόσο
- με την εκπαιδευτικό όσο και με άλλα παιδιά, οριοθετεί την συμπεριφορά του και στη γνώμη των γονιών για την εξέλιξη και την πορεία των παιδιών τους και για την αντιμετώπιση διάφορων δύσκολων καταστάσεων που πιθανόν να παρατηρηθούν.

Ενδεικτικά παρατίθενται σκέψεις και σχόλια παιδιών για το πρόγραμμα: Κυρία είναι πολύ σημαντικά αυτά που κάνουμε, για την φιλία και όλα αυτά. Μου φαίνονται τα δόντια από τη χαρά μου. Νιώθω πολύ καλύτερα τώρα με το φίλο μου που χθες άκουσε αυτά που του είπα και με βοήθησε. Μου άρεσε πάρα πολύ όταν έδωσα το μετάλλιο μου στην Κατερίνα. Όταν παίζαμε ένιωθα μπαλόνια φωτιάς από χαρά μέσα μου. Τελικά κυρία κανείς δεν είναι μόνος του, γιατί και αν δεν έχεις φίλους έχεις τη σκιά σου. Είναι πολύ σημαντικό που λέω τη γνώμη μου και την

ακούν. Ένωσα σούπερ τέλεια όταν πήρα το μετάλλιο. Είμαι χαρούμενος στο σχολείο. Και κάποιες σκέψεις και απόψεις των γονιών για το πρόγραμμα: Το πρόγραμμα βοήθησε το παιδί μου να αγαπήσει το σχολείο, να λέει ελεύθερα τη γνώμη του χωρίς να φοβάται και να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή του. Είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη από το πρόγραμμα, το παιδί μου έμαθε πάρα πολλά πράγματα, μου κάνει εντύπωση που ξέρει τόσα πολλά. Μεταμόρφωσε το παιδί μου. Το παιδί μου έχει αποκτήσει αυτονομία και ανεξαρτησία αναφορικά με την εξυπηρέτηση κάποιων προσωπικών αναγκών του, έχει μειωθεί αισθητά η έντονη έκφραση αρνητικών συναισθημάτων, έχει γίνει πιο υπομονετικός. Ήταν πολύ σημαντική η προσπάθεια που έγινε για να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι αποτελούν μέρος ενός συνόλου και να προβληματιστούν με τα όσα συμβαίνουν (προσφυγικό, δημοκρατικό συμβούλιο). Είμαι πολύ χαρούμενη και ευτυχισμένη, σας ευχαριστώ πάρα πολύ. Τα παιδιά μας έμαθαν πολλά με πολλή αγάπη και ενδιαφέρον για τα ίδια και για τη ζωή τους, σας ευχαριστούμε. Είμαστε πολύ ευχαριστημένοι, το παιδί μας ψάχνει στο σπίτι να κάνει διάφορες εργασίες από μόνη της. Στο σχολείο έρχεται πάντα χαρούμενη που σημαίνει ότι περνάει ωραία, το πρωί δε, ξυπνάει πάντα ευχάριστα. Η διαφορά και η εξέλιξή του είναι εμφανής, συνεχίστε την καλή δουλειά, είμαστε ευχαριστημένοι. Το παιδί μου έχει γίνει πιο υπάκουος και πιο επιμελής. Έχει γίνει πιο ήσυχος, μας ακούει πιο πολύ, έχει μάθει πάρα πολλά.

Συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά προσαρμόστηκαν στο σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο είναι χαρούμενα και ευτυχισμένα, αγάπησαν το σχολείο, γνώρισαν τον εαυτό τους, τις ικανότητές τους, αναγνώρισαν τα θετικά τους στοιχεία, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους αλλά και τις αδυναμίες τους, καλλιέργησαν τις δεξιότητές τους, έμαθαν πώς να διαχειρίζονται καλύτερα προβλήματα και δυσκολίες που παρουσιάζονται. Βέβαια θα πρέπει να τονιστεί ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν έχουν την απαραίτητη ωριμότητα για να λειτουργούν και να συμπεριφέρονται συνέχεια με τις αξίες και τα δεδομένα στα οποία εκπαιδεύονται ωστόσο όμως η καλλιέργεια στις κοινωνικές και προσωπικές αξίες, η προσωπική ενδυνάμωση και η ενθάρρυνση στην αυτογνωσία θα πρέπει να ξεκινά από την προσχολική αγωγή και να συνεχίζεται σε όλες τις υπόλοιπες βαθμίδες. Έτσι το σχολείο γίνεται αποτελεσματικό, γίνεται ένα δημιουργικό εργαστήρι που τα παιδιά δημιουργούν, ανακαλύπτουν, αυτενεργούν, συνεργάζονται και εξωτερικεύουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους για όλα όσα έζησαν, όσα βίωσαν, όσα ένωσαν. Έτσι το σχολείο μας έγινε το σχολείο της αγάπης, όπως ζωγράφισε αυθόρμητα στις ελεύθερες δραστηριότητες ένα πρωί καθώς ήρθε στο σχολείο ένα κοριτσάκι.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Δημητρόπουλος, Ευστ. (1998). *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, Εκπαιδευτικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός Μέρος Β*, Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ευστ. (1998). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*, εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Εκδόσεις ΤΥΠΩΘΗΤΩ – ΓΙΑΝΝΗΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Κιτσαράς, Γεωρ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική Β* έκδοση Αθήνα.
- Κρίβας, Σπ. (2011). *Επιθεώρηση ΣΥΓΠ*, τ. 96-97, Οκτώβριος – Δεκέμβριος.

- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (1998). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαγάκης, Γ. (2006). Γιώργος Μπαγάκης, Ελένη Διδάχου, Φάνης Βαλμάς, Μάνια Λουμάκου, Μανώλης Πομώνης, *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α΄ τάξη*, εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Μπουκάϊ, Χ. (2011). *Ο δρόμος της αυτοεξάρτησης*, Αθήνα: εκδόσεις orega.
- Μπουσκάλια, Λ. (1988). *να ζεις, να αγαπάς και να μαθαίνεις*, εκδόσεις Γλάρος.
- Μπρούζος, Ανδ. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Αριθμός Πρωτοκόλλου 178852/ΓΔ4/6-11-2015. *Εγκύκλιος, Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων για το Σχολικό Έτος 2015-2016*.

Η λογοτεχνία ως παράγοντας διαμόρφωσης της κριτικής σκέψης στο Νηπιαγωγείο: Παιδαγωγικές πρακτικές και διδακτικές προεκτάσεις στο έργο της Άλκης Ζέη

Χριστίνα Κωνσταντουδάκη

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

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία έχει ως στόχο να μελετήσει την κριτική σκέψη στο Νηπιαγωγείο μέσα από τη παιδική λογοτεχνία και συγκεκριμένα με αφορμή δύο ιστορίες βραχείας φόρμας της Άλκης Ζέη «Μια Κυριακή τ' Απρίλη» και «Τα παπούτσια του Αννίβα». Αρχικά, αναλύεται θεωρητικά η έννοια της κριτικής σκέψης, η σημασία της, η σχέση της με τη δημιουργική σκέψη, η σχέση της με τη λογοτεχνία αλλά κι η ικανότητα κριτικής σκέψης και μετάγνωσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το έργο της Άλκης Ζέη κι ένα τετραήμερο πρόγραμμα σχεδιασμού δραστηριοτήτων με στόχο την κριτική σκέψη στο Νηπιαγωγείο.

Λέξεις κλειδιά: κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη, μεταγνώση, προσχολική εκπαίδευση, Άλκη Ζέη

1. Εισαγωγή

Η κριτική σκέψη απασχόλησε πολλούς θεωρητικούς ανά τους αιώνες. Δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος ορισμός γι' αυτήν, όμως οι περισσότεροι θεωρητικοί έχουν συμφωνήσει ότι κριτική σκέψη ουσιαστικά σημαίνει να σκέφτεσαι μόνος σου, να εξετάζεις ένα θέμα από όλες τις πλευρές, να εξηγείς τις αποφάσεις σου και να συνειδητοποιείς ότι δεν υπάρχει μόνο μια σωστή απάντηση για ένα θέμα (Roche, 2015).

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

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

Η λογοτεχνία ως παράγοντας της κριτικής σκέψης στην εργασία, πραγματώνεται μέσα από δύο ιστορίες βραχείας φόρμας της Άλκης Ζέη «Μια Κυριακή τ' Απρίλη» και «Τα παπούτσια του Αννίβα». Με αφορμή αυτές τις δύο

ιστορίες οργανώθηκε ένα τετραήμερο πρόγραμμα δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

2.1. Η κριτική σκέψη στο Νηπιαγωγείο

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

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

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

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

Επίσης, η Σίλβα υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη ηλικία κατά την οποία τα παιδιά είναι εξελικτικά έτοιμα να μάθουν περισσότερο σύνθετους τρόπους σκέψης (Lai, 2011), ενώ κι ο Willingham (2007) πιστεύει ότι ακόμα και τα πολύ μικρά παιδιά (3 χρονών) έχει παρατηρηθεί ότι σκέφτονται κριτικά. Ωστόσο, αν δεν εξασκηθεί αυτή η ικανότητα, δε θα αναπτυχθεί. Μόνο αν υπενθυμίζουμε αρκετά συχνά στους μαθητές να παρατηρούν ένα θέμα από διαφορετικές οπτικές, θα μάθουν να το κάνουν, αν όμως δεν έχουν αρκετές γνώσεις πάνω σε αυτό το θέμα, τότε δεν πρόκειται να επιτευχθεί κριτική σκέψη (Willingham, 2007). Είναι,

λοιπόν, σημαντικό να έχει προηγηθεί κάποιο είδος έρευνας από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό, ώστε το θέμα να μην είναι τελείως άγνωστο.

Ένα δείγμα τέτοιας δουλειάς, πραγματοποιείται σε Νηπιαγωγεία της Νορβηγίας. Στόχος της προσχολικής εκπαίδευσης εκεί, είναι να οικοδομήσει τα θεμέλια για δια βίου μάθηση κι ενεργό συμμετοχή σε μια δημοκρατική κοινωνία. Υπάρχουν πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα εκεί, που προτείνουν πως θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν την κριτική σκέψη των μαθητών. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Βήμα – βήμα» (Step by Step) είναι το πιο γνωστό και χρησιμοποιείται για να αναπτύξει την σκέψη των μαθητών, σε σχέση με τις κοινωνικές τους ικανότητες. Δείχνουν στα παιδιά κάποιες φωτογραφίες και αφηγούνται κάποιες περιστάσεις που ενδεχομένως εμπεριέχουν ένα πρόβλημα. Τα παιδιά καλούνται να πουν ποια νομίζουν ότι θα ήταν η καλύτερη λύση στο συγκεκριμένο πρόβλημα (Boe & Hognestad, 2010). Έτσι, η διδασκαλία της κριτικής σκέψης συνοδεύεται από εποπτικό υλικό, βασικό εργαλείο για την μάθηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

2.2. Η κριτική σκέψη μέσω της παιδικής λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο

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

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

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

Έτσι, είναι σημαντικό να μελετήσουμε τα είδη παιδικής λογοτεχνίας που υπάρχουν και ποια από αυτά ενδιαφέρουν τα παιδιά αλλά και προωθούν την κριτική σκέψη. Υπάρχουν πολλά είδη παιδικής λογοτεχνίας που ενθουσιάζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα παιδικά ποιήματα για τον ρυθμό τους, τα παραμύθια κι οι μύθοι για το φαντασιακό τους στοιχείο, οι ευτράπελες διηγήσεις για το χιούμορ τους κι οι μικρές ιστορίες ή ιστορίες βραχείας φόρμας γιατί τα παιδιά μπορούν να ταυτιστούν με τους ήρωες. Από όλα αυτά τα είδη, νομίζω πως εξυπηρετούν καλύτερα το σκοπό της κριτικής σκέψης, οι μικρές ιστορίες. Όπως αναφέρει ο Αντ. Δελώνης, «μικρή ιστορία είναι μια πολύ σύντομη διήγηση, η οποία στα πλαίσια μιας πλέον ρεαλιστικής αντιμετώπισης της καθημερινότητας, δίνει μια εικόνα ζωής από τον κόσμο του παιδιού, με λόγο αφαιρετικό αλλά προσιτό στην αντιληπτικότητά του, οικείο κι άμεσο και συγχρόνως συγκεκριμένο» (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 2009: 67).

Είναι λοιπόν ιδανικές για κριτική σκέψη, καθώς είναι σύντομες και δεν κουράζουν τα παιδιά, έχουν εικονογράφηση που τα προτρέπει να παρακολουθήσουν αλλά κυρίως, ο χώρος τους είναι συγκεκριμένος και γνώριμος στα παιδιά κι η θεματολογία τους προέρχεται από τα ίδια τα βιώματα και τις ανησυχίες των μαθητών, κάτι που τους επιτρέπει να σκεφτούν πιο εύκολα κριτικά (Κανατσούλη, 2002).

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

2.3. Πρακτικές ενίσχυσης της κριτικής σκέψης μέσω της παιδικής λογοτεχνίας

Πολλοί ερευνητές έχουν προτείνει τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, όπως είναι οι ρητές εντολές, η συνεργατική μάθηση, η μοντελοποίηση και οι κοστρουκτιβιστικές τεχνικές (Paul, 1993 · Case, 2005). Σε αυτές τις στρατηγικές που προτείνονται βοηθάει πολύ η δομή της παιδικής λογοτεχνίας. Κάθε ιστορία έχει τη δική της λογική. Τα γεγονότα δε συμβαίνουν απλά. Όταν ρωτάμε μια ερώτηση στους μαθητές που έχει σχέση με την ιστορία, αυτή θα πρέπει να οδηγεί τα παιδιά να ανακαλύψουν τη λογική της ιστορίας. Πρέπει να παροτρύνουμε τα παιδιά να υποστηρίζουν τις απαντήσεις τους κάνοντας αναφορά σε γεγονότα της ιστορίας. Δεν έχει σημασία αν οι απαντήσεις τους είναι σωστές ή όχι, έτσι κι αλλιώς δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, αυτό που έχει σημασία είναι το πως υποστηρίζουν την άποψή τους με επιχειρήματα παρμένα από την ιστορία (Paul, 1993).

Ας πάρουμε όμως τα πράγματα από την αρχή. Για μια σωστή προσέγγιση της κριτικής σκέψης μέσω της παιδικής λογοτεχνίας, είναι σημαντικό να ξεκινήσουμε από τον τίτλο. Η ανάγνωση του τίτλου πριν από την έναρξη της ανάγνωσης λειτουργεί ως γνωστικό σχήμα που βοηθάει τα παιδιά στην κατανόηση του κειμένου ενώ το ακούν. Η κατανόηση είναι πολύ σημαντική για τον σκοπό μας, καθώς εάν τα παιδιά δεν έχουν καταλάβει κάτι, τότε δε θα μπορέσουν να σκεφτούν και κριτικά πάνω σε αυτό (Πόρποδας, 2002). Η ανάγνωση του τίτλου, η συζήτηση για το εξώφυλλο και το συγγραφέα και για το τι μπορεί να μας μιλάει το παραμύθι, είναι οι δραστηριότητες που γίνονται πριν από την ανάγνωση ενός βιβλίου. Συγκεκριμένα για το σκοπό μας, είναι πολύ σημαντική η πρόβλεψη των παιδιών με επιχειρήματα σε αυτό το σημείο, για το περιεχόμενο της ιστορίας (Παπαδάτος, 2009). Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης υπάρχει η επιλογή είτε της αλληλεπιδραστικής, είτε της ανάγνωσης – παράστασης. Στην αλληλεπιδραστική ανάγνωση, τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν και να απαντούν σε ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ενώ στην ανάγνωση – παράσταση η

συζήτηση γίνεται μετά το τέλος της ιστορίας. Κι οι δύο αυτοί τρόποι είναι απαραίτητο να εφαρμόζονται στην τάξη, όμως εξυπηρετούν άλλους στόχους ο κάθε ένας (Τάφα, 2011). Έτσι, στην περίπτωση μας, τα παιδιά πρέπει πρώτα να κατανοήσουν την ιστορία και μετά να σκεφτούν κριτικά πάνω σε αυτήν. Γι' αυτόν τον σκοπό, είναι καλύτερη η ανάγνωση – παράσταση, ώστε να είμαστε σίγουροι ότι τα παιδιά έχουν ακούσει την ιστορία χωρίς διακοπές.

Όπως αναφέρουν οι Τάφα και Χλαπάνα, η ανάγνωση-παράσταση δημιουργεί περισσότερες ευκαιρίες για συζητήσεις που απαιτούν υψηλότερες γνωστικές λειτουργίες όπως είναι η ανάλυση, η αιτιολόγηση κι η αξιολόγηση των πληροφοριών ενός κειμένου. Όλα αυτά είναι στοιχεία κριτικής σκέψης (Τάφα, 2011).

Μετά λοιπόν την ανάγνωση, οι ερωτήσεις που γίνονται επιτρέπουν στα παιδιά να επαναλάβουν τους στόχους των πρωταγωνιστών και τις λύσεις των προβλημάτων τους. Τους επιτρέπουν να σκεφτούν κριτικά και να συνδέσουν την ιστορία με γεγονότα της δικής τους ζωής (Τάφα, 2011). Ένα παράδειγμα οργάνωσης της συζήτησης μετά την ανάγνωση, είναι η θεματική οργάνωση. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και η κάθε ομάδα διαλέγει ένα θέμα που θίγεται στο βιβλίο για να συζητήσει. Τα θέματα μπορεί να είναι το κοινωνικό, το οικολογικό, το οικογενειακό, το σχολικό κτλ. Έπειτα, η κάθε ομάδα παρουσιάζει με διάφορους τρόπους όπως παντομίμα, ζωγραφιές, θεατρικό δρώμενο, τον τρόπο που παρουσιάζονται αυτές οι θεματικές μέσα στο βιβλίο (Παπαδάτος, 2009).

3. Διδακτικές προσεγγίσεις

3.1. Η Άλκη Ζέη και το έργο της. Αναφορά στις ιστορίες βραχείας φόρμας: «Μια Κυριακή τ' Απρίλη» και «Τα παπούτσια του Αννίβα».

Χαρακτηριστικά του έργου της Άλκης Ζέη είναι το χιούμορ, ο καθαρός κι απλός τρόπος γραφής της αλλά κι η κριτική στάση που εκφράζει απέναντι σε πρόσωπα και καταστάσεις. Εμπνέεται από προσωπικές της καταστάσεις που όμως εμπλέκονται με ιστορικά γεγονότα. Όπως έχει πει και η ίδια σε συνέντευξή της το 1990 «Δεν υπάρχει περιορισμός θεμάτων. Υπάρχει όμως ένας διαφορετικός τρόπος που θα μιλήσεις στα παιδιά κι ένας διαφορετικός τρόπος που θα μιλήσεις στους μεγάλους. Είναι τελικά θέμα προσέγγισης.» (Αργυρίδης, 2012: 22-23).

Με αυτόν τον τρόπο, από μια σκοπιά «παιδική», είναι γραμμένες κι οι δύο ιστορίες βραχείας φόρμας που έχει γράψει η Ζέη για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας που θα χρησιμοποιήσουμε για την προώθηση της κριτικής σκέψης στο Νηπιαγωγείο. Αυτές είναι «Τα παπούτσια του Αννίβα» και «Μια Κυριακή τ' Απρίλη».

«Τα παπούτσια του Αννίβα» διηγούνται για ένα αγόρι, τον Μάνο που τρελαίνεται για μπάλα κι ονειρεύεται να τον πάρουν στην μεγάλη ομάδα. Για να τα καταφέρει, χρειάζεται παπούτσια Αντίντας. Οι γονείς του δεν μπορούν να του αγοράσουν όμως ο μπαμπάς κι ο παππούς αναλαμβάνουν να τον κάνουν ξεφτέρι στο ποδόσφαιρο ακόμα και χωρίς τα παπούτσια του Αννίβα, όπως τα λέει ο παππούς (Ζέη, 2011). Η ιστορία αυτή είναι ιδανική για να συζητήσουμε κριτικά με τα παιδιά τη δύναμη της διαφήμισης και πως μπορούμε να αποφύγουμε να πέσουμε στην παγίδα της. Σε συνδυασμό με κάποιους στερεοτυπικούς ρόλους που διαφαίνονται στην ιστορία, μπορούμε να συζητήσουμε αν σήμερα είναι έτσι τα

πράγματα κι αν οι άνθρωποι έχουν συγκεκριμένους ρόλους ανάλογα με το φύλο τους.

Η επόμενη ιστορία βραχείας φόρμας «Μια Κυριακή τ' Απρίλη» έχει πάλι ως πρωταγωνιστή τον μικρό Μάνο, κάτι που μας βοηθάει να συγκρίνουμε τη συμπεριφορά του αλλά και της οικογένειάς του στα δύο βιβλία.

Σε αυτή τη μικρή ιστορία, ο Μάνος ελπίζει πως σήμερα που είναι Κυριακή κι έχει και λιακάδα, θα κάνει κάτι αλλιώς. Καθώς περνάει η μέρα κι έρχεται το βράδυ χωρίς να συμβεί τίποτα συνταρακτικό, μάλλον απογοητεύεται. Όμως η φαντασία, τα όνειρά μας και τα πράγματα που μας αρέσουν, μπορούν να κάνουν όλες τις Κυριακές του Απρίλη διασκεδαστικές (Ζέη, 2011).

Έτσι, θα χρησιμοποιήσουμε αυτές τις δύο ιστορίες ως παράγοντα διαμόρφωσης της κριτικής σκέψης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, δουλεύοντας διαθεματικά για να αυξήσουμε το ενδιαφέρον τους.

3.2. Προτεινόμενες δραστηριότητες για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης στο Νηπιαγωγείο, μέσα από την ανάγνωση των ιστοριών βραχείας φόρμας «Μια Κυριακή τ' Απρίλη» και «Τα παπούτσια του Αννίβα». Στόχοι κι εποπτικό υλικό.

Για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης μέσα από τις δύο αυτές ιστορίες, επέλεξα να χρησιμοποιήσω τη μέθοδο project και μέσα από το ΔΕΠΠΣ του Νηπιαγωγείου να επικεντρωθώ σε στόχους που έχουν να κάνουν με κριτική σκέψη.

Η μέθοδος project, ή αλλιώς «σχέδιο εργασίας» είναι έρευνες που γίνονται με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Τα παιδιά, με την βοήθεια του εκπαιδευτικού, συζητούν και παίρνουν αποφάσεις, ερευνούν και συμπεραίνουν. Οι δραστηριότητες συνδέονται με την πραγματική ζωή καθώς βγαίνουν μέσα από τα ενδιαφέροντα των ίδιων των μαθητών (Χρυσοφίδης, 2011).

Κάποιοι από τους στόχους του ΔΕΠΠΣ που αφορούν την κριτική σκέψη, υπάρχουν στην ενότητα: «Ανθρωπογενές περιβάλλον κι αλληλεπίδραση» κι «Ανάγνωση» (ΔΕΠΠΣ, 2003: 600-614). Πέρα όμως από τους στόχους που υπάρχουν στο ΔΕΠΠΣ, η κριτική σκέψη έχει κι αυτή τους δικούς της στόχους όπως: η λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων, η προφορική εξήγηση, η πρόβλεψη κι η εξέταση ενός θέματος κι από τις δύο πλευρές (Lai, 2011).

Όλα αυτά θα προσπαθήσουμε να τα εφαρμόσουμε στο παρακάτω ενδεικτικό 4ήμερο πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο.

Πίνακας 1: Ενδεικτικό πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο

Ημέρα 1^η

A' μέρος: (8:00-9:00) -Υποδοχή, καλωσόρισμα νηπίων και απασχόληση σε γωνιές. Στη γωνία της βιβλιοθήκης τοποθετούμε σε ένα τραπεζάκι πλαστικοποιημένες εικόνες από τον Παρθενώνα και δίπλα μια πλαστικοποιημένη εικόνα ή ζωγραφιά ενός τοπίου με δέντρα κι έπειτα το ίδιο τοπίο με ουρανοξύστες.

B' μέρος: (9:00-10:15) -Προσευχή. – Τραγούδι της καλημέρας -Συμπλήρωση ημερολογίου και καιρού.

Καθόμαστε στην ολομέλεια κι η μασκώτ της τάξης ρωτάει τα παιδιά αν παρατήρησαν κάποια αλλαγή στην τάξη σήμερα. Όταν μας πουν για τις εικόνες, τις παίρνουμε από τη γωνιά της βιβλιοθήκης και τις φέρνουμε δίπλα μας. Ρωτάμε τα

παιδιά αν μπορούν να μαντέψουν ή ξέρουν τι δείχνει η κάθε μια. Συζητάμε για λίγο και μας λένε τυχόν εμπειρίες τους που έχουν σχέση με τις εικόνες. Τα ενημερώνουμε πως έχουμε φέρει ένα βιβλίο να διαβάσουμε που έχει σχέση με αυτές τις εικόνες. Τα ρωτάμε εάν θέλουν να ψάξουμε πρώτα να βρούμε περισσότερες πληροφορίες πριν το διαβάσουμε. Χωριζόμαστε σε ομάδες και πηγαίνουμε στα τραπεζάκια. Έχουμε ήδη ετοιμάσει δικά μας βιβλιαράκια γνώσεων για την ιστορία του Παρθενώνα και για τη μόλυνση του περιβάλλοντος. Σε κάποιες ομάδες θα μοιραστούν κι άλλα κανονικά βιβλία γνώσεων και σε άλλες θα υπάρχει λάπτοπ. Δύο ομάδες θα ασχοληθούν με τον Παρθενώνα κι άλλες δύο με τη μόλυνση του περιβάλλοντος. Πηγαίνουμε από ομάδα σε ομάδα με τη βοήθεια άλλης μια παιδαγωγού και διαβάζουμε στα παιδιά όπου χρειάζεται, τους εξηγούμε όπου μας ζητάνε και τους βοηθάμε με το χειρισμό του λάπτοπ. Όταν είναι έτοιμα, μοιράζουμε σε κάθε ομάδα από ένα χαρτί Α3. Στις δύο ομάδες γράφει: Τι είναι ο Παρθενώνας; Και στις άλλες δύο: Τι μπορούμε να κάνουμε για να προστατεύσουμε το περιβάλλον;

Τα παιδιά ζωγραφίζουν στο χαρτί ό, τι κατάλαβαν από την έρευνά τους. Αν θέλουν να γράψουν κάτι τα ενθαρρύνουμε να το γράψουν όπως μπορούν, αλλιώς το γράφουμε εμείς για αυτά. Μόλις τελειώσουν κι οι δύο ομάδες μαζευόμαστε πάλι στην ολομέλεια και κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δουλειά της. Σηκώνεται κάθε ομάδα, μας δείχνει τι ζωγράφησε κι εμείς τους κάνουμε ερωτήσεις ώστε να καταλάβουν και τα υπόλοιπα παιδιά. Παράδειγμα ερωτήσεων: «Ο Παρθενώνας είναι καινούριο κτήριο; Γιατί τον έχτισαν; Υπάρχει ακόμα; Πού βρίσκεται; Μπορείς να μας τον περιγράψεις; Να μας πεις πως είναι απ' έξω; Τι δείχνει αυτή η ζωγραφιά; Είναι σημαντικό κτήριο; Γιατί; Από τι μολύνεται το περιβάλλον; Τι μπορούμε να κάνουμε για να το προστατέψουμε; Τι τρόπους ζωγράφησες; Η πολυκατοικία που χτίστηκε στο παρκάκι στην εικόνα κάνει κακό στο περιβάλλον; Γιατί;» Γενικότερα, προσπαθούμε οι ερωτήσεις μας να είναι κυρίως ανοιχτού τύπου, να μην μπορούν να απαντηθούν δηλαδή μόνο με ένα ναι ή όχι, ώστε να αρχίσουμε την εξάσκηση για την κριτική σκέψη. Αφού τελειώσουν όλες οι ομάδες με την παρουσίαση, κολλάμε τα χαρτιά Α3 στο ιστόγραμμά μας που έχει τίτλο «Μια Κυριακή τ' Απρίλη». Τους διαβάζουμε τον τίτλο και τα ρωτάμε τι μπορεί να σημαίνει και τι σχέση μπορεί να έχει με την έρευνα που κάναμε. Τους θυμίζουμε ότι είχαμε πει πως όλα αυτά σχετίζονται με ένα βιβλίο που θα διαβάσουμε. Καταλήγουμε, πως είναι ο τίτλος του βιβλίου και ότι θα το διαβάσουμε μετά το διάλειμμα.

Έπειτα τους λέμε ότι τώρα θα παίξουμε ένα παιχνίδι. Η μια ομάδα θα είναι οι εξωγήινοι που θέλουν να μολύνουν την γη και να καταστρέψουν τον Παρθενώνα κι η άλλη ομάδα θα είναι οι σωματοφύλακες που θα πρέπει να τα προστατέψουν. Σε ένα νέο ιστόγραμμα καταγράφουμε τις ιδέες των παιδιών για το τι θα κάνει η κάθε ομάδα. Για παράδειγμα, η ομάδα των εξωγήινων χτίζει πολυκατοικίες στα παρκάκια, βάζουν φωτιά στο δάσος, μολύνουν τη θάλασσα με σκουπίδια, μολύνουν τον αέρα με καυσαέρια κτλ. Η ομάδα των σωματοφυλάκων: φυτεύουν περισσότερα δέντρα γύρω από τις πολυκατοικίες, μαζεύουν τα σκουπίδια από παντού, βάζουν φίλτρα στα εργοστάσια κτλ. Αφού συμφωνήσουμε τι θα κάνει η κάθε ομάδα, το δραματοποιούμε με υφάσματα κι αυτοσχέδιο υλικό που θα βρούμε στην τάξη μας και με την κατάλληλη μουσική. Αν έχουμε χρόνο, οι ομάδες αλλάζουν ρόλους.

Γ' μέρος: (10:15-11:15) -Πρόγευμα. -Διάλειμμα

Δ' μέρος: (11:15-12:15) -Επιστρέφοντας στην παρεούλα μετά το διάλειμμα χαλαρώνουμε με ένα τραγούδι. Βγάζουμε από το «μαγικό κουτί» το βιβλίο «Μια Κυριακή τ' Απρίλη». Διαβάζουμε τον τίτλο, την συγγραφέα και την εικονογράφο στα παιδιά ενώ τους δείχνουμε που διαβάζουμε. Έπειτα τα ρωτάμε αν μπορούν να μαντέψουν τι θα γράφει το βιβλίο, από τον τίτλο και το εξώφυλλο. Λογικά, τα περισσότερα παιδιά θα μας αναφέρουν αυτά που επεξεργαστήκαμε την προηγούμενη ώρα, καθώς το εξώφυλλο έχει και τον Παρθενώνα. Καταγράφουμε τις απαντήσεις τους στο ιστόγραμμα. Έπειτα, αρχίζουμε να διαβάζουμε με ανάγνωση- παράσταση με το βιβλίο γυρισμένο προς τα παιδιά, χωρίς να διακόπτουμε ενδιάμεσα για ερωτήσεις. Μόλις τελειώσουμε, αρχίζουμε να κάνουμε κάποιες ερωτήσεις που αφορούν την κατανόηση της ιστορίας, όπως: «Ποιος είναι ο πρωταγωνιστής μας; Σε ποια πόλη μένει; Με ποιους άλλους μένει στο σπίτι; Πού θέλει να πάει; Τι γίνεται όμως και τον εμποδίζει; Ποια θα ήταν η ιδανική Κυριακή γι' αυτόν;» Καταγράφουμε κι αυτές τις απαντήσεις μας στο ιστόγραμμα και βλέπουμε αν έχουν σχέση με τις απαντήσεις – πρόβλεψης που δώσαμε πιο πριν. Στη συνέχεια, κάνουμε περισσότερες ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με κριτική σκέψη, όπως: «Εσείς τι θα κάνατε για να προστατέψετε το παρκάκι του Μάνου; Θα ανεβάζατε στον Παρθενώνα αν είχατε την επιλογή να πάτε εκεί ή θα προτιμούσατε να παίξετε μπάλα; Γιατί; Πιστεύετε πως κάποιες φορές η συμπεριφορά του Μάνου δεν ήταν σωστή; Σε ποια περίπτωση; Εσείς πώς θα συμπεριφερόσασταν;» Συζητάμε λίγο με τα παιδιά κι αν δεν θυμούνται κάποιο κομμάτι, τους δείχνουμε την εικόνα του βιβλίου ή τους διαβάζουμε ξανά ένα μικρό απόσπασμα. Εστιάζουμε στο ότι καμία απάντηση δεν είναι λάθος και παροτρύνουμε τα παιδιά να μας εξηγήσουν τον λόγο που πιστεύουν κάτι. Έπειτα, πηγαίνουμε στα τραπεζάκια και δίνουμε στο κάθε παιδί μια κόλλα Α4 ώστε να ζωγραφίσει πως θα ήθελε να είναι η δική του Κυριακή. Μόλις τελειώσουν, μαζευόμαστε στην ολομέλεια και κάθε παιδί σηκώνεται και μας παρουσιάζει τη ζωγραφιά του, εξηγώντας τι ζωγράφησε και γιατί.

Ημέρα 2^η

Α' μέρος: (8:00-9:00) -Υποδοχή, καλωσόρισμα νηπίων και απασχόληση σε γωνιές.

Β' μέρος: (9:00-10:15) -Προσευχή. – Τραγούδι της καλημέρας -Συμπλήρωση ημερολογίου και καιρού.

Ρωτάμε τα παιδιά αν θυμούνται ποιο βιβλίο διαβάσαμε χτες. Τα ρωτάμε αν θέλουν να το ξαναδιαβάσουμε κι αυτή τη φορά να συνεχίσουμε εμείς την ιστορία του Μάνου. Διαβάζουμε ξανά το βιβλίο με ανάγνωση-παράσταση, όπως και την προηγούμενη μέρα. Λέμε στα παιδιά ότι πρώτα θα βάλουμε να ακούσουμε κάποιες μελωδίες και μετά όλοι μαζί θα αποφασίσουμε ποια απ' όλες ταιριάζει με την Κυριακή που πέρασε ο Μάνος. Τους εξηγούμε ότι η μουσική θα πρέπει να ταιριάζει με τα συναισθήματα που ένιωσε. Συζητάμε πρώτα τα συναισθήματά του σε όλη τη διάρκεια της ημέρας. Έπειτα βάζουμε να ακούσουμε 3 ή 4 κομμάτια μουσικής χωρίς λόγια. Σε πίνακα διπλής εισόδου που έχουμε φτιάξει, κάθε παιδί έρχεται και τραβάει μια γραμμή στο κομμάτι που πιστεύει που ταιριάζει πιο πολύ στην Κυριακή του Μάνου. (Έχουμε γραμμένο: 1^ο, 2^ο κομμάτι κτλ και τον τίτλο τους. Αν

κάποιο παιδί θέλει να ακούσει ξανά κάποιο κομμάτι, το βάζουμε να παίξει). Το κάθε παιδί που σηκώνεται αιτιολογεί την επιλογή του, π.χ. Το κομμάτι είναι χαρούμενο στην αρχή και μετά πάει πιο αργά γιατί ο Μάνος ήταν ενθουσιασμένος στην αρχή και μετά απογοητεύτηκε.

Στη συνέχεια, ρωτάμε τα παιδιά τι θα μπορούσε να γίνει την επόμενη Κυριακή για να είναι καλύτερη. Κατευθύνουμε τα παιδιά ώστε να μας δώσουν απαντήσεις που θα φτιάχνουν μια ιστορία με αρχή – μέση και τέλος. Καταγράφουμε όλες τις απαντήσεις στο ιστόγραμμα (ιδεοθύελλα) κι έπειτα τις βλέπουμε ξανά ώστε να τις επεξεργαστούμε κριτικά. Λέμε στα παιδιά για τα επεισόδια που πρέπει να έχει κάθε ιστορία, δηλαδή ότι σε κάθε επεισόδιο πρέπει να γίνεται κάτι καινούριο ή να αλλάζει ο τόπος, ο χρόνος ή τα πρόσωπα. Τους εξηγούμε πως ο ήρωας μας θα πρέπει να θέλει κάτι να κάνει, κάτι να τον εμποδίζει, όμως τελικά να τα καταφέρνει. Σύμφωνα με τις οδηγίες αυτές, βάζουμε στη σειρά τις ιδέες μας και φτιάχνουμε τον σκελετό της ιστορίας μας. Έπειτα, μοιράζουμε ρόλους και την δραματοποιούμε.

Γ' μέρος: (10:15-11:15) -Πρόγευμα. -Διάλειμμα

Δ' μέρος: (11:15-12:15) Λέμε στα παιδιά τι ωραία ιστορία που φτιάξαμε την προηγούμενη ώρα κι αν θα ήθελαν να δημιουργήσουμε το δικό μας βιβλίο. Τα ρωτάμε τι θα πρέπει να έχει το βιβλίο μας και καταλήγουμε ότι θα πρέπει να έχει: τίτλο, συγγραφέα, εικονογράφο, σελίδες, εικονογράφηση και περίληψη στο οπισθόφυλλο. Συζητάμε για το πως θα μπορούσε να είναι το εξώφυλλο και για τον τίτλο. Χωριζόμαστε σε 4 ομάδες. Η μια ομάδα αναλαμβάνει το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο κι οι υπόλοιπες από δύο επεισόδια που είχαμε συζητήσει την προηγούμενη ώρα. Μοιράζουμε σε κάθε ομάδα κόλλες Α3 που έχουμε χωρίσει στη μέση με μια γραμμή (εκτός από το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο). Τους εξηγούμε πως θα ζωγραφίσουν το επεισόδιο στη μια μεριά της γραμμής κι έπειτα θα γράψουμε όλοι μαζί τα λόγια στην άλλη μεριά. Μόλις τελειώσουν, μαζευόμαστε στην ολομέλεια κι η κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δουλειά της με τη σειρά που θα φτιαχτεί το βιβλίο. Πρώτα έρχεται η ομάδα του εξώφυλλου και του οπισθόφυλλου, μας εξηγούν τι έφτιαξαν και γιατί κι έπειτα αντιγράφουν τον τίτλο που έχουμε γράψει με μεγάλα γράμματα στο ιστόγραμμα. Έρχονται με τη σειρά κι οι ομάδες των επεισοδίων και σε κάθε επεισόδιο τα παιδιά μας εξηγούν τι έχουν φτιάξει και μαζί αποφασίζουμε τι θα γράψουμε ακριβώς από δίπλα. Τα παιδιά μας λένε κι εμείς καταγράφουμε. Τέλος, σε δύο γραμμές φτιάχνουμε και την περίληψη για να την βάλουμε στο οπισθόφυλλο, μέσα από ερωτήσεις που κάνουμε στα παιδιά. Τέλος, κάθε παιδί έρχεται και γράφει το όνομά του στο εξώφυλλο, μιας κι είναι οι συγγραφείς του βιβλίου μας. Τα παιδιά μας λένε με τι σειρά να βάλουμε τα επεισόδια κι εμείς αφού τα βάλουμε στη σειρά, τρυπάμε με το τρυπητήρι και κάνουμε βιβλιοδεσία με μια μεγάλη κορδέλα. Βάζουμε το βιβλίο μας στη γωνιά της βιβλιοθήκης.

Ημέρα 3^η

Α' μέρος: (8:00-9:00) -Υποδοχή, καλωσόρισμα νηπίων και απασχόληση σε γωνιές. Τοποθετούμε το βιβλίο «Τα παπούτσια του Αννίβα σε φανερή θέση στη γωνιά της βιβλιοθήκης ώστε να το δουν όλα τα παιδιά.

Β' μέρος: (9:00-10:15) -Προσευχή. – Τραγούδι της καλημέρας -Συμπλήρωση ημερολογίου και καιρού.

Καθόμαστε στην ολομέλεια και ζητάμε από ένα παιδί να πάει στη βιβλιοθήκη και να μας φέρει ένα βιβλίο που του θυμίζει το βιβλίο που διαβάσαμε τις προηγούμενες μέρες. Όταν μας φέρνει «Τα παπούτσια του Αννίβα» ρωτάμε τα παιδιά γιατί τους θυμίζει το «Μια Κυριακή τ' Απρίλη». Λογικά θα μας πουν για την εικονογράφηση, για το ίδιο παιδί στο εξώφυλλο και για τον ίδιο τρόπο που είναι γραμμένη η συγγραφέας στο εξώφυλλο (με τεχνική «μωσαϊκό»). Λέμε στα παιδιά να προβλέψουν τι μπορεί να μας λέει η ιστορία από το εξώφυλλο και τον τίτλο κι αν θα έχει να κάνει πάλι με τον Μάνο, τον ίδιο πρωταγωνιστή. Καταγράφουμε τις απαντήσεις στο ιστόγραμμα. Έπειτα διαβάζουμε με ανάγνωση – παράσταση. Αν κάποιες λέξεις δεν τις καταλαβαίνουν τα παιδιά τους δίνουμε παραδείγματα με συνώνυμα, επεξηγήσεις ή και φτιάχνουμε αντώνυμα. Βλέπουμε τις προβλέψεις μας και συζητάμε που πέσαμε μέσα και που όχι. Ρωτάμε τα παιδιά ερωτήσεις για τα βασικά δομικά στοιχεία της ιστορίας κι έπειτα εμβαθύνουμε λίγο περισσότερο: «Τι άρεσε στον Μάνο να κάνει στο «Μια Κυριακή τ' Απρίλη» που τ' αρέσει κι εδώ; Τι άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του βρίσκετε κοινά στα δύο βιβλία; Γιατί άφησαν τον παππού να μην βοηθάει στις δουλειές; Το θεωρείτε σωστό; Πρέπει και γυναίκες κι άντρες να βοηθάνε στις δουλειές του σπιτιού; Γιατί; Γιατί ο Μάνος ήθελε μόνο τα συγκεκριμένα παπούτσια; Τα χρειαζόταν τελικά; Εσείς έχετε δει ποτέ κάποια διαφήμιση που να σας έχει κάνει να πάρετε κάτι ακόμα κι αν δεν το χρειάζεστε;». Μετά την τελευταία ερώτηση, βγάζουμε ένα λάπτοπ και δείχνουμε στα παιδιά διαφημίσεις για παιχνίδια, παπούτσια ή γλυκά. Τα ρωτάμε αν αυτές οι διαφημίσεις τους κάνουν να θέλουν να πάρουν αυτά τα πράγματα και γιατί νομίζουν πως συμβαίνει αυτό. Έπειτα βγάζουμε από το «μαγικό κουτί» ένα προϊόν π.χ. παιχνίδι από τις διαφημίσεις που μόλις δείξαμε. Προσπαθούν τα παιδιά ένα – ένα να το παίξουν ακριβώς όπως δείχνει η διαφήμιση, όμως δεν το καταφέρνουμε. Συγκρίνουμε και την εμφάνισή του και βλέπουμε πως δεν είναι ακριβώς η ίδια. Συμπεραίνουμε πως οι διαφημίσεις δείχνουν τα πράγματα πιο φαντασμαγορικά από ό, τι είναι για να μας κάνουν να τα αγοράσουμε.

Στη συνέχεια, λέμε στα παιδιά πως θα παίξουμε βιβλιομπερδέματα. Έχουμε εκτυπώσει και κόψει εικόνες από βασικά επεισόδια των βιβλίων «Μια Κυριακή τ' Απρίλη» και «Τα παπούτσια του Αννίβα» και τα έχουμε σκορπίσει μπροστά από δύο καλαθάκια. Στο ένα καλαθάκι είναι κολλημένο το εξώφυλλο από το «Μια Κυριακή τ' Απρίλη» και στ' άλλο από «Τα παπούτσια του Αννίβα». Λέμε στα παιδιά πως θα έρχονται δύο-δύο κι ο ένας θα πρέπει να βρει μια εικόνα από το ένα βιβλίο κι ο άλλος από το άλλο και να τη βάλουν στο αντίστοιχο καλαθάκι. Όταν το βρίσκουν θα πρέπει να λένε στην υπόλοιπη τάξη από ποιο επεισόδιο πιστεύουν πως είναι η κάθε εικόνα και γιατί.

Γ' μέρος: (10:15-11:15) -Πρόγευμα. -Διάλειμμα

Δ ' μέρος: (11:15-12:15) - Τα καλαθάκια με τις πλέον ταξινομημένες εικόνες βρίσκονται ακόμα στην παρεούλα. Λέμε στα παιδιά πως οι εικόνες είναι ανακατεμένες και πρέπει να τις βάλουμε στη σειρά. Σηκώνονται πάλι ανά δύο παιδιά και βάζουν στη σειρά τις εικόνες για την κάθε ιστορία. Όπως είναι στη σειρά, έρχονται άλλα δύο παιδιά, αυτή τη φορά για να αναδιηγηθούν τις ιστορίες βλέποντας τις σειροθετημένες εικόνες με τα επεισόδια. Επαναλαμβάνουμε μέχρι να παίξουν όλα τα παιδιά και δίνουμε βοήθεια όπου χρειάζεται, υπενθυμίζοντας κάποια σημεία.

Έπειτα θυμίζουμε στα παιδιά αυτά που είπαμε την προηγούμενη ώρα για την

διαφήμιση. Ρωτάμε πως θα μπορούσαμε να φτιάξουμε μια διαφημιστική αφίσα που όμως να μην εξαπατάει τους ανθρώπους και για ποιο προϊόν θα μπορούσαμε να τη φτιάξουμε. Καταγράφουμε και πάλι τον καταγίγισμό ιδεών στο ιστόγραμμα κι έπειτα όλοι μαζί επεξεργαζόμαστε κριτικά τις ιδέες μας. Καταλήγουμε σε ένα αντικείμενο που χρησιμοποιούμε κάθε μέρα στο Νηπιαγωγείο και το γνωρίζουμε καλά π.χ. μαρκαδόρος ή ψαλίδι. Καταγράφουμε τα χαρακτηριστικά του κι αποφασίζουμε ποια από αυτά θα χρησιμοποιήσουμε στην αφίσα μας. Μια ομάδα αναλαμβάνει να στολίσει ένα μεγάλο χαρτί κόνσον που θα γίνει η αφίσα μας, μια άλλη αναλαμβάνει να κόψει εικόνες από το αντικείμενο που θα διαφημίσουμε από διάφορα περιοδικά που θα έχουμε στην τάξη ή φωτοτυπίες που θα βγάλουμε. Μια άλλη ομάδα αναλαμβάνει να γράψει το κείμενο της διαφήμισης (θα το έχουμε αποφασίσει όλοι μαζί από την ολομέλεια και θα το έχουμε καταγράψει σε ένα χαρτί ώστε τα παιδιά να το αντιγράψουν όπως μπορούν). Τέλος, μαζευόμαστε στην ολομέλεια, κολλάμε όλα τα απαραίτητα υλικά που ήταν υπεύθυνη η κάθε ομάδα πάνω στην αφίσα και κάθε παιδί γράφει από πίσω το όνομά του. Κολλάμε την αφίσα στην πόρτα της τάξης μας.

Ημέρα 4^η

A' μέρος: (8:00-9:00) -Υποδοχή, καλωσόρισμα νηπίων και απασχόληση σε γωνιές.

B' μέρος: (9:00-10:15) -Προσευχή. – Τραγούδι της καλημέρας -Συμπλήρωση ημερολογίου και καιρού.

Διαβάζουμε ξανά και τα δύο βιβλία και τα θυμόμαστε. Έχουμε μεγαθύνει και πλαστικοποιήσει βασικές εικόνες των δύο παραμυθιών και τις έχουμε στερεώσει σε ένα καλαμάκι. Έρχεται ένα – ένα παιδί και μπαίνει στη σειρά ανάλογα με ποια εικόνα επεισοδίου κρατάει. Κάνουμε δηλαδή σειροθέτηση των δύο ιστοριών με πρωταγωνιστές τα ίδια τα παιδιά. Μόλις γίνει η σειροθέτηση και τα παιδιά βρίσκονται στη σειρά, τους λέμε πως θα παίζουμε το ντέφι και για όσο το ακούν θα πρέπει να χορεύουν και να μπερδεύτουν μεταξύ τους και μόλις σταματήσει το ντέφι θα πρέπει να πάνε σε άλλη θέση από αυτή που ήταν πριν αλλά πάλι στη σειρά. Έτσι, τα επεισόδιά μας μπερδεύονται πάλι. Σηκώνουμε ένα παιδί για να βάλει τα υπόλοιπα παιδιά στη σειρά. Έπειτα σηκώνουμε ένα άλλο για να μας αναδιηγηθεί την ιστορία με βάση τα επεισόδια που κρατάνε τα παιδιά μπροστά του. Το κάνουμε αυτό και για τις δύο ιστορίες. Έπειτα, λέμε στα παιδιά πως θα μπορούσαμε να φτιάξουμε ολόκληρο τον κόσμο του Μάνου κι από τις δύο ιστορίες σε μια μεγάλη μακέτα και να παίζουμε με αυτό όποτε θέλουμε. Τους εξηγούμε τι είναι η μακέτα και πως θα πρέπει να φτιάξουμε μόνοι μας με χαρτόνι όλα τα σπίτια και τα κτήρια και τους ανθρώπους με αλατοζύμη. Βγάζουμε την αλατοζύμη σε διάφορα χρώματα που έχουμε φτιάξει και τους δείχνουμε πως πλάθεται σαν πλαστελίνη. Αποφασίζουμε πρώτα τι θα βάλουμε στη μακέτα μας. Για παράδειγμα από τη «Μια Κυριακή τ' Απρίλη» μπορούμε να φτιάξουμε τον Παρθενώνα, το παρκάκι του Μάνου, τις πολυκατοικίες, το κορίτσι που είδε στο παράθυρο, το λεωφορείο που μπήκαν και φυσικά τον μπαμπά, τη μαμά, τον παππού και τη γιαγιά οι οποίοι θα είναι πρωταγωνιστές και για τις δύο ιστορίες μας. Για «τα παπούτσια του Αννίβα» μπορούν τα παιδιά να φτιάξουν τους «Αντίντες» και τον μπαμπά, τον Μάνο και τον παππού που παίζουν μπάλα στο σαλόνι. Όλα αυτά τα συζητάμε με τα παιδιά και καταλήγουμε σε αυτά που είναι πιο σημαντικά και

μπορούμε να φτιάξουμε πιο εύκολα. Έπειτα, χωριζόμαστε σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να φτιάξει συγκεκριμένους χαρακτήρες από αλατοζύμη.

Γ' μέρος: (10:15-11:15) -Πρόγευμα. -Διάλειμμα

Δ' μέρος: (11:15-12:15) Δείχνουμε στα παιδιά ένα μεγάλο κομμάτι χαρτονιού από φελλό και τους λέμε ότι εδώ πάνω θα γίνει η μακέτα μας. Πριν βάλουμε όμως πάνω τους χαρακτήρες που φτιάξαμε, θα πρέπει να φτιάξουμε και το «σκηνικό» μας, δηλαδή που μένουν αυτοί οι χαρακτήρες και τι συναντούν στον δρόμο τους. Έτσι, αποφασίζουμε να φτιάξουμε με κάνσον τα κτήρια, το λεωφορείο, έπιπλα για μέσα στο σπίτι, δέντρα και χορτάρι. Δείχνουμε στα παιδιά μια τεχνική ώστε να γίνουν τρισδιάστατα για να μπορούν να σταθούν πάνω στην μακέτα. Χωριζόμαστε πάλι σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να σχεδιάσει (με τη βοήθειά μας) και να κόψει αυτά που χρειάζεται. Έπειτα μαζεύουμε στην ολομέλεια και τοποθετούμε στη μακέτα το σκηνικό και τους χαρακτήρες μας, όπου πρέπει τον κάθε ένα. Ανά δύο παιδιά αναλαμβάνουν να στήσουν στη μακέτα κι από ένα επεισόδιο από αυτά που φτιάξαμε. Μόλις τελειώσουμε, αν προλάβουμε, παίζουμε με τη μακέτα μας, δίνοντας ζωή και φωνή στους χαρακτήρες από αλατοζύμη που φτιάξαμε.

Η τελευταία μέρα θα είναι κι η αξιολόγηση της διδασκαλίας μας καθώς μέσα από τη δημιουργία της μακέτας και μέσα από τις ερωτήσεις που κάνουμε στα παιδιά, καταλαβαίνουμε κατά πόσο κατανόησαν τις ιστορίες όχι μόνο επιφανειακά αλλά κι εις βάθος. Καταλαβαίνουμε εάν όντως κατάφεραν να σκεφτούν κριτικά, από τις απαντήσεις που θα μας δώσουν για τα επεισόδια που πρέπει να συμπεριλάβουμε στη μακέτα και γιατί.

4. Συμπεράσματα

4.1. Συζήτηση και συμπεράσματα. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Η κριτική σκέψη είναι ένα βασικό κομμάτι της εκπαίδευσης, όμως, όπως είδαμε στην εργασία αυτή, δεν έχει αποσαφηνιστεί ακόμα ποια ακριβώς είναι τα χαρακτηριστικά της. Αν και υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά για τα οποία συμφωνούν οι περισσότεροι θεωρητικοί, δεν έχει βρεθεί ακόμα κάποιος επίσημος ορισμός. Αυτό νομίζω πως εμποδίζει και την κατάλληλη εντάξή της στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τι ακριβώς είναι η κριτική σκέψη κι έτσι δεν μπορούν να τη διδάξουν σωστά.

Η εργασία αυτή προσπάθησε να μελετήσει την κριτική σκέψη από όλες τις πτυχές της και κυρίως την κριτική σκέψη στο Νηπιαγωγείο. Δυστυχώς, λόγω της λανθασμένης εντύπωσης πολλών θεωρητικών ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν είναι έτοιμα για κριτική σκέψη, η διδασκαλία της στο Νηπιαγωγείο δεν έχει ερευνηθεί όπως θα έπρεπε. Προσπάθησα να δημιουργήσω ένα 4ήμερο σχέδιο διδασκαλίας που στόχο έχει την κριτική σκέψη στο Νηπιαγωγείο, με αφόρμηση δύο παραμύθια της Άλκης Ζέη.

Στο μέλλον θα ήθελα πολύ να εφαρμόσω αυτό το σχέδιο διδασκαλίας ώστε να διαπιστώσω αν όντως λειτουργεί, όμως αυτό δεν είναι οριστική λύση. Για να μελετήσουμε πραγματικά την κριτική σκέψη στο Νηπιαγωγείο, είναι απαραίτητο να εφαρμοστεί μια διαχρονική έρευνα, κάτι το οποίο δεν έχει συμβεί ακόμα.

Στη διαχρονική μελέτη παρατηρούμε το ίδιο δείγμα παιδιών ανά διαστήματα κατά τη διάρκεια μιας εκτεταμένης περιόδου. Αυτό μας επιτρέπει να εξετάζουμε το

Δείγμα μας ανά τακτά χρονικά διαστήματα κι έτσι να λαμβάνουμε περισσότερες πληροφορίες γι' αυτό και τις αλλαγές που υφίστανται κάποια χαρακτηριστικά του (Babbie, 2011). Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε τα ίδια παιδιά από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Δημοτικό ή το Γυμνάσιο. Σε κάποια από αυτά θα έχει γίνει εκτεταμένη διδασκαλία της κριτικής σκέψης στο Νηπιαγωγείο και σε κάποια άλλα, όχι. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, ανά 2 ή 3 χρόνια, θα εξετάζουμε διάφορα είδη νοημοσύνης σε αυτές τις δύο ομάδες παιδιών ώστε να παρατηρήσουμε τυχόν διαφορές. Φυσικά, αυτά τα τεστ νοημοσύνης θα πρέπει να έχουν γίνει στα ίδια παιδιά και στο Νηπιαγωγείο, ώστε να υπάρξει κι ατομική σύγκριση.

Τέλος, πιστεύω πως στην εποχή μας η κριτική σκέψη χρειάζεται όσο τίποτε άλλο κι είμαι αισιόδοξη ότι το Ελληνικό σχολείο θα καταφέρει να την καλλιεργήσει όπως πρέπει. Το μόνο που χρειάζεται είναι εκπαιδευτικοί με όρεξη για δουλειά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Boe, M., & Hognestad, K. (2010). Critical Thinking in Kindergarten. *Childhood & Philosophy*, 6(11), pp. 154 -162
- Case, R. (2005). Moving Critical Thinking to the Main Stage. *Education Canada*, 45(2), pp. 49-51
- Collins, D. (1993). *Teaching critical reading through literature*. ERICDigest [ED 363 86]. Ανακτήθηκε στις 27 Ιανουαρίου, 2017 από: <http://www.ericdigests.org/1994/literature.htm>
- Khun, D. (1999). A developmental model of critical thinking, *Educational Researcher*, 28(2), p. 19
- Lai, E. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review*. Pearson's Research Reports, pp. 4-36.
- Paul, R. (1993) *Critical Thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. California: Foundation for Critical Thinking
- Roche, M. (2015). *Developing Children's Critical Thinking through picturebooks. A guide for primary and early years students and teachers*. New York: Routledge
- Tutas, N. (2006). Critical Thinking Through Literature. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(1), p.94
- Willingham, D. (2007) Critical Thinking. Why is it so hard to teach? *American Educator*, pp. 8-10. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2017 από: https://static1.squarespace.com/static/505e7a18e4b0a01995610030/t/54cfebe6e4b0c38f7e17b132/1422912486218/Crit_Thinking.pdf

Ελληνόγλωσσες

- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2001). Η ανάγνωση της λογοτεχνίας ως καταλύτης πολύμορφων ερεθισμάτων στο Νηπιαγωγείο. Στο Δ. Αναγνωστοπούλου, Τ. Καλογήρου & Β. Πάτσιου, *Λογοτεχνικά βιβλία στην προσχολική αγωγή*. (σελ. 13-14). Αθήνα: Σχολή Ι.Μ Παναγιωτόπουλου.
- Αργυρίδης, Μ. (2012). *Αλκη Ζέη. Η τέχνη του να μιλά στα παιδιά με έντιμο τρόπο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα* (μτφρ. Γ. Βογιατζής, Εισαγωγή – Επιμέλεια: Κ. Ζαφειρόπουλος). Αθήνα: Κριτική.

- Ζέη, Α. (2011). *Μια Κυριακή τ' Απρίλη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζέη, Α. (2011). *Τα παπούτσια του Ανίβα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας. Σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: UNIVERSITYSTUDIOPRESS.
- Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Παπαδάτος, Γ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις – Δραστηριότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Παπανικολάου, Ρ., & Τσιλιμένη, Τ. (2009). *Η παιδική λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο
- ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., (2003). Δ.Ε.Π.Π.Σ – Α.Π.Σ Νηπιαγωγείου, ΦΕΚ 304, 13-03-2003, σελ. 594-614.
- Χρυσανθίδης, Κ. (2011). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Η εκπαιδευτική πλατφόρμα Moodle ως περιβάλλον εποικοδομητικής επικοινωνίας και μάθησης

Χριστόφορος Κωσταρής
Εκπαιδευτικός ΠΕ19, MSce-Learning
xkostaris@yahoo.gr

Μαρία Κατσά
Εκπαιδευτικός ΠΕ03 & ΠΕ19, MSce-Learning
maria_katsa@yahoo.gr

Περίληψη

Η εποικοδομητική μάθηση προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στις μαθησιακές δραστηριότητες και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Επομένως, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να δημιουργεί ένα περιβάλλον μάθησης που να ενθαρρύνει τους μαθητές του να θέτουν στόχους και να αξιοποιούν τη φυσική τους προδιάθεση για διερεύνηση. Παράλληλα, καθίσταται απαραίτητο, ο εκπαιδευτικός να μελετά και να δοκιμάζει καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, που να προσδίδουν προστιθέμενη αξία στη μαθησιακή διαδικασία, κινητοποιώντας τους μαθητές του μέσα από αυθεντικά προβλήματα. Το Moodle (Modular Object - Oriented Dynamic Learning Environment) είναι ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης, που δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επικοινωνεί με τους μαθητές του από απόσταση, σε μη πραγματικό χρόνο, για την παροχή του εκπαιδευτικού υλικού που χρειάζεται για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Έχει ως στόχο τη δημιουργική χρήση της τεχνολογίας των υπολογιστών για την παροχή εξελιγμένων εργαλείων εκπαίδευσης. Η χρήση του Moodle στηρίζεται στην εποικοδομητική θεωρία της μάθησης, διότι με τα εργαλεία που προσφέρει προσεγγίζει το μαθησιακό υλικό με διάφορους τρόπους επικοινωνίας, όπως κείμενα, εικόνες και πολυμέσα, διατηρώντας το ενδιαφέρον των μαθητών. Παράλληλα, προσανατολίζει τους μαθητές στη μαθησιακή τους ανεξαρτητοποίηση, αφού ο κάθε μαθητής μπορεί να μελετήσει το μαθησιακό υλικό με τους δικούς του ρυθμούς. Επίσης, αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών και τη συνεργατική τους διάθεση, αφού τους δίνει τη δυνατότητα να αναλάβουν διάφορους ρόλους, στο πλαίσιο διερευνητικών ομάδων εργασίας. Παράλληλα, υπάρχει η δυνατότητα δημιουργικής έκφρασης και ανταλλαγής απόψεων, μέσω των βασικών εργαλείων επικοινωνίας, όπως είναι το forum και το wiki, ενώ συγχρόνως, παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα αξιολόγησης και λήψης άμεσης ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό. Με την παρούσα εισήγηση επιδιώκεται η περιγραφή των βασικών μαθησιακών εργαλείων του Moodle και η ανάδειξη της προσφοράς τους στο εκπαιδευτικό έργο, στο πλαίσιο εξατομίκευσης της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του.

Λέξεις κλειδιά: Moodle, ασύγχρονη επικοινωνία, εξατομίκευση διδασκαλίας, εποικοδομητική μάθηση

1. Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών έχει αυξήσει τις δυνατότητες για την ταχύτατη διανομή ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού και τον σχεδιασμό αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων, μέσα από την αξιοποίηση του κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού και των υπηρεσιών του διαδικτύου. Χρειάζεται όμως, παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο να κινητοποιεί περισσότερο τους μαθητές τους, μέσα από μορφές αλληλεπίδρασης που να διατηρούν το ενδιαφέρον τους. Επομένως, πέρα από την ύπαρξη των πόρων και της υλικοτεχνικής υποδομής, πέρα από τις γνώσεις που θεωρητικά υπάρχουν, είναι αναγκαίο να διερευνηθούν οι μέθοδοι και οι στρατηγικές εκείνες, που θα αξιοποιήσουν στο έπακρο τα διαθέσιμα μέσα. Χρειάζεται, λοιπόν, να σχεδιαστούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες με βασικό στόχο την επίτευξη των καλύτερων δυνατών μαθησιακών αποτελεσμάτων, μέσα από την ορθή διαχείριση του ρυθμού μελέτης των μαθητών. Και τούτο διότι μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου οι μαθητές θα μπορούν να εκφραστούν, ν' αλληλεπιδράσουν και να συμμετέχουν ενεργά, θα μπορέσουν ν' αναδείξουν και να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους. Αυτό, θα τους προσδώσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, αποτελεσματικότητα στις προσπάθειές τους και τελικά αυτοεκτίμηση που αποτελεί το βασικό συστατικό της επιτυχίας.

Η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας Moodle στη σχολική εκπαίδευση έχει ως στόχο την καλύτερη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου του εκπαιδευτικού, την ενεργοποίηση της συμμετοχής των μαθητών και την εξατομίκευση στις ανάγκες τους, προσδοκώντας σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Παράλληλα, οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες στην τάξη, σε μια προσπάθεια κοινωνικοποίησης και παράλληλα αποτελεσματικής αντιμετώπισης αυθεντικών προβλημάτων μέσω της κριτικής σκέψης. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα μπορούν να εμπεδώσουν τις νέες γνώσεις και το σημαντικότερο, να τις εφαρμόσουν στην πράξη με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

2. Το θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Προσδιορισμός των αναγκών των εκπαιδευομένων

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο χρειάζεται να βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν το πλαίσιο δημιουργίας της γνώσης και της πληροφορίας, λαμβάνοντας υπόψη το τι έχουν ανάγκη και τι είναι σε θέση να μάθουν. Το σχολείο θα πρέπει, με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών, να καλλιεργεί στους μαθητές τις απαραίτητες δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν όχι μόνο να ανταποκριθούν στον καταγισμό των πληροφοριών, αλλά να γίνουν περισσότερο δημιουργικοί.

Οι μαθητές χρειάζεται να κατακτήσουν τη γνώση μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό. Επίσης, χρειάζεται να υπάρχει η δυνατότητα διαπροσωπικής άμεσης επικοινωνίας, αλλά και διαδικτυακά με διάφορους τρόπους (π.χ. Web 2.0 τεχνολογίες), με σκοπό τη διεξαγωγή μιας ομαδικής εργασίας, προσανατολισμένης σε συγκεκριμένους στόχους και σαφείς προδιαγραφές. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από ομαδοσυνεργατικές

δραστηριότητες και στο πλαίσιο οργανωμένων δράσεων. Στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων, οι όροι, οι κανόνες, οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες επιβάλλεται να είναι εξ' αρχής γνωστές και κατανοητές.

Το εκπαιδευτικό υλικό χρειάζεται να είναι πάντα διαθέσιμο και επαναχρησιμο-ποιήσιμο και οι πηγές πληροφοριών να είναι πολλές και οι κατάλληλες κάθε φορά. Παράλληλα, χρειάζεται να δοθεί μεγάλη προσοχή στη ροή παροχής των πληροφοριών και στη συνάφεια με τις πρότερες γνώσεις τους. Γι αυτό, πρέπει να έχουν έναν δάσκαλο υποστηρικτή – καθοδηγητή που να τους συντονίζει και να τους παρέχει την απαραίτητη ανατροφοδότηση όταν και όπως χρειάζεται. Να έχουν τη δυνατότητα της προετοιμασίας σε γνωστικό επίπεδο των όσων θα κληθούν να εφαρμόσουν στη συνέχεια. Και τούτο, διότι αυτό θα τους δώσει το κίνητρο να εμπλακούν ενεργά και απρόσκοπτα στον στόχο τους. Επομένως, η εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται να σχεδιαστεί με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή και να προσαρμοστεί στις δυνατότητες που έχει. Αυτό απαιτεί μεγάλη εμπειρία, προετοιμασία, διαρκή εγρήγορση και συνεχή επαναπροσδιορισμό στόχων και μέσων. Να μπορούν να αξιολογούν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους, μέσα από ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης. Αυτό πρέπει να γίνεται σωστά, υπεύθυνα και με συνέπεια. Να μελετούν με τους δικούς τους ρυθμούς, με βάση τις δυνατότητές τους και σύμφωνα με τις αρχές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Παραδοσιακά, θεωρείται ότι η γνώση μεταβιβάζεται από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή. Τα τελευταία χρόνια, η συγκεκριμένη αντίληψη αντικαθίσταται από σύγχρονες θεωρίες μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη μαθητική εργασία. «Σήμερα ο μαθητής, δε φαίνεται να είναι πια περιορισμένος ως προς την οργάνωση και ρύθμιση της μάθησής του, ενώ συχνά του παρέχεται η ευκαιρία ν' αναλάβει πρωτοβουλίες και να προσανατολιστεί σε δικούς του σκοπούς» (Pintrich, 2004). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, εμπεριέχει τη διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής παρακολουθεί και τροποποιεί τόσο τη συμπεριφορά του, όσο και τις γνωστικές του ικανότητες. «Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές ενεργοποιούν την κινητοποίησή τους και συντηρούν γνώσεις και στρατηγικές που είναι συστηματικά προσανατολισμένα προς την επίτευξη των στόχων τους» (Zimmerman, 1989).

2.2 Το μικτό μοντέλο μάθησης (Blended Learning) στη σχολική εκπαίδευση

Το blended learning είναι ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο, ο μαθητής μαθαίνει (i) ένα μέρος μέσω της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου μπορεί εν μέρει να καθορίσει τον χρόνο, τον τόπο και τον ρυθμό της μελέτης του και (ii) ένα μέρος μέσω της εκπαίδευσης σε καθορισμένο χώρο, το σχολείο και συγκεκριμένο χρόνο, το ωρολόγιο πρόγραμμα, εκτός της οικίας του. Στο πλαίσιο του εκάστοτε προγράμματος σπουδών και συγκεκριμένων αντικειμένων μάθησης, τα παραπάνω συνδυάζονται αρμονικά για να παράξουν μια αναβαθμισμένη εκπαιδευτική εμπειρία. Όπως αποδεικνύεται, η μικτή διδασκαλία δεν πρόκειται ούτε για μάθηση που συντελείται στην τάξη με μια μορφή ενίσχυσης μέσω διαδικτύου, αλλά ούτε και για διαδικτυακή μάθηση που ενισχύεται μέσω της διδασκαλίας στην τάξη.

Οι Dziuban, Hartman και Moskal (2004) υποστηρίζουν ότι η μικτή μάθηση θα πρέπει να θεωρείται μια παιδαγωγική προσέγγιση η οποία συνδυάζει τη

δυνατότητα κοινωνικοποίησης που παρέχουν οι συνθήκες της φυσικής τάξης με τις μαθησιακές δραστηριότητες που εμπλέκουν ενεργά το μαθητή και προσφέρονται στο διαδικτυακό περιβάλλον. Έτσι, ενώ η συμβατική μάθηση αποσκοπεί κι επικεντρώνεται κυρίως στη μετάδοση πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή, η μικτή μάθηση απευθύνεται ολιστικά στο μαθητή. Και τούτο, διότι δεν περιορίζεται μόνο στον γνωστικό τομέα, αλλά παράλληλα λαμβάνει υπόψη τα δομικά στοιχεία της προσωπικότητάς του καθώς και τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή, οι οποίες επηρεάζουν και τελικά προσδιορίζουν τις κοινωνικές του σχέσεις. Το βασικό πλεονέκτημα της συνδυαστικής μάθησης είναι ότι αυτού του είδους η μαθησιακή πρακτική μπορεί να αντικαταστήσει τον σύγχρονο τρόπο διδασκαλίας σε συμβατικές σχολικές αίθουσες. Δίνει, έτσι, την ευκαιρία στον εκπαιδευτή να οργανώσει καλύτερα και περισσότερο αποτελεσματικά τη διδασκαλία του, με βάση το ιδιαίτερο γνωστικό επίπεδο του εκπαιδευόμενου, αλλά ταυτόχρονα βοηθά τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο να μάθει με το δικό του ρυθμό, χωρίς να νιώθει αποκομμένος από το σύνολο των συμμαθητών του (Kostaris, C., Sergis, S., Sampson, D., Giannakos, M. & Pelliccione, L., 2017).

3. Η Εκπαιδευτική Πλατφόρμα Moodle

Το **Moodle** (Modular Object – Oriented Dynamic – or Developmental – Learning Environment) είναι ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης. Παρέχεται δωρεάν ως ελεύθερο λογισμικό-λογισμικό ανοικτού κώδικα (κάτω από την GNU Public License) και μπορεί να τρέξει σε οποιοδήποτε σύστημα που υποστηρίζει PHP, ενώ έχει τη δυνατότητα να συνδυάζεται με πολλούς τύπους βάσεων δεδομένων (ιδιαίτερα MySQL). Η Εκπαιδευτική Πλατφόρμα Moodle δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επικοινωνεί με τους μαθητές του από απόσταση, σε μη πραγματικό χρόνο, για την παροχή του εκπαιδευτικού υλικού που χρειάζεται για την διεξαγωγή του μαθήματος. Γι αυτό, θεωρείται πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης ή εικονικής εκμάθησης (virtual learning environment). Έχει ως στόχο τη δημιουργική χρήση της τεχνολογίας των υπολογιστών για την παροχή εξελιγμένων εργαλείων εκπαίδευσης στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς, κάτι που συνεπάγεται συνολικά την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η χρήση του Moodle στηρίζεται στην εποικοδομηστική θεωρία της μάθησης, διότι με τα εργαλεία που προσφέρει προσανατολίζει την διδασκαλία, στα παρακάτω:

- προσεγγίζει το διδακτικό υλικό με διάφορους τρόπους επικοινωνίας, όπως κείμενα, εικόνες, πολυμέσα και έτσι διατηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών και τους ενεργοποιεί κατά τη μαθησιακή διαδικασία
- προσανατολίζει τους μαθητές στην αυτοδιδασκαλία και στην μαθησιακή τους ανεξαρτητοποίηση, αφού ο κάθε μαθητής μπορεί να μελετήσει το μαθησιακό υλικό με τους δικούς του ρυθμούς
- αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών και τη συνεργατική τους διάθεση, αφού δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν, ενώ παράλληλα να αναλάβουν διάφορους ρόλους, στο πλαίσιο διερευνητικών ομάδων εργασίας

- υπάρχει η δυνατότητα δημιουργικής έκφρασης και ανταλλαγής απόψεων, μέσω των βασικών εργαλείων επικοινωνίας του Moodle, όπως είναι το forum και το wiki, ο τρόπος λειτουργίας των οποίων αναλύεται παρακάτω
- παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης καθώς επίσης και λήψης άμεσης ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό.

Όταν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις δυνατότητες που παρέχει η διαδικτυακή πλατφόρμα Moodle, τότε η τάξη του εξελίσσεται σε ένα σύγχρονο συνεργατικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, τη δημιουργικότητα και τη συνεργατική τους διάθεση, αποκομίζοντας νέες γνώσεις και δεξιότητες.

3.1 Το περιβάλλον εργασίας της εκπαιδευτικής πλατφόρμας Moodle

Στην εικόνα 1 παρουσιάζεται το περιβάλλον εργασίας της διαδικτυακής πλατφόρμας του Moodle.



Εικόνα 1: Το περιβάλλον εργασίας της διαδικτυακής πλατφόρμας Moodle

Παρατηρούμε ότι υπάρχουν διάφορα χρήσιμα εργαλεία όπως το ημερολόγιο, η λίστα με τα επικείμενα γεγονότα, η αναφορά στην πρόσφατη δραστηριότητα κ.α. Στο μέσο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει και να εμφανίσει τις δραστηριότητες που επιθυμεί, κάνοντας χρήση των εργαλείων του Moodle. Υπάρχει η δυνατότητα διαγραφής, επεξεργασίας ή αλλαγής της σειράς μιας δραστηριότητας. Τα **μαθησιακά εργαλεία** είναι (A) οι δραστηριότητες (activities) και (B) οι πόροι (resources).

3.2 Οι Δραστηριότητες (activities) του Moodle

Οι βασικές δραστηριότητες του Moodle είναι οι παρακάτω:

- **Λεξικό (Glossary):** Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει και να διατηρήσει έναν κατάλογο ορισμών, όπου θα συγκεντρωθούν όλες οι βασικές έννοιες του μαθήματος και οι λέξεις κλειδιά. Το κάθε μάθημα μπορεί να έχει ένα βασικό και πολλά δευτερεύοντα λεξικά. Στο λεξικό μπορούν να συνεισφέρουν και οι μαθητές, καταχωρώντας εγγραφές στα δευτερεύοντα λεξικά, τις οποίες μπορούν να επεξεργαστούν ή να διαγράψουν.

- **Ενότητα (Lesson):** Η ενότητα αποτελείται από ένα πλήθος σελίδων. Κάθε σελίδα καταλήγει σε μια ερώτηση. Ανάλογα με την απάντηση που δίνει ο μαθητής και σύμφωνα με τις ρυθμίσεις που έχει κάνει ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής οδηγείται είτε στην επόμενη σελίδα ή σε κάποια προηγούμενη.
- **Ερωτήματα (Quiz):** Επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει κουίζ διαφόρων τύπων ερωτήσεων, όπως πολλαπλής επιλογής, σωστού-λάθους κ.ά. Αυτές οι ερωτήσεις φυλάσσονται σε μια κατηγοριοποιημένη βάση δεδομένων και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ξανά στο ίδιο ή σε διαφορετικό μάθημα. Ο εκπαιδευτικός καθορίζει τον χρόνο που θα έχει ο μαθητής στη διάθεσή του, προκειμένου να ολοκληρώσει την προσπάθειά του, το πλήθος των προσπαθειών που θα κάνει καθώς επίσης και τον τρόπο υπολογισμού της βαθμολογίας. Επίσης, έχει τη δυνατότητα να προσφέρει άμεση ανατροφοδότηση στον μαθητή, αιτιολογώντας τη σωστή απάντηση σε κάθε ερώτηση.
- **Ανάθεση εργασιών (Assignment):** Μέσω αυτής της δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αναθέτει εργασίες στους μαθητές, ορίζοντας παράλληλα τα κριτήρια αξιολόγησής τους, συνήθως μέσω μιας κατάλληλα διαμορφωμένης ρουμπρίκας. Οι μαθητές μπορούν να αναρτούν τα αρχεία που έχουν δημιουργήσει και στη συνέχεια να βαθμολογούνται από τον εκπαιδευτικό, λαμβάνοντας παράλληλα την απαραίτητη ανατροφοδότηση.
- **Εργαστήριο (Workshop):** Σύμφωνα με αυτή τη δραστηριότητα, οι μαθητές αναρτούν στην πλατφόρμα του Moodle την ομαδική εργασία τους σε ηλεκτρονική μορφή. Ακολουθεί η φάση της αξιολόγησης σε επίπεδο ομοτίμων, δηλαδή οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν τις εργασίες των υπολοίπων ομάδων, συνήθως, κάνοντας χρήση κατάλληλα διαμορφωμένης ρουμπρίκας. Οι μαθητές βαθμολογούνται τελικά, από τον εκπαιδευτικό, τόσο για τη συμμετοχή τους στην εργασία που παρέδωσαν σε επίπεδο ομάδας, όσο για την ορθότητα της κρίσης τους κατά την αξιολόγηση των εργασιών των συμμαθητών τους. Ο εκπαιδευτικός παραμετροποιεί τους χρόνους μετάβασης σε κάθε επόμενη φάση καθώς και τα κριτήρια αξιολόγησης.
- **Λίστα ελέγχου (Checklist):** Στη σελίδα του μαθητή στη διαδικτυακή πλατφόρμα εμφανίζεται μια λίστα, που περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που ο μαθητής όφειλε να έχει διεκπεραιώσει μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (πχ. μια εβδομάδα). Ο μαθητής, όταν θεωρήσει ότι έχει ολοκληρώσει μια δραστηριότητα επιλέγει ένα εικονίδιο ελέγχου (☑) που εμφανίζεται στη λίστα. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να σημειώσει κι εκείνος, με τη σειρά του, το αντίστοιχο δικό του εικονίδιο δίπλα στη συγκεκριμένη δραστηριότητα -αφού ελέγξει και διαπιστώσει ότι πράγματι η συγκεκριμένη εργασία έχει ολοκληρωθεί από τον μαθητή.
- **Ερωτηματολόγιο (Questionnaire):** Υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας ερωτηματολογίου προκειμένου να συγκεντρωθούν δεδομένα που αφορούν στη γνώμη των μαθητών για διάφορα διαδικαστικά θέματα. Μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό προκειμένου να εξάγει χρήσιμα συμπεράσματα ώστε να τροποποιήσει τη δομή του μαθήματος.
- **Έρευνα (Survey):** Παρέχεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα επιλογής μιας έρευνας -από μια λίστα έτοιμων και έγκυρων διαδικτυακών ερευνών. Δίνεται, με τον τρόπο αυτό, η δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν την άποψή

τους σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από τις έρευνες αυτές, προκειμένου να βελτιώσει τις πρακτικές του και τον τρόπο διδασκαλίας του.

- **Ομάδα συζητήσεων (Forum):** Μέσω της «ομάδας συζητήσεων» οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδράσουν τόσο μεταξύ τους, όσο και με τον εκπαιδευτικό. Μπορούν, έτσι, να εκφράσουν την άποψή τους σε μια σχετικά τυπική μορφή διατύπωσης, θέτοντας κρίσιμα ερωτήματα ή απαντώντας σε ερωτήματα συμμαθητών τους. Τα μηνύματα μπορούν να περιέχουν συνημμένα, όπως έγγραφα ή εικόνες.
- **Wiki:** Το wiki χρησιμοποιείται ως εργαλείο-μέσο συνεργασίας από τα μέλη μιας ομάδας κατά τη διάρκεια διεκπεραίωσης μιας εργασίας που τους έχει ανατεθεί από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί τη συνεισφορά ή τις τροποποιήσεις που εκτελεί κάθε μαθητής, ενώ παράλληλα, υπάρχει και η δυνατότητα ανταλλαγής σχολίων ή συνημμένων εγγράφων σχετικών με την εργασία. Ο κάθε μαθητής-μέλος της ομάδας μπορεί να προσθέσει κάτι στην κοινή σελίδα όποια χρονική στιγμή το θελήσει (ασύγχρονα). Το περιβάλλον λειτουργίας και οι καρτέλες του Wiki παρουσιάζονται στην εικόνα 2 που ακολουθεί.



Εικόνα 2 : Το περιβάλλον λειτουργίας και οι καρτέλες του Wiki

Μέσω του Wiki, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα:

- να επιλέξει σε ποια σελίδα θα εργαστεί, από την καρτέλα «map» ή να αναζητήσει ένα αποθηκευμένο αρχείο κειμένου ή εικόνα στην καρτέλα «files».
- να επεξεργαστεί το κοινό κείμενο πάνω στο οποίο εργάζεται όλη η ομάδα, εφόσον ενεργοποιήσει την καρτέλα «edit». Οι προσθήκες ή οι τροποποιήσεις που κάνει αποτυπώνονται ως στιγμιότυπα της εργασίας.

- να δει την τρέχουσα κατάσταση της εργασίας που υλοποιεί, από κοινού με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, μέσω της καρτέλας «view» και να κάνει επισημάνσεις στους συνεργάτες του, μέσω της καρτέλας «σχόλια».
- να δει κάθε φάση της εργασίας, όπως αυτή διαμορφώθηκε σταδιακά, μέσω της καρτέλας «history», όπου μπορεί να επιλέξει δύο διαφορετικά στιγμιότυπα-φάσεις της εργασίας και να τα συγκρίνει επιλέγοντας την καλύτερη εκδοχή, με την επιλογή «compareselected».

3.3 Οι πόροι (resources) του Moodle

Οι βασικοί πόροι του Moodle είναι οι παρακάτω:

- **Βιβλίο (Book):** Το ηλεκτρονικό αυτό βιβλίο μπορεί να χωρίζεται σε κεφάλαια και υποκεφάλαια. Οι μαθητές μπορούν μόνο να μελετήσουν το βιβλίο, ενώ δεν μπορούν να τροποποιήσουν το περιεχόμενό του. Αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, διότι του δίνει τη δυνατότητα να συγκεντρώσει το χρήσιμο υλικό ανά ενότητα και να το παρουσιάσει στους μαθητές του με συγκεκριμένη δομή και οργάνωση.
- **Σελίδα (Page):** Ο πόρος αυτός επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εισάγει κείμενο, εικόνες, ήχο, video, υπερσυνδέσμους κ.ά. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί αυτόν τον πόρο, κυρίως για να εισάγει τις απαραίτητες σημειώσεις ή οδηγίες ανάμεσα στις δραστηριότητες που παραθέτει στο Moodle. Εάν το υλικό που εισάγει είναι τελικά, ογκώδες και ποικίλο και απαιτείται η χρήση υποκεφαλαίων, είναι προτιμότερο να χρησιμοποιήσει τον πόρο «βιβλίο».
- **Φάκελος (File):** Μέσω του πόρου αυτού, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να οργανώσει τα αρχεία που επιθυμεί να παρουσιάζονται στους μαθητές του, σχετικά με μια συγκεκριμένη ενότητα. Θα μπορούσε πχ. να περιλάβει στον φάκελο αρχεία με θέματα προηγούμενων εξετάσεων στο μάθημά του ή σημειώσεις για περαιτέρω μελέτη από όσους μαθητές ενδιαφέρονται.
- **Ετικέτα (Label):** Μέσω αυτού του πόρου, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εισάγει κείμενο και εικόνα. Χρησιμεύει, κυρίως, για την εισαγωγή σε μια νέα ενότητα, την προβολή διευκρινήσεων σχετικά με τη δομή των δραστηριοτήτων που ακολουθούν, τη δήλωση των ενεργειών που καλούνται να κάνουν οι μαθητές κτλ.

4. Η παιδαγωγική διάσταση της πλατφόρμας Moodle

Η χρήση της πλατφόρμας Moodle προσφέρει πολλές δυνατότητες στον εκπαιδευτικό προκειμένου να προετοιμάσει κατάλληλα και να οργανώσει το μαθησιακό υλικό και τις δραστηριότητες για το μάθημά του. Μέσω των εργαλείων και των πόρων που του προσφέρει η πλατφόρμα, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρέχει στους μαθητές του άμεση ανατροφοδότηση, στο πλαίσιο της εξατομίκευσης της διδασκαλίας του στις μαθησιακές ανάγκες τους. Επίσης, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα συντονισμού και αξιολόγησης ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης και γόνιμης επικοινωνίας.

4.1 Η ανατροφοδότηση των μαθητών

Κατά την διάρκεια μελέτης ενός μαθήματος (lesson) από τους μαθητές, υπάρχουν τα αντίστοιχα κείμενα, videos, παρουσιάσεις κτλ. που βοηθούν στην κατανόηση

των θεμάτων. Στο τέλος κάθε ξεχωριστού τμήματος μελέτης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέτει ερωτήματα, προκειμένου να διαπιστώσει την κατανόησή τους από τους μαθητές, ώστε να τους παρέχει την ανάλογη ανατροφοδότηση. Επίσης, όταν οι μαθητές καλούνται να επιλύσουν μια δοκιμασία (τεστ), η ανατροφοδότηση, στην περίπτωση της λανθασμένης απάντησης, αποτελεί βασικό εργαλείο κάλυψης των κενών, που προφανώς έμειναν από την αρχική μελέτη. Οι μαθητές, κατά την διάρκεια της συνεργασίας τους μέσω του wiki, εκφράζουν την άποψή τους, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί από την μελέτη αλλά και από την προσωπική έρευνα που έχουν κάνει. Παράλληλα όμως, έχουν την ευκαιρία να λάβουν ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους μέσω των δικών τους γνώσεων και απόψεων. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εξάγει συμπεράσματα που να αφορούν στην πρόοδο των μαθητών, ως προς την συνέπειά τους στη μελέτη και στην υλοποίηση των εργασιών που τους έχουν ανατεθεί. Μπορεί, επίσης, να έχει συγκεκριμένους δείκτες, με βάση τους οποίους να αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών του, ώστε να τους παρέχει την απαραίτητη ανατροφοδότηση.

4.2 Η αξιολόγηση των μαθητών

Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει τον βαθμό εμπλοκής του κάθε μαθητή καθώς και την ορθότητα των λεγομένων του. Μέσω των εργασιών (assignments), οι μαθητές καλούνται να εκπονήσουν μια εργασία σε επίπεδο ομάδων ή ατομικά. Στην ομαδική εργασία δουλεύουν έχοντας ο καθένας τον δικό του ρόλο στην ομάδα προκειμένου να υλοποιηθεί το τελικό παραδοτέο. Η αξιολόγηση γίνεται με συγκεκριμένα κριτήρια που καθορίζονται από τον εκπαιδευτικό, μέσω ρουμπρίκας η οποία κοινοποιείται εξ' αρχής στους μαθητές. Τέλος, μέσα στην τάξη οι μαθητές αξιολογούνται διαρκώς από τον εκπαιδευτικό, τόσο σε γνωστικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο δεξιοτήτων, κατά την διάρκεια εκτέλεσης μιας εφαρμογής. Βεβαίως, υπάρχουν και τα τεστ στα οποία λαμβάνουν μέρος οι μαθητές, τα οποία είναι κατασκευασμένα με συγκεκριμένα κριτήρια ελέγχου των γνώσεων των μαθητών. Τα είδη (οι μορφές) αξιολόγησης είναι τα παρακάτω:

- Η διαγνωστική αξιολόγηση (διαγνωστικό τεστ) που αποδεικνύεται χρήσιμη για τον εκπαιδευτικό ώστε να διαμορφώσει μια αρχική εικόνα για το επίπεδο του κάθε μαθητή ξεχωριστά και της τάξης ως ενιαίο σύνολο. Μπορεί, έτσι, να προσδιορίσει το βαθμό δυσκολίας και το είδος των εφαρμογών που θα επιλέξει, τις τεχνικές και τις μεθόδους διδασκαλίας που θα εφαρμόσει κα. Επίσης, κρίνεται καταλυτικός ο ρόλος της για την καταλληλότερη κατανομή των μαθητών σε ομάδες εργασίας, με σκοπό την καλύτερη και αποτελεσματικότερη συνεργασία τους.
- Η διαμορφωτική αξιολόγηση (βαθμός επιτυχίας σε Quiz του Moodle, συμμετοχή και απόδοση σε εφαρμογές & παιχνίδια κα.) αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης άποψης τόσο για τις επιδόσεις, όσο και για τις ανάγκες των μαθητών μας. Παράλληλα, αποτελεί κριτήριο επιλογής του είδους των δραστηριοτήτων καθώς και των τεχνικών διεκπεραίωσής τους, κατά την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας.
- Τέλος, η αθροιστική αξιολόγηση μέσω των τεστ, στο τέλος κάθε σεναρίου, προσδιορίζει το επίπεδο επίτευξης των στόχων μας, σε γνωστικό επίπεδο.

Λειτουργεί, κατά αυτόν τον τρόπο αναστοχαστικά, ως σημαντικό στοιχείο που θα επηρεάσει καθοριστικά τα μετέπειτα βήματα και τις επιλογές μας.

4.3 Η εξατομίκευση στις ανάγκες του κάθε μαθητή

Η χρήση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας Moodle δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει τις κατάλληλες τεχνικές, που θα οδηγήσουν στην εξατομίκευση της διδασκαλίας του στις μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή. Μέσω των εργαλείων του Moodle (forum, wiki, quiz), ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να αντιληφθεί τις όποιες παρανοήσεις αφορούν στο περιεχόμενο του μαθήματος ή στη διαδικασία, αναπροσαρμόζοντας κατάλληλα το μάθημά του, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών του. Μέσω των reports του Moodle, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξάγει συμπεράσματα που να αφορούν στην πρόοδο του μαθητή και την ικανότητα διεκπεραίωσης των εργασιών που του έχουν ανατεθεί. Έτσι, μπορεί να του παρέχει την απαραίτητη ανατροφοδότηση, αλλάζοντας τη δομή του μαθήματος ή δημιουργώντας επιπλέον υλικό. Οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα (lessons) με την ροή και τη δομή που έχει εντοχρήστρώσει ο εκπαιδευτικός, με κατάλληλες τεχνικές, σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών. Παράλληλα, στην τάξη υπάρχει ο χρόνος για εφαρμογή από τους μαθητές σε θέματα που αφορούν στα αντικείμενα που έχουν διδαχθεί. Αυτό γίνεται στα πλαίσια ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων και υπό την συνεχή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

4.4 Η δυνατότητα επικοινωνίας & αλληλεπίδρασης

Η χρήση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας Moodle δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης, να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό. Κυρίαρχο στοιχείο αποτελεί η ασύγχρονη επικοινωνία που διευρύνει τη χρονική δυναμική της διδασκαλίας. Κατά την διάρκεια της συνεργασίας τους, οι μαθητές εκφράζουν απόψεις και γνώμες, όπως έχουν διαμορφωθεί από την μελέτη, αλλά και την προσωπική έρευνα που έχουν κάνει. Παράλληλα, έχουν την ευκαιρία να λάβουν ανατροφοδότηση από τους ομότιμους – συμμαθητές τους μέσω των δικών τους γνώσεων και απόψεων. Εκφράζουν τους όποιους προβληματισμούς ή τις απορίες που προέκυψαν, μέσω του χώρου συζήτησης (forum), που έχει διαμορφωθεί ακριβώς για αυτό τον σκοπό. Η δυνατότητα διερεύνησης της γνώσης, η συμμετοχή και η κριτική στάση από τον εκπαιδευόμενο θα του προσφέρουν την δυνατότητα να μπορεί να αναλύει σύνθετα προβλήματα και να συνθέτει τρόπους επίλυσης. Μέσω των δραστηριοτήτων και των επικείμενων γεγονότων του moodle ο μαθητής βρίσκεται σε εγρήγορση. Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία των συμμετεχόντων υλοποιείται με τη μορφή της ασύγχρονης και της σύγχρονης επικοινωνίας. Η ανάθεση ρόλων στα πλαίσια των ομαδικών δραστηριοτήτων αναμένουμε να παρακινήσει τους μαθητές μας ώστε να μετέχουν συνειδητά στη «διαδικασία» της μάθησης.

4.5 Η ενίσχυση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης

Η χρήση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας Moodle βοηθά τον μαθητή, να μελετά με τους δικούς του ρυθμούς, με βάση τις δυνατότητές του και σύμφωνα με τις αρχές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Και τούτο, διότι υπάρχει η δυνατότητα της

ασύγχρονης επικοινωνίας των μαθητών, ενδιάμεσα στα μαθήματα, μέσα από τον χώρο συζήτησης του forum ή συνεργασίας τους μέσω του wiki. Επομένως, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους ή να διατυπώσουν μια απορία, την χρονική στιγμή που νιώθουν έτοιμοι να το πράξουν. Παράλληλα, μπορούν να μελετήσουν ένα μάθημα (lesson) στο Moodle ή να παρακολουθήσουν μια παρουσίαση ή ένα video, όποτε θελήσουν και έχουν την ψυχική διάθεση. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα της επανάληψης για όσες φορές χρειαστεί, μέχρις ότου να κατανοήσουν μια έννοια, χωρίς να φοβούνται ότι θα νιώσουν την απόρριψη. Η λίστα ελέγχου του Moodle αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για τους μαθητές ώστε να σημειώνουν τις εργασίες που θεωρούν ότι έχουν ολοκληρώσει. Αυτό τους βοηθά στον καλύτερο προγραμματισμό της δουλειάς τους. Συγχρόνως, για τον εκπαιδευτικό αποτελεί εργαλείο παρακολούθησης της συνέπειας των μαθητών του, ενώ υπάρχει και η δυνατότητα αποδοχής κάθε εργασίας, που ο μαθητής έχει δηλώσει ότι ολοκλήρωσε, ξεχωριστά. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας ερωτηματολογίου από τον εκπαιδευτικό, μέσω του Moodle, για συγκέντρωση δεδομένων που αφορούν τη γνώμη των μαθητών για διάφορα θέματα διαδικασίας ή βαθμού κατανόησης εννοιών του μαθήματος. Άρα, αυτό μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων και διαφοροποίησης της πορείας του μαθήματος.

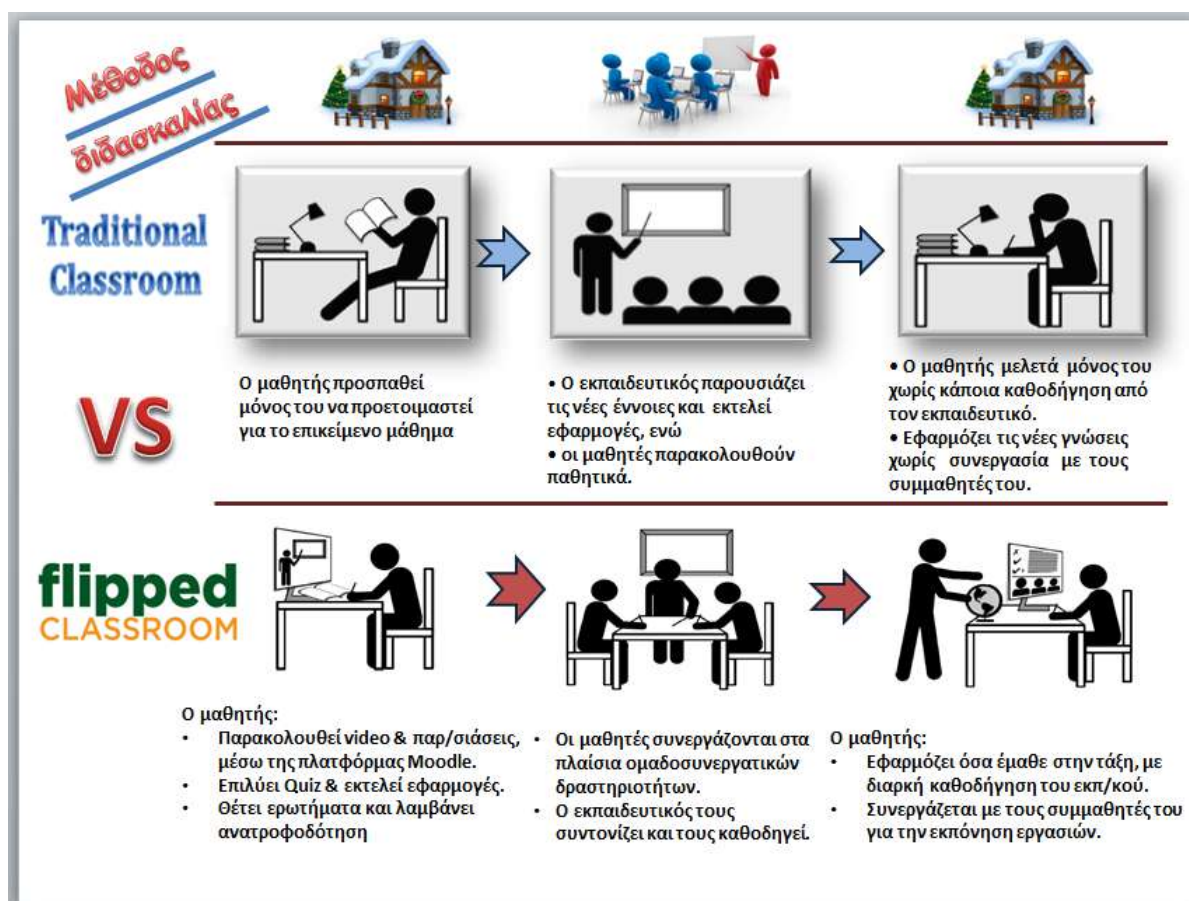
4.6 Η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών

Η διαδικτυακή πλατφόρμα Moodle δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συνεργαστούν στο πλαίσιο οργανωμένων δράσεων. Οι όροι, οι κανόνες, οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες επιβάλλεται να είναι εξ' αρχής γνωστές και κατανοητές. Μέσα από εργαλεία όπως το wiki υπάρχει η δυνατότητα της ασύγχρονης επικοινωνίας και συνεργασίας των μαθητών. Διαμορφώνεται, έτσι, η διάθεση των μαθητών και η στάση τους, τόσο απέναντι στο μάθημα το οποίο βλέπουν κάτω από άλλη οπτική, όσο και απέναντι στους συμμαθητές, τους οποίους αντιμετωπίζουν ως συνεργάτες και όχι ως ανταγωνιστές.

Στην ομαδική εργασία η αξιολόγηση γίνεται με συγκεκριμένα κριτήρια, που καθορίζονται από τον εκπαιδευτικό μέσω ρουμπρίκας η οποία κοινοποιείται εξ' αρχής στους μαθητές. Τα κριτήρια έχουν να κάνουν με την ενεργό συμμετοχή και δραστηριοποίηση των μαθητών για την πρόοδο της εργασίας. Άλλωστε, οι γνωστικές δεξιότητες του μαθητή αναπτύσσονται όταν έχουν τα εσωτερικά κίνητρα να εμπλακούν σε δραστηριότητες που τους δίνουν τη δυνατότητα να κάνουν επιλογές και να θέτουν στόχους, τους οποίους υλοποιούν μέσα σε ένα πλαίσιο άμεσης επικοινωνίας. Μέσα στη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» λαμβάνει χώρα η διαμαθητική επικοινωνία και το περιεχόμενο της γνωστικής ανάπτυξης προσδιορίζεται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με την επικοινωνία (Ματσαγγούρας, 2002:511). Ένας καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας κι απόδοσης είναι η σωστή σύνθεση των ομάδων και στη συνέχεια η κατάλληλη κατανομή των ρόλων ανάμεσα στα μέλη τους. Άλλωστε, η ανάγκη δημιουργίας των ομάδων προέρχεται από την έλλειψη δεξιοτήτων του κάθε ατόμου ξεχωριστά. Η ομάδα έρχεται λοιπόν να καλύψει αυτήν την αδυναμία και να συνδυάσει διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες είναι συμπληρωματικές κι απαραίτητες για την ολοκλήρωση μιας εργασίας.

4.7 Η δυνατότητα συντονισμού και καθοδήγησης (scaffolding)

Μέσω της χρήσης της πλατφόρμας Moodleo εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να λειτουργεί συμβουλευτικά και να καθοδηγεί κάθε βήμα των μαθητών. Οι πληροφορίες που αφορούν στο κάθε μάθημα, προσφέρονται μέσω διαδραστικών βίντεο, παρουσιάσεων, σημειώσεων κα. τα οποία έχουν αναρτηθεί στο Moodle πριν το μάθημα. Έτσι, υπάρχει περισσότερος χρόνος στην τάξη για εξάσκηση. Με τον τρόπο αυτό υποστηρίζεται ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να δώσει την απαραίτητη ανατροφοδότηση στους μαθητές άμεσα, είτε μέσω του forum στο Moodle, είτε μέσα στην τάξη, όταν προκύψει κάποια απορία και κατά την εφαρμογή των όσων θεωρητικών είχαν μελετήσει οι μαθητές από πριν. Μία μέθοδος διδασκαλίας που παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα εξατομίκευσης της διδασκαλίας του στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, μέσω της διαρκούς καθοδήγησης και του συντονισμού, τόσο εξ' αποστάσεως με τη βοήθεια της πλατφόρμας του Moodle όσο και κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη, είναι η μέθοδος της αντεστραμμένης διδασκαλίας (flippedclassroom) που περιγράφεται παραστατικά στην εικόνα 3 παρακάτω.



Εικόνα 3 : Η μέθοδος της αντεστραμμένης διδασκαλίας (flippedclassroom)

5. Συμπεράσματα

Έγινε σαφές πως για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών απαιτείται η προετοιμασία των κατάλληλων μαθησιακών δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό, σε συνδυασμό με τις κατάλληλες τεχνικές και στρατηγικές, που

θα τις υποστηρίξουν. Παράλληλα, αναδείχθηκε η αναγκαιότητα διαμόρφωσης του κατάλληλου περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο θα σχεδιαστούν, θα οργανωθούν και τελικά, θα υλοποιηθούν αυτές οι δραστηριότητες. Κατόπιν της ανάλυσης που προηγήθηκε, καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως η χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας του moodle προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιτύχει την εξατομίκευση της διδασκαλίας του στις ανάγκες των μαθητών του στο πλαίσιο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και να πετύχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Και τούτο, μέσω της διαρκούς δυνατότητας να προσφέρει ανατροφοδότηση στους μαθητές του, μέσω της δυνατότητας αποτελεσματικής αξιολόγησης της προσπάθειάς τους, αλλά κυρίως, μέσω της γόνιμης αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ τους. Εν κατακλείδι, η εκπαιδευτική πλατφόρμα Moodle αναδεικνύεται ως ένα περιβάλλον επικοινωνιακής επικοινωνίας και μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Kostaris, C., Sergis, S., Sampson, G.D., Giannakos N.M., Pelliccione, L.: Investigating the Potential of the Flipped Classroom Model in K-12 ICT Teaching and Learning: An Action Research Study. *Educational Technology & Society* 20(1): 261-273 (2017).
- Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College students, *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-408.
- Zimmerman, B.J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Dziuban, C. D., Hartman, J. L. & Moskal, P. D. (2004). Blended learning. Educause Center for Applied Research. Research Bulletin.

Το γερμανικό καμπαρέ της χρυσής εποχής και η σχέση του με το Dada

Καλυψώ Ν. Λάζου-Μπαλτά

ΜΑ, MPhil, Φιλολόγος στο Πρότυπο ΓΕΛ Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης

kalypsodj@yahoo.gr

Περίληψη

Η εργασία συνιστά μια σύντομη μελέτη στο Kabarett του Βερολίνου, όπως αυτό αναπτύχθηκε μετά το τέλος του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου (1918), ως την άνοδο των Εθνικοσοσιαλιστών στην εξουσία (1933), Εξετάζονται οι συνθήκες γέννησής του, οι επιρροές που δέχτηκε, η σχέση του με τους γερμανούς εκπροσώπους του Dada, ο πολιτικός, σατιρικός και ψυχαγωγικός του χαρακτήρας. Γίνεται αναφορά στους εμβληματικότερους χώρους και στους σημαντικότερους συντελεστές του (μουσικούς, συγγραφείς κειμένων, χορευτές, καλλιτεχνικούς διευθυντές), οι οποίοι διαμόρφωσαν το χαρακτήρα του θεάματος, ειδικά κατά τα χρόνια της ευρύτερης οικονομικής και καλλιτεχνικής ανάπτυξης που γνώρισε η Γερμανία (1919-1924), δηλαδή «στη χρυσή δεκαετία των είκοσι».

Το ρεπερτόριο περιλάμβανε θέατρο του παραλόγου, κυρίως κωμωδία, παρωδία και σάτιρα, καθώς και τραγούδια, απαγγελία, αισθησιασμό και φτηνή συγκίνηση. Στο πιάνο της σκηνής καθόταν ο πιο παραγωγικός συνθέτης της εποχής, ο Friedrich Holländer, ενώ τους στίχους υπέγραφαν οι πιο εμπνευσμένοι στιχουργοί της εποχής, όπως ο Martin Mehring, ο Klabund και Kurt Tucholsky. Κοντά στους ήδη καταξιωμένους ερμηνευτές, έκαναν την εμφάνισή τους και νέα ταλέντα, όπως ο μουσικός Mischa Spoliansky, οι ερμηνευτές Margo Lion, Kate Kühl και Gustav Gründgens, οι συγγραφείς Kästner και Marcellus Schiffer. Ακόμη κι ο Bertold Brecht συμμετείχε σε αυθεντικές συνθέσεις στο Wilde Bühne της Trude Hesterberg's. Η Celly de Rheit (Cäcilie Funk), από το 1919 άρχισε να διοργανώνει *Schönheitsabende* («όμορφες βραδιές»), δηλαδή γυμνικές παραστάσεις χορούς γυναικείων μπαλέτων. Κάποιες από τις χορεύτριες ήταν έγχρωμες (Josephine Baker).

Λέξεις-κλειδιά: Cabaret, Βερολίνο, Dada, πολιτική σάτιρα, επιθεώρηση.

1. Εισαγωγή

Αν το Παρίσι στάθηκε στα τέλη του προπερασμένου αιώνα η γενέτειρα του πρωτοποριακού, καλλιτεχνικού Cabaret, το Βερολίνο, μερικές δεκαετίες αργότερα έγινε η αδιαφιλονίκητη μητρόπολη ενός Kabarett, το οποίο γέννησε κι ανάθρεψε την πολιτική και καλλιτεχνική σάτιρα με τη μορφή του πιο λεπτού και του πιο ηχηρού ταυτόχρονα υπαινιγμού, καθώς το τελευταίο αποτελεί παιδί της πρώτης δημοκρατικής διακυβέρνησης που γνώρισε η Γερμανία μέσα στον εικοστό αιώνα,

της ονομαζόμενης «Δημοκρατίας της Weimar» (Appignanesi, 2004). Το τραγούδι του Kabarett, το ονομαζόμενο και *chanson*, λειτούργησε ως μέσο ψυχαγωγίας, επικοινωνίας, ενημέρωσης, πολιτικού κι αισθητικού στοχασμού, ακόμη κι ως όχημα διαμαρτυρίας, καταγγελίας και καλλιτεχνικής έκφρασης, καθώς το γερμανικό Kabarett δέχτηκε έντονη την επίδραση του γερμανικού Dada.

Ήδη από τις αρχές του εικοστού αιώνα το Βερολίνο είχε στεφθεί η πρωτεύουσα του Μοντερνισμού (Jelavich, 1996). Η τέχνη του εξέφραζε τον κατακερματισμό και τις ετερόκλητες εμπειρίες της αστικής ζωής σε μία μεγαλούπολη, ενώ παράλληλα απέπνεε την αυτοπεποίθηση μιας ιμπεριαλιστικής πρωτεύουσας, το σφρίγος της δεύτερης παγκόσμιας ισχυρότερης βιομηχανικής δύναμης. Το Βερολίνο πριν τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο ήταν αυτό που επιδίωξε μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου να γίνει η Νέα Υόρκη: το κέντρο του καταναλωτισμού, της παραγωγής, της οικονομίας, του εμπορίου και της τέχνης. Αυτή η δυναμική σε συνδυασμό με την πρωτοπορία διαμόρφωσε τον πρωτεύοντα χαρακτήρα της πόλης, η οποία κατάφερε εύκολα να αλλάζει την εικόνα της, παρά τις δύσκολες ιστορικές συγκυρίες που αντιμετώπισε και να αναπροσαρμόζεται επιτυχώς στις νέες συνθήκες, διατηρώντας το δημιουργικό χαρακτήρα και την αυθεντικότητά της.

2. Το Kabarett του Βερολίνου ως τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο

Οι πρώτες παραστάσεις γερμανικού καμπαρέ δέχτηκαν έντονη την επίδραση των παρισινών παραστάσεων Cabaret της Montmartre. Το πρώτο γερμανικό Cabaret στο Βερολίνο άνοιξε τις πύλες του στο κοινό το 1901. Ιδιοκτήτης του ήταν ο Ernst von Wolzogen, εμπνευστής του λεγόμενου *Bundes Theater* («πολύχρωμου θεάτρου»). Βαδίζοντας στα χνάρια του περίφημου *Chat Noir* («Μαύρου Γάτου»), ο Wolzogen δημιούργησε έναν τόπο συνάντησης για καλλιτέχνες, που εξελίχτηκε σε μία ανοιχτή σκηνή, έτοιμη να δεχτεί καλλιτέχνες για απαγγελίες ποίησης, τραγούδι και θεατρικές παραστάσεις με παρωδία, σάτιρα και πολιτικούς υπαινιγμούς, απαραίτητους, λόγω της πανταχού παρούσης λογοκρισίας. Ο ίδιος έδωσε στο χώρο του το παρατσούκλι *Überbrettl* (δηλαδή «σούπερ σκηνή», «η σκηνή», με το άρθρο επιτονιζόμενο, ώστε να φανεί το κατ' κατεξοχήν σχήμα λόγου), το οποίο αυτοσαρκαζόμενο, παρέπεμπε στη φιλοσοφική έννοια του «Υπερανθρώπου» του Nietzsche (Müller, 2005).

Την ίδια περίπου εποχή, ένας νεαρός ηθοποιός, ο Max Reinhardt, άνοιξε στο Βερολίνο ένα δεύτερο Kabarett, το περίφημο *Schall und Rauch* («ήχος και καπνός»). Το περιεχόμενο των παραστάσεων του αποτελούσαν η παντομίμα, η σάτιρα, το τραγούδι κι οι αυτοσχεδιασμοί. Όταν το 1907 ο Rudolf Nelson άνοιξε ένα καμπαρέ με το θρυλικό όνομα *Chat Noir*, στην πόλη ήδη αρκετοί τέτοιοι χώροι λειτουργούσαν. Σταδιακά το θέαμα γινόταν ολοένα και πιο εύπεπτο, προκειμένου να προσελκύσει το κοινό: τραγούδια με ευκαιριακή λάμψη (σουξέ), διαδέχονταν στη σκηνή υπαινικτικά στιχουργήματα. Το γερμανικό Kabarett άρχισε να αναζητά την ταυτότητά του, παραπαίοντας ανάμεσα στον καλλιτεχνικό χαρακτήρα και στην εύπεπτη ψυχαγωγία. Το ξέσπασμα του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου το 1914 προκάλεσε κρίση και στο Kabarett. Η αύξηση του πληθωρισμού κι η φτώχεια

ανάγκασαν τα επόμενα χρόνια ως το τέλος του πολέμου, αλλά και τα πρώτα χρόνια μετά από αυτό τους καλλιτέχνες του είδους να αμείβονται σε είδος (Jelavich, 1996).

Η θεματική του Kabarett ενίσχυε εκείνη την εποχή κάθε προσπάθεια ενδυνάμωσης κοινωνικών αξιών, που ο πόλεμος εξέθρεψε παραδοσιακά, όπως η συζυγική πίστη της συζύγου προς το στρατιώτη των χαρακωμάτων. Αυστηρή λογοκρισία επιβλήθηκε ωστόσο, όταν έγιναν καταγγελίες, ότι στα Kabarett γίνεται επίδειξη πλούτου και τριφυλής ζωής: ενώ στο μέτωπο οι στρατιώτες χύνουν το αίμα τους για την πατρίδα, την ίδια ώρα κάποιοι άλλοι σε πολυπληθή τραπέζια φορτωμένα με ακριβή σαμπάνια γλεντούν με ωραίες κυρίες, ελαφρών ηθών απολαμβάνοντας αήθη θεάματα. **Ήδη** το γυναικείο γυμνό άφηνε τη σφραγίδα του στα μετόπισθεν μιας κοινωνίας που λαχταρούσε να αντισταθεί με τον τρόπο της στη λαίλαπα του πολέμου. Διαμορφώθηκε μάλιστα και συγκεκριμένο καλλιτεχνικό αισθητήριο, που συνοψίζονταν στο σλόγκαν «Όσο λιγότερα φορά, τόσο ωραιότερη φαίνεται μία χορεύτρια» (Hermann-Neisse, 1921).

3. Το βερολινέζικο καμπαρέ της χρυσής δεκαετίας του 1920

3.1. Το γερμανικό Kabarett μετά τη συνθήκη των Versailles (1919)

Μετά τις οδυνηρές συνέπειες του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, καλλιεργήθηκε στη γερμανική κοινωνία ένα είδος καλπάζοντος πατριωτισμού, απότοκο του οποίου ήταν για παράδειγμα ότι η λέξη «Γερμανός» έπρεπε να εμφανίζεται δύο φορές τουλάχιστον σε κάθε στίχο των τραγουδιών. Ο Fritz Grünbaum, βιεννέζος ερμηνευτής καμπαρέ, εισέπραττε το 1920 τεράστια αποδοχή από το κοινό, κάθε φορά που έβριζε τους εχθρούς του γερμανικού έθνους, που τους επέρριπτε κατάρες κι ευχόταν την απαλλαγή της Γερμανίας από το ζυγό της δουλείας. Ο μεγαλύτερος εχθρός του έθνους έγινε πλέον η Γαλλία, όταν το 1923 γαλλικά στρατεύματα εισέβαλαν στη γερμανική κοιλάδα του Ρουρ (Winkler, 2011). Ταυτόχρονα ενισχύθηκε κι η επίθεση στους αριστερούς, επειδή οι τελευταίοι ήταν διεθνιστές (Jelavich, 1996).

Οι δυσάρεστες εθνικές αλήθειες έπρεπε να αποφεύγονται πάση θυσία. «Όλα πρέπει να φαίνονται ροζ, ειδικά το παρελθόν και το μέλλον. Κάθε παράσταση έπρεπε να προτρέπει τους ακροατές να επιδίδονται στη σκληρή δουλειά» (Arrighanesi, 2004). Ο Kurt Tucholsky, ένας από τους πλέον πολιτικούς συγγραφείς κειμένων για παραστάσεις καμπαρέ υποστήριζε βέβαια ότι αυτή η αναφορά στις παλιές καλές εποχές «όταν η μπύρα ήταν φτηνή, τα κάρβουνα και το χοιρομέρι άφθονο κι οι φόροι ανύπαρκτοι ή χαμηλοί», είναι οπωσδήποτε χρήσιμη, όμως είναι εγκληματικό το γεγονός ότι κανένας από τους δεξιούς ερμηνευτές με τα ιδρωμένα κολλάρια δεν αναφέρει «ποιος ευθύνεται που ακρίβυνε το χοιρομέρι, ποιος οδήγησε τη χώρα στον πόλεμο, ποιος επιμήκυνε τον πόλεμο αυτό για δύο ακόμη χρόνια, ποιος ζούσε σε προκλητική πολυτέλεια όλο αυτό το διάστημα, όταν τα γυναικόπαιδα συνωστίζονταν στα συσσίτια» (Ackermann, 1981).

3.2. Η «χρυσή εποχή» - η δεκαετία του 1920

Η δεκαετία του 1920 ονομάστηκε «Χρυσή Εποχή» ή «Χρυσά Είκοσι». Σταδιακά από την αρχή της δεκαετίας του 1920 η Γερμανία ανέκαμψε οικονομικά και το Βερολίνο εξελίχτηκε σ' ένα από τα σημαντικότερα βιομηχανικά κέντρα της Ευρώπης. Το

1922 η πόλη ηλεκτροδότησε το δημοτικό της σιδηροδρομικό δίκτυο, ενώ το αεροδρόμιο του Tempelhof άνοιξε τις πύλες του στο κοινό. Η αύξηση στην κυκλοφορία από τα προάστια προς το κέντρο του Βερολίνου μετέτρεψε σταδιακά το κέντρο της γερμανικής πρωτεύουσας γύρω από τον κεντρικό καθεδρικό ναό σε πηγή καλλιτεχνικής δημιουργίας και πνευματικής ζωής. Οι πρώτες πολυτελείς αίθουσες βωβού κινηματογράφου άνοιξαν τις πύλες τους στο κοινό, επιστρατεύοντας ολόκληρες συμφωνικές ορχήστρες, για να συνοδεύσουν με τη μουσική τους το θέαμα στη μεγάλη οθόνη. Μπαρ, κέντρα νυχτερινής διασκέδασης, αίθουσες χορού αναδείκνυαν τη λάμψη και τη γοητεία μιας από τις πιο κοσμοπολίτικες ευρωπαϊκές πρωτεύουσες, αποτελώντας ψηφίδες από το «Υπερθέαμα» του νυχτερινού Βερολίνου (Arrighanesi, 2004).

Το Βερολίνο της «χρυσής δεκαετίας του '20» συνιστούσε το πνευματικό κέντρο πολλών καλλιτεχνικών κινημάτων και ρευμάτων του Μοντερνισμού. Περιλαμβάνοντας στο πρόγραμμά της τον Expressionism στη ζωγραφική (με τη χρήση δυνατών χρωμάτων) και τον κινηματογράφο («Το εργαστήριο του Δρ. Καλιγκάρι), τον λειτουργικό μοντερνισμό του αρχιτεκτονικού Bauhaus (με ιδρυτή τον ήδη καταξιωμένο αρχιτέκτονα Walter Gropius), τον Ρίλκε και τον Thomas Mann (το «Μαγικό βουνό» θεωρήθηκε ως το σημαντικότερο λογοτεχνικό γεγονός του 1924), τη Σχολή της Φραγκφούρτης, το περιοδικό *Die Action*, τον Klee και τον Kandinsky, τον Brecht και τον Benjamin, τον Weil και την Dietrich, τον Einstein και τον Heidegger, η Δημοκρατία της Weimar συνιστά ένα από τα πιο ερεθιστικά κεφάλαια στην ιστορία των ιδεών (Gay, 2010).

Το Kabarett ως θέαμα δεν είναι καινούριο στο Βερολίνο της «Χρυσής Εποχής». Ο Max Reinhardt είχε πλέον εξελιχτεί σε έμπειρο παραγωγό και σκηνοθέτη ικανό να ανοίξει ένα νέο θέατρο, παρά το οικονομικό ρίσκο. Έτσι μετέτρεψε το *Schumann Circus* στην Friedrichstraße σε *Grand Theater*, σε έναν πολυχώρο 3000 θέσεων. Ο ίδιος έγινε διαχειριστής και σπόνσορας, παρά καλλιτεχνικός διευθυντής. Στο ισόγειο του κτιρίου, όπου παλιά στεγάζονταν τα άλογα εγκαταστάθηκε το Kabarett, που στο όνομα των παλιών καλών εποχών εξακολούθησε να ονομάζεται *Schall und Rauch*. Διαπιστώθηκε ωστόσο κάποιο πρόβλημα με την ακουστική του χώρου. Πρόκειται σε κάθε περίπτωση για το πρώτο μεγάλο καμπαρέ στο Βερολίνο μετά τον Πόλεμο, όχι μόνο σε ό, τι αφορά στη χωρητικότητα, αλλά και τη σπουδαιότητα των παραστάσεων, καθώς η ιστορία του συνδέθηκε με τα μεγαλύτερα ονόματα του χώρου και της εποχής.

Το ρεπερτόριο περιλάμβανε θέατρο του παραλόγου, κυρίως κωμωδία, παρωδία και σάτιρα αλλά και τραγούδια και απαγγελία, αισθησιασμό και φτηνή συγκίνηση. Στο πιάνο της σκηνής καθόταν ο πιο παραγωγικός συνθέτης της εποχής, ο Friedrich Holländer, ενώ τους στίχους στις μελωδίες του υπέγραφαν οι πιο εμπνευσμένοι στιχουργοί της εποχής, όπως ο Martin Mehring, ο Klabund και Kurt Tucholsky. Υπήρχαν σαφείς επιρροές από τον Ντανταϊσμό. Ένα νέο πολιτικό και πνευματικά εμπνευσμένο είδος Kabarett έκανε την εμφάνισή του. Νέα καλλιτεχνικά ταλέντα έκαναν την εμφάνισή τους, κοντά στους ήδη καταξιωμένους. Ανάμεσά τους ξεχωρίζουν ο μουσικός Mischa Spoliansky, οι ερμηνευτές Margo Lion, Kate Kühl και Gustav Gründgens κι οι συγγραφείς Kästner και Marcellus Schiffer. Ακόμη κι ο ίδιος ο Bertold Brecht συμμετείχε σε αυθεντικές συνθέσεις στο Wilde Bühne της Trude Hesterberg's (Müller, 2005).

Η πρώτη μεγάλη παραγωγή ήταν η παράσταση της *Ορέστειας* του Αισχύλου (29-11-1919), η οποία έλαβε χώρα στους χώρους, όπου στεγαζόταν το παλιό ρινγκ του τσίρκου, την ίδια στιγμή που στο υπόγειο, εκεί όπου δίνονταν παραστάσεις καμπαρέ, παρουσιαζόταν μια ντανταϊστική εκδοχή του έργου, δίκην σατιρικού δράματος, συμπληρώματος στην τριλογία με τίτλο : *Simple Classical! An Oresteia with a happy ending!* Διατηρήθηκαν στοιχεία της παράστασης του πάνω ορόφου, ενώ προστέθηκαν ως ερμηνευτές σύγχρονα αστέρια του κινηματογράφου και στοιχεία jazz.

Η παράσταση, στην οποία πρωταγωνιστούσαν μαριονέττες, ήταν μία ντανταϊστική πολιτική παρωδία. Υπαινίσσεται ότι η εξουσία ανατίθεται πάντοτε στα χέρια ακατάλληλων ανθρώπων (Μιχαλά, 2014). Ο Αγαμέμνων εμφανίζεται στην αρχή ντυμένος ως Πρώσος στρατιωτικός, που φέρει πάνω στο άρμα του την ερωμένη του, την Κασσ-Άνδρα, μια μελαχρινούλα στάρλετ, που φορά κυλόττα με δαντέλες. Νικιέται από τον Αίγισθο, ο οποίος παρουσιάζεται ως δημοκράτης και φιλοδοξεί να αναδειχτεί σε πρόεδρο της Δημοκρατίας. Ειρηνιστής, άνθρωπος ηθικός και πνευματική προσωπικότητα, ο Αίγισθος προσομοιάζει τον Kurt Eisner, πρωθυπουργό της Βαυαρίας, που δολοφονήθηκε το 1919. Ο Αίγισθος δολοφονείται από τον Ορέστη, μέλος των Αττικών Freikorps που ονειρεύονταν να επανεγκαθιδρύσουν το παλιό καθεστώς. Ρίχνει μία χειροβομβίδα καταπάνω του και μία λεκάνη τουαλέτας καταβροχθίζει το νεκρό σώμα του αντιπάλου. Εντωμεταξύ η Ηλέκτρα πουλά εργαλεία, για να σουβλίσουν τους Εβραίους, ενώ η Κλυταιμνήστρα εμφανίζεται ως εκπρόσωπος της αστικής Γερμανίας, οπαδός του Γουλιέλμου του Β. Στην τρίτη πράξη υπάρχει ένας υπαινιγμός για επιστροφή στη Δημοκρατία μέσω του Απόλλωνα, που είναι ντυμένος Γιάνκης και ζει σε ανώτερες σφαίρες. Οι συντηρητικές, φιλελεύθερες και σοσιαλιστικές εφημερίδες υποκαθιστούν τον Αρχαίο Χορό. Ο Ορέστης στο τέλος μεταφέρει το στρατό του στη Βαλτική, όπου είναι χρήσιμος, γιατί φυλάσσει τα σύνορα από τους Μπολσεβίκους (Jelavich:1996, Μιχαλά: 2014).

Η συγκεκριμένη παράσταση ήταν το προϊόν της συνεργασίας τεσσάρων από τους σημαντικότερους εκπροσώπους του βερολινέζικου Dada: Το κείμενο έχει την υπογραφή του Walter Mehring, ενώ η μουσική του Friedrich Holländer. Ο πρώτος συγκαταλέγεται ανάμεσα στους πιο παραγωγικούς συγγραφείς των κειμένων για καμπαρέ. Ο δεύτερος είναι εμπνευσμένος συνθέτης και ερμηνευτής μουσικής για καμπαρέ, επιθεώρηση και ταινίες. Τις μαριονέττες σχεδίασαν ο Grotz, ο οποίος επιδιδόταν στις καρικατούρες κι ο Heartfield, ειδήμων του πολιτικού φωτομοντάζ, τεχνικής που θιοθετεί το Dada. Ο Holländer έχει την πιο στενή σχέση με το Dada, μολονότι κι ο Grotz υιοθέτησε την αντιπολεμική στάση του κινήματος (Appignanesi, 2004).

Το πολιτικό και το διανοουμενίστικο στοιχείο άρχισε σταδιακά να υποχωρεί από τις παραστάσεις των βερολινέζικων καμπαρέ, καθώς δεν ήταν ιδιαίτερα εμπορικό και δεν μπορούσε να αντέξει περισσότερες από δύο σεζόν. Παρόλ' αυτά οι Tucholsky, Schiffer και Holländer συνέχισαν να γράφουν στίχους με υπαινικτικό και αμφίσημο περιεχόμενο. Όταν στο κέντρο του Max Reinhardt ανέλαβε καλλιτεχνικός διευθυντής ο Erik Charell, υποστήριξε με πάθος τα θεάματα με γυναίκες χορεύτριες που επιμελώς αποκάλυπταν τα τοννευτά, μακριά τους πόδια. Ανάλογες καλλιτεχνικές επιλογές υποστήριζαν το «*Kabarett der Komiker*» (KADECO)

του Paul Morgan και το Kabarett Tu-Tu του Wilhelm Bedow's, το οποίο ήταν επίσης περίφημο εκείνη την εποχή (Jelavich, 1996).

Νέα αστέρια άρχισαν να λάμπουν στο καλλιτεχνικό στερέωμα: Claire Waldoff, Margo Lion, Kurt Gerron, Hubert von Meyerinck, Hans Albers. Ανάμεσά τους η Marlene Dietrich. Η ανατολή του ομιλούντος κινηματογράφου σήμανε τη σύνθεση μουσικών έργων, κατάλληλων και για νέα θεατρικά είδη, όπως η οπερέτα, η επιθεώρηση, η μουσική κωμωδία. Το 1923 σήμανε το τέλος του μεταπολεμικού βερολινέζικου καμπαρέ, καθώς επιχειρήθηκε στροφή προς εντυπωσιακά επιθεωρησιακά νούμερα.

3.3.Ο Kurt Tucholsky και η πολιτική σάτιρα

Ο Kurt Tucholsky (1890-1935) ξεκίνησε ως κριτικός στο περιοδικό *die Schaubühne*, όπου έγραφε κριτική για τις παραστάσεις της εποχής του. Ο ίδιος χρησιμοποιούσε άλλοτε το πραγματικό του όνομα, άλλοτε υπέγραφε με ένα από τα επόμενα τέσσερα ψευδώνυμα : Ignaz Wrobel, Kaspar Hauser, Theobald Tiger και Peter Panter. Το τρίτο από αυτά στάθηκε και το ψευδώνυμο, με το οποίο υπέγραφε τις λυρικές του επιτυχίες.

Θεωρούσε ότι οι παραστάσεις που απευθύνονταν σε πολυπληθές ακροατήριο είχαν εξίσου ισχυρό καλλιτεχνικό ενδιαφέρον με τις μεγάλες στιγμές της τέχνης. Αφοσιωμένος στα δημοκρατικά ιδεώδη, ήταν εχθρός κάθε αντιπάλου τους είτε αυτός είχε την έδρα τους στους κόλπους της κυβέρνησης, της εκκλησίας, του στρατού ή της δικαιοσύνης. Περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον αντιδίστειλε τα ιδανικά της Δημοκρατίας της Weimar με τις κοινωνικές και πολιτικές πραγματικότητες που αυτή παρήγαγε. Αναδείχτηκε έτσι στο μεγαλύτερο εκφραστή της σάτιρας της εποχής του. Υπήρξε μέγας ειρηνιστής. Ήθελε μέσα από τη δουλειά του να αναδείξει τη ματαιότητα της απώλειας τόσων ψυχών στον πόλεμο και να αποτρέψει την επανάληψη μιας τέτοιας θηριωδίας (Jelavich, 1996).

Ενδιαφέρον προκάλεσε το γεγονός ότι παρά τις πολιτικές αρχές, στις οποίες ο Tucholsky έμεινε προσηλωμένος, αρκετά από τα τραγούδια που συνέθεσε, φλερτάρουν θεματικά με τα αντίστοιχα εθνικιστικών παραστάσεων. Συγκεκριμένα στη διάρκεια της δημοκρατικής διακυβέρνησης, εξέφρασε τον αποτροπιασμό του για τους μαυραγορίτες, την πτώση του μάρκου, το υψηλό κόστος του εισιτηρίου των αστικών συγκοινωνιών, της ύδρευσης και του ηλεκτρισμού. Προέτρεψε την κατάργηση των πολεμικών εξοπλισμών και την παράδοση της παραγωγής στους εργάτες. Οι εργάτες ωστόσο έπρεπε να επιστρέψουν στο χώρο εργασίας τους και να εργαστούν όσο πιο σκληρά γίνεται. Αυτή ειδικά η άποψη ήταν αντίθετη με τις διαδηλώσεις και τις αριστερού χαρακτήρα απεργίες της εποχής, που στόχευαν στο οχτάωρο. Σε άλλα του τραγούδια επιτίθεται εξίσου στους ηγέτες των γερμανών αριστερών, των μπολσεβίκων, των εθνικιστών και των σοσιαλδημοκρατών, θεωρώντας τους όλους εξίσου υπεύθυνους για την καταστροφή της Γερμανίας, η ανόρθωση της οποίας ανατίθεται πλέον στα χέρια της επόμενης γενιάς.

Μολονότι ο Tucholsky βρισκόταν πολιτικά πιο κοντά στους αριστερούς, φαίνεται ότι υιοθέτησε αυτήν την τακτική στα έργα του προκειμένου να κερδίσει την ανταπόκριση του ευρέως κοινού. Για να συμβεί αυτό έπρεπε να λάβει υπόψη του τις προτιμήσεις και τις απόψεις ετερόκλητου κοινού των καμπαρέ. Ο ίδιος γνώριζε τα προβλήματα της σύνθεσης του ακροατηρίου του γερμανικού καμπαρέ

μετά τον πόλεμο. (νεόπλουτοι, συντηρητικοί, απαίδευτοι, ώστε να εκτιμήσουν ανάλογα την κριτική του καμπαρέ).

Η σάτιρα επιτρέπεται να κάνει τα πάντα κατά την άποψή του. Κατά τη γνώμη του ο θεράπων της σάτιρας δεν είναι παρά ένας πληγωμένος και προσβεβλημένος ιδεολόγος, ο οποίος παλεύει για να αποκαταστήσει τα πράγματα. Ένα καλό αστείο είναι περισσότερο ικανό να προκαλέσει τη δημόσια οργή από έναν ανεξέλεγκτο επαναστάτη. Ο ίδιος στράφηκε εξίσου ενάντια στις δεξιές και στις αριστερές δημαγωγίες και παρεκτροπές. «Φυσικά και δεν παίρνουν ποτέ τα ιδανικά σάρκα και οστά, ποτέ όμως τίποτα δεν άλλαξε, χωρίς να καεί στη φλόγα των ιδανικών» (Ackermann, 1981). Προς το τέλος της δεκαετίας του 1920 το καμπαρέ αποποιείται τον πολιτικό του χαρακτήρα. Ακολουθώντας την τάση για πολιτική παθητικότητα ο Tucholsky αποφιλώνει τα τραγούδια του από το πολιτικό τους περιεχόμενο και διατηρεί μόνο το σατιρικό τους χαρακτήρα. Παίρνει αφορμή από την εμπορική επικαιρότητα, για να κάνει ανώδυνα πολιτικά αλλά καίρια κοινωνικά σχόλια. Τον Ιανουάριο του 1922 ωστόσο ο νέος καλλιτεχνικός διευθυντής του καμπαρέ ανακοινώνει ότι ο υπόγειος χώρος δε θα λειτουργεί ως λογοτεχνικό καμπαρέ, αλλά θα μετατραπεί σε vaudeville με εκπαιδευμένα περιστέρια και σκυλιά και φυσικά με Tingel-Tangel, δηλαδή με μπαλέτα ημίγυμων και γυμνών χορευτριών. Bier- Variete-Kabarett. Ο Tucholsky κοροϊδεύει στα έργα του τα θεάματα με γυμνά μπαλέτα. Ήδη όμως από τον περασμένο Οκτώβρη το φημισμένο μπαλέτο της Celly de Rheidt είχε κάνει μία εμφάνιση, ενώ από το Μάη του 1923 το μπαλέτο της φημισμένης στρίπερ Erna Offeney εγκαταστάθηκε μόνιμα στο χώρο.

Ο Tucholsky αναζήτησε νέα σκηνή για το έργο του στο καμπαρέ Megalomania της Rosa Valetti, ηθοποιού κι ερμηνεύτριας στο καμπαρέ μετά τον πόλεμο. Τότε γράφει τα *Τραγούδια του φτωχού κοριτσιού*, στα οποία κεντρική πρωταγωνίστρια είναι μία κοπέλα αθώα της μικροαστικής τάξης, η οποία βιώνει το ξύπνημα των πρώτων ερωτικών παθών ταυτόχρονα με την επιθυμία της για το θάνατο, λόγω της ανέχειας. Αρκετοί κριτικοί σχολίασαν την ανακολουθία τέτοιων θεαμάτων με την αστική κατά βάση καταγωγή της πλειοψηφίας του κοινού (Hermann-Neisse, 1922).

Γράφει επίσης για τη Valetti τραγούδησε *die Rote Melodie*, στην οποία εκφράζει αντιπολεμικό μένος ενάντια στον Erich Ludendorff, επειδή κατ'επανάληψη προσπάθησε να ανατρέψει τη Δημοκρατία κι εκδήλωσε δικτατορικό χαρακτήρα στη διάρκεια του Β Παγκοσμίου Πολέμου. Στο τέλος του έργου μια στρατιά νεκρών πολιτικών του αντιπάλων και στρατιωτών δραπετεύει από τους τάφους της και κινούνται εναντίον του Ludendorff. Τέτοια θεάματα ωστόσο δεν είχαν μεγάλη απήχηση στο κοινό. Η Valetti σύντομα επέστρεψε στη σκηνή του θεάτρου και το καμπαρέ μετατράπηκε σε night club.

Τελευταίο στέκι του Tucholsky στάθηκε το *Theater am Kurfürstendamm* του Rudolf Nelson. Το θέατρό του ήταν σε πολύ καλύτερο σημείο από το *Schall und Rauch*, ενώ το ακροατήριό του το αποτελούσαν αστοί που κατοικούσαν σε ακριβά προάστια. Ήδη το ρεπερτόριό του είχε αρχίσει να αποκτά το χαρακτήρα της επιθεώρησης. Υπήρχαν ωστόσο και νούμερα με πολιτικό χαρακτήρα: ο Διάβολος στη Γη σατίριζε την ταλαιπωρία των πολιτών από την κυβερνητική γραφειοκρατία, ενώ οι μαύροι μαυραγορίτες του κόσμου, αποτελούνταν από γερμανούς πολιτικούς (Ebert, Scheidemann, Helfferich) που κέρδισαν σε βάρος της Γερμανίας.

Το νούμερο διατηρήθηκε, καθώς η λογοκρισία ήταν περιορισμένη, όμως η αστυνομία άσκησε πίεση να αφαιρεθεί το όνομα του πρώτου.

Στο έργο του *Κάτω από την αφίδα του τρένου* El ο Tucholsky συνθέτει ένα τρίπτυχο που αποτελείται από γενική εισαγωγή- σεξ και πολιτική κι αυτή η σταθερή δομή προτείνεται ως εγγύηση για τη συγγραφή επιτυχημένων κειμένων καμπαρέ. Στο συγκεκριμένο έργο ένας μαύρος μαυραγορίτης περιέγραφε στο πρώτο μέρος τα προϊόντα που εμπορευόταν, στο δεύτερο εκμεταλλευόταν σεξουαλικά μία πριγκίπισσα και τη μετέτρεπε σε πόρνη. Το κείμενο εν συνεχεία αποκτούσε αμιγώς πολιτικό περιεχόμενο, καθώς στρεφόταν ενάντια στους γραφειοκράτες, στους Σοβιετικούς και στην Entente. Στα κείμενα του Tucholsky μετά το 1922 η πολιτική απορρίπτεται αλλά η κριτική που της ασκείται είναι επιεικής σε σύγκριση με το παρελθόν. Ο ίδιος αναγκάστηκε να κάνει συμβιβασμούς στο περιεχόμενο των έργων του, προκειμένου να επιβιώσει οικονομικά. Όταν ο Nelson τον απέλυσε το 1923, αναγκάστηκε να εργαστεί ως ταμίας σε τράπεζα για ένα διάστημα, γεγονός προφανέστατα δυσάρεστο για κάποιον που καταδίκασε μέσα από το έργο του το εμπόριο, τον καπιταλισμό και τη δύναμη του χρήματος.

3.4. Ο Walter Mehring και το Dada Berliner Tempo

Οι γερμανοί Ντανταϊστές απέρριπταν τους καλλιτέχνες που υμνούσαν τον πόλεμο και όσους ασχολούνταν αποκλειστικά με θέματα αισθητικού χαρακτήρα. Αρνούνταν να δεχτούν ότι η «Αγία Τέχνη» αναζητούσε νέες πηγές έμπνευσης την ίδια στιγμή που άνθρωποι σφαγιάζονταν στο πεδίο της μάχης. Στρέφονταν εναντίον κάθε πολιτικής τοποθέτησης, ακόμη και αυτής των δημοκρατικών. Οι Ντανταϊστές επιδίδονταν σε happenings, όπως αυτό που σήμανε τα εγκαίνια της Πρώτης Διεθνούς Έκθεσης τον Ιούνιο του 1920. Από τον Ιανουάριο του 1918 ως τον Αύγουστο του 1920 έδωσαν διάφορες παραστάσεις, στις οποίες συμπεριλαμβάνονταν και νούμερα που παρέπεμπαν στο βερολινέζικο καμπαρέ, όπως «ο αγώνας ανάμεσα σε μία ραπτομηχανή και σε μία γραφομηχανή» (Μιχαλά, 2014).

Οι Ντανταϊστές έτρεφαν ιδιαίτερη συμπάθεια προς το Κομμουνιστικό Κόμμα της Γερμανίας, χωρίς ωστόσο αυτό να είναι αμοιβαίο, καθώς κατά την άποψη των Κομμουνιστών οι πρώτοι έκαναν απλώς φασαρία γύρω από το όνομά τους, χωρίς ωστόσο να καταφέρουν να βελτιώσουν τον κόσμο. Η πολιτική αναποτελεσματικότητα του κινήματος ευθύνεται εξάλλου για την παρακμή του. Κάποιοι εκπρόσωποί του, όπως ο Mehring (1896-1981) διατήρησαν τη σατιρική (αλλά αντιεπαναστατική τους) διάθεση απέναντι στα συμβάντα της καθημερινής ζωής. Ο ίδιος μετέφερε στην ατμόσφαιρα του καμπαρέ τους νεωτερισμούς του κινήματος. Ορισμένα από τα τραγούδια του είχαν ενταχθεί στο *Schall und Rauch* το 1920. Σε κάποιο από αυτά ο ερμηνευτής ξεχνούσε, υποτίθεται, το ρεφραίν κι επινοούσε ένα που συνδύαζε λίγο σεξ και λίγη πολιτική. Αυτή κατά την άποψή του ήταν και η συνταγή των τραγουδιών του καμπαρέ στο Βερολίνο, μετά τον πόλεμο (Appignanesi, 2004).

Τον Οκτώβρη του ίδιου χρόνου παρουσιάζεται στον ίδιο χώρο μία συνθετική δουλειά, που την αποτελούσαν τρία επιμέρους έργα με γενικό τίτλο : *Berliner Tempo*. Το ποίημα *Achtung Gleisdreieck* («Προσοχή Τρίγωνο καμωμένο από σιδηροτροχιά») συγκέντρωσε την προσοχή των κριτικών, καθώς αναφερόταν σ' έναν κομβικό συγκοινωνιακό σταθμό του αστικού σιδηρόδρομου κι η δομή του

ήταν τυπικά Ντανταϊστική: επρόκειτο για ένα σχεδόν αυθόρμητο ποίημα, γραμμένο σε δύο στήλες, που ήταν τοποθετημένες η μία απέναντι από την άλλη, ενώ κατά τη διάρκεια της παράστασης ο τραγουδιστής πήγαινε από τη μία στην άλλη και πίσω. Η σύνδεση ήταν εξαιρετικά χαλαρή, καθώς τη σύνθεση αποτελούσαν συνδυασμοί από μεμονωμένες λέξεις και ελάχιστες φράσεις, που εμφάνιζαν μεταξύ τους κοινό το δεύτερο συνδετικό : Jedermann, Lebemann, Biedermann, Ehemann. Υπήρχαν επίσης διαφορετικοί τρόποι διασκέδασης, διάφορα μέσα συγκοινωνίας και μία εναλλαγή πολιτικών κατευθύνσεων (σοσιαλιστές, ρεπουμπλικάνοι, μιλιταριστές, ρατσιστές). Τίποτα δε συνδέει όλες αυτές τις κατηγορίες μεταξύ τους εκτός από το γεγονός ότι συνυπάρχουν εκείνη τη χρονική στιγμή στη μεγάλη πόλη (Jelavich, 1996).

Οι Ντανταϊστές απέδιδαν επίσης μεγάλη σημασία στο μοντάζ. Το βερολινέζικο ντανταϊστικό θέαμα του καμπαρέ δίνει έμφαση στο φωτομοντάζ και σε εναλλαγές από στίχους που αποτελούνται από αποκόμματα διαφημίσεων, πολιτικών σλόγκαν, ανακοινώσεων εφημερίδων, μανιφέστο, αλλά και από τηλεγραφήματα. Έτσι αποτυπώνουν τη γεμάτη πολυσυλλεκτικότητα κι υπερένταση ζωή μιας μητρόπολης, αντίληψη που γέννησε και το ίδιο το καμπαρέ (Jelavich, 1996). Σύμφωνα εξάλλου με τον Johannes Baader «Το Νταντά είναι το καμπαρέ του κόσμου, ακριβώς όπως ο κόσμος είναι το καμπαρέ Νταντά». Επίσης με τον τρόπο αυτό αμφισβητούν αυτά τα μέσα. Κατακερματίζοντάς τα και θέτοντάς τα σε διαφορετικά περιβάλλοντα, προσπαθούν να αποκαλύψουν τον παραλογισμό της οργανωμένης ζωής και την ψυχασθένεια των εμπορικών και των πολιτικών συναλλαγών (Μιχαλά, 2014).

Το δεύτερο μέρος της σύνθεσης αποτελεί το ποίημα «*Τραγούδι για το Ιπτάμενο Τραπέζιο αφιερωμένο στην Contortionist Ellen T*». Οι πρώτες δύο στροφές εισήγαγαν την Έλεν και το σύζυγό της, οι οποίοι δήλωναν «διεθνιστές». Έτσι ο διεθνιστικός χαρακτήρας του κόσμου ως τσίρκου πριν τον πόλεμο δηλωνόταν από ένα κολλάζ από γερμανικές, αμερικανικές, βερολινέζικες εκφράσεις, ακόμη και γαλλικές. Η τρίτη στροφή ωστόσο χαρακτηριζόταν ως «πατριωτική» και εισήγαγε το παιδί αυτών των δύο, το οποίο ανέπτυξε έναν καθαρά σοβινιστικό χαρακτήρα. Ο υπαινιγμός αφορούσε τη στροφή της γερμανικής ιδεολογίας από τον προπολεμικό διεθνισμό στο μεταπολεμικό σωβινισμό. Το τρίτο μέρος της σύνθεσης «*Βερολίνο το σπίτι μας*» περιείχε διάφορα κλισέ, γλωσσικούς ιδιωματισμούς και σλόγκαν που προφέρονταν στην τοπική, βερολινέζικη διάλεκτο.

Ο Holländer έγραψε επίσης τη μουσική για ένα ποίημα του Mehring με τίτλο «*The New Chanson*», το οποίο παρουσιάστηκε στο καμπαρέ *Schall und Rauch*, με τη σκέψη ότι το κοινό πρέπει είτε να σκέπτεται είτε να εξωθείται να χορεύει. Ο Tucholsky το επαινεί, όμως σχολιάζει αρνητικά την πρόθεση του Mehring να παρουσιάσει όχι την ειδυλλιακή, αλλά τη σκληρή όψη της πόλης. Ο Mehring ως απόγονος Εβραίων καταδίκασε την αντισημιτική προπαγάνδα, διαβλέποντας εύστοχα την επικινδυνότητά της.

Ντανταϊστής ήταν κι ο Hestenberg, ο οποίος στράφηκε προς τα νέα πρόσωπα του καμπαρέ και συνεργάστηκε με τον Wilhelm Bendow, ο οποίος μεταμορφωνόταν σε Lydia Smith και επιδεικνύοντας συγκεκριμένα σημεία του κορμιού «της» έκανε σχόλια για πρόσωπα της πολιτικής επικαιρότητας της εποχής. Είχε επίσης την ιδέα να υποδυθεί τον εκπαιδευτή του τσίρκου που το αποτελούσαν εκπρόσωποι της πολιτικής, μαυραγορίτες, διανοούμενοι και αστοί της εποχής του.

Στόχος του δεν ήταν να υποδείξει μέσα από το νούμερο αυτό το συγκεντρωτισμό στην πολιτική ως αντίδοτο στον κοινωνικό κατακερματισμό, αλλά να προτείνει ότι κάθε άνθρωπος πρέπει να ζήσει ελεύθερος, ορίζοντας τη μοίρα του όπως ο ίδιος επιθυμεί. Στους Ντανταϊστές ανήκουν επίσης κι ο Marcellus Schiffer κι ο συνθέτης Mischa Spoliansky.

4.Η επιθεώρηση στα χρόνια της σταθεροποίησης

Η πιο δημοφιλής μορφή ζωντανής ψυχαγωγίας στο Βερολίνο την εποχή της λεγόμενης σταθεροποίησης (1924-1929), δηλαδή μεταξύ του τέλους του πληθωρισμού και πριν την οικονομική κρίση, ήταν η επιθεώρηση. Το περιεχόμενο της δεν ήταν πολιτικό, είχε ωστόσο αναφορές στο φύλο και στη φυλή, αποκαλύπτοντας έτσι τα στερεότυπα και το σοβινισμό της γερμανικής κοινωνίας. Το μέγεθος του ακροατηρίου, μεγάλο ποσοστό του οποίου ήταν πλέον τουρίστες, καθώς και το διαφορετικό γλωσσικό ιδίωμα καθιστούν αναγκαία την επένδυση στο θέαμα, και μάλιστα στο εντυπωσιακό και πληθωρικό θέαμα, στο οποίο πρωταγωνιστούν τα μπαλέτα από ημίγυμνες ή γυμνές χορεύτριες. Οι επιθεωρήσεις της εποχής γνώρισαν τεράστια απήχηση, κυρίως λόγω του αισθησιακού χαρακτήρα των παραστάσεων. Ανταγωνιζόμενες τον κινηματογράφο προσπάθησαν να προσφέρουν ολοένα και πιο εντυπωσιακά θεάματα στο κοινό.

Μετά την απόσυρση της αυστηρής λογοκρισίας ο χορός των γυμνών γυναικών πήρε το πράσινο φως. Πριν το 1918 η αστυνομία μπορούσε να απαγορεύει μία παράσταση προκαταβολικά με τη δικαιολογία ότι είναι επικίνδυνη για τα χρηστά δημόσια ή θρησκευτικά ήθη. Οι ιδιοκτήτες των καμπαρέ απέφευγαν την προσφυγή στη δικαιοσύνη, γιατί κάτι τέτοιο ήταν εξαιρετικά πολυδάπανο κι έτσι απλώς συμμορφώνονταν προς τις υποδείξεις. Μετά τον Πόλεμο δεν ήταν απαραίτητη η προκαταβολική έγκριση για μια παράσταση. Όμως τίποτα δεν κρινόταν κι εξ' ορισμού επιτρεπτό. Παρά την υπάρχουσα ελευθερία οι κοινωνικές και πολιτικές προκαταλήψεις καθώς κι η αστυνομική αυστηρότητα οδηγούσαν συχνά σε τέτοιου τύπου απαγορεύσεις. Τα καμπαρέ κρατούσαν δύο θέσεις στα καθημερινά θεάματα για τους εκπροσώπους της αστυνομίας.

Από τα πιο φημισμένα του είδους στάθηκαν τα μπαλέτα της Celly de Rheit (Cäcilie Funk), η οποία από το 1919 άρχισε να διοργανώνει *Schönheitsabende* («όμορφες βραδιές»): επρόκειτο για έναν κωδικό που παρέπεμπε στο χορό γυμνών χορευτριών. Η δικαιολογία για το θέαμα ήταν ότι μιμούνταν την κλασική τέχνη και ότι επιθυμούσαν να ξαναδώσουν ζωή στο έθνος της Γερμανίας, που ταλανίστηκε στο πεδίο της μάχης, με τον πιο αγνό και γνήσιο τρόπο. Το γυμνό στήθος ήταν το κέντρο τέτοιων παραστάσεων. Δεν υπήρχε κανένα πρόσχημα αισθητικής, καθώς οι περισσότερες κοπέλες δεν είχαν λάβει καμία εκπαίδευση. Εκτελούσαν θεματικά νούμερα (Η Σαλώμη, ο Βρικόλακας, ο χορός των Μονομάχων) που είχαν το χαρακτήρα της παντομίμας και κατέληγαν μετά από μερικά λεπτά στην αποκάλυψη των απόκρυφων μερών του γυναικείου σώματος. «Το πιο εκνευριστικό» σχολίαζαν οι εφημερίδες της εποχής «δεν είναι η γύμνωση, αλλά η βιασύνη γι' αυτό» (Jelavich, 1996).

Η ίδια η Celly σε ηλικία τριάντα ετών κρίθηκε αισθητικά απαράδεκτο να χορεύει και να επιδεικνύει το σώμα της, το οποίο είχε κάποιες ατέλειες, κατά τους κριτικούς. Θεωρήθηκε υπερήλικας. Ωστόσο στο μπαλέτο συμμετείχαν κι έφηβες κοπέλες, ηλικίας 12, 14 και 15 ετών, γεγονός που προκάλεσε τη μήνι της

αστυνομίας και της κοινής γνώμης. Η Celly κι ο σύζυγός της οδηγήθηκαν σε δίκη, τόσο για τα μπαλέτα, όσο και για τις γυμνές φωτογραφίες και την προκλητική κινηματογραφική ταινία, στην οποία πρωταγωνιστούσε. Βέβαια είναι πάντα εξαιρετικά δύσκολο να αποδειχτεί ότι ένα θέαμα έχει ή όχι αισθητική αξία ή απλώς ανταποκρίνεται στο φυσικό σεξουαλικό αισθησιασμό. Μετά τη δίκη τέθηκαν αυστηροί περιορισμοί στη γυμνότητα του γυναικείου στήθους.

Σάλο στους κόλπους των συντηρητικών και της εκκλησίας προκάλεσε επίσης και η παντομίμα, μίας χορεύτριας, η οποία φορούσε στολή καλόγριας, την οποία σταδιακά απέβαλε, αφού γονάτιζε μπροστά σε ένα άγαλμα της Παρθένου Μαρίας. Έπειτα γυμνή έτρεχε σε έναν βωμό κι αγκάλιαζε το σταυρό με τα δυο της χέρια. Υποτίθεται ότι αποτελούσε η συγκεκριμένη παράσταση τη ζωντανή απεικόνιση ενός πολύ γνωστού πίνακα με τίτλο : «*Η αποποίηση/ η αποκήρυξη*» του αξιόλογου Βρετανού ζωγράφου Philip Calderon. Ο ανεπίσημος τίτλος του πίνακα «*Η αγία Ελισάβετ της Ουγγαρίας*» αποκάλυπτε τη σημασία του, καθώς η τέως πριγκίπισσα απεκδυόταν τα ενδύματα ενός πολυτελούς κοσμικού βίου, προκειμένου να ενδυθεί το σχήμα του μοναστικού βίου. Προφανώς η μετατροπή του σε γυμνικό θέαμα επιθεώρησης κάθε άλλο παρά άρμοζε στη φιλοσοφία του έργου.

Κάθε μπαλέτο περιλάμβανε δέκα έως είκοσι χορεύτριες, οι οποίες εντάσσονταν σε ένα δίκην καλλιτεχνικού χαρακτήρα σκηνικό, αποτελούμενο από υπερμεγέθη λουλούδια ή κοσμήματα. Κάποιοι ονόμαζαν κάθε τέτοια παράσταση Fleischschau («παράσταση κρέας»). Το σκηνικό ήταν πάντοτε το άλλοθι για γυμνικά θεάματα. Για παράδειγμα, στην παράσταση με τίτλο: «*Τι ονειρεύονται οι ναύτες*» ένα μπαλέτο από γυμνές χορεύτριες, ξαπλωμένες σε αιώρες από δίχτυ, επικρεμόταν πάνω από τις κουκέτες, στις οποίες κάθονταν νεαροί χορευτές, ντυμένοι ναύτες.

Το πιο φημισμένο από τα μπαλέτα το 1920 ήταν το *Tiller Girls* που το αποτελούσαν αγγλίδες χορεύτριες. Τα κορίτσια φαίνεται να αποκαλύπτουν ένα ζωντανό νέο πρότυπο θηλυκότητας, συγκεκριμένα φαίνεται να αποκαλύπτουν βαθύτερες δομές οργάνωσης και ελέγχου του μοντέρνου κόσμου. Το μοντέλο όμως των γυναικών με τα κοντά μαλλιά και τα αδύνατα, αγορίστικα, αθλητικά, σώματα κρίθηκε αντιερωτικό, μολονότι αντιπροσώπευε ιδανικά τόσο την εποχή, όσο και τις σύγχρονες απαιτήσεις της ψυχαγωγίας μιας μοντέρνας μητρόπολης. Υποτίθεται ότι αντιπροσώπευαν ένα νέο γυναικείο πρότυπο, αυτό της εργαζόμενης γυναίκας, ως γραμματέως, δακτυλογράφου και πωλήτριας σε πολυκατάστημα.

5.0 Διεθνισμός κι οι μαύρες χορεύτριες

Στα τέλη της δεκαετίας του 1920, στο Βερολίνο, ευδοκίμουςαν θεάματα και μουσικές αμερικανικής προέλευσης, μαύροι χορευτές, ενώ η jazz επένδυε μουσικά τα κείμενα των επιθεωρήσεων, στις οποίες εισέβαλαν γυμνές μαύρες χορεύτριες.

Οι Γερμανοί αντιλαμβάνονται τους μαύρους καλλιτέχνες (μουσικούς της jazz και χορεύτριες των show) ως εκφραστές του ζωντανού πρωτογονισμού. Τέτοιες αντιλήψεις αποκαλύπτουν ρατσιστικές προδιαθέσεις, που ποτέ δεν έλειψαν από τη γερμανική συνείδηση. Οι Ντανταϊστές τους δέχτηκαν ως εκφραστές της αφρικανικής ζούγκλας και των φυλών της μαύρης ηπείρου. Η Josephine Baker αποθεώθηκε, ενώ πρωταγωνιστούσε σε προκλητικά θεάματα, φορώντας φούστες καμωμένες από μπανάνες (Theater des Westens, 1928) ή παρωδούσε το χορό της

Παύλοβα στη λίμνη των κύκνων του Tchaikovsky. Θεωρήθηκε εκπρόσωπος του αυθεντικού παγανισμού, της βαρβαρικής ομορφιάς και του πρωτόγονου αυτοσχεδιασμού ακόμη κι από τους Ναζί, οι οποίοι, παρά το ότι εξέφραζαν αποτροπιασμό για τη νέγρική κουλτούρα, μοιράστηκαν τις απόψεις των avant-garde καλλιτεχνών για τους μαύρους ως εκφάνσεις ενός υγιούς πρωτογονισμού. Επρόκειτο για αξίες που ο βιομηχανικός πολιτισμός μιας αστικής μητρόπολης είχε αποβάλλει ήδη από τους κόλπους του. Φυσικά όλα αυτά αποτελούν στερεότυπα που κατά βάση παρωδούν την ευρωπαϊκή κοινωνία και τον πολιτισμό.

6. Το τέλος

Το «Υπερθέαμα» αυτό του Βερολίνου, το «*Grand Spectacle*» των αιθουσών του γερμανικού Kabarett, έλαβε τέλος με την αναρχική των Ναζί και τη σταθεροποίησή τους στην εξουσία, καθώς αυτοί αντιλαμβάνονταν ανάλογους νεωτερισμούς ως χυδαίους και εκφυλιστικούς. Μετά την άνοδο του Hitler στην εξουσία, καλλιτέχνες και στοχαστές εγκατέλειψαν τη χώρα. Πολλοί από αυτούς, Εβραίοι στην καταγωγή, αναγκάστηκαν να συνεχίσουν την καριέρα τους ως πολιτικοί φυγάδες στις Βόρειες Χώρες ή στη Δύση. Ο Gay παρομοιάζει την αποδημία τους κατά μείζονα λόγο στην Αμερική με την αυτοεξορία των βυζαντινών λογίων στη Δύση, λίγο πριν την τελική κατάρρευση και την πτώση της Αυτοκρατορίας στους Τούρκους. Το Cabaret της Νέας Υόρκης δανείζεται, όχι τυχαία, πολλά στοιχεία από το βερολινέζικο Kabarett. Άλλοι καλλιτέχνες επιβίωσαν, ζώντας στην παρανομία, ενώ κάποιοι βρήκαν τραγικό θάνατο στα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου έγινε προσπάθεια να αναβιώσει η χρυσή εποχή των είκοσι από τους πέντε μεγάλους συνθέτες της εποχής εκείνης, που επιβίωσαν του ναζιστικού ολέθρου ((Friedrich Hollaender, Werner Richard Heymann, Ralph Benatzky, Rudolf Nelson, Micha Spoliansky). Οι δημιουργίες τους ωστόσο πρόσφεραν μόνον μια αμυδρή εικόνα από την καλλιτεχνική δράση του Cabaret Berlin εκείνης της εποχής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Appignanesi, L. (2004). *The Cabaret*. New Haven and London. Yale University Press.
- Ackermann, Ir (ed). (1981). *Kurt Tucholsky. Sieben Beiträge zu Werk und Wirkung*. Munich.
- Friedmann-Frederich, Fr. (1925/26). «25 Jahre Metropol-Theater» στο *Jahrbuch der Berliner Bühnen*.
- Gay, P. (2010). *Η πνευματική ζωή στη Δημοκρατία της Βαϊμάρης (Γερμανία 1919-1933)*. Μετάφραση Βασίλης Τομανάς. Αθήνα. Νησίδες.
- Grünbaum, Fr. (1922). *Kabarett und Politik*. στο *Das Kabarett Jahrbuch* (24), 65-87.
- Jelavich, P. (1996). *Berlin Cabaret*. London. Harvard University Press.
- Hermann- Neisse, M. (1921). «Mein Weihnachtswunsch fürs Kabarett», στο *Die neue Schaubühne* (December), 171-9.
- Hermann- Neisse, M. (1922). *Berliner Kabarett*, στο *Die neue Schaubühne* (March), 591-598.
- Müller, J. (2005). *Cabaret Berlin. Revue, Kabarett and Film Music between the Wars*. Hamburg. CLASSICS CmbH.
- Μιχαλά- Χαλκιάδακη, Ν. (2014). *Φουτουρισμός- Ντανταϊσμός- Σουρεαλισμός στο θέατρο. Σημειώσεις για το μάθημα επιλογής*. Αθήνα. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Reutter, Ot. (1914). «Berlin im Krieg» act 1, 26 (1917; typescript in Landesarchiv Berlin).
- Winkler, H. (2011). *ΒΑΪΜΑΡΗ, Η ΑΝΑΠΗΡΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ, 1918-1933*. Μετάφραση: Άντζη Σαλταμπάση. Αθήνα. Πόλις.

«Δεξιότητες ζωής - life skills»

Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες

Βασιλική Λάππα

Εκπαιδευτικός 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Καρπενησίου

vaslappa@yahoo.gr

Περίληψη

Στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο Καρπενησίου, εφαρμόσαμε με την Ε΄ Τάξη του σχολικού έτους 2015-2016 το Πρόγραμμα *Δεξιότητες Ζωής – Διαμορφώνοντας Ενεργούς Πολίτες* σε συνεργασία με το Βρετανικό Συμβούλιο της Ελλάδας και με την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αρ. Πρ. 78091/Γ7). Μέσα από το πρόγραμμα που αναπτύσσεται σε 6 εργαστηριακού τύπου ενότητες, καλύψαμε τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή σε όλες του τις διδακτικές ενότητες. Τα εργαστήρια στο σχολείο υποστηρίχτηκαν από εμπυχωτή και επιμορφωτή του Βρετανικού Συμβουλίου στην Ελλάδα με έξοδα του Συμβουλίου και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και της πόλης μας είχαν την ευκαιρία να επιμορφωθούν σε βιωματικό εργαστήριο που προσφέρθηκε αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικά ζητήματα, ενεργός πολίτης, βιωματική εκπαίδευση, δεξιότητες ζωής

Εισαγωγή

Το βιβλίο μαθητή του μαθήματος Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Ε Δημοτικού) είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο, ώστε ο κύριος στόχος του μαθήματος, που είναι η κοινωνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση του Έλληνα πολίτη, να προσεγγιστεί σε ένα μαθησιακό πλαίσιο που ευνοεί τη νοητική, συναισθηματική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξη του μαθητή.

Περιέχει συνολικά 21 κεφάλαια, μαζί με αυτά της αξιολόγησης – ανακεφαλαίωσης («Τι έμαθα ως τώρα» και «Εν συντομία») της κάθε ενότητας Τα κεφάλαια αυτά κατανέμονται σε 4 μεγάλες ενότητες και για τη διδασκαλία τους απαιτούνται συνολικά 28 διδακτικές ώρες. Οι ενότητες είναι:

Α Είμαστε όλοι πολίτες,

Β Έχουμε δικαιώματα και υποχρεώσεις,

Γ Ζούμε στη δημοκρατία,

Δ Συμμετέχουμε στη λήψη αποφάσεων.

Βασικοί ήρωες που καθοδηγούν τους μαθητές είναι η Δανάη και ο Αλέξανδρος, μαθητές της Ε΄ τάξης Ένα ιδιαίτερο στοιχείο που χρησιμοποιείται είναι η πρόσκληση επισκεπτών στην τάξη. Οι επισκέπτες είναι πρόσωπα που σχετίζονται με το θέμα και βοηθούν τους μαθητές στην επεξεργασία και κατανόηση πτυχών του μαθήματος Αν υπάρχει η δυνατότητα, θα μπορούσε ο δάσκαλος να καλέσει φυσικά πρόσωπα στη θέση των «εικονικών» επισκεπτών (για παράδειγμα κάποιον δικηγόρο ή τον Συνήγορο του Παιδιού...) και έτσι να επιτευχθεί καλύτερα η βιωματική διάδραση μεταξύ επισκεπτών και μαθητών.

Στοιχεία εφαρμογής

Η μαθητική ομάδα της Ε΄ Τάξης του 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Καρπενησίου το σχολικό έτος 2015-16, αποτελούνταν από 22 μαθητές/τριες που όλη τη χρονιά εργάζονταν ομαδοσυνεργατικά και η διάταξη των θρανίων τους στην τάξη υπηρετούσε αυτή την εκπαιδευτική πρακτική ανάγκη, ενώ οι μαθητές/τριες στις ομάδες τους είχαν δώσει όνομα και σύμβολο - σημαία.

Έχοντας έντονη την πίστη ότι οι μαθητές μου, που ζουν και εκπαιδεύονται σε μια μικρή επαρχιακή πόλη, βρίσκονται μακριά από τις προκλήσεις της σημερινής πολυπολιτισμικής κοινωνίας της πατρίδας μας, θέλησα να αξιοποιήσω το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και να το αναδείξω σε ένα παράθυρο προς τον αστικό κόσμο των μεγάλων πόλεων, να δούμε την «θέα» από εκεί.

Η αναζήτησή μου με έφερε μπροστά στα εκπαιδευτικά προγράμματα του Βρετανικού Συμβουλίου, όπου διάβασα αυτό ακριβώς: « Στον σημερινό συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, η σύνδεση, η διασύνδεση και η διαπολιτισμική μάθηση είναι πολύ σημαντικές στους νέους προκειμένου να μπορούν να δημιουργούν, να λύνουν προβλήματα, να μιλούν την γλώσσα του άλλου, να επικοινωνούν, να εργάζονται αρμονικά σε ομάδες και να έχουν παγκόσμια προοπτική.» (Ανακτήθηκε στις 28/6/2017 από <https://www.britishcouncil.gr/programmes/education/schools>)

Διερεύνησα σε έκταση το έργο του Συμβουλίου στα σχολεία της Ελλάδας, της Βρετανίας και σε άλλα μέρη του κόσμου όπου επιχειρεί να φέρει μια αλλαγή στις παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας και εκμάθησης και να διασφαλίσει ότι οι μαθητές έχουν τα εργαλεία και τις δεξιότητες που χρειάζονται προκειμένου να είναι ενημερωμένοι και ανταγωνιστικοί σε παγκόσμιο επίπεδο. Έτσι γνώρισα το πρόγραμμα «Δεξιότητες ζωής», ήρθα σε επαφή με την υπεύθυνη του προγράμματος στην Ελλάδα κυρία Μαρία Νομικού (Παράρτημα, 3) και συνάντησα όχι μόνο ανταπόκριση, αλλά και απεριόριστη στήριξη στο εγχείρημά μου, καθώς διοργανώσαμε βιωματικό εργαστήριο-σεμινάριο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του σχολείου μας και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας του Καρπενησίου, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να λειτουργήσουν οι ίδιοι ως μαθητές και να πραγματοποιήσουν την μία από τις 6 δομημένες δραστηριότητες του προγράμματος «Σαλπάροντας για μια νέα χώρα», με την υποστήριξη του επιμορφωτή του Συμβουλίου κυρίου Χρήστου Χριστόπουλου (Παράρτημα, 1).



Ο Χρήστος Χριστόπουλος στο επιμορφωτικό εργαστήριο για τους εκπαιδευτικούς

Ο κύριος Χριστόπουλος την επόμενη ημέρα εργάστηκε με τη μαθητική ομάδα της Ε΄ Τάξης και ενθουσίασε τα παιδιά με τη δραστηριότητα «Σαλπάροντας για μια νέα χώρα», στην οποία όχι μόνο ανταποκρίθηκαν θετικά και δημιουργικά, αλλά επέδειξαν ιδιαίτερη ευαισθησία σε μοναδική βιωματική διάδραση, τόσο με τον εμπυχωτή τους, όσο και μεταξύ τους.



Οι ομάδες της Ε΄ Τάξης δουλεύουν με τον εμπυχωτή του Βρετανικού Συμβουλίου

Αυτό το πρώτο εκπαιδευτικό δίωρο του προγράμματος, υπήρξε μια εξαιρετική εμπειρία που τροφοδότησε με πολύ ενέργεια τους μαθητές και μια δύναμη και αποφασιστικότητα που, οι ίδιοι εντόπισαν, πως προέρχεται από τις ευκαιρίες που τους δόθηκαν να εξηγήσουν τις επιλογές τους, με απλές δομημένες ερωτήσεις.

Στόχοι – επιδιώξεις

Ανατρέχοντας κάθε εκπαιδευτικός στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (ΑΠΣ –ΔΕΠΣ) μπορεί να δει ότι με τη διδασκαλία του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να αναγνωρίσουν τους ρόλους των ατόμων στις διάφορες ομάδες και θεσμούς και την αλληλεπίδραση ατόμου – ομάδας. Να εκτιμήσουν τη σημασία της οικογένειας και της οργάνωσης των ατόμων σε ομάδες με διαφορετικούς ρόλους. Να αναγνωρίσουν την ανάγκη της ύπαρξης του σχολείου για το άτομο και την κοινωνία. Να αναπτύξουν ενδιαφέρον για τους θεσμούς που υπάρχουν στο άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον. Να αναπτύξουν το σεβασμό για την οργάνωση των κοινωνιών.
- Να αναγνωρίσουν τη σημασία της πολιτικής οργάνωσης των κοινωνιών. Να αναπτύξουν θετική στάση για την έννοια της δημοκρατίας. Να υιοθετήσουν στάσεις υπευθυνότητας τόσο για την άσκηση των δικαιωμάτων τους όσο και για την εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους. Να περιφρουρούν τα δικαιώματά τους και να αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις που έχουν ως πολίτες. Να υιοθετήσουν θετικές στάσεις για τους διαφορετικούς λαούς και τις διάφορες ομάδες που ζουν στη χώρα μας. Να ενθαρρυνθούν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που να

προωθούν την κατανόηση και τη συνεργασία ανάμεσα σε οργανωμένες ομάδες που βρίσκονται στην Ελλάδα.

- Να εκτιμήσουν τις προσπάθειες των ατόμων και των κρατών για συνεργασία, ειρήνη και πρόοδο. Να αναγνωρίσουν την προσφορά της Ευρώπης (και της Ελλάδας) στον παγκόσμιο πολιτισμό. Να σέβονται και να εκτιμούν τις παραδόσεις, τις πεποιθήσεις, τις ιδέες των άλλων.
- Να αναγνωρίσουν τη σημασία της διεθνούς συνεργασίας και της διεθνούς ειρήνης ως προϋποθέσεων για την οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Να επιθυμούν την προστασία του ανθρωπογενούς και φυσικού περιβάλλοντος. Να αναγνωρίσουν την ανάγκη σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου. (ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, σελ. 236-239). Κατανοεί εύκολα το μεγάλο περιθώριο επιλογών που έχει ως εκπαιδευτικός λειτουργός, να επιλέξει στην καθημερινή του πρακτική τις διδακτικές μεθόδους που θα διαχειριστεί προκειμένου να πετύχει αυτούς τους στόχους.

Στους στόχους του προγράμματος Δεξιοτήτων Ζωής έχουμε πιο εξειδικευμένες και στοχευόμενες προσδοκίες, έτσι που οι μαθητές μας :

- να συμμετέχουν ενεργά σε διάφορους τρόπους λήψης αποφάσεων και ψηφοφορίες
- να αξιολογούν το δίκαιο και το άδικο σε διάφορες καταστάσεις, να κατανοούν ότι η δικαιοσύνη είναι απαραίτητη σε μια δημοκρατική κοινωνία και να ερευνούν τον ρόλο του Δικαίου στην τήρηση της τάξης και την επίλυση διαφορών
- να κρίνουν πώς εκτιμάται η δημοκρατία, η δικαιοσύνη, η διαφορετικότητα, η ανοχή, ο σεβασμός και η ελευθερία από ανθρώπους διαφορετικών πεποιθήσεων, υπόβαθρων και παραδόσεων εντός μιας δημοκρατικής κοινωνίας που μεταβάλλεται
- να κατανοούν τον ρόλο των πολιτών σε σχέση με τη λογοδοσία όσων διαθέτουν εξουσία
- να εξερευνούν τις διαφορετικές, εθνικές, τοπικές, εθνοτικές και θρησκευτικές κουλτούρες, ομάδες και κοινωνικά σύνολα (στην Ελλάδα) και τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται μεταξύ τους
- να λαμβάνουν υπόψη τους τις διάφορες αλληλεπιδράσεις μεταξύ της Ελλάδας, της Ευρώπης και του υπόλοιπου κόσμου.

Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Η πιο αποτελεσματική μορφή μάθησης στην εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής, σύμφωνα και με τη διεθνή παιδαγωγική, είναι:

- ενεργός: δίνει έμφαση στη μάθηση μέσω της πράξης
- διαδραστική: χρησιμοποιεί τη συζήτηση και το διάλογο
- σχετική με τα πραγματικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι και η κοινωνία
- κριτική: ενθαρρύνει τους νέους να σκέφτονται μόνοι τους
- συνεργατική: περιλαμβάνει ομαδική εργασία και συνεργατική μάθηση
- συμμετοχική: δίνει τη δυνατότητα στους νέους να συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης.

Η εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής περιλαμβάνει ευρύ φάσμα στοιχείων μάθησης:

Γνώση και κατανόηση: Για θέματα, όπως νόμους και κανόνες, τη δημοκρατική διαδικασία, τα μέσα ενημέρωσης, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη διαφορετικότητα,

το χρήμα και την οικονομία, τη βιώσιμη ανάπτυξη και τον κόσμο ως μια παγκόσμια κοινότητα, καθώς και για έννοιες όπως η δημοκρατία, η δικαιοσύνη, η ισότητα, η ελευθερία, η εξουσία και το κράτος δικαίου.

Δεξιότητες και ικανότητες: Κριτική σκέψη, ανάλυση πληροφοριών, έκφραση απόψεων, συμμετοχή σε συζητήσεις και διαλόγους, διαπραγμάτευση, επίλυση διαφορών και συμμετοχή σε συλλογικές δράσεις.

Αξίες και συμπεριφορές: Σεβασμός για τη δικαιοσύνη, τη δημοκρατία και το κράτος δικαίου, δεκτικότητα, ανοχή, θάρρος για υποστήριξη μιας άποψης και προθυμία να ακούμε, να συνεργαζόμαστε και να υπερασπιζόμαστε άλλους ανθρώπους.

Για τις ανάγκες του προγράμματος εστιάζουμε σε δεξιότητες ζωής που σχετίζονται με:

- τον σεβασμό για τον εαυτό μας και τους άλλους
- την επικοινωνία
- τις κοινωνικές δεξιότητες.

Ως προς τη γλωσσική τους ανάπτυξη, το πρόγραμμα βοηθάει τους μαθητές να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους, δίνοντάς τους την ευκαιρία:

- να απαντούν σε πολύπλοκες ερωτήσεις
- να εξηγούν απλές επιλογές με δομημένη αιτιολόγηση
- να διαπραγματεύονται τη σειρά με την οποία θα μιλούν
- να ακούν ενεργά και να αμφισβητούν τη συνεισφορά των άλλων
- να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές και να αξιολογούν
- να κατανοούν τη συνεισφορά των άλλων και ως αποτέλεσμα να συνεισφέρουν με τη σειρά τους
- να εξετάζουν κείμενα για να εντοπίζουν πληροφορίες
- να εξάγουν την κεντρική ιδέα και τη γενική εντύπωσή τους
- να εξάγουν συγκεκριμένες πληροφορίες μέσω προσεκτικής ανάγνωσης.

Διδακτικό υλικό

Το διδακτικό υλικό του προγράμματος είναι έτσι δομημένο που υποστηρίζει κάθε βήμα του εκπαιδευτικού με ασφάλεια για την επίτευξη του στόχου κάθε δραστηριότητας. Ενδεικτικά παρουσιάζω την πρώτη δραστηριότητα με τίτλο « Σαλπάροντας για μια νέα χώρα» από το εγχειρίδιο Compasito του Συμβουλίου της Ευρώπης.



Η πυραμίδα ιεράρχησης των αναγκών

Δραστηριότητα 1^η: Σαλπάροντας για μια νέα χώρα

Οι μαθητές θα δημιουργήσουν μία πυραμίδα ιεράρχησης των αναγκών.

Οι μαθητές:

- θα ψάξουν για διαφορετικές λύσεις, θα πάρουν αποφάσεις, θα δικαιολογήσουν τις επιλογές τους.
- θα αξιολογήσουν κριτικά διαφορετικές ιδέες και απόψεις με τις οποίες είτε συμφωνούν είτε διαφωνούν.
- θα διαπραγματευτούν, θα αποφασίσουν και θα δραστηριοποιηθούν για να επηρεάσουν και άλλους.

Βήματα :

- Εκτυπώνουμε τις 30 κάρτες στο τέλος της δραστηριότητας τόσες φορές όσες και οι μικρές ομάδες που θα φτιάξουμε. Θα χρειαστούμε χαρτόνι, ψαλίδι, κόλλα και χαλαρή μουσική
- Ζητάμε από τους μαθητές να φανταστούν πως ετοιμάζονται να σαλπάρουν για μια νέα ήπειρο. Εκεί δεν ζουν τώρα άνθρωποι, γι' αυτό όταν φτάσουν, θα είναι υπεύθυνοι για την ίδρυση μιας νέας χώρας.
- Χωρίζουμε τους μαθητές σε μικρές ομάδες και δίνουμε στην κάθε ομάδα έναν φάκελο με όλες τις κάρτες των Θέλω και Αναγκών, εξηγώντας πως αυτά είναι τα πράγματα που πακετάρουν για να πάρουν μαζί τους για μια ζωή στη νέα χώρα. Ζητάμε από την κάθε ομάδα να ανοίξει το φάκελο, να μοιραστούν και να μελετήσουν τις κάρτες.

• Εξηγούμε πως το καράβι σαλπάρει τώρα και ξεκινάμε μια αφήγηση όπως:
Στην αρχή το ταξίδι είναι πολύ ευχάριστο. Ο ήλιος λάμπει και η θάλασσα είναι γαλήνια. Ωστόσο, μια μεγάλη καταιγίδα εμφανίζεται ξαφνικά και το καράβι κουνιέται επικίνδυνα. Επομένως, από στιγμή σε στιγμή θα βυθιστεί! Πρέπει να πετάξουμε πέντε από τις κάρτες σας στη θάλασσα για να συνεχίσει να επιπλέει το καράβι. Ζητάμε από την κάθε ομάδα να αποφασίσει τι θα ρίξει στη θάλασσα. Εξηγούμε πως δεν θα μπορέσουν να πάρουν πίσω αυτά τα πράγματα αργότερα.

Μαζεύουμε τις κάρτες που έχουν «πεταχτεί στη θάλασσα» και τις τοποθετούμε τις μαζεμένες σε μια στοίβα.

Συνεχίζουμε την αφήγηση: Επιτέλους η καταιγίδα κόπασε. Όλοι είναι ανακουφισμένοι. Ωστόσο, μια μετεωρολογική πρόβλεψη αναφέρει πως ένας τυφώνας Κατηγορίας 5 κατευθύνεται προς το καράβι. Για να επιβιώσετε από τον τυφώνα, πρέπει να πετάξετε στη θάλασσα πέντε ακόμη κάρτες!

Να θυμάστε: μην πετάξετε αυτά που πιθανότατα θα χρειαστείτε για να επιβιώσετε στη νέα σας χώρα. Όπως και πριν, συλλέγουμε τις κάρτες και τις τοποθετούμε τις σε μια ξεχωριστή στοίβα.

Συνεχίζουμε την αφήγηση:

Παρά τρίχα τη γλιτώσαμε! Τώρα όμως έχουμε φτάσει σχεδόν στη νέα ήπειρο. Όλοι είναι πολύ ενθουσιασμένοι. Όμως, τη στιγμή που βλέπουμε γη στον ορίζοντα, μια τεράστια φάλαινα χτυπά το καράβι, δημιουργώντας μια τρύπα στο πλευρό. Πρέπει να κάνετε το καράβι ακόμη πιο ελαφρύ! Πετάξετε ακόμη τέσσερις κάρτες. Συλλέξτε και τοποθετήστε αυτές τις κάρτες σε μια στοίβα. Ανακοινώνουμε πως επιτέλους έφτασαν στη νέα ήπειρο ασφαλείς και έτοιμοι να χτίσουν μια νέα χώρα. Ζητάμε από την κάθε ομάδα να κολλήσει τις κάρτες που έμειναν σε μια κόλλα χαρτί για να θυμούνται όλοι τι φέρνουν στη νέα ήπειρο. Έχετε όλα όσα χρειάζεστε για να επιβιώσετε; Για να μεγαλώσετε και να αναπτυχθείτε σωστά;

Απολογισμός και αξιολόγηση:

1. Κάνουμε απολογισμό της δραστηριότητας θέτοντας ερωτήσεις όπως:
 2. Τι σας άρεσε σε αυτή τη δραστηριότητα;
 3. Πώς αποφασίσατε τι είναι αυτό που δεν χρειάζεστε;
 4. Τι ήταν απαραίτητο;
 5. Ήταν δύσκολη η λήψη κάποιων αποφάσεων; Ποιων;
 6. Υπήρξαν οποιεσδήποτε διαφωνίες στην ομάδα ως προς το τι να κρατήσετε και τι να πετάξετε στη θάλασσα;
 7. Πώς επιλύσατε αυτές τις διαφωνίες;
 8. Έχουν όλοι οι άνθρωποι τις ίδιες ανάγκες;
 9. Ποιοι μπορεί να έχουν διαφορετικές ανάγκες;
 10. Τι πιστεύετε για τις τελικές σας επιλογές;
 11. Θα μπορούσατε να επιβιώσετε σε αυτή την ξένη χώρα;
 12. Θα μπορούσατε να μεγαλώσετε και να αναπτυχθείτε σωστά;
 13. Πώς αποφάσισε η ομάδα τι θα ρίξει στη θάλασσα;
 14. Μήπως σας ξάφνιασε το τελικό αποτέλεσμα;
 15. Αν έπρεπε να επαναλάβετε αυτή τη δραστηριότητα για δεύτερη φορά, θα πετούσατε διαφορετικά πράγματα;
2. Τονίζουμε πως τα ανθρώπινα δικαιώματα βασίζονται στις ανθρώπινες ανάγκες; τα πράγματα που χρειάζεται ο κάθε άνθρωπος για να επιβιώσει, να μεγαλώσει και να αναπτυχθεί σωστά και να ζήσει μια ζωή με αξιοπρέπεια.

Θέτουμε ερωτήσεις όπως:

1. Είχατε ό,τι χρειάζεστε για να επιβιώσετε;
 2. Είχατε ό,τι χρειάζεστε για να μεγαλώσετε και να αναπτυχθείτε;
 3. Ποια πράγματα θέλατε να έχετε, όμως αποφασίσατε πως δεν είναι απαραίτητα;
- Ζωγραφίζουμε μια πυραμίδα.

- Ζητάμε από τους μαθητές να τοποθετήσουν τις κάρτες στην πυραμίδα βάζοντας τις πιο σημαντικές στη βάση της και τις λιγότερο σημαντικές στην κορυφή.



Οι μαθητές διαχειρίζονται τις κάρτες των αναγκών τους και συνθέτουν την πυραμίδα τους

Διδακτικά βήματα

Με την ίδια πάντα ζέση και ανταπόκριση από τους μαθητές μου πορευτήκαμε όλη τη σχολική χρονιά υλοποιώντας όλες τις δραστηριότητες του προγράμματος:

1. «Δικαιώματα και υποχρεώσεις»
2. «Κάθε ψήφος μετράει»
3. «Με ποιόν θα θέλατε να ζείτε»
4. «Πάρε θέση»
5. «Μετά από 15 χρόνια»

Καθώς οι δραστηριότητες περιγράφονται αναλυτικά στον οδηγό του προγράμματος στον οποίο ο καθένας μας έχει πρόσβαση ηλεκτρονικά (δες βιβλιογραφία Εγχειρίδιο του Προγράμματος «Δεξιότητες ζωής - life skills» του Βρετανικού Συμβουλίου <https://www.britishcouncil.gr/life-skills>), δεν κρίνω απαραίτητο να παραθέσω αναλυτική περιγραφή των διδακτικών βημάτων της κάθε δραστηριότητας.

Σημειώνω ωστόσο, ότι σε όλες τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με δημιουργικότητα και με εξέπληξαν ευχάριστα με τις πρωτότυπες και αυθεντικές τους τοποθετήσεις. Εξαιρετικό ενδιαφέρον έδειξαν στη δραστηριότητα «Με ποιόν θέλατε να ζείτε», όπου επέδειξαν σε μεγάλο βαθμό ενσυναίσθηση και κοινωνική αλληλεγγύη.

Τέλος, με ευαισθησία και διάθεση εξωστρέφειας συμμετείχαν στην τελευταία δραστηριότητα «Μετά από 15 χρόνια», που όχι μόνο τους ταξίδεψε στο μέλλον τους, αλλά τους έδωσε την ευκαιρία να εκφράσουν με ασφάλεια τα όνειρά τους και τις φιλοδοξίες τους.

Αξιολόγηση

Στο Εγχειρίδιο του Προγράμματος «Δεξιότητες ζωής - life skills» περιλαμβάνεται ερωτηματολόγιο για τον/την εκπαιδευτικό που εφάρμοσε το πρόγραμμα καθώς

και φόρμα αξιολόγησης που συμπληρώνουν οι μαθητές, ώστε να μοιραστούν τις εντυπώσεις σου από το πρόγραμμα με την ομάδα σύνταξης και υποστήριξης του Βρετανικού Συμβουλίου.



Το παραγόμενο προϊόν της δραστηριότητας «Δικαιώματα και υποχρεώσεις».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Εγχειρίδιο του Προγράμματος «Δεξιότητες ζωής - life skills» του Βρετανικού Συμβουλίου <https://www.britishcouncil.gr/life-skills>

<https://www.britishcouncil.gr/programmes/education/schools>

Από τον ιστοχώρο του 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Καρπενησίου

<http://3dim-karpen.eyr.sch.gr/?q=content/%C2%AB-%CE%B4%CE%B5%CE%BE%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%82-%CE%B6%CF%89%CE%AE%CF%82-life-skills-%E2%80%9C>

Σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε΄Τάξης Δημοτικού Σχολείου <http://ebooks.edu.gr/new/tautotita.php?course=DSDIM-E108>

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ http://ebooks.edu.gr/info/cps/10deppsaps_kpa.pdf
www.eycb.coe.int/compasito

© Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ

Ανάρτηση του τόμου: <http://www.ekedisy.gr/praktika-2ou-panelliniou-synedriou/>

Έτος έκδοσης: 2017

ISBN: 978-618-83517-1-4



**ΜΟΥΣΕΙΟ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ
& ΔΙΑΣΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ